



## **ENSINAR APRENDENDO: Um ano de novas experiências**

### **- Relatório de Estágio Profissional -**

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Silva

**Marco António Pequeneza Gonçalves**  
**Porto, 07 de julho de 2020**

### **Ficha de Catalogação**

Gonçalves, M. A. P. (2020). *“Ensinar aprendendo: Um ano de novas experiências”*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Gonçalves. 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 chaves:** Educação Física; Estágio Profissional; Ensino; Professor;

**“Aqueles que passam por nós,  
Não vão sós, não nos deixam sós.  
deixam um *pouco* de si,  
levam um pouco de nós”**

Antoine de Saint-Exupéry *in* “O Príncipezinho”



## Agradecimentos

Com a finalização deste relatório de estágio, sinto a necessidade de realizar alguns agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a conclusão com sucesso desta etapa na minha vida.

Em primeiro agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a todos os professores desta instituição, por todo o conhecimento, partilha de experiências e por todos os bons momentos proporcionados.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Silva, pela disponibilidade e prontidão que demonstrou ao longo de toda esta etapa, por todos os conselhos, opiniões sinceras e pela partilha de saberes.

Ao meu professor cooperante, Professor Luís Moreira, por ter sido tão afável desde o primeiro até ao último momento deste processo. Por todas as reflexões críticas e por me lembrar que, embora um dia não corra como desejamos, devemos ter sempre um sorriso sincero disponível para os demais. Agradeço por ter sido um bom exemplo enquanto profissional, por ter partilhado para comigo o seu gosto pela Educação Física e por todos os exemplos que seguramente me fizeram tornar num melhor profissional e cidadão, aumentando ainda mais a minha paixão pelo desporto e pelo ensino da Educação Física.

À minha professora co-cooperante, Professora Aurora Batista, pela confiança demonstrada desde a primeira instância e que, sempre com um sorriso no rosto, empenhou-se no auxílio da resolução dos inesperados contratemplos que foram surgindo no decorrer desta longa caminhada.

Aqui deixo também o meu agradecimento aos meus colegas do núcleo de estágio: Marcelo Torres e Ana Sofia Telinhos. Agradeço por todas as experiências e conhecimentos partilhados. De colegas, passaram a ser grandes e bons amigos.

À Escola Secundária Filipa de Vilhena e ao grupo de professores de educação física pela amabilidade com a qual me acolheram, pela partilha de saberes e por todas as experiências que contribuíram, também, para a minha aprendizagem e crescimento.

Não posso deixar de agradecer ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha por me ter proporcionado uma nova experiência num ambiente que me era desconhecido.

A todos os meus alunos, pois foi para eles que trabalhei e lutei durante todo este ano letivo, sendo estes os responsáveis por me tornar num melhor profissional, porque todos aprendemos num processo de simbiose. A todos vocês o meu muito obrigado. Recordar-vos-ei para sempre como “os meus primeiros alunos”.

Aos meu colegas de Mestrado, por acolherem tão bem este “estrangeiro”. Agradeço por todos os momentos de partilha de conhecimento e experiência e por todos os convívios que passamos ao longo destes dois anos.

Ao Vasco Mendes, pessoa com o qual simpatizei desde o início deste curso. Obrigado por todas as conversas, por todas as palavras de apoio nos momentos menos bons, pela partilha de experiências e conhecimento. A nossa interajuda foi um aspeto imprescindível para que conseguíssemos obter sucesso nesta etapa importante das nossas vidas.

Quero expressar também o meu sincero agradecimento ao Alípio Silva pela confiança depositada em mim, por tudo aquilo que me ensinou ao longo destes anos de amizade e por ser um exemplo para mim.

Aos meus colegas e amigos de licenciatura, estes que não são de sempre mas são para sempre: Carlos Mendonça, Marçal Rodrigues, Silvino Mendes e Sandro Canha, pelo companheirismo, amizade e por tudo o que aprendi convosco.

Ao Ricardo Silva e à Laura Silva pela incansável ajuda ao longo deste processo. Obrigado por todo o esforço e colaboração para que conseguisse alcançar os meus objetivos.

À Sílvia Páscoa, pelas palavras de carinho, ânimo e encorajamento transmitidas em todas as circunstâncias. Recordarei para sempre todas as vezes em que trocou o Direito pelo Desporto para me ajudar.

Por último, agradeço aos meus pais, António e Conceição e à minha irmã, Carina, pela formação sólida desde sempre; por vos sentir tão presentes em todos os momentos, apesar da ausência física; pelo sacrifício e incentivo constante para lutar e seguir os meus objetivos, fazendo uso de todos os valores que tão bem me souberam transmitir. O agradecimento é extensível a toda a família.

***A todos vocês, o meu muito obrigado.***

# Índice Geral

|                                                                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Agradecimentos .....                                                                                             | V    |
| Índice Geral .....                                                                                               | VII  |
| Índice de Figuras.....                                                                                           | IX   |
| Índice de Anexos.....                                                                                            | XI   |
| Resumo.....                                                                                                      | XIII |
| Abstract .....                                                                                                   | XV   |
| Lista de Abreviaturas.....                                                                                       | XVII |
| 1 – Introdução .....                                                                                             | 1    |
| 2 – Enquadramento Pessoal .....                                                                                  | 3    |
| 2.1 – Quem sou eu? .....                                                                                         | 3    |
| 2.2 – O meu entendimento sobre o Estágio Profissional.....                                                       | 5    |
| 2.3 – As minhas expetativas para o Estágio Profissional .....                                                    | 7    |
| 3 – Enquadramento Institucional.....                                                                             | 11   |
| 3.1 – Escola como Instituição .....                                                                              | 11   |
| 3.2 – A Escola Secundária Filipa de Vilhena.....                                                                 | 12   |
| 3.3 – Caraterização das turmas.....                                                                              | 14   |
| 3.3.1 – 11º .....                                                                                                | 14   |
| 3.3.2 – 5º .....                                                                                                 | 18   |
| 3.3.3 – 2º .....                                                                                                 | 19   |
| 3.4 – Núcleo de Estágio – Mais do que um grupo .....                                                             | 20   |
| 3.5 – O papel do Professor Cooperante e da Professora Orientadora: 2<br>pilares fundamentais nesta jornada ..... | 21   |
| 4 – Realização da Prática Profissional .....                                                                     | 25   |
| 4.1 – Os Caminhos Reais para o Sucesso .....                                                                     | 25   |
| 4.1.1 – O Caminho Real para Conceber .....                                                                       | 25   |
| 4.1.2 – O Caminho Real para Planear .....                                                                        | 27   |

|                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.2.1 - Planeamento Anual .....                                                                                | 27         |
| 4.1.2.2 - Planeamento das Unidades Didáticas .....                                                               | 29         |
| 4.1.2.3 - Plano de Aula .....                                                                                    | 32         |
| <b>4.1.3 – O Caminho Real para Realizar .....</b>                                                                | <b>37</b>  |
| 4.1.3.1 Modelos de Ensino – Será que existe um modelo ideal? .....                                               | 37         |
| 4.1.3.2 Instrução Pedagógica – O Papel da Instrução, Demonstração,<br>Feedback Pedagógico e Questionamento. .... | 59         |
| 4.1.3.3 Melhorar através a observação.....                                                                       | 83         |
| 4.1.3.4 A reflexão como promotora da evolução no processo ensino-<br>aprendizagem.....                           | 88         |
| 4.1.3.5 Experiência de ensino - Ser professor do 1º e 2º ciclo.....                                              | 96         |
| 4.1.3.6 Fomentando a Aprendizagem.....                                                                           | 118        |
| <b>4.1.4 – O Caminho Real para Avaliar .....</b>                                                                 | <b>128</b> |
| 4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica .....                                                                             | 132        |
| 4.1.4.2. Avaliação Formativa .....                                                                               | 136        |
| 4.1.4.3. Avaliação Sumativa .....                                                                                | 138        |
| <b>4.2 –Participação na Escola e Relações com a Comunidade .....</b>                                             | <b>144</b> |
| <b>4.2.1 – Desporto Escolar .....</b>                                                                            | <b>144</b> |
| <b>4.2.2 – Corta Mato Escolar .....</b>                                                                          | <b>147</b> |
| <b>4.2.3 – Torneio de Voleibol.....</b>                                                                          | <b>149</b> |
| <b>4.2.4 – Torneio de Basquetebol 3x3 .....</b>                                                                  | <b>150</b> |
| <b>4.2.5 – III Sarau Filipa Mov’Art .....</b>                                                                    | <b>152</b> |
| <b>4.2.6 - Grupo de Recrutamento de Educação Física .....</b>                                                    | <b>157</b> |
| <b>4.2.7 – O papel do Diretor de Turma.....</b>                                                                  | <b>158</b> |
| <b>5 – Conclusão e Perspetivas para o Futuro .....</b>                                                           | <b>161</b> |
| <b>6 – Referências Bibliográficas .....</b>                                                                      | <b>165</b> |
| <b>7 – Anexos .....</b>                                                                                          | <b>XIX</b> |

## Índice de Figuras

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Turma residente Secundário .....         | 18  |
| Figura 2 – Turma do 2º ciclo .....                  | 19  |
| Figura 3 - Prémios Campeonato de Voleibol .....     | 59  |
| Figura 4 - Evento Culminante Voleibol Sentado ..... | 59  |
| Figura 5 - Corta Mato Escolar .....                 | 149 |



## Índice de Anexos

|                                                             |       |
|-------------------------------------------------------------|-------|
| Anexo 1 - Ficha de caracterização individual do aluno ..... | XIX   |
| Anexo 2 - Planeamento Anual 11º .....                       | XX    |
| Anexo 3 - Exemplo de plano de aula.....                     | XXI   |
| Anexo 4 - Manual de Equipa (MED).....                       | XXII  |
| Anexo 5 - Ficha de observação de aula .....                 | XXXV  |
| Anexo 6 - Cartaz III Sarau Filipa MOV'ART .....             | XXXIX |



## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como objetivo descrever a minha caminhada, a minha prática pedagógica de forma reflexiva e fundamentada, no mundo do ensino da Educação Física nas seguintes escolas: Secundária Filipa de Vilhena e Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. O relatório de estágio encontra-se estruturado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Enquadramento Pessoal, onde faço uma pequena narração sobre o meu percurso pessoal e profissional, as minhas experiências ao nível do desporto, as minhas características e as expectativas em relação ao estágio profissional; 3) Enquadramento da Prática Profissional, incluindo o enquadramento institucional, descrevendo todos os intervenientes desta caminhada, designadamente, a escola, o núcleo de estágio e as turmas onde lecionei; 4) Realização da Prática Profissional, que engloba as áreas de desempenho 1 e 2, sendo a área 1 referente aos processos de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino e, a área 2, relativa às atividades escolares desenvolvidas; e, finalmente, 5) Considerações Finais e Perspetivas Futuras, uma breve reflexão em relação ao Estágio Profissional, partilhando os contributos desse ano para a minha formação e as minhas expectativas em relação ao futuro.

**Palavras chaves:** Educação Física; Estágio Profissional; Ensino; Professor;



## **Abstract**

This report was carried out within the scope of the Professional Internship, the 2nd year of the Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, from the Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. This document aims to describe the process, my pedagogical practice in a reflective and grounded way, in the world of Physical Education teaching in the following schools: Secundária Filipa de Vilhena and Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. The report is structured as follows: 1) Introduction; 2) Personal framework, where I make a short narration about my personal and professional career, my experiences in terms of sport, my characteristics and expectations regarding the professional internship; 3) Professional Practice Framework, including the institutional framework, describing all the participants in this journey, namely, the school, the internship nucleus and the classes where I taught; 4) Realization of Professional Practice, which encompasses performance areas 1 and 2, area 1 referring to the processes of conception, planning, implementation and evaluation of the teaching process and area 2, related to the school activities developed; and, finally, 5) Final Considerations and Future Perspectives, a brief reflection in relation to the Professional Internship, sharing the contributions of this year for my training and my expectations regarding the future.

**Keywords:** Physical Education; Professional internship; Teaching; Teacher;



## **Lista de Abreviaturas**

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFV – Escola Secundária Filipa de Vilhena

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PA – Planeamento Anual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade (s) Didática (s)



# 1 – Introdução

O presente documento está inserido na unidade curricular de Estágio Profissional (EP), do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório diz respeito à minha experiência como Estudante Estagiário (EE) e, por isso, está redigido na primeira pessoa, sendo que o mesmo foi elaborado com a orientação da Professora Orientadora (PO) e Professor Cooperante (PC).

Durante o EP, o Estudante-Estagiário tem a orientação e supervisão de uma PO, representando a FADEUP, e um PC, representante da Escola Cooperante. Tendo em conta que passei por uma outra escola, tive a orientação da professora co-cooperante, sendo esta a professora residente da turma em questão. O EP decorreu em duas escolas distintas, pertencendo as mesmas ao concelho do Porto.

Este é o momento, a meu ver, mais importante de toda a minha formação, uma vez que marca o princípio e o término de uma longa etapa da minha vida. Assim sendo, este marco na minha formação académica é a abertura de uma nova porta, ou seja, o início da minha carreira na docência, tendo a oportunidade de a experienciar em contexto real. Este é o ano onde existe o confronto entre a teoria e a prática (Rodrigues & Ferreira, 1997), onde somos postos à prova com problemas reais.

Durante todo este processo tive a meu encargo três turmas distintas, em três ciclos distintos, sendo que cada uma agregava características totalmente diferentes, o que permitiu enriquecer o meu EP. Assim sendo, lecionei durante todo o ano letivo a uma turma de 11º ano, tornando-se assim a minha turma residente na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV). As restantes turmas onde pude ter a experiência da função de docente pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas, nomeadamente, o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Neste, fui responsável por lecionar aulas de EF e expressão físico-motora, ao 5º e 2º ano, com uma duração temporal de um período e período e meio, respetivamente. Para além da função de professor, tive uma envolvimento ativa com o Grupo de Recrutamento de EF da escola, eventos desportivos

organizados pelo nosso grupo de recrutamento e com a modalidade de Voleibol, através do desporto escolar.

De forma a relatar as minhas vivências ao longo desta importante etapa que decorreu durante um ano letivo, o relatório de estágio encontra-se estruturado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Enquadramento Pessoal, onde faço uma pequena narração sobre o meu percurso pessoal e profissional, as minhas experiências ao nível do desporto, as minhas características e as expectativas em relação ao EP; 3) Enquadramento da Prática Profissional, incluindo o enquadramento institucional, descrevendo todos os intervenientes desta caminhada, designadamente, a escola, o núcleo de estágio (NE) e as turmas onde lecionei; 4) Realização da Prática Profissional, que engloba as áreas de desempenho 1 e 2, sendo a área 1 referente aos processos de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino e, a área 2, relativa às atividades escolares desenvolvidas; e, finalmente, 5) Considerações Finais e Perspetivas Futuras, uma breve reflexão em relação ao EP, partilhando os contributos deste ano para a minha formação e as minhas expectativas em relação ao futuro.

## **2 – Enquadramento Pessoal**

### **2.1 – Quem sou eu?**

O meu nome é Marco António Pequeneza Gonçalves, nascido a 30/05/1992 no considerado melhor destino insular do Mundo em 2015 e melhor destino insular da Europa em 2013, 2014 e 2016, a Ilha da Madeira. Natural do Concelho da Calheta, que se situa entre o sul e o extremo oeste da Ilha, sendo o concelho mais extenso de toda a ilha, abrangendo cerca de 116 km<sup>2</sup>. Desde sempre, este concelho teve uma grande preocupação ao nível de atividade física e desportiva, de forma a promover e melhorar a qualidade de vida da população em geral. Segundo a Demografia Federada 2012-2013, a nível desportivo, o concelho dispõe de 6 clubes que acolhe cerca de 343 atletas, quer do sexo masculino quer do sexo feminino.

Foi neste concelho que a minha paixão pelo desporto acabou por se tornar um vício. Entre o tempo na escola e os tempos livres, havia sempre tempo para realizar atividade física, fosse ela jogar à “bola” ou andar de bicicleta com os amigos pelas ruas/trilhos da minha freguesia. Nascido na era das novas tecnologias, e possuindo alguns destes aparelhos, optava por realizar atividade física em vez de ficar em casa preso a estes.

O desporto e a atividade física fizeram parte da minha vida, todavia, esta prática era feita de forma informal e em contexto escolar. Ao nível escolar posso dizer que desde a primária, atual primeiro ciclo, estou envolvido com o desporto. Na Região Autónoma da Madeira, a Educação e Expressão Físico Motora abrange todas as crianças em contexto escolar desde o Pré-Escolar. Com a passagem para o 2º ciclo, frequentei uma nova escola que apresentava um vasto leque de modalidades no desporto escolar o que me permitiu envolver em algumas delas. Desde o 5º ao 12º ano, fui praticando diversas modalidades: futsal, basquetebol, voleibol, ténis de mesa, escalada, orientação, badminton, nas quais cheguei a alcançar lugares cimeiros da competição a nível do desporto escolar. O primeiro contacto com o desporto, como organização federada, aconteceu no ano de 2007, quando surgiu a oportunidade de entrar para um clube local, Estrela da Calheta Futebol Clube na modalidade de Voleibol. Durante

essa época, representei o clube no campeonato regional no escalão de juvenis, bem como, acompanhava algumas equipas dos escalões de formação aos torneios regionais. Esta experiência durou apenas uma época, devido a questões financeiras o clube teve de encerrar esta secção. O meu envolvimento com o desporto federado voltou a acontecer em 2012, quando surgiu a oportunidade de participar noutra equipa, no escalão de sénior. Fui praticante do ACD São João durante duas épocas, (2012/2013 e 2013/2014), nos campeonatos regionais e em diversos torneios. No entanto, voltei a abandonar a modalidade, pois o clube não ajudava nas despesas tornando esta prática desportiva demasiado dispendiosa. Após a conclusão do secundário, e não conseguindo ingressar na universidade nesse ano letivo, tive o privilégio de integrar um projeto, a convite de um amigo, e fazer parte da equipa técnica da secção de Patinagem de Velocidade do clube CDR Prazeres. Esta aventura iniciou-se em 2011, com a introdução da patinagem em atletas mais novos. Posteriormente, com mais experiência e mais conhecimento acerca desta modalidade, progredi para os outros níveis de aprendizagem, acabando mesmo por dar treinos a todos os atletas. Foi uma experiência que me permitiu crescer enquanto pessoa e enquanto profissional do desporto.

Em 2010, surgiu a oportunidade de integrar uma equipa de trabalho numa empresa, de seu nome Via Activa. Esta empresa é responsável pelas atividades de verão no concelho da Calheta desde o ano de 2004, realizando atividades ocupacionais para crianças e adolescentes dos 6 aos 15 anos. Inicialmente era monitor de turma e tinha como função acompanhar e supervisionar as crianças e jovens. Ao longo destes anos tenho assumido diferentes papéis dentro desta organização. Com a minha formação superior na área do Desporto assumi cargos de maior responsabilidade, nomeadamente o de professor de turma. Esta função acarreta mais responsabilidades, uma vez que é necessário é necessário planejar atividades lúdicas para as crianças, bem como, manter o contato direto com os pais/encarregados de educação.

Em 2015, e por opção própria, após a conclusão da licenciatura, não me candidatei ao mestrado. Assim sendo, e tendo em vista que o meu percurso académico estava suspenso durante um ano, tomei uma atitude pró-ativa e fui em busca de abraçar novos desafios. Como tal, a convite do ex-presidente do CDR Prazeres, abracei um projeto de Badminton, mais propriamente o projeto

de Mini-Badminton, que se traduzia em dar treinos desta modalidade aos alunos do 3º e 4º ano de uma escola primária, Externato de São Francisco de Sales. Gostaria de salientar que entrei neste projeto a 100%, visto se tratar de uma modalidade com que tenho muita afinidade e por ter o privilégio de poder ensiná-la às crianças.

### **O meu percurso académico**

A nível escolar, iniciei o meu percurso aos 3 anos com a entrada no ensino pré-escolar na EB1/PE da Ladeira e Lamaceiros, situada na minha freguesia, Arco da Calheta, onde permaneci até terminar o 1ºCiclo. Posteriormente frequentei a Escola Básica e Secundária da Calheta desde o 5.º ao 12.ºano. No ano letivo de 2011/2012 iniciei o meu percurso no Ensino Superior na Universidade da Madeira no curso de Educação Física e Desporto, concluindo a licenciatura no ano 2013/2014. Uma vez mais não me contentei com este grau académico. Como desejava ser professor de EF candidatei-me ao mestrado de desporto da Universidade do Porto, onde acabei por ter o privilégio de entrar. A vinda para esta faculdade teve como propósito principal a busca de novos desafios e de novos conhecimentos na área que desde cedo me apaixonou, o Desporto. Neste momento posso afirmar que valeu a pena ter saído da minha casa, da minha ilha em buscar do saber, ao expandir os meus horizontes cresci como profissional e como ser humano.

## **2.2 – O meu entendimento sobre o Estágio Profissional**

Atualmente em Portugal, para que alguém esteja habilitado a lecionar aulas numa escola, seja esta pública ou privada, é necessário que este obtenha o grau de mestre. Na FADEUP, o estudante tem de cumprir o plano de estudos estipulado pela faculdade, que termina com a elaboração de um relatório relacionado com o EP (feito no decorrer do 2º ano deste ciclo) e a respetiva defesa, obtendo aproveitamento.

Assim sendo, o EP é uma fase do processo da formação do professor, onde o próprio dá início à construção da sua personalidade e do seu “eu profissional”, ultrapassando as suas dificuldades, limitações e adquirindo novas

experiências, que levam a um maior conhecimento. Conhecimento este, que vem sendo adquirido ao longo de toda a sua formação acadêmica, mas o qual deve ser passado para a prática. Tardif (2002, p.15) afirma, que um EP representa um “choque com a realidade”, o estudante depara-se com o confronto da teoria anteriormente adquirida com a prática.

Batista e Queirós (2013, p.33) salientam que “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica”. Segundo Matos (2016a, p.3)

*“O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. 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.”*

O estágio, a meu entender, é um elemento fundamental no processo de formação acadêmica, dado que permite ao aluno, pela primeira vez, o contato com o mundo real de trabalho, citando Caires e Almeida (2000, p. 220), o estágio é uma “articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto universitário”. Esta experiência ainda permite que o professor estagiário, tenha a percepção do que realmente irá ser a sua profissão e do que será exigido.

No ano em que faz o seu EP, o professor estagiário poderá articular todo o seu conhecimento teórico, aprendido ao longo da sua formação e a componente prática. O estágio permite ainda que o professor estagiário adapte os conteúdos e conceitos teóricos tendo em conta o contexto real, ou seja, os espaços, os materiais e os seus alunos (Bolhão, 2013). Também Rolim (2013, p.59) refere que

*“(...) o EP assume-se como um processo de desenvolvimento e de pertença do estagiário. Todas as intervenções, interações e atitudes, em conjunto ou em separado, dos PC e PO, logo que reunidas as condições necessárias da parte do estagiário, devem ir no sentido de o autonomizar, de promover, fomentar e proporcionar-lhe, de forma célere, um ambiente de plena emancipação – de maior idade docente”.*

O EP, quando concretizado de forma apropriada e estruturada, com o devido acompanhamento e supervisão, quer por parte da faculdade quer por parte da escola que aceita o professor estagiário, é uma mais valia para o estudante, pois prepara-o para o mundo do trabalho. Bolhão (2013, p.10) defende que *“o estágio curricular, quando bem estruturado e realizado de forma adequada, com o devido acompanhamento e supervisão (...), torna-se uma importante ferramenta de qualificação para o mercado de trabalho e uma experiência enriquecedora e desejada pelo aluno”*. Sem o EP, o professor iniciante entraria no mundo de trabalho sem qualquer tipo de contato com a realidade, possuindo apenas os conhecimentos adquiridos através da sua formação académica. Deste modo, o EP permite que o professor estagiário experimente, erre, mas sobretudo que evolua enquanto profissional. Ao fazer uma reflexão crítica da sua prática pedagógica, ao partilhar experiências com os colegas, o professor estagiário estará a caminho de um ensino de qualidade que procurará fazer cada vez mais e melhor pelos seus discentes e pela sua escola. O ano de estágio é um ano de especial na vida de um professor, tal como menciona Reina (2013, p.87) *“Se a experiência for positiva, isso vai influenciar a sua atitude perante o ensino da educação física e também da profissão de professor (para sempre)”*.

### **2.3 – As minhas expetativas para o Estágio Profissional**

Concluído esta etapa, uma longa e dura etapa, onde fomos confrontados com a realidade escolar e onde teríamos de fazer valer todo o conhecimento adquirido ao longo de toda a nossa formação, refiro que consegui atingir as minhas expetativas iniciais acerca do EP.

É do conhecimento geral, que a transição de aluno / professor ou faculdade / escola, poderá ser um problema para muitos estudantes, pois ao se

depararem com a realidade escolar, sentem que não estão preparados para tal, levando mesmo à desistência, denominando-se de “choque com a realidade”. Tendo isto em conta, menciono que esta transição foi amenizada devido ao PC, que desde logo se prontificou a nos ajudar nesta primeira fase de mudança.

Para que me sentisse preparado para esta nova fase, achei importante descobrir como é que deveria agir enquanto docente, quais os métodos e metodologias que iriam se enquadrar nas minhas características quer nas características da turma. Este desenvolvimento foi possível pois o PC, logo nas primeiras aulas e também em conversa connosco, informou-nos quais as estratégias que a seu ver se enquadravam melhores quer para a turma quer para nós próprios.

Foi durante esta longa caminhada que tive a oportunidade de expor perante os alunos todo o conhecimento adquirido ao longo da minha formação académica, profissional, desportiva e pessoal, recorrendo principalmente do que tinha aprendido no 1º ano de mestrado. Também durante este ano, tinha como expetativas profissionais, adquirir estratégias de trabalho que me pudessem ser úteis no futuro, servindo estas quer para a vida pessoal quer para a vida profissional. Para além disto, também expectava assimilar o máximo de aprendizagens e conhecimentos de forma a poder estar mais preparado para a vida profissional e para que também possa me adaptar com mais facilidade aos contratempos com os quais serei confrontado.

A meu ver, consegui superar as minhas expetativas enquanto professor, procurando sempre aprimorar todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem na prática, bem como tudo o que antecede este processo, recorrendo muito às reflexões pós-aulas, para tentar encontrar estratégias e forma a melhorar ou manter todo o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta que os colegas do grupo têm mais anos a lecionar, tendo como consequência uma maior experiência, esperava poder interagir com estes, no sentido de conhecer as suas formas de atuação perante os diversos ciclos de ensino. Assim sendo, todo este conhecimento adquirido neste longo ano de estágio, serviu como uma alavanca para me lançar no mundo do conhecimento, pois para atingir a excelência é preciso estar em constante formação, para que desta feita me torne um melhor profissional.

No que diz respeito à turma, esperava encontrar alunos motivados e empenhados para a prática da atividade física e desportiva, que mostrassem interesse em aprender o que lhes era apresentado, o que acabou por se enfatizar. Sabendo à priori que, é de a responsabilidade do professor encontrar estratégias para motivar os alunos a frequentar a disciplina por prazer, e não apenas para cumprir presença, tive sempre o cuidado de planejar bem as aulas, para que os alunos realizassem as mesmas com vontade e euforia. Desde cedo tentei estabelecer um bom clima de aula e uma boa relação com alunos, pois como referem Almeida, Leandro e Batista (2013), se a relação entre professor-aluno e vice-versa for boa, a probabilidade de os alunos reterem mais facilmente a matéria aumenta.

Em relação ao NE, encontrei um grupo coeso, com o qual me identifique desde logo e criando uma boa relação. Partilhamos conhecimentos acerca das diferentes modalidades e as diversas experiências que tivemos ao longo da nossa vida, refletindo acerca das aulas de cada, o que permitiu melhor a nossa própria prestação enquanto docente e ser humano.

Em relação ao PC, é um elemento crucial para o decorrer do ano de estágio, pois está em constante contato com a situação real das escolas. Este, acompanhou-me durante todo este ano de formação, sendo crítico em relação à minha prestação enquanto docente, disponibilizando-se para partilhar os seus conhecimentos, ajudando em tudo o que era necessário. Todas as trocas de ideias e discussões que tivemos, foram uma mais-valia para a minha prática enquanto professor, pois permitiu melhorar a minha prestação.

A PO, com todo o seu conhecimento e experiência, acompanhou-me e ajudou-me ao longo deste processo, desde o momento inicial até o final. O seu olhar crítico e reflexivo, fez com que eu pudesse evoluir enquanto professor e também enquanto pessoa.



## 3 – Enquadramento Institucional

### 3.1 – Escola como Instituição

O grande objetivo da escola enquanto instituição passa pela formação de um Homem consciente e membro de uma sociedade, visando o desenvolvimento social e cultural de todas as crianças/jovens, preparando-os para o cotidiano. Contudo, é preciso ter em conta que a escola não deverá funcionar de forma mecânica, ou seja, que o ensino não esteja estereotipado e que seja igual para todos, pois nem todos os alunos são iguais, sendo necessário que aluno tenha liberdade para aprender e que seja incentivado a participar no processo educativo.

A escola enquanto instituição está ligada ao aparecimento da revolução industrial, pois era cada vez mais importante que as pessoas conseguissem ler, escrever e contar. Desta forma, a escola surgiu com as suas funções bastante clarificadas, tal como refere Coimbra (1989) *“inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe”*. Anos mais tarde, a escola surge como neutra e aberta para todos, tendo como finalidade incutir os valores, hábitos e costumes de determinada classe social, tornando-se desta forma um bom e responsável cidadão, refere a mesma autora.

Schmidt (1989, citado por Nadal, 2011) refere que a escola deverá organizar o seu processo de ensino tendo em conta a realidade social,

*“Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania”*.

Sabemos que a escola existe porque há alunos que a procuram, que o trabalho que com eles desenvolvermos será projetado nos cidadãos adultos que estes irão ser. Assim sendo, o objetivo da escola não deverá passar apenas pela

inclusão dos alunos na sociedade em que estão integrados, mas também de lhes proporcionar experiências e vivências através da transmissão de conhecimentos e valores que os irá ajudar a desenvolver a sua formação integral enquanto ser humano. No que diz respeito à EF, o objetivo da escola não deverá passar apenas pela formação de atletas, mas permitir que os alunos tenham a possibilidade de passar por diversas experiências desportivas, com o intuito de motivá-los para a prática desportiva fora do contexto escolar. Através destas experiências, é possível incutir-lhes alguma cultura desportiva e valores psicossociais, que lhes será útil em toda a sua vida.

### **3.2 – A Escola Secundária Filipa de Vilhena**

A ESFV, teve a sua origem a 3 de setembro de 1898. Desde a sua origem até aos dias atuais, a escola teve várias designações, sendo apenas no ano letivo de 1979/80 que passou a ter a designação atual. O atual edifício foi inaugurado a 28 de maio de 1959, sendo que anteriormente esta instituição funcionava em distintos edifícios distribuídos pela cidade do Porto.

A missão da escola tem como principal princípio preparar cidadãos dotados de valores estruturantes da sociedade e das necessárias competências para um bom desempenho profissional e/ou uma correta opção em termos de formação superior. Para além da formação científica e tecnológica a escola procura desenvolver valores da democracia e do humanismo, como a solidariedade e a tolerância, a responsabilidade e o rigor. Todo o trabalho que é desenvolvido pela escola, é realizado somente a pensar no aluno.

No que concerne à comunidade escolar, esta conta com cerca de 100 professores, 33 auxiliares de ação educativa e 1100 alunos, distribuídos desde o 7º ao 12º ano de escolaridade. De referir ainda que, apesar de a maioria dos alunos terem a nacionalidade portuguesa, existe uma preocupação por parte da escola em integrar alunos de outras nacionalidades, nomeadamente alemã, croata, brasileira, angolana, cabo-verdiana e chinesa.

No que diz respeito ao grupo de EF desta escola, é constituído por 7 professores e 3 professores estagiários, sendo 4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Todo o espaço escolar, em outubro de 2010 sofreu uma requalificação, duplicando a área coberta da escola e melhorando significativamente as condições físicas e os equipamentos, aumentando desta forma o nível de satisfação da comunidade escolar.

No que concerne aos espaços destinados à disciplina da EF, a escola possui um ginásio grande (G1), um ginásio pequeno (G3), um ginásio exterior (G3), que contempla dois campos, sendo um coberto e um descoberto, uma sala de expressões e uma sala de aula, na qual são realizadas as aulas teóricas e os testes teóricos. De todos estes espaços referenciados anteriormente, o ginásio grande, o ginásio pequeno e o ginásio exterior, são os fundamentais e também os mais utilizados para a lecionação das aulas de EF.

O G1 é o espaço interior com mais espaço, estando neste delineado as marcações de um campo de voleibol e de badminton. Neste espaço, são lecionadas modalidades tais como, voleibol, badminton, ginástica de aparelhos, ginástica acrobática e atletismo, na disciplina de salto em altura. Assim sendo, este encontra-se equipado com espaldares, postes e redes de voleibol, colchões de queda, trampolins *reuther*, minitrampolins, boques, plintos, postes de badminton, uma fasquia e colchões de queda.

O G2, um outro espaço interior, originou da junção de duas salas de aulas, sendo que por essa mesma razão, apresenta algumas limitações no que diz respeito à altura, largura e comprimento. Assim sendo, neste espaço são lecionadas neste espaço são a ginástica de solo, ginástica acrobática e a dança. Todavia, neste espaço ainda podem ser lecionadas algumas modalidades alternativas, tais como, judo e lutas. Este, encontra-se apetrechado com uma parede forrada com espelhos, uma aparelhagem de som, um plinto, bancos suecos, colchoes de ginástica, cordas, tapetes e bolas.

As restantes modalidades desportivas (futebol, andebol, basquetebol, bitoque rugby e atletismo, nas disciplinas de velocidade e lançamentos) que fazem parte do planeamento anual (PA) da EF na escola, são lecionadas no G3. Este está munido de tabelas e cestos de basquetebol e balizadas de futebol e andebol. Nas arrecadações quer do G1 quer do G3, encontram-se os materiais fundamentais para a lecionação de todas as modalidades, sendo possível transportá-las e utilizá-las em qualquer espaço de aula.

Tal como já foi mencionado anteriormente, em 2010, a escola foi submetida a uma requalificação escolar, melhorando as condições físicas e materiais da mesma. Porém, no que diz respeito aos espaços relacionados com a EF, estes não tiveram a atenção desejada pelos profissionais da área, sendo que, existem algumas críticas em relação a estes. Nomeadamente nos campos exteriores, uma vez que o piso fica demasiado perigoso em dias chuvosos, pois o material com que é feito torna-se demasiado escorregadio, podendo pôr em causa a integridade física dos alunos. Isto sucede-se, pois não existe qualquer tipo de proteção nas laterais do campo, fazendo com que entre água no espaço. No que diz respeito ao ginásio pequeno, o facto de ser baixo, condiciona a lecionação da ginástica acrobática, sendo que neste caso os esquemas estão limitados a poucos níveis, sendo impossível a realização de saltos no minitrampolim. O facto de a escola não possuir uma caixa de areia, uma pista de corrida e uma zona específica de lançamentos, tem como consequência, que algumas das disciplinas da modalidade de atletismo não poderem fazer parte dos currículos. Estes condicionamentos afetam não só o PA, bem como as próprias aulas.

Tendo em conta os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e dos espaços da escola, são definidas as várias matérias a serem abordadas pelos diversos anos escolares ao longo do ano letivo. Posteriormente e considerando o *roulement* de ocupação dos espaços, é de a responsabilidade do professor organizar o seguimento das modalidades a lecionar ao longo do ano letivo. A rotação pelos diversos espaços de EF que a escola possui, ocorre sensivelmente de quatro em quatro semanas.

### **3.3 – Caraterização das turmas**

#### **3.3.1 – 11º**

Foi numa das primeiras reuniões com o PC que ficamos a saber qual seria a turma que iríamos acompanhar ao longo deste ano letivo. O PC deu-nos a liberdade para que, cada um de nós escolhêssemos a turma consoante as nossas preferências de horários. Assim sendo, tal como aos restantes professores estagiários foi-me atribuída uma turma de 11º ano, desta feita do

curso de ciências e tecnologias dos cursos científico-humanísticos. Tendo sido aluno deste curso, durante o meu secundário, fiquei agradado com a turma que fiquei, pois à partida os alunos deste os cursos são empenhados e estão motivados para a realização das tarefas propostas pelos professores. À priori pensava que não iria ter tantos problemas em motivar estes alunos para a prática da nossa disciplina. De facto, foi isso que verifiquei, estes foram uns alunos com os quais rapidamente me identifiquei, conseguindo estabelecer uma boa relação, o que sem dúvidas facilitou todo o meu processo ao longo deste ano.

Antes de iniciar qualquer tipo de planeamento, o professor deve reunir o máximo de informações possíveis sobre os seus alunos, uma vez que “*A análise dos pressupostos dos alunos (...) constitui por isso uma tarefa principal para o estabelecimento da estratégia do professor.*” (Bento, 2003, p.33). Assim sendo, e com o intuito de ter um maior conhecimento sobre os alunos, como núcleo de EP, optamos por elaborar um inquérito (anexo 1) que nos permitisse enquanto docente, conhecer melhor cada aluno não nos restringindo apenas aos dados pessoais, mas também qual a sua relação com o desporto (dentro e fora da escola), dados relativos à saúde, às aulas de EF e outras informações que poderiam ser relevantes para todo este processo. Desta forma, foi-nos possível conhecer melhor todos os nossos alunos, pois tal como refere Rink (cit. por Mesquita & Rosado, 2011, p. 30) “o aluno deve ser considerado enquanto sujeito individual, com experiências singulares, motivações específicas e dificuldades particulares”.

Assim sendo, a turma era inicialmente formada por 19 alunos, sendo 5 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Ainda no início do ano letivo uma nova aluna deu entrada na turma, sendo este número ampliado para 20, até sensivelmente a meio do 1º período. Contudo a turma veio a se fixar nos 17 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, uma vez que durante o ano letivo, houve 3 alunas que desistiram da disciplina. Esta proximidade de idades entre os alunos foi um fator positivo para a lecionação das aulas, tornando o grupo mais homogéneo. Já no que diz respeito ao número de alunos, saliento que o facto de ter uma turma com um número relativamente baixo, facilitou o processo de ensino-aprendizagem, pois permitiu-me uma maior eficiência na personalização das aulas, pois é do senso comum, que quanto mais alunos existem numa turma, mais difícil se torna o trabalho do professor. Relativamente

à desistência dos alunos, é de salientar que sempre que uma aluna saiu da turma, afetou-me parte do planeamento, pois as UT / UD estavam planeadas para um certo número de alunos, e posteriormente, tive de voltar a repensar neste aspeto.

No momento de análise dos inquéritos, uma das minhas primeiras preocupações, era verificar quais as disciplinas em que os alunos tinham afinidades. Tal como eu já previa, a nossa disciplina, a EF, encontra-se entre as disciplinas preferidas dos alunos. O que me fez ficar ainda mais agradado, foi o facto de que nenhum (a) aluno (a) classificou-a como sendo a disciplina menos favorita. Esta informação foi importante para o decorrer de todo o ano, pois a motivação é um fator fundamental na aprendizagem.

Outra informação que veio a ser crucial para este derradeiro desafio, foi o de ter o conhecimento de quais as modalidades que se encontravam ou não nas preferências dos alunos. Assim sendo, foi possível verificar quais as modalidades em que os alunos iriam estar mais motivados e também aquelas em que seria necessário existir uma maior envolvimento da minha parte, de forma a motivar os alunos para a realização das tarefas. Desta forma, pude averiguar que a modalidade em que o gosto era consensual, era o Voleibol e logo de seguida o Futebol. Tendo em conta a discrepância entre o sexo dos alunos, existindo maioritariamente mais raparigas na turma, fiquei extremamente surpreendido pela positiva, com o facto da modalidade de Futebol se encontrar entre as preferidas pelos alunos. À priori, temos o conhecimento que esta é uma modalidade em que a maioria das raparigas tentam evitar, demonstrando pouco interesse em a realizar. Tal como acabei de referir, e já sendo previsível, o Futebol encontra-se nas modalidades que os alunos menos gostam, seguindo-se da Ginástica. Tal como acabei de mencionar, a modalidade de futebol encontrasse quer nas modalidades preferidas, quer nas modalidades menos preferidas, acabando por ser uma situação atípica. Contudo, uma vez que esta modalidade lecionada ao longo deste ano letivo, não me foi possível apurar as causas para tal posição. Refletindo sobre as modalidades que abordamos ao longo do ano, refiro que as mesmas modalidades que se encontravam nas preferências, também se encontram nas menos favoritas, por parte dos alunos. O conhecimento sobre as modalidades que menor interesse despertava nos alunos foi um fator chave para a definição de estratégias pedagógicas no sentido

de os motivar. Saliento que a minha interação, demonstração e participação nas tarefas juntamente com os alunos, foi um aspeto crucial para que estes estivessem sempre envolvidos e motivados para a realização das diversas tarefas apresentadas ao longo de todo este ano letivo.

No que concerne à prática desportiva fora do contexto escolar, é de realçar que os resultados dos inquéritos mostraram que grande parte dos alunos (13) não praticam qualquer tipo de desporto, embora 12 destes tenham afirmado que já praticaram alguma modalidade no passado, sendo que a razão que mais evidenciaram pela desistência, foi relativa à falta de tempo para a mesma. Já no que diz respeito à prática desportiva em contexto escolar, ou seja, o Desporto Escolar, apenas 6 alunos responderam de forma positiva, à pergunta se já tinham participado neste em anos transatos. Neste momento, apenas um aluno frequenta o Desporto Escolar, na modalidade de Voleibol. O facto de a escola apresentar apenas esta modalidade como atividade extracurricular devidamente orientada, pode influenciar a escolha e participação dos alunos neste.

No que diz respeito aos problemas de saúde, 10 alunos apresentavam algum tipo de doença, nomeadamente problemas respiratórios, auditivos, visuais e de alergias. Saliento ainda que, nenhum dos alunos apresentava algum tipo de doença que fosse impeditiva da prática de atividade física e das aulas de EF.

Estes alunos, sempre se apresentaram com comportamentos corretos e educados, não registando comportamentos fora das tarefas com gravidade nem faltas de respeito ao longo de todo o ano letivo. Também se apresentavam na maioria das aulas com vontade e empenho em aprender, facilitando, naturalmente, o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente a minha motivação. De referir ainda que, pelo facto de a maioria dos alunos terem sido colegas da mesma turma no ano transato, fez com que existisse um bom ambiente de turma ao longo deste ano. Estes foram, sem dúvida, o grande motor da minha evolução, pelo facto de ter tido o prazer de lhes lecionar esta disciplina durante todo o ano letivo, onde existiu uma aprendizagem mútua. Assim sendo, levo-os a todos, de forma igual, na minha memória e no meu coração, pois todos deixaram uma marca na minha vida.



Figura 1 - Turma residente Secundário

### 3.3.2 – 5º

Foi no início deste ano letivo que tive o conhecimento que para além de lecionar aulas à minha turma residente, o 11º, teria o privilégio de lecionar também a uma outra turma, de um outro ciclo de ensino, desta feita do 2º ciclo, mais especificamente, do 5º ano. Apenas lecionei as aulas a esta turma durante o 2º período, porém, trabalhei da mesma forma como se estivesse com a turma desde o início do ano letivo.

Esta turma era constituída por 19 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 13 anos. Destes, 5 eram portadores de necessidades educativas especiais, sendo que, 2 apresentavam dificuldades no sistema locomotor, o que os impedia de realizar os exercícios em igualdade de circunstâncias dos restantes colegas. Um dos alunos com dificuldades motoras, tem uma doença degenerativa que dificulta a realização das diversas tarefas escolares, sendo que o outro aluno tem uma deficiência motora e também paralisia cerebral. Os restantes alunos apresentam dificuldades ao nível da leitura e escrita; índices elevados de hiperatividade e défice de atenção; e baixo défice cognitivo.

Esta turma demonstrava heterogeneidade em relação ao gosto pelas modalidades desportivas, as meninas com maior afinidade à ginástica / dança e os rapazes ao futebol. Não obstante, todos eles mostravam-se sempre motivados independentemente da modalidade que iria ser lecionada, comparecendo no espaço de aula com empenho e motivação em aprender.



Figura 2 – Turma do 2º ciclo

### 3.3.3 – 2º

Para além dos dois ciclos de ensino referidos anteriormente, ainda tive a oportunidade de passar por um novo ciclo de ensino, o que me permitiu ampliar mais uma vez os meus conhecimentos e evoluir enquanto docente. Desta feita, lecionei desde outubro até abril, a uma turma do 1º ciclo, mais precisamente, ao 2º ano. Iniciei este processo com 25 alunos, dos quais duas alunas com necessidades educativas especiais. Todavia quando encerrei o mesmo, a turma era constituída por 26 alunos, uma vez que em dezembro uma das alunas foi transferida para outra escola e em meados de fevereiro deu entrada nesta turma duas alunas, que vieram transferidas de outra escola.

Tendo em conta o escalão etário e respetiva fase de desenvolvimento, esta turma era, naturalmente, agitada, com reduzidos períodos de concentração

e dificuldades no cumprimento das regras e em saber ouvir. Estas atitudes, afetaram várias vezes o bom funcionamento da aula, prejudicando o número reduzido de alunos que estavam interessados e empenhados nos conteúdos da aula.

### **3.4 – Núcleo de Estágio – Mais do que um grupo**

Fiz parte de um NE, que era constituído por elementos que vinham de instituições totalmente distintas: Universidade da Madeira, FADEUP e Instituto Superior da Maia. Uma vez que a instituição de 1º ciclo, ou seja, a licenciatura, eram todas distintas, fez com que a nossa formação também fosse variada, o que veio beneficiar o núcleo, pois permitiu que houvesse uma partilha de conhecimentos distinta. De referir que já conhecia um dos meus colegas de núcleo, uma vez que frequentamos a mesma turma no ano transato, sendo que com a outra colega, nunca tinha tido nenhum tipo de contato durante o primeiro ano de mestrado. Desde o início que criámos uma boa relação, sendo esta fulcral para que este processo decorresse de forma fluída, sendo um grupo unido desde a fase inicial à final do estágio.

Assim sendo, posso caraterizar este grupo como empenhado, preocupado em realizar as tarefas de forma atempada, que trabalha muito em cooperação e entreajuda. Sabendo à priori que, quanto maior fosse o número de partilha de conhecimento inter-grupo, mais preparado iríamos estar para esta nova caminhada, melhorando as nossas habilidades, fomos um grupo que esteve sempre recetível a crítica, sendo que esta não tinha um carácter negativo, mas sim para promover a evolução e aprendizagem. Fazendo uma retrospectiva, refiro que ambos os meus colegas evoluíram ao longo deste novo processo.

Inicialmente tinha ficado combinado que iríamos estar presentes nas primeiras aulas de todos, facilitando assim o processo de integração nas diversas turmas. Este acompanhamento estava planeado para as 3 primeiras semanas do estágio, onde nos encontraríamos a realizar as diversas avaliações diagnósticas, pelos diversos espaços que iríamos utilizar durante este ano letivo. Este acompanhamento acabou por se prolongar até ao final do 1º período, sendo o mesmo fundamental para todo o nosso processo, pois permitiu-me

acompanhar de perto o desenvolvimento de cada um, sendo um recurso notável e construtivo.

Sabendo que deveríamos aproveitar todos os momentos que a escola e o GREF nos proporcionassem para que pudéssemos aprender ao máximo durante este ano, o núcleo foi assíduo quer nas reuniões de grupo quer nas reuniões de departamento, bem como colaborámos em todos os eventos desportivos organizados pelo GREF.

Assim sendo, refiro que fruto do bom relacionamento, companheirismo, amizade e respeito ocorrido durante esta longa caminhada, foi-nos possível concluir todo o trabalho a que nos propusemos no início do ano letivo.

### **3.5 – O papel do Professor Cooperante e da Professora Orientadora: 2 pilares fundamentais nesta jornada**

A formação inicial pressupõe a existência de um agente que nos auxilie ao longo deste ano árduo, fazendo com que nos mantenhamos na rota certa. Assim sendo, o PC é uma peça crucial nesta longa caminhada, durante todo o processo de ensino-aprendizagem e também na formação da nossa identidade enquanto docente. Para assumir esta função, é necessário ter alguma responsabilidade e ter um certo perfil, sendo que nem todos os professores podem assumir este cargo. O PC, também é responsável pela passagem da imagem da EF para os professores iniciantes, sendo que esta irá ser interpretada de maneiras distintas por cada um de nós (Reina, 2013). A mesma autora ainda refere que, para que um professor possa assumir este cargo, é fundamental que goste de ser professor, goste da escola, goste do que ensina, tenha gosto pela EF, aceite desafios e confrontos, mas sobretudo que consiga passá-los para os alunos e professores estagiários.

Foi tudo isto que eu encontrei no meu PC, uma pessoa que desde logo mostrou o seu gosto pela EF e pelo ensino da mesma, sendo que esse mesmo entusiasmo era transmitido para nós em todas as conversas e também nas suas aulas. Este também mencionou que o tratasse pelo próprio nome, pedindo que nos esquecêssemos das formalidades e que não o tratássemos por senhor professor ou professor.

Desde o início deste processo, o PC mencionou que nos iria orientar consoante as nossas expectativas, dando sempre a liberdade para inovarmos, pois, “O orientador, seja qual for o modelo que utiliza, é alguém que tem por missão ensinar e facilitar a aprendizagem quer dos alunos quer dos formandos.” (Rodrigues, 2013, p.100). Os conselhos dados pelo PC foram fundamentais para que ao longo do ano, pudesse melhorar a minha prestação enquanto docente, bem como a minha capacidade de reflexão e de escrita. Tal como refere Rodrigues (2013), o PC deve contribuir para manter um bom clima relacional, e de facto isto foi visível ao longo de todo o EP, onde o seu bom humor ajudava a nos divertir.

Durante este ano, tentei absorver ao máximo os conhecimentos transmitidos por este, de forma a poder adaptá-los às minhas características e da turma, e para que no futuro esteja mais preparado para intervir em qualquer situação. Pelo facto de este ser um professor mais experiente e com conhecimentos claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas que ocorrem no meio escolar, adota estratégias que só se aprende com o passar dos anos e com a experiência. Assim posso referir que foi uma mais valia para mim, enquanto docente, poder trocar este tipo de informação com o PC.

Rodrigues (2013, p.103) menciona que “*Seria bem mais simples “mostrar-lhes como se faz”. “Mostrar-lhes” como gostamos que se faça. “Mostrar-lhes” como achamos que se deve fazer.*”, contudo o nosso PC sempre nos deu total liberdade para experimentar, errar e refletir. Este foi um dos processos que me fez evoluir mais ao longo deste ano, pois quando as coisas não aconteciam como tinha sido planeado, não colocava a culpa nos outros, mas sim, tentava refletir sobre o porquê de não ter acontecido, tentando encontrar estratégias para as intervenções futuras.

*Saliento a importância do PC estar presente nas aulas e intervindo, sem que ponha em causa a prestação do professor estagiário. O facto de estar envolvido na tarefa, principalmente nesta modalidade, dá-me uma maior segurança, não por não saber da mesma, mas pelo facto de os alunos se sentirem mais confiantes para a realização dos diversos saltos, uma vez que estão duas pessoas com conhecimento do conteúdo a realizar a ajuda.*

Excerto da reflexão nº 83 (04/05/2017) – Ginástica de aparelhos

*No momento da exercitação dos dois saltos neste aparelho, e graças ao PC, adotei uma sinalética, em que os alunos indicavam qual dos saltos iriam realizar, para que a pessoa que estivesse a realizar a ajuda se preparasse para tal.*

Excerto da reflexão nº 84 e 85 (16/05/2017) – ginástica de aparelhos

Já no que diz respeito à PO, segundo Matos (2016b, p.4) “A orientação dos estagiários é da responsabilidade de um docente da FADEUP, adiante denominado orientador da FADEUP, nomeado pelo órgão competente, ouvir o professor regente da unidade curricular Estágio Profissional.”. No momento da escolha das escolas, não sabemos quem é que nos irá acompanhar neste ano letivo. Somente quando saíram as listas dos orientadores, é que tive o conhecimento que a professora da faculdade que me iria guiar ao longo deste processo tinha sido minha docente no ano transato, na cadeira de Gestão e Cultura Organizacional da Escola. Devo referir que fiquei feliz, pois o facto de já termos tido contacto facilitou a interação.

Apesar desta não estar tão presente nos acontecimentos da escola, teve o cuidado de acompanhar sempre a nossa evolução, mantendo-se em contato com o PC. O facto desta nos definir prazos e metas, fez com que o tivéssemos o trabalho atualizado, pois como sabemos, muitas das vezes não realizamos os trabalhos de forma atempada, deixando o tempo passar sem que nos apercebamos.

Ainda contamos com a presença da PO, nos momentos de observações formais bem como nas respetivas reuniões das mesmas, sendo esta bastante interventiva sobre o nosso modo de atuação. O ideal nestes momentos, era que a PO nos referisse de uma forma concreta como é que deveríamos atuar perante as nossas turmas, contudo, as intervenções desta eram no sentido de dar sugestões para que nos pensássemos sobre as mesmas e adequássemos estas à nossa atuação.

Em forma de súmula, quero agradecer tanto ao PC como à PO tudo o que me proporcionou ao longo desta grande experiência, toda a paciência e confiança que depositou em mim durante todo este ano de EP. As suas críticas, observações e sugestões, ajudaram a melhorar a minha prestação enquanto docente, mas também como ser humano.



## 4 – Realização da Prática Profissional

### 4.1 – Os Caminhos Reais para o Sucesso

#### 4.1.1 – O Caminho Real para Conceber

De uma forma geral, a maior parte da sociedade tem uma opinião formada sobre os professores de EF, que em nada considero verdadeira. Para esta, o professor de EF apenas distribui uma bola de “futebol” para que joguem. Todavia, isto não é o que realmente se sucede no trabalho de um profissional de EF, uma vez que este é passa por diversas fases até chegar ao contacto com os alunos. A prática docente é um processo bem mais complexo e rigoroso. Assim sendo, antes de lecionar as aulas propriamente ditas, dá-se lugar a todo o planeamento e antes deste planeamento é necessário ter em conta a conceção, “(...) *todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção de conteúdos dos programas e normas programáticas de ensino (...)*” (Bento, 2003, p. 7)

Segundo as normas orientadores do EP a conceção consiste em “*Projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos.*” (p.3). Podemos assim entender que a conceção é uma das incumbências fundamentais para o bom desempenho da ação docente ao longo de um ano letivo, onde se estabelece o que será necessário para suportar todo o processo ensino-aprendizagem.

Indo ao encontro do que foi mencionado anteriormente por Bento (2003), tive a necessidade em aprofundar os documentos que me iriam auxiliar durante todo este ano letivo, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o Regulamento de EF, os Critérios de Avaliação de EF e ainda o PNEF. Posso considerar este último, como um pilar fundamental ao longo de todo este ano letivo, pois tal como referem Jacinto et al. (2001, p.20) este é “*como um documento orientador, de referência para as práticas individuais e coletivas, visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF.*”. Saliento que o facto de a ESFV possuir já um PA de Educação Física, facilitou a interpretação do PNEF uma vez que no documento

referido anteriormente já consta as modalidades que iremos abordar em cada ano letivo, sendo que desta maneira pude focar a minha atenção apenas nas modalidades que iria lecionar ao meu 11º ano.

Ao analisar este documento, foi-me possível verificar que o 10º ano tem um caráter mais de revisão, onde os alunos abordam as matérias lecionadas nos anos transatos podendo os alunos melhorarem a sua prestação nas mesmas. No 11º e 12º anos são abordados os jogos desportivos coletivos, a ginástica ou o atletismo, a dança e outras. Nestes últimos anos, podemos ainda considerar dois tipos distintos de matérias: as nucleares (que são obrigatórias lecionar na escola) e as alternativas (em que a escola pode optar consoante os espaços e materiais). Assim sendo, as metas estabelecidas para cada uma destas matérias são distintas, uma vez que nas matérias nucleares o nível alcançado é o avançado, enquanto que nas matérias alternativas abordam-se todos os níveis (Introdutório, Elementar e Avançado). Após esta primeira análise de uma forma generalizada, para que pudesse estar enquadrado com todo o documento, centrei-me apenas no 11º ano e também nas matérias que iria lecionar, tal como já referido. Através desta análise cuidada e profunda dos conteúdos constatei que as metas estabelecidas pelo PNEF não se encontram adaptadas à maior parte dos alunos deste ciclo. Desta forma, senti algumas dificuldades em aplicar as diretrizes estabelecidas por este documento na sua totalidade na realidade escolar em que me encontrava inserido.

Uma das dificuldades com que me deparei em relação ao PNEF diz respeito aos níveis de especificação estabelecidos pelo Ministério da Educação, pois este estabelece um nível de especificação para tornar o ensino equitativo a nível nacional, contudo é necessário ter em conta que cada escola possui alunos diferentes que nem sempre se encontram todos no mesmo nível. Após as avaliações diagnósticas, foi possível verificar que na maioria das modalidades abordadas, os meus alunos não se enquadravam no nível que o PNEF tinha determinado para os mesmos, sendo necessário adaptar os objetivos aos níveis dos alunos, sendo estes o principal foco do trabalho de um docente. O próprio programa refere que fica à responsabilidade do professor *“escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de EF Escolar, para que os benefícios reais da atividade do aluno correspondam aos objetivos do*

*programa*” (Jacinto et al., 2001, p. 8). Todavia, este foi o documento pelo qual me guiei ao longo de toda a minha prática supervisionada, uma vez que este indica-nos qual o rumo que devemos seguir para desenvolver as diversas capacidades dos nossos alunos.

#### **4.1.2 – O Caminho Real para Planear**

##### **4.1.2.1 - Planeamento Anual**

O plano anual é o primeiro nível de planeamento “(...) *que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas*” (Bento, 2003, p. 59). Assim sendo, este foi um dos primeiros documentos a ser elaborado, pois tal como mencionado anteriormente, este é o documento com um carácter geral, servindo de ponto de partida para a elaboração dos restantes documentos do planeamento. Para a composição deste plano, foi necessário ter em conta o calendário escolar bem como o plano anual de EF, uma vez que este documento é elaborado tendo em conta as modalidades a abordar em cada ano como também a distribuição das mesmas pelos vários espaços da escola. Gallahue (1996) salienta que este documento é essencial pois permite balizar as modalidades que irão ser lecionadas ao longo do ano letivo.

Para a conclusão deste documento, foi necessário distribuir as modalidades a lecionar durante este ano pelos diversos espaços, de modo a organizarmos o número de aulas em cada espaço, bem como obedecer ao *roulement* e também ao calendário escolar. Este processo é fundamental, uma vez que tal como refere Bento (2003) é fundamental averiguar qual a carga horária que temos à disposição durante todo o ano letivo. O autor supracitado, ainda refere que “*Este aspeto pode revelar diferenças significativas de turma para turma (...)*” (p.67), o que acabou por se verificar nas diversas turmas do NE, pois devido ao calendário anual foi visível que uma das turmas teve mais aula durante o ano letivo. Isto poderá fazer com que os alunos do mesmo ano de escolaridade, atinjam níveis distintos nas mais diversas modalidades. O PA de turma permite selecionar as modalidades a lecionar consoante as condições meteorológicas (Gallahue, 1996) todavia, isto não se pode verificar uma vez que tínhamos de respeitar o *roulement* dos espaços.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, as modalidades abordadas no 11º ano foram: Ginástica Acrobática, Andebol, Voleibol, Dança, Basquetebol e Ginástica de Aparelhos. A Ginástica Acrobática e a Dança foram lecionadas no ginásio pequeno, o Andebol e Basquetebol no espaço exterior e o Voleibol e Ginástica de Aparelhos no ginásio grande. O plano anual (anexo 2) é um documento que possibilita que o professor tenha uma visão global sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo de recrutamento de EF decidiu que as três primeiras semanas de aulas do ano letivo seriam dedicadas à execução das avaliações diagnósticas, os alunos passaram pelos diversos espaços destinados à prática da EF, o que permitiu recolher r informações relativas aos alunos nas mais variadas modalidades, proporcionando um planeamento das unidades didáticas (UD) mais assertivo.

Ainda neste planeamento foram delineadas as datas para os testes escritos, para as avaliações de aptidão física, para o momento de auto e heteroavaliação e também para as atividades realizadas pelo grupo de recrutamento de EF, indo ao encontro do que refere Bento (2003, p.67) *“Neste contexto podem e devem ser já marcados os “pontos altos” no decurso do ano, tais como, datas para controlo e avaliações, competições, festas e convívios desportivos”*.

O PA de turma, na minha opinião é uma mais valia para o professor, pois facilita o processo da organização das modalidades e permite também que este tenha a noção do que se irá passar ao longo do ano letivo, indo ao encontro da opinião de Bento (2003, p.65) *“Muitos professores só concebem a ideia e necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação com a aula”*.

Por último, este é um planeamento a longo prazo que durante o ano poderá sofrer algumas alterações e adaptações consoante os imprevistos da prática do ensino, o que acabou algumas vezes por se verificar.

Em suma, de acordo com Alarcão (1996, p.55), o planeamento é de extrema relevância na educação, uma vez que *“À educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar,*

*problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas.”*

#### 4.1.2.2 - Planeamento das Unidades Didáticas

O planeamento das UD surge após o PA de turma estar elaborado (Gallahue, 1996). O professor é o responsável pela criação deste documento, sendo que o mesmo servirá de base para a preparação das diversas aulas do ano letivo (Bento, 2003). De acordo com o mesmo autor, *“É na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor.”* (p.76).

Os planeamentos de todas as UD foram elaborados segundo o modelo de estrutura de conhecimento de Vickers (1990), permitindo um ensino eficaz, onde a ação de qualquer professor de EF, independentemente da modalidade que vai abordar, deve ser não só refletida, mas também orientada, servindo de guião para todo o processo de ensino-aprendizagem. Este, ainda pretende ligar o conhecimento acerca de uma determinada matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino.

Este modelo encontra-se estruturado em três fases distintas, sendo elas; Análise, Tomada de Decisão e Aplicação, subdividindo-se posteriormente em oito módulos. A primeira fase, fase de Análise é constituída por três módulos, nomeadamente a análise de uma determinada modalidade através de um conhecimento estrutural hierarquizado, a análise dos alunos e análise do contexto escolar. A fase de Tomada de Decisão é constituída por quatro módulos, sendo estes a extensão e sequência da matéria, a definição dos objetivos, a configuração do sistema de avaliação e as progressões de ensino. A terceira e última fase, designadamente a fase de Aplicação. É nesta última que o professor irá pôr em prática todos os conhecimentos, abrangendo então o planeamento das U.D de todas as modalidades abordadas no ensino, bem como o PA e os planos de aulas.

O módulo 1 permite que o professor aprofunde o conteúdo específico sobre uma modalidade ou atividade que irá lecionar aos seus alunos, nomeadamente, a cultura desportiva, habilidades motoras (táticas ou técnicas),

condição física e fisiologia do treino, e conceitos psicossociais. Foi através deste módulo que revi, complementei e aprofundei os conhecimentos sobre as modalidades que iria lecionar durante todo o ano. Este módulo foi essencial para o bom desenrolar das aulas, uma vez que me permitiu aumentar o conhecimento das modalidades com as quais tinha menos afinidade.

O módulo 2 corresponde à análise do contexto escolar, nomeadamente, as condições locais da educação, condições de aprendizagem e gestão e equipamentos, ou seja, todo o ambiente envolvente ao ensino.

No módulo 3, é onde procedemos à análise dos alunos, verificando em que nível os alunos se encontram, para que possamos planear todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as necessidades e motivações dos mesmos. Foi através deste módulo que eu definia o nível dos alunos e estruturava as fases seguintes.

O módulo 4, onde começa a tomada de decisão, consiste em realizar a extensão e sequência de conteúdos a lecionar em cada modalidade. A orientação desta tarefa permitia-me abordar a modalidade de forma coerente, tornando-se um guia.

O módulo 5 apenas é realizado após a fase de análise e as fases de decisões na extensão e sequência do conteúdo. É a partir deste modo que procuramos dar resposta à questão o que pretendemos que os nossos alunos saibam no final da UD? Este módulo terá influência na elaboração dos critérios de avaliação, solicitando assim um grande cuidado na sua realização.

Por conseguinte, surge o módulo 6 onde iremos configurar a avaliação, definindo quais os aspetos que serão alvos de avaliação bem como elaborar as grelhas para este processo.

O módulo 7 decide sobre as atividades de aprendizagem e as suas progressões levando os alunos a alcançarem os objetivos definidos para a UD.

Por fim, o módulo 8, nomeadamente a fase de aplicação, foi onde colocamos em prática todo o nosso conhecimento.

Este modelo permite-nos ter duas organizações metodológicas do conteúdo distintas, sendo elas da base para o topo e do topo para a base (Vickers, 1990). A abordagem da base para o topo parte do simples para o complexo, percebendo inicialmente quais os diferentes elementos que fazem parte do contexto sendo que a abordagem do topo para base é exatamente o

contrário, isto é, parte do complexo para o simples, dando a possibilidade do aluno ter uma visão global do contexto antes de perceber os diferentes elementos que dele fazem parte. A questão que se coloca é por qual das estratégias se deverá optar? Da base para o topo? Ou será do topo para a base? A resposta a esta questão é simples: depende. Depende do contexto, depende dos alunos, depende da modalidade abordada, depende dos materiais disponíveis. Ambas as abordagens apresentam quer vantagens quer desvantagens. A primeira centra mais a sua atenção nas modalidades de cariz individual, sendo facilmente aplicada por professores e treinadores inexperientes, facilitando também o trabalho do professor em situações onde o controlo e a disciplina da turma ainda se apresentam como um problema, contudo, apresenta um baixo nível de instrução no que diz respeito ao jogo estratégico, sendo por vezes omitido da aula. Já a segunda, é mais aplicável a modalidades de carácter coletivo, onde o foco é o jogo tático e as habilidades são abordadas através de situações de jogo. Esta permite uma maior aprendizagem por parte dos alunos, uma vez que permite que estes trabalhem em grupos mais pequenos, todavia para que isto se sucede é necessário ter material e espaço disponível para tal, sendo também mais difícil de aplicar uma vez que exige um maior conhecimento do jogo (Vickers, 1990).

O que mais me cativou ao longo de todo este planeamento, é o cariz pessoal que cada professor pode incutir no mesmo, tendo sempre em conta os objetivos delineados para cada UD.

É necessário referir ainda que tal como o planeamento referido anteriormente, este algo que pode ser passível de ser alterado, tendo sempre em conta a resposta e prestação dos alunos, como podemos ver no excerto abaixo transcrito:

*“Inicialmente, tinha previsto introduzir o estilo de dança Kizomba e também o cha-cha-cha, sendo este último, um recurso caso o planeamento inicial não corresse como o esperado. (...) Fruto da entrega dos alunos neste novo estilo de dança, optei por reformular a UD e o planeamento para as aulas de tempo, pois a meu ver, fazia mais sentido continuar a lecionar este estilo de música, em vez de estar a introduzir algo novo, sendo que esta decisão foi tomada tendo em conta a boa prestação dos alunos nas diversas tarefas apresentadas.”*

O facto de realizarmos a maior parte das avaliações diagnósticas no início do ano letivo, como foi referido no subcapítulo anterior, apresenta vantagens e desvantagens para o estabelecimento dos conteúdos a abordar aos longos das UD. Por um lado, já sabemos de antemão em que nível se encontram os alunos, podendo desta forma escolher e planear os conteúdos programáticos de uma forma mais precisa. Por outro lado, o facto de realizarmos esta avaliação com alguma diferença temporal do momento de aplicação da UD, poderá fazer com que a prestação motora dos alunos não seja a mesma deste momento.

*“(...) a avaliação diagnóstica foi realizada de forma desfasada com a lecionação desta UD, ou seja, a AD foi realizada no início do ano letivo, durante a passagem pelo espaço onde será lecionada esta modalidade, o que neste momento a prestação dos alunos poderá não corresponder ao da altura.”*

Modelo de Estrutura do Conhecimento Ginástica de Aparelhos  
(16/05/2017)

Para que haja um ensino individualizado e específico, é necessário que o professor tenha em conta os conteúdos e o nível da sua turma, a fim de averiguar se estes se encontram ajustados ou se será necessário fazer algum reajusto à UD, tal como referem Fraga e Gonzalez (2012, p.81) *“(...) cada professor precisa avaliar o que os estudantes de fato sabem sobre o assunto para calibrar a relação ensino-aprendizagem de acordo com a especificidade de sua turma.”*

A sua construção foi deveras muito trabalhosa, uma vez que era necessário despendar algum tempo para a preparação dos mesmos, de forma a aprimorar ou desenvolver o conhecimento que tínhamos sobre as diversas modalidades que iriam ser lecionadas. Todavia, este trabalho foi fundamental para o bom desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que estivesse mais preparado para o mesmo.

#### 4.1.2.3 - Plano de Aula

Chegamos então ao último nível de planeamento, o planeamento da aula (anexo 3), sendo este o principal fio condutor da mesma e de toda a prática pedagógica. No início desta caminhada, a questão que me surgia era se seria

necessário planejar todas as aulas? Rapidamente percebi que a resposta a esta questão era afirmativa, quer seja para um professor inexperiente ou para um professor experiente, pois tal como refere Bento (2013, p.106) “(...) *o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação.*”.

Segundo Gallahue (1996) cada aula deve proporcionar uma experiência significativa, através do qual os alunos aprendam algo novo e aperfeiçoar habilidades anteriormente aprendidas.

Nenhuma aula é totalmente igual à anterior, ocupando o mesmo espaço, com a mesma matéria, com os mesmos materiais e com os mesmos alunos, não conseguimos repetir as mesmas aulas, ou porque o professor encontra-se mais ou menos motivados para tal ou porque a aula foi afetada devido às condições meteorológicas ou porque os alunos não se encontram estimulados a realizar as devidas tarefas. Todavia, “*depois de uma boa aula pode estar-se esgotado mas também satisfeito e feliz.*” (Bento, 2003, p.101), porém o contrário também poderá se suceder, sendo que qualquer um destes sentimentos advém da relação que o professor tem com os seus alunos.

*“Acabei esta aula com um sentimento de alegria, pois, na aula passada a maioria dos alunos não conseguiam sustentar a bola através do passe, sendo que, nesta aula para além de conseguirem sustentar a bola por um período mais alargado de tempo, conseguiram também construir algumas jogadas com sucesso.”*

Excerto da reflexão nº 40 e 41 (10/01/2017) – Voleibol

*“Mais uma vez, terminei esta aula com um sentimento de felicidade, visto que todos os alunos, mas em especial os treinadores, estão a encarar este desafio de bom agrado.”*

Excerto da reflexão nº 42 (12/01/2017) – Voleibol

*“Esta foi uma aula, na qual sai com um sentimento de alegria, pois os alunos desde o início ao término, estavam empenhados e motivados na realização das tarefas, e surpreendentemente já conseguiram realizar ambas as danças de aquecimento e a coreografia de forma coordenada.”*

Excerto da reflexão nº 62 e 63 (07/03/2017) – Dança

*“Terminei esta aula com um sentimento de tristeza, pois em 64 aulas, esta foi a primeira em que os alunos demonstraram praticamente na sua totalidade desinteresse pela realização das tarefas propostas por mim,*

*arriscando-me a dizer que esta aula foi aquela que teve um tempo total de empenhamento motor mais baixo, desde o início do ano letivo.”*

Excerto da reflexão nº 64 (09/03/2017) – Dança

*“Tal como nas aulas transatas, saí da aula com um sentimento de alegria, pois fazendo uma retrospectiva, pude ver uma evolução, principalmente nas raparigas, pelo facto de quase todas as raparigas conseguirem superar o boque. Já nos rapazes, também fiquei contente, pois estes apesarem de já realizarem todos os saltos de forma satisfatória, tem em conta os meus feedbacks e tentam sempre melhorar.”*

Excerto da reflexão nº 87 e 88 (16/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Através da prática docente foi-me possível comprovar o referido anteriormente pelo autor, como é visível nos excertos referenciados anteriormente. De uma aula para a outra, abordando a mesma matéria, no mesmo espaço, utilizando os mesmos métodos e com os mesmos alunos, o sentimento intrínseco com o qual terminei as aulas foram diferentes. Bento (2003, p. 101) refere que *“Uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas.”*, sendo que neste último caso, tentei rapidamente perceber o porquê de ter tido aquele sentimento tentando encontrar estratégias para que na aula seguinte decorresse de uma forma normal e que esta aula não me ficasse a atormentar durante um período alargado.

*“Mais uma vez e como tem sido recorrente em todas as aulas desta UD, os alunos corresponderam de forma positiva, deixando-me com um sentimento de alegria. De realçar que, com esta aula, pude constatar que a postura que os alunos tiveram na aula transata deu-se apenas numa situação pontual.”*

Excerto da reflexão nº 65 e 66 (07/03/2017) – Dança

Existem diversas maneiras para organizar uma aula, sendo que Gallahue (1996) refere que a aula se divide em quatro partes incluindo: introdução, revisão, corpo e a revisão da aula. Já Bento (2003) é da opinião que a aula apenas se deverá dividir em três partes distintas, sendo estas: parte introdutória, a parte principal e a parte final. Desta forma, foi numa das primeiras reuniões com o PC, que ficou decidido que o NE iria optar pelo modelo de Bento (2003),

ou seja, os nossos planos de aulas apresentavam-se como um esquema tripartido. Assim sendo, podemos caracterizá-las da seguinte forma:

1. Parte Inicial, onde devemos despertar os alunos para a aprendizagem e exercitação, preparando-os também psicologicamente para desempenharem as diversas tarefas da aula, preparando também o seu organismo para as cargas que irão ser exercidas na restante aula;
2. Parte Principal, sendo esta o centro de todo o processo; é nesta parte que o professor tem a obrigação de transmitir os conteúdos das modalidades abordadas;
3. Parte Final, tendo lugar o retorno à calma, uma breve reflexão sobre a aula e projeção da aula seguinte.

(Bento, 2003)

Numa fase inicial da elaboração deste documento, não tinha perceção da importância que a parte inicial da aula, onde apenas planeava-a como uma forma de os alunos aumentarem a temperatura corporal.

*“Para tal, optei por realizar o jogo das caçadinhas, tendo por objetivo a ativação cardiovascular.”*

Excerto da reflexão nº 26 (17/11/2016) – Andebol

Todavia, ao longo das aulas apercebi-me que esta parte da aula poderia e deveria ser utilizada para introduzir tarefas que estivessem relacionadas com as habilidades motoras que iríamos abordar ao longo da mesma. Tal como nos indica Bento (1998, p. 153), a parte inicial da aula não deve ser *“entendida apenas como um «aquecimento», mas sim inerente à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula”*. Assim sendo, tentei implementar ao longo das aulas exercícios onde poderíamos ter em simultâneo a ativação do sistema cardiovascular, a exercitação de matéria específica da modalidade, bem como por diversas vezes, o caráter lúdico.

*“O exercício seguinte, como já tem sido habitual nas minhas aulas, alia o lúdico com a exercitação das habilidades, neste caso o salto de eixo.”*

Excerto da reflexão nº 81 e 82 (09/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

No que diz respeito à parte fundamental da aula, onde senti mais dificuldades foi ao nível da seleção de exercícios para cada aula bem como o

tempo de exercitação para cada um. Numa primeira fase, pensava que quanto mais exercícios uma aula tivesse, mais produtiva seria para os alunos. Contudo, foi-me possível comprovar que esta teoria não seria a mais indicada a utilizar no planeamento, pois o facto de ter muitos exercícios nesta parte acabava por significar um reduzido tempo de exercitação por parte dos alunos nos mesmos, devendo-se aos vários momentos de transição que era necessário existir.

Referindo-me agora à parte final da aula, era neste momento que fazia uma breve reflexão sobre o que se tinha passado na aula, mostrando a minha satisfação ou desagrado pela prestação dos alunos durante a aula quer a nível motor quer a nível comportamental, emitindo informações que achasse pertinente para as aulas seguintes.

*“Na parte final da aula, reuni-me com os alunos, transmitindo-lhes como seria o “plano de festas” da próxima semana, uma vez que estamos a chegar ao final da UD e também do ano letivo.”*

Excerto da reflexão nº 89 (25/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

*“Antes de entrar na aula o professor tem já um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais.”* (Bento, 2003, p.102), todavia, nem sempre a aula decorre como foi anteriormente planeada, sendo da inteira responsabilidade do professor agir no imediato realizando as devidas alterações para que a aula prossiga da melhor maneira. Assim sendo, não devemos ir para uma aula com a mente fechada e simplesmente nos cingir ao que foi planeado, uma vez que devemos estar sempre preparados para os eventuais imprevistos que poderão surgir. Neste caso, os imprevistos que surgiram durante a minha prática dizem respeito às condições climatéricas, pois como refere Bento (2003) não existe nenhuma disciplina que esteja tão dependente destas condições como a nossa, e também o facto de nem todos os alunos se encontrarem presentes no espaço de aula.

*“De salientar que devido às más condições climatéricas a aula não decorreu como tinha sido planeado. Uma vez que estava a chover e que o solo estava demasiado escorregadio, foi necessário fazer algumas adaptações nos exercícios proposto, de forma a não colocar em perigo a integridade física dos alunos (...) Para o segundo exercício, e mais uma vez devido às condições climatéricas, tive de realizar este exercício num espaço menor ao que tinha sido inicialmente planeado (...) O último*

*exercício, o jogo dos 10 passes, foi realizando novamente num espaço mais reduzido.”*

Excerto da reflexão nº 29 (24/11/2016) – Andebol

*“De referir que nesta aula, estiveram presentes apenas 15 alunos, dos quais 13 realizaram a aula. Tendo em consideração o número de alunos, foi necessário fazer algumas adaptações ao plano de aula, sendo introduzindo novos exercícios que não estavam planeados (...)”*

Excerto da reflexão nº 30 e 31 (22/11/2016) – Andebol

*“Tendo em conta o mencionado anteriormente, tive que modificar e adaptar o formato do torneio (...) sendo que não fazia sentido continuar com o formato anterior, uma vez que em ambos os grupos havia equipas incompletas. Assim sendo, a primeira alteração que aconteceu, foi o de incluir os alunos que se encontravam em equipas incompletas nas restantes, e optar por realizar um torneio em que todas as equipas jogariam com todas.”*

Excerto da reflexão nº 73 (30/03/2017) - Basquetebol

Após este ano letivo, a meu ver desenvolvi uma grande capacidade de mobilidade, flexibilidade e de adaptação rápida, sendo capaz de me adaptar a todas os imprevistos que surgiram ao longo das minhas aulas, tentando tomar sempre as melhores decisões para o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.

#### **4.1.3 – O Caminho Real para Realizar**

##### **4.1.3.1 Modelos de Ensino – Será que existe um modelo ideal?**

Ao iniciar este novo processo que era a lecionação, uma das minhas grandes preocupações, incidiu sobre quais as estratégias de abordagem de cada modalidade. Assim sendo, questionava-me qual seria o modelo de ensino ideal e se o mesmo se adaptaria a todas as modalidades abordadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Os modelos de ensino aplicados no decorrer de um ano letivo, deverá ter em conta o contexto (modalidade) e ambiente escolar (espaço/alunos), como refere Metzler (2011, p.9) *“Each time a teacher instructs a different content unit*

*for different learning outcomes to a different group of students, that teacher must change her way of instructing in order to help those students learn more effectively and enjoyably.*". Desta forma, não se pode aferir que haja um modelo de ensino ideal ou perfeito, sendo que, faz parte da capacidade do professor adequar e adaptar às necessidades de cada modalidade abordada, tal como referem os autores, Mesquita e Graça (2011, p.39):

*não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento da 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 no desporto.*

Cada modelo de ensino tem as suas próprias características, descrevendo um plano, o qual deverá servir como uma orientação para o professor, de forma a coadjuvar os alunos no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, não podemos concluir que, os melhores professores são aqueles que utilizam um elevado número de modelos de ensino ao longo das suas aulas, mas sim aqueles que são capazes de adaptar o melhor modelo de ensino à sua realidade. Em conformidade, Metzler (2011, p.10) refere que *"The most effective teachers will know how to use a number of instructional models and understand which model to use for each unit of instruction, depending on learning outcomes, domains, student readiness, and content"*.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e discutido sobre este tema, o qual tem sofrido uma evolução. Atualmente, há um largo espectro de modelos que derivam entre uns mais centralizadores, onde o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, até os estilos descentralizadores, onde os alunos são caracterizados como sujeitos ativos nas suas aprendizagens, tendo o professor apenas como um guia.

Seguindo a lógica do que foi referido anteriormente, durante a minha prática pedagógica, não me cingi apenas a um modelo de ensino, e, em concordância com Mesquita & Graça (2011), pautei a minha intervenção variando entre os modelos cujo as características dão maior ênfase aos professores, de forma a serem estes os responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem e pelos modelos que permitem aos alunos serem edificadores do seu próprio conhecimento, participando de forma ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem.

## Modalidades individuais - Modelo de Instrução Direta

Segundo Mesquita e Graça (2011, p.48) *“O MID 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”*. Este modelo tem como característica principal, o facto de ser o professor o condutor principal do processo de ensino-aprendizagem, sendo este o responsável por todas as tomadas de decisões ao nível da estruturação do planeamento, da gestão UD, da criação de regras e rotinas, da instrução e da avaliação.

*“Como já referi anteriormente, esta foi a 1ª aula desta modalidade, sendo que achei importante juntar os alunos para que desta forma pudesse lhes emitir algumas regras para o bom funcionamento destas aulas. Tenho a noção que despendi algum tempo neste momento, porém, é tempo que irei recuperar nas próximas aulas, pois espero não ter que voltar a repetir as mesmas (...).”*

Excerto da reflexão nº 81 e 82 (09/05/2017) – Ginástica Acrobática

A aplicação deste modelo incidiu essencialmente em três momentos distintos da minha prática pedagógica: 1) inicialmente numa fase muito precoce do ano letivo, ou seja, no 1º período com a modalidade de Ginástica Acrobática; 2) em certos momentos no 2º período através da modalidade de dança; e 3) no 3º período com a modalidade de Ginástica de Aparelhos. No início do ano foram vários os fatores que me levaram a optar por este modelo de ensino, nomeadamente: o desconhecimento da turma, das capacidades individuais de cada aluno, das condições de prática desportiva, as características da modalidade a abordar e o nervosismo de iniciar este novo desafio fez-me optar por este modelo de ensino, tal como se pode verificar no estudo de Oliveira, Graça e Queirós (2017) quando verificaram em que momento a professora optava por uma abordagem centrada no professor ou no aluno,

*A nossa investigação mostrou que, durante o primeiro período, a docente adotou uma estratégia que possuía contornos identificáveis com o MID. (...) Emergiram duas razões para justificar tal abordagem: em primeiro lugar, não estavam criadas rotinas e as regras ainda não tinham sido*

*refinadas e implementadas; e em segundo lugar não existia um conhecimento prévio entre professora e alunos. (p.22)*

Outra das razões que me levou a optar por este, deve-se ao facto de ambas as modalidades serem de carácter fechado, ou seja, onde a repetição de movimentos é constante e não pode haver momentos de distração, pois algo fora do contexto poderia levar a algum acidente, indo ao encontro do que Mesquita e Graça (2011, p.51) referem “*O MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado*” e também por coincidir com as modalidades abordadas com as quais eu teria menos afinidade e a vontade para lecionar, pela falta de contacto ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao longo da aplicação deste modelo, o professor deverá ter em consideração algumas tarefas, nomeadamente: “*revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados*” (Rosenshine, 1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 48). Durante a minha prática pedagógica, tive sempre o cuidado de cumprir com estes pressupostos, como poderemos observar ao longo dos seguintes excertos:

*“Com o intuito de fazer uma revisão dos passos abordados na aula transata, optei por criar uma sequência utilizando os mesmos.”*

Reflexão nº 57 (16/02/2017) - Dança

*“Assim sendo, e tendo em conta que na estação do aparelho boque, os alunos iriam exercitar os saltos aprendidos anteriormente, optei apenas por relembrar o que estes iriam ter que fazer, realçando o facto destes apenas o realizarem quando a ajuda estivesse pronta.”*

Reflexão nº 86 (18/05/2017) – Ginástica Acrobática

*“No segundo exercício, pertencente à parte fundamental da aula, recorri novamente aos aparelhos eletrónicos (PC e Projetor), para que os alunos tivessem uma imagem visual das diversas figuras que deveriam exercitar durante a aula. Contudo, achei por bem que em simultâneo proferisse algumas informações, que a meu ver, seriam importantes para a*

*realização das mesmas quer para as questões de êxito da figura quer para as questões de segurança dos alunos.”*

Reflexão nº 16 (20/10/2016) – Ginástica Acrobática

*“Para começar a aula, optei por mostrar alguns vídeos de esquemas acrobáticos de ginástica acrobática. Esta opção deve-se ao facto de os alunos terem que criar um esquema para a avaliação sumativa desta unidade, sendo que através da visualização dos vídeos, podem ter uma ideia do que será pedido. Em simultâneo, tanto eu como o professor cooperante, fomos proferindo algumas informações relevantes para os alunos.”*

Reflexão nº 17 e 18 (25/10/2016) - Ginástica Acrobática

*“Todavia, achei que o exercício inicialmente estava confuso, pois alguns grupos não se encontravam a realizar a sequência que estava a ser pedida, sendo que me deparei com esta situação logo que comecei a circular pelo espaço. Para corrigir esta situação, fui individualmente a cada grupo referir que estes conteúdos eram para ser realizados segundo uma sequência, sendo que estes acabaram por o realizar dessa forma.”*

Reflexão nº 19 (27/10/2016) – Ginástica Acrobática

*“Por esta ser uma modalidade de carácter fechado, ou seja, é uma modalidade onde existe uma repetição dos mesmos movimentos, optei por direccionar aos alunos mais feedbacks de carácter descritivos e corretivos do que interrogativos (...).”*

Reflexão nº 84 e 85 (16/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Apesar deste modelo ter a designação de “instrução direta” e de sabermos, à priori, que a responsabilidade de toda a construção do processo de ensino-aprendizagem se centrar essencialmente no professor, deverá existir, por parte dos alunos, uma entrega e empenho. Mesquita e Graça (2011, p.48) corroboram esta posição, quando referem *“É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para tal a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas.”*. Desta forma, pude verificar que durante as aulas onde foi empregue este modelo de ensino, existiu por parte dos alunos um compromisso com as tarefas solicitadas, através da criação de um esquema acrobático, na modalidade de ginástica acrobática e com a superação de

obstáculos, nomeadamente os saltos, na ginástica de aparelhos, que no passado seriam impossíveis.

*“Após introduzir e exercitar os conteúdos nas aulas, chegou a altura em que cada grupo teria de organizar o seu esquema acrobático para apresentar no dia da avaliação sumativa. Desta forma, os alunos eram os responsáveis por criar o próprio esquema, tendo em conta os critérios sugeridos pelo professor. Assim sendo, foi possível fomentar a responsabilidade e autonomia dos alunos, sendo que era pedido para que no final de cada aula, apresentassem para os colegas e professor algumas das figuras que iriam constar no esquema final. Através desta opção, foi notório o empenho da maioria dos grupos em criar um esquema bem estruturado desde o seu início.”*

Reflexão da Unidade Didática Ginástica Acrobática

*“Desta forma, posso referir que a aula decorreu de forma natural e fluída, sendo que me senti feliz no final da mesma, só pelo facto de no início dos exercícios, 3 alunas estarem com medo de realizar o salto de eixo, acabando a aula a realizá-lo e praticamente sem ajuda.”*

Reflexão nº 81 e 82 (09/05/2017) - -Ginástica de Aparelhos

*“Contudo, é possível verificar e em conversas com algumas alunas, que estas aulas permitiu-lhes ultrapassar um pequeno receio, que tem seu nome boque.”*

Reflexão nº 86 (18/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

## **Jogos Desportivos Coletivos**

Com o aproximar das modalidades coletivas e tendo conhecimento que, para além dos benefícios fisiológicos associados à saúde, estas possuem, intrinsecamente, um conjunto significativo de aspetos que deverão ser explorados pelo professor com intuito de uma formação integral, ou seja, bio-psico-social do aluno. Assim sendo, através da prática do desporto coletivo, oferecemos aos nossos alunos ferramentas para que estes fomentem o cumprimento de regras, despertem o sentido de espírito de grupo, trabalhando características tais como, cooperação, lealdade e respeito pelo próximo. Ao colocar os alunos perante situações de jogo, estamos criando oportunidades

para que estes possam solucionar problemas, em prol do benefício coletivo e que permitirá a estes fazer um transference para a sua vida cotidiana, quer esta seja no meio familiar, escolar ou profissional.

Tendo em conta isto, existiu a necessidade de procurar outros tipos de abordagens, para poder lecionar estas modalidades, de forma a fomentar nos alunos a compreensão do jogo e tomada de decisão, aumentando a importância do papel ativo que o aluno deverá ter em todo o seu processo de aprendizagem.

Ao longo da minha prática pedagógica e tendo em conta a tipologia da modalidade (invasão / não invasão) adotei o modelo de ensino, que achei mais apropriado para a mesma. Desta forma, recorri ao Modelo de Compreensão para os Jogos de Invasão, Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o Modelo de Educação Desportiva (doravante designado de MED).

Em todos eles, existe uma preocupação extrema em que conceitos como a perceção, compreensão e tomada de decisão sejam valorizadas e enraizadas nos alunos, bem como aspetos afetivos e sociais, garantido uma participação equitativa e de maior autonomia no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao invés dos modelos tradicionais, que se focam numa instrução fragmentária e nas habilidades técnicas, estes modelos colocam o jogo como o centro da atenção de todo o processo ensino-aprendizagem (Graça & Mesquita, 2011), sendo que o ambiente de jogo promove o desenvolvimento da criatividade habilidade, fomentando a formação de cidadãos no futuro (Oliveira & Paes, 2004). Desta forma, tive sempre a preocupação de incluir a representatividade do jogo como um todo, não descurando as necessárias adaptações à sua complexidade, em função do nível dos alunos, designadamente, o número de jogadores e a dimensão do espaço, entre outras

*“Desta forma, todas as intervenções pedagógicas, quer técnicas e táticas, advêm da prática do jogo, sendo este o foco central da estruturação das atividades (...) Com isto, pretende-se que o aluno compreenda o jogo e que a sua aprendizagem seja um processo de procura de soluções e não uma reprodução de habilidades.”*

#### Modelo de Estrutura do Conhecimento – Voleibol

Ao longo das diversas abordagens às modalidades lecionadas, tive sempre o cuidado de realizar competições, embora mais reduzidas numa fase inicial, por compreender que estas teriam repercussões positivas ao longo das

aulas nos alunos, em conformidade com a opinião dos autores Graça e Mesquita (2011) onde referem que a realização de competição deverá marcar presença ao longo da lecionação das modalidades.

*"Visto que a modalidade abordada é de carácter coletivo, decidi incluir (...) a competição formal, sendo a mesma abordada no final das aulas de bloco através do jogo 5x5 a campo inteiro."*

#### Reflexão da Unidade Didática de Andebol

A inclusão desta característica fez parte do processo de ensino-aprendizagem, onde o foco principal não estava propriamente no resultado e na vitória, mas sim em fomentar e promover vários aspetos que a meu ver são importantes para a formação de cada cidadão, tais como: a lealdade, cooperação espírito de equipa e respeito pelos colegas/adversários e regras. A competição também foi utilizada como uma forma de averiguar se o processo de ensino-aprendizagem estava a surtir os efeitos pretendidos nos alunos.

*"Este torneio também servirá como uma avaliação intermédia do processo ensino-aprendizagem, onde terei a oportunidade de averiguar se as estratégias implementadas ao longo das aulas estão a surtir efeito nos alunos, ou se será necessário repensar a minha prestação."*

#### Modelo de Estrutura do Conhecimento – Basquetebol

O Modelo de Competência no Jogos de Invasão surgiu tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, principalmente através do jogo, pois Graça e Mesquita (2015) Graça et al. (2015) referem que os alunos aprendem a jogar jogando. Assim sendo, este modelo parte de uma estrutura do topo para a base, ou seja, inicia o processo com as formas básicas de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo, retornando à forma básica ou parcial de jogo (Graça et al., 2015), seguindo um ciclo, de forma a verificar se o processo ensino-aprendizagem estava feito de forma a resolver os problemas que surgiam no jogo.

*"O facto de o Andebol ser um jogo desportivo coletivo, onde a análise do contexto é parte fundamental para o sucesso do jogador, o modo como abordarei esta modalidade será do Topo para a Base, pois todas as aprendizagens dos alunos devem ser realizadas de forma contextualizada para facilitar o transfere das mesmas para o jogo formal."*

#### Modelo de Estrutura do Conhecimento – Andebol

Cada forma básica de jogo tem inerente a si um conjunto de problemas e cabe ao professor, após a AD dos alunos, optar pela forma básica de jogo que mais se adequa ao nível da turma (Graça et al. 2015). Também Estriga e Moreira (2015, p.125) referem que a escolha certa da forma básica de jogo, é fundamental para o sucesso dos alunos *“A adequação da escolha da forma básica de jogo à capacidade de jogo atual dos alunos e potencialidades de aprendizagem é portanto determinante para o sucesso do ensino com base neste modelo”*. Assim sendo, após a AD da modalidade de Andebol e tendo em conta o nível da turma, optei por abordar a forma básica de jogo 2, introduzindo o jogo 5x5. Já no que diz respeito ao Basquetebol e uma vez que o número de aulas disponível para abordar esta modalidade eram reduzidas, optei por não efetuar uma AD e assumir que os alunos já teriam as bases principais, dos anos anteriores, optando por introduzir a forma básica de jogo 2, progredindo para a forma básica de jogo 3, utilizando o jogo 3x3 a ½ campo e campo inteiro, respetivamente.

*“Tendo em conta que as 11 aulas, (8 sessões) repartidas por 3 sessões de bloco e 5 de tempo (em que uma é a avaliação sumativa), fez-me optar por não realizar a avaliação diagnóstica desta modalidade, devido ao número reduzido de aulas que os alunos irão ter a sua disponibilização (...) assim sendo, uma vez que os alunos tinham tido esta modalidade em anos transatos, alguns mesmo no 10º ano, fez com que seleccionasse a forma básica de jogo 2 e 3, recorrendo ao jogo 3x3 em meio campo e 3x3 em campo inteiro (...)”*

#### Modelo de Estrutura do Conhecimento – Basquetebol

Ao longo das minhas aulas, foi visível uma decomposição entre o jogo global, jogo parcial e tarefa particular. Tive sempre a plena noção de que todas as estratégias adotadas e abordadas, tinham como objetivo melhorar a prestação dos alunos em situação de jogo, sendo que para tal, era necessário recorrer a situações parciais, onde o grau de complexidade e de dificuldade era inferior, mas nunca descurando o principal objetivo do jogo, dando sempre primazia a finalização e criação de oportunidades no ataque, através de situações em superioridade numéricas. Após as exercitações dos conteúdos didáticos em contextos mais simples, foi possível verificar que alguns alunos tentavam aplicá-las em contexto de jogo.

*“Em ambos os campos e em algumas equipas, foi possível verificar que alguns alunos já têm o cuidado de após passe cortar para o cesto, criando uma linha de passe para o portador da bola.”*

Reflexão nº 77 (27/04/2017) - Basquetebol

Também recorri, de certo modo, às tarefas baseadas no jogo, cujo propósito era a melhoria de determinada habilidade motora que viria a ser um problema em situações mais complexas. Desta forma, e a título de exemplo, ao longo da modalidade de Basquetebol, pude verificar que alguns alunos, quando se encontravam com a posse de bola e necessitavam de progredir no terreno ou proteger a bola, não sabiam executar ou não tinham conhecimento dos dois tipos de dribles e quando é que deveriam utilizá-lo. Por vezes, em situação de jogo, quando o jogador estava a ser pressionado, não tinha o cuidado de adotar um drible mais baixo e com o membro mais afastado do adversário, fazendo-o ao contrário e, conseqüentemente, facilitando a tarefa ao defesa. Ao deparar-me com esta situação, achei por bem introduzir um exercício, ainda numa fase precoce da aula (também como forma de aquecimento específico), em que os alunos estavam a “competir” entre si, num espaço reduzido, com o objetivo de manter a bola controlada, através do drible, o maior tempo possível e, em simultâneo, desarmar os colegas.. Inicialmente era visível que a maior parte dos alunos preocupavam-se apenas em se afastar dos colegas, sem existir uma intenção de proteção e desarme aos restantes adversários. Com o avançar das aulas, foi-me possível verificar, um aperfeiçoamento gradual desta habilidade, quer neste exercício, quer em situação de jogo mais formal. Os seguintes excertos comprovam-no.

*“Com este exercício foi visível verificar que a maior parte dos alunos já têm o cuidado de realizar um drible mais baixo, utilizando a mão mais afastada do adversário com o intuito de proteger a bola.”*

Reflexão nº77 (27/04/2017) - Basquetebol

*“Com a introdução deste exercício foi possível distinguir os dois tipos de drible existente, ou seja, o drible de progressão, que ocorre no momento que o aluno quer progredir no terreno de jogo e o drible de proteção, que acontece quando o aluno com bola se encontra pressionado pelo adversário e necessita de proteger a bola, para que desta forma continue com a posse da mesma. Como já referi em reflexões passadas, através*

*deste exercício foi possível verificar que alguns alunos já tinham o cuidado de realizar um drible mais baixo, colocando o MS livre entre si e o adversário, protegendo a bola. Desta forma, verifiquei uma evolução, sendo que os alunos já se preocupavam em proteger a bola, em vez de simplesmente fugir do colega.”*

Reflexão nº 80 (04/05/2017) - Basquetebol

A abordagem deste modelo de ensino, tem inerente a si alteração e adaptação de algumas regras, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da modalidade, tal como referem Estriga e Moreira (2015):

*No decurso de cada forma básica de jogo, para além das adaptações estruturais (...) são introduzidas regras de condutas ofensivas e/ou defensivas que condicionam as possibilidades de ação no plano espacial e temporal e consequentemente delimitam a tipologia dos problemas de jogo (p.124).*

Desta forma, ao longo da minha prática sempre que deparava com alguma questão que poderia pôr em causa o êxito dos alunos num determinado exercício, tinha sempre o cuidado de apurar a causa deste e se era possível aplicar ou mudar alguma regra que originasse o efeito desejado.

*“Durante este, deparei-me com um problema, em que algumas equipas não conseguiam completar os 10 passes obtendo sucesso no mesmo, sendo que dessa forma, reduzi o número de passes nesse jogo para que os alunos conseguissem atingir o objetivo do mesmo.”*

Reflexão nº 34 e 35 (13/12/2016) - Andebol

Sempre que era necessário incluir ou adaptar alguma regra no jogo/exercícios, tinha como o intuito proporcionar a cada aluno mais tempo, mais espaço e mais oportunidades de participar ativamente no decorrer dos jogos/exercícios.

*“Ainda devido a esta deslocação, fui visível alguns problemas na equipa do X/Y/Z, onde o jogo era praticado maioritariamente pelo aluno X. Esta opção, estava a fazer com que as restantes colegas se encontrassem desmotivadas, sendo que rapidamente intervim, ao colocar algumas regras nesta equipa.”*

Reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) - Basquetebol

Para além da parte prática como jogador nas demais modalidades, este modelo faz questão de desenvolver outro tipo de capacidades e competências nos nossos alunos, nomeadamente “(...) o desempenho de funções de árbitro, juiz de mesa, de observador/anotador e de treinador.” (Graça & Mesquita, 2011, p.143). Tendo em conta o que os autores mencionam, durante os jogos que fomos realizando na modalidade de andebol, eram sempre atribuídas funções às equipas que não se encontravam em atividade.

*“Uma vez que alguns alunos iriam ter a função de árbitros e estatísticos, a minha atenção no início de cada jogo centrava-se mais nestes, dando pequenas informações para o bom decorrer do jogo.”*

Reflexão nº 24 e 25 (15/11/2016) – Andebol

No início desta modalidade, além da abordagem do regulamento da modalidade de andebol, decidi colocar os alunos a desempenhar outros papéis além do de jogador. Ao contrário do que esperava inicialmente, existiu por parte de alguns alunos um maior comprometimento e interesse, por desempenhar estas funções.

*“De referir ainda que, alguns alunos que não se encontram em jogo, mostram interesse em desempenhar as funções pedidas, questionando acerca das regras e sobre quais as sinaléticas a utilizar.”*

Reflexão nº 27 e 28 (22/11/2016) - Andebol

Os modelos de ensino mencionados anteriormente e que ainda não foram abordados neste documento, dizem respeito ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o MED.

Numa das primeiras reuniões de NE, na qual foi-nos dado a conhecer quais as modalidades e em que período iriam ser abordadas, ficou decidido que iríamos abordar o MED, na modalidade de Voleibol. Simultaneamente, decidi organizar os conteúdos a abordar na UD, através do modelo de abordagem progressiva ao jogo, modelo desenvolvido para desportos de não-invasão, Voleibol. O facto de possuir já algum conhecimento sobre este desporto e, tendo em conta que este modelo possui um pressuposto com o qual eu me identifico, fez com que optasse por abordá-lo. Defendo que, em qualquer desporto coletivo, apesar de ser importante dominar todas as habilidades e ações técnicas, de pouco servirão se não estiverem “ao serviço” de uma boa capacidade tática, pois é esta que permite a interpretação e compreensão do jogo. É possível identificar

esta linha de raciocínio na afirmação de Graça e Mesquita “(2011, p.144) “*O modelo de abordagem progressiva ao jogo enfatiza o desenvolvimento de competências para jogar Voleibol, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática*”. Deste modo, sem descurar a abordagem analítica da técnica, maior ênfase terá de ser dada às formas modificadas de jogo, tendo em conta todo o seu contexto, pretendendo-se que o aluno compreenda o jogo e que a sua aprendizagem seja um processo de procura de soluções e não uma reprodução de habilidades.

Tendo em conta que este é um desporto onde a relação com o colega é fulcral para o sucesso das jogadas e, concordando com Graça e Mesquita (2011), utilizei a forma modificada de jogo 2x2, para determinar em que nível se encontravam os alunos e, de um modo geral, a turma.. Assim sendo, foi-me possível apurar que, globalmente a turma encontrava-se num nível elementar, situando-se entre a 2ª e 3ª etapa de aprendizagem. Desta forma, iniciei a UD com a forma modificada de jogo 2x2, progredindo posteriormente para o jogo 3x3 (forma modificada que foi alvo de avaliação) “*a avaliação geral recai sobre as formas modificadas de jogo abordadas, durante a referida etapa (...)*” (Graça & Mesquita, 2011, p.145).

Pelo atrás exposto, podemos constatar que toda a UD foi elaborada tendo em vista a evolução dos alunos e, conseqüentemente, do próprio jogo, progredindo para uma nova forma modificada de jogo. Para tal, é necessário ter em conta que para que exista esta progressão e que os conteúdos abordados sejam do domínio dos alunos (Graça & Mesquita, 2011).

Este modelo refere que devemos manipular de forma gradual a complexidade do jogo, não seguindo uma estruturação rígida, permitindo desta forma adaptar o tipo de tarefa ao nível e problemas detetados dos alunos. Assim sendo, Mesquita et al. (2015) referem 3 tipologias de tarefas que auxiliam o professor no que diz respeito ao planeamento e tomadas de decisão sobre a forma como a modalidade e habilidades táticas-técnicas sejam abordadas, sendo elas: tarefas de aquisição, tarefas de estruturação e tarefas de adaptação. Ao longo do planeamento destas aulas e tendo em conta o nível da turma, optei por seguir uma progressão entre as tarefas de estruturação em que “*promovem o comportamento tático e o uso das habilidades técnicas em situações que preservam a lógica acontecimental do jogo (tarefas de encadeamento)*,”

*incrementando o seu fluxo (jogo cooperativo) em condições de interferência contextual moderada.” (Mesquita et al., 2015, p.84) e as tarefas de adaptação onde “integra o jogo de oposição desenvolvendo a antecipação, a imprevisibilidade e a inteligência tática.” (Mesquita et al., 2015, p.85). Paralelamente a estes e de forma esporádica, recorri também às tarefas de aquisição, uma vez que se baseiam em tarefas analíticas, com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades técnicas, que por sua vez, iria resultar num maior sucesso nas restantes tarefas.*

A lógica sequencial de um plano de aulas tinha sempre em conta as estruturas mencionadas anteriormente, pois, inicialmente, as habilidades táticas e técnicas eram abordadas sob situações de baixa interferência contextual, uma vez que eram exercitadas no seio da equipa, muita das vezes sob jogo cooperativo. O facto de não estarem numa situação de competição, na qual o objetivo é efetuar ponto, permitiu realizar tarefas de encadeamento de ações, que viriam a ser utilizadas nas tarefas seguintes, mais propriamente através do jogo.

*“Ao juntar os conteúdos serviço por baixo e manchete num exercício só, acaba por se tornar um exercício útil para os alunos, pois obriga-os a realizar um serviço com mais calma, para que desta forma, a bola chegue em precisão ao colega, que deverá se ajustar de forma a realizar da melhor forma a manchete.”*

Reflexão nº 42 (12/01/2017) - Voleibol

Porém, apesar de ser uma situação menos complexa, por não existir a imprevisibilidade do “adversário”, é necessário estar atento às dificuldades e aos problemas que podem surgir de forma a solucionar e permitir que os alunos consigam obter sucesso nas tarefas.

*“Nesta aula, a alteração mais significativa aconteceu ao nível do jogo 2x2, onde estava previsto que o 1º toque deveria ser dado em manchete, com o intuito de os alunos o poderem exercitar. Todavia, foi perceptível logo no 1º jogo que a maioria dos alunos não estavam a conseguir ter êxito na receção, pois não estavam a se adaptar à manchete. Tendo em conta este fator, e com o intuito de promover um bom desenrolar dos jogos, optei por retirar esta regra e deixar que os alunos optassem por passe ou manchete no 1º toque.”*

Foi também possível, durante este tipo de tarefa, aprofundar as estruturas de jogo que viriam a ser abordadas em situação competitiva formal, mesmo que o número de jogadores fosse reduzido, como poderemos verificar no seguinte excerto:

*“Para este, e como iria se tratar de uma situação de treino intra-equipa (3x2), os alunos que se encontravam no meio campo que tinha que estar 2 alunos, encontravam-se na estrutura do jogo 3x3, sendo que os “adversários” apenas poderiam fazer o ataque para a zona onde se encontrava os colegas.”*

Após a prática das habilidades num contexto com menor interferência, chegava ao momento de dar seguimento à lógica sequencial, ponto à prova tudo o que os alunos tinham exercitado através da tarefa de adaptação nomeadamente o jogo de oposição, através da forma modificada de jogo 2x2 e posteriormente 3x3, numa competição que acontecia em todas as aulas de bloco. O jogo, consoante o nível e etapa de aprendizagem em que os alunos se encontram, pode e deve ser condicionado com o propósito de facilitar ou dificultar as ações dos alunos, através da modificação por representação ou por exagero, respetivamente (Graça & Mesquita, 2011). Neste caso, numa fase inicial da abordagem ao jogo, o meu objetivo era aumentar o número de interações entre os jogadores e o objeto de jogo. Neste sentido, optei por impor um número mínimo de passes obrigatório, pois os alunos frequentemente enviavam a bola para o campo adversário ao primeiro toque.

*“Uma outra regra que optei por introduzir no jogo, diz respeito ao número de toques que cada equipa deveria dar antes de enviar a bola para o campo adversário, sendo necessário realizar no mínimo 2 toques.”*

Durante a exercitação das tarefas mencionadas anteriormente, foi possível verificar, em alguns momentos, que os alunos não estavam a conseguir cumprir os critérios de êxito solicitados.

*“Na aula transata, verifiquei que alguns alunos estavam com alguns problemas ao nível do passe, não conseguindo ter êxito na execução do mesmo.”*

Uma vez que esta situação traria algumas complicações no decorrer do exercício, não permitindo o encadeamento de ações e posteriormente do fluxo de jogo, optei por recorrer a uma situação com um caráter mais analítico.

*“Tendo em conta que este problema afetou o bom desenrolar do jogo, optei por realizar nesta aula, um exercício de cariz mais analítico para que os alunos pudessem exercitar este conteúdo, melhorando a sua prestação ao nível do jogo.”*

Todavia, estas deverão aparecer no planeamento do professor em casos extremos, ou seja, quando nos deparamos com uma habilidade técnica que não está a ser efetuada com o sucesso desejado, utilizamos a tarefa de aquisição, visando o aperfeiçoamento dessa mesma habilidade. Estas situações não deverão permanecer durante muito tempo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estas não permitem a contextualização das habilidades técnicas em contexto de jogo (Graça & Mesquita, 2011).

Em simultâneo com o modelo abordado anteriormente, foi também abordado o MED na modalidade de Voleibol.

Foi apenas no 1º ano do mestrado que tive conhecimento deste modelo pela primeira vez, pois, ao longo da minha vida académica nunca tive contacto com o mesmo. Durante este ano, tive a oportunidade de experienciar o MED, quer a nível teórico, quer a nível prático, e fiquei com a curiosidade de abordá-lo enquanto professor.

De forma a ir contra os modelos de abordagens tradicionais, Siedentop em 1987 propôs um modelo que:

*define-se como uma forma de educação lúdica e critica as abordagens descontextualizada, 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.*

Mesquita & Graça, 2011, p.59

A EF, nos dias atuais, não se preocupa apenas em ensinar um desporto aos seus alunos e o MED inclui três eixos que tem em conta esse mesmo

propósito, onde existe o cuidado de tornar os alunos desportivamente competentes, desportivamente literatos e desportivamente entusiastas. Ou seja, os nossos alunos deverão ser capazes de participar numa competição, dominando as habilidades mínimas com o intuito de ter sucesso, conhecendo e valorizando as tradições e rituais que o desporto possui, sendo capaz de diferenciar a boa da má prática desportiva e que se sinta bem com a prática do desporto (Mesquita & Graça, 2011).

Apesar de abordar este modelo numa modalidade coletiva, Voleibol, o MED pode ser aplicado em qualquer atividade desportiva lecionada nas aulas de EF. Foi na modalidade de Voleibol que o MED foi abordado tendo em conta todas as suas características. Todavia, recorri a algumas das suas características em outras modalidades de cariz individual, nomeadamente a Ginástica Acrobática e a Dança, tal como referem Mesquita e Graça (2011, p.60) *“O seu valor pedagógico é pertinente nas modalidades individuais, porquanto, não raramente, a discrepância de desempenho entre alunos torna difícil a organização das actividades, para além de a comparação dos resultados individuais conduzir muitas vezes os mais fracos à desistência.”*

Desta forma, sabendo antemão que ambas as modalidades individuais seriam das que menos os alunos se empenhariam, tive o cuidado de abordá-las de forma a que todos contribuíssem de forma positiva para o sucesso quer do grupo quer da turma.

*A organização das actividades 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 activa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem.*

Mesquita & Graça, 2011, p.60

Assim sendo e tendo sempre como objetivo o comprometimento dos alunos para com estas modalidades, a estratégia que encontrei e que a meu ver surtiu os efeitos desejados na modalidade de Dança, prendeu-se com o facto de dividir a coreografia em várias partes, distribuindo-as pelos grupos existentes na turma, sendo da responsabilidade destes a leção dos mesmos para os restantes colegas.

*“Neste caso cada grupo irá ficar responsável por um bloco musical, sendo que estes deverão aprender os passos pertencentes ao mesmo, com o*

*intuito de ensinar aos colegas. Para tal, cada grupo terá a oportunidade de apresentar e ensinar aos colegas, os passos da parte da coreografia que ficou responsável, sendo esta realizada de forma ordenada nas aulas de bloco, ou seja, na primeira aula de bloco apresenta o grupo responsável pela primeira parte da coreografia e assim sucessivamente. Com esta abordagem, espero responsabilizar os alunos pelas tarefas, pois estes deverão saber muito bem a sua parte da coreografia a fim de ensiná-la aos restantes colegas.”*

#### Modelo de Estrutura do Conhecimento – Dança

Foi visível, durante toda a UD, o empenho e interesse de vários alunos em aprender e transmitir para os restantes colegas algumas dicas para que pudessem ter êxito na tarefa.

*“Também no momento da apresentação desta parte, notou-se que este aluno estava empenhado na tarefa, tendo um papel de líder quer para o grupo quer para os restantes alunos. Ainda neste momento, foi visível a interação da aluna X para com os colegas, dando algumas dicas de como esta parte da coreografia iria ser feita neste momento e posteriormente com o grupo todo.”*

#### Reflexão nº 52 e 53 (07/02/2017) - Dança

No que diz respeito à modalidade de Ginástica Acrobática, a estratégia adotada para comprometer os alunos nas tarefas e de forma a minimizar as diferenças que poderia existir entre os alunos no seio do grupo, estes foram incumbidos de criar um esquema que serviria posteriormente para AS. Desta forma, todos os grupos tinham de mostrar no final de cada aula de bloco, um excerto do que já tinham planeado para o seu esquema acrobático.

*“A meu ver, esta opção foi vantajosa, pois obrigou os alunos a pensarem e refletirem em grupo acerca do seu próprio esquema e que não estão na aula apenas para cumprir presença.”*

#### Reflexão nº 17 e 18 (25/10/2016) – Ginástica Acrobática

Se abordarmos o MED nas nossas aulas, temos de ter em conta um conjunto de características que estão inerentes a este tal como referem Mesquita e Graça (2011, citando Siedentop, 1994), sendo elas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Quando iniciei o planeamento desta modalidade e deste modelo, já tinha a percepção que o mesmo teria de sofrer algumas adaptações, nomeadamente a época desportiva, pela insuficiência temporal que iríamos ter para abordar esta modalidade. Assim sendo, dei prioridade ao treino das habilidades táticas e técnicas, onde não existiu oportunidade de recriar uma época desportiva, com pré-época, mercado de transferências ou até play-offs para a competição formal.

Passando a parte prática do modelo, a primeira característica abordada foi a filiação, através da criação equipas. Estas, promovem a integração dos alunos nas equipas, fomentando posteriormente o sentimento de pertença ao grupo. A principal preocupação nesta tarefa prendeu-se com o facto de as equipas estarem equilibradas e que tivessem como seus treinadores alunos que fossem uma referência para os restantes. Desta forma e tendo em conta que já tínhamos criadas equipas da modalidade abordada anteriormente, optei por mantê-las, efetuando alguma alteração com o intuito de equilibrar as mesmas.

*“No início da UD, foram constituídas as equipas, sendo escolhido para capitães os alunos que a meu ver serviriam como referência para os colegas (...) Para tal, optei por recorrer às equipas utilizadas na modalidade lecionada anteriormente, sendo apenas realizada uma alteração entre duas equipas, tendo como o intuito equilibrar as equipas.”*

Reflexão da Unidade Didática de Voleibol

Ao longo da época desportiva, foi possível efetuar uma competição formal através das formas modificadas de jogo abordadas, *“O calendário competitivo prevê normalmente uma sucessão de torneios que, em função do nível da turma, se adapte às características e às exigências do sistema e dos conteúdos da competição”* (Mesquita & Graça, 2011, p.62) e também através do jogo *“Volta à Europa”*, sendo este último realizado intra-equipa. A competição teve lugar nas aulas de bloco, sendo possível efetuar três jornadas. Apesar de já estar previamente definidas a sua organização, logo na primeira jornada não consegui concluir todos os jogos, como estava planeado inicialmente.

*“Tendo em conta que esta é uma aula de bloco, a parte final da aula dizia respeito à segunda jornada do torneio, jogado em situação de 3x3. Para tal, e querendo aproximar ao máximo este jogo ao jogo formal, optei por realizar jogos à melhor de 3 sets, sendo os mesmos jogados até 15 pontos e o set de desempate até 8. Contudo, já previa que com esta estratégia*

*não iria conseguir cumprir com todos os jogos planeados para esta jornada.”*

Reflexão nº 43 e 44 (17/01/2017) - Voleibol

Tendo em consideração este problema, precisei de alterar o formato organizacional das jornadas, com o intuito de conseguir cumprir com todos os jogos, de forma a não prejudicar nenhuma equipa.

*“Tendo em conta a opção tomada na transata aula de bloco, e visto que esta afetou o cumprimento do que estava planeado para essa mesma aula, optei por realizar jogos com uma duração de 5 minutos, sendo que em caso de empate o jogo só terminaria quando uma das equipas tivesse 2 pontos de vantagem.”*

Reflexão nº 46 e 47 (24/01/2017) - Voleibol

Para tornar esta competição mais valorizada por parte dos alunos e de forma a que estes tivessem vivências de outros tipos de funções durante os jogos, tive o cuidado de efetuar os registos estatísticos dos mesmos, construindo um suporte para a classificação final. Assim sendo, os alunos que não se encontravam a participar nos jogos, assumiam funções de árbitro e estatístico/oficial de mesa. Na primeira aula desta modalidade, foi abordado este assunto, sendo entregue aos treinadores o manual de equipa (anexo 4) onde continha todas as informações que estes necessitavam de saber para cumprir com essas mesmas funções. Esse mesmo documento incluía uma tabela em que os treinadores deveriam mencionar e posteriormente entregar-me totalmente preenchida, na qual expressavam as funções dos alunos em cada aula. Infelizmente o mesmo não se sucedeu, sendo que, em cada jornada, os treinadores informavam quem ocuparia cada função. Como estas eram executadas com sucesso, achei por bem não penalizar as equipas pela não entrega desse documento.

Para terminar a época desportiva, dá-se lugar ao evento culminante, que neste caso aconteceu na última aula desta modalidade, tive a oportunidade de abordar o jogo formal 6x6 e também o Voleibol Sentado, permitindo aos alunos desenvolverem competências nestas abordagens. Também na parte final desta, deu-se ao momento da entrega de prémios da competição organizada ao longo desta época desportiva.

Quando informei os alunos sobre o que iria acontecer e o que seria abordado deparei-me com alunos a mencionarem que o Voleibol Sentado “era fácil”, contudo mudaram a opinião após experimentarem.

*“Em aulas transatas, quando referi que iríamos abordar esta modalidade no evento culminante, alguns alunos mencionaram-na como sendo uma modalidade de fácil execução. Tendo isso em conta, questionei os alunos em questão para aferir a sua opinião em relação ao que tinha sido dito anteriormente, e como é claro, a sua opinião sobre esta modalidade mudou.”*

Reflexão aula nº 49 e 50 (31/01/2017) – Voleibol

Após a formação de equipas e pronto para dar início à época desportiva do MED, constatei que alguma das características deste modelo não estavam a ser reproduzidas tais como previstos. Refiro-me principalmente a alguns aspetos da filiação e festividade. Tal como já mencionei anteriormente, a primeira aula desta modalidade teve um carácter mais teórico, onde foi possível abordar ao pormenor todas as características quer do Voleibol quer do MED, inclusive a possibilidade de cada equipa escolher uma cor, todavia, verificou-se que estas não compareciam nas aulas com equipamento da respetiva cor. Também, por várias vezes, referi que as equipas deveriam apresentar um grito/hino da equipa, e utilizá-lo na aula, contudo o mesmo acabou por não se realizar.

*“Todavia, o MED integra uma caraterística denominada pela festividade, a qual ainda se encontra pouco desenvolvida por todas as equipas. Desta forma, e para que estes comecem a desenvolvê-la, optei por no final da aula reunir com os treinadores e referir o mesmo.”*

Reflexão nº 42 (12/01/2017) - Voleibol

Nas aulas seguintes, pude comprovar que esta pequena conversa não tinha surtido o efeito desejado nas equipas. Para combater este problema, não refleti o suficiente no momento, de modo a encontrar uma estratégia que fomentasse estas características. Não obstante, após o término desta UD e aquando da sua reflexão, tentei encontrar soluções para uma futura abordagem ao MED:

*“De forma a fomentar estas caraterísticas nas equipas e alunos, poderia ter optado por criar um sistema de pontuação que beneficiaria as equipas que cumprissem com estes.”*

Uma vez que, no ano transato, tinha abordado este modelo no 2º ano do mestrado e, tendo passado por todas essas características, poderia ter mostrado toda a minha vivência e também de outros colegas do MED.

Tendo em conta que este modelo promove uma autonomia concedida aos alunos, no que diz respeito à organização e realização das tarefas desenvolvidas nas aulas (Mesquita & Graça, 2011), é necessário que o professor tenha os conhecimentos necessários da matéria que está a abordar, bem como possuir competências de gestão e de organização. Graça e Mesquita (2015) referem que a falta de conhecimento pedagógico da modalidade abordada é uma das questões que leva os professores a se focarem no ensino das habilidades técnicas, optando por modelos de ensino que promovem essas mesmas características. Indo ao encontro do que os autores referem, Mesquita et al. (2014) num estudo desenvolvido junto de professores estagiários, referem que *“Na condição de professores estagiários os participantes salientaram a necessidade do professor dominar cabalmente o conteúdo, sendo esse facto evidente na constatação de que quando dominam a modalidade esportiva que ensinam torna-se tudo mais fácil.”* (p.7-8). Assim sendo, posso afirmar que estava a vontade ao nível do conhecimento pedagógico da modalidade onde foi abordado este modelo, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem.

*“Tendo em conta que esta é a minha modalidade de eleição, facilitou o processo ensino-aprendizagem, pois estava sempre pronto para intervir quer a nível de emissão de feedbacks quer a nível da demonstração, o que poderá ter influenciado a participação e empenho dos alunos no desenrolar das aulas.”*

Após ter conhecido mais aprofundadamente os vários modelos de ensino existentes, chegou à hora de pô-los em prática, através da prática supervisionada. O que pude constatar através da minha experiência, é que não existe um modelo ideal, pois, cada um tem as suas próprias características, surtindo diferentes efeitos no processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, Mesquita e Graça (2011, p.64) referem que *“Os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros.”*. Durante este ano letivo, tive esta máxima em consideração, não me focando

apenas num modelo de ensino, mas sim optando pelo modelo de ensino que mais se aproximava da modalidade lecionada, pois como referem Mesquita e Graça (2011, p.65)

*Será bem mais produtivo estudar a aplicabilidade do modelo e as necessidades de afinamento deste em função aos professores, do seu conhecimento e da sua experiência, em função dos alunos, das suas características, da matéria e dos materiais de ensino e aprendizagem, do modo como o conteúdo, as actividades e tarefas podem ser estruturados.*



Figura 3 - Prémios Campeonato de Voleibol



Figura 4 - Evento Culminante Voleibol Sentado

#### **4.1.3.2 Instrução Pedagógica – O Papel da Instrução, Demonstração, Feedback Pedagógico e Questionamento.**

O processo de ensino-aprendizagem não contempla apenas o domínio técnico e tático das modalidades desportivas lecionadas, sendo fundamental que

o professor possua conhecimentos essenciais de como comunicar com os seus discentes em todo esse processo.

Quando falamos em comunicação nas aulas de EF, estamos a falar do meio de transporte que permite transmitir informação para os nossos alunos, sendo que *“A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.70), recorrendo para tal à “instrução”, uma vez que esta engloba um conjunto de pressupostos que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino (Siedentop, 1991).

Sabendo antemão a importância elevada dos mesmos para o sucesso ou insucesso da prestação motora dos alunos nas tarefas propostas, tive uma especial preocupação e cuidado com a clareza e eficácia destes momentos.

Rosado e Mesquita (2011, cit. Siedentop, 1991) referem que existem três momentos distintos, no momento de emitir as informações no que diz respeito à situação da instrução: 1) antes da prática, onde recorremos à apresentação das tarefas, explicações demonstrações; 2) durante a prática, através da observação e consequentemente emissão de feedbacks e 3) após a prática, através da análise minuciosa à prática desenvolvida.

Importa referir que a instrução pedagógica não se baseia apenas na exposição das tarefas motoras solicitadas, mas sim num conjunto de *“comportamentos, verbais ou não verbais (e.g., exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbal) que estão intimamente ligadas aos objetivos da aprendizagem.”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.73). Assim sendo, na minha prática pedagógica, mereceram maior destaque a apresentação das tarefas motoras (instrução), demonstração, feedback pedagógico e o questionamento.

Dada a importância da comunicação, e tendo em conta o dialeto da minha região de origem, receei por uma barreira linguística, nomeadamente na assimilação pelos alunos dos conceitos e orientações antes e durante as tarefas motoras. Com o avançar do ano letivo, o conhecimento mais profícuo da turma, acabei por não me centrar tanto nesta questão, sendo que esta diferença de dialetos, em alguns momentos até foi alvo de brincadeira entre mim, PC e os alunos.

No que diz respeito à apresentação de tarefas motoras, Rink (1994) considera que esta baseia-se na informação que é emitida entre os docentes e discentes, durante a prática motora, sobre o quê e como a fazer. Embora esta informação possa ocorrer em qualquer altura da sessão, antecede sempre uma tarefa motora, sendo, pois, fundamental para êxito dessa prática (Rosado & Mesquita, 2011). Por conseguinte, é pela via da exposição / preleção que ocorre a transmissão de informação sobre as tarefas a desenvolver pelos alunos.

A meu ver, não existe um modelo padrão de como apresentar os conteúdos, uma vez que este irá depender de vários aspetos, tais como: a turma, o espaço, a modalidade a ser abordada ou os materiais disponíveis para o mesmo. Ao longo de toda a minha prática pedagógica, tive em conta os aspetos mencionados anteriormente e adaptei a minha intervenção, sempre com o intuito de que os alunos tirassem o melhor proveito através da exposição e apresentação das diversas tarefas motoras. Uma das minhas preocupações durante o ano letivo, era que os momentos de intervenção fossem claros, assegurando a perceção de todos os alunos, tais como Rosado e Mesquita (2011, p.95) referem “*o professor/treinador deve dirigir-se aos alunos/atletas de tal modo que seja ouvido por todos. Deve fazê-lo de forma fluída, enfatizando, pelo bom uso da voz, pela entoação ou repetição (...)*”. Desta forma tive sempre o cuidado de preparar e planear a informação que iria transmitir aos meus alunos, exagerando, por vezes, o treino da dicção de determinados termos e palavras, tendo em conta o referido anteriormente.

*“Durante toda a unidade didática, tive a preocupação em que a minha instrução fosse clara e concisa, de forma a que todos os alunos a percebessem.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Andebol

Tive também em consideração que, para que a transmissão de informação dos conteúdos surta os efeitos desejados nos alunos, estes deverão encontrar-se em silêncio e atentos à informação que estava a ser proferida, tal como refere Rink (1993), o facto de os alunos estarem atentos permite que estes estejam mais predispostos a entender a tarefa, mais concretamente, os objetivos e o espaço onde é executada a situação de aprendizagem. Isto foi algo que aconteceu ao longo da minha prática pedagógica, porém, nem todos os momentos foram de fácil instrução. Em determinados momentos, constatei que

alguns alunos não estavam suficientemente concentrados, originando alguns comportamentos desviantes e desconcentrados os restantes colegas.

*“Ainda neste momento, foi visível que alguns alunos não estavam minimamente interessados nem concentrados na instrução, o que se refletiu posteriormente quando dei início ao exercício.”*

Excerto da reflexão nº 29 (24/11/2016) - Andebol

Desta forma, foi necessário intervir nestas situações, aplicando estratégias para contornar esta problemática. Inicialmente, abordei os alunos através de uma chamada de atenção, porém, foi logo visível que esta solução não tinha surtido o efeito desejado. Dessa forma, vi-me obrigado a tentar solucionar este problema de uma outra forma, sendo que a estratégia adotada por mim se baseou no “silêncio”. Ou seja, quando me deparava com momentos mais eufóricos durante as exposições / preleções, ficava em silêncio, só prosseguindo quando encontrasse as condições ideais para tal, como podemos verificar no excerto abaixo.

*“Contudo, tive de efetuar algumas paragens ao longo da mesma, pois os alunos encontravam-se um pouco eufóricos e em conversa, sendo que apenas continuava com a apresentação quando existia condições para tal.”*

Excerto da reflexão nº 52 e 53 (07/02/2017) – Dança

Com esta estratégia, pude verificar que os alunos acabavam por se acalmar, ficando em silêncio, pois percebiam que o meu silêncio era sinal de que me encontrava à espera de condições para prosseguir com a aula ou até acabava por acontecer algo do qual não estaria à espera, nomeadamente os colegas interessados na matéria de ensino mostravam o seu descontentamento com tal situação, perante os colegas.

A nossa disciplina tem a particularidade de ser lecionada em diversas “salas de aulas”, sendo que os momentos de exposições devem ser efetuados tendo em conta o espaço em que nos encontramos. Poderemos ter de lecionar algumas modalidades em espaços exteriores descobertos, implicando estarmos expostos ao sol, sendo necessário ter em atenção a disposição em que colocamos os nossos alunos, pois como referem Rosado e Mesquita (2011, p.96) *“Os momentos de exposição devem ser previstos no plano de sessão e contemplar as condições de realização, ou seja, entre outros aspectos, os*

*materiais necessários, a posição dos alunos/atletas e do professor/treinador.”.* Esta era uma situação que me deixava um pouco apreensivo até ter conhecido os espaços disponíveis para a prática desportiva da escola. Felizmente, ao longo da minha prática pedagógica, todos os espaços onde foram lecionadas as modalidades eram cobertos, não existindo este problema relativamente à exposição ao sol. Porém, caso fosse confrontado com tal situação, teria de colocar os alunos numa organização em que estes permanecessem este período contra o sol, ou seja, ficando de costas para este, sendo que eu, enquanto professor, ficaria de frente para o sol. Esta seria uma solução que permitiria aos alunos estarem em perfeitas condições de visibilidade, conseguindo perceberem tudo o que se seria dito e feito por mim, como docente.

No decorrer do ano letivo, tive a oportunidade de aplicar várias estratégias de apresentação das tarefas motoras, tendo sempre em conta que, o mais importante era que os alunos compreendessem toda a informação transmitida a estes. Inicialmente, e devendo-se um pouco à inexperiência enquanto professor, optei por efetuar estes momentos com toda a turma em simultâneo, sendo desta forma mais fácil para mim, pois, apenas tinha de proceder a uma preleção e conseguia ter os alunos todos concentrados em apenas um espaço.

*“No momento da instrução, achei por bem juntar todos os alunos e explicar o exercício para todos, mesmo utilizando as duas balizas para exercitar o mesmo exercício.”*

Excerto da reflexão nº29 (24/11/2016) - Andebol

Todavia, com o avançar do ano letivo, com melhor conhecimento sobre a turma e também com o ganho de alguma experiência, foi-me possível verificar que através desta estratégia estava a demorar algum tempo com as transições entre os exercícios, pois alguns alunos demoravam algum tempo até chegar ao local onde me encontrava e também foi tendo a perceção que quantos mais alunos juntos, maior é a probabilidade de existir comportamentos desvios. Dessa forma e sempre que possível, optei por instruir os alunos consoante o grupo ou tarefa em que estes se encontravam.

*“Para transitar para o exercício seguinte, tendo em conta que este já é do conhecimento de todos os alunos, e para aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, optei por, em vez de reunir com todos*

*os treinadores, ir individualmente a cada equipa referir qual o exercício seguinte.”*

Excerto da reflexão nº 43 e 44 (17/01/2017) - Voleibol

*“Para transitar para o exercício seguinte, e estando os alunos divididos pelas equipas, optei por me dirigir a ambos os campos de forma desfasada, para os instruir.”*

Excerto da reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) – Basquetebol

*“É notório que a instrução dirigida a um grupo mais pequeno, é fundamental para que a mesma não seja demasiada extensiva, sendo que, os alunos rapidamente iniciam o exercício.”*

Excerto da reflexão nº 70 (23-0-2017) - Basquetebol

Apesar desta forma de intervir se tornar um pouco mais cansativa e exausta para mim, pois teria de repetir a mesma informação várias vezes, pude verificar algumas vantagens através desta nova metodologia, sendo que, a mais notória diz respeito ao número de alunos presentes nas exposições. Este número ao ser mais reduzido, não existe tanta desconcentração permitindo que fosse mais rápido e claro na instrução, podendo, ao mesmo tempo, esclarecer as dúvidas existentes de forma mais individualizada. Outra vantagem que apurei, foi o facto de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, uma vez que era eu a me deslocar ao encontro dos alunos.

Tal como já mencionei anteriormente, a estratégia de instrução está intrinsecamente associada à metodologia de abordagem à matéria de ensino. A modalidade de Voleibol, discutida no capítulo dos Modelos de Ensino, foi lecionada através do MED, no qual os alunos encontram-se divididos por equipas, tendo um treinador/responsável, implicando um maior contacto de instrução com este aluno. Assim, sempre que havia necessidade de informar os alunos sobre a matéria de ensino, apenas me dirigia a um número reduzido de alunos, designadamente, os treinadores.

*“Tendo em conta a autonomia demonstrada pelos treinadores na aula transata, achei por bem continuar a aplicar o MED, instruindo primeiro estes, sendo os mesmos responsáveis por explicar o mesmo aos colegas das equipas.”*

Excerto da reflexão nº 40 e 41 (10/01/2017) – Voleibol

Foi também nesta modalidade que verifiquei que quando reunia com os treinadores, os restantes alunos interrompiam a tarefa que estavam a praticar, diminuindo o seu tempo de empenhamento motor.

*“Assim numa fase inicial, optava por instruir os treinadores, estando os restantes alunos à espera, ou seja, sem atividade.”*

Excerto da reflexão do 2º período

No momento que me deparei com esta situação, senti necessidade de encontrar uma estratégia para solucionar este problema, uma vez que devemos proporcionar o máximo de contacto com a matéria de ensino, promovendo o máximo de tempo de empenhamento motor.

*“Para passar ao exercício seguinte, visto que se tratava de um exercício novo, o qual os alunos não tinham tido contato, optei por reunir com os treinadores para o explicar como é que este deveria ser feito, contudo os restantes alunos mantiveram-se em empenhamento motor, exercitando o exercício anterior.”*

Excerto da reflexão nº 43 e 44 (17/01/2017) – Voleibol

Porém, em diversos momentos optei por recorrer a estratégia inicial e reunir com todos os alunos para uma só exposição. Esta ocorria quando era necessário introduzir uma tarefa nova, em que todos os alunos deveriam saber qual e como a fazer.

*“Visto que nesta aula, iria introduzir um passo novo, optei por recorrer à estratégia utilizada na última aula, sendo criados dois grupos, um de rapazes e outro de raparigas. Com esta organização, foi possível ensinar os passos a ambos os géneros de forma individualizada.”*

Excerto da reflexão nº 57 (16/02/2017) – Dança

Nem sempre os momentos de instrução / exposição decorreram da melhor forma, sendo possível identificar algumas falhas da minha parte. A minha grande preocupação quando era preciso transmitir informação aos alunos, era que esta fosse clara e que não despendesse de muito tempo. Todavia, como refere o velho ditado “a pressa é inimiga da perfeição”, em alguns momentos a exposição acabou por não ser assim tão clara, pois, estava mais preocupado com o tempo de empenhamento motor dos alunos

*“No decorrer do mesmo, deparei-me com o facto de que alguns elementos estarem a realizar o exercício de forma errada, tendo de os interromper*

*para a respetiva correção. Assim sendo, acabei por perder mais tempo de exercitação com esta nova explicação.”*

Excerto da reflexão nº 8 e 9 (04/10/2016) - Voleibol

*“Contudo, alguns alunos ainda não tinham percebido o objetivo do mesmo, sendo que com esses perdi mais tempo com uma nova explicação, resultando de forma positiva, pois passaram a exercitar o exercício de forma correta.”*

Excerto da reflexão nº 24 e 25 (15/11/2016) - Andebol

Tendo em conta esta problemática, passei a despende mais algum tempo nestes momentos, para que pudesse vir a ganhá-lo nas aulas seguintes e, consequentemente aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

*“Tal como foi referido anteriormente, esta foi a primeira aula desta modalidade, sendo necessário despende de mais tempo numa fase inicial dos exercícios para a instrução. (...) Contudo, tendo em conta que alguns exercícios e a sua organização, serão recorrentes nas restantes aulas, através da implementação de rotinas, achei por bem despende mais tempo na instrução destes, de forma a que os alunos percebessem de forma correta o mesmo. Assim sendo, nas próximas aulas não será necessário despende tanto tempo com a instrução para estes exercícios.”*

Excerto da reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) – Basquetebol

Todavia, apesar de adotar esta metodologia, não descurei de alguns aspetos que eram essenciais para o êxito nas tarefas por parte dos alunos.

*“Tendo em conta que este exercício já tinha sido realizado numa aula transata, facilitou o processo de instrução, visto que os alunos se lembravam do mesmo. Contudo, relembrei os alunos quais as principais componentes críticas para que estes conseguissem alcançar o sucesso neste exercício.”*

Excerto da reflexão nº 30 e 31 (22/11/2016) - Andebol

*“Tendo em conta que para muitos alunos, esta seria a 2ª vez que iriam estar a exercitar este exercício, achei por bem relembrar-lhes os critérios de êxito do mesmo, explicando também a importância dos mesmos para o sucesso em jogo quer do aluno quer da equipa.”*

Excerto da reflexão nº 70 (23/03/2017) - Basquetebol

Para que não existissem dúvidas por parte dos alunos sobre o que tinha sido solicitado o momento da instrução, tinha o hábito de circular pelo espaço de prática, de modo a averiguar se a execução encontrava-se em conformidade. Nesta modalidade a averiguação foi especialmente importante, uma vez que algumas instruções eram delegadas nos alunos que desempenhavam o papel de treinadores ou responsáveis pelas equipas.

*“Todavia, esta tarefa não fez com que me deixasse de preocupar com a aula, pois ao mesmo tempo que os treinadores/capitães iam proferindo as informações, eu tive a preocupação em me deslocar pelo espaço, de forma a poder verificar se estavam realmente a transmitir o que tinha sido pedido, para que, caso houvesse alguma dúvida, pudesse esclarecer de imediato.”*

Excerto da reflexão nº 39 (06/01/2017) - Voleibol

Apesar dos alunos encararem este desafio de serem os próprios a instruir os colegas de bom agrado, existia sempre o receio de que estes iriam efetuar essa instrução de forma errada, o que veio a suceder. Nesse momento e fruto da minha deslocação por todo o espaço de aula, consegui perceber, intervindo de imediato e corrigindo a instrução do responsável.

*“Fruto da minha deslocação pelo espaço, enquanto os treinadores explicavam o exercício, foi visível algumas falhas, sendo que nesse momento achei por bem intervir, para colmatar estas falhas e para que todos exercitassem o exercício da melhor maneira e como estava planeado.”*

Excerto da reflexão nº 43 e 44 (17/01/2017) – Voleibol

Durante os momentos de instrução recorri também a outros meios instrucionais de apoio às informações que estavam a ser dadas aos alunos, como forma de reforço, tal como os autores Rosado e Mesquita (2011, p.82) mencionam que *“A utilização de ajudas instrucionais (qualquer material usado para facilitar a comunicação de uma forma não-verbal – desenhos, fotografias, etc.) deve fazer-se, simultaneamente, devendo possuir impacto motivacional.”*. Desta forma, para além dos momentos de instrução, sempre que iniciávamos uma nova modalidade recorria aos meios audiovisuais disponíveis para proceder a uma pequena apresentação.

*“Desta forma, para iniciar a aula utilizei uma pequena apresentação para introduzir esta modalidade.”*

Excerto da reflexão nº 11 e 12 (11/10/2016) – Ginástica Acrobática

De forma a facilitar o processo de compreensão e assimilação da informação transmitida durante a instrução, utilizei várias estratégias que vieram a ajudar neste momento.

*“No segundo exercício, pertencente à parte fundamental da aula, recorri novamente aos aparelhos eletrónicos (PC e Projetor), para que os alunos tivessem uma imagem visual das diversas figuras que deveriam exercitar durante a aula.”*

Excerto da reflexão nº 16 (20/10/2016) – Ginástica Acrobática

Estas ações eram previamente pensadas e planeadas, servindo posteriormente de um apoio quer para mim, quer para os alunos

*“Também optei por registar no quadro a sequência, para que quer eu, quer os alunos a consultassem, caso nos esquecêssemos da mesma.”*

Excerto da reflexão nº 57 (16/02/2017) – Dança

Também com o objetivo de clarificar melhor os alunos sobre o porquê de determinadas ações, optei pelo registo gráfico.

*“Mais uma vez optei por realizar um esquema para esclarecer os alunos sobre o que estava a ser proferido.”*

Excerto da reflexão nº 45 (19/01/2017) – Voleibol

Para completar as exposições e, conseqüentemente, a apresentação das tarefas motoras, encontrei nas demonstrações um ótimo aliado. Damasceno (2016) refere que se os professores forem capazes de aliar uma boa instrução com uma boa demonstração, facilitará o processo de assimilação das tarefas motoras por parte dos alunos. Por demonstração entende-se todas as habilidades motoras executadas, antecedendo a prática motora por parte dos alunos de determinadas tarefas / exercícios. Os autores Tonello e Pellegrini (1998, p. 107) referem que *“o motivo principal do emprego da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação”*.

Assim sendo, com esta estratégia desejava que os alunos tivessem uma imagem visual, o mais aproximado da tarefa / exercício que lhes proponha. Tendo o conhecimento que *“o comportamento do professor irá influenciar os comportamentos dos alunos e o seu conseqüente desenvolvimento (...)”* (Ferraz,

Portela & Ávila-Carvalho, 2015, p.168), tive a preocupação de efetuar diversas demonstrações, nas várias modalidades abordadas ao longo da minha prática pedagógica.

Todos nós, docentes de EF, temos maior proficiência e um maior à-vontade em determinadas modalidades, porém, não temos a possibilidade de escolhê-las e de lecionar apenas essas. Dessa forma, temos de ser capazes de estar preparados para lecionar e demonstrar qualquer que seja a modalidade que tenhamos pela frente, sendo que Rosado e Mesquita (2011, p.97) referem que *“A demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (...)”*. Ao longo da minha experiência enquanto docente, tive o cuidado de planejar e preparar bem as demonstrações, sentindo-me assim confiante para as efetuar no decorrer das sessões.

*“Sendo esta uma modalidade coletiva, e sendo a minha modalidade de eleição, por já ter sido praticante a nível federado e também por a ter abordado ao longo de toda a minha formação académica, sentia-me bem preparado para lecionar as aulas, quer a nível da instrução/exposição quer ao nível da demonstração.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática - Voleibol

Todavia, senti que na modalidade de Ginástica Acrobática, esta tarefa ficou um pouco aquém das restantes modalidades, por várias razões, nomeadamente, ser a primeira matéria de ensino a ser abordada, pela inexperiência e por não me sentir tão à vontade com a mesma. Considero ainda que a minha preparação foi insuficiente.

*“Tendo em consideração esta minha fraqueza, deveria ter optado por experimentar as diversas figuras que iria propor aos alunos, de forma a averiguar quais as dificuldades que os alunos poderiam encontrar ao realizá-las, podendo intervir de uma forma mais eficaz, melhorando a sua prestação.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Ginástica Acrobática

Pude constatar que os alunos têm uma melhor prestação motora quanto mais o professor esteja empenhado e envolvido na tarefa, e como referem os autores Rosado e Mesquita (2011, p.98) *“No entanto, com alguma frequência deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da actividade desportiva em causa.”* e

Damasceno (2016, p.44) *“feita de maneira correta pelo professor, pois o aluno estará visualizando como foi praticado e tende a reproduzir o movimento da mesma maneira.”*. Minderico et al. (2016), defendem que nas aulas de EF, com crianças e jovens, deverá ser o professor a demonstrar os exercícios, sendo de elevada importância a preparação prévia dessa mesma demonstração. Assim sendo, sempre que possível, procurei assumir o papel de executante para demonstrar.

*“Visto que esta é uma modalidade pela qual tenho um sentimento especial e também pelo facto de ter alguma habilidade para realizar as suas ações, optei por demonstrar como é que os alunos deveriam realizar as ações técnicas/táticas.”*

Excerto da reflexão nº 40 e 41 (10/01/2017) – Voleibol

*“Também durante o exercício, optei por demonstrar por diversas vezes, pois verifiquei que alguns alunos não estavam a cumprir com os critérios do mesmo.”*

Excerto da reflexão nº 84 e 85 (16/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Porém, em todas as demonstrações foram realizadas por mim, pois *“aconselha-se que demonstração seja, sempre que possível, feita pelos praticantes (...)”* (Rosado e Mesquita, 2011, p.98).

*“Antes de dar início ao mesmo, juntei os alunos relembrando o que estes tinham para fazer, visto que na última aula de bloco onde tinha colocado o plinto numa estação, um dos alunos tinha faltado e sabendo que alguns alunos já não se lembrariam do que era para fazer nesta estação, optei por solicitar ao aluno X, que o demonstrasse para que desta forma todos ficassem esclarecidos.”*

Excerto da reflexão nº 87 e 88 (16/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Damasceno (2016) refere que, caso não seja possível ser o professor a efetuar a demonstração, este deve pedir a um aluno que o faça. Todavia, há que ter consciência de que quando solicitamos a um aluno para esta tarefa, este deverá ter alguma proficiência motora para tal. Porém, não podemos cair no exagero de pedir constantemente ao(s) mesmo(s) aluno(s), mas sim de proporcionar esta mesma experiência a vários alunos, de forma a promover um clima relacional positivo com toda a turma.

*“Para que todos os alunos tivessem o mesmo conhecimento, as alunas X e Y, voluntariaram-se para exemplificar alguns destes conteúdos. É de valorizar o facto de as alunas tomarem a iniciativa realizar uma demonstração, mostrando desta forma conhecimento e autonomia.”*

Excerto da reflexão nº 19 (27/10/2016) – Ginástica Acrobática

O facto de, em certos momentos, ter optado por serem os próprios alunos a realizarem as demonstrações, permitiu-me estar mais disponível para completá-las, através da chamada de atenção para determinados critérios de êxitos, tal como referem Rosado e Mesquita (2011, p.98) *“Para além disso, liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspectos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal”*.

*“Para que os alunos percebessem melhor o exercício, optei por pedir a alguns alunos que se colocassem nas posições do mesmo, para demonstrarem enquanto explicava.”*

Excerto da reflexão nº 29 (24/11/2016) – Andebol

Os mesmos autores referem que, devemos transmitir alguma informação aos nossos alunos antes de efetuarmos as demonstrações, para que estes já tenham uma imagem mental do que irá ser pedido e, posteriormente, prestarem atenção ao que realmente é importante.

*“Nesta, optei por instruir inicialmente os alunos e posteriormente exemplificar o que tinha sido proferido anteriormente, com a ajuda de 2 alunos.”*

Excerto da reflexão nº 76 (20/04/2017) – Basquetebol

Apesar de Rosado e Mesquita (2011) também aconselharem as demonstrações feitas por vídeo ou por outro meio auxiliar, por diversas situações recorri a estes, vendo neles um apoio para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso dos alunos nas diversas tarefas motoras.

*“Para dar início às figuras, achei por bem levar para a aula uma folha com as figuras enumeradas que os alunos teriam que realizar, dando ênfase que deveriam seguir aquela ordem, e, não realizar os exercícios de forma aleatória.”*

Excerto da reflexão nº 13 (13/10/2016) – Ginástica Acrobática

*“Posto isto e antes de dar início à introdução/exercitação da coreografia, existiu um momento em que os alunos visualizaram a coreografia, através de um vídeo, que irá ser abordada ao longo das aulas (...).”*

Excerto da reflexão nº 52 e 53 (07/02/2017) – Dança

Todavia, é preciso ter em conta que tipo de modalidade estamos a lecionar, quando pensamos nas demonstrações. Darido (1989, p.171) refere que *“O professor, quando demonstra, pode ter o objectivo de transmitir informações aos alunos sobre como realizar a tarefa.”*, criando desta forma uma imagem modelo da tarefa a executar. Porém, é preciso ter em conta que tipo de habilidades temos pela frente, pois, a demonstração em habilidades abertas pode não cobrir todas as possibilidades, devido à imprevisibilidade do ambiente, enquanto que, nas habilidades fechadas, uma vez que estas decorrem em contextos controláveis, torna-se mais fácil criar uma ideia geral do movimento.

Realço agora uma experiência ao nível da demonstração e de envolvimento ativa com a turma, da qual eu não estava à espera que tivesse tão grandes resultados no final da UD, designadamente na modalidade de Dança. Esta era, sem dúvida, o meu “calcanhar de aquiles” durante este ano de estágio, devido à falta de vivências ao longo da minha formação académica. Tendo isto em conta, a minha entrega e empenho, ao nível da preparação da mesma foi exponenciada.

*“Esta aula serviu para dar início a uma nova unidade didáctica (UD), desta feita Dança. Sendo esta uma das modalidades com a qual me sinto menos à vontade em lecionar, estava um pouco receoso com o seu início. Para que me sentisse pronto para tal, tive a preocupação de me preparar bem, quer no que diz respeito às questões mais relevantes à modalidade quer aos aspetos técnicos da coreografia que irá ser abordada durante as aulas.”*

Excerto da reflexão nº 52 e 53 (07/02/2017) – Dança

Qualquer dança ou coreografia que seja abordada, implica que o docente tenha o conhecimento na íntegra da mesma, quer dos passos, quer das diversas formações que a mesma engloba. Assim sendo, senti-me na obrigação de ter bem presente a matéria de ensino que iria lecionar aos meus alunos. Para tal, dava comigo sozinho em casa, a ensaiar vezes sem conta as diversas coreografias e estilos de dança que iria abordar no decorrer da UD. Saliento que

esta preparação, fez com que me sentisse à vontade com os diversos passos, possibilitando desta forma fazer a sua demonstração perante toda a turma.

*“(...) e também pela razão de me sentir confiante em exemplificar a mesma, optei por exercitar a coreografia juntamente com os alunos.”*

Excerto da reflexão nº 57 (16/02/2017) – Dança

Rosado e Mesquita (2011) mencionam que, quando realizamos as demonstrações, devemos ter em conta a distância e posição dos alunos, uma vez que esta deverá ser visível para todos. Assim sendo, tive o cuidado de colocar os alunos numa organização em xadrez, colocando-me numa posição central para que todos conseguissem-me visualizar.

*“Para dar início à mesma, comecei por colocar os alunos em xadrez, de forma a que todos me conseguissem visualizar (...)”*

Excerto da reflexão nº 54 (10/02/2017) – Dança

Com isto tudo saliento que, fruto do meu trabalho de casa, sentia-me à vontade para demonstrar e exercitar as diversas coreografias e estilos de dança abordados nesta UD, o que, por sua vez, surtiu um maior empenho e interesse por parte dos alunos nesta modalidade, acabando por ser uma das modalidades que mais prazer me deu de lecionar.

*“Eu estava preparado para dançar juntamente com os alunos qualquer das coreografias, incluído as danças a pares.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Dança

*“O facto de eu demonstrar e exercitar qualquer um dos estilos abordados, fez com que os alunos encarassem esta nova modalidade de braços abertos, fomentando um bom clima de aula.”*

Excerto da reflexão nº 57 (16/02/2017) – Dança

Após a transmissão de informação da tarefa e, consequentemente demonstração da mesma, os alunos iniciam e desenvolvem as diversas tarefas / exercícios propostos pelo docente. Desta forma, o aluno após efetuar a tarefa motora, deverá receber por parte do professor uma informação de retorno de como realizou a ação, de forma a reforçar o seu desempenho (Rosado & Mesquita, 2011). A este processo denominamos de *Feedback* Pedagógico. Segundo Sarmiento et. al. (1998, p.2) *“Esta expressão traduz uma informação de retorno em função do comportamento observado.”*

O uso de *feedbacks* ao longo da minha prática pedagógica, foi uma estratégia recorrente. De forma a estar preparado e conseguir chegar a todos os alunos através do *feedback*, senti a necessidade de aperfeiçoar o conhecimento das diversas modalidades abordadas ao longo do ano letivo. Como defende Rosado e Mesquita (2011), *“Uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino identificarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”* (p. 83). Assim sendo, a busca pelo conhecimento foi feita de forma contínua, procurando ir ao encontro do que dizia a bibliografia e do que era efetuado na prática desse mesmo desporto.

*“Porém, não foi descurando a ideia de pesquisar mais acerca desta modalidade, com o intuito de saber sempre mais para promover uma melhor aprendizagem dos alunos. Esta foi feita através de pesquisa bibliográfica e também com o contato com colega, que por sua vez é jogador desta modalidade.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Andebol

Ao longo deste documento, tenho referido em várias temáticas que existem matérias de ensino que são da preferência dos docentes, as que estes se sentem mais à vontade na lecionação e, conseqüentemente, em que a sua postura é diferente das restantes. O tema do *feedback* pedagógico não é exceção, e pude constatá-lo durante a minha prática pedagógica, através da modalidade de Voleibol. Por ter uma grande afinidade com esta modalidade, pelas diversas razões que já foram enumeradas neste documento, existia uma maior facilidade em intervir através do *feedback*, independentemente do seu objetivo.

A emissão de *feedback's* por parte de um professor deve seguir uma sequência lógica de observações, Piéron e Delmelle (1982. cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 83):

*observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação nas mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.*

Inicialmente, devido à inexperiência ao nível da docência e pelo próprio nervosismo, não era capaz de cumprir com o ciclo completo de *feedback* mencionado anteriormente. Desta forma, preocupava-me apenas com as primeiras fases, nomeadamente, a identificação do erro e consequentemente a emissão do *feedback*, não dando seguimento à conclusão da sequência.

Ao longo da prática pedagógica, deparei-me que esta minha atitude não era a correta, pois, após a fase de deteção do erro e posterior informação de retorno, não tinha a noção se essa mesma informação tinha surtido os efeitos desejados no desempenho motor dos alunos. Após esta constatação, passei a dar mais atenção a todo este processo, vindo a verificar qual o resultado da minha intervenção e ponderando se seria necessária uma nova informação de retorno sobre a tarefa, tal como referem Rosado e Mesquita (2011, p.90) *“Aconselha-se, assim, que, depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário.”*. Desta forma, este ciclo pode repetir-se algumas vezes, com novas informações a dar no *feedback* até o professor achar que a execução é perfeita, tendo em conta o objetivo.

*“Desta forma, tive o cuidado de permanecer por algum tempo em cada campo, de forma a poder completar o ciclo de feedback.”*

Excerto da reflexão nº 30 e 31 (22/11/2016) – Andebol

*“Tendo em conta o referido, optei por introduzir uma nova regra, em que só poderiam finalizar se a bola após todos os alunos participarem na jogada. A introdução desta nova regra, deve-se ao facto de ter tido a preocupação de cumprir com o ciclo de feedback.”*

Excerto da reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) – Basquetebol

De forma a que o *feedback* pedagógico surta os efeitos desejados no processo de ensino-aprendizagem, temos de ter em atenção a quantidade e frequência bem como a especificidade dos mesmos. A primeira preocupação a ter, é que os *feedbacks* deverão ser distribuídos de forma equitativa por todos os alunos, garantindo que estes tenham acesso à informação de retorno sobre o seu desempenho na tarefa motora proposta (Rosado & Mesquita, 2011). Temos de ter em conta que cada aluno é único, apresentando o seu próprio ritmo de aprendizagem, e, portanto, a intervenção ao nível da correção deverá ter em conta essa mesma individualização.

*“Durante a exercitação desta tarefa inicial, foi visível que os alunos Leonardo e Luís, mostram ainda grandes dificuldades na realização dos passos, realizando-os nos tempos/ritmo incorretos. Para tentar colmatar este problema e com o intuito de os corrigir e fazer com que estes conseguissem acompanhar os restantes colegas, dirigi-me diversas vezes durante a exercitação para junto destes, demonstrando e emitido simultaneamente feedbacks verbais de forma individualizada.”*

Excerto da reflexão nº 61 (02/03/2017) – Dança

Pela particularidade da estratégia adotada para a lecionação da modalidade de voleibol, houve uma especial atenção no que diz respeito à emissão de informações de retorno, ou seja, o *feedback* pedagógico, durante esta modalidade. Deste modo, existia um contacto prévio com o treinador / responsável do grupo / equipa, com o objetivo de ser o próprio a intervir neste campo, canalizando a intervenção do professor para o estritamente necessário.

*“Ao longo da aula, e devido à minha deslocação pelo espaço, foi possível verificar alguns erros ao nível técnico, que de imediato intervim, quer com o treinador ao explicar como deveria corrigir ou dar feedbacks quer com o próprio aluno.”*

Excerto da reflexão nº 39 (06/01/2017) - Voleibol

Durante o ano letivo, foram vários os momentos em que o processo de ensino-aprendizagem, era organizado através de grupos, E a minha intervenção dirigia-se maioritariamente para o desempenho de todo o grupo.

*“No que concerne à minha deslocação pelo espaço, preocupei-me em percorrer todo espaço, com o intuito de verificar a prestação individual de cada aluno e também do próprio grupo. Esta deslocação, permitiu-me também emitir feedbacks e sugestões para melhorar o esquema de cada grupo.”*

Excerto da reflexão nº 19 (27/10/2016) – Ginástica Acrobática

*“Por diversas vezes, achei por bem interromper os jogos, de forma individual, para que pudesse corrigir as posições dos jogadores, para que estes ocupassem o espaço de forma racional.”*

Excerto da reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) – Basquetebol

A forma como vamos abordar a informação de retorno ao desempenho motor do aluno depende de vários fatores: 1) da experiência que o professor tem

na docência; 2) da própria matéria de ensino; e, 3) da própria turma / alunos. No que diz respeito à especificidade do *feedback*, este pode ter contornos apreciativos ou específicos, sendo que o primeiro não contribui muito para a promover êxito no desempenho motor dos alunos, e o segundo, uma vez que apresenta informação sobre o desempenho motor, contribui de forma mais efetiva nas aprendizagens dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Os professores têm a responsabilidade de promover ao máximo as aprendizagens dos alunos, devendo assim, informar os mesmos sobre a sua prestação motora, para que estes tenham o conhecimento do que têm de aperfeiçoar, como refere Rosado e Mesquita (2011) *“não basta dizer aos alunos ou atletas se a execução é ou não correcta, é necessário especificar depois o que é considerado correcto ou incorrecto e o que fazer, de seguida, para melhorar”* (p.89).

Assim sendo, notei que durante toda a minha prática pedagógica a minha intervenção nesta área foi melhorando e evoluindo. Todavia, ambos os tipos de *feedbacks* mencionados anteriormente foram utilizados ao longo das minhas aulas, cada um deles com os seus próprios objetivos. Desta forma, o primeiro como o próprio nome indica, teve um carácter apreciativo, permitindo a manutenção do bom clima existente nas aulas e também fomentar a motivação dos alunos no envolvimento com as atividades propostas, uma vez que os próprios alunos se encontram recetivos aos mesmos.

*“Assim sendo, também é possível emitir um número superior de feedbacks positivos e de encorajamento, pois os alunos encontram-se recetivos a tais.”*

Excerto da reflexão nº 55 e 56 (14/02/2017) – Dança

Este tipo de informação de retorno, também mostrava aos alunos que o professor estava atento ao seu desempenho motor não se preocupando apenas com o processo de correção, mas sim também de reforço, caso tivessem sucesso na atividade.

*“Sempre que os alunos realizam alguma habilidade com sucesso, fosse esta uma boa decisão ou tivessem obtido sucesso na finalização, emitia logo um feedback positivo, de forma a que os alunos tivessem a noção que estava atento à prestação motora dos mesmos.”*

Excerto da reflexão nº 76 20/04/2017) – Basquetebol

Em alguns momentos era visível por parte dos alunos um receio de efetuar uma determinada tarefa motora ou um desinteresse pela mesma. Nestes casos recorri ao *feedback* positivo e encorajamento, para motivar e encorajar a superar os seus medos. Cabral (2001, p.246) Corrobora a minha atuação, reconhecendo como funções do *feedback* “a informação, a motivação e o reforço.”.

*“Ao longo dos jogos, tive o cuidado de me deslocar por todo o espaço, tentando estar de igual forma em ambos os campos, para que desta forma pudesse emitir feedbacks e motivar os alunos.”*

Excerto da reflexão nº 46 e 47 (24/01/2017) - Voleibol

*“Desta forma, posso referir que a aula decorreu de forma natural e fluída, sendo que me senti feliz no final da mesma, só pelo facto de no início dos exercícios, 3 alunas estarem com medo de realizar o salto de eixo, acabando a aula a realizá-lo e praticamente sem ajuda. Isto deveu-se muito ao facto de eu, enquanto professor, estar presente naquela estação, dando-lhes mais segurança, mas principalmente por lhes ter motivado, mencionando que estas eram capazes e se caso corresse mal, ninguém ali as iriam criticar.”*

Excerto da reflexão nº 81 e 82 (09/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Porém, o reforço excessivo do elogio positivo pode vir a ter o efeito contrário ao desejado, fazendo com que este perca o efeito motivador perante os alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Por este motivo, ao longo da minha PES, procurei não cair no exagero de emitir em demasia este tipo de informação de retorno, de forma a manter o efeito pretendido.

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, nós, docentes de EF, desejamos que os alunos tenham o máximo de contacto com situações de aprendizagem e consequentemente sucesso nas mesmas. Para tal, existe uma grande necessidade de estes adquirirem informações sobre o seu desempenho nas ações, indo ao encontro do que Rosado e Mesquita (2011) referem “(...) a necessidade de o praticante receber informação técnica precisa daquilo que fez (feedbacks descritivos) e/ou do que deve fazer para melhorar (feedbacks prescritivos) (...)” (p.89).

Ao longo do ano letivo, várias foram as abordagens no que diz respeito à emissão de informação de retorno, tendo em conta a tipologia das modalidades bem como o meu nível de proficiência nas mesmas. Assim sendo, nas

modalidades de cariz individual, que por sua vez aconteciam num ambiente estável, onde a tarefa é repetida sistematicamente, acabei por emitir mais *feedbacks* descritivos e corretivos, referindo o erro e consequente correção do mesmo.

*“Consequentemente, no que diz respeito às informações emitidas, o feedback positivo e corretivo, foram os mais privilegiados.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Andebol

*“Por esta ser uma modalidade de carácter fechado, ou seja, é uma modalidade onde existe uma repetição dos mesmos movimentos, optei por direccionar aos alunos mais feedbacks de carácter descritivos e corretivos do que interrogativos.”*

Excerto da reflexão nº 84 e 85 (18/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Já no que diz respeito às modalidades coletivas abordadas e estando mais confortável com as mesmas, para além de usar o *feedback* descritivo e corretivo, recorri também ao *feedback* interrogativo. Como o próprio termo indica, as modalidades abordadas implicavam a participação de mais intervenientes, sendo que o contributo de todos contribuía, quer para o sucesso individual, quer para o sucesso coletivo. Pelo facto de estas decorrerem num ambiente instável, também fez me recorrer mais vezes a este tipo de *feedback*, pois os alunos teriam de estar sempre em constante raciocínio de como proceder e de qual seria a melhor tomada de decisão, para alcançar determinada ação.

Todavia, nem sempre foi tão fácil optar pela via da interrogação, principalmente, numa fase inicial da minha experiência na docência, pois não saberia como é que os alunos iriam corresponder a estes momentos.

*“Iniciei a UD a emitir mais feedbacks descritivos e corretivos, porém com o avançar das aulas e também com a evolução dos alunos, fui ganhando mais confiança até que passei em algumas situações a usar o feedback interrogativo.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Andebol

De forma esporádica, recorri também a esta metodologia nas modalidades individuais, uma vez que esta envolve uma maior interação entre o professor e aluno, tendo vantagens ao nível cognitivo dos mesmos. Queremos que os alunos sejam responsáveis também pelo processo ensino-aprendizagem, tornando-se agentes ativos e interventivos nas situações.

*“Ao longo deste exercício, fui emitindo feedbacks, de forma a corrigir a prestação dos alunos, questionando-os muitas vezes pela razão do salto com pouco sucesso.”*

Excerto da reflexão nº 89 (25/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Durante a minha PES, não me interessava apenas mencionar qual o erro e como deveria ser corrigido, relegando aos alunos o papel unicamente de ouvinte, mas sim que estes participassem de forma ativa na sua própria correção, pensando no porquê do insucesso na tarefa motora e ganhassem autonomia na procura de soluções.

Tendo em conta que o *feedback* pedagógico confronta o aluno com o desempenho motor na tarefa, influenciando prestações futuras, é preciso ter em consideração qual o momento ideal para intervir junto destes. À partida, tinha conhecimento que, para emitir uma informação de retorno sobre uma determinada ação, não poderia deixar passar muito tempo da mesma, uma vez que esta poderia não surtir os efeitos desejados no aluno (Rosado e Mesquita, 2011). Os mesmos autores, aconselham que esta informação seja dada em momentos que o aluno ainda tenha presente o seu desempenho.

Assim sendo, diversos foram os momentos escolhidos por mim para intervir, tendo em conta o timing do erro dos alunos. Em alguns momentos, optei por emitir o *feedback* em simultâneo com atividade a decorrer e, em outros, optei por interromper a atividade para corrigir a prestação dos alunos.

*“Visto que os alunos não estavam a cumprir com este requisito e por diversas vezes ocupavam o campo de forma irracional, estando os elementos todos da mesma equipa no mesmo corredor, facilitando o processo defensivo, optei por interromper o jogo e questionar os alunos se estavam corretos ou não.”*

Excerto da reflexão nº 71 e 72 (28/03/2017) – Basquetebol

Por vezes, após a deteção do erro, optava por deixar que o aluno terminasse a tarefa e posteriormente intervinha junto deste, sendo que “o *feedback* deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste.” (Rosado & Mesquita 2011, p.90).

*“Durante o mesmo, achei por bem não interromper o exercício para emitir algum feedback corretivo aos alunos, contudo, espera que a jogada terminasse e posteriormente abordava o aluno sobre a sua prestação,*

*questionando-lhe se teria tomado a melhor decisão ou o que poderia ter feito para melhorar.”*

Excerto da reflexão nº 76 (20/04/2017) - Basquetebol

*“Tradicionalmente, no contexto de análise do ensino das actividades físicas e desportivas, o feedback é referenciado como sendo emitido pelo professor”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.91) sendo o que acabou por acontecer ao longo de todo o ano letivo, porém, foi possível verificar durante a abordagem de diversas modalidades, os próprios alunos a corrigirem de forma assertiva e correta os seus colegas.

*“Contudo, foi-me possível verificar que alguns alunos entre si, os tentavam corrigir, sendo que os próprios alunos tinham noção do que tinham efetuado, tentando corrigir na execução seguinte.”*

Excerto da reflexão nº 84 e 85 (16/05/2017) – Basquetebol

Paralelamente a todas as estratégias abordadas anteriormente, e sendo também essencial para o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem, surge o questionamento, sobre o qual Rosado e Mesquita (2011) referem que este:

*Pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal, para o crescimento do grupo de trabalho, na medida em que lhes permite problematizar as situações e os contextos, orientar-se por objetivos, implicar-se do ponto de vista cognitivo e afectivo nas aprendizagens. (p.109)*

O questionamento é uma ferramenta fundamental para o professor porque promove a aprendizagem dos alunos, bem como a interação entre professor e aluno e até mesmo entre os próprios alunos (Silva & Lopes, 2015).

Esta estratégia, foi algo recorrente ao longo da minha prática pedagógica, sendo usual após a explicação ou demonstração das tarefas e / ou exercícios a realizar, para que pudesse aferir que a informação tinha sido transmitida de forma clara, tal como referem Rosado e Mesquita (2011, p.101) *“após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de apresentação de tarefas motoras, de uma demonstração, de organização de grupos, etc., é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida”*.

*“Para isto, optei por demonstrar como é que deveriam fazer, recorrendo ao questionamento, a fim de averiguar qual o conhecimento dos alunos sobre esta modalidade e estas habilidades motoras.”*

Excerto da reflexão nº 70 (23/03/2017) – Basquetebol

Em alguns momentos de apresentação das tarefas motoras, deparava-me com alguns alunos em conversas paralelas ou simplesmente sem prestar atenção ao que estava a ser proferido. Nestas situações optava por questioná-los sobre o que sido mencionado, como uma forma de transmitir que estava atento à desatenção deles.

*“Porém, alguns elementos de um dos grupos não o fizeram, estando em conversa. Quando me deparei com esta situação, questionei uma aluna desse mesmo grupo, de forma a poder verificar se estes estariam a ouvir ou não as informações, sendo que a mesma correspondeu de forma positiva.”*

Excerto da reflexão nº 16 (20/10/2016) – Ginástica Acrobática

Durante o ano letivo, o uso do questionamento teve também, como objetivo avaliar e compreender o conhecimento dos alunos sobre a matéria abordada, quer nas aulas transatas, quer nos anos transatos.

*“Para começar e antes de dar qualquer tipo de informação aos alunos, questionei-os acerca do que tínhamos feito na aula de avaliação diagnóstica e sobre o que se lembravam acerca desta.”*

Excerto da reflexão nº 11 e 12 (11/10/2016) – Ginástica Acrobática

*“Uma vez que, os alunos na aula transata já tinham exercitado o salto na posição encarpado, e a diferença entre este e o salto de carpa (que foi introduzido nesta aula), dizia respeito ao afastamento dos membros inferiores, optei por questioná-los em relação à diferença entre estes, com o intuito de verificar qual o seu conhecimento dos diversos saltos existentes.”*

Excerto da reflexão nº 86 (18/05/2017) – Ginástica Acrobática

*“Antes de iniciar a explicação do exercício, e visto que na aula transata já introduzi a forma de jogo modificada 3x3, achei por bem questionar os treinadores, sobre o porquê da introdução do passe de costas. Uma vez que estes não conseguiram chegar à resposta, decidi dar algumas dicas para que estes pudessem chegar por eles próprios à resposta desejada.”*

Através do excerto anterior, é possível verificar que só após algum momento de reflexão e de tentativa de alcançar a resposta correta, por parte dos alunos, é que decidia dar algumas dicas, de forma a que estes alcançassem a resposta, tal como é mencionado por Rosado e Mesquita (2011) *“Se o aluno tem dificuldades na resposta, aconselha-se a utilização de perguntas de encaminhamento, fornecendo-se sugestões para ajudar o aluno, pequenas alusões (pistas de resposta), seguidas de encorajamento.”*. (p.108)

Ao longo desta minha experiência, tive a oportunidade de explorar várias temáticas que estão envolvidas com a instrução pedagógica, sendo notório que os anos de experiência e vivência no meio escolar, é uma das principais chaves para todo o sucesso de implementação das mesmas. Todavia, não nos podemos basear apenas no número de anos, pois, se ao longo destes não nos formos mantendo atualizados, de nada serve essa mesma experiência. Ao longo desta dura caminhada que foi a minha prática de estágio supervisionada, senti que evolui nestes quatro temas abordados ao longo deste subcapítulo, sendo que, um dos pilares basilares dessa mesma evolução, foi a procura de novo conhecimento sobre as mesmas.

#### **4.1.3.3 Melhorar através a observação**

A observação, é um processo que se encontra inerente à aprendizagem humana. A partir do momento em que o nosso cérebro começa a processar a informação visual e a refletir o mundo real, começamos a observar e a reter a informação que nos rodeia.

Para Damas e Ketele (1985, p. 11) a observação é *“um processo cuja função imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração.”* Aragão e Silva (2012, p.50) entendem que a *“observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem”*.

De acordo com o regulamento do EP, Matos (2016b, p.6) afirma que faz parte das atribuições do estagiário *“Observar aulas que podem ser regidas pelo professor cooperante, pelos colegas estagiários ou outros professores de Educação Física da Escola/Agrupamento de Escolas onde realiza a PES.”*

Na nossa área, seja esta no campo do ensino ou do treino desportivo, a observação pode ser considerada como mais uma ferramenta para a formação do professor / treinador, tal como Raymundo (2013) refere:

*A possibilidade de construir conhecimentos a partir da observação da prática do outro é uma aprendizagem, descrita pelos alunos não como modelo do que se deve e do que não se deve fazer, mas como um saber construído no processo de formação que certamente se tornará uma referência à sua própria prática futura. (p.366)*

Desta forma, logo no início no EP, ficou marcado em reunião de NE, quais as datas em que iríamos realizar as observações, quer aos professores estagiários quer ao PC e colegas de disciplina. Paralelamente a estas, o PC sugeriu que, numa fase inicial, onde iríamos efetuar as diferentes avaliações diagnósticas, marcássemos presença nas aulas uns dos outros. Desta feita, como estávamos numa fase muito precoce do nosso percurso como professores, a presença dos colegas, para além de permitir que estes colaborassem no processo avaliativo, também fazia com que nos sentíssemos mais seguros e confiantes, pois, caso fosse necessário, poderíamos recorrer a estes.

*“Todavia, pelo facto de os colegas do núcleo de estágio e o professor cooperante estarem presentes, facilitou este processo, pois desta forma cada um ficou com um grupo restrito, reduzindo o risco de confundir os alunos.”*

Excerto da reflexão do 1º período

As observações, sejam estas formais ou informais, são momentos de aprendizagem, quer para o professor observado, quer para o professor observador.

*“A observação desempenha um papel basilar na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do professor, pois é através desta que o professor tem conhecimento dos aspetos positivos e negativos da sua prestação no decorrer da aula, podendo desta forma, melhorar os aspetos que não estão tão bem.”*

Excerto da reflexão nº 16 (20/10/2016) – Ginástica Acrobática

Quando nos encontramos do lado de fora do processo de ensino-aprendizagem, conseguimos ter outra visão de como tudo se processa e de diferentes ações que temos ao longo da nossa prática. Assim sendo, as

observações foram responsáveis por uma mudança na minha prática pedagógica, devido ao que observava nas aulas dos meus colegas e também do que os mesmos observavam das minhas aulas.

O mesmo conteúdo, observado por duas pessoas diferentes, irá ter resultados e perspetivas também diferentes, pois, como refere Ludke e André (1986) *“O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.”* (p.25). Os mesmos autores afirmam também que é necessário planejar a observação, tendo em conta o quê e como vamos observar. Desta forma, no início do ano letivo, o PC disponibilizou-nos as fichas de registo de observações (anexo 4), que serviriam para essa mesma tarefa.

Cada ficha continha um objetivo específico a ter em conta no momento da observação, sendo que em cada período, observámos conteúdos diferentes, nomeadamente: 1) Ganhar a confiança e estabelecer o controlo; 2) Rentabilizar maximamente o tempo de aula – Gestão; e, 3) Melhorar a qualidade da informação – Instrução. Todavia, o primeiro momento que tivemos contacto com este processo, foi através da observação aberta, onde tentei absorver o máximo de informação das aulas.

Após a observação, existia sempre um momento de reflexão e discussão do que tinha sido observado, em reunião de NE. De referir que estas não tinham carácter pejorativo, sendo as mesmas mais um momento de aprendizagem para a nossa evolução enquanto profissionais. A troca de experiências e de opiniões entre todos os intervenientes: professores estagiários, PC e PO, tornaram-se uma mais valia para mim, permitindo ter conhecimento de erros que cometíamos sem nos darmos de conta, novos métodos de intervir com os alunos e, consequentemente, melhorar a minha prestação no processo de ensino-aprendizagem, pois, como refere o autor Sarmiento (2004), *“observar formula dúvidas e proporciona respostas”* (p. 163).

O facto de nos encontrarmos todos a lecionar o mesmo ano de escolaridade, no qual as matérias de ensino eram as mesmas, fez com que olhasse para a observação com outros olhos. Deste modo, tinha sempre o cuidado de refletir sobre o que tinha observado, reforçando o que, a meu ver, tinha sido positivo e tentando encontrar soluções para o que tinha achado menos

positivo, com o intuito de ajudar os meus colegas e, caso acontecesse durante a minha prática pedagógica, já estar minimamente preparado para a solucionar.

*“Para dar início ao primeiro exercício, o professor dependia dos equipamentos informáticos que a sala possui, mais especificamente, o projetor. Contudo, o mesmo encontrava-se com algum problema técnico e não estava a funcionar no momento oportuno (...) Na minha opinião, o professor poderia ter selecionado quatro alunos, e, demonstrava a figura. Desta forma, os alunos teriam uma figura modelo, sendo proferidas pelo professor as informações relevantes para o monte/desmonte e êxito da mesma.”*

Excerto da reflexão da observação nº 1 – Aula nº 14 (19/10/2016)

Ao longo do ano letivo foi visível que o comportamento e prestação motora dos alunos das nossas três turmas, eram completamente distintas. Ao longo das observações, formais e informais, fui-me deparando com a evolução e ganho de controlo e confiança da turma, por parte de um dos meus colegas de estágio, dado que essa mesma turma era muito inconstante.

*“Durante toda a aula, foi visível a falta de motivação e empenho por parte dos mesmos, em alguns exercícios. De referir ainda que durante os momentos de instruções, os alunos encontravam-se eufóricos, perturbando a prestação do professor.”*

Excerto da reflexão da observação nº 3 – Aula nº 24 e 25 (17/11/2016)

*“Ao longo de toda a aula também foi visível que a maior parte dos alunos, estava a realizar a tarefa com empenho e motivação, não existindo nenhum comportamento desviante a registar.”*

Excerto da reflexão da observação nº 8 – Aula 63 (07/03/2017)

Também com as observações, foi possível detetar que até para dar início às aulas, tínhamos comportamentos distintos. Várias foram as trocas de opiniões sobre este assunto, durante as reuniões e fora delas, porém, existia sempre um fator denominado “alunos” que dificultava essa tarefa por diversas vezes, pois na maior parte das aulas estes compareciam no espaço de aula após o início da mesma.

*“A aula iniciou-se com um pouco de atraso, visto que os alunos não compareceram no espaço de aulas na hora da aula.”*

Excerto da reflexão da observação nº 3 – Aula 24 e 25 (17/11/2016)

*“De salientar, que o professor não esperou por todos os alunos para dar o início à aula, aumentando desta os tempos de exercitação dos exercícios da mesma.”*

Excerto da reflexão da observação nº 3 – Aula 26 e 27 (25/11/2016)

*“Para dar início a aula optei por não esperar que todos os alunos chegassem ao espaço de aula, começando com aqueles que se encontravam no mesmo.”*

Excerto da reflexão nº 26 (17/11/2016) - Andebol

Como já referi anteriormente, sempre que possível, retirava ilações das aulas dos meus colegas, de forma a melhorar a minha prestação no decorrer das minhas aulas.

*Foi notório durante todo os jogos, que poucos alunos participavam de forma ativa neste, pois o jogo acabava por acontecer por intermedio de 2/3 alunos. Este fator poderá ser contrariado, introduzindo algumas regras, como por exemplo, só vale golo se a bola circular por todos os jogadores que participa no ataque.*

Excerto da reflexão da observação nº 3 – Aula 26 e 27 (25/11/2016)

*“Ainda devido a esta deslocação, fui visível alguns problemas na equipa do X/Y/Z, onde o jogo era praticado maioritariamente pelo aluno X. Esta opção, estava a fazer com que as restantes colegas se encontrassem desmotivadas, sendo que rapidamente intervim, ao colocar algumas regras nesta equipa.”*

Excerto da reflexão nº 68 e 69 (21/03/2017) – Basquetebol

Todavia, nem sempre fui capaz de me adaptar às adversidades constatadas através das observações, ou seja, deparei-me com uma situação, que a meu ver, teve algumas repercussões negativas na aula de um colega mas, quando me defrontei mais tarde com o mesmo problema na minha aula, acabei por tomar a mesma decisão que ele, embora eu já tivesse tomado conhecimento prévio.

*“Após o término deste, o professor permitiu que os alunos saíssem do espaço da aula para irem beber água. O único aspeto negativo a apontar desta decisão, é por ter atrasado o início do exercício seguinte.”*

Excerto da reflexão da observação nº 5 – Aula nº 45 e 46 (13/01/2017)

*“No momento de transição para a parte fundamental da aula, e tendo em conta que praticamente todos os alunos deram o seu máximo na parte inicial, mostrando algum cansaço, permiti que estes pudessem ir sair do espaço de aula para se irem hidratar.”*

Excerto da reflexão nº 62 e 63 (07/03/2017) – Dança

Paralelamente às observações dos meus colegas de PES, tive o privilégio de assistir a diversas aulas do PC, bem como dos restantes colegas de EF. Sim, para mim foi um privilégio ter podido observar as aulas de professores com vários anos de experiência na docência, que já passaram por uma diversidade de situações, impensáveis para nós, em início de carreira. Assim sendo, foi possível assistir a diferentes formas de atuação entre todos eles, pois, como seria normal, cada professor tem a sua forma individual de atuar e interagir com os alunos, tendo em conta a turma, o ano de escolaridade e a matéria de ensino. Nestas, tentei sempre absorver o máximo de informação que conseguia e consequentemente, adaptar às minhas condições de práticas o que era possível.

Neste sentido, posso afirmar que todos os momentos de observações realizados foram fundamentais para a minha evolução enquanto professor, quer no papel de observador, quer no papel de observado. Através destas, foi possível verificar que, por mais atento que o professor seja, numa fase inicial da carreira de docente, não somos capazes de estar atentos a todos os pormenores no decorrer da aula, existindo sempre algo que nos escapa. Desta forma, através das observações realizadas pelos meus colegas, PC e PO, tive conhecimento sobre as minhas falhas e, a partir desse momento, tentei corrigir e melhorar esses mesmos erros. Posso dizer que, ao contrário, também acontecia, ou seja, sempre que ia para uma observação tinha como objetivo apurar o que cada professor estagiário fazia de bem e menos bem, para que, posteriormente tentasse propor soluções e, em discussão, ajudasse os meus colegas a refletir sobre as suas práticas, e assim, apoiarmo-nos reciprocamente.

#### **4.1.3.4 A reflexão como promotora da evolução no processo ensino-aprendizagem.**

Paralelamente à observação, a reflexão foi um tema com grande destaque e relevância durante toda a minha PES.

*“Pensar é algo que acontece naturalmente, ou seja, nenhum ser humano pode se eximir dessa atividade”* (Filho & Quaglio, 2008, p.56), todavia, a capacidade de pensar de forma reflexiva, é algo que não surge de forma espontânea, sendo que esta deverá ser fomentada em condições favoráveis para o seu desenvolvimento.

Nos tempos que correm, existe uma necessidade grande de nos tornarmos seres reflexivos, quer na vida pessoal quer na vida profissional. Desta feita, a carreira docente não é exceção. Em conformidade, Mendes (2005) defende que *“O pensamento reflexivo é uma das competências que precisa ser desenvolvida no futuro profissional da educação”* (p.41). Tal como devemos procurar envolver os alunos, de forma ativa e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem, também nós, docentes, devemos ter a preocupação de questionar as nossas ações em todo esse processo, tal como referem os autores Darsie e Carvalho (1996),

*Do mesmo modo que acreditamos ser necessário levar o aluno a assumir uma atitude reflexiva em relação a sua aprendizagem, assim também acreditamos que o professor deva ser preparado para assumir uma atitude reflexiva sobre seu saber e sobre o seu fazer.* (p.105)

O conceito de reflexão, que tanto ouvi falar ao longo da minha vida, fosse ela pessoal ou académica, nunca fez tanto sentido como nesta fase. Ao longo das nossas vidas, temos momentos, em que é necessário tomar uma decisão, mas não sem antes refletir sobre a mesma. Assumo que esta era uma tarefa com a qual não tinha grande afinidade ao longo do meu dia-a-dia.

Foi especialmente ao longo do 1º ano do mestrado em EF nos Ensinos Básicos e Secundários, que comecei a entender o quão importante era a reflexão. Até este momento, ao longo da minha vida poucos eram os momentos de reflexão, ocorrendo essencialmente de forma esporádica logo após à circunstância, mas sem que essa pequena reflexão surtisse repercussões em ações futuras. Todavia, ao longo do 1º ano de mestrado, tivemos contacto com a aprendizagem da lecionação de diversas modalidades, e as várias interrogações e conversas / debate com os professores, fez-me perceber que cada vez mais no ensino, há a necessidade de tornar os futuros docentes, em professores reflexivos. É neste campo, que se torna fundamental passarmos por vários processos ao longo da nossa formação académica, de forma a nos

sentirmos preparados quando formos confrontados com a realidade em contexto escolar, uma vez que *“a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, assim como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre essa e sua utilização.”* (Darsie & Carvalho, 1996, p.91)

Apesar da reflexão não ter sido algo recorrente ao longo da minha vida, pude constatar que esta era realmente importante, especialmente nesta nova fase que iria entrar, o ensino, pois *“uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente.”* (Mendes, 2005, p.37).

Quanto à reflexão, Schon (1987) apresenta três níveis diferenciados: 1) **reflexão na ação**, que acontece no decorrer da prática e que procurar solucionar no momento problemas que surgem, podendo estes ser de caráter organizativos ou de conteúdos, por exemplo; 2) **reflexão sobre a ação**, que ocorre após a ação e tem em vista refletir sobre os diversos problemas ocorridos na aula, com o intuito de melhorá-los para as aulas seguintes; e, 3) **reflexão sobre a reflexão na ação**, que tem por base o conjunto de reflexões, permitindo ao profissional progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. Mendes (2005), refere que a reflexão só ocorre quando começamos a investigar uma forma para solucionar um problema com o qual nos deparamos. Durante a minha PES, recorri aos três tipos de reflexões, em momentos distintos, sempre com o intuito de melhorar a minha intervenção pedagógica, tal como, Darsie e Carvalho (1996) mencionam *“para uma intervenção racional na prática, há que se considerar sempre os três componentes como indissociáveis, pois esses constituem pensamento prático do professor, com o que pode ele enfrentar as situações práticas, buscando melhorá-la ou modificá-la.”* (p.93)

O método mais utilizado para esta tarefa consistiu nas reflexões escritas das aulas, sendo que através desta, associamos o processo reflexivo à escrita. Freire e Fernandez (2015, p.361) são da opinião que ao escrever *“o professor tem a possibilidade de olhar para uma mesma situação, interpretando-a e analisando-a, o que pode contribuir para seu desenvolvimento profissional.”* Tendo em conta que o nosso objeto de reflexão é a ação, ou seja, as aulas, e uma vez que a nossa memória pode se tornar enganadora, fazendo com que passado algum tempo, nos esquecêssemos de alguns pormenores da ação,

tinha o cuidado de iniciar o processo reflexivo logo após à aula, com o intuito de manter tudo o que tinha sido observado na minha memória.

O momento e o à-vontade com o processo reflexivo, dependerá também do conhecimento e gosto pela matéria de ensino em questão. A experiência ao nível da docência, fará com que os professores sejam capazes de refletir no momento da ação, e conseqüentemente, melhorar ou modificar a situação prática. Em algumas situações, fui capaz de observar uma situação e de intervir no momento, refletindo sobre essa mesma ação e modificando-a, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

*“Inicialmente deparei-me com o facto de o jogo estar a ser muito direto, ou seja, um jogador com bola fazia um passe direto para o capitão sem fazer a bola passar pelos restantes elementos. Daí ser introduzida a regra que apenas valia ponto caso a bola, antes de chegar ao capitão, passasse por todos os elementos da equipa. Posto isto, a bola passou a circular por todos os elementos, sendo também uma boa opção para que todos participassem ativamente no exercício.”*

Excerto da reflexão nº 5 e 6 (27/09/2016) - Andebol

*“Tendo em consideração o número de alunos, foi necessário fazer algumas adaptações ao plano de aula, sendo introduzindo novos exercícios que não estavam planeados, de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor e motivar os alunos para a prática.”*

Excerto da reflexão nº 30 e 31 (22/11/016) – Andebol

*“Na situação de treino 2x2, inicialmente os alunos eram obrigados a receber/defender apenas em manchete, para que desta forma pudessem exercitar durante mais tempo esta habilidade motora. Contudo, esta limitação estava a pôr em causa o desenrolar do jogo, sendo que, quando me deparei com esta situação, alterei esta limitação passando a ser obrigatório dar uma manchete por jogada de forma a poder contar ponto.”*

Excerto da reflexão nº 42 (12/01/2017) - Voleibol

O professor é o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, tendo todo o direito de adaptar as aulas / exercícios sempre que verifica que o mesmo não se encontra ajustado ao momento. Todavia, nem sempre o professor é capaz de ajustar e alterar a atividade no momento da ação, sendo fundamental que o mesmo tenha a capacidade de, posteriormente à aula,

apurar o que falhou e refletir sobre o mesmo tentando encontrar soluções para uma próxima situação similar. O que acabou por suceder na minha prática pedagógica, foi ter me deparado com uma situação que estava a ser realizada de forma errônea e, naquele momento, não tive a capacidade de encontrar uma estratégia para a solucionar. Porém, após a aula e encontrando-me num ambiente mais calmo e propício, dava início à reflexão sobre a ação, tentando sempre pensar no que tinha se passado no decorrer da aula, o que tinha corrido bem ou mal, e o que fazer para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

*“Apesar de neste exercício continuar a ser obrigatório realizar 5 passes antes de finalizar, ao permitir que os alunos pudessem driblar, fez com que muitas vezes o jogo acabasse por se realizar apenas entre dois dos elementos ou até mesmo ser apenas um aluno a criar as jogadas todas, passando a bola aos colegas porque era obrigatório. Durante todo o exercício, não fui capaz de me adaptar e resolver este problema, sendo que após reflexão, poderia ter resolvido este problema com a colocação de algumas regras (...) A meu ver, se estas regras tivessem sido colocadas em prática, a interação entre os elementos das equipas iria ser superior, sendo os próprios alunos obrigados a se deslocarem no espaço de forma a criar linhas de passe ao colega com a posse de bola.”*

Excerto da reflexão nº 71 e 72 (28/03/2017) – Basquetebol

A reflexão sobre a ação, é algo que acompanha qualquer profissional após o término da sua atividade ou tarefa. Desta forma, cada um deverá ter a capacidade e perspicácia de encontrar um momento, onde sozinho irá refletir sobre a sua prática, tentando perceber o que aconteceu de bom, de forma a reforçar essas ações ou então menos bem, e consequentemente, melhorar ou modificar essa mesma ação, pois, Darsie e Carvalho (1996, p.93) entende “a reflexão como possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e / ou prático, e a partir dessa tomada de consciência a possibilidade de reorganização desse conhecimento.”. Tendo o conhecimento que, quanto mais reflexivo me tornasse, melhor se tornaria a minha intervenção e tendo consequências ao nível da aprendizagem dos alunos, tentei sempre ser o mais crítico e reflexivo possível, no que diz respeito ao meu desempenho e tomadas de decisões durante todo o processo anterior. Assim sendo, tentei sempre recriar “o filme” completo da aula, e a minha principal preocupação

passava sempre por analisar todas as situações e posteriormente encontrar soluções, para os aspetos menos positivos, de forma a melhorar a minha prestação enquanto docente e não me centrar apenas em descrever o decurso da aula.

*“Contudo, agora reflito que esta foi uma má opção, pois os alunos passaram demasiado tempo a exercitarem a mesma tarefa, o que levou a alguma desmotivação e saturação dos mesmos. Deveria ter sido capaz de no momento intervir a fim de modificar estes aspetos, terminando mais cedo os exercícios e introduzindo uma nova tarefa no final da aula, como por exemplo o jogo do 31.”*

Excerto da reflexão nº 78 e 79 (02/05/2017) - Basquetebol

O conceito de reflexão, está muitas vezes associado a um processo retrospectivo. Todavia, se pararmos para pensar um pouco, ao refletirmos sobre a ação e tentarmos encontrar estratégias para solucionar uma situação menos boa, estamos já, a planear uma ação futura, desenvolvendo a vertente prospetiva da reflexão, ou seja, a reflexão para a ação (Alarcão, 1996).

Assim sendo, socorri-me deste momento para projetar nas reflexões, estratégias e soluções, planeando a ação futura, tendo em conta as ações passadas.

*“Poderia também ter optado por ampliar a área reservada ao capitão, permitindo que este se movesse com o propósito de criar linhas de passe para os seus colegas.”*

Excerto da reflexão nº 5 e 6 (27-09-2016) – Andebol

*“Esta mudança deveu-se ao facto de verificar na realização deste exercício alguma saturação por parte dos alunos, uma vez que alguns dos alunos já o realizavam sem qualquer tipo de motivação. Tendo isto em conta, tive o cuidado de pensar num outro exercício para iniciar a aula, que fizesse com que os alunos voltassem a ter motivação para a sua prática.”*

Excerto da reflexão nº 77 (27/04/2017) – Basquetebol

Porém, nem sempre a reflexão sobre a ação surtiu os efeitos desejados na ação seguinte, sendo necessário voltar a refletir sobre a mesma tarefa e tentar perceber o que falhou, de forma a modificá-la e encontrar a melhor solução para o seu êxito.

*“Todavia, a rotação pela qual optei nesta aula não foi a mais indicada, uma vez que estavam 2 exercícios seguidos que trabalhavam os mesmos grupos musculares. Para a próxima aula, terei de ter em atenção este pormenor, alternando estes exercícios.”*

Excerto da reflexão nº 24 e 25 (15/11/2016) – Andebol

*“Tendo em conta a distribuição dos exercícios na aula transata, e refletindo que os 3 exercícios para os grupos musculares inferiores estavam seguidos, tentei alterar a ordem dos exercícios, para que desta forma estes exercícios não ficassem seguidos. Contudo, não consegui criar uma rotação na qual alguns destes exercícios ficassem seguidos, nomeadamente os lunges e os agachamentos.”*

Excerto da reflexão nº 27 e 28 (22/11/2016) – Andebol

*“Tendo em conta as aulas transatas, optei por alterar novamente a ordem das estações tendo em conta os grupos musculares trabalhados, sendo a meu ver a melhor rotação para este circuito.”*

Excerto da reflexão nº 30 e 31 (29/11/2016) – Andebol

É tendo em conta as reflexões efetuadas sobre as diversas ações que decorrem em todo o processo de ensino-aprendizagem, que o professor é capaz de fazer evoluir o seu desenvolvimento, efetuando uma reflexão sobre a reflexão da ação. Por vezes, com a pressão de introduzir no processo de ensino-aprendizagem, novas metodologias e novas soluções para os problemas decorrentes desse mesmo processo, alguns pormenores nos escapam, não sendo possível refletir e contorná-los no momento ou posterior à ação. Assim sendo passado algum tempo, e com a cabeça “fria”, conseguimos olhar para as situações de maneira diferente, conseguindo por vezes encontrar soluções onde, anteriormente, não tínhamos conseguido resolver. Para este processo, foi importante as reuniões de NE, nas quais, posteriormente à reflexão escrita, debatíamos as mesmas, existindo uma troca de opiniões profícua sobre a forma como tínhamos atuado perante determinada ação. Esta era fundamental, pois, para além do nosso ponto de vista e também da nossa forma de atuação, éramos confrontados com as opiniões e questões dos demais colegas de NE e PC, fazendo-nos repensar nas nossas ações e tomadas de decisões.

Para além destes momentos, encontrei nas reflexões das UD e final de período, mais uma forma de pôr em prática a minha capacidade reflexiva. Estes,

como aconteciam a maioritariamente já com alguma distância temporal da própria leção, obrigava-me a fazer um retrocesso de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a averiguar os pontos positivos e negativos do mesmo e refletir sobre estes. Mas, o facto de fazer esta reflexão após o término da matéria de ensino, trará algum benefício? A meu ver sim, apesar dessa mesma reflexão não beneficiar a(s) modalidade(s) em questão, fará com que o professor fique mais habilitado para experiências futuras, quer noutras matérias de ensino.

*“Durante as aulas, foi possível verificar algumas falhas ao nível da concretização dos exercícios, as quais não consegui corrigi-las durante o processo ensino-aprendizagem. Para ser mais específico, no exercício do passe e vai (1x1+1) - em que envolvia os conteúdos de passe, finta/desmarcação e defesa individual – deveria o ter abordado com outro tipo de progressão, de forma a beneficiar inicialmente o jogador atacante, estando a defesa inicialmente representada por um cone, posteriormente por um aluno que defendia de forma passiva até chegar à fase final em que iria existir um aluno a defender de forma ativa, impedindo a progressão do aluno atacante.”*

Excerto da reflexão da Unidade Didática – Andebol

Desta forma, pude comprovar o quão importante é o processo reflexivo na carreira docente, principalmente para nós, professores, que nos encontramos em início de carreira, onde prevalece a inexperiência em se adaptar a diversos contextos, no momento da ação. Para nos tornarmos emancipadores do processo de ensino-aprendizagem, deveremos ser capazes de promover no aluno a capacidade de participarem de forma ativa neste processo, sendo que *“O professor reflexivo deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, devendo orientar os alunos em como tomar decisões em situações de incerteza”* (Filho & Quaglio, 2008, p.60). Devido à convivência diária com a reflexão através da minha PES, pude constatar que esta é uma capacidade que deve ser fomentada e criar boas condições para que se desenvolva de forma crítica e reflexiva. Assim sendo, constato que desenvolvi uma capacidade que ao longo da minha vida, não fui capaz de a desenvolver por isso espero que, a mesma acrescente frutos ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 4.1.3.5 Experiência de ensino - Ser professor do 1º e 2º ciclo.

Paralelamente à turma residente, que me acompanhou durante todo o ano letivo, tive o privilégio de contactar com dois mundos e duas realidades distintas. Uma vez que, a ESFV não apresenta turmas do 2º ciclo (nem do 1º), e, tendo em conta que, de acordo com as normas reguladoras do EP, os professores estagiários têm de lecionar a diferentes ciclos de ensino (Matosb, 2016), tivemos de nos deslocar durante todo o 2º período para a EB 2, 3 Pêro Vaz de Caminha, lecionando durante este período ao 2º ciclo de ensino, mais especificamente, ao 5º ano de escolaridade.

Tendo em conta que neste ano letivo, começaram a ser aplicadas as provas de aferição no 2º ano de escolaridade, as provas de aferição, e, de forma a que os alunos estivessem melhor preparados para essa mesma prova, lecionei as expressões físico-motoras a esta turma, desde novembro até ao final do 2º período. Este ciclo de ensino, caracteriza-se pela monodocência, ou seja, os docentes do 1º ciclo são responsáveis por lecionar todas as matérias de ensino, incluído a nossa área, a EF.

Pelo que pude ter conhecimento das práticas anteriores, a experiência de ensino neste ciclo de ensino, em alguns casos, era partilhada, ou seja, existia apenas uma turma para os professores-estagiários do núcleo. Na minha prática pedagógica, tive o privilégio de lecionar durante todo o 2º período à mesma turma, sendo que os meus colegas de Estágio também tinham uma turma cada um. Desta feita, ao longo destes três meses pude lecionar a estes “pequenos traquinas” as seguintes modalidades: Futebol, Ginástica e Dança. Uma vez que já tinha iniciado a minha PES, na escola e turma residente, durante o planeamento do período, consegui logo encontrar diferenças ao nível da rotação dos espaços, que tinha implicações na forma como iria proceder ao processo de ensino-aprendizagem das modalidades. Até aqui, estava habituado a iniciar e terminar uma matéria de ensino de forma contínua e no mesmo espaço, todavia, deparei-me com um *roulement* de espaços um pouco diferente do que estava habituado. Ao longo destas 13 semanas de aulas, houve uma alternância entre as modalidades a lecionar, ou seja, de aula para aula, existia uma rotação do espaço de aula e consequentemente de matéria de ensino. Devido a este *roulement*, iniciávamos a semana de trabalho com a utilização do último espaço

da semana anterior, que por sua vez levava à lecionação da mesma matéria de ensino, por exemplo, a aula 35 era lecionada no pavilhão, a aula 36 e 37 no ginásio e reiniciávamos a semana seguinte no último espaço, ou seja, o ginásio, com a mesma modalidade. Este formato de rotação de espaços e modalidades, pode trazer, a meu ver, alguns problemas ao nível do processo de ensino-aprendizagem em idades mais baixas, pois, esta faz com que, por vezes, haja uma distância temporal excessiva entre a lecionação da mesma matéria de ensino, acarretando dificuldades na retenção do que os alunos aprenderam.

*“Ao nível do circuito de ginástica, tendo em conta que já se tinha passado uma semana desde a última vez que estes exercitaram, e como iria ser introduzido uma nova estação, achei por bem fazer uma revisão breve sobre o que era preciso fazer em cada estação.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Tal como já referi neste documento, tinha uma turma residente, da qual não tinha praticamente nada a apontar, uma vez que não existia comportamentos desviantes, praticamente todos os alunos mostravam empenho e motivação na realização das tarefas propostas por mim, enquanto docente. Todavia, nem tudo era perfeito, pois, ao longo do ano letivo os alunos tinham um problema associado à pontualidade, uma vez que nem todos conseguiam comparecer no espaço de aula a horas para o início da aula. Desde a primeira aula lecionada, pude constatar que neste ciclo, o cumprimento do horário de aula iria ser uma variável com a qual não teria problemas, uma vez que praticamente todos os alunos compareciam no espaço de aulas, dentro do tempo estabelecido. Ao comparar ambas as turmas, foi perceptível e visível a responsabilidade e empenho dos alunos mais novos em cumprir com esta tarefa, uma vez que estes compareciam no pavilhão gimnodesportivo ainda no tempo de intervalo entre aulas, com o intuito de trocar de equipamento logo que possível e desta forma, não comprometer o início da aula.

*“É de salientar o facto de os alunos comparecerem no espaço de aula de forma pontual, o que poderá vir a ter repercussões no futuro destes, quer a nível pessoal quer a nível profissional.”*

Excerto da reflexão nº 62 e 63 (11/03/2017) – 5º Futebol

*“Esta aula mais uma vez, teve o seu início às horas previstas, tal como as anteriores, o que permite rentabilizar ao máximo o tempo útil da aula.”*

Excerto da reflexão nº 64 (13/03/2017) – 5º Futebol

Tendo em conta que iria dar início à lecionação deste ciclo de ensino sem ter qualquer tipo de contacto com estes alunos e, de forma a não cair “de paraquedas”, tomei a liberdade de me deslocar à escola de forma a observar uma aula lecionada pela professora co-cooperante. Através da observação e em conversa com esta docente após a aula, foi possível tirar ilações sobre a prestação motora e comportamental da turma, bem como verificar quais as rotinas que já estão inerentes à mesma.

*“Através da observação feita à turma, verifiquei que a turma possui algumas rotinas instaladas, que lhes confere alguma autonomia e simultaneamente auxilia a professora na tarefa do controlo da turma.”*

Modelo de Estrutura do Conhecimento – 5º Ginástica

Tal como tinha vindo a implementar desde o início do ano letivo na turma residente e, como diz o velho ditado, “equipa que ganha, não mexe”, optei por manter a rotina implementada pela professora co-cooperante, uma vez que as *“rotinas parecem fazer parte do dia-a-dia dos professores, tanto no sentido de dar conta de suas tarefas e de organizar o ambiente escolar (...)”* (Sanchotene & Neto, 2013, p. 452).

*“A aula iniciou-se com o mesmo exercício que tem sido recorrente em todas as aulas, corrida à volta do espaço. Esta é uma rotina que já tem sido aplicada na turma desde o 1º período, pela professora Co-cooperante, e esta, é uma estratégia que a meu ver deverá ser mantida nas futuras aulas.”*

Excerto da reflexão nº 57 e 58 (24/02/2017) – 5º Futebol

A criação e implementação de rotinas ao longo das aulas, pode ser vista como um fator de segurança para os professores, uma vez que faz com que os alunos rapidamente saibam qual a tarefa a desempenhar, facilitando ao docente o controle da mesma, visto que torna previsível os comportamentos decorrentes da mesma, tal como refere Bilória e Metzner (2013) *“(...) a rotina torna-se um fator de segurança, pois orienta as ações das crianças e dos professores favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer.”* (p.5). Neste caso, tratando-se de um exercício inicial, como forma de aquecimento, não era necessário despendar demasiado tempo com a instrução do mesmo, dando apenas a indicação aos alunos para quando começar. Este método permitia

aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, facilitando também a integração dos alunos que chegavam mais atrasados.

*“(...) sendo que os alunos que chegaram atrasados à aula juntaram-se aos restantes colegas para realizarem a corrida inicial.”*

Excerto da reflexão nº 51 e 52 (10/02/2017) – 5º Futebol

Apesar de ter adotado a rotina implementada pela professora co-cooperante, pude constatar que os alunos a realizavam de forma menos empenhada, face a isto, introduzi um novo exercício, o qual veio a surtir efeitos positivos ao nível da motivação dos alunos.

*“Para a parte inicial da aula, estava planeado corrida à volta do pavilhão com bola em que os alunos deveriam realizar passes entre si. Contudo, a meio do exercício foi perceptível que os alunos não estavam muito empenhados em realizar esta tarefa, sendo que optei por fazer um jogo de carater mais lúdico, mantendo o objetivo, ativação geral.”*

Excerto da reflexão nº 39 e 40 (13/01/2017) – 5º Futebol

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, tentei incutir algumas habilidades inerentes à modalidade a abordar, na tarefa rotineira. Assim sendo, os alunos eram colocados à prova, através de estímulos distintos, tornando a atividade mais atrativa.

*“Contudo, achei por bem introduzir ao longo deste, tarefas que fossem ao encontro do que iria ser abordado nesta aula.”*

Excerto da reflexão nº 38 (11/01/2017) – 5º Ginástica

*“Durante a realização deste circuito, tive o cuidado de relacionar habilidades gímnicas, tal como salto de gato, bem como elementos em que os alunos iriam trabalhar a força, tais como, o andar em caranguejo ou em urso.”*

Excerto da reflexão nº 50 (09/02/2017) – 5º Ginástica

*“Para envolver os alunos na modalidade abordada na aula, achei por bem efetuar passes para os alunos, de forma a averiguar como é que estes recebiam a bola e realizavam o passe.”*

Excerto da reflexão nº 57 e 58 (24/02/2017) – 5º Futebol

Nestas idades os nossos alunos encontram-se numa fase prematura do processo de construção da sua própria personalidade. Nós docentes, temos nas nossas mãos, a matéria prima e podemos contribuir para esta que formação

tenha impacto no seu futuro enquanto seres humanos e *“formar alunos que saibam a importância de se respeitar, ouvir, ajudar e amar o próximo”* (Araújo, 2019,s/p). Tendo presente que o desporto é a nossa matéria prima e, sabendo que esta é uma grande ferramenta para fomentar a inclusão social e, consequentemente, o desenvolvimento de valores sociais, devemos procurar que *“a orientação da prática desportiva deverá contemplar estratégias que visem alcançar objetivos de inclusão social”* (Marivoet, 2016, p.202). Desta forma, valores como cooperação, entreaajuda, empenho, respeito para com o outro, espírito de equipa, espírito de sacrifício, era algo que tentava incutir nos meus alunos pois, se estes valores forem desenvolvidos desde muito cedo, terão repercussões muito positivas no seu futuro. Assim sendo, recorria a um exercício em forma de aquecimento, onde tentava conciliar o desenvolvimento dos valores referidos anteriormente e o lúdico, pois, não nos podemos esquecer que estamos a lidar com crianças e que o lúdico faz para da vida destas (Santos et al., 2013).

*“O exercício das caçadinhas, com um carácter mais lúdico, que a meu ver é extremamente importante no desenvolvimento das crianças, é de fácil associação à modalidade que estamos a abordar.”*

Excerto da reflexão nº 45 e 46 (27/01/2017) – 5º Futebol

*“Ainda na parte inicial da aula, e servindo também para aquecimento, decidi fazer uma estafeta, para incutir nos alunos a competição bem como valores como por exemplo, cooperação, fair-play, espírito de equipa e motivação.”*

Excerto da reflexão nº 51 e 52 (10/02/2017) – 5º Futebol

O facto da lecionação, neste ciclo de ensino, acontecer com uma certa distância temporal do início da minha PES, fez com que iniciasse este processo já com uma certa experiência, adaptando a minha postura à faixa etária da turma. Considerando as idades destes, recorri essencialmente o modelo de instrução direta ao longo do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é um modelo centralizado no professor, onde a tomada de decisões acerca de todo o processo é essencialmente feita pelo professor.

Durante a minha preparação prévia para estas aulas, uma questão que pairava na minha consciência, era relativo aos momentos de instrução / apresentação de tarefas. Sendo através desta que o professor transmite a informação referente ao quê e como fazer, durante a prestação motora. Este

deverá ser um momento em que os alunos se encontram em silêncio e atentos ao que é proferido pelo docente. Sabendo de antemão que nestas idades são mais propícios os comportamentos desviantes, tais como, desatenção e conversas paralelas, que acabariam por influenciar a ação do professor a prestação do professor, tive o cuidado de me precaver e encontrar soluções, caso fosse ser necessário. Uma vez que, na turma residente esta era uma situação recorrente e as chamadas de atenção não revertiam a situação, vi-me na obrigação de encontrar uma estratégia para a resolver. O silêncio constituiu a estratégia mais eficaz, ou seja, sempre que não conseguia prosseguir com a preleção, calava-me e mantinha-me em silêncio até que existisse continuação para seguir com a aula. Assim sendo, esta foi a estratégia que a meu ver surtiu mais efeito ao longo da prática pedagógica, recorrendo à mesma, para a lecionação deste ciclo.

*“(...) os alunos encontravam-se inquietos e a falar para os colegas, dando início à mesma apenas quando estes estavam quietos e em silêncio, de forma a que todos tivessem conhecimento do que era pedido.”*

Excerto da reflexão nº 54 e 55 (17/02/2017) – 5º Ginástica

Uma outra estratégia que tentei incluir ao longo desta etapa, mas que acabei por descartar, pois não estava a surtir efeitos, foi a de me colocar numa posição mais baixa em relação aos alunos, colocando-me de cócoras. A minha ideia com esta opção, era que os alunos reparassem que algo estava diferente na minha postura e darem-me a atenção necessária para seguir com a transmissão da informação. Todavia, não foi possível verificar os efeitos desejados, pois os alunos ao verificarem que me encontrava numa posição mais baixa, acabavam por se sentar e continuar à conversa.

De forma a evitar o aglomerado de alunos nestes momentos e, não dando hipóteses para a criação de comportamentos desviantes e consequentemente diminuir o tempo de empenhamento motor dos mesmos, optei por utilizar também uma estratégia utilizada nas aulas do 11º ano, instruindo grupo a grupo de forma individual.

*“Ao longo deste exercício, optei por recorrer a uma estratégia que já tinha sido utilizada em aulas transatas desta modalidade, que consistia em instruir os grupos de forma individualizada.”*

Excerto da reflexão nº 57 e 58 (24/02/2017) – 5º Futebol

Com a estratégia referida anteriormente, a instrução era efetuada para um grupo mais restrito de alunos, tendo repercussões positivas na concentração e atenção dos alunos. Não obstante, sempre que necessário introduzir uma habilidade nova, onde era preciso dar alguma informação ou dica mais importante, tinha o cuidado de juntar todos os alunos e proceder a essa mesma preleção.

*“Contudo, visto que iria introduzir uma nova estação neste, achei por bem manter os alunos juntos para que lhes pudesse transmitir o que deveriam fazer nesta, demonstrando-o após a instrução.”*

Excerto da reflexão nº 44 (25/01/2017) – 5º Ginástica

*“Para dar início a este exercício, optei por reunir todos os alunos para proceder à instrução. Para que estes ficassem a perceber melhor, optei por demonstrar juntamente com um aluno enquanto os instruí.”*

Excerto da reflexão nº 51 e 52 (10/02/2017) – 5º Futebol

Ao optar por esta estratégia, já previa alguns comportamentos desviantes, tal como já foi mencionado anteriormente, todavia, nunca achei que o objeto de jogo, fosse um deles. Portanto, na modalidade de futebol, comecei a reparar que sempre que era necessário interromper o exercício e reunir todos os alunos, quer fosse para dar algum feedback ou até mesmo para instruir para a próxima tarefa, aqueles que tinham em sua posse a bola, encontravam nesta uma distração, acabando por distrair os restantes colegas. Assim estes acabavam por brincar com a bola, sendo que esta atitude era incomodativa quer para mim quer para os restantes alunos. A estratégia encontrada para resolver esta problemática foi mais simples do que eu imaginava, ou seja, baseou-se numa conversa com os alunos, na qual informei que essa mesma atitude só estava a prejudicar a evolução, quer deles, quer dos colegas, pois obrigava-me a efetuar mais paragens do que era previsto, tendo consequências no tempo de empenhamento motor. Apesar desta regra ter sido acatada por todos os alunos, existia um ou dois alunos que, por lapso de memória, desrespeitavam a regra, nesse momento permanecia-me em silêncio até existirem condições para prosseguir com a aula.

*“Introduzi a regra que nestes momentos as bolas deveriam estar todas nas mãos dos alunos e que não poderiam batê-las ou rolá-las no solo.”*

Excerto da reflexão nº 57 e 58 (24/02/2017) – 5º Futebol

Através dos excertos mencionados anteriormente, é possível verificar que tive sempre a preocupação de aliar as demonstrações à instrução. Especialmente em idades inferiores, não basta apenas instruir os alunos e, posteriormente, dar início à tarefa, uma vez que estes podem levar mais tempo a assimilar essa mesma informação. Assim sendo, *“o professor deverá apresentar o modelo, uma imagem do comportamento acompanhada pela descrição das suas componentes críticas essenciais”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.82).

*“Antes de iniciar o circuito, optei por mostrar aos alunos o que era pedido em cada uma das estações, emitindo primeiro as informações mais relevantes para que pudessem obter o êxito na tarefa e utilizando posteriormente a demonstração.”*

Excerto da reflexão nº 38 (11/01/2017) – 5º Ginástica

Os mesmos autores, enaltecem a associação entre estes dois termos, uma vez que *“(...) a demonstração, em parceria com a exposição, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efetuar”* (p.96). A demonstração deverá ser realizada de forma alternada entre o professor e os alunos, sendo que ambas as opções trazem benefícios para todo o processo de ensino-aprendizagem. A opção de me expor perante a turma, ao demonstrar diversas tarefas, deveu-se ao facto de me sentir à vontade e preparado o suficiente nas diversas matérias abordadas ao longo do período. Para além disso, esta estratégia permitiu-me ganhar a confiança e a admiração da turma, já que a demonstração por parte do professor *“pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da actividade desportiva em causa.”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.98).

*“Durante esta, estando à frente aos alunos realizei uma primeira vez a coreografia completa, sendo que posteriormente optei por executar apenas algumas partes, que a meu ver poderão ser as mais complicadas para os alunos, de forma a que estes tivessem uma imagem visual do que era pedido”*

Excerto da reflexão nº 48 e 49 (03/02/2017) – 5º Ginástica

Felizmente, na minha turma existiam alguns alunos com elevado nível de proficiência nas modalidades abordadas e, por vezes, socorri-me destes para

demonstrarem alguma tarefa, pois “a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (...)” (Rosado & Mesquita, 2011, p.97), emitindo em simultâneo a informação verbal sobre a mesma.

*“Para tal, optei por solicitar ao aluno que demonstra maior à-vontade para com esta modalidade para realizar o circuito, enquanto ia instruindo os restantes alunos com as informações mais pertinentes.”*

Excerto da reflexão nº 39 e 40 (13/01/2017) – 5º Futebol

Apesar de ter confiança na exercitação dos alunos e, sendo visível a proficiência de alguns alunos aquando da escolha dos “modelos” para a modalidade de dança, optei por colocá-las ao meu lado, executando a coreografia em simultâneo com estas.

*“Ao longo da primeira exercitação, foi visível que as alunas A e B, já tinham consolidado a mesma, achei por bem colocá-las ao meu lado e à frente dos restantes colegas, de forma a que estes tivessem mais dois “modelos” para se guiarem.”*

Excerto da reflexão nº 54 e 55 (17/02/2017) – 5º Ginástica

Rosado e Mesquita (2011) referem que é necessário ter em conta a posição em que se encontram os observadores, tendo consequências na posição do responsável pela demonstração. Após a aula, foi possível verificar que, quer a minha colocação, quer a das alunas responsáveis pela demonstração ao longo do exercício, não tinha sido a melhor, uma vez que a certa altura do mesmo, todos os alunos encontravam-se de costas para nós. Desta forma, no planeamento da aula seguinte tive em consideração esta variável, colocando as alunas em posições que permitissem aos restantes alunos manter o contacto visual durante todo o exercício.

*“Todavia a localização destas alunas no espaço, foi planeada anteriormente à aula, sendo colocadas em locais que os restantes alunos tivessem sempre um exemplo a seguir, visto que nesta coreografia, é necessário rodar sobre si próprio, perdendo o contato visual com quem está à frente. Assim sendo, coloquei a A à frente e a B atrás, ficando eu responsável pelo setor do meio.”*

Excerto da reflexão nº 56 (22/01/2017) – 5º Dança

A utilização dos alunos para efetuarem as demonstrações, permitiu-me focalizar a minha atenção na informação verbal dos pontos mais críticos e na correção dos alunos com mais dificuldades.

*“Esta estratégia permitiu-me deslocar pelo espaço, com o intuito de verificar a prestação dos alunos, para que desta forma caso estivessem a realizar os passos de forma errada, os ajudar a entrar no ritmo certo.”*

Excerto da reflexão nº 56 (22/01/2017) – 5º Dança

O facto de recorrer aos alunos para demonstrarem as habilidades desportivas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, foi algo que pode ter tido influência ao longo deste processo, uma vez que tem o efeito de bonificação para o aluno escolhido, tendo efeitos positivos no clima da turma. Todavia, temos de ter o cuidado de não escolher sempre o mesmo aluno, uma vez que, podemos correr o risco de ter o efeito oposto ao desejado (Rosado & Mesquita, 2011).

*“optei por dar autonomia ao aluno C, para comandar o mesmo, pois este referiu que já conhecia o exercício na íntegra.”*

Excerto da reflexão nº 59 e 60 (03/03/2017) – 5º Ginástica

De forma a que os alunos alcancem a sua melhor prestação motora, o professor tem a obrigação de informar os mesmos sobre seu desempenho, durante e após a execução das tarefas motoras. Tendo em conta a diferença de idades entre as turmas com as quais eu tinha contacto, tive o cuidado de adaptar o tipo de feedback consoante a modalidade a ser abordada, bem como à faixa etária da turma. Inicialmente, uma vez que não conhecia a turma, estava mais preocupado em centralizar os feedbacks ao nível descritivo e corretivo, identificando o erro e informando os alunos como é que deveriam corrigir.

*“bem como me deslocar por todo o espaço com o intuito de emitir feedbacks corretivos aos alunos.”*

Excerto da reflexão nº 48 e 49 (03/02/2017) – 5º Ginástica

Neste sentido, através da minha intervenção pedagógica, desejava fomentar a capacidade de reflexão e de introspeção dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, após a deteção do erro, na modalidade de futebol, optei em diversas situações por interromper e questionar os alunos sobre o porquê das decisões que tomaram, recorrendo ao questionamento, uma

vez que este é uma ótima maneira de motivar os discentes a tirarem conclusões sobre as suas próprias execuções.

*“Para tal, recorria ao questionamento, de forma a pôr os alunos a pensarem em qual seria a melhor opção e se que tinham tomado era a mais correta ou não.”*

Excerto da reflexão nº 47 (01/02/2017) – 5º Futebol

Algo que aprendi através da minha experiência com a PES, é que, para que o feedback provoque o efeito desejado nos alunos deveremos ter o cuidado de completar o ciclo de feedback (referido no capítulo da intervenção pedagógica), onde observamos e detetamos o erro, emitimos o feedback e voltamos a observar para verificar se o erro foi corrigido ou se, posteriormente, necessita de uma nova prescrição.

*“Ainda em ambos os exercícios, nos momentos de correções, tive sempre o cuidado de completar o ciclo de feedback (...) a meu ver é importante completá-lo, pois só assim é que teremos a noção se os alunos compreenderam o feedback emitido e se o mesmo teve sucesso ou não na tarefa motora.”*

Excerto da reflexão nº 41 (18/01/2017) – 5º Futebol

No decorrer da aula, o docente não consegue estar presente em todo o espaço, a ver e corrigir os alunos, pois, tem outro tipo de tarefas, tais como a organização dos exercícios, realizar as ajudas ou até mesmo se estiver a corrigir um aluno / grupo, não o consegue fazer nos restantes. Todavia, tinha sempre o cuidado de me deslocar por todo o espaço ou, caso tivesse que permanecer numa estação para realizar ajudas ou até mesmo colaborar no exercício, tinha o cuidado de fazer um varrimento visual, com o intuito de averiguar a prestação dos demais alunos, e, sempre que necessário, mesmo à distância emitia feedbacks.

*“Com esta deslocação, foi possível verificar alguns erros que os alunos estavam a realizar, sendo que mesmo à distância proferia um feedback corretivo.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Ao longo das aulas fui-me apercebendo que existia um grupinho de alunas que, sempre que podiam, tentavam esquivar-se das tarefas, não as realizando. Com esta estratégia, permitiu-me verificar por diversas vezes que essas mesmas

alunas estavam paradas e à conversa, sendo emitido de imediato um feedback verbal para que retomassem a atividade.

Como foi referido anteriormente, uma das tarefas do professor, para além da lecionação, e que também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, está relacionado com a organização. Nesta, está envolvida a organização do espaço para as diversas tarefas da aula, a organização dos próprios alunos nos exercícios. Desde o início deste processo tive a preocupação de comparecer no espaço de aula antecipadamente, com o intuito de o preparar e assim aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

*“Para que os alunos estivessem o máximo de tempo em tarefa, ou seja, em empenhamento motor, optei por organizar o exercício antes de os alunos comparecerem no espaço, para que desta forma apenas fosse necessário despende tempo com a instrução e demonstração do mesmo.”*

Excerto da reflexão nº 51 e 52 (10/02/2017) – 5º Futebol

Uma outra preocupação que tive ainda relacionada com o tema da organização, diz respeito à disposição dos alunos no espaço de aula para realizarem as tarefas propostas na modalidade de dança. Uma vez que, na maior parte da prática desta modalidade, iria estar um modelo (eu ou algum aluno) à frente da turma, tive de ter a preocupação de colocar todos os alunos numa posição que conseguissem visualizar quem estaria à frente, colocando-os num formato de Xadrez. Com esta estratégia, os alunos eram dispostos em filas onde ficavam alternados com o colega da fila seguinte, com o intuito de não ter ninguém à sua frente.

*“Passando para a parte da aula, em que iria estar a realizar a coreografia perante a turma toda, tive o cuidado de colocar os alunos dispostos em xadrez, para que estes conseguissem me ver e desta forma realizar o que estava a ser feito.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Todavia, pude constatar que, mesmo tendo o máximo cuidado em planear o melhor formato organizativo para este momento, alguns alunos acabavam por ficar tapados pelos seus colegas, não conseguindo ter contacto visual suficiente para replicar o que estava a ser desenvolvido por mim, uma vez que me encontrava à frente e ao centro de toda a turma.

*“Contudo, alguns alunos não se encontravam bem colocados no espaço, de forma a conseguirem-me ver.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Após ter-me deparado com este pequeno problema e, já num momento de reflexão sobre a ação, tentei encontrar uma nova estratégia onde pudesse chegar a todos os alunos de igual forma, para que nenhum ficasse prejudicado. Para além deste problema, deparei-me também com o facto de alguns alunos tentarem “esconder-se” nas últimas filas, de forma a não desempenharem estas tarefas sem que eu desse de conta. Assim sendo, optei por manter a questão do formato em xadrez, mas, criando um sistema de rotação de filas. Desta forma, sempre que dava início a uma nova repetição da coreografia, a 1ª fila deslocava-se para a última, fazendo com que as restantes andassem uma “casa” para a frente. Esta estratégia, a meu ver, originou duas grandes vantagens, pois, por um lado, permitia a todos os alunos estarem mais perto de mim e conseguirem tirar o proveito de toda a observação realizada ao nível dos passos / coreografia, bem como permitiu-me observar todos os alunos, apurando os principais erros que estes cometiam, para que os pudesse corrigir posteriormente.

*“Tendo em conta o que tinha ocorrido na aula transata da mesma modalidade, em que alguns alunos não me conseguiam visualizar, optei por criar uma rotação das filas formadas, ou seja, cada vez que retomava alguma parte da coreografia ou a mesma na sua totalidade, a fila da frente ia para o fim sendo que as restantes avançavam uma fila.”*

Excerto da reflexão nº 48 e 49 (03/02/2017) – 5º Ginástica

Ao longo das aulas sempre tive o cuidado de, sempre que necessário, efetuar as devidas ajudas nos exercícios planeados, todavia, pude constatar que nem sempre escolhia a melhor posição para a fazer.

*“Ainda durante este exercício, acho que a minha colocação no espaço não foi a melhor.”*

Excerto da reflexão nº 36 e 37 (07/01/2017) – 5º Ginástica

A minha colocação inicial, fez com que efetuasse as ajudas de costas para a restante turma, perdendo desta forma o contacto visual com os demais alunos. Após refletir, constatei que esta não seria a melhor opção, pois não conseguia apurar a prestação motora nas restantes estações / tarefas, nem quais os comportamentos que os alunos estavam a ter.

*“Tendo em conta a reflexão da aula passada, nesta aula já tive o cuidado de me colocar numa posição que conseguisse ter todos os alunos sob o meu campo visual, de forma a poder intervir com todos os alunos caso fosse necessário.”*

Excerto da reflexão nº 38 (11/01/2017) – 5º Ginástica

Ao longo das aulas seguintes, em alguns momentos, e de forma inconsciente, colocava-me de forma inadequada para efetuar a ajuda, mas, logo que me apercebia deste pequeno erro, corrigia-me e colocava-me corretamente.

*“Rapidamente, apercebi-me desta falha, corrigindo-a e colocando-me no lado oposto, onde continuava a realizar a devida ajuda e conseguia visualizar os restantes alunos.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Durante todo este caminho percorrido em conjunto com os meus “pequenos traquinas”, em alguns momentos, foi necessário criar diversos grupos e / ou equipas para desenvolverem as diversas tarefas propostas. Sabendo de antemão que a criação de grupos nestas idades, pode ser um fator de discórdia entre os alunos e até mesmo criar conflitos e mau ambiente na turma, optei por ser eu a criar os mesmos, de forma aleatória.

*“Visto que era necessário criar grupos para a realização deste exercício, optei por ser eu a criar grupos de forma aleatória.”*

Excerto da reflexão nº 44 (25/01/2017) – 5º Ginástica

Tendo em conta que me encontrava a lecionar num ciclo diferente à minha turma residente, onde os alunos encaram as atividades propostas pelos professores de braços abertos, tive a curiosidade e a coragem de realizar um exercício que saía completamente da minha zona de conforto, fazendo jus ao conceito de parte final da aula, onde devemos provocar nos alunos um retorno à calma. Desta forma, tive a preocupação de planejar um exercício que envolvesse tarefas com movimentos lentos, no qual tentei trabalhar também a respiração, sempre com o intuito de baixar o ritmo cardíaco dos alunos. De modo a que os alunos usufruíssem ao máximo do exercício, fiz-me acompanhar de músicas calmas colocando-as em simultâneo à minha instrução.

*“Para a parte final da aula, tendo em vista o retorno à calma, optei por realizar uns exercícios de relaxamento, de forma à que os alunos se acalmassem após a excitação da aula (...) Para acompanhar todo este*

*exercício, coloquei uma música de fundo, sendo esta uma música calma, para que os alunos se concentrassem no que era pedido.”*

Excerto da reflexão nº 42 e 43 (20/01/2017) – 5º Ginástica

Aquando do planeamento deste exercício, estava um pouco receoso com a reação dos alunos, pois, seria uma tarefa com a qual os alunos nunca tinham contactado, podendo vir a comprometer a sua prestação motora. Porém, a reação por parte dos alunos foi totalmente oposta ao que eu tinha imaginado, sendo que estes realizaram esta tarefa com a seriedade solicitada por mim. Sinceramente, ao assumir que desconfiava que um simples exercício de relaxamento e retorno à calma, surtisse efeitos na maior parte dos alunos, uma vez que, ao fim de algumas aulas, vim a saber que estes compareciam na aula seguinte mais calmos e serenos, o que me deixou extremamente feliz.

Apesar da minha turma ser constituída por menos alunos, em comparação com as turmas dos meus colegas de NE, devo referir que esta condição não se traduziu num processo menos complexo. Na primeira reunião com a professora co-cooperante, onde ficamos a saber com que turmas iríamos ficar responsáveis, tomei conhecimento que na minha turma existiam 5 alunos com necessidades educativas especiais, dos quais, 2 possuíam necessidades educativas especiais motoras. Devo assumir que estes dois alunos foram o que mais me fizeram pensar e analisar como deveria organizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que queria que estes se sentissem incluídos em todo este processo. Na minha opinião, todos os alunos independentemente de serem portadores ou não de necessidades educativas especiais, têm o direito de ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os seus colegas, tal como refere Sousa et al. (2013, p.76) que *“as escolas devem ser inclusivas, adotando uma pedagogia centrada na criança e indo de encontro às suas necessidades, respeitando assim as suas diferenças sem discriminação”*.

Uma outra preocupação que tinha, prendia-se com o facto de não me sentir preparado e de não possuir conhecimentos suficientes para abordar as modalidades, em especial as que iriam lecionar a este ciclo, uma vez que ao longo da minha formação académica pouco foi o contacto com esta temática, indo ao encontro da opinião dos autores, onde mencionam que *“Um outro problema que os profissionais de educação física encaram é que, de uma forma*

*geral, não possuem formação especializada em NEE, limitando-os relativamente à eficácia da sua intervenção com todos os alunos” (Sousa et al., 2013, p.76).*

Ao longo desta experiência, a minha principal preocupação era conseguir integrar estes alunos na turma, fazendo com que estes terminassem a aula com um sentimento de pertença e alegria. Para além desta tarefa, tentei sempre incluí-los nas diversas tarefas propostas ao longo do período.

*“Neste exercício, incluí os alunos com NEE, atribuindo-lhes a função de guarda-redes num dos campos.”*

Excerto da reflexão nº 47 (01/02/2017) – 5º Futebol

Inicialmente, pensava que estes alunos refugiar-se-iam nas suas limitações, não participando nas tarefas solicitadas por mim. Todavia, equivoquei-me ao ter este pensamento, uma vez que ao longo das aulas apercebi-me que estes encaravam todos os desafios propostos com grande espírito e vontade em concretizá-los. Quando me deparei com esta atitude, fiquei ainda com mais vontade e prazer, em incluí-los em todo o processo de ensino-aprendizagem.

*“No que diz respeito aos alunos com NEE, optei por colocá-los nas respetivas cadeiras de rodas, juntamente com os colegas, exercitando os passos que envolviam movimento com os membros superiores.”*

Excerto da reflexão nº 59 e 60 (03/03/2017) – 5º Ginástica

Como já referi anteriormente, permitia que, em alguns momentos, fossem os alunos a comandar alguns exercícios da aula, libertando-me para uma maior atenção a estes dois e assim, facilitando o desempenho das tarefas.

*“Esta opção permitiu-me dar mais atenção aos alunos com NEE, incluindo-os a vez no exercício.”*

Excerto da reflexão nº 59 e 60 (03/03/2017) – 5º Ginástica

Tendo em conta a estratégia referida anteriormente, não estaria a ir ao encontro dos meus princípios ao nível da inclusão destes alunos, quer na turma quer na disciplina. Assim sendo, dei a oportunidade a um dos alunos para comandar o exercício em questão, fomentado o bom clima entre mim (professor) e o aluno bem como com a turma toda.

*“De forma a integrar e incluir os alunos com NEE, optei por nesta aula dar autonomia a um aluno com NEE, sendo ele a comandar o próprio exercício.”*

Excerto da reflexão nº 38 (11/01/2017) – 5º Ginástica

A meu ver, um dos melhores métodos para que haja uma boa inclusão numa turma, fomentando também um bom ambiente, é a interação entre todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem, neste caso, os alunos e o professor. Assim sendo, ao longo das aulas em que tentei inculcar as estafetas para trabalhar alguns valores que já foram mencionados neste documento, achei que era o exercício ideal para incluir ambos os alunos e fazê-los sentir que pertenciam ao grupo e à turma. Paralelamente, recriei uma competição entre ambos os alunos, sendo para isso utilizado o deslocamento do ponto A ao ponto B.

*“Os alunos com NEE, também faziam parte de um dos grupos, realizando os exercícios dentro das suas capacidades, com ajudas quer da minha parte quer da PCC. Na parte final desta tarefa, ainda foi feita uma competição entre estes dois alunos, de forma a incluí-los na tarefa, e para que sentissem também o apoio dos restantes colegas.”*

Excerto da reflexão nº 54 e 55 (17/02/2017) – 5º Ginástica

Assistir a uma verdadeira competição, com duas claques ensurdecedoras, foi um dos sentimentos mais felizes que tive durante a minha prática pedagógica. Encontrei nesta turma e nestes alunos, um espírito de camaradagem para com estes seus colegas, que, por vezes, não encontro nas pessoas adultas. O carinho, a ajuda, o fair-play e a motivação, foram valores que vi presentes nestes momentos, os quais, não esperava que estivessem tão desenvolvidos nestas idades. Com uma turma assim, onde se notava claramente que não existia discriminação da turma para com os alunos com necessidades educativas especiais, senti a vontade de ser um grande impulsionador de fomentar ainda mais esta inclusão, participando por diversas vezes nos exercícios com estes alunos.

*“sendo que participei no mesmo no grupo em que ficou o aluno com NEE, ficando responsável por este.”*

Excerto da reflexão nº 45 e 46 (27/01/2017) – 5º Futebol

Porém, este não foi um processo fácil, pois, ao tentar incluir estes dois alunos no processo de ensino-aprendizagem, obrigatoriamente, tinha de lhes dar atenção. Contudo, fora estes, ainda tinha a meu encargo mais 17 alunos, cada um com as suas dificuldades, e requerendo também de ajudas e a atenção do

professor. Inicialmente, estava um pouco preocupado e receoso em como iria conseguir conciliar todo este processo ao longo das aulas, pois, por um lado era necessário permanecer numa estação para realizar as devidas ajudas e correções e, por outro, era preciso dar atenção e auxiliar os alunos com necessidades educativas especiais nas suas tarefas.

Esta foi uma tarefa que teve de ser ponderada e pensada ao pormenor, uma vez que, as decisões tomadas poderiam tornar-se uma “faca de dois gumes”. Desta forma, tive o cuidado de dividir a minha atenção e permanência por ambos os grupos, de forma a não criar conflitos e comportamentos desviantes no seio da turma.

Na reunião inicial, onde foi dado a conhecer as turmas do NE, bem como as suas características, a professora co-cooperante tentou me tranquilizar ao informar que esta estaria presente em todas aulas, sendo que a mesma poderia me auxiliar nas tarefas relacionadas com estes alunos. Para além dela, informou também que estes estariam sempre acompanhados por uma auxiliar, que caso fosse necessário estaria disponível para ajudar nas tarefas.

*“Nesta aula, também tive o cuidado de adaptar os exercícios para que os alunos NEE os pudessem realizar. De referir que, tornasse complicado dar atenção a dos grupos distintos de alunos, sendo que a presença da professora co-cooperante e da auxiliar, são uma mais valia para o bom desenrolar de toda a aula.”*

Excerto da reflexão nº 38 (11/01/2017) – 5º Ginástica

Assumo que a ajuda da professora co-cooperante foi algo imprescindível, pois, assim consegui dar atenção a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, sem ter de colocá-los de parte sem ter uma tarefa para desempenhar. Porém, não vi na professora co-cooperante um escape para o desempenho das minhas funções, pois, sempre que possível, dava o apoio e atenção necessária a estes alunos. Com esta experiência, cada vez mais tenho a noção, o quão difícil e complicado se torna lecionar a nossa disciplina a níveis completamente distintos em simultâneo. Concordo com a metodologia da escola, ao colocar uma auxiliar a acompanhar os alunos em questão, todavia, a nossa disciplina requer formação específica das modalidades. Sou da opinião que, as escolas que incluem alunos com necessidades educativas especiais, deveriam

ter um professor de EF, ou com formação específica nesta área, que desse apoio na lecionação da nossa disciplina nestas turmas.

Ao falarmos de formação específica na área, leva-nos para uma outra experiência que vivenciei ao longo desta etapa, nomeadamente, a lecionação no 1º ciclo. Este ciclo de ensino caracteriza-se pela monodocência, onde o professor residente é responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem da turma, ou seja, ao docente é atribuída não só a lecionação de português, matemática e estudo do meio, mas também as áreas de expressões artísticas e físico-motoras. Ao compararmos os diversos ciclos de ensino, conseguimos detetar diferenças ao nível das funções dos professores, uma vez que, no 1º ciclo, cabe aos professores assumirem um papel centralizado na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos para que estes aprendam, enquanto que, nos restantes ciclos, cada professor é responsável unicamente pela sua disciplina, embora desenvolvam projetos interdisciplinares.

Os docentes do 1º ciclo, devem ter um vasto conhecimento de todas as áreas que abrange este mesmo ciclo de ensino. A formação académica destes inclui no seu currículo a expressão físico-motora, todavia, apenas abordam estes conteúdos de forma supérflua, não aprofundando os conhecimentos específicos desta matéria de ensino. A meu ver, esta é uma lacuna que existe na formação inicial destes docentes, uma vez que se torna difícil adquirir competências nesta área, com uma carga horária tão reduzida (Braz, 1994). Com isto, o que podemos verificar é que os docentes acabam por não contemplar estes conteúdos no seu processo de ensino-aprendizagem, que tão importantes são no processo de formação dos alunos.

Como já foi referido anteriormente, foi implementado pela primeira vez neste ano letivo uma prova de aferição neste ciclo de ensino, mais propriamente ao 2º ano. Assim sendo, por tudo o que foi dito antes, o PC e a professora co-cooperante, acharam por bem atribuir uma turma do 2º ano a cada um de nós, professores estagiários. Apesar de ainda nos encontrarmos numa fase muito precoce da nossa carreira como docente, se olharmos para todo o nosso percurso académico, pudemos apurar que temos mais conhecimentos nesta área do que as professoras residentes das turmas.

Ao iniciar o contacto com o sistema educativo de Portugal Continental, encontrei algumas diferenças em relação à minha realidade ao nível da

educação. Ao nível do 1º ciclo, eu vivi e presenciei uma realidade totalmente distinta daquela que encontrei na PES. Apesar do ensino na Madeira também se caracterizar pela monodocência, com o modelo de escola a tempo inteiro, além de outras atividades extracurriculares, é dada uma elevada importância à área da expressão físico-motora, pois esta fomenta as capacidades físicas, cognitivas e psicossociais, fazendo com que cada escola possua um professor de EF, permitindo que todos os alunos tenham à sua disposição de forma gratuita, a oportunidade de praticar e realizar um leque variadíssimo de modalidades. Para além desta, que é de carácter obrigatório, ainda existe a hipótese de cada escola criar núcleos de modalidades, de carácter facultativo, que, para além de potenciar um novo contacto com a atividade física e desporto, permite que os alunos inseridos nestes núcleos tenham o contacto com alunos de outras escolas, através das diversas concentrações de modalidades, incluídas no calendário do Desporto Escolar Regional.

Paralelamente a esta última opção, é do meu conhecimento que no sistema nacional existe uma metodologia idêntica a esta última, nomeadamente as Atividades de Enriquecimento Escolar. Todavia, a meu ver não esta não chega a todos os alunos da escola, uma vez que para além de ser de carácter facultativa, tem também um custo monetário para que a frequente, o que terá repercussões no orçamento familiar e como sabemos, nem todas as famílias podem se dar a esse “luxo”. Eu sou da opinião que, o sistema educativo português, deveria permitir que todos os alunos conseguissem experienciar o meio desportivo através da disciplina de expressão físico-motora, com um professor da área e de forma gratuita e, posteriormente, quem quisesse permanecer na AEC, permaneceria nestas. Com esta opção, para além de promovermos o contacto com a atividade física e desporto aos nossos alunos, que muitas vezes só na escola é que tem esta oportunidade e (tal como aconteceu na minha turma do 5º ano), alguns alunos estavam a contactar pela primeira vez com a EF / atividade física / desporto, estaríamos também a criar postos de trabalho para professores da área, facilitando também o trabalho dos professores de 1º ciclo.

Indo ao encontro do que foi debatido anteriormente, estes alunos estariam a contactar com esta área pela primeira vez, o que tornou este processo mais especial ainda. Uma vez que não tinha conhecimento base das

capacidades motoras da turma e dos alunos, tive por base o documento de Aprendizagens Essenciais para o 1.º ciclo do ensino básico e, reuniões e debates com a professora co-cooperante e colegas de NE, de forma a incluir todas as ações motoras delineadas para este ano de ensino, no meu planeamento. O facto de, na mesma escola, estar um colega de estágio ao lecionar a uma turma do mesmo ano de escolaridade, facilitou este processo, uma vez que trocávamos bastantes impressões e opiniões do que poderíamos alterar ou acrescentar ao nosso processo de ensino-aprendizagem, com o avançar das aulas. Assim sendo, iniciou-se com o bloco de Deslocamentos e Equilíbrio, adequando os exercícios ao material e espaço que tinha disponível para a prática. Iniciei este processo com situações de aprendizagens básicas, sendo que a grande vantagem destas idades, é o facto de pequenas alterações nos exercícios, tornarem-se novos desafios para os alunos. Posteriormente, comecei por introduzir o bloco de perícias e manipulações, permitindo que os alunos manuseassem diversos tipos de aparelhos e que desta forma pudessem vivenciar variadíssimos estímulos distintos.

Foi ao longo do 2º período que tivemos conhecimento das diretrizes da prova de aferição para este ano de escolaridade. A partir desse momento, o processo de ensino-aprendizagem, para além de continuar a incluir os blocos referidos anteriormente, passaram a contemplar habilidades e gestos mais específicos, tendo por base as orientações das provas de aferição pelo IAVE (2016). Apesar da introdução de algumas habilidades e percursos mais específicos, afirmo que foram poucas as alterações que fiz ao meu planeamento, uma vez que os percursos exercitados eram idênticos aos desenvolvidos anteriormente, permitindo que os alunos tivessem bastante tempo de exercitação.

Ao longo do meu percurso enquanto docente neste ciclo de ensino, tive o cuidado de o organizar de forma a não o tornar cansativo, nem “secante”. Sabemos que, nestas idades, as crianças têm bastante energia para gastar e que a maioria está sempre pronta para desempenhar qualquer tipo de tarefa proposta. Assim sendo, tentei minimizar ao máximo as habilidades analíticas, exercitando maioritariamente as habilidades de forma coletiva e em formato de competição. Obviamente, que algumas habilidades, tais como driblar a bola de basquetebol ou realizar um rolamento à frente, necessitaram de uma exercitação

de caráter mais analítica, onde tinha a oportunidade de observar o empenho e motivação destes alunos a desempenhar com cuidado e atenção todos os reptos propostos por mim. Após estas tarefas, tentava incluí-las sempre nos percursos desenvolvidos, conseguindo apurar nestes os alunos que já tinham assimilado os conteúdos e quem necessitava de mais atenção e exercitação.

O principal problema com o qual me deparei neste processo foi ao nível do comportamento dos discentes. Nesta faixa etária os alunos são bastante inquietos, faladores e pouco cumpridores de regras. Ao refletir, equiparo esta turma à minha turma residente com alguns comportamentos semelhantes, apesar da grande diferença de idades existentes. Muitas foram as vezes que tive de interromper o exercício devido a comportamentos desviantes por parte de vários alunos. Tal como nos restantes ciclos, a minha primeira intervenção foi o diálogo / conversa, tentando transmitir que apenas estes é que saíam prejudicados com a postura que alguns tinham durante as aulas, porém, como já seria de esperar nestas idades, não surtiu o efeito desejado. Após esta primeira intervenção ter sido um insucesso, recorri à estratégia já implementada no secundário, que assentava em permanecer em silêncio enquanto não existisse as condições ideais para prosseguir com a aula. Inicialmente, este estratagemma provocou alguma melhoria no comportamento dos alunos, pois, estes notavam uma postura diferente da minha parte em relação ao que estavam habituados, pois, durante as aulas e exercícios eu tornava-me um ser entusiasta e motivador, desejando sempre que os meus alunos concluíssem com sucesso e motivação as tarefas propostas. Porém, em alguns momentos, foi preciso ainda encontrar uma terceira estratégia para conseguir controlar o comportamento dos alunos e da turma, passando pela punição. Nestas idades, o pior que podemos fazer é proibir ou retirar algo que é desejado pela criança, sendo que os alunos com comportamentos desviantes, eram punidos e ficavam sem realizar a tarefa durante algum tempo. Devo dizer que, com estas últimas duas estratégias, consegui controlar e modelar o comportamento destes alunos.

Tendo em conta a lacuna existente na formação de docentes para o 1º ciclo, ao nível da expressão físico-motoras, achava que iria existir um maior interesse por parte da professora responsável pela monodocência desta turma, em acompanhar os alunos neste processo. Todavia, tal não aconteceu e assim,

considero que se perdeu uma boa oportunidade de partilha de um conhecimento mais aprofundado que a minha área profissional dispõe.

Em suma, a passagem por estes ciclos de ensino, colocou-me um grande desafio, o qual, desde logo procurei superá-lo e tornar-me num profissional melhor e mais completo. Assim sendo, pude contactar com alunos, ciclos de ensino e escolas, totalmente diferentes daquela que estava habituado, que era a minha turma e escola residente e permitiu-me vivenciar uma experiência (1º ciclo) totalmente distinta daquela a que estava habituado na minha residência. Faço um balanço positivo da minha intervenção em ambos os ciclos de ensino, adquirindo uma maior “rodagem” no mundo do ensino, através da experimentação de diversas estratégias, para conseguir solucionar os diferentes problemas que foram surgindo ao longo desta etapa.

#### **4.1.3.6 Fomentando a Aprendizagem**

Quando dei início a esta nova caminhada, e não tendo grande conhecimento acerca da minha turma, e tendo conhecimento à priori que cada vez mais na sociedade atual, e em especial nos mais novos, existe um grande nível de indisciplina, sentia-me um pouco nervoso e inquieto, pois não saberia se iria estar pronto para enfrentar este novo mundo, tal como alertam alguns autores: *“Muitos professores, confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois da aula”* (Veiga, 1999, p.7);

*Parece que aplicar a Educação Física nos adolescentes atuais não é uma tarefa das mais fáceis para os professores, pelo fato de enfrentarem a tão temida e citada indisciplina, além de precisarem entender as transformações pelas quais esses alunos passam nessa fase.*

Oliveira e Duque (2009)

Muitas vezes, professores, pais e sociedade em geral, olham para um aluno disciplinado ou bem-comportado, como aquele que se encontra no espaço de aula calmo, sereno e em silêncio, não se refletindo muitas vezes num bom aproveitamento escolar. Todavia, a disciplina não pode ser entendida como um conjunto de regras e proibições implementadas por parte do professor, mas sim

como uma boa relação entre os alunos, e principalmente entre professor-aluno, sendo esta construída na base do respeito (Oliveira, 2001).

Durante a minha formação académica, principalmente ao nível do ensino básico e secundário, sempre mantive uma boa relação com os meus professores, principalmente com os de EF, o que resultava num bom ambiente de aula. Para tal, e tendo esta minha experiência, tentei estabelecer desde cedo uma boa relação com os alunos, mantendo sempre o clima de respeito mútuo, pois segundo Martins (2014, p.3) *“É importante salientar que um bom clima e gestão de sala de aula só beneficiará o bom desempenho dos alunos e professores”*. Ainda Barreiros (1996, citado por Martins, 2014, p.3) refere que *“O clima da aula tanto pode ser produtivo como improdutivo, dependendo, em grande parte, da situação em que o grupo se encontra, numa perspetiva dinâmica relativamente a cada um dos elementos referidos”*. Também Silva e Navarro (2012, p.96) referem que *“A relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”*. De salientar que, esta dimensão foi possível de se concretizar, uma vez que a turma não apresentava comportamentos inadequados e estavam constantemente interessados nas tarefas. Também acho que esta resposta dos alunos se deveu muito à minha postura inicial, que mantendo sempre a boa disposição e um bom clima de aula, não permitia que os alunos realizassem tudo o que quisessem. Desta forma, os alunos acabaram por perceber que eu não iria permitir todas as suas ações, e que caso eles cooperassem comigo, as aulas decorreriam da melhor forma.

*“De salientar um aspeto negativo que surgiu no decorrer da apresentação, nomeadamente, um conflito entre professor-aluno, quando a meu pedido, o aluno X se recusou a ler um excerto para os restantes colegas. Neste momento, para além de se recusar a ler, ainda se colocou numa posição de desafio para comigo, enquanto professor. Assim sendo, a opção adotada foi de parar a aula, sendo proferido várias vezes que só recomençaria a mesma quando ele lesse o texto.”*

Reflexão nº 11 e 12 – Ginástica Acrobática (11º ano)

Após este pequeno confronto, que aconteceu numa fase inicial do ano letivo, consegui trazer este aluno para o meu lado, devido a uma maior convivência através do contexto do desporto escolar, sendo que esta relação foi

uma mais valia para as restantes aulas, uma vez que os restantes colegas o vêm com um líder, auxiliando-me por diversas vezes nos momentos em que os alunos não estavam concentrados nas aulas, mas sim em algo externo à mesma.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, e estando a turma controlada desde praticamente a fase inicial do EP, devendo-se muito ao trabalho efetuado pela professora do ano transato, passei a ter a preocupação de melhorar e aumentar o tempo de empenhamento motor quer da turma quer do aluno. Desta forma, segundo Quina (2009, p. 87) *“Os alunos só aprendem, seja em EF ou noutra disciplina qualquer, se dispuserem de tempo para aprender”*. Contudo, a nossa disciplina deve ter uma atenção especial no que diz respeito aos tempos, seja este o tempo útil, o tempo disponível para a prática e, por fim, o tempo de empenhamento motor. Desta forma, segundo Esquadro (2016) *“O tempo útil decorre desde que o professor começa propriamente a aula, até à sua conclusão (...)”*, já na opinião de Quina (2009, p.88) é *“(...) o tempo que os alunos passam efetivamente no local de realização da aula (...)”*. As nossas aulas tinham uma duração de 50 e 100 minutos, todavia *“Parte deste tempo é gasta na troca de roupa nos balneários, nas deslocações para o local da aula (ginásio, campo de jogos, piscina, etc.) e em assuntos administrativos (controlo das presenças).”* (Quina, 2009, p. 88). Assim sendo o tempo dispensado para estas tarefas é de sensivelmente 30% e 15%, passando as aulas a terem 35 e 85 minutos, respetivamente, e como podemos constatar esta perda tem um impacto mais significativo nas aulas de tempo. Após retirar ao tempo útil da aula, o tempo de instrução e de organização, ou seja, o tempo que os professores despendem para informar os alunos sobre os objetivos da aula/exercício, e o tempo que o professor demora a preparar o espaço e as transições entre exercícios, respetivamente, resta-nos o tempo disponível para a prática (Quina, 2009). Desta forma, *“É a partir deste tempo e após novos descontos (tempos de espera e tempo passado em comportamentos fora da tarefa) que se obtém o tempo de “empenhamento motor” (...)”* (Quina, 2009, p.88), traduzindo-se no tempo em que os alunos realmente se encontram a realizar as tarefas propostas pelo professor.

Quina (2009, citando Phillips e Charlisle, 1983; De Knopp, 1983; Metzler, 1983, Neto, 1987; Carreiro da Costa, 1988) refere que existe uma relação positiva entre o tempo de empenhamento motor e os progressos alcançados na

aprendizagem, pois segundo Mesquita e Graça (2011, pp.41-42) “(...) *“aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa prática”, relevando desta forma não apenas o tempo que o professor dedica à prática, mas especialmente o tempo que cada aluno se exercita a um nível adequado (...)*”. Assim sendo, posso referir fruto da minha prática, que existe uma discrepância entre o tempo de empenhamento motor da turma e do(a) aluno(a), pois este depende de vários fatores tais como, empenho, motivação e até mesmo pelas preferências das modalidades do próprio aluno. Segundo Silverman e Mercier (2015, p.152) *“It is important to note that it does not matter how much the class practices, but rather the amount and type of practice in which each individual student engages, which impacts student learning”*. Também poderá acontecer que o(a) aluno(a) tenha de esperar pela sua vez de participar na tarefa, consoante a mesma.

*“(...) o tempo retirado à aluna observada foi de 16 minutos e 26 segundos. Tendo em conta que a avaliação foi realizada através de jogo reduzido 3x3, este tempo é bom, pois existia sempre momentos do jogo em que aluna se encontrava de fora, esperando a sua vez para entrar no jogo. Caso fosse retirado o tempo de empenhamento da turma, veríamos que ia dar um tempo superior a este.”*

Reflexão nº48 – Voleibol (11º ano)

Assim sendo, e tendo como o foco principal a otimização dos tempos, para que desta forma pudesse potenciar a aprendizagem dos alunos, é necessário que haja um bom controlo dos alunos e uma boa gestão do tempo de aula (Abreu, 2000).

Desta forma, a primeira preocupação que tive foi ao nível do planeamento das UD. Ou seja, uma vez que as aulas eram repartidas em dois momentos distintos, sendo uma de bloco e outra de tempo, 100 e 50 minutos, respetivamente, tentei planeá-las de forma a que, sempre que possível, a introdução de conteúdos acontecesse nas aulas de bloco, pois os alunos desta forma iriam ter mais tempo para assimilar os conteúdos, tendo também mais tempo para os exercitar. Quina (2009) refere que para otimizarmos o tempo útil da aula, deve ser encontrado um esquema de controlo de presenças que seja de rápida execução. Assim sendo, no 11º ano optei por registar as mesmas consoante os alunos fossem comparecendo no espaço de aula, optando por criar um sistema de presenças que valoriza os alunos que chegam ao espaço de aula

com pontualidade. Já no que diz respeito à turma do 5º ano, optei por fazer este controlo no final da aula, sendo o mesmo realizado quando os alunos estavam a realizar o retorno à calma, mandando-os sair do espaço de aula pela ordem da chamada. O mesmo autor refere que uma outra estratégia que deverá ser implementada, tendo como intuito aumentar o tempo útil de aula, é o de fazer com que os alunos compareçam no espaço de aula no horário previsto para a aula.

*“Para terminar a aula, optei por fazer uma breve reflexão com os alunos acerca de alguns pontos que gostava de ver esclarecidos, principalmente a questão de a maior parte dos alunos chegar atrasados ao espaço de aula.”*

Reflexão nº 26 – Andebol (11º ano)

*“Também tentei sensibilizar os alunos para que comparecessem no espaço de aula, no horário previsto, de forma a que pudéssemos iniciar a aula rapidamente, para desta forma o tempo útil de aula, fosse aproveitado a máximo.”*

Reflexão nº 67 – Teste escrito (11º ano)

Por diversas vezes, conversei com os alunos sobre esta temática, tentando sensibilizá-los para a questão da pontualidade, pois esta deverá ser trabalhada desde cedo, pois caso estes continuem a não a cumprir, terão repercussões negativas no seu futuro. Contudo, devido a vários fatores tais como, a entrada para o balneário, o facto de existirem poucas casas de banho nos balneários, a duração do intervalo antes da aula, faz com que os alunos tenham alguma dificuldade em cumprir este horário. Já no que diz respeito aos alunos do 5º ano, não tive este problema, uma vez que a maioria dos alunos possui uma elevada motivação intrínseca para a realização da aula, comparecendo de forma pontual no espaço de aula, fazendo com que a aula se inicie no horário previsto.

Posto isto, é necessário ter em conta o tempo disponível para a prática. Para otimizar este tempo, existem algumas estratégias que o professor pode utilizar, sendo este o principal responsável. Quina (2009) e Esquadro (2016) referem que uma das estratégias passa pela organização do espaço antes de iniciar a aula. É de salientar que sabendo à priori que se o espaço já estivesse preparado os alunos rapidamente iniciariam o exercício, tive a preocupação de

comparecer no espaço de aula antes da hora prevista de forma a que pudesse cumprir com este requisito.

*“Visto que a maior parte do material já estava montado no espaço, fruto da aula anterior, e optando por colocar o restante material no devido lugar, sem que este ocupasse o espaço para os exercícios iniciais, possibilitou que os alunos iniciassem o mesmo mais rápido (...).”*

Reflexão nº 48 e 49 – Ginástica (5º ano)

*“Tendo em conta o aspeto referido anteriormente, e visto que na última aula os alunos estiveram à espera que preparasse o espaço para iniciarem a prática, sendo esta uma situação pontual, tive a preocupação, como nas anteriores, de aumentar o tempo disponível para a prática, preparando todo o espaço antes do início da aula e mantendo a mesma estrutura da aula transata”*

Reflexão nº 64 – Futebol (5º ano)

*“Uma vez que as estações para o 4º exercício já se encontravam prontas, e desta forma não perdi muito tempo com a transição de um exercício para o outro, passei logo para a explicação do mesmo.”*

Reflexão nº 27 e 28 – Andebol (11º ano)

Uma outra estratégia que Quina (2009) refere, e a qual eu já tentava implementar, é o facto de manter a mesma estrutura de aula para aula, muitas vezes repetindo alguns exercícios e também o de manter as mesmas equipas, não despendendo mais tempo para a criação de novas equipas.

*“Para o último exercício, dividi os alunos pelas equipas que tinham sido criadas na a aula transata, não perdendo muito tempo com esta tarefa.”*

Reflexão nº 26 – Andebol (11º ano)

*“Para o 3º exercício, optei por recorrer às equipas formadas anteriormente, sendo que desta forma não despendi muito tempo para a formação dos grupos. Uma vez que numa das aulas anteriores, os alunos tinham exercitado um exercício idêntico, optei por lembrá-lo e introduzir as novas tarefas deste”*

Reflexão nº 27 e 28 – Andebol (11º ano)

*“Os três seguintes exercícios, foram exercícios que já tinham sido exercitados em aulas transatas, facilitando o processo de instrução, o que fez com que os alunos iniciassem o exercício de forma rápida (...).”*

Reflexão nº 34 e 35 – Andebol (11º ano)

*“Uma vez que este exercício já tinha sido utilizado na aula anterior, facilitou o processo de instrução para com os treinadores, uma vez que estes ainda se lembravam do mesmo, sendo que este momento serviu para relembrar os aspetos críticos mais importantes para o êxito no mesmo.”*

Reflexão nº 43 e 44 – Voleibol (11º ano)

Uma outra estratégia, com a qual tive mais dificuldade numa fase inicial, diz respeito aos momentos de instrução, sendo que devem ser de curta duração (Quina, 2009). Todavia, nos primeiros momentos de instrução queria que os alunos percebessem bem o exercício, sendo que esta era uma instrução mais demorada. Um outro problema, que fazia com que perdesse mais tempo, diz respeito à minha pronúncia, visto ser da Madeira, e por vezes os alunos não entenderem o que estava a ser dito.

*“Contudo, alguns alunos ainda não tinham percebido o objetivo do mesmo, sendo que com esses perdi mais tempo com uma nova explicação, resultando de forma positiva, pois passaram a exercitar o exercício de forma correta.”*

Reflexão nº 24 e 25 – Andebol (11º ano)

Uma estratégia que optei por utilizar algumas vezes, foi o de utilizar a demonstração em paralelo com a instrução, pois segundo Rosado e Mesquita (2011) estes dois aspetos assumem um papel importante, pois possibilitam que os alunos tenham uma imagem visual do que é pedido.

*“Após uma explicação curta, optei por demonstrar o exercício dando ênfase aos aspetos mais importantes.”*

Reflexão nº 27 e 28 – Andebol (11º ano)

A utilização do MED na modalidade de Voleibol, também facilitou estes breves momentos. Visto que os alunos estariam divididos em várias equipas, sendo que cada uma teria um responsável/treinador/capitão, facilitava estes momentos pois a instrução seria realizada apenas para estes. Uma vez que este grupo apresentava um número reduzido de alunos, possibilitava instruir de forma mais exata, pois não iriam existir momentos em que os alunos estariam distraídos ou com comportamentos desviantes. Assim sendo, a instrução era realizada de forma rápida e curta, incidindo nos aspetos mais importantes para

a realização da tarefa. Silverman e Mercier (2015, p. 152) alertam que *“Short and focused explanations are correlated with student motor skill learning”*. Os mesmos autores referem ainda que *“teacher clarity in presenting the practice task is related to student learning”*.

*“(...) sempre que era necessário introduzir um novo conteúdo ou um novo exercício, tinha o cuidado de chamar os treinadores à parte, de forma a que os pudesse instruir, dando as informações mais relevantes (...)”*

Reflexão nº 40 e 41 – Voleibol (11º ano)

Por fim, resta-me falar sobre o tempo de empenhamento motor. Este é um tempo que acaba por ser um pouco diferente quer para a turma quer para o aluno, pelas razões já mencionadas. Assim sendo, este foi o principal foco das minhas aulas, tentando encontrar estratégias que pudessem aumentá-lo, para que os alunos tirassem o maior proveito das aulas, consequentemente, ampliando a aprendizagem. Sabendo à priori que caso os alunos passassem demasiado tempo em filas de espera para realizar o exercício, não se encontrariam em atividade, estando este tempo intimamente relacionado de forma negativa com a aprendizagem (Silverman & Mercier, 2015), tentei fazer com que em todos os exercícios as filas de espera fossem reduzidas, para que desta forma todos os alunos estivessem em atividade.

*“Para aumentar o tempo empenhamento motor dos alunos foi criado os dois circuitos iguais, dividindo a turma em dois grupos.”*

Reflexão nº 45 e 46 – Futebol (5º ano)

Contudo, e apesar da turma se encontrar dividida em dois grupos, reduzindo de forma significativa o número de alunos que se encontrariam à espera, continuava a existir alunos em espera. Para contrariar este problema, fui implementando algumas estratégias ao longo das aulas, como por exemplo, introduzir guarda-redes, defesa e apoio. Apesar destes alunos não estarem a exercitar propriamente a tarefa, encontravam-se envolvidos na mesma, sendo um ponto fundamental para o êxito do exercício. Para que todos os alunos realizassem o exercício de forma equitativa, acabei por criar um sistema de rotação em que ao fim de X minutos mudava as posições dos alunos.

Desde cedo, tentei incutir algumas rotinas nas aulas, pois tal como referem Mesquita e Graça (2011, pp.44-45) *“(...) as tarefas rotineiras decorrem normalmente sem sobressaltos: os alunos sabem funcionar nelas e sabem o que*

*se espera que elas façam (...) Estabelecer e manter rotinas é fundamental para a eficácia da aula (...)*. Também Quina (2009) salienta que uma estratégia a utilizar de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor é a criação de rotinas e regras de funcionamento das aulas.

*“Optei por dar início à aula, mesmo não estando todos os alunos presentes no espaço de aula. Tendo em conta que já existe uma rotina criada para o exercício inicial da aula, ou seja, o circuito de condição física, facilita o processo de instrução, pois os alunos já têm conhecimento do que pedido, sendo apenas mencionado início do mesmo (...)*”

Reflexão nº 46 e 47 – Voleibol (11º ano)

*“Este jogo, visto que tem sido recorrente em todas as aulas transatas, acaba por se tornar uma rotina para os alunos, sendo que os mesmos já sabem o que fazer e quais as componentes críticas a serem exercitadas.”*

Reflexão nº 45 – Voleibol (11º ano)

A criação destas rotinas, tal como foi citado anteriormente, só traz vantagens para o professor e também para os alunos. Sendo estas do conhecimento dos alunos, o professor não necessita de despende demasiado tempo para a instrução, sendo que os alunos rapidamente iniciam as tarefas. As rotinas também têm a vantagem de os alunos que chegam mais atrasados à aula integrarem-se rapidamente nas tarefas, pois estas já são do conhecimento destes.

*“(...) sendo que os alunos conforme foram chegando, iniciaram as tarefas sem nenhum problema (...)*”

Reflexão nº 46 e 47 – Voleibol (11º ano)

*“Como já tem sido recorrente em todas as aulas, desde o início do ano letivo, fui implementando rotinas de forma a não ter que esperar que todos os alunos comparecessem no espaço de aula, para dar início à mesma. Dessa forma, esta modalidade não é exceção, e recorrendo a uma coreografia de fácil compreensão e execução, os alunos rapidamente iniciam-na e mantém-se em exercício. Por conseguinte, a aula iniciou-se com a coreografia, sendo dado o seu início sem que todos os alunos estivessem presentes no espaço de aula, integrando-se na mesma consoante fossem chegando ao local da mesma.”*

Reflexão nº 58 e 59 – Dança (11º ano)

Novamente com a aplicação do MED, e tendo em conta que os momentos de instrução seriam apenas para os responsáveis/treinadores/capitães, deu para testar algumas estratégias, de forma a que os alunos continuassem em empenhamento motor durante os momentos de instrução. Assim numa fase inicial, optava por instruir os treinadores, estando os restantes alunos à espera, ou seja, sem atividade. Contudo, após reflexão, verifiquei que este não seria a melhor opção para dar início aos exercícios, sendo que, em conversa com o PC, cheguei à conclusão que deveria dar início às tarefas e, somente, deveria realizar a instrução. Para tal, recorri mais uma vez à rotina implementada nesta modalidade, ou seja, a volta à europa, sendo que os alunos iniciavam o mesmo e após algum tempo de exercitação, reunia-me com os treinadores, sendo que os restantes alunos continuavam a exercitar, como referi na seguinte reflexão:

*“Desta forma, e tendo em conta que as equipas já se encontravam todas em empenhamento motor, optei por reunir com os treinadores para lhes explicar o exercício seguinte, mantendo os restantes em exercitação.”*

Reflexão nº 45 – Voleibol (11º ano)

Uma outra estratégia que optei por utilizar, de forma a manter todos os alunos em empenhamento motor, e que a meu ver deu resultado, foi o facto de eu me dirigir às equipas/grupos para os instruir, mantendo-os em empenhamento motor, estando uns a realizar a tarefa anterior e outros a tarefa seguinte.

*“Para transitar para o exercício seguinte, tendo em conta que este já é do conhecimento de todos os alunos, e para aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, optei por, em vez de reunir com todos os treinadores, ir individualmente a cada equipa referir qual o exercício seguinte. Desta forma, e a meu ver, esta estratégia faz com que os alunos se mantenham em empenhamento motor por mais tempo.”*

Reflexão nº 43 e 44 – Voleibol (11º ano)

Durante a minha prática, foi visível que uma das grandes causas do baixo nível de empenhamento motor devia-se à falta de motivação por parte dos alunos. Uma das soluções que eu experimentei, a ver se surtia efeitos nos alunos, foi o facto de participar por diversas vezes nos exercícios propostos, tentando dar um novo ritmo e de certa forma pô-los em empenhamento motor.

*“Deparei-me a meio do exercício, que alguns grupos estavam a realizar este exercício com pouca motivação, sendo que achei por bem participar no exercício com os mesmos para motivá-los.”*

Reflexão nº 24 e 25 – Andebol (11º ano)

Quina (2009) ainda refere que, uma outra forma de aumentarmos o tempo de empenhamento motor dos alunos é o de *“Estimular o empenhamento dos alunos com muitos e diversificados feedbacks”*. Todavia, é necessário ter em conta que, este tipo de informação se for emitida em excesso perde o seu efeito motivador (Rosado & Mesquita, 2011). Contudo durante a lecionação das aulas, tive o cuidado de emitir vários tipos de feedbacks, tendo como principal preocupação a correção e reforço das ações dos alunos, porém, este não teve o resultado desejado ao nível de influenciar o empenhamento motor dos alunos.

Assim sendo, o grande responsável pela otimização dos tempos da aula, tendo como consequência o aumento da aprendizagem é o professor da turma. Este deve realizar um bom planeamento das atividades pré-aula, de forma a antecipar possíveis comportamentos desviantes, organizar os alunos de forma rápida e breve e ser claro nos momentos de instrução.

#### **4.1.4 – O Caminho Real para Avaliar**

A avaliação deve ser um elemento promotor e facilitador das aprendizagens dos nossos alunos, assim sendo, tal como o processo de planeamento e de realização, a avaliação surge como um dos elementos centrais nas tarefas do professor (Bento, 2003).

*No decorrer de nossa existência, avaliamos e somos avaliados diante da vida e das circunstâncias do mundo a nossa volta. Submetemos pessoas e somos submetidos a constantes averiguações que, na maioria das vezes, norteiam nossas decisões, nossos desejos e sonhos.*

Bratfische, 2003, p.21

Chueiri (2008) segue a mesma linha de pensamento do autor anteriormente mencionado, referindo que o processo avaliativo ocorre em qualquer momento da vida humana, onde *“o “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte do nosso cotidiano (...)”* (p.51).

Rosado et al. (2002) confirma a teoria dos demais autores referidos, afirmando que avaliar é uma tarefa que ocorre constantemente e em qualquer altura na vida do ser humano, onde *“(...) já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade”* (p.19). O mesmo autor refere que *“Avaliar é estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa”* (p.19).

Tyler (1949) foi um dos primeiros a relacionar o termo avaliação e educação, onde este referia que a avaliação se baseava na comparação entre os resultados dos alunos e/ou os seus desempenhos, com os objetivos previamente estabelecidos pelo professor.

A principal razão deste processo de avaliação é o diagnóstico, onde o professor deteta as dificuldades da aprendizagem e as suas eventuais causas (Bratisfische, 2003). Manfio et al. (2014) são da mesma opinião do autor referido anteriormente, pois é através da avaliação que iremos aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Contudo, os mesmos autores referem que *“... a avaliação remete vários significados aos alunos, para uns representa angústia e frustração e para outros, aprovação e aprimoração de saberes”* (p.86). Desta forma, não nos podemos descurar deste processo, sendo o professor e as escolas os principais responsáveis por ajustar e repensar as suas práticas de avaliação, onde os objetivos de cada conteúdo devem ser definidos ao nível dos seus alunos, para que dessa forma possa criar momentos de avaliação justos para todos os alunos.

Arends (1995, p.228) refere que *“a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, importantes para a vida do aluno”*.

Os alunos quando vêm para a escola, não vem para ser sujeito a uma seleção, mas sim para aprender uma determinada matéria ou conteúdo, sendo necessário saber distinguir os conceitos de examinar ou avaliar. Para tal, Luckesi (2014, s/p) refere que *“(...) o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”*. Tendo em conta o que o autor menciona, a minha preocupação enquanto docente era envolver os meus alunos na construção das suas próprias aprendizagens e saberes, levá-los a descobrir, a realizar tarefas e tirar

conclusões sobre as mesmas, e desta forma levá-los a alcançar o sucesso educativo ao serem aprovados nesta área do saber.

O processo de avaliação está intimamente ligado com a definição de objetivos, uma vez que quando se inicia o processo avaliativo vamos verificar se as metas estabelecidas no planeamento da UD foram ou não alcançadas (Hadjji, 1994).

Para Bento (2003), este processo não se poderá dar sem que haja um trabalho posterior à aula, onde o professor irá refletir sobre o tudo o que sucedeu durante o processo de ensino-aprendizagem, onde iremos determinar se os objetivos estipulados foram ou não cumpridos, sobre as metodologias aplicadas, bem como os resultados mensuráveis das ações dos alunos. O professor deve fazer sempre uma reflexão da sua prática. Para este autor, este processo decorre em três etapas distintas:

“1º No decurso da aula: Aqui não se pode falar propriamente de análise e avaliação do 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, a comunicação com os alunos, o feed-back são fundamentais no processo de avaliação.

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”.

(p.175)

A avaliação é um processo que é contínuo e que não depende apenas de um momento, a avaliação é essencialmente formativa, melhorar e aperfeiçoar a cada dia. Bento (2003, p.181) menciona que “*O ensino está direcionado para a realização de objetivos, para o alcance de resultados.*”, todavia não devemos apenas nos centrar nos resultados atingidos pelos nossos alunos, mas também devemos ter em conta todo o processo pelos quais eles passaram até atingirem um determinado resultado. Posso assim dizer que, estes dois métodos estão interligados e complementam-se um ao outro. Ao longo deste ano letivo, aprendi a valorizar mais as questões relacionadas com o processo, no que diz respeito

à evolução e empenho dos alunos na realização das tarefas propostas por mim ao longo das UD, do que valorizar apenas os resultados que os mesmos atingiam no final das mesmas. Assim sendo, considero que seja importante avaliar toda a evolução e também a capacidade de um aluno assimilar a matéria e conhecimento, pois nem todos os alunos têm a mesma capacidade de atingir uma elevada performance em todas as modalidades, tal como refere Manfio et al. (2014, p.93) *“Ainda, a avaliação não deve levar em conta apenas os aspetos quantitativos, ela deve levar junto com esses os aspetos qualitativos, como participação, envolvimento nas aulas, desenvoltura, argumentação, entre outros critérios.”*. Pelo fato de ter verificado ao longo das minhas aulas dedicação, esforço e evolução, e também por ouvir os alunos proferir expressões, como “este ano consegui fazer, nos outros nem tentava”, fez com que eu me sentisse capaz de despertar nos meus alunos o gosto e o prazer de aprender. Foi um trabalho árduo, mas certamente gratificante.

De acordo com Rink (1993, p. 167) *“O papel do professor na escola é descrito através de um conjunto de funções, entre as quais, a avaliação da eficácia do processo curricular e de ensino”*.

O processo avaliativo deverá ser realizado como uma ferramenta que servirá para despertar o interesse e motivar o aluno a um maior esforço e aproveitamento, não devendo funcionar como um processo punitivo (Hadjji, 1994).

Gonçalves et al. (2010) mencionam que a avaliação pode-se dividir em três tipos distintos: **criterial** (tem por referência um ou mais critérios, ou seja, o aluno é avaliado em função dos objetivos previamente definidos, assentes nos objetivos de ensino); **normativa** (descreve a execução do aluno em relação à turma, existindo um aluno médio e de outros que aprendem mais ou menos, em relação ao primeiro); **mista** (assume características das duas anteriores, com o propósito de as complementar). Por outro lado, Cosme (2018) refere também, que existe três referenciais distintos de forma a proceder a avaliação, sendo estes: **o referencial normativo, criterial e ipsativo**. O tipo de avaliação selecionado ao longo de todo o ano letivo foi a criterial, tendo sido fundamental a criação de critérios coerentes e exequíveis aos níveis apresentado pela turma, sendo o mesmo referenciado por Dias e Rosado (2000, cit. por Rosado et al., 2002, 33) *“(...) o referencial individuo/critério é o mais indicado, uma vez que*

*permite aos alunos serem comparados consigo próprios e com um critério conhecido de todos (...)*". Tal como já referi anteriormente, o facto de dar privilégio às questões do processo e não tanto à performance final, fez com que optasse por este tipo de avaliação.

Durante todo este ano letivo, senti algum receio no momento de fazer a avaliação das aprendizagens e competências dos alunos, não queria correr o risco de não ser justo e rigoroso. Para que conseguisse ultrapassar esta minha dificuldade, tive o cuidado de me preparar muito bem para este processo, construindo os meus próprios instrumentos de avaliação bem como os seus critérios, tal como referem Rosado et al. (2002, p.101) *"Interessa aos profissionais, em particular, saber construir os sistemas e instrumentos que permitam avaliar os diferentes tipos de objetivos de forma rigorosa no contexto complexo e difícil que é a realidade da avaliação da sua intervenção profissional quotidiana."*

A minha prática pedagógica teve os seus alicerces na afirmação de Gonçalves et al. (2010, p.9) quando refere que *"O processo avaliativo só é eficaz se realizado de uma forma estruturada, consciente e fundamentada."*

Hadji (1993) distingue três momentos na avaliação: 1) Antes da ação: a avaliação é diagnóstica, prognóstica e preditiva. A sua função é orientar e adaptar; 2) Durante a ação: a avaliação é formativa e progressiva. A sua função é regular e facilitar (a aprendizagem); 3) Depois da ação: a avaliação é sumativa e terminal. A sua função é verificar e certificar. Já Rosado et al. (2002) e Martins (2012) dividem o processo de avaliação em: diagnóstica, formativa e sumativa.

#### **4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica (AD) é primordial no processo de avaliação. Antes de desencadear um processo de ensino-aprendizagem, a AD permite diagnosticar, à partida, a situação dos alunos e assim o docente decide a orientação a tomar no desenvolvimento do processo. Esta AD teve o intuito de recolher informações pertinentes sobre a prestação dos alunos em cada uma das modalidades que iriam ser abordadas, a fim de poder planear e delinear o processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira, indo ao encontro do que Gonçalves et al (2010, p. 47) referem *"A avaliação diagnóstica, como o próprio*

nome indica, não é «formular um juízo» mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento.”, também Rosado et al. (2002, p.70) mencionam que a AD “Permite identificar os problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos.”. Na opinião de Pacheco (1994), a avaliação diagnóstica:

*Corresponde quer ao momento de avaliação inicial (início do ano letivo, trimestre, unidades letivas...) quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos (...) Pela sua natureza, os dados assim recolhidos não devem nunca contar para a progressão dos alunos, mas apenas servir de indicador para o professor. (p.75).*

Tendo em conta o sistema de avaliação da ESFV, no que diz respeito à AD, as três primeiras semanas de aulas são reservadas para este feito. Desta forma, cada turma passava pelos diversos espaços disponíveis para as aulas de EF, e, nós docentes, procedíamos à AD das modalidades que iríamos abordar em cada espaço.

Este sistema, apresenta quer vantagens quer desvantagens para o processo de ensino. Assim sendo, apresenta como vantagens o facto de ficarmos a conhecer desde cedo os nossos alunos, a nível motor, motivá-los e criar expectativas para as aulas, permitindo de igual forma uma melhor estruturação do planeamento quer das UD quer das próprias aulas, tal como referem, Rosado et al. (2002, p.73) “(...) compete a estas primeiras aulas uma função de recepção e motivação dos alunos, de criação de expectativas e de interesse pelas aulas (...)”. Em contrapartida, ao darmos início ao ano letivo com as avaliações diagnósticas, e tendo em conta que algumas das modalidades lecionadas ocorrem algum tempo depois, poderá fazer com que a performance dos alunos já não seja a mesma, sendo esta influenciada pelas demais modalidades abordadas e por todas as suas vivências fora do contexto escolar, o que poderá levar a que o planeamento do professor não se encontre adequado para os seus alunos. Todavia, Pacheco (1994) e Rosado et al. (2002) referem

que a AD não tem um momento exato para ocorrer, sendo que esta poderá se realizar no início do ano letivo, de um período ou de uma UD.

Durante este processo, o PC aconselhou-nos a frequentar as aulas do NE, quer para nos apoiarmos nos primeiros dias de contato com as turmas e desta forma manter-nos unidos, quer para auxiliarmos nas avaliações diagnósticas. Tal como já referi anteriormente, este foi um dos aspetos em que tive algumas dificuldades, sendo que a presença quer dos meus colegas quer do PC foi fundamental.

*“Arrisco a dizer que devido à minha inexperiência enquanto professor e em específico a realizar avaliações, não seria capaz de realizar esta avaliação sem a ajuda do professor cooperante e dos meus colegas de núcleo de estágio.”*

Excerto da reflexão nº 2 e 3 (20/09/2016) – Ginástica Acrobática

O facto deste processo acontecer numa fase inicial do ano letivo, tornou esta tarefa ainda mais difícil, uma vez que o conhecimento dos alunos ainda era reduzido. Este fator, fez com que demorasse mais tempo nas primeiras avaliações, pois senti algumas dificuldades em associar os nomes “às caras” dos alunos.

*“De referir também, que pelo facto de ainda não conhecer bem os alunos e de haver alguma confusão com os seus nomes, perdia um pouco de mais tempo para associar o nome ao aluno que se encontrava a realizar a figura.”*

Excerto da reflexão nº 2 e 3 (20/09/2016) – Ginástica Acrobática

*“O facto de realizarmos as várias avaliações diagnósticas no início do ano letivo, traduziu-se também numa dificuldade para mim, pois ainda não conhecia bem os alunos e poderia acabar por confundi-los.”*

Excerto da reflexão de 1º Período

Porém, com o passar do tempo, fui conhecendo melhor os meus alunos, sendo que nas avaliações seguintes já não existiu este problema. Todavia, numa primeira fase, poderia ter optado pela criação de grupos por ordem alfabética, o que acabou por não se verificar ao longo das avaliações, sendo dada liberdade aos alunos para que escolhessem os seus grupos/equipas, tal como se pode ver no seguinte excerto:

*“(...) os alunos foram divididos em 4 grupos, sendo dada total liberdade para a escolha dos mesmos.”*

Excerto da reflexão nº 2 e 3 (20/09/2016) – Ginástica Acrobática

*“Para que as equipas ficassem mais equilibradas, optei por escolher 4 alunos para formarem as equipas, selecionando os alunos que a meu ver eram os mais fortes e os que apresentam maior prontidão para a prática de atividades físicas e poderiam desequilibrar as mesmas, tornando desta forma os jogos mais dinâmicos.”*

Excerto da reflexão nº8 e 9 (04/10/2016) – Voleibol

De acordo com Rosado et al. (2002, p.73) só podemos falar de AD depois dos alunos exercitarem as matérias transatas, de modo a que possam treinar situações próximas à avaliação. Neste sentido, tive o cuidado de permitir que os meus alunos exercitassem algumas situações a fim de relembrem algum dos aspetos relevantes para a avaliação.

*“Durante esta fase, foi permitido aos alunos treinarem as diversas figuras pelas quais teriam que passar no momento da avaliação, correndo estas dentro da normalidade.”*

Excerto da reflexão nº 2 e 3 (20/09/2016) – Ginástica Acrobática

*“Dado que a maioria dos alunos, principalmente as raparigas, nunca tinham estado em contato com esta modalidade, dei a possibilidade de todos os alunos realizarem duas vezes o mesmo salto, sendo que a primeira tentativa tinha um caráter de treino e a segunda um caráter de avaliação.”*

Excerto da reflexão nº10 (06/10/2016) – Ginástica de Aparelhos

Nem todas as modalidades foram iniciadas com a AD, nomeadamente nas de basquetebol e dança: na primeira, tinha disponível poucas horas para a sua prática, sendo que, em reunião com o PC, foi decidido não despende uma aula para este feito e iniciar a mesma introduzindo conteúdos. Todavia, e apesar do PNEF constar que os alunos se encontram no nível avançado, parti do princípio de que os mesmos se encontrassem no nível elementar. Após iniciar esta modalidade com os alunos, constatei que estes se encontravam mesmo neste nível de aprendizagem. Em relação à dança, por ser uma modalidade que não é habitualmente praticada pelos alunos e que em geral o grupo não se sentia à vontade para praticar a modalidade, optei por não colocar os alunos num

patamar de avaliação, no entanto pude constatar que o grupo se encontrava num nível introdutório. Todavia, em ambas as modalidades, as UD, foram sendo ajustada à realidade dos meus alunos, tendo em conta as informações recolhidas ao longo das primeiras aulas.

*“Tendo em conta o reduzido número de aulas, repartidos também por poucos momentos, optei por não realizar AD nesta primeira aula, introduzindo e exercitando alguns conteúdos.”*

Excerto da reflexão nº 68/69 (21/03/2017) – Basquetebol

Com o intuito de colmatar as dificuldades que poderia encontrar nos momentos avaliativos, principalmente nesta primeira fase, foi fundamental a construção de um instrumento de avaliação, que me permitisse não despende demasiado tempo no momento. Assim sendo, os instrumentos utilizados para esta, foram escalas de apreciação e observação direta. Contudo, nas primeiras AD, apercebi-me que os instrumentos de avaliação continham demasiados critérios, o que fazia com que despendesse demasiado tempo nesta tarefa. Após me ter deparado com este contratempo, e em reflexão pós-aula, percebi que antes de dar início a qualquer avaliação era necessário estudar de forma aprofundada os instrumentos/critérios, para que este processo se tornasse mais simples e que fluísse de forma natural, o que acabou por se suceder.

#### **4.1.4.2. Avaliação Formativa**

Quando se pensa em avaliação formativa (AF), devemos referir-nos a esta forma de avaliação como uma ferramenta que deverá acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma avaliação reguladora da aprendizagem, uma vez que esta *“é entendida como um instrumento para detectar as dificuldades e os êxitos dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e, também, como um meio para adaptar as características do ensino às características dos jovens, visando o sucesso dos mesmos.”* (Rosado et al., 2002, p.35). Aranha (1993 cit. por Gonçalves et al., 2010), refere que nesta avaliação:

*O professor procede a uma observação cuidada e sistemática das tarefas que o aluno leva a cabo ao longo do ano. Esta observação permite ao professor a recolha de informações vitais sobre o desempenho do aluno,*

*verificando os seus erros com o objetivo de melhorar o seu desenvolvimento com vista ao êxito (p. 49).*

Assim sendo, e indo ao encontro do que os autores referenciados anteriormente mencionam, o professor deverá ser capaz de ajustar o seu planeamento, as situações de aprendizagem e criar novas situações de forma a que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais ajustado às características dos alunos, sendo esta a principal função da AF e não a de classificar os nossos alunos. A AF é uma avaliação interna ao processo de aprendizagem, interessando-se mais pelos processos do que pelos resultados. O aluno acaba por ser o protagonista da sua aprendizagem e ao professor é permitido diferenciar o ensino, porque através das informações recolhidas, o docente reorienta a sua atividade.

Durante a minha PES, esta modalidade não apresentou momentos formais, ou seja, não houve um momento ou uma aula específica para este feito, ocorrendo em todas as aulas como menciona Aranha (2004, cit. por Gonçalves et al., 2010). Esta foi realizada através de observação direta, onde pude verificar ao longo das aulas em que nível se encontravam os meus alunos, onde posteriormente foi refletida e ponderada nas reflexões escritas das aulas, e desta forma encontrar estratégias para manter ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

*“Na aula transata, verifiquei que alguns alunos estavam com alguns problemas ao nível do passe (...) optei por realizar nesta aula, um exercício de cariz mais analítico para que os alunos pudessem exercitar este conteúdo, melhorando a sua prestação ao nível do jogo.”*

Excerto da reflexão nº 40/41 (10/01/2017) - Voleibol

*“Acabei esta aula com um sentimento de alegria, pois, na aula passada a maioria dos alunos não conseguiam sustentar a bola através do passe, sendo que, nesta aula para além de conseguirem sustentar a bola por um período mais alargado de tempo, conseguiram também construir algumas jogadas com sucesso.”*

Excerto da reflexão nº40/41 (10/01/2017) – Voleibol

Através da AF, e com a observação de tudo o que estava a acontecer nas aulas, pude não só avaliar a desempenho motor, como também o social, cognitivo e comportamental dos mesmos. Desta forma, ao longo do ano letivo,

fui verificando algumas mudanças por partes dos alunos, sendo que a meu ver as diversas modalidades abordadas eram a principal razão para esta alternância.

*“Ainda durante o exercício, foi visível que algumas alunas estavam a tentar passar despercebidas para que não realizassem as tarefas (...) Após esta intervenção, tive o cuidado de verificar se tinha servido de alguma coisa ou não, apurando que as alunas X e Y iniciaram o exercício, mas que a Z continuou sem exercitar aquela estação. Obviamente que esta atitude será (des)contabilizada no momento da avaliação final.”*

Excerto da reflexão nº87/88 (16/05/2017) – Ginástica de Aparelhos

Esta avaliação foi crucial para o momento avaliativo seguinte (sumativo), pois permitiu a recolha de diversas informações que facilitaram esta etapa de avaliação. Desta forma, pude focar –me naqueles alunos que necessitavam de mais atenção e também avaliar alguns alunos que por alguma razão, não puderam comparecer nesta etapa.

*“Todavia, é preciso salientar que este momento vem reforçar toda a avaliação formativa realizada no decorrer da unidade didática. De referir que, fruto à avaliação formativa efetuada ao longo de todas as aulas, já tinha perspetivado algumas notas em relação a alguns alunos, servindo este momento para confirmar as mesmas e dessa forma, prestar mais atenção aos restantes alunos.”*

Excerto da reflexão nº48 (19/01/2017) – Voleibol

#### **4.1.4.3. Avaliação Sumativa**

Chegamos então ao derradeiro momento onde nós, docentes, somos confrontados com a classificação, ou seja, com a atribuição da “nota” do aluno. Para Lemos et al. (1993, p. 30) a avaliação sumativa (AS)

*trata-se sempre de uma avaliação periódica que compara o grau de consecução atingido no final de um período de aprendizagem (neste caso, um período escolar, um ano lectivo ou um ciclo de ensino) com os objetivos terminais previamente definidos. Tendo lugar no final de um processo ensino-aprendizagem, não tem por objectivo melhorá-lo*

*enquanto decorre, repercutindo-se os seus efeitos no período de formação seguinte.*

Ribeiro e Ribeiro (1990, p.359) entendem que a AS *“procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”*.

Desta forma, pude constatar ao invés do que inicialmente percecionava que, esta avaliação não ocorria no final de cada período escolar, mas sim no final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem, ou seja, no final de cada UD lecionada ao longo do ano letivo, indo ao encontro do que a bibliografia refere. Rink (1993, p. 227) *“summative evaluation measures the degree witch objectives have been achieved and it conducted at the conclusion of a lesson or unit of instruction”*. Também os autores Rosado e Colaço (2002, p. 66) são da mesma opinião, onde mencionam que esta deverá *“ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente. A AS fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”*. Vickers (1990) refere que a AS ocorre no final de uma UD ou de um período, tendo como objetivo analisar a evolução do aluno face aos objetivos definidos, como também analisar as metodologias e estratégias utilizadas pelo professor.

Esta é uma avaliação que vem complementar as anteriores, pois é através desta que iremos apurar a evolução de cada aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, mais propriamente desde a AD até a presente data, tal como referem Rosado et al. (2002, p.69) *“sublinhe-se, complementarmente, que as diferentes formas de avaliação (formativa, sumativa, diagnóstica) não se excluem entre si, não sendo as diferentes modalidades de avaliação mutuamente exclusivas”*.

Tal como já foi referido anteriormente, é nesta fase que começamos a falar em classificações/notas. Para Lemos et al. (1993) e Rosado et al. (2002), a AS poderá se exprimir de duas formas distintas: a qualitativa e quantitativa. A primeira é usada no 1º ciclo de ensino, tendo um caráter descritivo e a segunda, é utilizada no 2º e 3º ciclo e também no ensino secundário. Esta última, traduz-se numa escala numérica (do 1 aos 5 valores no 2º e 3º ciclo e do 1 aos 20 valores no ensino secundário).

De forma a manter um fio condutor no que diz respeito ao processo avaliativo (referindo-me à AD – AS), recorri às grelhas anteriormente elaboradas, sendo os alunos classificados através destas numa escala de 0-3 valores, sendo posteriormente convertidas para a real escala numérica de avaliação (1-20 valores). Todavia, estas eram devidamente corrigidas e adaptadas aos conteúdos/objetivos da UD, pois por diversas vezes ao longo desta foi necessário realizar algumas adaptações à UD inicialmente prevista.

Ao contrário do que referi anteriormente em relação à AD, no momento da AS eu já tinha um conhecimento aprofundado da turma e dos alunos, o que facilitou este processo. O facto de estudar antecipadamente a grelha de avaliação bem como os seus critérios de êxito, auxiliou também neste procedimento avaliativo.

*“Já no que toca a avaliação sumativa, o facto de já conhecer os alunos e também por já ter conhecimento da sua evolução, facilitou este processo, tornando-o mais fácil. Também o facto de ter elaborado e estudado previamente os critérios e componentes críticas de cada conteúdo simplificou o processo, pois através desta já sabia o que deveria observar.”*

Excerto da reflexão 1º período

*“No que diz respeito às avaliações, é um tema que tem vindo a descomplicar ao longo do tempo, o facto de efetuar as grelhas e critérios de avaliação com antecedência facilita bastante este processo.”*

Excerto da reflexão 2º período

Tendo em conta o momento em que deverá ocorrer a AS, era reservada a(s) última(s) aula(s) da UD para este efeito. Uma das dificuldades que senti neste momento, foi o facto de ter de avaliar as habilidades motoras abordadas ao longo das UD's em apenas uma aula, fosse esta de 50 ou 100 minutos. Ou seja, muitas das vezes o tempo disponível para a avaliação, não nos permite realizar uma avaliação individual e pormenorizada de todos os alunos. Esta deve-se ao facto de termos um número reduzido de sessões para cada UD e desta forma temos nas mesmas que abordar os conteúdos inerentes ao programa nacional de EF. Por exemplo, na modalidade de ginástica acrobática, estava inicialmente planeado que a avaliação iria ocorrer na última aula da UD, porém ao longo da mesma verifiquei que ao deixar este momento para esta aula,

não iria conseguir concluir a mesma com sucesso, daí ter antecipado para a aula anterior:

*“Para o momento da avaliação sumativa, já previa que não iria conseguir completar a avaliação de todas as habilidades motoras, o que acabou por se concretizar.”*

Excerto da reflexão nº 90 e 91 (30/05/2017) – Ginástica Acrobática

Desta forma, foi necessário pensar em estratégias que permitisse avaliar de igual forma todos os alunos. Uma das estratégias foi mencionada anteriormente, nomeadamente antecipando-a para uma das aulas transatas, de forma a poder realizar a mesma de forma calma e coerente. Todavia esta opção tem um lado menos bom, pois ao antecipar este processo estamos a perder uma sessão para exercitar/consolidar alguma habilidade motora, ficando os alunos com menos tempo para as praticar. Porém, esta deverá ter em conta o processo de evolução da turma e dos alunos, pois o que aconteceu no meu caso para optar por esta solução, foi o facto de os alunos já se encontrarem bem familiarizados com todas as habilidades motoras abordadas. Uma outra estratégia passou por recorrer à avaliação formativa para os alunos mais proficientes, servindo esta para confirmar a performance desses mesmos alunos e tendo mais tempo para os restantes alunos no momento da avaliação. Ainda outra utilizada, foi o facto de filmar (com o consentimento da escola/PC/alunos) a performance da avaliação, para que posteriormente, pudesse analisar as imagens de forma rigorosa, tal como o tecnicismo da(s) modalidade(s) exige.

Quando falamos de avaliação, é importante que os alunos sejam avaliados nas habilidades motoras abordadas ao longo da UD, tal como refere os autores Ramos e Gullich (2010)

*Deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem, somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).*

Esse foi um dos aspetos em que tive atenção ao longo de todas as avaliações, mencionando aos alunos quais as habilidades motoras que iriam ser avaliadas.

*“A avaliação irá ser realizada de forma individualizada, sendo que os alunos irão realizar todos os saltos abordados ao longo da UD, em ambos os aparelhos.”*

Excerto do Modelo de Estrutura do Conhecimento (02/12/2016) – Ginástica  
Acrobática

Assim sendo, a AS foi realizada tendo em conta a abordagem das modalidades durante o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, as modalidades desportivas coletivas (voleibol, andebol e basquetebol), a avaliação ocorreu em situações de jogo e não em situações de aprendizagem isoladas, onde tanto a técnica e a tática eram avaliadas.

*Simultaneamente, 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 acções sem bola e à execução técnica são equacionados.*

Mesquita & Graça (2011, p. 159)

Através desta modalidade de avaliação, foi possível eu observar várias habilidades num curto período de tempo em relação a cada aluno e verifiquei que as situações de jogo eram as tarefas que mais motivavam os alunos da turma.

*“A avaliação das diferentes habilidades motoras tático-técnicas, lecionadas no âmbito da unidade didática de voleibol, será realizada através da situação de jogo 3x3, sendo esta a última forma de jogo utilizada.”*

Excerto do Modelo de Estrutura do Conhecimento (02/01/2017) –  
Voleibol

*“A avaliação das diferentes habilidades motoras tático-técnicas, lecionadas no âmbito da unidade didática de voleibol, será realizada*

*através da situação de jogo 3x3 a campo inteiro, sendo esta a última forma de jogo utilizada.”*

Excerto do Modelo de Estrutura do Conhecimento (18/04/2017) –  
Basquetebol

Não obstante, para além das referências do programa nacional de EF, importa observar e adaptar a planificação tendo em conta as características e necessidades dos alunos.

*“Inicialmente o que estava previsto era realizar a avaliação através do 3x3 em campo inteiro, uma vez que esta foi a última forma de jogo utilizada, que seria realizada na última aula da UD. Contudo, e refletindo, é notório que ao utilizar somente o 3x3 em campo inteiro, poderia estar a condicionar a avaliação dos alunos, pois devido ao aumento do campo e também da velocidade com o jogo iria decorrer, as interações entre os elementos das equipas seria reduzido. Assim sendo, optei por avaliar nesta aula o jogo 3x3 em meio campo e na próxima aula avaliar o 3x3 em campo inteiro.”*

Excerto da reflexão nº 78 e 79 (02/05/2017) – Basquetebol

No que diz respeito às modalidades individuais, derivado ao grau de técnica das mesmas, estas foram avaliadas tendo em conta cada habilidade motora abordada ao longo das sessões da UD. De salientar que o método de avaliação utilizado nas modalidades coletivas foi a da observação direta enquanto que nestas (caso da dança e da ginástica acrobática) foi realizado uma gravação seguindo-se de uma análise pormenorizada da performance de cada aluno. Ao recorrer à filmagem, o tempo despendido para este processo seria reduzido o que possibilita que os alunos tenham mais tempo de exercício dessas mesmas tarefas.

*“Já no que diz respeito à dança, achei por bem recorrer à filmagem, para que após a aula pudesse observar a prestação dos alunos com calma a fim de não cometer nenhum erro na classificação.”*

Excerto da reflexão 2º período

*“Desta forma, os alunos puderam ter mais um momento de treino, de forma a aperfeiçoar e esclarecer os últimos detalhes do esquema.”*

Excerto da reflexão nº23 (10/11/2016) – Ginástica Acrobática

*“(...) mencionando que teriam tempo para treinar a coreografia antes de realizarem a coreografia para a AS.”*

Excerto da reflexão nº 65 e 66 (07/03/2017) - Dança

Porém, esta estratégia não foi apenas utilizada nas modalidades a que recorri à filmagem, como podemos verificar no excerto abaixo transcrito:

*“Ficando a faltar apenas 4 saltos para avaliar, poderia ter optado por dar início a este processo sem que os alunos os exercitassem antes. Todavia, tal como já proferi anteriormente não tenho o objetivo de prejudicar ninguém, sendo que optei por lhes dar tempo para que estes exercitassem as habilidades motoras que iriam ser alvo de avaliação (...).”*

Excerto da reflexão nº 93 e 94 (06/06/2017) – Ginástica Acrobática

Na minha perspetiva, nunca é demais despende algum tempo para que os alunos exercitem os conteúdos abordados e consequentemente alvos de avaliação.

Gostaria de concluir o tema referente à avaliação referindo que este é o processo mais complexo em Educação, pois ao longo dos anos temos ouvido falar que uma mudança de pedagogia implica uma modificação da avaliação, logo pensar a avaliação é sem dúvida melhorar a aprendizagem.

Apesar dos instrumentos e critérios, ao docente é exigido uma enorme capacidade de avaliar de forma imparcial, um elevado número de alunos num curto espaço de tempo. Assim sendo, em todos os momentos de avaliação eu tentei ser o mais imparcial, rigoroso, coerente e justo possível, de forma a não prejudicar nenhum dos alunos.

## **4.2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

### **4.2.1 – Desporto Escolar**

A ESFV apresenta a modalidade de Voleibol, quer no sexo masculino quer no sexo feminino, como a única modalidade no desporto escolar. Tendo em conta que, cada vez mais, existe um predomínio de falta de atividade física entre os adolescentes (Silva & Malina, 2000; Oehlschlaeger et al., 2004), o DE assume um papel predominante na escola com o intuito de minimizar este problema uma vez que *“É uma oportunidade extra para uma camada considerável da população*

*discente praticar desporto.*” (Carvalho, et al., 2013, p.251). Ao informar-me, no início do ano letivo, sobre as modalidades que a escola oferecia aos alunos no âmbito do desporto escolar, foi-me referido pelo PC que apenas desenvolviam uma única modalidade, o voleibol. Tentando compreender os motivos subjacentes à aposta numa única modalidade surgiram-me as seguintes questões: seria o voleibol a modalidade com maior adesão por parte dos alunos? Teria o objetivo de dar continuidade às equipas dos anos transatos? Seria por questões de disponibilidade dos professores do GREF? Ao confrontar o coordenador do desporto escolar com esta inquietação, ele respondeu que a principal razão se deve ao facto da indisponibilidade por parte da maioria dos professores em permanecer na escola depois do horário escolar e deslocar aos fins de semana para os jogos. Uma outra razão diz respeito às condições dos espaços, uma vez que o espaço exterior não apresenta grandes condições para a prática de qualquer modalidade no período de inverno. O pavimento fica demasiado escorregadio quando húmido, podendo pôr em causa a integridade física dos alunos. O voleibol, por ser uma modalidade praticada no interior (ginásio grande), mantém-se durante todos os anos letivos. Ao nível das atividades internas o Corta-Mato e o Basquetebol 3x3 constam na oferta do DE, embora ocorram apenas esporadicamente (uma vez por ano letivo). A realização destas atividades a nível interno, ou seja, no meio escolar, tem como finalidade apurar os alunos para a fase local, seguindo-se a fase regional e nacional.

Tal como já referi anteriormente, o voleibol é a minha modalidade favorita, tendo sido praticante quer a nível escolar quer a nível federado. Sendo assim, achei que a minha participação ativa neste núcleo poderia ser vantajosa para os alunos, partilhando todo o meu Treinando a equipa feminina e a masculina em simultâneo, durante todo o ano letivo, eu estive centrado na equipa masculina. Os treinos aconteciam às segundas e quintas, das 18h30 até as 20h15, no ginásio grande. Todos os treinos seguiam basicamente a mesma estrutura, ou seja, iniciavam-se com um aquecimento, posteriormente realizavam ataque à rede e por fim jogo, no qual a forma de jogo dependia do número de pessoas presentes no treino. De forma esporádica eram trabalhadas algumas situações mais específicas, que poderiam ocorrer em situação de jogo.

É importante perceber quais são as razões que levam os alunos a se inscreverem e participarem no DE. A literatura refere que existe uma variedade

de motivos que levam os alunos a participarem no DE tais como: ser popular, fazer parte de uma equipa, estar em boa forma física, melhorar as capacidades, estar com os amigos, gosto pela diversão, gosto pela competição, aprender novas habilidades e atingir um nível desportivo mais elevado (Santos, 2009; Veigas et al., 2009; Carvalho et al., 2013). Assim sendo, tentei perceber as razões da adesão deste grupo particular de alunos. No inquérito aplicado, a influência do grupo de amigos e o gosto pela prática desportiva foram as mais relevantes. As razões mencionadas pelos alunos vão ao encontro do que os autores referem como sendo as principais razões que levam os alunos a se integrarem nas diversas equipas do desporto escolar.

Realço ainda o facto de um grupo de ex-alunos da escola continuarem a comparecer de forma assídua nos treinos. É uma mais valia para os alunos que fazem parte da equipa, pois estes podem treinar e “jogar” contra “adversários” que apresentam um elevado nível de habilidades quer a nível técnico como tático, ajudando-os a evoluir e a se preparar melhor para os jogos oficiais. Contudo, o facto de as equipas não disporem da totalidade de um campo formal no momento do treino, limita-as na sua preparação para as competições. Pelo facto de os treinos, quer da equipa feminina quer da equipa masculina, serem em simultâneo, impossibilita o uso do campo formal. O treino acaba por se realizar num campo alternativo, com uma rede colocada transversalmente ao campo formal, criando dois campos reduzidos, de forma a que cada equipa estivesse o seu próprio espaço de treino. O tamanho do campo é significativamente mais reduzido, tanto em largura como em comprimento, o que faz com as ações dos alunos estejam condicionadas, refletindo-se posteriormente nas suas prestações em jogo, como por exemplo, no serviço. Nos treinos os alunos estão perante um campo onde devem controlar a força no ato do serviço, porque caso contrário colocam a bola fora de campo. Nos jogos oficiais, em campo normal os alunos não conseguem colocar a bola no campo adversário dada a distância da linha final à rede ser maior. Também posso referir que a diferente largura dos campos tem influência na colocação dos jogadores em campo, pois em situação de treino os alunos encontram-se mais próximos entre eles, o que acaba por não se suceder no jogo, fazendo com que os jogadores não disputem as bolas por acharem que não é da sua responsabilidade, tal como refere um aluno por passarem a existir no jogo formal

‘espaços livres’ “Acho mal, porque depois quando chegamos aos jogos ficamos todos baralhados por causa dos espaços livres”. Outro aspeto diz respeito à altura da rede, que nos treinos está relativamente mais baixa que à altura que os alunos devem jogar. Esta opção deve-se, mais uma vez, ao facto de se encontrarem as duas equipas a treinar ao mesmo tempo. Coloca problemas ao nível do ataque, pois os alunos quando confrontados com a rede à altura regulamentar, têm mais dificuldades no ataque em passar a rede ou então colocam a bola no outro campo em ótimas condições para que o adversário construa o contra-ataque. Uma solução que poderia ser implementada passaria pela marcação de treinos em dias e/ou horários diferentes, de forma a poder ser utilizado tanto o campo formal como a altura da rede adequada para as duas equipas, a masculina e a feminina.

Já no que diz respeito aos jogos, não me foi possível acompanhar a equipa tanto quanto gostaria, pois estes realizaram-se maioritariamente fora da escola e os que ocorreram na nossa escola coincidiram com os dias das reuniões do GREF.

#### **4.2.2 – Corta Mato Escolar**

O corta mato escolar foi realizado no dia 25 de outubro de 2016, na Quinta do Covelo, situada na freguesia de Paranhos.

Esta foi uma prova realizada pelo grupo de EF, com a participação do NE. O NE ficou responsável por criar as medalhas para os participantes que alcançavam o pódio, tendo estas um carácter simbólico. No dia da atividade, ficamos responsáveis por atribuir os diversos números aos alunos, acompanhando-os posteriormente para o local de prova. Durante a mesma, distribuímos-nos pelo espaço e eu fiquei responsável por controlar uma zona de passagem.

A distância do percurso diferiu consoante o escalão de prova. Assim sendo, os infantis em ambos os sexos percorreram 2 voltas, iniciados femininos e masculinos deram 4 voltas, as juvenis e juniores deram 4 voltas e por fim os juvenis e juniores deram 5 voltas ao percurso.

Do universo de mais de 1000 alunos, apenas 86 alunos participaram na atividade do Corta Mato, ou seja, um número bastante reduzido de alunos.

Destes, 25 dos participantes foram do sexo feminino e 61 do sexo masculino. Os participantes distribuíram-se por diversos escalões, desde os infantis B aos juniores, em ambos os sexos. Gostaria de referir que houve uma maior adesão a esta atividade por parte dos alunos do 3º ciclo, com a representação de cerca de 79% dos participantes.

Esta prova foi realizada em contexto escolar, na qual foi apurado para o corta mato regional 6 alunos de cada escalão, desde os infantis até aos juvenis. Em alguns escalões o número de participantes não ultrapassou este número, deste todos os participantes foram apurados.

Após o término do Corta Mato, e em reflexão com os restantes professores do GREF, chegamos a algumas conclusões, umas positivas, outras menos positivas. Consideramos aspetos positivos o facto de as condições meteorológicas terem sido as mais favoráveis para a prática da atividade, assim como, não terem existido lesões ou acidentes durante a realização da prova. Os aspetos que considerámos menos positivos foram alguma falta de comunicação entre a equipa organizadora, o que fez com que a primeira prova fosse iniciada quando ainda o percurso não estava totalmente delineado, fazendo com que os alunos acabassem por não realizar o percurso que estava previsto; e também o percurso tinha inclinações um pouco acentuadas para estas faixas etárias. De futuro, é preciso ter em conta que a comunicação.

Sendo esta a primeira atividade organizada pelo GREF, e no qual o NE participou, permitiu-me ter o primeiro contato com a organização de uma atividade desportiva no âmbito escolar. Não sendo a primeira vez em que estou envolvido em organizações de atividades desportivas, pude constatar que esta não difere em demasia das diversas organizações em que já tinha participado. Assim sendo, verifiquei que a entrega dos dorsais é efetuada com algum tempo de antecedência da hora da prova, bem como, num local distinto, fazendo com que os alunos tenham o cuidado de se deslocar atempadamente para levantar os dorsais e, posteriormente, dirigem-se para o local da prova.

Em suma, acho que foi um momento bem passado com aprendizagens no que toca à estruturação de um evento desportivo e com diversão, havendo ainda direito a prémios para os três primeiros classificados de cada escalão.



Figura 5 - Corta Mato Escolar

#### **4.2.3 – Torneio de Voleibol**

O torneio de Voleibol foi realizado no dia 7 de novembro de 2016, na ESFV, situada na freguesia de Paranhos. Este torneio foi organizado pelo grupo de EF, sendo esta uma atividade alternativa às reuniões intercalares ocorridos no 1º Período. Tendo em conta que durante os dias das reuniões, os alunos não têm aulas, os torneios são uma mais valia para a ocupação dos discentes. Desta forma, o grupo achou por bem organizar este torneio, dando a oportunidade de os alunos usufruírem de uma tarde desportiva.

Este torneio de voleibol, tal como o Corta-Mato, teve uma baixa adesão por parte dos alunos, muito devido ao facto de existirem outras atividades em simultâneo e a presença dos alunos neste torneio ficou um pouco condicionada.

Os alunos do núcleo de Voleibol do Desporto Escolar assumiram a função de árbitros e estatísticos, libertando os docentes para outras funções. Eu tive sempre o cuidado de estar próximo a estes discentes, de forma a poder esclarecer alguma dúvida que surgisse sobre o regulamento, de forma a que pudessem realizar com sucesso a sua função.

Saliento a importância deste torneio, uma vez que nem todos os alunos têm a oportunidade de abordar esta modalidade na disciplina de EF. Tendo em conta que esta é a única modalidade organizada que a escola possui no Desporto Escolar, a organização deste torneio deveria ter sido logo no início do ano letivo, com o intuito de captar alunos para o núcleo de Voleibol do Desporto Escolar. Contudo, apesar deste ser realizado já a meio do 1.º período, foi uma boa oportunidade de mostrar aos alunos quer do sexo masculino quer do sexo feminino, que poderiam se inscrever nesta modalidade ao nível do Desporto Escolar.

De futuro, caso esta situação volte a se repetir, deverá existir o cuidado por parte da direção, de não sobrepor atividades, de forma a que os alunos possam participar na maior parte das atividades, pois, tal como já foi mencionado anteriormente, este foi a principal razão pela fraca participação dos alunos na atividade, o que implicou que fosse necessário reestruturar o quadro competitivo, implicando que no mesmo grupo estivesse equipas quer do secundário quer do 3º ciclo, fazendo com que o torneio em vez de ter um carácter mais competitivo passasse a ter um carácter mais lúdico.

Em suma, ressalto que apesar do número relativo baixo de participantes, o torneio decorreu de forma fluída, resultando numa boa tarde desportiva.

#### **4.2.4 – Torneio de Basquetebol 3x3**

O torneio 3x3 de Basquetebol foi realizado no dia 6 de fevereiro de 2017, na ESFV, situada na freguesia de Paranhos.

Esta foi uma prova realizada pelo grupo de EF, com a participação do NE. Os professores estagiários não participaram ativamente no planeamento deste torneio, pois esta atividade é realizada todos os anos, logo os procedimentos são semelhantes de ano para ano.

No entanto, dias antes da atividade e mesmo durante o torneio houve grande interação entre todos os elementos do GREF, para que tudo corresse da melhor forma e conforme o planeado.

Durante o dia do torneio, e estando todo o núcleo presente, foi delineado que cada mesa teria a supervisão de um dos professores, caso fosse necessária alguma ajuda na arbitragem ou no preenchimento do boletim de jogo (funções

desempenhadas pelos alunos). Assim sendo, tive o cuidado de me deslocar por todo o espaço, a fim de verificar se os alunos a quem tinha sido atribuído a função de árbitro ou estatístico tinham alguma dúvida, para que dessa forma os pudesse auxiliar.

A adesão a este torneio por parte dos alunos ficou aquém do que seria expectável, uma vez que a associação de estudantes organizou nesta mesma altura um torneio inter-turmas desta mesma modalidade, o que poderá justificar o número relativamente baixo de alunos participantes neste torneio. De futuro, terá de haver uma maior atenção a este aspeto, quer para esta modalidade quer para uma outra qualquer, sendo que a solução poderá passar por informar os representantes da AE, do plano anual de atividades do grupo, para que estes tenham o cuidado de não marcar as suas atividades em datas próximas. Uma outra solução poderá passar por realizar o torneio em conjunto com a AE, libertando o GREF para outro tipo de funções, contudo este seria sempre o responsável máximo pela supervisão de todo o planeamento, incluindo também o dia do torneio.

O GREF, em reuniões anteriores a data do torneio, estava a pensar em adiar o dia do torneio devido às condições climáticas que se faziam sentir na semana anterior ao torneio e as que estavam previstas para o dia do torneio não eram as mais apropriadas para a realização do mesmo no espaço exterior. Todavia, o facto deste torneio servir para apurar as equipas que iriam representar a escola no campeonato regional, e da data do mesmo ser próxima à data limite para a inscrição das equipas, o grupo de EF optou por realizar o torneio na data prevista. No entanto, nesse mesmo dia, as condições climáticas foram totalmente opostas ao que estava anteriormente previsto, sendo as ideais para a realização dos jogos no exterior. As condições climáticas podem ser um entrave à realização das atividades desportivas, uma vez que a escola não possuiu um espaço coberto, onde poderá ser lecionada e organizada torneios desta modalidade, e pondo em causa a segurança física dos alunos (pisos molhados e escorregadios).

Os alunos desempenharam um papel importante durante todo o torneio, quer como atletas quer como árbitros/estatísticos.

Inicialmente, estava um pouco reticente, pois achava que os alunos não iriam aceitar desempenhar as funções de árbitros e estatísticos, sendo que

dessa forma nós, professores, iríamos ter que assumir essas mesmas funções. Todavia, isto não se sucedeu, os alunos desempenharam de bom agrado estas funções, libertando os professores para outro tipo de funções relacionados com a gestão e controlo do torneio, que são de extrema importância para que o mesmo decorra de forma fluída.

Tal como já referido anteriormente, este torneio a nível escolar, tinha como intuito classificar as equipas que iriam representar a escola em cada escalão a nível regional, contudo, este foi um processo que acabou por se tornar complicado, pois a maior parte das equipas que venceram os seus escalões não podiam participar no mesmo, por inúmeras razões. Assim sendo, foi necessário recorrer às equipas que se tinham classificado nos lugares inferiores, para que a escola pudesse estar representada.

O torneio cumpriu com os objetivos previstos, destacando o trabalho de equipa entre os diversos docentes.

#### **4.2.5 – III Sarau Filipa Mov'Art**

De acordo com as normas orientadoras do estágio, nós, enquanto estudantes estagiários e NE deveríamos promover uma atividade que contemplasse diferentes atividades desportivas. A intenção desta atividade seria promover a sociabilização e integração dos alunos, bem como uma formação integral dos mesmos, favorecendo desta forma sinergias com a sociedade onde estão inseridos e afirmando a vertente cultural na área artística e desportiva.

Assim sendo, com o intuito de nos auxiliar nesta tarefa, o PC deu-nos a conhecer um evento que vinha a ser realizado nos anos transatos pelos estudantes estagiários. Em reunião de NE, decidimos dar continuidade a este evento e realizar o III Sarau Filipa Mov'Art. Este é um evento que tem sido incluído nas comemorações do dia da Filipa - dia em que se comemora a existência desta escola - Filipa de Vilhena - e, no nosso entender, consideramos que deverá ter continuidade por todos os benefícios que dele advêm. Segundo Fonseca (2013, p.19) o

*organizador de um evento antes de por em prática a sua "ideia real" necessita de o idealizar, definindo: a data; o local; a duração; a designação; o tipo; o orçamento; os parceiros; os apoios; as*

*concorrências e os principais riscos (clima, atrasos, segurança, acidentes, etc).*

Nesta linha de pensamento, e de modo a que o plano anual de atividades da escola incluísse a nossa atividade nas atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, agendámos a data em que esta atividade iria a decorrer. Tendo em conta que o Sarau estaria inserido nas comemorações do dia da escola e sendo este numa segunda-feira, optamos por agendar o evento para o dia 26 de maio, por ser uma sexta-feira e também por se aproximar o dia da escola Filipa de Vilhena.

Todavia, o mesmo acabou por não se suceder na data inicialmente delineada, uma vez que para essa mesma data (sexta-feira) estava convocada uma greve geral dos trabalhadores da função pública. A adesão à greve dos funcionários e docentes da ESFV é bastante significativa, o que dificulta o normal funcionamento das aulas e da escola, decidimos em reunião de seminário alterar a data do evento, antecipando então para o dia 25 de maio (quinta-feira).

Apesar desta atividade ter sido marcada no início do ano letivo, apenas quando começou o 3.º período, o grupo de estágio de EF iniciou os seus preparativos, seguindo as mesmas linhas orientadoras dos anos anteriores, dado o seu sucesso.

O grupo de trabalho elaborou os cartazes de inscrição/divulgação (anexo 5), as fichas de participação e o croqui do evento. Apesar de tudo, a tarefa revelou-se árdua e exigente, o que nos permitiu entender tudo o que era essencial para que o evento corresse da melhor forma, e compreendêssemos o espetáculo não como uma atividade isolada, mas como um todo.

Para que o Sarau tivesse visibilidade e a expressão pretendida optámos por convidar 3 grupos performativos: Tuna Musicatta Contractille, Núcleo de Dança e Flyers Desportus. Sendo este um Sarau de renome na escola e pelo êxito nas edições anteriores, esperávamos uma boa adesão por parte dos alunos. Todavia, não foi este cenário positivo que observamos, tal como já havia acontecido com outras atividades realizadas pelo grupo de EF. Ao contrário dos anos anteriores onde o Sarau contou com um número elevado de atuações, este contou com oito atuações (sendo que um dos grupos atuou duas vezes) e três destes trouxeram grupos externos à escola.

Para que tivéssemos tempo suficiente para finalizarmos os preparativos da atividade, optamos por delinear o dia 19 de maio (sexta-feira), como a data limite para as inscrições. De forma a que toda a comunidade escolar tivesse conhecimento deste evento, colocamos vários cartazes pela escola nomeadamente em lugares que fossem facilmente visíveis como: a entrada da escola, bar e placar de EF.

Uma vez que nós, enquanto professores, estamos numa posição privilegiada pelo contacto diário com os alunos, pedimos aos nossos colegas de EF que partilhassem o evento com os seus alunos, podendo estes se inscreverem com os seus professores. Contudo, chegamos à data limite e deparamo-nos com apenas com duas inscrições de grupos da escola, o que nos levou a decidir a prolongação das inscrições até praticamente ao próprio dia do evento. Esta alteração fez com que tivéssemos de alterar por diversas vezes o programa e organização do Sarau, pois alguns dos grupos inscritos acabaram por desistir enquanto outros se inscreveram no dia anterior ao evento.

No decorrer do planeamento do evento, surgiu-nos a questão de quem haveria de apresentá-lo. Após diálogo em grupo, chegamos à conclusão que seria mais profícuo a apresentação ser incumbida aos alunos. De imediato, propusemos a ideia à Associação de Estudantes que prontamente se disponibilizou em aceitar o desafio.

Chegados ao tão esperado dia 25 de maio (quinta-feira), os preparativos finais desenrolaram-se sem grandes problemas, sendo que para tal contamos com a cooperação dos assistentes operacionais, PC e alunos para montar e organizar todo o espaço. Foi apenas durante a tarde deste dia e devido ao problema enunciado anteriormente que finalizamos o programa do Sarau.

Tendo em conta que todas os grupos (excluindo a tuna) iriam necessitar de um ficheiro em formato de áudio para as suas apresentações, optamos por pedir aos grupos que nos fornecessem antecipadamente as suas músicas, para que no momento não houvesse qualquer falha. Assim, aproveitamos também os momentos antes do evento para verificar se todos os grupos tinham nos facultado os ficheiros, se estes estavam em boas condições e também se se encontravam pela ordem do programa.

Tendo em conta que o programa já se encontrava finalizado e que também já sabíamos de antemão quais as atuações que iriam necessitar de

música, aproveitamos para testá-las e dessa maneira verificar se o sistema de som se encontrava em ótimas condições.

Ao nível da colocação da música para as atuações e com o intuito de não ocorrer nenhum engano, optei por sugerir aos meus colegas que devíamos enumerar as faixas áudio, ao invés de as deixarmos com o nome das mesmas. Desta forma, numeramo-las de acordo com o programa e a ordem das atuações, facilitando a tarefa de quem ficaria com a função de colocá-las.

Com tudo preparado, aproximava-se a hora do começo do Sarau e com ele algum nervosismo à mistura. Com os grupos iniciais preparados, demos início ao III Sarau Filipa Mov'Art. O espetáculo fluía normalmente para todo o público presente, porém nos “bastidores” vivíamos momentos de alguma aflição, pois, após as primeiras atuações, verificamos que estas estavam a acontecer muito mais depressa do que tínhamos previsto. Não existiria nenhum tipo de alarme caso todos os grupos se encontrassem no local, porém, os grupos convidados ainda não tinham chegado. De modo a ganharmos algum tempo, pedimos aos apresentadores que tivessem uma maior interação com o público presente e que não se cingissem apenas ao que estava delineado, o que foi cumprido na íntegra pelos mesmos, evitando que o público percebesse o que se estava a passar. Assim, conseguimos dar por concluída, com êxito, a primeira parte do espetáculo.

Quando tudo indicava que os problemas já haviam sido resolvidos, deparamo-nos com o facto dos grupos convidados ainda não se encontrarem na escola, o que nos obrigou a informar o público que o intervalo seria um pouco mais extenso do que estava inicialmente planeado.

Além desta ansiedade provocada pela falta de pontualidade dos convidados e do atrasar do espetáculo, o facto de estar a escurecer veio prejudicar o desenrolar desta atividade, contudo com a colocação de holofotes junto ao praticável foi possível dar continuidade ao Sarau.

Analisando todos estes imprevistos, conseguimos perceber que a prática docente além de imprevisível deve ser flexível. Desta forma, em próximas edições os preparativos devem ser pensados e repensados ao pormenor: a data, inscrições, apresentação do evento aos alunos e comunidade escolar, convidados e respetiva confirmação,

Na minha opinião, e tendo já participado em algumas organizações de eventos desportivos, considero que o planeamento é uma fase crucial para o bom desenvolvimento da atividade. Quero com isto dizer que, para que um espetáculo decorra da melhor forma, o planeamento deverá ser minucioso, antevendo e prevendo todos os cenários que possam vir a ocorrer.

Desta forma, assumo que os contratempos que tivemos ao longo do Sarau e que me deixaram com algum nervosismo, advieram do nosso planeamento. Deixamos escapar alguns pormenores como foi o caso das luzes, sendo que havíamos partido do pressuposto que estas seriam ligadas na sua totalidade quando fossem necessárias. No entanto, esta situação poderia ter sido evitada se tivéssemos experimentado ligar as luzes naquele horário no dia anterior. Ao solucionarmos este problema (com a colocação de holofotes), senti a curiosidade de me colocar no lugar do público, para ter noção do que é que estes iriam observar. Naquele momento reparei que a colocação de holofotes tinha sido uma boa opção, uma vez que atribuiu um efeito artístico ao espetáculo.

Mas não existiram apenas pontos menos bons no planeamento. Tendo em conta que na escola não existia um praticável disponível para este tipo de espetáculos, tivemos de nos adaptar, montando um, com os colchões de ginástica disponíveis. Porém, o piso onde estes foram colocados provocam um enorme desgaste neste material, o que nos obrigou a organizar o programa de forma a que estes fossem apenas utilizados para as atuações de ginástica acrobática.

Em suma, e tendo em conta todas as limitações e imprevistos desde o período preparatório até ao momento do espetáculo, considero que o resultado final afigurou-se bastante positivo.

Termino, ciente que o planeamento “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (Silva, 2013, p.11) e, baseando-me nesta máxima, considero que a concretização deste evento traduziu-se numa mais-valia para mim, pois compreendi a necessidade de organizar ideias e selecionar estratégias para a execução de uma atividade

#### **4.2.6 - Grupo de Recrutamento de Educação Física**

No presente ano letivo, o grupo de EF da ESFV era constituído por 7 professores: 4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino e ainda por 3 professores estagiários.

Segundo o regulamento interno da ESFV, todos os grupos de recrutamento são obrigados a ter agendada uma reunião semanal. O grupo de EF reunia às terças-feiras, pelas 16h35m. As reuniões eram orientadas pelo representante do grupo, ou seja, um docente grupo de EF eleito pelos demais colegas, tendo o seu mandato o período de duração de 2 anos.

Nestas reuniões eram planificadas as atividades desportivas, refletíamos sobre situações das aulas, as potencialidades e fragilidades dos alunos, as estratégias para uma melhor inclusão dos alunos na escola, as medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas e a revisão das provas de equivalência à disciplina de EF. As decisões das reuniões eram apresentadas em Reuniões de Departamento e em Conselho Pedagógico.

As reuniões de departamento ocorriam uma vez por mês, sendo que nessa mesma semana o ACP dava lugar à reunião de departamento, nas quais discutíamos algumas das propostas do Conselho Pedagógico.

Durante este ano letivo, vários assuntos foram temas assíduos ao longo das nossas reuniões, tais como, a falta de autoridade que o professor possui neste momento, a falta de motivação dos alunos quer para a prática da EF quer para a prática de atividade física e o facto de a EF não ser considerada pela restante comunidade escolar como uma disciplina igual às restantes. Para tentar encontrar algumas estratégias para combater estes problemas, todo o grupo dava a sua opinião, sendo por vezes contraditórias, mas no final encontrávamos um denominador comum, promover a EF.

Foi também durante estas reuniões que comecei a me relacionar melhor com os demais colegas do grupo, sendo que estes deixaram-me à vontade para opinar sobre os assuntos que estavam a ser discutidos, mostrando o meu ponto de vista, dando sugestões e até mesmo propor atividades a realizar na escola. Com o passar do tempo, sentia-me cada vez mais à vontade, para interagir com estes quer fosse em reunião quer fosse em conversas informais. Refiro que com estes diálogos, foi possível verificar que este é um grupo que mostra gosto e

paixão pela nossa disciplina e por aquilo que fazem, dignificando a nossa profissão. Assim sendo, sinto que pertenci a este GREF, e graças a este sinto cada vez mais que este é um caminho que quero continuar a seguir.

#### **4.2.7 – O papel do Diretor de Turma**

O professor, para além da sua função de lecionar, poderá assumir uma infinidade de cargos e funções na escola. Um destes é assumir a direção de uma turma. Segundo Clemente e Mendes (2013), quem exerce esta função deve aproximar os encarregados de educação à escola, fazendo encurtar o frequente distanciamento entre os dois núcleos fundamentais para a evolução dos alunos na educação, a escola e a família.

Atendendo à importância deste cargo, houve necessidade de aprofundar a pesquisa sobre estas funções. Perante o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – artigo 7.º são concedidas atribuições ao cargo de diretor de turma:

1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Além do diretor de turma ser o elo de ligação entre os encarregados de educação e a escola, citando Boavista e Sousa (2013, p.80) *“Reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma”*.

Embora não tenha seguido de forma minuciosa as tarefas do diretor de turma durante o EP, recolhi informações sobre as suas funções ao acompanhar permanentemente o PC nesta função e através de conversas informais com a diretora de turma do meu 11º ano. Esta relação com ambos, fez-me entender melhor o papel do diretor de turma, sendo que o PC nos mantinha (NEP) informados sobre o que se passava na sua direção de turma, quais os problemas existentes e quais as melhores soluções para os ultrapassar. Nas reuniões de GREF sempre que existia algum problema em alguma direção de turma dos colegas, expunha-se a situação sendo por vezes discutidas quais as melhores estratégias para combater o sucedido ou então de que forma poderíamos antecipar certas atitudes por parte dos alunos.

Através da relação próxima com alguns colegas que se encontravam a exercer esta função neste ano letivo, foi-me possível verificar que nem todos os professores estão preparados para assumir esta função, uma vez estar intimamente ligada às características intrínsecas de cada indivíduo, requerendo determinado perfil. Em conformidade com Boavista e Sousa (2013, p.92) *“(…) existem docentes que se sentem muito inseguros e outros que não possuem competências para desempenharem determinadas tarefas, pois concluem que a “capacidade de liderança não é definida por decreto”*.”. Desta forma, os mesmos autores referem ainda que, a seleção dos professores para ocupar este cargo deverá ser realizada tendo em conta o perfil humano e de competências do professor.

Sabendo que as normas orientadoras de EP preveem que o professor estagiário deve “compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas”, considero que esta tarefa foi cumprida e, no futuro, desempenharei essa função da melhor maneira possível.



## 5 – Conclusão e Perspetivas para o Futuro

É chegado o momento em que termina uma das etapas mais importantes da minha vida, E assim concluo um dos meus grandes objetivos pessoais. Conseguir tornar-me professor de EF foi algo que sempre ansiei, sendo que, desde muito cedo, me vi a exercer esta profissão. A paixão pelo desporto e o gosto em lidar com crianças e jovens foram características que nasceram comigo, e, intrinsecamente, guiaram o meu curso de vida.

Desta forma, e tal como já referi no início deste documento, o EP foi o colmatar de todo um processo de formação, que nem sempre foi um caminho fácil. O percurso académico pautou-se por momentos altos e baixos, chegando até ser posta em causa a continuidade dos ciclos de ensino. Sentimentos de incerteza e de incapacidade, relacionados com a execução do meu trabalho enquanto docente, associados a dificuldades e sacrifícios, marcaram também este processo. Contudo, ao longo da PES, a minha capacidade de resiliência tornou-me capaz de superar cada desafio que me surgisse pela frente, sendo capaz de me erguer após cada “queda”.

Agora posso constatar que todas as situações que me surgiram, e não estavam contempladas no processo de ensino-aprendizagem, vieram tornar ainda mais enriquecedora esta experiência. Ao longo desta caminhada, foi necessário me adaptar, modificar, alterar, criar e planear de acordo com o momento vivido. Certamente que todas estas adversidades, a par das experiências fantásticas e inesquecíveis, vieram fortalecer a minha identidade profissional. Deste modo, deixo aqui o sentido agradecimento a todos os intervenientes desta longa caminhada: aos meus alunos (desde o 2º até ao 11º ano) que com a diversidade de características pessoais e as situações que me proporcionaram, fizeram fomentar em mim a capacidade reflexiva e o desejo de melhorar, aplicando melhores estratégias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem; aos meus colegas de NE e aos restantes docentes da área, pela partilha e ajuda do seu conhecimento, permitindo resolver algumas situações que foram surgindo ao longo deste trajeto; ao PC e a PO, que me acompanharam e orientaram durante todo este processo e, assim, desempenharem um papel

essencial na minha formação; por fim, sem dúvida, à escola e pessoal não docente, que se revelaram essenciais para a gestão de todo o ambiente escolar.

É com alguma distância temporal que termino este capítulo, “Relatório de Estágio” referente ao término da minha experiência na docência. O facto de, após ter terminado a PES, ter regressado à minha terra natal e ter entrado logo no mercado do trabalho, fez com que descurasse a redação deste documento e, consequentemente, a conclusão do mestrado. Graças a Deus, a ingressão no mundo de trabalho foi sempre relacionada com a minha grande paixão, o desporto. Como vinha sendo hábito nos anos transatos, durante as férias de verão, colaborava num campo de férias para crianças e jovens do meu concelho, e, nesse mesmo ano, atribuíram-me as funções de coordenador do mesmo, o que implicou a minha dedicação a tempo inteiro. Posteriormente, passei pela experiência do ginásio e retomei também à lecionação dos treinos de patinagem de velocidade. Após mais um verão como coordenador do campo de férias, iniciei um novo capítulo da minha vida, começando a trabalhar para o clube onde dava treinos, exercendo as funções de técnico de desporto. Entre as várias funções que tinha em ambos os trabalhos, os treinos desportivos, as viagens para provas e estágios, faziam parecer insuficientes as 24 h de cada dia, não sendo capaz de me organizar de forma a conseguir executar todas as minhas tarefas e conciliar com a conclusão deste documento. Para além do que foi mencionado anteriormente, a perceção sobre as dificuldades de ingresso no ensino pelos novos profissionais de EF, dada a sobrecarga do sistema, fez com que o término mestrado, infelizmente, descesse na lista de prioridades.

Foi a recuperação de uma cirurgia a que fui submetido, em outubro do ano transato, associada à paragem obrigatória, fruto do surto COVID-19, que me reposicionaram no caminho certo. Não quero com isto dizer que a tomada de decisão de dar início à minha carreira profissional estivesse errada, antes pelo contrário, ter iniciado o trabalho abriu-me outros horizontes e proporcionou-me também novas experiências. Porém, faz parte da minha essência envolver-me de forma empenhada e persistente em todos os projetos onde estou inserido e, passado três anos, dei por mim a pensar que não estava a fazê-lo em relação ao mestrado e, consequentemente, à minha formação académica. Ao longo de todo o meu percurso académico, tanto eu como a minha família, fizemos “das tripas coração” para que conseguisse lutar e alcançar os meus sonhos,

potenciando um futuro melhor. Saber ainda que, o facto de terminar esta etapa será um motivo de grande orgulho para os meus pais, deu-me ainda mais vontade de o terminar, para além do sentimento de satisfação pessoal de ver todo este trabalho ser valorizado.

Ao longo desta caminhada, arrisco-me a referir que existiu uma grande evolução enquanto docente, conseguindo superar com sucesso todos os objetivos propostos na fase inicial deste processo. Todavia, tal como já tive a oportunidade de referir, este foi apenas o início de uma caminhada, que espero continuar em breve e se perpetue no tempo. Na minha opinião, não é por terminar esta fase da carreira docente que a procura pelo conhecimento deva ser descurada. Nós vivemos numa era em que a mudança é a constante, todos os dias saem novas estratégias, novos métodos para lecionar a nossa matéria de ensino, sendo da responsabilidade do professor se manter em constante atualização (Mileo & Kogut, 2009). Em qualquer área, o bom profissional é aquele que se destaca pela constante aprendizagem e manutenção da sua competência no seu ofício (Zabala, 1998).

Algo que tenho a certeza, é que o futuro a Deus pertence e que, por mais planos que sejam feitos, nunca teremos a certeza de que quais irão concretizar-se. Apesar de ter a noção que será difícil ingressar no mundo do ensino da EF, não irei desistir e estarei aqui pronto para abraçar as oportunidades que surjam e continuar a cumprir o sonho de criança, ser professor de EF. Porém, continuo e continuarei ligado ao ensino, numa vertente desportiva e de competição, sendo possível aplicar neste meio todo o conhecimento que adquiri ao longo de todos estes anos.



## 6 – Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física: Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., Leandro T., & Batista P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante estagiário no decurso do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 207-215) Porto, FADEUP.
- Aragão, R., & Silva, N. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia. *Geosaberes*, 3 (6), 50-59.
- Araújo, R. (2019). *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Experiências Reflexivas*. (1ªed). Jundiaí: Paco Editorial.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional In P. Queirós., P. Batista. & R. Rolim (Ed.). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, 6, 1-7
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23. 77-93.
- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição*

- de ensino superior*. Coimbra: A. Bolhão. Dissertação de Mestrado apresentada à Instituição Superior Miguel Torga.
- Brás, J. (1994). A Formação Inicial dos Professores do 1º Ciclo em Educação Física. *Horizonte*, 59, 196-198.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um desafio. *Revista da Educação Física / UEM*. 14 (2), 21-31.
- Cabral, A. (2001). O jogo no ensino. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 219-241.
- Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S & Gonçalves, F. (2013). Motivos que levam à prática do Desporto Escolar. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 243-252.
- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39). 49-64.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra Revista Científica ESEC*, 7. 71-85.
- Coimbra, C. (1989). *As funções da instituição escolar: análise e reflexões*. Psicologia: Ciência e Profissão.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e *estratégias de ação* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Damasceno, G. (2016). *Como se tornar um professor de Educação Física escolar de sucesso – Estratégias e técnicas infalíveis de como conduzir as aulas e comportar no ambiente escolar*. São Paulo: Baraúna.
- Darido, S. (1989). The demonstration in skill learning. *Kinesis*, 5(2), 169-178.
- Darsie, M. & Carvalo, A. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*. 22 (2), 90-108.
- Esquadro, D. (2016). *Gestão do tempo na aula de educação física. Estudo comparativo entre professor licenciado e médio*. Tete, Moçambique.
- Estriga, L. & Moreira, I. (2015). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar Jogar* (pp.123-164). Porto: Editora FADEUP.

- Ferraz, J., Portela, A. & Ávila-Carvalho, Lurdes. (2015). Análise dos Comportamentos do Aluno e do Professor numa Unidade Didática de Dança. In Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 167-191). Porto: Editora FADEUP.
- Filho, A. & Quaglio, P. (2008). Professor reflexivo: Mais que um simples modismo – uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação*, 9, 55-71.
- Fonseca, R. (2013). *Gestão e Organização de Eventos Desportivos: Estudo de caso - Jogos Desportivos de Viseu*. Lisboa: R. Fonseca. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Fraga, A. & González, F. (2012). *Afazer da Educação Física na escola: Planejar, ensinar, partilhar* (1ª ed.). Erechim: Edelbra.
- Freire, L. & Fernandez, C. (2015). A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 96 (243), 359-379. DOI: 10.1590/S2176-6681/340213314
- Graça, A. & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos Jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.131-163). Lisboa: FMH Edições.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos - ensinar a jogar* (pp.9-55). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2015). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar Jogar* (pp.165-198). 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.
- Hadji, C. (1993). *A Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (Eds.). (2001). *Programa de educação física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos*

- tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Aliaz, V. (1993). *A nova avaliação. O direito ao sucesso* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Luckesi, C. (2014). *Avaliação da Aprendizagem: Estudo e proposições* (1ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manfio, V., Severo, M. & Meier, M. (2014). Geografia e Avaliação escolar: uma tarefa complexa no processo de ensino-aprendizagem. *Geographia Opportuno Tempore*, 1 (2), 85-95.
- Marivoet, S. (2016). The social inclusion through sports: New challenges in social intervention. *Intervenção Social*, 47/48, 191-204.
- Martins, M. (2012). *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Lisboa: Maria Fátima. Dissertação de Mestrado apresentada a ISEC.
- Martins, M. (2014). *Clima de sala de aula: Perceções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de Português e Educação Física*. Lisboa: Magda Martins. Dissertação de Mestrado apresentada a ISPA.
- Matos, Z. (2016a). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2016b). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: Limites, possibilidades e desafios. *Revista Linguagens, Educação e Sociedades*, 13, 37-45.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp.39-68). Lisboa: FMH Edições.

- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp.31-37). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Journal of Physical Education*, 25(1), 1-14.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P. & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do Voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar Jogar* (pp.123-164). Porto: Editora FADEUP.
- Metzler MW (2011). *Instructional models for physical education*. 3.<sup>a</sup> ed. Arizona: Holcomb Hatha - way, Publishers.
- Mileo, T. R., & Kogut, M. C. (2009). A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. *PUCPR*
- Minderico, C., Vilas-Boas, J., Pereira, J., Horta, L., Coelho, O., Cunha, P., Oliveira, R., Serpa, S. & Lima, T. (2016). *Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação – grau III*. Lisboa: IPDJ.
- Ministério da Educação (1999). Decreto-Lei nº 10/99 de 21 de julho. *Diário da República*. I Série-B, nº 168, 4492.
- Nadal, B. (2011). A escola como instituição: Primeiras aproximações. *Olhar de Professor*, 14 (1), 139-150.
- Oehlschlaeger, M., Pinheiro. R., Horta, B., Gelatti, C. & San'Tana, P. (2004). Prevalência e fatores associados ao sedentarismo em adolescentes de área urbana. *Revista de Saúde Pública*, 38 (2), 157-163.
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física*. Porto: M. Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Oliveira, V. & Paes, R. (2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, ano 10, nº 71.
- Oliveira, G. & Duque, L. (2009). Indisciplina em las clases de Educación Física: la familia y el autoritarismo del profesor interfiriendo en el aprendizaje y en

- el comportamiento de los adolescentes. *Efdeporte.com/revista digital*, 14(138).
- Oliveira, B; Graça, A. & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 17 (3), 14-25.
- Pacheco, J. A. (1994) *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, A. & Gullich, I. (2010). Uma Reflexão Baseada na Avaliação Formativa. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 147.
- Raymundo, G. 2013. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. *Olhar do Professor*, 16(2), 357-374.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do processo de ensino – aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). United States of America: Mosby.
- Rink, J. (1994). The task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida. In Batista, P.; Queirós, P. & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1997). Valores e expectativas dos professores-estagiários. *Millenium*, 10.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física. In Batista, P.; Queirós, P. & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação*

- das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., Colaço, C. & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à educação física e às ciências do desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 99-148). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. 69-130. Lisboa: FMH Edições.
- Sanchotene, M. & Neto, V. (2012). Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: Um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (3), 447-457.
- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (4<sup>a</sup> ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, R. & Malina, R. (2000). Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 16 (4), 1091-1097.
- Silva, O. & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino - aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 8(3), 95-100.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). O questionamento eficaz na sala de aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletronica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17.

- Silverman, S. & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 150-155.
- Sousa, C., Correia, I., Silva, S., Ventura, T., Pereira, B. & Carvalho, Graça. (Ed.) (2013). *Alunos com NEE na disciplina de educação física - identificação e modelos de atuação: Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Braga: Universidade do Minho.
- Tardif (2002). Formação Inicial de Professores de Educação Física: a perspetiva dos Estudantes Estagiários. In Batista, P.; Queirós, P. & Rolim, R. (2015). *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*. Porto: FADEUP.
- Tonello, M. & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar. *Revista de Psicologia – Portal dos Psicólogos*.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.

## 7 – Anexos

### Anexo 1 - Ficha de caracterização individual do aluno



**Ficha de Caracterização Individual do Aluno**

**1. Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: M ☐ F ☐ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Que idade tens até 31/12/2016: \_\_\_\_\_ Morada: \_\_\_\_\_  
Concelho: \_\_\_\_\_ Freguesia: \_\_\_\_\_  
Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola: \_\_\_\_\_  
Se a deslocação para escola for a pé quanto tempo demoras: \_\_\_\_\_  
Tens acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐ Email: \_\_\_\_\_

**2. Dados Familiares**

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Habilitação Literária: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Habilitação Literária: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

**3. Vida Escolar e Perspetivas Futuras**

Já ficaste retido em algum ano? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em qual/quais? \_\_\_\_\_  
Disciplinas que mais gostas: \_\_\_\_\_  
Disciplinas que menos gostas: \_\_\_\_\_  
Classificação do ano anterior (Ed. Física) \_\_\_\_\_ Modalidades desportivas favoritas: \_\_\_\_\_  
Modalidades que gostas menos: \_\_\_\_\_  
Já participaste no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? \_\_\_\_\_  
Pretendes participar no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? \_\_\_\_\_  
Até quando pretendes estudar? 12.º Ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐  
Que profissão gostarias de exercer no futuro? \_\_\_\_\_

**4. Passado/Atual Desportivo**

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? \_\_\_\_\_  
Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quantos treinos/horas por semana? \_\_\_\_\_ Como Federado? \_\_\_\_\_  
Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? \_\_\_\_\_  
Se já praticaste e abandonaste quais os motivos? \_\_\_\_\_

**5. Saúde e Hábitos de Vida**

Tens problemas de audição? Sim ☐ Não ☐ Tens problemas de visão? Sim ☐ Não ☐  
Tens alergias? Sim ☐ Não ☐  
Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_  
Tens doenças respiratórias? Sim ☐ Não ☐  
Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_  
És portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física? Sim ☐ Não ☐  
Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_  
Já tiveste alguma lesão? \_\_\_\_\_ Qual/quais? \_\_\_\_\_  
Já foste operado? \_\_\_\_\_ A quê? \_\_\_\_\_  
Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_ Consomes bebidas alcoólicas? \_\_\_\_\_ Fumas? \_\_\_\_\_

**Núcleo de Estágio 2016/2017 – FADEUP**

## Anexo 2 - Planejamento Anual 11º



ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - PORTO - 401766  
EDUCAÇÃO FÍSICA – PLANO ANUAL DE TURMA - 2015/16

11º Ano - Turma C 3ª e 5ª.s feiras - 11h30 às 13h15 e 17h30 às 18h20

| Período | Mês      | Dia | Hora  | Esp/Nº.s | Nº Aula | Total UTUD's    | MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos                                   |
|---------|----------|-----|-------|----------|---------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1º      | SETEMBRO | 15  | 17h30 | E2/1     | 1       | 01 de 01        | Apresentação/Regras de funcionamento para o ano letivo/critérios específicos |
|         |          | 20  | 11h30 | E2/2     | 2 e 3   | 01 e 02 de 14   | Avaliação diagnóstica de ginástica acrobática                                |
|         |          | 22  | 17h30 | E2/3     | 4       | 01 de 03        | Avaliação diagnóstica de Aptidão Física (Força)                              |
|         |          | 27  | 11h30 | E3/1     | 5 e 6   | 01 e 02 de 12   | Avaliação diagnóstica de Andebol                                             |
|         | OUTUBRO  | 29  | 17h30 | E3/2     | 7       | 01 de 02        | Avaliação diagnóstica de Resistência (Cooper)                                |
|         |          | 4   | 11h30 | E1/1     | 8 e 9   | 01 e 02 de 16   | Avaliação diagnóstica de Voleibol                                            |
|         |          | 6   | 17h30 | E1/2     | 10      | 01 de 12        | Avaliação diagnóstica de Ginástica Aparelhos                                 |
|         |          | 11  | 11h30 | E2/4     | 11 e 12 | 03 e 04 de 14   | Ginástica Acrobática                                                         |
|         |          | 13  | 17h30 | E2/5     | 13      | 05 de 14        |                                                                              |
|         |          | 18  | 11h30 | E2/6     | 14 e 15 | 06 e 07 de 14   |                                                                              |
|         |          | 20  | 17h30 | E2/7     | 16      | 08 de 14        |                                                                              |
|         |          | 25  | 11h30 | E2/8     | 17 e 18 | 9 de 14         | Ginástica Acrobática                                                         |
|         | NOVEMBRO | 27  | 17h30 | E2/9     | 19      | 10 de 14        | Corta Mato Escolar                                                           |
|         |          | 3   | 17h30 | E2/10    | 20      | 11 de 14        | Ginástica Acrobática                                                         |
|         |          | 8   | 11h30 | E2/11    | 21 e 22 | 12 e 13 de 14   |                                                                              |
|         |          | 10  | 17h30 | E2/12    | 23      | 14 de 14        | Avaliação sumativa de Ginástica Acrobática                                   |
|         |          | 15  | 11h30 | E3/3     | 24 e 25 | 03 e 04 de 12   | Andebol                                                                      |
|         |          | 17  | 17h30 | E3/4     | 26      | 05 de 12        |                                                                              |
|         |          | 22  | 11h30 | E3/5     | 27 e 28 | 06 e 07 de 12   |                                                                              |
|         |          | 24  | 17h30 | E3/6     | 29      | 08 de 12        |                                                                              |
|         | DEZEMBRO | 29  | 11h30 | E3/7     | 30 e 31 | 09 e 10 de 12   | Teste escrito                                                                |
|         |          | 6   | 11h30 | E3/8     | 32 e 33 | 1 de 3 e 2 de 3 |                                                                              |
|         |          | 13  | 11h30 | E3/9     | 34 e 35 | 11 e 12 de 12   | Avaliação Sumativa de Andebol                                                |
|         |          | 15  | 17h30 | E3/10    | 36      | 01 de 03        | Auto e hetero-avaliação                                                      |
|         |          |     |       |          |         |                 | Aulas: Previstas - 36 ; Dadas - 36                                           |

| Período | Mês       | Dia | Hora  | Esp/Nº.s | Nº Aula | Total UTUD's             | MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos        |
|---------|-----------|-----|-------|----------|---------|--------------------------|---------------------------------------------------|
| 2º      | JANEIRO   | 3   | 11h30 | E1/3     | 37 e 38 | 03 e 04 de 16            | Voleibol                                          |
|         |           | 5   | 17h30 | E1/4     | 39      | 05 de 16                 |                                                   |
|         |           | 10  | 11h30 | E1/5     | 40 e 41 | 06 e 07 de 16 (obs)      |                                                   |
|         |           | 12  | 17h30 | E1/6     | 42      | 08 de 16 (obs A)         |                                                   |
|         |           | 17  | 11h30 | E1/7     | 43 e 44 | 09 e 10 de 16            | Avaliação sumativa de Voleibol                    |
|         |           | 19  | 17h30 | E1/8     | 45      | 11 de 16                 |                                                   |
|         |           | 24  | 11h30 | E1/9     | 46 e 47 | 12 e 13 de 16 (obs)      |                                                   |
|         |           | 26  | 17h30 | E1/10    | 48      | 14 de 16 (obs A)         |                                                   |
|         | FEVEREIRO | 31  | 11h30 | E1/11    | 49 e 50 | 15 e 16 de 16            | Evento Culminante Voleibol                        |
|         |           | 2   | 17h30 | E1/12    | 51      | 02 de 03                 | Aptidão Física (Força)                            |
|         |           | 7   | 11h30 | E2/13    | 52 e 53 | 01 e 02 de 15            | Dança                                             |
|         |           | 9   | 17h30 | E2/14    | 54      | 03 de 15                 |                                                   |
|         |           | 14  | 11h30 | E2/15    | 55 e 56 | 04 e 05 de 15            |                                                   |
|         |           | 16  | 17h30 | E2/16    | 57      | 06 de 15 (obs orientado) |                                                   |
|         |           | 21  | 11h30 | E2/17    | 58 e 59 | 07 e 08 de 15            | Avaliação sumativa de Dança                       |
|         |           | 23  | 17h30 | E2/18    | 60      | 09 de 15                 |                                                   |
|         | MARÇO     | 2   | 17h30 | E2/19    | 61      | 10 de 15 (obs)           |                                                   |
|         |           | 7   | 11h30 | E2/20    | 62 e 63 | 11 e 12 de 15            |                                                   |
|         |           | 9   | 17h30 | E2/21    | 64      | 13 de 15                 |                                                   |
|         |           | 14  | 11h30 | E2/22    | 65 e 66 | 14 e 15 de 15            | Teste escrito                                     |
|         |           | 16  | 17h30 | E2/23    | 67      | 02 de 03                 | Avaliação Diagnóstica de Basquetebol              |
|         |           | 21  | 11h30 | E3/11    | 68 e 69 | 01 e 02 de 11            | Basquetebol                                       |
|         |           | 23  | 17h30 | E3/12    | 70      | 03 de 11                 |                                                   |
|         |           | 28  | 11h30 | E3/13    | 71 e 72 | 04 e 05 de 11            |                                                   |
|         |           | 30  | 17h30 | E3/14    | 73      | 06 de 11                 |                                                   |
|         | Abril     | 4   | 11h30 | E3/15    | 74 e 75 | 03 de 03 e 02 de 03      | Aptidão física (Cooper) e Auto e hetero-avaliação |
|         |           |     |       |          |         |                          | Aulas: Previstas - 39 ; Dadas - 39                |

| Período | Mês   | Dia | Hora  | Esp/Nº.s | Nº Aula | Total UTUD's        | MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos                                                                              |
|---------|-------|-----|-------|----------|---------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3º      | ABRIL | 20  | 17h30 | E3/16    | 76      | 07 de 10            | Basquetebol                                                                                                             |
|         |       | 27  | 17h30 | E3/17    | 77      | 08 de 10            |                                                                                                                         |
|         | MAIO  | 2   | 11h30 | E3/18    | 78 e 79 | 09 e 10 de 11       | Avaliação Sumativa de Basquetebol                                                                                       |
|         |       | 4   | 17h30 | E3/19    | 80      | 11 de 11 (obs PQ)   |                                                                                                                         |
|         |       | 9   | 11h30 | E1/13    | 81 e 82 | 02 e 03 de 12       | Ginástica Aparelhos                                                                                                     |
|         |       | 11  | 17h30 | E1/14    | 83      | 04 de 12            |                                                                                                                         |
|         |       | 16  | 11h30 | E1/15    | 84 e 85 | 05 e 06 de 12       |                                                                                                                         |
|         |       | 18  | 17h30 | E1/16    | 86      | 07 de 12            |                                                                                                                         |
|         |       | 23  | 11h30 | E1/17    | 87 e 88 | 03 de 03 e 08 de 12 | Teste escrito                                                                                                           |
|         |       | 25  | 17h30 | E1/18    | 89      | 09 de 12            | Avaliação Sumativa de Ginástica Aparelhos                                                                               |
|         | JUNHO | 30  | 11h30 | E1/19    | 90 e 91 | 10 e 11 de 12       |                                                                                                                         |
|         |       | 1   | 17h30 | E1/20    | 92      | 12 de 12            |                                                                                                                         |
|         |       | 6   | 11h30 | E1/21    | 93 e 94 | 03 de 03 e 03 de 03 |                                                                                                                         |
|         |       |     |       |          |         |                     | Auto e hetero-avaliação                                                                                                 |
|         |       |     |       |          |         |                     | Avaliação de Aptidão Física (Força)                                                                                     |
|         |       |     |       |          |         |                     | Legenda: E1-Gin. Grande (02-10-09); E2-Gin. Pequena (12-10-00); E3-Externo Coberto (10-05-04); S. Exp. (L) Sala EF (03) |
|         |       |     |       |          |         |                     | Aulas: Previstas - 18 ; Dadas - 18                                                                                      |

| Rotações: | Dq. 1 16 SET a 23 SET | 1º 10 OUT a 11 NOV | 2º 06 FEV a 17 MAR | Cult. Desportiva |
|-----------|-----------------------|--------------------|--------------------|------------------|
|           | Dq. 2 28 SET a 5 SET  | 2º 14 NOV a 18 DEZ | 3º 20 MAR a 31 MAI | Aptidão Física   |
|           | Dq. 3 09 OUT a 07 OUT | 3º 09 JAN a 08 FEV | 4º 08 MAI a 18 JUN | Testes T / P     |

Marco Pequenezza

### Anexo 3 - Exemplo de plano de aula

|                                                                                   |                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                        | <b>Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto - 401766</b><br><b>Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADEUP</b><br><b>Ano Letivo – 2016 2017</b>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                         |
| <b>Plano de Aula</b>                                                              |                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: Marco Pequenezza                                                       |                                        | Ano/Turma: 11º C                                                                                                                                                       | Nº alunos: 19                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Local: G1                                                                                                                                                                                                  |
| Aula: 52 e 53                                                                     |                                        | Sessão: 1 e 2 de 15                                                                                                                                                    | Data: 07/02/2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Horas: 11h30-13h15                                                                                                                                                                                         |
| UT/UD: Dança                                                                      |                                        | Duração: 100'                                                                                                                                                          | Tempo útil: 85'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Material: Colunas, projetor, pc.                                                                                                                                                                           |
| Função Didática: Introdução                                                       |                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
| Conteúdos: Coreografia                                                            |                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
| Objetivos da aula:                                                                | Habilidades motoras                    | Introduzir e exercitar a noção de tempo e os principais passos da aeróbica. Manter a turma toda coordenada e no ritmo da música através dos passos aprendidos na aula. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                   | Condição Física e Fisiologia do Treino | Desenvolver os níveis de força dos MI, desenvolver o sentido de ritmo e resistência anaeróbica.                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                   | Cultura Desportiva                     | Conhecer as diversas danças do mundo e as estruturas da música, nomeadamente as frases e blocos musicais.                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                   | Conceitos Psico-sociais                | Desenvolver noções de empenho, dedicação, respeito e comprometimento.                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivos comportamentais</b>                                                  |                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |
| Inicial                                                                           | 11h35 (20')                            | 1 - O aluno conhece os objetivos e conteúdos da aula                                                                                                                   | 1. Apresentação relativa à modalidade que irá ser abordada.<br><br>O professor situa-se à frente dos alunos, numa posição que todos o consigam ver.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                   | 11h55 (30')                            | 2 - O aluno desenvolve os níveis de força muscular.                                                                                                                    | 2. Treino em circuito<br>Estação 1 – Lunge com salto;<br>Estação 2 – Extensões de braços;<br>Estação 3 – Prancha de cotovelos;<br>Estação 4 – Seta à corda;<br><br>Cada estação terá uma duração de 30 segundos com intervalo de 20 segundos, dando tempo para o aluno descansar e rodar para a estação seguinte.<br><br>O circuito repete-se 3 vezes.<br><br>O professor circula por todo o espaço, dando feedbacks e corrigindo os alunos. | 2.1. Não passar o joelho para além da linha do pé;<br>2.2. Realizar uma flexão de MS de 90º, mantendo o tronco estendido;<br>2.3. Manter o alinhamento dos segmentos corporais e alta tonicidade muscular; |
| Fundamental                                                                       | 12h05 (20')                            | O aluno:<br>3.1 - Compreende a sequência da dança;<br>3.2 - Realiza a dança com a orientação do professor, tomando atenção às suas indicações.                         | 3 - Aquecimento<br>Os alunos, para aquecimento realizam um conjunto de passos sequencial, inicialmente com a orientação da professora e de seguida sozinhos.<br><br><u>O professor ensina a pequena coreografia aos alunos virado para a espele e de seguida supervisiona toda a turma de modo a verificar se estes conseguem acompanhar o ritmo da música.</u>                                                                              | 3.1 - Alvar as principais estruturas osteomusculares, assim como o sistema cardiorrespiratório;<br>3.2 - Coordenar o grupo todo;<br>3.3 - Sincronizar os movimentos ao ritmo da música.                    |
|                                                                                   | 12h25 (30')                            | 4 - O aluno é capaz de aprender os passos da coreografia.                                                                                                              | 4 – Coreografia<br>Os alunos em grupo, irão estudar a sua parte da coreografia, treinando-a posteriormente, para depois ensiná-la aos colegas.<br><br>Os alunos irão apresentar a sua parte aos colegas, de modo a que estes tenham conhecimento e posteriormente essa mesma parte é feita com todos os alunos, comandada pelo professor.<br><br>O professor coloca-se numa posição central, onde consegue visualizar todos os alunos.       | 4.1 – Critérios de êxito utilizados nos exercícios anteriores;                                                                                                                                             |
|                                                                                   | Final                                  | 12h50 (20')                                                                                                                                                            | 5 - Balanço geral da aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 5 - Breve conversa com os alunos sobre a aula.                                                                                                                                                             |

# **Modelo de Educação Desportiva**

## **Manual de Equipa**

### **11º**



Nome da equipa: \_\_\_\_\_

Cor da equipa: \_\_\_\_\_

Treinador/Capitão: \_\_\_\_\_

Treinador Assistente: \_\_\_\_\_

Fotógrafo: \_\_\_\_\_

Assinaturas de todos os elementos da Equipa:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Modelo de Educação Desportiva (MED)

O Modelo de Educação Desportiva (MED) foi desenvolvido em 1987 por Sidentop, e tem como objetivo principal formar jovens desportivamente literatos, competentes e entusiastas. Coloca a competição como foco do processo de ensino-aprendizagem.

Para o funcionamento deste modelo é fundamental serem criadas as equipas de forma homogénea, permitindo situações de competição entre os alunos, criando maior motivação para a prática desportiva.

Os alunos são membros da equipa durante toda a época desportiva, promovendo uma aprendizagem partilhada por todos os elementos e o desenvolvimento de habilidades sociais, oferecendo a todos os alunos uma sensação de presença e afinidade perante a sua equipa. Logo cada equipa terá o seu nome, a sua cor, o seu equipamento, o seu grito e espaços próprios para treinar.

Todos os elementos da equipa assumem diferentes papéis durante a época desportiva, não apenas como jogadores, mas também como árbitros, fotógrafos, etc.

Este modelo integra seis características fundamentais do desporto:

- Época desportiva (pré-época, calendário, play-offs, jogos para o campeonato);
- Competição formal (noção de rivalidade, competição progressiva, divisão por níveis);
- Records (estatísticas dos jogos, da equipa e dos jogadores);
- Clima de festividade (rituais, claque);
- Afiliação (equipamentos, papéis múltiplos);
- Evento culminante (prémios, vídeos, fotos).

Será possível ver neste documento: a história do Voleibol, a caracterização da modalidade, regulamento, regras das aulas e das competições, resumo das etapas de aprendizagem, as equipas adversárias, o papel dos alunos durante as aulas (promovendo uma aprendizagem guiada), a calendarização da época desportiva e dos jogos, a ficha de jogo, o registo das pontuações obtidas ao longo da época, assim como as bonificações e sanções aplicadas, a avaliação do treinador/capitão e o contrato do jogador, responsabilizando os alunos para o seu desempenho como elemento da equipa.

## HISTÓRIA

O voleibol teve origem em 1895 por William Morgan, professor de Educação Física nos EUA. O objetivo deste professor era criar um desporto de equipas sem contato físico entre os adversários, de modo a minimizar os riscos de lesão. Inicialmente o voleibol era designado de Minonette.

Em Portugal, surgiu pela primeira vez durante a Primeira Guerra Mundial (século XX) nas ilhas dos Açores, onde estas tropas norte americanas estavam instaladas.

Em 1996, estreou-se o voleibol de praia nos Jogos Olímpicos de Atlanta e Portugal classificou-se no quarto lugar com a dupla Miguel Maia e João Brenha, feito que repetiram em 2000 nos Jogos Olímpicos de Sydney.

## CARATERIZAÇÃO DA MODALIDADE

O Voleibol é um desporto coletivo jogado por duas equipas, de seis elementos, num terreno dividido ao meio por uma rede. O objetivo do jogo é enviar regulamentarmente a bola por cima da rede, de forma a tocar o campo contrário e impedir, por outro lado, que ela toque o chão do seu próprio campo.

A bola é posta em jogo com o serviço e a jogada desenvolve-se até que a bola toque no chão, seja enviada para fora ou uma das equipas não a consiga devolver corretamente.

## REGULAMENTO

### Número de jogadores

O voleibol é jogado com 6 jogadores contra outros 6 jogadores. O voleibol de praia ou de relva é jogado principalmente em 2x2.

### Objetivo

O jogo é ganho pela equipa que vença 3 sets. Em alguns torneios, apenas é necessário vencer 2 sets. Um set é ganho quando uma das equipas conquista 25 pontos, sendo que tem de existir sempre uma diferença de 2 pontos.

### Pontuação

É ponto quando o jogador coloca a bola no chão do campo adversário, quando a bola contacta um jogador adversário e sai fora dos limites do campo e quando é cometido um erro técnico pelo adversário. Apenas um ponto pode ser conquistado por cada jogada e cada jogada é iniciada com um serviço.

### Contacto com a bola

A bola pode ser contactada com qualquer parte do corpo, mas não pode ser agarrada. Cada equipa pode dar no máximo 3 toques, antes de enviar a bola para o campo adversário. Quando a bola contacta o bloco não conta como toque.

Um jogador não pode contactar a bola 2 vezes seguidas, exceto na situação de bloco e de dois toques consecutivos não intencionais durante o 1º contacto (defesa ou receção).

#### Limitações dos jogadores de zona defensiva

Jogadores de zona defensiva não podem devolver a bola para o campo adversário exceto se no momento de contacto com a bola, uma parte desta estiver abaixo do bordo superior da rede ou se no momento da chamada, o (s) seu (s) pé (s) não tenha (m) tocado nem ultrapassado a linha de ataque. Estes jogadores também não podem efetuar bloco, mesmo que não toquem na bola.

### REGRAS DAS AULAS

- Cada aluno deverá estar corretamente equipado, possuindo todo o material necessário (sapatilhas, calção, t-shirt, apitos, etc.);
- Cada equipa deverá estar equipada em concordância e identificada (t-shirt);
- Cada equipa tem de ter um nome, pelo qual são identificados;
- Os alunos terão de ser assíduos e pontuais;
- Todos os alunos reúnem-se com o professor ao som do apito, apesar de existirem equipas (a não ser quando o professor apenas chama os treinadores/capitães);
- Por cada vez que um aluno tenha uma falta de presença, descontar-se-á 0,2 da pontuação final da equipa.

### REGRAS PARA AS COMPETIÇÕES

- Durante toda a unidade didática existirá competição;
- Todas as equipas deverão competir entre si;
- Devem constar as pontuações referentes ao empenho, fairplay e cooperação;
- Cada aluno deve cumprir as regras do jogo e respeitar as decisões dos árbitros;
- Cada aluno deve encorajar e cooperar com os outros, sejam colegas de equipa ou adversários;
- Cada aluno deve participar de forma ativa e empenhada;
- O aluno não deve gerar nem participar em conflitos;

### CARACTERIZAÇÃO DAS ETAPAS DE APRENDIZAGEM

#### Etapa 1 de Aprendizagem

Permite resolver os problemas presentes no nível 1 de jogo: défice de capacidade de intervenção sobre a bola e dificuldade de jogar em oposição.

*Forma de jogo:* 1x1. É simples e não é necessário jogar para fora do eixo do corpo.

*Conteúdos:* passé (bom campo de visão permite jogar a bola para o espaço vazio; obriga a chegar cedo à bola), deslocamentos, espaço (ocupar espaço/saber para onde ir), posição média (pronto para agir sobre a bola), prosseguir o jogo (não jogar e ficar, preparar para o próximo lance), serviço (por baixo, por ser mais fácil, o que permite fluir o jogo).

### Etapa 2 de Aprendizagem

Permite resolver os problemas presentes no nível 2 de jogo: dificuldades no 2º toque, jogo desorganizado (aglutinação na zona de queda da bola; indefinição de zonas de responsabilidade).

*Forma de jogo:* 2x2. Permite melhorar o encadeamento do 1º até ao 3º toque e introduzir a noção recebedor / não recebedor.

*Conteúdos:* definição de zonas de responsabilidade, comunicação, diferenciação de funções, ajustar posicionamento, transição (de recebedor para atacante), manchete.

### Etapa 3 de Aprendizagem

Permite resolver os problemas presentes no nível 3 de jogo: o distribuidor tende a orientar-se para o recebedor e não para a zona de remate, dificultando a progressão para a rede e a finalização; a progressão para a rede é reduzida ou inexistente; noção de retorno – recuperação da posição base após atuar – pouco desenvolvida;

*Forma de jogo:* 3x3, já que pressupõe mais uma opção de ataque que a forma anterior, elevando a exigência dos problemas táticos ofensivos para um determinado patamar superior, onde a variabilidade das opções de ataque, determinada pelo contexto de aplicação, é a nota dominante.

*Conteúdos:* variabilidade das opções de ataque (para que colega passar, agora tenho duas hipóteses); noção de defesa baixa; remate; retorno (recuperar a posição-base após ações ofensivas); serviço por cima tipo ténis; passé de costas (para melhor aproveitar as duas opções de ataque).

### Etapa 4 de Aprendizagem

Permite resolver os problemas presentes no nível 4 de jogo: dificuldade na organização do contra-ataque.

*Forma de jogo:* 4x4, organizar a defesa em função do tipo de ataque “boca ou recua para defender”

*Conteúdos:* diferenciação da defesa alta (bloco) e defesa baixa; ocupação de espaço para intervir no jogo, após ataque; suporte; amorti.

## EQUIPAS

Faz parte do comprometimento ao modelo a formação de equipas heterogêneas e equilibradas. É da responsabilidade dos alunos a criação de um nome para a equipa, um grito, uma cor e os equipamentos devidamente identificados. Além disso, todas as equipas terão um capitão/treinador que será responsável pela organização das mesmas.

No quadro seguinte estão apresentadas as equipas, na formação destas equipas os critérios visam assegurar não só o equilíbrio competitivo das mesmas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem.

| Equipa A | Equipa B | Equipa C | Equipa D |
|----------|----------|----------|----------|
| _____    | _____    | _____    | _____    |

## FUNÇÕES DOS ALUNOS

### DESEMPENHO DE FUNÇÕES

#### Jogador

- Participante na competição, com o objetivo de vencer as equipas adversárias.

#### Treinador

- *A responsabilidade, calma e a tranquilidade, são fundamentais para a função.*

O treinador tem também a função de *ajudar e orientar todos os colegas no desempenho das suas funções e incentivar e liderar o grupo.*

#### Oficial de mesa

- Responsável pelo preenchimento da ficha de jogo e pelas pontuações.

#### Árbitro

- Supervisiona o comportamento dos seus colegas. É responsável por registar a pontuação dos jogos e informar o professor dessa pontuação.

- *Atitudes esperadas do árbitro:* Manter sempre a calma; ser claro nas decisões e explicações aos jogadores; atuar corretamente de acordo com as regras colocadas em vigor.
- *Funções do árbitro:* Deve assinalar qual a equipa que conquista o ponto e qual a infração cometida se for o caso.

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |
| Advertência                                                                         | Penalização                                                                         | Desqualificação                                                                     | Expulsão                                                                              |
|  |  |  |  |

COMPLETA A TUA EQUIPA

| Nome da Equipa | Atletas | Funções Gerais |            |
|----------------|---------|----------------|------------|
|                |         | Aulas          | Campeonato |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |
|                | X       |                |            |

Legenda Funções Gerais (pode haver mais que um): Árbitros; Oficial de Mesa.

## PLANIFICAÇÃO DA ÉPOCA DESPORTIVA

| Aulas          | Datas      | Tarefas                            | Processos MED                                                                                                                                                                                   |
|----------------|------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>01 e 02</b> | 04/10/2016 | Avaliação Diagnóstica              | -                                                                                                                                                                                               |
| <b>03 e 04</b> | 03/01/2017 | -                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da Modalidade</li> <li>• Organização da UD</li> </ul>                                                                                     |
| <b>05</b>      | 05/01/2017 | Etapa 2                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitação intra-equipa</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>06 e 07</b> | 10/01/2017 | Etapa 2<br>1ª jornada (Campeonato) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitação intra-equipa</li> <li>• <b>1ª jornada</b> – jogos 2x2</li> <li>• Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico)</li> </ul> |
| <b>08</b>      | 12/01/2017 | Introdução Etapa 3                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitação intra-equipa</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>09 e 10</b> | 17/01/2017 | Etapa 3<br>2º Jornada (Campeonato) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2ª Jornada</b> (3x3)</li> <li>(Desempenho de papeis)</li> </ul>                                                                                     |
| <b>11</b>      | 19/01/2017 | Etapa 3                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitação intra-equipa</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>12 e 13</b> | 24/01/2017 | Etapa 3<br>3ª Jornada (Campeonato) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitação intra-equipa</li> <li>• <b>3ª jornada</b> – jogos 3x3</li> <li>• Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico)</li> </ul> |
| <b>14</b>      | 26/01/2017 | Avaliação Sumativa                 | -                                                                                                                                                                                               |
| <b>15 e 16</b> | 31/01/2017 | Evento culminante                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voleibol sentado</li> <li>• Jogo 6x6</li> </ul>                                                                                                        |

FICHA DE JOGO

Em todos os jogos 2x2, o oficial de mesa deverá preencher esta ficha, de modo imparcial, anotando os pontos que cada equipa obtém. Cada jogo tem a duração de 5 minutos, sendo registado no final desse tempo o resultado final.

|                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| Jogo nº _____            | Resultado Final ____ / ____ |
| Equipas: _____ vs. _____ |                             |
| Campo: _____             |                             |

|                        |                 |               |
|------------------------|-----------------|---------------|
| <b>Equipa A:</b> _____ |                 |               |
| <b>Número</b>          | <b>Nome</b>     | <b>Pontos</b> |
|                        | <b>Capitão:</b> |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
| <b>Equipa B:</b> _____ |                 |               |
| <b>Número</b>          | <b>Nome</b>     | <b>Pontos</b> |
|                        | <b>Capitão:</b> |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |
|                        |                 |               |

|                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| <b>MARCAÇÃO DE PONTOS</b> |                         |
| <b>Equipa A</b>           | <b>Equipa B</b>         |
| <b>Resultado Final:</b>   | <b>Resultado Final:</b> |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|----|----|----|----|----|

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|----|----|----|----|----|

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 |
| 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 |
| 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 |
| 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 |
| 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |

## FICHA DE JOGO

Em todos os jogos 3x3, o oficial de mesa deverá preencher esta ficha, de modo imparcial, anotando os pontos que cada equipa obtém. Cada jogo tem 3 sets, caso haja uma equipa a ganhar 2-0 é escusado realizar o terceiro set.

|                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| <b>Jogo nº</b> _____            | <b>Resultado Final</b> ____ / ____ |
| <b>Equipas:</b> _____ vs. _____ |                                    |
| <b>Horas:</b> _____             | <b>Campo:</b> _____                |

**Equipa A:** \_\_\_\_\_

| Número | Nome            | Pontos |
|--------|-----------------|--------|
|        | <b>Capitão:</b> |        |
|        |                 |        |
|        |                 |        |
|        |                 |        |
|        |                 |        |

**Equipa B:** \_\_\_\_\_

| Número | Nome            | Pontos |
|--------|-----------------|--------|
|        | <b>Capitão:</b> |        |
|        |                 |        |
|        |                 |        |
|        |                 |        |

## MARCAÇÃO DE PONTOS

| Equipa A                | Equipa B                |
|-------------------------|-------------------------|
| <b>Resultado Final:</b> | <b>Resultado Final:</b> |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

Set 1  
Resultado Parcial  
A\_\_x\_\_B

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

Set 2

Resultado Parcial

A\_\_x\_\_B

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |

Set 3

Resultado Parcial

A\_\_x\_\_B

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |

## TABELA DOS JOGOS

| Jogos             | Competições    | Resultado               | Datas |                                                                                                                                                   |
|-------------------|----------------|-------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1ª Jornada</b> | <b>Jogo 1</b>  | Equipa 1a vs. Equipa 2a | vs.   | <div> <div>10 de Janeiro de 2017</div> <div> <div>Vitórias: 2 Pontos</div> <div>Empate: 1 Ponto</div> <div>Derrotas: 0 Pontos</div> </div> </div> |
|                   | <b>Jogo 2</b>  | Equipa 1b vs. Equipa 2b | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 3</b>  | Equipa 3a vs. Equipa 4a | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 4</b>  | Equipa 3b vs. Equipa 4b | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 5</b>  | Equipa 1a vs. Equipa 3a | Vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 6</b>  | Equipa 1b vs. Equipa 3b | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 7</b>  | Equipa 2a vs. Equipa 4a | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 8</b>  | Equipa 2b vs. Equipa 4b | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 9</b>  | Equipa 1a vs. Equipa 4a | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 10</b> | Equipa 1b vs. Equipa 4b | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 11</b> | Equipa 2a vs. Equipa 3a | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 12</b> | Equipa 2b vs. Equipa 3b | vs.   |                                                                                                                                                   |
| <b>2ª Jornada</b> | <b>Jogo 13</b> | Equipa 1 vs. Equipa 2   | vs.   | <div> <div>17 de Janeiro de 2017</div> <div>Derrotas: 0</div> </div>                                                                              |
|                   | <b>Jogo 14</b> | Equipa 3 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 15</b> | Equipa 1 vs. Equipa 3   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 16</b> | Equipa 2 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 17</b> | Equipa 1 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 18</b> | Equipa 2 vs. Equipa 3   | vs.   |                                                                                                                                                   |
| <b>3ª Jornada</b> | <b>Jogo 19</b> | Equipa 1 vs. Equipa 2   | vs.   | <div> <div>24 de Janeiro de 2017</div> </div>                                                                                                     |
|                   | <b>Jogo 22</b> | Equipa 3 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 23</b> | Equipa 1 vs. Equipa 3   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 24</b> | Equipa 2 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 25</b> | Equipa 1 vs. Equipa 4   | vs.   |                                                                                                                                                   |
|                   | <b>Jogo 26</b> | Equipa 2 vs. Equipa 3   | vs.   |                                                                                                                                                   |

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TREINADOR/CAPITÃO

É preenchido pelos elementos da equipa.

Treinador/Capitão: \_\_\_\_\_

1 2 3 4 5

Conhecimento dos Conteúdos

Usa palavras-chave

Qualidade e Oportunidade de  
Feedback

Qualidade da Demonstração

Entusiasmo /Festividade

Liderança

Classificação Geral

Observações:

Legenda:

**1- Muito Mau**

**2- Mau**

**3- Razoável**

**4-Bom**

**5- Muito Bom**

### CLASSIFICAÇÃO FINAL

| Equipas  | Total<br>1ª<br>Jornada | Total<br>2ª<br>Jornada | Total<br>3ª Jornada | Total<br>Extra-<br>Aulas | Classificações<br>Finais |
|----------|------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Equipa 1 |                        |                        |                     |                          |                          |
| Equipa 2 |                        |                        |                     |                          |                          |
| Equipa 3 |                        |                        |                     |                          |                          |
| Equipa 4 |                        |                        |                     |                          |                          |

### EVENTO CULMINANTE

Na última sessão da unidade didática destinada ao ensino da modalidade de voleibol decorrerá o evento culminante destinado à entrega de prémios num clima de festividade, diversão e sociabilidade.

No decorrer do evento, os alunos desenvolverão competências relativas ao voleibol sentado e também participarão num jogo 6x6, no campo central.

Por fim, o evento culminante representa, em particular, o momento da revelação da classificação dos jogos, da classificação final e a entrega dos respetivos prémios.

## CONTRATO DO JOGADOR

Ser assíduo e pontual – para venceres é preciso chegar a horas e estar presente para ajudar a tua equipa.

Ser educado e respeitador – para cresceres como jogador e como pessoa, o que se espera de ti é que sejas bem-educado e que respeites tudo e todos. Empenhado e concentrado ao MÁXIMO. Só assim consegues evoluir, e só assim poderás dar o teu contributo para que tu e a tua equipa sejam cada vez melhores.

Demonstrar fair-play e espírito de equipa – querer vencer, mas não a todo o custo.

Equipamento – todas as equipas devem ter uma cor e todos devem utilizá-la, é nas pequenas coisas que se veem as verdadeiras equipas.

### Assinaturas

Jogador 1 \_\_\_\_\_  
Jogador 2 \_\_\_\_\_  
Jogador 3 \_\_\_\_\_  
Jogador 4 \_\_\_\_\_  
Jogador 5 \_\_\_\_\_



A equipa deverá estar sempre acompanhada por este documento!!

## DÁ SEMPRE O TEU MELHOR E DIVERTE-TE!



## Anexo 5 - Ficha de observação de aula



**ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA – PORTO**  
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Aula nº: \_\_\_\_

Observação nº: \_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_

Unidade Didática: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_ª Aula dum total de \_\_\_\_

**1º Momento – Objetivo:** Ganhar a confiança e estabelecer o controlo

**Apreciação global:**

#### Interacções

- ☒ **Controlo Ativo** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática
- ☒ **Clima de Aprendizagem** – Consistência / Encorajamento
- ☒ **A Disciplina** – Prevenção e Remediação

#### O Professor

- ☒ Postura, Voz, Afetividade
- ☒ **Comportamentos** – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

#### As Atividades da Aula

- ☒ **Situações de Aprendizagem** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

#### Os Alunos

- ☒ Reação às atividades / Participação / Desempenho
- ☒ **Comportamentos** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material



**ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA – PORTO**  
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Prof. Observado: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Aula nº: \_\_\_\_

Observação nº: \_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_

Unidade Didática: \_\_\_\_  
\_\_\_\_ª Aula dum total de \_\_\_\_

**2º Momento – Objetivo:** Rentabilizar maximamente o tempo de aula – Gestão

**Apreciação global:**

**Os Alunos**

- ☒ Reação às atividades / Participação / Desempenho
- ☒ **Comportamentos** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

**Rotinas Organizativas**

- ☒ **Antes da Prática** – Formação de Grupos / Estabelecimento de Sinais / Autonomização dos Alunos nas Rotinas Organizativas
- ☒ **Durante a Prática** – Episódios de Organização / Transições / Gestão de Espaços e Materiais

**O Professor**

- ☒ Postura, Voz, Afetividade
- ☒ **Comportamentos** – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

**As Atividades da Aula**

- ☒ **Situações de Aprendizagem** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

**Interacções**

- ☒ **Controlo Ativo** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática
- ☒ **Clima de Aprendizagem** – Consistência / Encorajamento
- ☒ **A Disciplina** – Prevenção e Remediação



**ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA – PORTO**  
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Prof. Observado: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Aula nº: \_\_\_\_

Observação nº: \_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_ Local: \_\_\_\_

Unidade Didática: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ª Aula dum total de \_\_\_\_

**3º Momento – Objetivo:** Melhorar a qualidade da informação - Instrução

**Apreciação global:**

**O Professor**

- ☒ Postura, Voz, Afetividade
- ☒ **Comportamentos** – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

**Técnicas de Instrução / Correção**

- ☒ Exposição / Demonstração / Questionamento / Alunos como Agentes de Ensino
- ☒ Apresentação da Informação (o que dizer e como dizer) / Feedbacks (como, quando e porquê)

**Os Alunos**

- ☒ Reação às atividades / Participação / Desempenho
- ☒ **Comportamentos** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

**As Actividades da Aula**

- ☒ **Situações de Aprendizagem** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

**Interações**

- ☒ **Controlo Ativo** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática
- ☒ **Clima de Aprendizagem** – Consistência / Encorajamento
- ☒ **A Disciplina** – Prevenção e Remediação



**ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA – PORTO**  
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

## **FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Prof. Observado: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Aula nº: \_\_\_\_

Observação nº: \_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_

Unidade Didática: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ª Aula dum total de \_\_\_\_

**Momento Inicial – Objetivo:** Observação Aberta

**Apreciação global:**

**Registos pertinentes:**

lfm

## Anexo 6 - Cartaz III Sarau Filipa MOV'ART



**III SARAU FILIPA MOV'ART**

Tens uma coreografia\* individual? A par? Ou  
com a tua turma?  
Então junta-te a nós nesta festa!

**25 DE MAIO, PELAS 20h  
NA ESCOLA**

INSCRIÇÕES ATÉ DIA 19 DE  
MAIO

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física  
Coreografia de Ginástica Artística, Acrobática ou Dança

Formato do áudio em mp3

MISCHA LOPPES  
LUJIK VERMEYDEN  
AUCATCH.COM  
JAXESTUDIOS.COM