



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

UM BREVE PERCURSO NUMA LONGA APRENDIZAGEM RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de Fevereiro).

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

Pedro Miguel Vieira Pinto da Silva

28 Setembro, 2012

Ficha de Catalogação

Silva, P. (2012). “Um Breve Percurso numa Longa Aprendizagem”. Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Silva. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

DEDICATÓRIA

A ti avô, apesar de já não estares perto de mim, por seres a estrela que guia diariamente o meu caminho.

Agradecimentos

À Professora Mariana Cunha, orientadora de Estágio, por todo o auxílio, disponibilidade, profissionalismo e conhecimento que me transmitiu, mas também por todo o apoio incansável durante a realização do presente documento.

À professora cooperante, Paula Águas, por ter sido incansável na contribuição para que eu me tornasse “professor”, por me ter incitado a procurar ir sempre mais além e, acima de tudo, por ter sido um exemplo de profissionalismo e dedicação.

Aos meus pais e irmã que são as pessoas mais importantes da minha vida e sem eles não teria lutado pelos meus sonhos e alcançado os meus objetivos.

A ti Inês, por toda a persistência que tiveste comigo, pelo apoio e por estares constantemente ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de estágio Teresa Ribeiro, Tiago Gonçalves e Daniela Castro pela partilha constante de ideias, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pelo crescimento pessoal e profissional conquistado e partilhado.

Ao Vítor Queirós e Luís Almeida pelos bons momentos que passamos, pela força transmitida nos momentos mais difíceis e pela inolvidável amizade que nos une.

Em especial, aos alunos do 8ºA e 6ºE pelos desafios que me colocaram a cada aula e pelos bons momentos que passamos.

Índice Geral

Resumo	XV
Abstract.....	XVII
Abreviaturas.....	XIX
1. Introdução	3
2. Enquadramento Pessoal.....	9
2.1 Um presente influenciado pelas vivências do passado, e o trabalho de ambos na construção do futuro	9
2.2. Expectativas e Papel do Estágio Profissional na Formação	12
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	19
3.1 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional	19
3.2. A fundamentação e pertinência da disciplina de EF no currículo.....	20
3.3. A Enquadramento Funcional	22
3.4. O Corpo Docente	24
3.5. Os Alunos das Turmas do 8ºA e 6ºE	24
4. Realização da prática profissional.....	29
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	29
4.1.1. Preparação do Ensino.....	29
4.1.1.1. Conceção	29
4.1.1.2. Planeamento	30
4.1.1.2.1. Elaboração do Planeamento Anual	32
4.1.1.2.2. Elaboração das Unidades Didáticas	33
4.1.1.2.3. Elaboração dos Planos de Aula	35
4.1.1.2.4. Confronto entre o Planeado e o Realizado	36
4.1.2. Realização	37
4.1.2.1. Controlo e Gestão da Turma	37
4.1.2.2. Comunicação – Instrução e Emissão de <i>Feedbacks</i>	42
4.1.2.3. A Eficácia das Rotinas	48
4.1.2.4. Avaliação.....	51
4.2. A APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA MODALIDADE DE FUTSAL NUMA TURMA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE	58
4.2.1. Introdução.....	59

4.2.2. Revisão da Literatura.....	60
4.2.2.1. Modelo de Educação Desportiva.....	60
4.2.3. Metodologia	63
4.2.3.1. Participantes	63
4.2.3.2. Estruturação da Época Desportiva	63
4.2.4. Instrumentos de Recolha de Dados	66
4.2.4.1. Teste Declarativo	66
4.2.4.2. Teste Motor	66
4.2.4.3. Questionário Sócio-Afetivo	72
4.2.4.4. Incidentes Críticos	72
4.2.4.5. Materiais de Intervenção/Outros.....	72
4.2.5. Procedimentos de Análises dos Dados.....	73
4.2.5.1. Teste Declarativo e Motor.....	73
4.2.5.2. Teste Sócio-Afetivo.....	73
4.2.5.3. Incidentes Críticos	74
4.2.6. Procedimentos Estatísticos	74
4.2.7. Apresentação e discussão dos resultados	75
4.2.7.1 Medidas de Performance.....	77
4.2.7.2. Teste Declarativo	81
4.2.11. Referências Bibliográficas.....	93
4.3. A Participação e envolvimento com a comunidade educativa.....	96
4.3.1. A Integração na Escola	96
4.3.2. Desporto Escolar - Futsal.....	97
4.3.3. Balanço das Atividades Desenvolvidas	100
4.4. Desenvolvimento Profissional.....	106
4.4.1. O Contributo da Criação do Projeto de Formação Individual.....	106
4.4.2. O Processo Reflexivo.....	107
4.4.3. A Observação – Contribuição Para Uma Melhoria da Atuação	109
5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro	115
6. Bibliografia.....	121

Índice de Figuras

Figura 1 - Excerto do cabeçalho do plano de aula 46, 6ºE	41
Figura 2 - Excerto do esquema do plano de aula 46, 6ºE	41
Figura 3 - Excerto do plano de aula 46, 6ºE	42
Figura 4 - Excerto do plano de aula 65, 6ºE	44
Figura 5 - Excerto do esquema do plano de aula 43, 8ºA	49
Figura 6 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 150	
Figura 7 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 150	
Figura 8 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 151	
Figura 9 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 151	
Figura 10 - Modelo de educação desportiva (adaptado por Siedentop, 1994).....	62
Figura 11 - Gráfico das medidas de performance no jogo (Comparação entre avaliação inicial e final)	77
Figura 12 - Gráfico individual sobre os resultados no teste declarativo (Comparação entre avaliação inicial e final)	81
Figura 13 - Gráfico sobre os conhecimentos no teste declarativo	82

Índice de Quadros

Quadro 1 - Medidas de Performance no Jogo de Futsal	67
Quadro 2 - Tomada de Decisão com Bola.....	68
Quadro 3 - Tomada de Decisão sem Bola (ofensivos)	68
Quadro 4 - Tomada de Decisão sem Bola (defensivos)	69
Quadro 5 - Execução Motora (ofensivos)	70
Quadro 6 - Execução Motora (defensivos)	70
Quadro 7 - Avaliação Inicial e Final (Domínio Motor e Cognitivo).....	75
Quadro 8 - Valores médios obtidos no teste inicial e final	75
Quadro 9 - Teste Motor	76
Quadro 10 - Teste Declarativo	76
Quadro 11 - Valor médio do Teste motor inicial e final relativamente a cada índice de tomada de decisão	79
Quadro 12 - Valor médio do Teste motor Inicial e Final relativamente ao índice de execução motora.....	79
Quadro 13 - Habilidade para jogar Futsal no final da Unidade Didática ..	83
Quadro 14 - Apreciação da Unidade: Aspetos de maior e menor agrado	84
Quadro 15 - Grau de satisfação.....	85
Quadro 16 - Autoeficácia	86
Quadro 17 - Sentimentos relativos à Unidade	87

Índice de Anexos

Anexo I – Ficha de Caracterização Individual do Aluno.....	XXIII
Anexo II – Grelha de Comportamento.....	XXV
Anexo III – Gpai.....	XXVI
Anexo IV – Ficha de Jogo.....	XXVII
Anexo V – Contrato Capitão-Treinador.....	XXVIII
Anexo VI – Questionário Sócioafetivo.....	XXIX
Anexo VII – Incidentes críticos.....	XXXV

RESUMO

O desígnio deste relatório alude à reflexão da experiência vivida ao longo do Estágio Profissional de um Estudante-Estagiário no ensino da disciplina de Educação Física na Escola Básica Senhora da Hora.

O presente relatório encontra-se organizado em capítulos, sendo o primeiro referente à “Introdução”. O segundo é o “Enquadramento Pessoal”, onde é apresentado, de forma sucinta, o percurso pessoal do Estudante-Estagiário e as suas expectativas face ao Estágio Profissional. No terceiro procede-se ao “Enquadramento da Prática Profissional”, realçando o contexto legal e institucional do Estágio Profissional, a pertinência da Educação Física no currículo e caracterização da Escola Básica Senhora da Hora, bem como as duas turmas que estiveram ao encargo do Estudante-Estagiário. No quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, reporta-se a uma reflexão do trabalho desenvolvido ao nível da conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, sendo que neste capítulo, o Estudante-Estagiário reporta-se às quatro áreas de desempenho previstas no Regulamento do Estágio Profissional: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”. São apresentados os aspetos mais importantes, e as estratégias adotadas para solucionar os problemas que foram surgindo ao longo do Estágio Profissional. O quinto capítulo, dedicado à “Conclusão”, refere a importância que a realização do Estágio Profissional teve no crescimento do Estudante-Estagiário a nível profissional e pessoal.

No presente relatório, também é apresentado um estudo relativo à aplicação do Modelo de Educação Desportiva, na modalidade de Futsal, numa turma do 8º ano. Este estudo revelou-se muito importante para o desenvolvimento da competência profissional do Estudante-Estagiário e para o alargamento do reportório de estratégias e metodologias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

ABSTRACT

The purpose of this report is to reflect on the experience of a student-teacher during his practicum training as physical education teacher at *Escola Básica da Senhora da Hora*. This report is organized into five chapters, the first being the “*Introduction*”. In the second chapter, “*Self-Placement*” is done a succinct presentation about the journey of the student-teacher and expectations of his practicum training. The third chapter refers to the “*Framework for Professional Practice*”. Legal and institutional contexts of practicum training are emphasized here as well as the relevance of physical education in school curriculum and characterization of student-teacher's classes. The fourth chapter, “*Realization of Professional Practice*”, refers to the work developed by the student-teacher at the level of conception, planning, implementation and evaluation of teaching. In this chapter, the student-teacher refers to the four performance areas of practical training regulation: “*Organization and Management of Teaching and Learning*”, “*Participation in School*”, “*Community Relations*” and “*Professional Development*”. Here are also presented important strategies used to solve some problems that appeared during the practicum training. The fifth chapter, which is dedicated to the “*Conclusion*”, refers to the significance of practical training in student-teacher's personal and professional growth.

In this report is also presented a study of the implementation of the Sport Education Model, in Futsal, in an 8th grade class. This study proved to be very important for the definition and development of the student-teacher's professional competence, as well as for expand the repertoire of teaching strategies and methodologies.

KEY WORDS: PRACTICUM TRAINING; STUDENT-TEACHER; PHYSICAL EDUCATION TEACHER; REFLECTION; SPORT EDUCATION MODEL

ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar
EBSH – Escola Básica Senhora da Hora
EE – Estudante Estagiário
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FBP – *Feedback* Pedagógico
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MED – Modelo de Educação Desportiva
NE – Núcleo de Estágio
OF – Orientadora da Faculdade
PC – Professora Cooperante
PFI – Projeto de Formação Individual
UD – Unidade Didática
UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

I - Introdução

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), do 1º e 2º semestres do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Revela-se primordial fazer uma breve apresentação daqueles que foram os principais intervenientes neste ano de EP. Sendo assim, EP decorreu na Escola Básica Senhora da Hora (EBSH) situada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, com um Núcleo de Estágio (NE) constituído por mais três elementos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Durante todo o ano de EP, o Estudante-Estagiário (EE) teve o acompanhamento da Professora Cooperante (PC) da escola, professora titular da turma que ficou a cargo do EE, o 6ºE e o 8ºA, e pela Orientadora da Faculdade (OF) de Desporto da Universidade do Porto.

O EP surge como o ponto mais alto da Formação Inicial rumo à docência. Foi um momento há muito aguardado pelo EE por permitir um confronto com o desempenho das funções docentes de forma contextualizada e real, encarando-o como um processo de descoberta onde nos conhecemos como professores e conhecemos as condições em que exercemos a profissão para podermos assumir-nos como profissionais de ensino. Para tal, Alarcão (1996), refere que no EP pretende-se que o EE desenvolva um conjunto de competências profissionais que os tornem capazes de refletir e responder aos desafios e exigências da profissão.

Em suma, pode considerar-se que o grande desafio se coloca no ser capaz de mobilizar a diversidade de conhecimentos adquiridos para dar resposta às várias exigências concretas do ensino na escola. Contudo, para que este processo funcione de forma eficaz é imprescindível que participemos de forma ativa na determinação no nosso percurso enquanto professores.

“O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas”

(Machado, 2010, p. 32). A reflexão apresenta-se como um foco principal na ação do EE, como forma de analisar e sustentar a sua prática, levando à sua reformulação ou prossecução. Por conseguinte, EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão¹.

Neste quadro, Alarcão (1992) considera ser importante o professor refletir sobre a sua experiência profissional, a sua atuação e os seus mecanismos de ação. É necessário refletir sobre os fundamentos que o levaram a agir, e a agir de outra forma.

O documento está estruturado em quatro grandes capítulos: o primeiro destina-se ao “Enquadramento Pessoal” onde é apresentado o percurso de vida do EE, expressando experiências e contributos da sua formação académica assim como as expectativas em relação ao EP, ainda, as opções que o levaram a ingressar no 1º e 2º ciclo de formação em Desporto e Educação Física (EF); o segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, aborda o enquadramento legal, institucional e funcional do EP; no terceiro capítulo, “Realização da Prática Profissional”, relatando a experiência do EE tendo por base reflexões realizadas ao longo do processo de EP face aos momentos mais significativos presentes que decorreram no âmbito das quatro áreas de desempenho previstas no EP: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 e 3 – “Participação e Envolvimento com a Comunidade”; Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”.

Mais de metade das aulas que os alunos têm de EF nas escolas são dedicadas ao ensino de Jogos Desportivos (Graça, 2007), estando patente que o sucesso da disciplina depende da forma como as modalidades são abordadas. Não se pode esquecer é que, apesar de grande parte dos alunos

¹ Matos, Z. (2011-2012). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

preferir os JD, as atividades são mais complexas, onde a exigência é enorme.

Torna-se então importante a necessidade de os professores de EF aplicarem novos modelos de ensino, com o intuito de demonstrarem novas técnicas, novas abordagens e motivarem os alunos.

Para tal, na presente dissertação, será apresentado um estudo relativo à aplicação do MED na modalidade de futsal numa turma do 8º ano pertencentes à EBSH. Este modelo foi concebido com o propósito de permitir aos estudantes experiências de aprendizagem entusiásticas, onde o equilíbrio entre inclusão e competição é a nota dominante (Siedentop, 1994). Pretendeu-se também realizar uma análise do impacto da aplicação do MED no processo ensino aprendizagem da modalidade de Futsal. Assim, no âmbito do terceiro capítulo, serão apresentadas as vivências relativas à aplicação do MED. Com a aplicação do MED ficou patente as melhorias evidenciadas nos alunos, onde a motivação e gosto

No final é apresentado um balanço sobre os pontos marcantes da EP, sendo referenciadas as principais ilações e conclusões pedagógicas, bem como perspectivas para o futuro (do EE ao nível da formação e atividade profissional).

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 UM PRESENTE INFLUENCIADO PELAS VIVÊNCIAS DO PASSADO, E O TRABALHO DE AMBOS NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO

Na ideia de Cunha (2008) a “formação de professores” é designada como um processo pelo qual os professores em exercício, ou os futuros professores, se preparam para desenvolver a função de docência.

A formação prática dos futuros professores começa, de acordo com Formosinho (2001), muito antes da entrada no curso profissional. Segundo o autor, surge ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, tendo por base as experiências que vive e naturaliza.

Em pequeno o EE tinha o sonho de um dia poder ser bombeiro ou mesmo pertencer às forças especiais da polícia de segurança pública. Sempre gostou de algo que envolve-se adrenalina, algo com ação, pois foi sempre bastante dinâmico. Mas tais ambições não passaram de meros sonhos e são eles que, por vezes, alegram-nos e fazem querer continuar a caminhar. No entanto foram passageiros, denotando que faziam parte do pensamento de qualquer criança.

Para Silva (2009, p. 10) pretende-se que a escola “(...) *dote os alunos de competências que lhes permitam dar resposta às também múltiplas tarefas que a sociedade exige e o processo de realização pessoal impõe*”. Ao longo do Ensino Básico, surgiu a possibilidade de participar em numerosas atividades, quer ao nível do desporto escolar (Futsal e Golf) como também inseridas no plano de atividades da escola (Torneios Inter-Turmas e Corta-Mato). Estas competições permitiram a assimilação de valores como o trabalho de grupo, espírito de equipa, ajudar o próximo, solidariedade e sobretudo respeito pelos treinadores e professores.

Passo a passo, ano a ano, o EE notava que tais sonhos deixavam de ter um sentido lógico e imaginativo, e que cada vez o aproximava de um rumo certo e que realmente gostava. A longa caminhada inicia-se no seu 10º ano de escolaridade, a quando do Ensino Secundário onde foi opção do EE o

curso de desporto. Este foi o primeiro passo de muitos que o EE acabaria por dar.

Ao longo dos três anos de Ensino Secundário, o seu professor de desporto foi o grande impulsionador. Conseguiu marcar a diferença, tornando-se inesquecível pelo facto de ir ao limite em tudo o que fazia, conseguindo contagiar os alunos com o seu entusiasmo. Para Pierón (1996), os futuros professores começam a aprender o que é a EF e o significado de ser professor devido às vivências enquanto alunos face à exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldam a sua maneira de pensar. São criadas então as primeiras concepções do que é a EF e do ser professor. É objetivo do EE querer igualmente marcar a diferença junto dos seus alunos.

O ano seguinte representou uma mudança radical na sua vida, pois entrou no curso que sempre idealizou e desejou. Concorreu à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) como primeira opção, mas infelizmente não conseguiu ingressar nesta instituição de Ensino Superior, sendo então colocado na 2ª opção no curso de Educação Física e Desporto Escolar, ou seja, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Estava dado o grande passo para realizar o sonho de ser professor de EF.

Segundo Silva (2009, p. 9), ser professor é: *“(...) a sua capacidade profissional, terá de ir, obrigatoriamente, além das tarefas didáticas de planear, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino e aprendizagem(...) o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor.”* O professor, ao longo da sua carreira, deve ser capaz de desempenhar uma diversidade de papéis na comunidade escolar, sendo que, para além de gestor da aula, tem que ser gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, gestor dos comportamentos dos alunos. Ao professor, segundo Silva (2009), são exigidas funções acrescidas, colocando-lhes a responsabilidade de prepararem os jovens para o futuro.

Os dois primeiros anos vivenciados na UTAD, foram muito importantes para a formação profissional do EE. A necessidade de apresentar trabalhos perante grupos de alunos e a possibilidade de organizar seminários permitiu

desenvolver a capacidade de comunicar para um grupo, onde aprendeu a controlar os níveis de nervosismo e ansiedade, procurando assim evitar a criação de situações de stress ou de completo bloqueio.

Ensinar é um processo que envolve uma diversidade de vertentes, desde competência, eficiência, eficácia e domínio dos conhecimentos e dos conteúdos. Aprendeu que, para tal, é preciso ter sensibilidade e disponibilidade para os alunos, que é extremamente essencial interpretar cada aluno como um caso único e não como um todo, sendo necessário conseguir encaminhar o aluno para a obtenção do sucesso.

Alarcão (1996, p. 176) afirma que *“os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”*. O professor tem que estar perçetível à diversidade de alunos, devendo a escola formar jovens para o futuro. Para tal, Pereira (2004) refere que é necessário que o professor seja capaz de responder eficazmente.

A nível do desenvolvimento de competências como professor, estes anos foram fundamentais para a construção da capacidade de atuação do EE com os alunos.

Os professores caracterizam-se, para Bento (2004, p. 43), por serem *“aqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa perfeita imperfeição”*.

No terceiro ano na UTAD, o EE concorreu a um projeto de intercâmbio de alunos, no qual foi aceite, para a cidade de Oradea na Roménia. O facto de ingressar neste desafio deveu-se ao interesse de conhecer novas culturas, puder alargar novos horizontes e contactar com diferentes formas de ensinar. Com esta experiência de quase um ano, o EE cresceu bastante.

Bento (2006) afirma que a Licenciatura é uma licença para Aprender. Sendo assim, e concluída a licenciatura, decidiu alargar os meus conhecimentos e procurar a possibilidade de abrir mais uma porta no ensino. Tal como refere Cunha (2008), o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente, nem deve ser considerado como um dado adquirido. Decorre de um contexto de ação, onde as constantes atualizações e adaptações são uma constante, orientando-se numa perspetiva prática e reflexiva. Para tal, inscreveu-se no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP. Para sua alegria e satisfação foi admitido, conseguindo assim cumprir um grande objetivo.

No primeiro ano do mestrado, pela orientação no sentido da escola, proporcionou-lhe uma ampla formação multidisciplinar, além de se munir de “instrumentos” necessários para poder cumprir o seu sonho, o de ser professor de EF em contexto escolar.

2.2. EXPECTATIVAS E PAPEL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO

A passagem de estudante para a condição de professor, para Cunha (2008), é uma questão algo problemática, pois é-lhes pedido que, desde o primeiro dia de trabalho, executem as tarefas com igual grau de responsabilidade dos professores experientes.

Segundo Matos (2011, 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 (...) um professor reflexivo que analisa, reflete (...).”*

O estágio apresenta-se como um momento crucial da nossa formação, onde Proença (2008, pp. 26-27), refere que este deve *“representar o clímax de um processo de formação que garanta o domínio das competências requeridas pela profissão docente”*.

O EE considera o EP como um marco fundamental na sua formação. É uma oportunidade crucial para colocar em prática os conhecimentos e crenças do papel do professor de Educação Física.

Neste seguimento, Alarcão *et al.* (1997) refere que a prática pedagógica não é independente do resto do curso, mas sim integrada e entendida como um momento de excelência para a incorporação de saberes. Constituiu-se como a ligação entre dois contextos: a escola e a instituição de formação inicial.

Para Cunha (2008) a passagem do estudante a estudante-estagiário pode significar uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola; de aluno a professor estagiário e da teoria à prática.

Sem qualquer tipo de experiência de lecionação, os sentimentos iniciais do EE foram de grande ansiedade, apreensão e receio de poder falhar no meu papel de professor.

Na fase inicial do EP, o maior desafio colocado ao EE foi a aplicação prática de todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos de formação. Apenas a sua aplicação de forma pertinente possibilita criar um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. Sendo este, o objetivo de todo o processo, no qual o professor assume um papel crucial.

O EE esperava conseguir criar um clima de aula propício à aprendizagem, onde o receio de não conseguir e de desânimo fosse transformado em desafio, coragem e sucesso, possibilitando o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Para tal, a necessidade de dedicar todo o seu entusiasmo e vontade para levar os alunos a alterar a forma de olhar a EF teria que ser constante. O EE pretendia ser mais do que um simples transmissor de conteúdos, mostrando disponibilidade para conversar e partilhar ideias, de modo a sentirem que havia alguém em que pudessem confiar.

Os alunos desenvolvem-se a ritmos e formas diferentes, existindo uma heterogeneidade entre eles, sendo que, deve-se evitar lidar com a turma como um todo. Por conseguinte, respeitar o princípio da individualização de cada um constituiu-se como uma grande dificuldade a resolver.

A matéria de ensino pela sua adequação, dificuldade e forma de apresentar, surgiu como um aspeto algo preocupante na fase inicial do EP.

O EE tinha a consciência que a sua transmissão, deveria ser suficientemente interessante e estimuladora de forma a conseguir motivar os alunos, sem nunca esquecer a essência da matéria a ensinar.

Era ambição do EE incutir um clima de aula harmonioso, respeitar e ser respeitado por todos, tentando transmitir toda a sua energia e gosto pela disciplina. Desejava estar à altura da exigência do EP demonstrando sempre capacidade e maturidade para responder eficazmente aos desafios que poderiam ser propostos pelo estágio.

O EE pretendia alterar a ideia de que os alunos têm acerca da Educação Física, procurando realçar as virtudes e benefícios. Segundo Bento *et al.* (1999), a EF é a disciplina escolar que tem o desporto como conteúdo, sendo a única que visa preferencialmente a corporalidade.

No seguimento da mesma ideia, Bento (1995) diz-nos que o Desporto tem uma natureza educativa porque contem na sua essência ideais, normas, regras, desafios e valores. Por conseguinte, Rosado (2009) refere que educar através do Desporto é também construir um projeto de educação social, cívica e intelectual, havendo a existência de valores de camaradagem, respeito e cooperação.

Relativamente à escola e aos docentes, o EE perspetivou ser visto como um “simples” estagiário que necessitava de conquistar o seu espaço aos poucos. Assim, o EE sabia que a integração na escola e no grupo de EF seriam um ponto essencial para que a sua opinião pudesse ser tida em conta.

A prática pedagógica é considerada como o momento em que o professor estagiário bem acompanhado pelo seu Orientador, tem a oportunidade de integrar e compreender um conjunto de saberes, académico, prático e transversal, (Alarcão & Tavares, 2003). É convicção do EE que aprendemos com o trabalho, atitudes e ações das pessoas que convivemos. Assim, o EE viu na OF, na PC, nos professores da escola e, principalmente, nos colegas de estágio e nos alunos oportunidades diárias de aprendizagem. A intervenção destes seria fundamental na condução do seu processo, transformando as lacunas em qualidades.

Em suma, o EE considerava que a experiência do EP seria algo inesquecível, tendo a possibilidade de melhorar as suas capacidades como professor de EF, contribuindo para uma potencialização das aprendizagens dos seus alunos.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 CONTEXTO LEGAL E INSTITUCIONAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

O EP é entendido como a iniciação da Prática Profissional. Para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto é necessário a realização de uma Prática de Ensino Supervisionada e de um Relatório de Estágio.

No que refere à legislação que o enquadra, a sua estrutura e funcionamento regem-se pelos princípios decorrentes das orientações legais do Decreto-lei no 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei no 43/2007 de 22 de fevereiro, e têm em consideração o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física. Institucionalmente, o EP é superiormente enquadrado pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física, presidida pelo Diretor do Curso da FADEUP. A organização da unidade curricular é da responsabilidade do professor regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino.

Esta prática é orientada e supervisionada por um(a) docente da FADEUP designado de orientador(a), e por um outro(a) docente da escola, denominado de professor(a) cooperante (PC). O(a) orientador(a) da faculdade (OF) tem a função de supervisionar a prática de ensino do estudante em todas as áreas de desempenho, garantindo o apoio e a supervisão nas tarefas propostas para o estagiário. O PC tem como tarefas supervisionar as atividades letivas dos estagiários nas turmas que lhes foram atribuídas, bem como nas restantes tarefas planeadas, dinamizando as atividades do núcleo de estágio através de reuniões e seminários.

O desempenho de competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física (EF) e Desporto de qualidade, reportam-se ao

Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- II e III. Participação e Envolvimento com a Comunidade Educativa;
- IV. Desenvolvimento profissional.

O EP funciona durante os terceiro e quarto semestres do 2º ciclo de estudos. As atividades iniciaram-se no dia 5 de setembro e prolongaram-se até ao final do ano letivo das escolas Básicas e Secundárias onde se realiza o Estágio².

Concluindo este ciclo de estudos, o aluno fica habilitado para a docência da disciplina de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O ciclo de estudo é encabeçado por três órgãos de gestão, destacando-se o Diretor do Curso, a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento.

3.2. A FUNDAMENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DA DISCIPLINA DE EF NO CURRÍCULO

Ao longo dos últimos tempos, a EF tem sido questionada sobre a sua relevância como disciplina escolar. Esta inquietação está relacionada com os resultados e com a qualidade dos professores de EF. Por conseguinte, urge a necessidade de expressar a importância da disciplina nos currículos escolares, demonstrando que a EF é uma disciplina transversal ao ensino, devendo ser reconhecido o seu papel basilar no desenvolvimento do aluno a nível motor, pessoal e desportivo.

A EF foi-se afirmando, ao longo da história, por ser considerada parte importante e fundamental do processo educativo e ainda ao facto de lhe ser reconhecido um significativo papel em todas as culturas (Bento et al., 1999).

² Texto construído a partir do Regulamento e do Documento Orientador de Estágio da FADEUP 2011/2012

O desporto é um fator cultural, global, da civilização que deve ser preservado, fazendo todo o sentido a sua aplicação como disciplina na escola.

A educação desportiva, para Rosado (2009), pretende promover competências humanas que vão muito para além da prática desportiva e se aplicam aos outros domínios da vida humana. Para o mesmo autor, a educação desportiva procura, numa dimensão de transferibilidade, formar não exclusivamente o desportista, mas o Homem.

Bento (1995) refere que o desporto configura-se como parte do processo de civilização, como elemento da cultura urbana e cidadania. Na mesma linha de pensamento, Rosado (2009) afirma que estão presentes na educação desportiva competências de vida tidas como fundamentais: o valor do autoconhecimento, do autocontrolo, da autorrealização, de valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal.

Para reforçar esta ideia, Bento (1987, p. 23) refere que: *“O desporto corporiza tanto o esforço permanente do homem em alargar as fronteiras das suas possibilidades como também o mundo imenso de emoções inerentes a situações de prova, de experimentação, de exercitação de superação, de risco e desafio. É por isso que constitui um fator eficaz de educação corporal (...). Paralelamente, é também um meio importante de educação estética e moral, de satisfação e necessidades espirituais, de consolidação e alargamento de relações inter-humanas”*.

Mais ainda, o processo de ensino da EF, para Bento (2003), visa desencadear um aumento substancial do rendimento corporal e desportivo do aluno, bem como o desenvolvimento como personalidade. Para Bento (1987, p. 26) refere que: *“Para a educação física na escola deduz-se, como tarefa essencial, que ela deve exercer uma influência pedagógica simultânea tanto sobre o desenvolvimento biológico do organismo em crescimento como sobre o processo social de evolução da personalidade. Desenvolvimento sistemático da capacidade de rendimento corporal (...) eis o objetivo central da educação física”*.

Sendo o Desporto conteúdo da EF, este é inerentemente educativo porque contém na sua essência normas, regras, atitudes, desafios e metas. Surge como cultura de relações e condutas humanas e códigos do trato

humano, postos à prova no jogo e na competição (Bento, 1995). É intenção do Desporto ensinar ao aluno a superar as suas limitações.

É de louvar o papel da EF e de destacar a sua presença no Ensino como sendo a disciplina que cria possibilidades de movimento, evitando a construção de uma escola inimiga do corpo (Bento et al., 1999).

3.3. A ENQUADRAMENTO FUNCIONAL

O EP foi realizado na Escola Básica Senhora da Hora (EBSH), localizada na freguesia da Senhora da Hora do concelho de Matosinhos. Esta instituição de formação pública, corresponde à sede do agrupamento vertical da Senhora da Hora, do qual fazem parte mais quatro escolas básicas: São Gens, Almieira, Sobreiro e a Quatro Caminhos.

A freguesia da Senhora da Hora apresenta uma população de 33 mil habitantes. É constituída por vários clubes de futebol, ginásios e associações de apoio desportivo, culturais e de lazer, de serviço à comunidade, solidariedade social e de apoio à educação próximas da escola.

A escola possibilita o ingresso no 2º e 3º ciclo, funcionando em regime diurno. Frequentam-na 684 alunos distribuídos pelas turmas do 2º e 3º ciclo, sendo estes, em geral, bem comportados e não apresentando comportamentos disruptivos graves. A maioria dos alunos vem de meios socioeconómicos estáveis com grandes apoios familiares.

No que concerne às condições da escola, considero que são bastante boas, existindo diversas salas, um excelente auditório, salas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Moral e Tecnologias de Informação e Comunicação, a Biblioteca/CRE, a sala de estudo, os laboratório de Físico-química e Ciências Naturais, instalações sanitárias para alunos, professores e funcionários. Particularmente, o edifício gimnodesportivo é constituído por dois ginásios, balneários, arrecadações, gabinete e balneário para os professores. No exterior, existe um campo de jogos, que possui marcações para diversas modalidades, uma caixa de areia e 4 pistas destinadas ao atletismo.

Deste modo, a escola dispõe de condições ótimas para a prática de desporto e sua lecionação, constituída por diverso material didático, sendo que, a nível de qualidade e quantidade, a escola estar muito bem equipada.

Em relação à atuação do EE, a quando da realização do Projeto de Formação Individual (PFI) foi referido : *“É certo que a minha atuação estará dependente das relações pessoais e humanas que conseguir estabelecer com todos os elementos inseridos neste contexto”*.

Os elementos que constituíram o NE, inicialmente, o EE, não os conhecia. No entanto, aos poucos, o NE começou-se a conhecer, a trocar as primeiras ideias sobre o estágio.

Concluído o processo de EP, verifica-se que este permitiu a criação de um grupo em que a relação saudável e dinâmica baseada na entreajuda, união, coesão, cooperação e respeito se foi criando semana a semana. Fomos um grupo que, ao longo do EP, apresentou uma excelente capacidade de trabalho, onde a amizade esteve sempre presente.

Machado (2010, p. 64), *“o professor cooperante deve ter sempre presente que o tipo de orientação da prática pedagógica pode modificar de forma positiva o pensamento do futuro professor ou, pelo contrário, pode traduzir-se em insatisfação”*.

Em relação à PC e à OF, o EE ficou bastante satisfeito com a atuação de ambas nesta fase tão importante do seu desenvolvimento profissional. Constituíram-se como uma das alavancas fundamentais para a evolução do EE, incentivando-o à reflexão constante em relação à prática com intuito de melhorar a sua prestação, onde conseguiram incutir a necessidade de procura de formação constante, transmitindo grande prazer pelo exercício da função de supervisão pedagógica. Alarcão e Tavares (2003, p. 16), definem supervisão pedagógica como *“o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

3.4. O CORPO DOCENTE

Relativamente ao corpo docente, esta é constituída por 90 professores de ambos os sexos.

O grupo de EF é constituído por seis professores (quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino) sendo que quatro são efetivos na EBSH. Do grupo de Educação Física faziam parte o NE constituído pelo EE e mais três colegas. As vivências com os professores do grupo fizeram crescer e integrar melhor o EE ao longo do ano letivo. As suas experiências e saberes foram uma mais valia para a construção como professor.

3.5. OS ALUNOS DAS TURMAS DO 8ºA E 6ºE

De entre as várias turmas atribuídas ao PC, foram atribuídas, ao EE, o 8ºA e o 6ºE. A turma do 6ºE foi repartida com um colega de EP, enquanto que a encargo do EE ficou a turma do 8ºA.

Ao analisar as listas nominais das turmas cedidas pela PC, verificou-se que o 6ºE era constituído por um total de vinte e oito alunos (dez do sexo feminino e dezoito do sexo masculino) com uma média de idades de 10,8 anos. Relativamente à turma do 8ºA, era composta por vinte e um alunos (quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino) com uma média de idades de 13,5 anos.

De acordo com Bento (2003), a eficácia do ensino está dependente da relevância pessoal da matéria para o aluno, daí que o aluno, centro do processo de ensino-aprendizagem, seja determinante na estruturação do ensino. Para tal, é necessário que o professor, aquando do planeamento e preparação do ensino deva conhecer o mais possível os seus alunos.

Para tal, na aula de apresentação foi entregue uma ficha de caracterização Individual do aluno (Anexo I) com a intenção de recolher um conjunto diversificado de informações. Assim foi permitido obter um conhecimento mais aprofundado das características e particularidades dos alunos, possibilitando a realização de todo o planeamento em função das suas características e necessidades.

Relativamente ao estado de saúde dos alunos, as principais doenças mencionadas no inquérito foram as alergias (nove alunos) e a asma (oito alunos). Sendo a EF uma disciplina que exige um grande esforço físico, esta informação foi tida como de grande importância pois, principalmente nas aulas de Atletismo, eram realizadas no espaço exterior e durante o mês de agosto a março, as próprias condições climatéricas (atmosfera húmida e seca) prejudicaria o desempenho do aluno e pondo em risco a sua saúde. Para tal aconselhei a trazerem os inaladores para as aulas e passei a estar mais vigilante.

Em relação às atividades nos tempos livres, o EE verificou que uma grande parte dos alunos gostava de praticar desporto. No entanto, dos trinta e nove alunos só quinze é que praticam um desporto federado. Sabendo que muitas das capacidades dos alunos nas aulas de EF para realizarem as atividades propostas com sucesso advém das vivências extracurriculares, este aspeto poderia influenciar em muito o planeamento.

Já a nível do desempenho escolar, o facto de nove alunos já terem reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar, fez, o EE, pensar estar perante uma turma com algumas dificuldades, podendo ser uma desvantagem para o processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita à disciplina favorita, a EF foi descritas como uma das mais apreciadas pelos alunos. Foi com agrado que o EE se deparou com esta informação, pois indicava que grande maioria dos alunos sentiam-se motivados para a realização das aulas. A modalidade coletiva futebol foi a mais selecionada pelos alunos, no entanto o andebol e o basquetebol também fazem parte das suas preferências.

Após a aplicação e análise do inquérito, foi possível verificar que, no ano transato, nenhum aluno obteve aproveitamento negativo na disciplina. Concluiu-se então que os conteúdos transmitidos a quando os alunos frequentavam o 5º e 7º ano foram assimilados.

É importante referir que o EE consultou os registos biográficos, com a devida autorização da Diretora da Turma, de forma a obter mais informações dos anos transatos. Verificou-se alguns casos de indisciplina, alertando assim para uma possível adoção de postura ao longo das aulas iniciais de forma procurar a controlar eventuais comportamentos desajustados.

IV – Realização da Prática Profissional

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Este espaço incorpora as vivências tidas ao longo do EP no exercício da profissão docente, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, até à participação, integração e relação com a comunidade escolar.

4.1.1. Preparação do Ensino

4.1.1.1. Conceção

A conceção é tida como a primeira tarefa a ser desempenhada pelo EE. Nela pretende-se que haja uma projeção de toda a sua atuação, potenciando ao máximo o conhecimento acerca dos alunos, dos planos curriculares explanados nos programas de EF, pelo sistema educativo e conhecimento do contexto cultural e social da escola. O desempenho desta tarefa inicial permitiu obter um contacto prévio com uma realidade que ia ser confrontada ao longo do ano letivo.

A primeira tarefa desempenhada pelo Núcleo de Estágio centrou-se na análise dos Programas Nacionais de EF (PNEF), dos Planos Curriculares da mesma área disciplinar, do Regulamento Interno da EBSH, Projeto Curricular de Escola (PCE), do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT). Devido à extensão dos programas, o desempenho desta tarefa tornou-se bastante trabalhosa, no entanto, toda a sua análise foi deveras importante, permitindo a aquisição de um conjunto de conhecimentos que nos ajudaram nas tomadas de decisões, no traçar de objetivos e na definição de estratégias de intervenção pedagógica.

Adquirir o máximo de conhecimento dos alunos de forma a potenciar uma articulação entre as suas capacidades e as diretrizes apresentadas nos programas de EF (centrais e locais), é outro dos grandes objetivos da conceção do ensino. Tal como já foi referido, no início do ano os alunos

preencheram uma ficha de caracterização individual com o intuito de ser recolhida informação relativa ao contexto social e cultural dos alunos e sua envolvimento na escola. Como tal, permitiu-nos tomar decisões que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis.

Retiradas algumas ilações de como a EF está perspectivada a nível central e local, e devido às limitações nas vivências motoras dos alunos, verificadas no estudo de turma, pelo que apresentavam um reportório motor deficitário, foi possível verificar que os programas apresentam um nível demasiado ambicioso, no que respeita à composição dos conteúdos das práticas desportivas e dos próprios objetivos de concretização. A demais quantidade de conteúdos parece ser algo extensa face ao tempo que nos é disponível e à existência de uma heterogeneidade do nível de desempenho dos alunos, dificultando assim o atingir de conteúdos de maior complexidade.

Nesta medida, para que o processo ensino-aprendizagem se torne numa mais valia, é necessário que o programa seja aberto ao ajustamento do professor e da escola, tendo em conta as suas características e condições. Sendo assim, os programas nacionais (central) foram ajustados a nível local (escola), adaptando as modalidades, conteúdos e metas a atingir tendo em conta as condições materiais e espaciais existentes de forma a proporcionar um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, procurando, deste modo, conduzi-los à obtenção do sucesso.

4.1.1.2. Planeamento

“Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.” (Bento, 2003, p.15)

Compreendido as exigências atuais do ensino, do contexto atual da escola, das modalidades e conteúdos a abordar, seguiu-se a planificação do processo de ensino.

Para Bento (2003) a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática num contexto local e particular.

Bento (2003, p. 8) define *“planeamento como uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”*. O mesmo autor afirma que o plano é um modelo racional, ou seja, permite previamente constatar e regular o comportamento atuante e tem como funções motivar e estimular os alunos a aprender, transmissão de vivências e experiências, racionalização da ação e também orientação e controlo do mesmo.

Para Bento (2003, p. 16), *“A planificação significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos”*.

Contempla um conjunto de linhas orientadoras para que se consigam atingir os objetivos propostos, sendo um mapa que orienta o processo de ensino levado a cabo pelo professor, com o intuito de melhorar as capacidades dos alunos, e consequentemente, melhorar a qualidade de atuação enquanto professor, levando a alcançar melhores resultados no ensino.

Visa auxiliar o professor na realização da sua ação que, apesar de conter metas e linhas orientadoras por si estipuladas com o objetivo de conduzir os alunos para a obtenção dos objetivos estipulados, este não pode nem deve ser encarado como algo que deverá ser seguido à risca, podendo ser alterado consoante a necessidade. O planeamento deve ser encarado como algo flexível passível de sofrer alterações sempre que seja preciso.

O modelo de planeamento utilizado no Estágio foi o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1989) aplicável nos três níveis de planeamento concebidos: o Anual, a Unidade Didática e o Plano de Aula. O MEC permite identificar todo o conteúdo da atividade do professor e estruturá-lo numa hierarquia de conhecimentos que constantemente informando e influenciando o processo de ensino e de aprendizagem: **“Módulo 1** – Analisar a modalidade desportiva ou atividade em estruturas de conhecimento; **Modulo 2** – Analisar o envolvimento;

Modulo 3 – Analisar os alunos; **Modulo 4** – Determinar a extensão e sequência; **Modulo 5** – Definir objetivos; **Modulo 6** – Configuração da avaliação; **Modulo 7** – Criar progressões de aprendizagem”. A partir destas informações, o professor toma decisões relativamente à sequência e extensão da matéria, definindo os objetivos de acordo com a especificidade da matéria de ensino e nível dos alunos, determinando os momentos, processos e tipo de critérios de avaliação e as progressões de ensino a utilizar.

Planejar é uma tarefa bastante complexa e exigente do ponto de vista da organização, sistematização e seleção da matéria. O EE sente que, através da troca de ideias com os seus colegas de estágio, vincando na pesquisa e reflexão, encontrou algumas respostas às interrogações que iam surgindo ao longo do processo de adaptação. A troca de ideias com o Núcleo de Estágio (NE) repercutiu-se numa extrema fonte de aprendizagem, tratando-se de uma mais-valia do Estágio Profissional, levando a uma partilha de experiências e, conseqüentemente, ao enriquecimento individual.

O modelo evidencia a forma de criar um corpo estruturado de conhecimento transdisciplinar para uma modalidade desportiva específica e como usá-lo enquanto base para o desenho da instrução no ensino em EF (Vickers, 1989).

4.1.1.2.1. Elaboração do Planeamento Anual

O Plano Anual, para Bento (2003, p. 13), *“é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”, constituindo-se “como um planeamento global anual sem especificações de medidas didático-metodológicas, sem pormenores de atuação”.*

O grupo de Educação Física elaborou um documento onde se encontram distribuídas as modalidades a serem lecionadas em cada período durante o ano letivo, especificados por níveis de ensino (5º ao 9º ano), albergando uma lógica de progressão e de encadeamento dos conteúdos a abordar. Por conseguinte, torna-se benéfico a sua consulta e utilização funcionando como um guia de todo o processo.

Realizada a distribuição das modalidades pelos três períodos letivo, verificado as características da turma, número de aulas previstas e os espaços disponíveis nos dias em que o EE lecionava as aulas, constituímos uma prática por blocos, onde foram distribuídas alternadamente as modalidade coletivas e individuais.

Já no que diz respeito aos recursos físicos e à rotação de espaço, foi elaborado por uma professora do grupo de Educação Física um *roulement*. Este foi afixado no Gabinete de Professores de EF para que todos pudessem saber quais os espaços que lhes eram destinados em cada tempo letivo.

No que se reporta à distribuição do número de aulas por modalidade, foi realizada de acordo com as capacidades dos alunos, idade e as instalações físicas para cada bloco de 45 minutos, de forma a promover uma relação ajustada entre o volume e grau de dificuldade da matéria. Esta procura visava que os alunos cumprissem com êxito os objetivos propostos, havendo uma preocupação em construir uma sequência lógica de conteúdos ajustados, não só ao número de aulas, mas também ao nível de aptidão e dificuldade dos alunos procurando, assim, criar um clima que potencializasse a aprendizagem dos alunos.

4.1.1.2.2. Elaboração das Unidades Didáticas

Bento (2003) diz-nos que as Unidades Didáticas (UD) são unidades fundamentais do programa de uma disciplina, na medida em que apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Para o mesmo autor, o planeamento de uma UD tem que ser o suporte para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino. Piéron (1992) refere que as UD correspondem aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva determinada. Segundo Bento (2003) é na UD que reside o cerne do trabalho criativo do professor e é em torno dela que decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor.

As UD partiram, essencialmente, do nível de desempenho demonstrado e observado pelo EE a quando da realização das avaliações iniciais. A partir daí optou pela escolha de diversos conteúdos a lecionar em

cada modalidade, tendo sempre em conta o nível e capacidades iniciais dos alunos, bem como os objetivos que conseguiriam atingir no final da UD.

De salientar que, ao longo do EP, na formulação das UD procedeu-se à utilização do MEC proposto por Vickers (1990), onde a autora refere que a organização do ensino pressupõe três procedimentos basilares: análise, tomada de decisão e aplicação. É necessário proceder-se a uma análise de diferentes componentes como a matéria de ensino, as capacidades dos alunos e as características do envolvimento. Por conseguinte, é necessário tomar decisões sobre a extensão e sequência da matéria, os objetivos de acordo com a especificidade da matéria e o nível dos alunos, os critérios de avaliação e as progressões pedagógicas a implementar. Após a fase de análise e tomada de decisão, a fase de aplicação advém de todo o processo anterior e consiste na sua aplicação real, tendo sempre em consideração a possível necessidade de reajustes, procurando adaptar o processo às necessidades dos alunos.

Uma das primeiras dificuldades na elaboração das UD centrou-se na seleção e extensão dos conteúdos. Principalmente nas do 1º período alguns reajustes foram necessariamente feitos, sendo eliminados alguns dos conteúdos a que o EE se propunha lecionar. Com a prática verificou-se que é preferível uma maior insistência nos conteúdos tentando provocar uma consolidação dos essenciais ao desenvolvimento do jogo, em detrimento de instruir e subcarregar os alunos com informação e conteúdos em demasia que poderão desmotiva-los e não conduzir a um ganho significativo na aprendizagem.

“Confesso que fui demasiado ambicioso na elaboração da unidade didática inicial ao colocar a introdução do remate, do serviço por cima e do jogo de 3x3. O querer chegar tão longe na leção destes conteúdos deveu-se à minha falta de experiência, mas é para isto que o Estágio Profissional também nos é útil” (Reflexão Unidade de Voleibol Aplicada).

4.1.1.2.3. Elaboração dos Planos de Aula

Uma aula apresenta o local de convergência do pensamento e da ação do professor. Segundo Bento (2003) o plano de aula não é apenas uma unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino, direção, princípios, métodos e meios do processo de educação e formação se concretizam na aula.

Devido à inexperiência do EE, a construção dos primeiros planos requereu um número elevado de horas. Horas essas que levavam a uma interrogação constante se o que estava a ser planeado para a aula era o mais adequado. O EE deu por si, vezes sem conta, a simular o exercício e a imaginar a turma a executá-lo, com a intenção de verificar mentalmente a sua construção. Parte desta “simulação de aula”, para o EE, fê-lo ver que o que tinha transcrito para o plano necessitava de certas melhorias de forma a ajustar-se à turma e ao espaço. Foi com agrado que o EE, ao longo do tempo, verificou a sua evolução, em todo este processo. Através de empenho, dedicação e de muito querer, as dificuldades iniciais tornaram-se em aulas potenciadoras de um bom processo de ensino-aprendizagem para todos os elementos da turma.

A construção de planos de aula foram sempre uma preocupação diária durante este ano letivo, não só pela sua elaboração, como também pela estruturação de tudo o que iria ser realizado, afigurando-se como a tarefa mais específica e minuciosa da nossa atividade, onde devemos ter vários cuidados no momento da sua elaboração.

Os principais obstáculos centraram-se no ato de selecionar situações de aprendizagem capazes de corresponder às necessidades dos alunos e ao mesmo tempo desafiantes. No sentido de melhorar estes aspetos, e também devido à minha falta de experiência, o diálogo com os colegas de estágio foi importante, de forma a acolher os seus pontos de vista. A procura sistemática de exercícios distintos trouxe vários benefícios pois permitiu construir uma base de situações de aprendizagem permitindo selecionar, e se necessário, adaptar os mais adequados às necessidades dos alunos. Na seleção das situações de aprendizagem introduzidas nos planos de aula, existiu, por parte

do EE, a preocupação de sequenciá-los de maneira a que a sua estrutura fosse, sempre que possível, aproveitada para o exercício seguinte, permitindo, assim, uma diminuição no dispêndio de tempo na transição entre exercícios e o evitar de comportamentos desviantes por parte dos alunos.

4.1.1.2.4. Confronto entre o Planeado e o Realizado

Para Bento (1987), o ensino é criado em dois momentos distintos: na conceção e na realidade.

O planeamento das atividades efetuado de forma pormenorizada e cuidada não é garantia de que a aula vai decorrer segundo o previsto. Tudo depende das situações específicas que se “criem” no espaço de aula que, como sabemos, é marcado pela imprevisibilidade e contingência. O professor deverá guiar-se pelo plano que construiu, no entanto, é necessário que esteja sensível e preparado para agir e lidar com imprevistos. A capacidade de o professor tomar decisões rápidas, que podem até modificar o plano de aula que tinha realizado, é fundamental para assegurar a eficácia dos seus objetivos. No entanto é essencial o professor definir estratégias, objetivos e diretrizes para que possa controlar e antecipar a realidade do ensino, sendo que é perfeitamente natural que o ensino real tenha mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no planeamento.

Nem sempre o que o professor planeia surte o efeito desejado e, por isso, é necessário estar-se preparado para poder modificar o planeado, no entanto, sempre com a preocupação de que, qualquer alteração seja congruente com a matéria abordada.

A título de exemplo, face às más condições climatéricas, o EE viu-se obrigado, por algumas vezes, a mudar de espaço de aula ou a partilhar o mesmo com outra turma. Aquando da partilha, era necessário alterar por completo o plano de aula, pois com a redução de espaço era completamente impossível colocar em prática as situações de aprendizagem estipuladas na sua íntegra.

Deste modo, é imperativo ter um conhecimento prévio e afincado da matéria de forma a estar preparado para alterar e improvisar qualquer situação que pareça menos apropriada.

“É de salientar que é necessário ter a consciência que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e, por isso, o planeamento não deve ser assumido como uma estrutura rígida, sendo algo aberto e flexível, uma vez que podem surgir constrangimentos que indicam a necessidade de alterar, reajustar. Sendo assim, e devido às más condições climatéricas, tive que partilhar o espaço com outra turma. Como tal, houve a necessidade de reajustar os exercícios que tinha planeado. “ (Reflexão da aula nº 78 e 79, 6ºE)

Planear é uma função de elevada complexidade e muito exigente, pela diversidade de variáveis que é necessário ter-se em conta. No entanto, é essencial ter a consciência que o planeamento não se assume como uma estrutura rígida, mas sim aberta e flexível.

4.1.2. Realização

Segundo as normas Orientadoras do Estágio Profissional de 2011/2012, “a realização consiste no ato de conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas, atendendo às dimensões de intervenção pedagógica com o intuito de promover aprendizagens significativas” (p.4). Foi sem sombra de dúvidas, um dos grandes objetivos a que o EE se propôs neste ano.

4.1.2.1. Controlo e Gestão da Turma

Uma função fulcral da atividade do professor é conseguir controlar a aula. De modo a que o processo de ensino-aprendizagem decorra num ambiente propício, onde seja possível criar-se estratégias que promovam o desenvolvimento e formação dos alunos, existindo um respeito mútuo entre

professor-aluno, é primordial que o professor faça transparecer o seu papel e que os alunos o reconheçam como um líder no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, conseguir gerir a turma tornava-se numa tarefa primordial.

Na primeira aula houve a procura, por parte do EE, de tentar transmitir a necessidade de haver respeito pelo professor e colegas da turma.

“É importante a existência de normas e regras, como o respeito pelo próximo, sendo a base para que exista um bom funcionamento numa aula, onde lhes transmitti que para isso é preciso respeitarem-me. Sem educação e respeito penso que será difícil haver um clima harmonioso nas aulas. Por conseguinte, procurei que assimilassem que os conceitos psicossociais têm o peso de 40% na avaliação” (Reflexão aula 1 e 2, 8ªA).

As primeiras questões prendiam-se com o facto de o EE não saber como deveria ser a sua atuação por forma a que o respeitassem e cumprissem aquilo que ele estipulava. Interrogava-me se deveria ser um professor autoritário ou permissivo. Sendo assim, optou-se por realizar diversas pesquisas, chegando à conclusão que, segundo Furlani (2000), um professor excessivamente autoritário obtém resultados a nível da obediência, pois os alunos são “obrigados”, mas acabam por não o respeitar. Já o professor excessivamente permissivo não detém o controlo dos alunos, sendo isso um fator bastante negativo que pode condicionar a aprendizagem dos alunos.

Sem possuir experiência de lecionação e desconhecendo qual dos modos de atuação mais benéfico para um controlo efetivo da turma, o EE optou por ser um professor autoritário. Esta estratégia passava por procurar inculcar um “regime militar” nas aulas, onde os alunos tinham que obedecer às suas indicações, sem lhes dar hipótese de as questionarem. Quando não realizavam o que pretendia ou demonstravam comportamentos não desejados, elevava o seu tom de voz, com a certeza que seria assim que iria conseguir inculcar a sua liderança. Passadas as primeiras dez aulas, e após uma primeira análise da professora cooperante face à atuação do EE, foi-lhe

sugerido que deveria mudar a postura adotada e que não seria assim que iria conseguir a liderança na turma. Face às suas indicações, o EE optou por, na aula seguinte, modificar e ajustar a sua atuação de forma a verificar a resposta dos alunos. No fim da aula, fazendo um balanço, o EE concluiu que esta estratégia seria a mais benéfica para conseguir incutir a sua liderança.

“A minha postura nesta aula foi totalmente diferente daquela que tem vindo a ser, com o objetivo de analisar o comportamento dos alunos e atitudes face a esta mudança. Adotei uma postura de professor autoritário, sem sequer dar um sorriso aos alunos. Uma atitude meramente profissional e sem atribuição de afetividade.

Para minha admiração, essa mesma postura fez com que a turma se comporta-se melhor, mais calma e bastante mais empenhada em comparação com aulas anteriores. Aqueles alunos que costumam a ser os mais perturbadores foram os que mais se empenharam na aula e os que mais tentaram demonstrar trabalho em cada tarefa proposta por mim. Percebi que nem sempre elevar o tom de voz é o mais correto para que eles se comportem como desejo ou mesmo que se empenhem.

É certo que não sou assim, mas se realmente esta estratégia traz mais frutos então será mesmo esta a minha postura futuramente” (Reflexão da aula nº 10 e 11, 8ºA).

“Aula a aula tenho verificado que o controlo da turma tem sido cada vez melhor e eficaz, onde os alunos me respeitam e concentram-se mais nas tarefas propostas querendo sempre aprender mais. Penso que, a tal se deve a diminuição da minha rigidez e ter revelado maior afetividade com a turma. Para isso, tenho que agradecer o apoio e insistência da professora Paula que, aos poucos, me fez ver qual a melhor postura e atitude a ter para conseguir controlar a turma.” (Reflexão da aula nº 20 e 21, 6ºE)

As ideias de Rink (1993) centram-se na importância do professor desenvolver um conjunto de habilidades de gestão, de forma a que se consigam aprendizagens efetivas.

Para Sarmiento *et al.*, (1990), gestão da aula compreende-se como o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, espaço,

os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos. Por conseguinte, o professor deve desenvolver um sistema que exija dos alunos uma autogestão e responsabilidade, permitindo que este atenda mais às questões relacionadas com a aprendizagem do que aos aspetos relacionados com a gestão.

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da mesma, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula (Siedentop, 1983).

O EE teve especial preocupação em procurar conseguir uma gestão eficaz nas aulas de EF, com o intuito de maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação.

O local destinado à lecionação da aula, o material existente para a prática, o modo de agrupar os alunos e as transições entre situações de aprendizagem, foram questões estudadas e planeadas antes do início de cada aula. Todo o planeamento e ação foram minuciosamente ponderados a cada construção de um plano de aula com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de haver concentração a quando da instrução de forma a que a informação fosse transmitida e compreendida de forma eficaz, onde se verificava a inexistência de rotinas a quando deste momento, verificando-se uma tendência constante para conversar com os colegas, dificultando assim este processo.

“Nestas ultimas aulas tenho tido alguns problemas com os aluno nº 3, 9, 13 e 19, tendo estes demonstrado, por diversas vezes, comportamentos incorretos, faltas de atenção e empenho prejudicando as dinâmicas das aulas. Tentando que ocorra uma diminuição dos mesmos, achei por bem incutir-lhes responsabilidade no grupo onde tinha sido colocado. Ficaram como “tutor” ou capitão desse mesmo grupo, tendo que ajudar os colegas com mais dificuldade na concretização dos conteúdos propostos e assumir a responsabilidade do grupo. Confesso que foi um risco que corri,

podendo ter a rejeição do aluno mas acho que devemos sempre tentar e arriscar para realmente verificarmos as consequências do ato. Para meu espanto, as consequências foram as melhores e o cargo foi aceite pelos mesmos com o maior empenho possível, tento eu verificado por diversas vezes, os alunos a corrigir os colegas e a explicar-lhe o porquê de ser como ele explicava, bem como a arrumarem o material, algo nunca antes verificado.” (Reflexão da aula 38 e 39, 8ªA)

Os maiores desafios relacionados com a gestão surgiram maioritariamente com a turma do 6ºE. Tal facto deveu-se ao números de alunos existentes na turma, o que obrigava à necessidade de um maior conjunto de material, obrigando assim a uma melhor organização.

Professor Estagiário: Pedro Silva Professor Cooperante: Dr.ª Paula Águas Professor Orientador: Mariana Cunha Local: Escola Básica Senhora da Hora	Aula nº: 46 Sessão: 4 de 12 Ano/Turma: 6ºE Nº Alunos: 28	Hora: 09h:05m Data: 02/02/2012 Espaço: Ginásio 2 Duração: 45' (30' útil)
Unidade Didática: Ginástica no solo e aparelhos. Funções Didáticas: Exercitação (apoio facial invertido, roda, salto de eixo e salto entre-mãos).	Material: 12 colchões; 2 colchões de queda; 1 boque, 1 plinto; 6 arcos, 2 banco sueco e 1 apito.	

Figura 1 - Excerto do cabeçalho do plano de aula 46, 6ºE

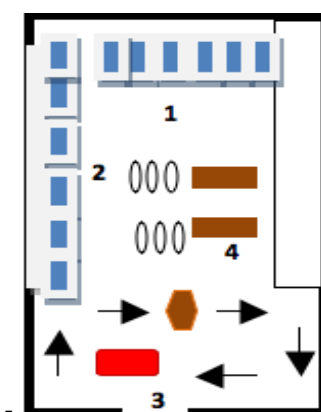


Figura 2 - Excerto do esquema do plano de aula 46, 6ºE

Ponderar sobre a disposição do material de forma a manter o contato visual e o controlo por proximidade, fazendo com que os alunos percebessem que o professor estava atento e ciente do que eles faziam, foi uma preocupação constante do EE. Para tal, movimentar-se e posicionar-se

estrategicamente foi algo pensado previamente, possibilitando ter todos os alunos no seu campo de visão, e ao mesmo tempo permitisse que pudesse emitir *feedbacks* para corrigir, questionar e auxiliar os alunos na sua evolução.

Org. Alunos/Professor: Divisão da turma em 4 grupos de 7 elementos, de acordo com a indicação do professor. **Estação 1 e 2** - São formados grupos de 2 alunos que ocupam cada um dos colchões (6). **Estação 4** - 4 alunos num banco sueco e 3 no outro. O professor mantém-se na estação do 3 de forma a visualizar todos os alunos, emitir *feedbacks* necessários e ajudar os alunos com dificuldade na execução dos exercícios

Figura 3 - Excerto do plano de aula 46, 6ºE

4.1.2.2. Comunicação – Instrução e Emissão de *Feedbacks*

“A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas desportivas”

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 69).

Ensinar não é uma tarefa fácil, sendo que Rink (1999) refere-se a esta tarefa como sendo específica e intencional, onde a intencionalidade é que define o ambiente de instrução. A instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor para comunicar a informação substantiva (Siedentop, 1983).

Rosado e Mesquita (2011), referem que a transmissão de informação como uma das competências fundamentais dos professores, tendo um papel de extrema importância na aprendizagem. As principais funções da instrução passam pela identificação de objetivos, a planificação e apresentação eficaz das tarefas aos alunos, a motivação dos alunos para a prática e o desenvolvimento do conteúdo (Rink, 1993).

A instrução é uma das ações mais difíceis a ser desempenhada pelo professor. Para uma boa instrução é necessário ter-se em atenção a

linguagem e o vocabulário utilizado no nosso discurso. É necessário que esta seja previamente pensada e treinada, de forma a que no processo de instrução o professor consiga ser eficaz, conseguindo transmitir a informação de forma a que a turma entenda o que é pretendido.

A respeito desse facto, a instrução é uma das armas imprescindíveis para o professor de Educação Física, permitindo ao professor desenvolver um clima de aprendizagem nas suas aulas baseado na troca de informações.

Ao longo do ano letivo houve uma preocupação sistemática em conseguir melhorar a transmissão, transformando-se numa informação construída, preparada e organizada.

A cada instrução, o EE, dedicou extrema importância em concentrar a informação no essencial, havendo uma seleção prévia do conteúdo e palavras-chave procurando diminuir o tempo despendido à instrução e facilitar a compreensão dos alunos. Sendo assim, a quando da instrução inicial, de forma a que os alunos aumentassem os seus níveis de concentração e motivação, era realizada uma breve apresentação dos conteúdos da sessão, referenciando os seus objetivos. Também na instrução inicial de cada situação de aprendizagem, o EE teve sempre a preocupação de fornecer indicações relativas aos aspetos críticos do mesmo, dando ênfase àquilo em que os alunos deviam concentrar a sua atenção. Quando os exercícios e conteúdos eram novos, foi necessário recorrer à demonstração, sendo ela executada pelos alunos ou através de informação visual.

“No início da aula realizei transmiti aos alunos quais os objetivos e como esta iria estar organizada” (Reflexão da aula 65, 6ºE)

	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem Organização Professor/Aluno
1.	1.	1.
5'	Apresentar-se na aula com o devido equipamento para a prática; Responder “presente” quando o seu nome for dito; Presta atenção às instruções do professor.	- Realização da chamada; - Breve diálogo com os alunos acerca dos conteúdos a serem abordados na aula. Org. Alunos/Prof.: <i>Alunos de frente para o professor em forma de “U” e o professor de pé virado para os alunos.</i>

Figura 4 - Excerto do plano de aula 65, 6ºE

O tempo dedicado à tarefa de instrução depende da assimilação das matérias por parte dos alunos, da quantidade de informação que é transmitida, do nível dos alunos e da própria idade dos mesmos, sendo que para Silva (1998, p. 58), *“a forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos ou atletas fazem das tarefas, o que influencia a realização das mesmas”*.

Na instrução, o EE, procurou que a informação transmitida contivesse um efeito persuasivo, pois não importa apenas que o aluno esteja atento e receba a informação em boas condições ou que somente compreenda a informação e a retenha. É necessário que seja aceite pelo aluno, que este seja persuadido, que adira às atividades propostas.

Aquando da transmissão da informação o EE procurou orientar os alunos para o objetivo da tarefa, onde a informação era disposta numa sequência lógica tendo em conta a progressão entre os conteúdos.

Após um período de transmissão de informação, de apresentação de matéria nova ou de uma demonstração, para que o professor verifique a assimilação da informação transmitida por parte dos alunos, o melhor método é o uso do questionamento (Mesquita & Rosado, 2009). O questionamento foi uma “ferramenta” bastante utilizada. Verificando que alguém estava distraído durante a transmissão da informação, logo de seguida era alvo de uma pergunta. Esta estratégia adotada, tinha como objetivo colocar à prova os conversadores. No entanto o questionamento foi maioritariamente utilizado no encerramento da sessão. Na realização deste pequeno momento, o EE procurava que contivesse uma função cognitiva e também motivacional. O seu propósito centrava-se na revisão e consolidação do essencial das aprendizagens, reformular os objetivos iniciais e direcionar *feedbacks* ao grupo e aluno, caso necessário. O questionamento motivacional procurava lançar novos desafios, modelar os comportamentos sociais, rever aspetos organizativos e explicar, sucintamente, o que seria lecionado na aula seguinte.

Ao longo das aulas, o EE teve a preocupação de transmitir a informação de forma serena, calma e entusiasmante, devendo a linguagem

ser apelativa e apropriada para os alunos, procurando facilitar a receção da mensagem.

Verificando que os conteúdos e exercícios que eram transmitidos pelo EE eram mais complexos, este optou por utilizar a demonstração, havendo uma preocupação *à priori* de planeá-la de forma a ser um bom modelo para a turma. Atender à disposição e distância dos observadores foi uma preocupação constante de forma a possibilitar a observação de diferentes perspetivas, possibilitando assim a visão de toda a turma. Verificaram-se exercícios e conteúdos que eram entendidos à primeira instrução, no entanto nem todos foram assim, requerendo a necessidade de repetir a demonstração até que toda a turma os entendessem, sendo que, para Rink (1993), a realização da demonstração aliada à instrução verbal, fornece ao aluno duas fontes de informação complementares.

“De forma a que percebessem melhor as figuras de pares, optei por as exemplificar juntamente com um aluno e ao mesmo tempo transmitir os critérios de êxito para realizarem a figura corretamente.”
(Reflexão da aula 69 e 70, 8ºA)

Tendo, o EE, à disposição material audiovisual, tal como retroprojetores, optou-se por realizar a demonstração recorrendo a este meio. Este tipo de instrumentos possibilita-nos a visualização dos critérios de êxito realizados por verdadeiros profissionais da modalidade (desde jogadores das seleções nacionais e internacionais bem como jogadores de clubes portugueses) ou até mesmo para os alunos analisarem, juntamente com o professor, os erros que realizaram durante a sua execução, incorporando o ditado que “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Ou seja, no caso em concreto do EE, os alunos apresentam maior capacidade de retenção de informação através da visualização da execução do que da transmissão da informação.

“De realçar que os alunos ficaram bastante recetivos em relação aos vídeos que mostrei relativamente ao passe, manchete e serviço, estando bastante concentrados na sua visualização e

também na minha explicação. A decisão de passar os vídeos deveu-se ao facto de eu achar que uma imagem vale mais que mil palavras e com a minha explicação dos critérios de êxito isso só iria permitir que os alunos ficassem com a “imagem”, visual do gesto técnico e assimilassem mais facilmente o que eu pretendia.” (Reflexão da aula 13 e 14, 8ºA)

A transmissão e desenvolvimento das tarefas propostas, por si só não garante que aluno evolua, sendo por isso necessário que o professor realize uma monitorização e correção do comportamento motor do aluno, para que este possa melhorar a sua execução.

Na realização das tarefas motoras, por parte dos alunos, existe a necessidade de o professor regular a ação, com o intuito de estes assimilarem as informações que lhes são fornecidas e consigam realizar as habilidades motoras da forma adequada, de acordo com o que é pretendido pelo professor em congruência com a instrução antes da tarefa.

Para que o desempenho do aluno seja melhorado, após a realização de uma tarefa motora, segundo Mesquita e Rosado (2009), este deve, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. Este conjunto de informações é denominado de *Feedback Pedagógico (FBP)*, perspetivando-se como uma mais-valia no processo de interação pedagógica. O grau de adequação de um FBP está, em grande parte, relacionado com a capacidade de deteção dos erros e da organização do feedback a fornecer ao aluno, sendo reforçada a importância da primeira, ao afirmarem que *“a qualidade de uma correção depende, em primeiro lugar, da competência de diagnóstico dos professores ou treinadores”* (Mesquita & Rosado 2009, p. 85).

O FBP é usualmente definido como uma informação criada acerca de uma resposta, sendo usada com intuito de provocar modificações na próxima resposta (Siedentop, 1991). Procura auxiliar na execução de comportamentos motores corretos e eliminar os incorretos. Sendo assim, através do FBP, o professor procura moldar comportamentos e prestações motoras dos alunos. Para tal é fundamental observar e corrigir, estando na

sua base o conhecimento para diagnosticar erros, determinar a sua relevância e causas, procedendo posteriormente à correção.

O conceito de feedback pedagógico sendo definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização dessa habilidade é então uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica. Segundo Mesquita e Rosado (2009, p. 84) *“o FBP resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se envolve”*.

A quantidade e frequência na emissão do FBP foi tida em conta pelo EE, procurando evitar uma subcarga de informação no aluno.

Com o passar do tempo, o EE procurou que a sua intervenção, por emissão de FBP fosse marcada por um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos. Para tal, procurou respeitar algumas características de conteúdo informativo do FBP (Mesquita & Rosado, 2009):

- Direcionamento da informação emitida pelo FBP para a especificidade da tarefa e dos conteúdos alvo da aprendizagem;
- Focalização dos critérios orientados para a qualidade de execução ou para o resultado a obter;
- Referenciação aos propósitos das tarefas focados durante a apresentação das mesmas.

Ao longo do processo de estágio, o EE melhorou bastante a sua prestação e atuação ao ponto de os FBP surgirem naturalmente. Houve uma preocupação constante em discriminar as situações a quando da direção do FBP, sendo que direcionava-se à turma para emitir FBP coletivos quando os tipos de prática se afiguravam muito idênticos, ou se dirigia individualmente quando verificava que só um aluno, em particular, evidenciava um erro.

Tendo a consciência que a falta de experiência em observar e detetar erros do EE o poderia levar a realizar esta ação de forma menos correta, este sabia que precisava de melhorar e aprimorar esta competência.

No entender do EE, a emissão de FBP, quando utilizada de forma oportuna e adequada à situação de aprendizagem, consistisse como uma ferramenta importante ao dispor do professor.

4.1.2.3. A Eficácia das Rotinas

A criação de rotinas é tão importante, a nível de uma boa gestão de aula, que deve ser um dos primeiros passos que o professor deve considerar. Com a sua implementação e cumprimento por parte dos alunos, poderá rentabilizar melhor o tempo de aula, pelo que os diferentes tipos de rotinas (pré-aula; de aula; de balneário; pós-aula;) devem ser ensinadas aos alunos (Rink, 1993).

As rotinas implementadas nas aulas foi um dos aspetos mais vincada pela PC e pela OF. Com a sua implementação e verificando os resultados da mesma, ficou comprovado a sua utilidade. A implementação de rotinas tornou-se bastante eficaz, fazendo com que os alunos conhecessem melhor o EE, a sua forma de ser, agir e pensar, conseguindo, assim, criar um respeito para com o professor.

Siedentop e Tannehil (2000) referem que a criação de rotinas para reunir os alunos diminui os tempos de transição, evitando comportamentos disruptivos que podem afetar o normal funcionamento da aula.

Facilitaram o processo de instrução pois, consoante o gesto que o EE realizava, os alunos sabiam se tinham que mudar de estação, arrumar o material, cessar o exercício, agruparem-se ou para que parte do campo era necessário deslocarem-se. Sabiam que só com autorização se sentavam, que só iam beber água ou à casa de banho com o consentimento do EE.

Segundo Arends (1995) os professores devem procurar desenvolver competências de autogestão, com intenção de tornar os alunos mais responsáveis e autónomos.

Assim sendo, para a realização da chamada, no primeiro e segundo período, os alunos sabiam que esta só se iniciava quando a turma estivesse agrupada em forma de “U” e à frente do EE. Já no terceiro período a rotina da chamada alterou completamente, sendo que cada capitão de equipa tinha que entregar ao EE, no início da aula, um papel com as presenças dos

colegas de equipa. Com a aplicação do MED, quer no segundo como terceiro período, o capitão e treinador sabiam que a arrumação do material utilizado pela sua equipa era da sua inteira responsabilidade.

“A estratégia de, em cada semana, haver um grupo responsável por arrumar o material, não só no final da aula mas também na transição de exercícios, tem vindo a trazer muitos benefícios. Fez com que não houvesse material espalhado pelo ginásio, com que se perdesse menos tempo na sua arrumação e também fez com que os alunos ganhassem alguma responsabilidade” (Reflexão da aula 51 e 52, 8ºA).

No entanto, a rotina que surtiu mais benefícios, foi na modalidade de ginástica de solo e aparelhos. A cada grupo foi entregue uma folha com a esquematização de uma estação, sendo da responsabilidade desse grupo a montagem do material. Normalmente, sem a implementação desta rotina, a colocação do material em todas as estações e sua arrumação final despendia-se cerca de dez minutos. Com a sua aplicação esta tarefa passou a demorar quatro minutos, havendo assim um ganho de seis minutos, e um aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos. Com esta rotina, foi também incrementado responsabilidade aos alunos.

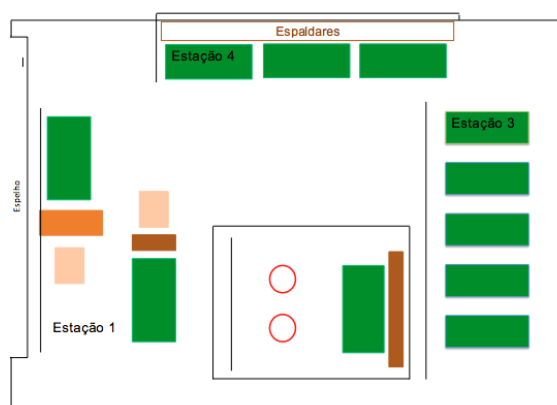


Figura 5 - Excerto do esquema do plano de aula 43, 8ºA

“As rotinas de montagem das estações por cada grupo faz com que não se perca tempo desnecessário.” (Reflexão da aula 51 e 52, 8ºA).

Na fase inicial, houve uma preocupação de incutir um conjunto de regras centradas com a importância do calçado adequado à prática desportiva, as idas à casa de banho, beber água ou deixar o espaço, arrumar o material, bem como ao uso de adereços.

Regras de funcionamento

Saber ouvir para saber intervir oportunamente;

Usar palavras mágicas como : por favor, obrigado, desculpa, com licença...

Faltar ou chegar atrasado deve ser evitado;

Preservar um espaço que é de todos (deixar o pavilhão tal como o encontrou);

Saber estar na aula (evitar conversas paralelas que perturbem tanto a aula como os colegas);



Figura 6 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 1

Regras de funcionamento

Valores pessoais: a escola não se responsabiliza pelas perdas;

Na aula: sem relógio, sem brincos, sem pulseiras, sem anéis, sem colares, raparigas de cabelo sempre preso;

Beber água: só com a autorização do professor;

Ida ao balneário: só com o acompanhamento de um funcionário;

Ida ao WC: só com autorização do professor e com acompanhamento do funcionário;



Figura 7 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 1

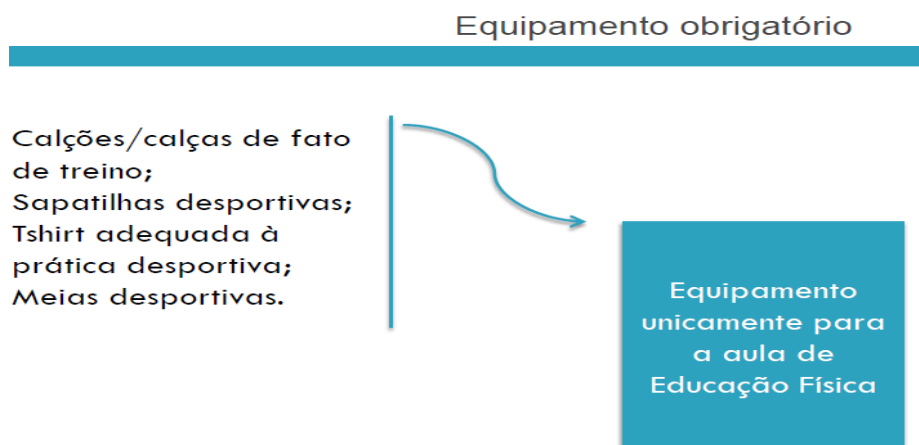


Figura 8 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 1

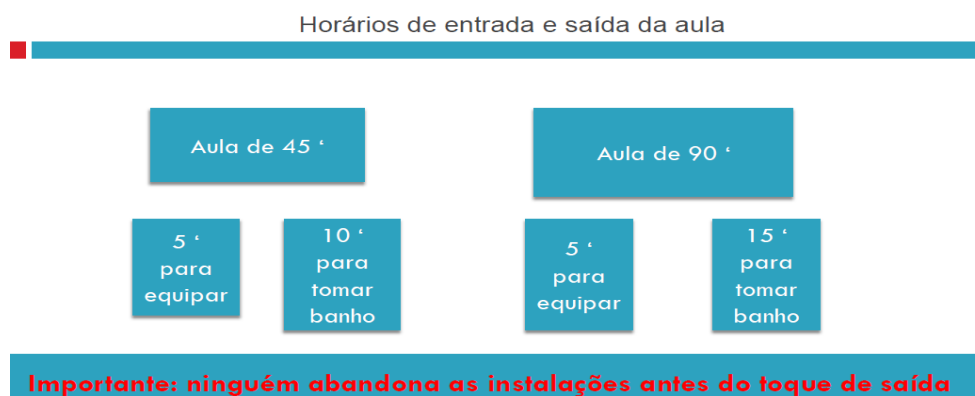


Figura 9 - Excerto da apresentação em power point apresentado aula 1

4.1.2.4. Avaliação

“Avaliação um «incómodo» necessário” (Bento, 2003, p. 174)

A avaliação apresenta-se como uma das componentes fundamentais no decorrer de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Como apresenta o Despacho Normativo nº30/2011, de 22 de junho, a Avaliação deve ser utilizada como “elemento integrante e regulador d prática educativa”, que sirva para “apoiar o processo educativo e sustentar o sucesso de todos os alunos (...) certificar as diversas competências adquiridas pelos alunos (...) contribuir para a melhor qualidade do sistema educativo”.

Para Bento (2003), as principais tarefas da ação do professor são a planificação e realização do ensino juntamente com a análise e avaliação.

Para Rosales (1992) a aprendizagem dos alunos tem sido considerada como o objeto da avaliação. Ribeiro (1991), refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que este foi atingido, de forma a aprimorar a atividade educativa, regulando e norteando o processo de ensino / aprendizagem.

Cunha (2002) refere que a principal finalidade da avaliação visa a regulação da prática educativa, tendo como objetivo promover a qualidade das aprendizagens.

De forma a permitir ao professor acompanhar o progresso do aluno, Piéron (1988) sugere que esta deve ser efetuada com regularidade.

A avaliação é indubitavelmente um tema de relevância pedagógica.

Sendo a avaliação uma das tarefas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, esta foi sem dúvida a tarefa que mais dor de cabeça me deu. Na procura de consistência, na procura de coerência, consegui sempre, em todas as situações, incertezas.

A avaliação permite, segundo Carrasco (1989), conhecer os pontos fortes e fracos do ensino e da aprendizagem, permitindo facilitar a sua correção e melhoramento. Para Gonçalves (2010), a avaliação não deve ser só usada com o intuito de classificar os alunos, devemos procurar verificar a evolução dos mesmos e a existência de erros. A reflexão sobre a avaliação é essencial permitindo, assim, uma análise sobre os aspetos que devem ser alvo de um melhoramento.

A avaliação foi realizada de forma contínua, permitindo identificar possíveis retrocessos ou progressos nas aprendizagens dos alunos, onde implica ser capaz de acompanhar e regular a aprendizagem pretendida.

Carrasco (1989) reporta-se a três modalidades fundamentais da avaliação contínua: a **Avaliação Inicial**, **Avaliação Progressiva (Formativa)** e a **Avaliação Sumativa**.

A **Avaliação Inicial** serve para planear adequadamente a ação educativa com cada aluno. Os professores, ao começarem o ano letivo, devem saber exatamente onde se encontra cada aluno, assim como as aptidões e personalidade que o caracterizam.

Nesta medida, este tipo de avaliação foi realizada com o intuito de avaliar as competências iniciais dos alunos nas modalidades que iam ser

lecionadas, ocorrendo no início de cada unidade didática permitindo, assim, adequar o processo ensino-aprendizagem ao nível evidenciado e colocar os alunos num patamar que correspondesse à sua habilidade. Cada nível continha um conjunto de habilidades ou intenções que deveriam ser demonstrados de forma a serem incluídos no patamar: introdutório, elementar e avançado.

O EE teve bastantes dificuldades em realizar as primeiras avaliações iniciais pois não sabia que tipo de seleção e quantidade de conteúdos eram necessários analisar/avaliar para entender o patamar em que se encontravam os alunos. Face a esta dificuldade, surgiu a necessidade de consultar a PC de forma a ter um parecer relativo às capacidades das turmas, visto ter sido professora das mesmas no ano transato. No entanto e, reunindo com o núcleo de estágio, chegamos a um entendimento de quais os conteúdos mais importantes a avaliar de forma a ter uma percepção inicial da turma. Definindo os tipos de conteúdos e critérios a avaliar, verificou-se que as fichas de avaliação eram demasiado extensas, o que dificultaria a anotação e observação dos comportamentos. Optou-se então por procurar reduzir o número de conteúdos, definindo-se critérios objetivos de fácil observação, de forma a conseguir-se recolher o máximo de informação relativo ao nível do aluno, foi, deste modo, realizada uma avaliação criterial em detrimento de uma normativa.

“Tradicionalmente, a avaliação tinha como padrão de referência a norma – normativa – o que acontece quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns” (Gonçalves & Aranha, 2008, p. 92). Na avaliação normativa considera-se a existência de um aluno médio e de outros que aprendem mais ou menos, em relação ao primeiro. As atividades de avaliação propostas devem refletir as diferenças entre os alunos, sendo a referencia o grupo. Este tipo de avaliação não têm em conta as condições de aprendizagem nem as condições da prática da atividade.

No entanto, a avaliação criterial verifica-se quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de objetivos previamente formulados (Rosado & Colaço, 2002). Tem como referencia um ou mais critérios, considerando o

aluno individualmente, não o comparando com os restantes, mas onde se compara o conteúdo das respostas dadas pelo aluno com os critérios definidos pelo professor.

Na opinião do EE a avaliação normativa não tem em conta a heterogeneidade existente entre os alunos na escola, determinantes na disciplina de EF, que apela a capacidades, que são muitas vezes determinantes para o desempenho do aluno. Pelo contrário, avaliação criterial é o instrumento de recolha de informação que mais se adequa a essa variabilidade interindividual. Tem em conta as características do aluno, atendendo às suas dificuldades e facilidades. O aluno é avaliado em relação a critérios pré-estabelecidos pelo professor e têm como referencia os objetivos de ensino.

O posicionamento, a quando da avaliação, é extremamente importante, pois numa das primeiras avaliações, o EE sentiu grandes dificuldade em observar e gerir a turma devido à forma como se posicionou no espaço da aula, não permitindo ter um controlo total da turma existindo perdas de tempo pelo facto de as equipas terem que mudar de campo.

Sendo assim, o ato de avaliar, é uma tarefa muito mais complexa do que inicialmente era suposto pelo EE, pois selecionar os conteúdos a avaliar, gerir a aula, o comportamento da turma e ao mesmo tempo focar-se individualmente em cada aluno, constitui-se uma tarefa nada fácil de realizar.

“No entanto, sinto que a forma como me posicionei não foi a mais correta. Para uma próxima avaliação, em vez de ficar parado numa das partes finais dos campos, optarei por rodar por todos os campos de forma a verificar o nível dos alunos, conseguindo assim ter uma maior perceção do comportamento e desempenho da turma, e não há perdas de tempo, pois as equipas já não precisam de mudar de campo” (Reflexão da aula 7 e 8, 8ºA).

Nas modalidades coletivas, a avaliação inicial foi realizada em contexto de jogo reduzido (Voleibol : 2x2; Basquetebol: 3x3; Futsal: 3x3). No entanto, nas modalidades individuais foi desenvolvida tendo por base a execução das habilidades motoras, consoante o que era pretendido observar.

De realçar que, a avaliação inicial não foi realizada em todas as modalidades, visto que devido ao número reduzido de aulas que foi atribuído a algumas, decidiu-se proceder logo à abordagem de conteúdos de forma simples na primeira aula. Isto aconteceu nos casos das modalidades de salto em altura, ginástica acrobática e lançamento do peso. Embora fossem corridos alguns riscos, esta tomada de decisão revelou-se acertada, pois foi possível potenciar melhor os recursos temporais disponíveis.

“Sendo o terceiro período bastante curto e havendo diversas modalidades para exercitar, acaba por encurtar o tempo de leção de cada uma. Deste modo, optei por não realizar avaliação inicial, aproveitando esta aula para instruir matéria.”
(Reflexão da aula 65, 8ªA).

Para Carrasco (1989), o valor da **Avaliação Formativa** está no reconhecimento imediato de deficiências que serão alvo de correção. Contudo, para que tal aconteça, é necessário que a avaliação assuma um padrão contínuo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Rink (1993) refere que quando a avaliação pretende determinar a posição do aluno, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar soluções, é utilizada a avaliação formativa. Birzea (1984) afirma que a avaliação formativa é a única que permite a correção dos erros e a supressão de algumas lacunas no processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, esta avaliação é caracterizada por não se desenrolar em datas previamente definidas ou num momento particular, podendo ser de carácter formal ou informal (Rink, 1993).

Neste quadro, a avaliação que realizei nas minhas turmas foi sempre de carácter informal, sendo que a turma não teve conhecimento do processo ou momento. Esta avaliação é um ótimo indicador de evolução do aluno durante o prolongamento de uma unidade didática.

Através desta avaliação, conseguiu ter a perceção se os conteúdos estavam a ser bem assimilados, permitia-me compreender o desenvolvimento da turma tendo em conta os objetivos a que me propunha, quer para aquela aula quer a nível global da modalidade.

A Avaliação Sumativa, para Carrasco (1989, p. 13) é tida como “a avaliação dos resultados da aprendizagem proporciona-nos o conhecimento do rendimento do aluno, em relação aos níveis dos objetivos, por um lado, e às suas atividades pessoais, por outro”. Rink (1993) refere que a avaliação sumativa corresponde a um balanço final, sobre o qual, até aí, só haviam feitos juízos parcelares. Na perspectiva de Rosales (1992), a avaliação sumativa deve ter lugar no fim de um determinado processo didático, verificando os resultados do mesmo e servindo de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de seleção. Ou seja, deve ser realizada após a leção dos conteúdos e da sua exercitação e consolidação, procurando verificar se os objetivos traçados no início da unidade didática foram ou não alcançados, com o objetivo de realizar um balanço final da aprendizagem dos alunos na modalidade abordada, determinando o grau de consecução dos objetivos a que se deu ênfase.

Ademais, ter que analisar o aluno nos diversos parâmetros sujeitos à avaliação e depois incluir todos os desempenhos numa classificação numérica final não foi uma tarefa nada fácil. Derivado à quantidade de conteúdos abordados e pelo distinto grau de complexidade de cada um, houve uma preocupação em atribuir maior percentagem aos conteúdos de maior complexidade.

De forma a haver uma congruência das Avaliações Sumativas com a Avaliação Inicial, foram mantidos os critérios de êxitos, havendo só a inclusão dos critérios dos conteúdos introduzidos ao longo das UD.

Aquando da realização da Avaliação Sumativa, pelo facto dos instrumentos de observação estarem sistematizados e simplificados, facilitou a minha observação possibilitando um registo rápido, eficaz, fácil, rigoroso e justo.

A avaliação dos conhecimentos teóricos, optando o grupo de EF por não realizar teste escrito, estes foram avaliados ao longo de todas as aulas, através do questionamento, nos momentos finais da sessão destinados à reflexão. No entanto, a avaliação das atitudes e valores, assumiu um carácter sistemático e Formativo. Em todas as aulas os alunos eram classificados numa grelha de comportamentos criada pelo Núcleo de Estágio. (Anexo II)

No que respeita à atribuição da nota final, elaborei uma tabela no Microsoft Excel onde incorporei os critérios definidos pelo Grupo de Educação Física. Assim, a ação do EE foi bastante simplificada, sendo que só precisou de introduzir os dados recolhidos no momento das avaliações.

4.2. A APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA MODALIDADE DE FUTSAL NUMA TURMA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

Resumo

O propósito do presente estudo foi analisar o impacto da aplicação do Modelo de Educação Desportiva na modalidade de Futsal. No intuito de situar e enquadrar o presente estudo, realizou-se uma revisão da bibliografia e uma caracterização conceptual do modelo referido. O estudo centrou-se nas dimensões do conhecimento declarativo, execução das habilidades motoras e performance global de jogo. A aplicação do modelo na unidade de Futsal decorreu numa escola pública do ensino básico no norte de Portugal, numa turma constituída por 20 alunos do 8º ano de escolaridade (15 raparigas e 7 rapazes) com uma duração de 9 aulas de 45 minutos. O instrumento de avaliação selecionado, utilizado em 2 momentos correspondentes à avaliação inicial (pré-teste) e à avaliação final (pós-teste), foi o *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)* adaptado de Assessment of secondary school student's decisionmaking and game-play ability in soccer (Biomgyist Vääntinen, Pekka Luhtanen, 2005), o teste declarativo constituído por 20 questões de escolha múltipla e um questionário sócio-afetivo, adaptado de Tjeerdsma, Rink, Graham (1996).

Os resultados obtidos com a aplicação do modelo demonstram a existência de diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste, registando-se melhorias no teste motor e no teste declarativo.

PALAVRAS-CHAVE: MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; CONHECIMENTO DECLARATIVO; FUTSAL;

4.2.1. Introdução

Dada a obtenção de resultados interessantes e bastante satisfatórios face à aplicação de um Modelo de Ensino, durante o segundo período, na modalidade de Basquetebol, optou-se por realizar um projeto de investigação focado no Ensino do Jogo através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de Futsal.

O Modelo, preconizado por Siedentop (1987) tem como propósito primordial educar os alunos a serem jogadores no sentido mais completo e ajuda-los a desenvolverem-se como desportistas competentes, cultos e entusiastas.

A paixão pela modalidade, praticada pelo EE durante alguns anos e acompanhamento do trabalho de alguns treinadores, estão na base dos motivos que levaram a desenvolver este projeto.

Com a aplicação deste modelo, o objetivo passava por conhecer, desenvolver e testar a eficácia de outras metodologias de Ensino do Jogo. Pretende-se examinar o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos recorrendo a metodologias diferentes das habitualmente utilizadas na escola. Assim, espera-se conseguir um desenvolvimento multilateral dos jovens, promovendo uma formação social, pessoal e desportiva.

Concretamente, aplicar e avaliar o impacto do MED no ensino do jogo em Futsal foi o objetivo geral deste projeto, onde os objetivos específicos passavam por: (i) analisar a eficácia da abordagem do MED no Futsal do ponto de vista das decisões de planeamento e da forma como o professor sentiu o modelo; (ii) identificar o impacto do modelo nos vários domínios de aprendizagem do aluno: motor, cognitivo e sócio-afetivo; (iii) detetar a perceção dos alunos acerca da eficácia e dos princípios do modelo aplicado.

Seguindo as ideias do MED, foi necessário construir instrumentos de observação de vídeo, o testes declarativo, o questionário sócio-afetivo, o manual de treinador, o manual de equipa, o contrato de capitão e treinador. A Unidade Didática foi elaborada e estruturada numa época desportiva tendo por base a análise da avaliação inicial.

No final, foi realizado uma análise dos dados recolhidos nos vários domínios de aprendizagem e da perceção dos alunos relativamente à eficácia e princípios do modelo, sendo retiradas algumas ilações importantes no âmbito da aplicação do modelo.

4.2.2. Revisão da Literatura

O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) tem sido perspectivado e abordado de diferentes formas, sendo verificado uma mudança gradual de perspetivas, verificando-se que, ao longo dos anos, tem-se assistido a uma mudança gradual de perspetivas mais moleculares (preponderância na aprendizagem da técnica) para abordagens que atribuem maior importância à compreensão do jogo (Mesquita, 2000).

Nesta medida, surgem novos modelos de ensino que objetivam a colocação do participante como o centro de todo o processo, nomeadamente o *Modelo de Educação Desportiva desenvolvido por Siedentop (1987)*.

Para Mesquita e Graça (2009, p. 136) estes modelos “*desempenham um papel crucial, porque oferecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e das relações sociais na aula*”.

4.2.2.1. Modelo de Educação Desportiva

O MED foi desenvolvido por Siedentop, em 1987. É um claro exemplo de uma renovação e de preservação do potencial educativo dos jogos.

Trata-se de um modelo que rompe com os formatos tradicionais de ensinar o desporto em contexto escolar, procurando recentrar, sobretudo no aluno, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar, de acordo com o MED, exige uma grande responsabilidade do professor, devendo este possuir uma grande capacidade de planeamento, pensamentos estratégicos, capacidade de antecipação e trabalho de preparação prévia dos alunos.

O MED atribuí ênfase à socialização desportiva, realçando a distribuição de funções e responsabilização dos praticantes nos papéis assumidos. Por conseguinte, Siedentop (1987) refere que o modelo rege-se à volta de três eixos estruturantes: a competência, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. “Competente”, por se pretender que os praticantes dominem as habilidades de forma a poder participar na competição (Mesquita & Graça, 2009). “Culto”, na medida que os praticantes conhecem e valorizam as tradições e os rituais associados ao desporto (Mesquita & Graça, 2009). “Entusiasta”, ao se tornar promotores da qualidade e autenticidade da prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

Segundo Mesquita e Graça (2009), o MED providencia resultados autênticos que demonstram uma clara aprendizagem, reveladora da capacidade de executar uma tarefa até ao fim, com significado contextual, onde estão incluídos os conteúdos, os processos e os meios aplicados. Para os mesmos autores, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, visto que são oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e receberem *feedback* sobre o desempenho da sua aprendizagem.

A aplicação é extensível a modalidades individuais e coletivas, no entanto, nas atividades por equipas, onde existe uma colaboração e o resultado final resulta da do contributo de todos, minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem (Mesquita e Graça, 2009).

A típica Unidade Didática de curta duração é substituída por épocas desportivas com a necessidade de haver, pelo menos, 20 aulas de 45 minutos.

Procurando tornar mais realista e autêntica a época desportiva, Siedentop (1994) incluí, no MED, seis caraterísticas do desporto institucionalizado: (i) época desportiva, (ii) filiação em equipas, (iii) quadro competitivo, (iv) registos estatísticos, (v) evento culminante e (vi) festividade. Como tal, estas caraterísticas (Figura 10) procuram aproximar o ensino do desporto na escola do desporto institucionalizado.



Figura 10 - Modelo de educação desportiva (adaptado por Siedentop, 1994)

Segundo Mesquita e Graça (2009), o objetivo da filiação passa por promover, no imediato, a integração dos alunos em equipas procurando o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. As equipas mantêm-se coesas durante toda a época, sendo que cada elemento terá que desempenhar uma ou mais funções. As equipas têm nomes, símbolos, cores, capitão, treinador e uma área própria para treinar.

O quadro competitivo formal é implementado no início da época desportiva, onde o *fairplay* é muito valorizado, havendo pontuação para este aspeto. De forma a valorizar a competição, são realizados registos de resultados, comportamentos e estatísticas individuais. A época termina com um evento culminante, envolto de um carácter festivo e entusiasta.

Na formação das equipas, deve haver uma preocupação em assegurar um equilíbrio competitivo entre as equipas, como também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Ricardo, 2005). Por conseguinte, a formação de grupos heterogêneos é deveras importante de forma a promover a aprendizagem através da cooperação (Mesquita e Graça, 2009).

Neste quadro, para Siedentop (1996), o modelo favorece a utilização de jogos reduzidos, efetuando uma avaliação autêntica que reporta-se em primeiro lugar à capacidade de jogar. Preconiza que a instrução técnica deve ser organizada em função da sua aplicação tática, devendo ser dado tempo suficiente para desenvolver a consciência e a competência tática. O calendário competitivo prevê uma sucessão de torneios (2x2; 3x3; 4x4), que, tendo em conta o nível da turma, pode nem chegar ao jogo formal.

O MED diferencia-se, em relação às abordagens tradicionais, pela sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão (Siedentop, 1994; Hastie, 1998), lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores.

Conclusivamente, Mesquita e Graça (2009) referem que o MED é uma alternativa válida às abordagens tradicionais, nomeadamente ao currículo de múltiplas atividades, focando de forma dominante na valorização da dimensão humana e cultural do Desporto.

4.2.3. Metodologia

4.2.3.1. Participantes

O MED foi aplicado numa turma do 8º ano da Escola Básica Senhora da Hora no ano letivo 2011/2012 na modalidade de Futsal. A amostra é constituída por 21 alunos (15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos. A amostra segue uma distribuição normal.

4.2.3.2. Estruturação da Época Desportiva

A habitual Unidade Didática (UD) foi substituída por uma época desportiva, sendo a modalidade abordada o Futsal.

A competição desenrolou-se ao longo das nove aulas, existindo três fases interligadas: pré-época, regular e *play-offs*.

Para a primeira fase foi necessário duas aulas, sendo o objetivo da mesma criar-se uma interligação entre os elementos da equipa, tendo o treinador um papel determinante nesta fase, tendo que, juntamente com o professor, melhorar a capacidade técnico-tática da sua equipa.

Na fase regular realizaram-se quatro jornadas num total de 5 aulas. Pelo facto de haver um reduzido número de aulas e de cada uma ter a duração de 45 minutos, as equipas defrontaram-se entre si apenas uma vez, não havendo a possibilidade de realizar uma segunda volta. Houve quatro

jornadas, sendo que cada equipa realizou no total quatro jogos, sendo que um desses foi em campo inteiro enquanto que os restantes em meio campo.

Pelos resultados da avaliação inicial evidenciou-se que a abordagem ao jogo formal de 5x5 era impensável. Por conseguinte, a forma de jogo 4x4 surgiu como a mais indicada face às dificuldades evidenciadas, permitindo um maior envolvimento de cada aluno no jogo e contribuindo para uma rentabilização dos espaço de jogo. No entanto, e achando necessário evidenciar, a função de guarda-redes não foi tida como primordial e foi trabalhada nas aulas, mas é necessário a presença do mesmo de forma a aproximar o jogo à sua forma real e dificultar a ação dos atacantes aquando da finalização.

Os problemas de jogo foram colocados a três níveis: primeiro dentro da forma básica de jogo, relacionando a progressão por etapas de aprendizagem. Segundo, relativo com as formas parciais de jogo, que nos remete para os jogos reduzidos e condicionados (3x1, 3x2, 3x3 e 4x4 + GR). E o terceiro, relaciona-se com as tarefas baseadas no jogo, onde os alunos aprendem o seu papel no jogo.

Em relação às equipas, procurou-se criar de forma heterogéneas, com o intuito de promover um equilíbrio na competição e cooperação entre os colegas de equipa. O processo de escolha das equipas foi da responsabilidade do professor, sendo tido em conta o nível inicial dos alunos, o sexo e a capacidade cognitiva e social, de forma a puder assegurar a formação de equipas equilibradas.

Formaram-se quatro equipas, três de cinco elementos e uma de seis elementos. Os rapazes foram os que evidenciaram níveis superiores, sendo colocado, pelo menos, um em cada equipa. A seleção do capitão e treinador foi inteiramente da responsabilidade do professor, sendo determinados os alunos com melhores aptidões e competências para o cargo. Para as funções de árbitro, oficial de mesa, cronometrista, estatístico e jornalista a gestão das mesmas foi da responsabilidade do capitão a gestão.

Em relação ao espaço, o campo do pavilhão foi dividido em quatro partes sendo destinado a cada equipa uma dessas partes. Cada equipa escolheu uma cor, sendo obrigatório virem com a sua cor representativa para as aulas de Futsal.

A nível do material, as balizas foram adaptadas por cones de forma a definirem os postes. As bolas de Futsal eram de boa qualidade, tal como os apitos e cronómetros. A máquina fotográfica, bloco de notas e crachá de identificação do formalista e fotógrafo foi disponibilizado pelo professor.

Relativamente às fichas de jogo e fichas para elaborar as estatísticas ficava ao encargo da equipa que tivesse que desempenhar essa mesma função.

As pontuações foram atribuídas pelos resultados alcançados pelas equipas nos jogos, tendo determinado que uma vitória equivaleria a três pontos, um empate a dois pontos e uma derrota a um ponto. No entanto, e com a intenção de criar um clima favorável à prática desportiva, onde houvesse gosto, empenho e respeito quer pelo trabalho dos colegas quer por aquilo que cada equipa realizava, foi construída uma tabela onde em todas as aulas era atribuído pontuação ao empenho, *fair-play*, pontualidade e cooperação. A atribuição da pontuação era realizada pelo professor sempre no final de cada aula e posteriormente afixada no grupo de facebook da turma de forma a todos terem conhecimento.

Optou-se por realizar o evento culminante com a junção do 8ºC (turma do estudante-estagiário). Sendo assim, o evento iniciou-se com um breve desfile de todas equipas, em que cada equipa transportava todos os materiais que tinham sido elaborados para a época desportiva. Posto isto, passou-se para a realização de jogos de futsal e andebol entre as turmas, à qual foi atribuído o nome de “AndFut”. Havendo 8 equipas e com a possibilidade de ter quatro a jogar, duas ficaram com a responsabilidade de arbitrar os jogos e as outras duas com funções de claque, estando incumbidas de apoiar a sua turma. No entanto, e havendo um sistema rotacional, todas passaram pelas diversas funções.

No fim dos jogos, passou-se à atribuição dos merecidos prémios para todas as equipas participantes, para a equipa com mais *fair-play*, melhor árbitro e melhor marcador. De salientar que os troféus foram construídos pelas equipas.

4.2.4. Instrumentos de Recolha de Dados

4.2.4.1. Teste Declarativo

Todos os alunos realizaram o teste declarativo tanto no início e no fim da Unidade Didática (Época Desportiva). O objetivo de se proceder à sua aplicação visou analisar se ocorreram evoluções a nível do conhecimento e entendimento acerca do jogo de Futsal.

O teste é constituído por 20 questões de escolha múltipla, sendo que cada questão tinha 4 opções de resposta e com a classificação de 0,5 cada. O teste versa as seguintes temáticas: regras do jogo, habilidades técnicas e habilidades táticas. Assim, procurou-se avaliar tanto o entendimento das questões técnico-táticas como a compreensão das regras.

4.2.4.2. Teste Motor

A observação do desempenho do jogo foi realizada na aula de avaliação inicial e final da Unidade Didática (Época Desportiva) por recurso ao método de observação (Anexo IV). As duas observações foram filmadas a fim de se proceder a uma análise do vídeo mais rigorosa e detalhada do desempenho motores dos alunos em jogo.

O instrumento criado teve por base o *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)*, adaptado de Blomqvist, Vanttinen e Luhtanen (2005) (Anexo III); um instrumento de avaliação da qualidade de participação no jogo, ao nível da execução motora e das tomadas de decisão com e sem bola. Este instrumento permitiu identificar a qualidade dos comportamentos dos alunos no jogo, tendo-se definido três medidas de performance do jogo de Futsal: a) as **tomadas de decisão sem bola**, onde se procurou identificar as intenções táticas defensivas e ofensivas, relativas à manutenção da posse de bola (movimento necessário para a criação de linha de passe), à progressão para a baliza, ao impedimento da criação de oportunidades de finalização, à recuperação da posse de bola, ao impedimento da progressão e construção do jogo, aos ajustamentos e a própria ocupação racional do espaço; **as tomadas de decisão com bola**, nas quais pretendeu-se analisar

os propósitos táticos inerentes à manutenção da posse de bola, à progressão para a baliza, à criação de oportunidades de finalização e superioridade numérica e a respetiva finalização; por fim, **a execução motora**, onde se procurou avaliar a eficiência e a eficácia das habilidades técnicos-táticas fundamentais, ou seja, passe, receção, condução de bola, remate, duelo individual, marcação do oponente, desarme da bola e interceptação.

As medidas de performance foram transformadas em vários itens, sendo o seu registo categorizado de acordo com a adequação do comportamento, apropriado ou inapropriado. As categorias e os respetivos comportamentos, definidos para cada medida, podem ser visualizadas no quadro que se segue.

Quadro 1 - Medidas de Performance no Jogo de Futsal

Medidas de Performance no Jogo de Futsal
Índice de Tomada de Decisão Sem Bola (ITDSB) = nº tomadas de decisão apropriadas / nº de tomadas de decisão inapropriadas + nº de tomadas de decisão apropriadas
Índice de Tomada de Decisão Com Bola (ITDCB) = nº tomadas de decisão apropriadas / nº de tomadas de decisão inapropriadas nº de tomadas de decisão apropriadas
Índice de Execução Motora (IEM) = nº execuções apropriadas / nº execuções inapropriadas + nº execuções apropriadas
PERFORMANCE GLOBAL DE JOGO (PGJ) = (ITDSB + ITDCB + IEM) / 3

Quadro 2 - Tomada de Decisão com Bola

Intenção tática	Apropriado	Cód	Não Apropriado	Cód
Manutenção da posse de bola	Passe para colega livre (condições mais favoráveis)	PCL	Passe para colega com marcação	PCCM
			Passe para distância inapropriada, colega demasiado perto ou demasiado longe	PDI
Progressão para a baliza	Progride em direção à baliza (sem colegas livres a quem passar ou melhor posicionados)	PDB	Não progride em direção à baliza quando tem espaço livre ou dribla quando tem linhas de passe	NPDB
Criação de oportunidades de finalização	Tem intenção de finalizar (penetra no espaço livre ou entre dois defensores)	IF	Passa a bola quando em situação favorável de penetração e remate	PBSF
Finalização	Remate em zona favorável e sem oposição	RFSO	Remate com oposição ou realizado a uma distância e/ou ângulo inapropriado	RCODI
	Escolha correta do remate (remate apropriado à situação)	ECR	Escolha incorreta do remate (de acordo com a trajetória, distância e oposição)	EIR
Criação da superioridade numérica	Se fixar o seu opositor direto e/ou opositor próximo passa a bola ao colega melhor posicionado	FCSN	Fixa o defensor em zonas pouco favoráveis ou não passa a bola após criar a superioridade numérica	FIRB

Quadro 3 - Tomada de Decisão sem Bola (ofensivos)

Intenção tática	Apropriado	Cód	Não Apropriado	Cód
Manutenção da posse de bola	Movimento necessário para a criação de linha de passe (desmarca-se para espaço favorável e distância)	MNCLP	Não realiza movimento necessário à criação de linha de passe (mantém-se marcado, estático)	NMNCLP
	Movimento não necessário (parado, mas em boa posição porque já se encontra em espaço aberto)	MNN	Movimento inapropriado à criação de linhas de passe (movimento sem propósito, para zona de aglomeração ou alinha-se em relação ao portador de bola e ao oponente)	MICLP

Progressão para a baliza	Desmarcação de rutura (em direção à baliza) para zona favorável e distância	DR	Não supera o oponente direto (duelo individual)	NSO
Ocupação racional do espaço	Movimento necessário ao reajuste do equilíbrio ofensivo	MNREO	Mantém a sua posição ofensiva quando um colega com ou sem bola invade o seu espaço de atuação	NREO

Quadro 4 - Tomada de Decisão sem Bola (defensivos)

Intenção táctica	Apropriado	Cód	Não Apropriado	Cód
Evitar a progressão e construção de jogo	Marca oponente direto com e sem posse de bola	MOD	Não marca oponente direto	NMOD
	Acompanha e impede o adversário de progredir (para momentaneamente o adversário)	AIP	Não acompanha nem impede o movimento do oponente	NANIP
	Dobra (ajuda o companheiro sempre que este é ultrapassado evitando a progressão, penetração e finalização)	DC	Mantém a marcação do seu oponente direto quando o colega é ultrapassado por um jogador com bola que progride em direção à baliza	NDC
Recuperação da posse de bola e evitar a continuidade e fluidez do jogo adversário	Movimento necessário à conquista da posse da bola (interceção) e dissuasão	MNCB	Não impede nem interceta o passe	NINP
Impedir a criação de oportunidades de finalização/finalização	Defende a baliza (coloca-se entre o portador/recetor da bola e a baliza)	DB	Não acompanha nem impede o movimento do oponente com bola	NANIM
	Colocação e movimento necessário à entreajuda	CMNA	Não ajuda	NA

Quadro 5 - Execução Motora (ofensivos)

Habilidade Motora	Apropriado	Cód	Não Apropriado	Cód
Passe	Passe adequado (passe direcionado para o colega em função da sua trajetória, com a força adequada)	PA	Passe mal direcionado	PMD
			Passe com força inadequada	PFI
			Passe intercetado	PI
Receção	Controla a bola (recebe a bola com qualquer parte do corpo e mantém contacto visual)	CB	Não controla a bola (Má receção)	NCB
Condução de bola	Mantém o domínio da bola, conseguindo dirigir o olhar em frente	MDB	Jogador perde a bola na sua condução/ bola sai fora	PDB
Remate	Remate dentro do padrão de Referência	RDPR	Remate fora do padrão de referência	RFPR
Finalização	Golo (Concretiza)	GC	Não concretiza com Defesa do GR	NCGR
			Não concretiza – Bola Fora	NCBF
Duelo individual com bola	Supera o oponente direto	SODCB	Não supera o oponente direto	NSODSB
Duelo individual sem bola	Supera o oponente direto	SODSB	Não supera o oponente direto	NSODCB

Quadro 6 - Execução Motora (defensivos)

Habilidade motora	Apropriado	Cód	Não Apropriado	Cód
Marcação do oponente	Coloca-se entre o adversário e a baliza, mantendo o contacto visual com a bola. (para momentaneamente o adversário)	PMA	Perde o contacto do adversário permitindo a sua progressão ou finalização	PPA

(com ou sem bola)				
Desarme da bola	Movimento necessário para a conquista da posse de bola ou para interceta-la	DB	Não desarma a bola (opositor mantém a posse de bola)	NDB
Interceção	Interceta passe do adversário, ganhando vantagem para a sua equipa	IP	Interceta um passe mas proporciona vantagem ao adversário	IPSS

4.2.4.3. Questionário Sócio-Afetivo

No final da unidade didática todos os alunos realizaram um questionário sócio-afetivo, adaptado de *Tjeerdsma, Rink, Graham (1996)* (Anexo VI). A aplicação do teste visou compreender a valorização e percepção da competência dos alunos na modalidade de Futsal e do desporto em geral, bem como a apreciação da Unidade ministrada. Sendo o objetivo central procurar avaliar o impacto da aplicação deste modelo, apenas se utilizaram os dados relativos à apreciação da unidade temática do pós-teste do questionário sócio-afetivo.

4.2.4.4. Incidentes Críticos

Foram distribuídos a todos os participantes envolvidos no estudo pequenos questionários relativos a incidentes críticos, com o intuito de obter dados precisos sobre a percepção dos alunos das suas aquisições e momentos que estes consideram mais marcantes no decorrer das aulas. O questionário foi entregue no fim de cada aula, funcionando de forma rotativa, ou seja, cada aula ficava da responsabilidade de um grupo preencher o questionário e posteriormente entregar ao professor. O questionário foi constituído por três perguntas exploratórias acerca destes momentos.

4.2.4.5. Materiais de Intervenção/Outros

De forma a auxiliar os alunos nas suas tarefas, foram criados manuais e materiais de apoio. O manual de equipa foi impresso e entregue a cada capitão/treinador. O documento apresenta uma pequena caracterização do modelo, o planeamento da época desportiva, as principais regras do Futsal, uma breve explicação dos diferentes papéis que terão de desempenhar ao longo da época desportiva e os materiais de apoio à jornada, tal como a ficha de jogo e a ficha de avaliação do fair-play e trabalho do árbitro.

De forma a comprometer e fidelizar os treinadores com o seu papel foi construído o contrato capitão/treinador, sendo este assinado por ambos e pelos restantes elementos da equipa (Anexo V).

Foi construída e fornecida também, o manual do treinador sendo ele constituído por informação sobre as habilidades técnicas e táticas do Futsal e vários exercícios permitindo ao treinador organizar e trabalhar com a sua equipa num pequeno período da aula, sendo que seriam informados da sessão em que deveriam transmitir os exercícios à sua equipa.

Recorrendo às redes sociais foi criado um grupo no facebook com o nome “8ª Senhora da Hora”. Esta estratégia permitiu motivar e envolver ainda mais a turma na realização da Época Desportiva.

4.2.5. Procedimentos de Análises dos Dados

4.2.5.1. Teste Declarativo e Motor

Em relação ao Teste Declarativo, a cada aluno foram atribuída duas notas, a do teste declarativo da avaliação inicial e a do teste declarativo da avaliação final, para seguidamente serem alvo de tratamento estatístico.

Já o Teste Motor, a transformação dos dados obtidos deu-se após vários procedimentos. O primeiro passo foi somar, em cada aluno, o número de vezes que se observou cada característica, ou seja, procurar a frequência de ocorrências de cada uma delas, durante dez minutos de jogo. No seguimento, foram definidos dois parâmetros, a qualidade e quantidade de ocorrências, em cada subcategoria. A obtenção da quantidade era feita pela simples soma do número de ocorrências.

4.2.5.2. Teste Sócio-Afetivo

Após o término da verificação dos questionários, os dados foram tratados no software Excel do Microsoft Office ® *XP 2010*, com a intenção de obter uma análise percentual do nível de perceção de competência no Futsal,

da apreciação da Unidade Didática, o grau de satisfação e os sentimentos dos alunos.

4.2.5.3. Incidentes Críticos

Com os incidentes críticos, foi feita uma análise categorial (temas) indutiva dos dados de forma a perceber que momento da aula foi o mais marcante e obter um breve testemunho sobre o papel e importância do desempenho de diversas funções.

4.2.6. Procedimentos Estatísticos

Os dados do Teste Motor, Declarativo e Questionário Sócio-Afetivo foram tratados no software *Excel do Microsoft Office*® *XP 2010* recorrendo à estatística descritiva de forma a calcular a média, frequência absoluta e relativa.

Para analisar os dados obtidos no teste motor e cognitivo recorreu-se ao tratamento estatístico através do “*Statiscal Pachage for the Social Sciences 20*” (SPSS 20), utilizando o “T- Test Amostras Emparelhadas” para comparar os resultados da avaliação inicial com a final, tanto no teste motor como no teste declarativo. Estabeleceu-se o nível de significância para $p \leq 0,05$.

4.2.7. Apresentação e discussão dos resultados

No Quadro 7 é possível observar os resultados obtidos do teste motor inicial e final, no que concerne aos índices motores dos diferentes parâmetros de jogo, bem como as classificações do teste declarativo.

Quadro 7 - Avaliação Inicial e Final (Domínio Motor e Cognitivo)

Aluno	ITDSB I.	ITDSB F.	ITDCB I.	ITDCB F.	IEM I.	IEM F.	IPGJ I.	IPGJ F.	TD I.	TD F.
1	1,02	2,92	1,00	1,64	0,93	1,34	1,0	2,0	50%	80%
2	0,77	1,77	0,60	1,50	0,51	0,94	0,6	1,4	15%	60%
3	1,23	3,13	1,44	2,39	1,25	2,32	1,3	2,6	50%	90%
4	0,45	1,17	0,23	0,82	0,27	0,90	0,3	1,0	30%	45%
5	0,43	1,57	0,40	1,10	0,24	1,00	0,4	1,2	30%	65%
7	0,50	1,55	0,63	1,12	0,51	0,95	0,5	1,2	45%	90%
8	0,55	1,94	0,47	1,11	0,45	1,05	0,5	1,4	25%	90%
9	1,21	3,84	0,85	1,62	0,89	1,50	1,0	2,3	10%	75%
10	0,49	2,63	0,69	1,49	0,43	1,25	0,5	1,8	20%	85%
11	1,00	2,83	0,98	1,74	0,83	1,64	0,9	2,1	45%	100%
12	3,23	5,35	1,69	1,91	1,80	2,15	2,2	3,1	60%	90%
13	4,84	7,62	3,95	3,31	3,44	3,53	4,1	4,8	50%	95%
14	0,70	1,84	0,64	1,81	0,49	1,35	0,6	1,7	30%	85%
15	0,62	1,83	0,67	1,62	0,59	1,04	0,6	1,5	40%	100%
16	0,76	2,22	0,52	1,43	0,51	1,13	0,6	1,6	35%	85%
17	1,17	3,14	1,07	2,72	0,65	1,38	1,0	2,4	30%	100%
18	0,88	3,09	0,70	1,19	0,69	1,38	0,8	1,9	15%	65%
19	7,92	12,82	3,70	5,37	3,05	4,76	4,9	7,6	75%	100%
20	0,70	2,94	0,74	1,83	0,53	1,74	0,7	2,2	35%	75%
21	0,76	3,26	0,59	1,73	0,46	1,36	0,6	2,1	35%	100%
22	2,21	3,60	1,37	3,18	0,69	1,37	1,4	2,7	50%	90%

Legenda: ITDSB – Índice de tomada de decisão sem bola ITDCB – índice de tomada de decisão com bola IEM – Índice de execução motora IPGJ – Índice de Performance global no jogo, TD – Teste Declarativo I. - Inicial F. – Final

Numa primeira análise informal, podemos verificar melhorias na avaliação final comparativamente à avaliação inicial (Quadro 8).

Quadro 8 - Valores médios obtidos no teste inicial e final

	Teste Inicial (média)	Teste Final (média)
ITDSB	1,50	3,38
ITDCB	1,09	1,93
IEM	0,91	1,62
IPGJ	1,17	2,31
TD	37	84

Legenda: ITDSB – Índice de tomada de decisão sem bola ITDCB – índice de tomada de decisão com bola IEM – Índice de execução motora IPGJ – Índice de Performance global no jogo, ENVJ – Envolvimento no jogo TD – Teste Declarativo

Quadro 9 - Teste Motor

Teste Motor	Valor t	Valor de p
Índice de Tomada de Decisão Sem Bola	- 9,60	,000
Índice de Tomada de Decisão Com Bola	-7,32	,000
Índice de Empenhamento Motor	-9,52	,000
Índice de Performance Global de Jogo	-11,92	,000

Quadro 10 - Teste Declarativo

	Valor t	Valor de p
Teste Declarativo	-14,36	,000

Por comparação dos resultados da avaliação inicial e final verifica-se que após a aplicação deste teste verificaram-se diferenças significativas no grupo de alunos (8ºA), onde o nível de significância é de $p < 0.05$, nos seguintes parâmetros: Índice de Tomada Decisão sem Bola (ITDSB), Índice de Tomada Decisão com Bola (ITDCB), Índice de Execução Motora (IEM), Índice de Performance Global no Jogo (IPG), Teste Declarativo (TD).

Para verificarmos qual as causas destas diferenças significativas realizamos uma análise inferencial. De forma a percebermos e contextualizar as causas das diferenças dos dois momentos, foi efetuado um estudo mais pormenorizado a cada item.

4.2.7.1 Medidas de Performance

Teste Motor

Pela observação à Figura 11, pode-se verificar que, ao realizar-se uma comparação entre as médias dos valores dos testes iniciais e finais, estes sofreram uma evolução positiva.

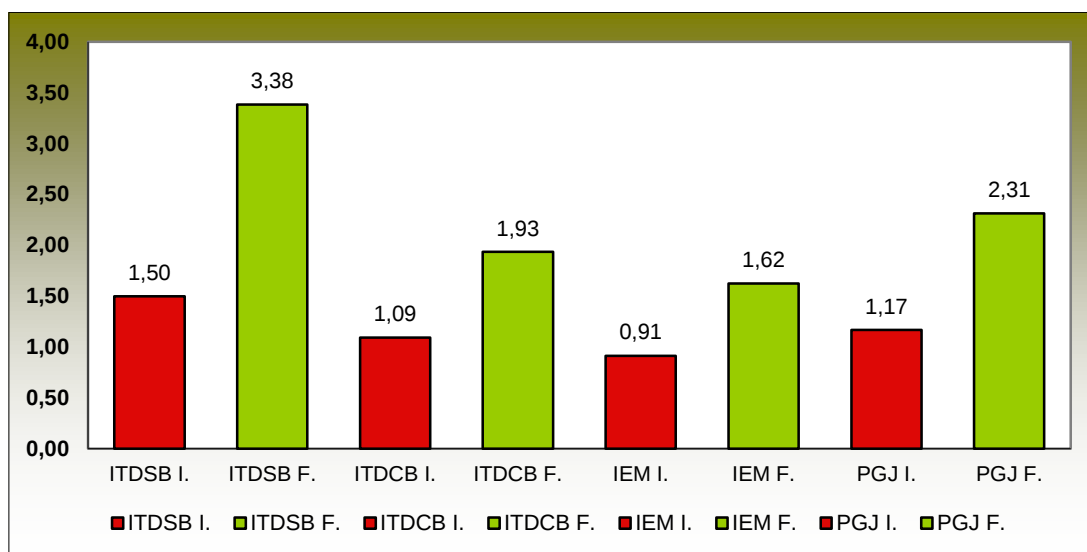


Figura 11 - Gráfico das medidas de performance no jogo (Comparação entre avaliação inicial e final)

Legenda: ITDSB – Índice de tomada de decisão sem bola ITDCB – índice de tomada de decisão com bola IEM – Índice de execução motora PGJ – Índice de Performance global no jogo

Após o tratamento e análise dos resultados verifica-se que o Índice de Tomada de Decisão Sem Bola (ITDSB) foi o que mais aumentou. Deste modo, pode-se constatar que os alunos demonstraram grande evolução ao longo da Unidade Didática de Futsal.

Na Figura 11 está patente que todos os índices relacionados com a performance do jogo que sofreram um incremento, podendo dever-se ao aumento do envolvimento no jogo. É visível que os alunos conseguiram evoluir em termos de desempenho motor, sendo que esta evolução vai ao encontro de estudos elaborados por Hastie (1998); Wallhead e O'Sullivan (2005).

Para que seja possível apresentar conclusões mais abrangentes e contextualizadas foi necessário referenciarmo-nos aos indicadores relativos ao envolvimento no jogo.

Tomada de Decisão

Pelos resultados da avaliação inicial, verificou-se os alunos apresentavam algumas incapacidades e dificuldades a nível da tomada de decisão com e sem bola. De forma a ir ao encontro deste *deficit* de capacidade, optou-se por uma maior intervenção, insistência e persistência na procura de melhorar as ações dos alunos, de forma a aprimorar as ações de tomada de decisão.

Relativamente à aplicação do MED, estudos realizados por Clarke e Quill (2003), Browne, Carlson e Hastie (2004), Hastie, Sinelnikov e Guarino (2009) demonstram que a compreensão táctica dos alunos aumentou, tendo os testes revelado um desenvolvimento na compreensão do jogo e uma melhoria na capacidade de resolver problemas tácticos.

As ações para a criação de linha de passe favorável à receção, passe para o colega livre e o movimento necessário à conquista da posse de bola foram as que mais progrediram. É de salientar que, na construção dos planos de aula houve grande preocupação na procura de criação de situações que fossem ao encontro destas ações que mencionei. Por conseguinte, esta melhoria possibilitou uma diminuição da posição estática inicial que era visível em grande parte dos alunos. As desmarcações e procura de linha de passe sem oposição foram uma constante, possibilitando assim uma maior profundidade ao jogo.

No estudo de Rovegno *et al.* (2001), sobre a execução do passe e dos movimentos sem bola, verificou-se que os alunos melhoraram significativamente em ambas habilidades. A evolução deve-se pelo facto da instrução técnica, nestas unidades de instrução e na nossa Época Desportiva, ser introduzida e integrada com as habilidades tácticas, quando as habilidades técnicas limitavam a execução táctica dos alunos. Para tal pressupõem-se que

para ocorrer uma melhoria do desempenho em jogo, é necessário que os alunos pratiquem uma combinação de habilidades técnicas e táticas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 11 - Valor médio do Teste motor inicial e final relativamente a cada índice de tomada de decisão

	Teste Motor Inicial (média)	Teste Motor Final (média)
ITDSB	1,50	3,38
ITDCB	1,09	1,93

Legenda: ITDSB – Índice de tomada de decisão sem bola ITDCB – índice de tomada de decisão com bola

Os alunos adquiriram rapidamente as noções de marcação individual, no que diz respeito à identificação e acompanhamento do oponente direto, procurando assim impedir a progressão. Como havia um melhor posicionamento face ao oponente, a interceção de passes e situações de finalização foram constantes.

Execução Motora

Foram visíveis melhorias bastante significantes na eficácia deste parâmetro, tal como é possível observar-se no Quadro 12.

Quadro 12 - Valor médio do Teste motor Inicial e Final relativamente ao índice de execução motora

	Teste Motor Inicial (média)	Teste Motor Final (média)
IEM	0,91	1,62

Legenda: IEM- Índice de execução motora

De forma a que o jogo se desenrolasse com fluidez, dinamismo e eficácia, e verificado as dificuldades dos alunos, era necessário que houvesse uma procura na melhoria do reportório motor, de forma a que os alunos adquirissem o mínimo de capacidade na execução.

As primeiras aulas foram dedicadas à procura de uma melhoria da execução técnica, onde as maiores dificuldades centravam-se na receção e passe da bola. Por conseguinte foram implementados exercícios que provocassem um desenvolvimento desta execução. Do ponto de vista da eficácia ofensiva, estes dois comportamentos (passe e receção) foram os que mais evoluíram. No entanto, na execução do passe, apesar de haver uma considerável progressão, nem todos conseguiam realizar este comportamento com a eficácia e eficiência desejada, sendo verificado algum excesso de força e dificuldades na direção.

A execução motora do remate evoluiu consideravelmente. Houve uma melhoria na opção pelo momento de execução do mesmo, verificando-se que era realizado quando estavam encontradas as condições favoráveis à obtenção do golo, tendo a preocupação com o posicionamento em campo. Comparando a superação do adversário sem bola ou com bola, verifica-se que a primeira foi a que os alunos apresentaram maior facilidade e progressão. Na segunda, o facto de ter a bola dificultava a ação do jogador atacante. Por isso mesmo, e de forma a facilitar a progressão em jogo, optou-se por realizar o “passe e vai”, aumentando assim a troca de bola, a receção da mesma e diminuindo a necessidade de realizar finta sobre o oponente. Este será o fator que poderá ter conduzido à diminuição da execução de superar o oponente direto com bola.

A nível dos aspetos defensivos da execução motora, o que apresentou uma maior progressão foi a marcação. Pelo tempo e insistência dedicado no sentido do aluno colocar-se entre o adversário e a baliza, mantendo o contacto visual com a bola e estando perto do seu opositor de forma a impedir-lhe a progressão, era de esperar a obtenção desta evolução. Por consequência a esta proximidade do adversário, a intercepção do passe do adversário, ganhando assim vantagem para a sua equipa, surgia com maior frequência.

Resultados da Avaliação Final, uma breve análise

Tendo em conta a existência de dois níveis na turma, considera-se que os alunos mais aptos contribuíram significativamente na progressão dos que, inicialmente, apresentavam maiores dificuldades. No entanto, grande parte desta progressão global, deveu-se ao empenho, dedicação e no querer aprender mais demonstrado pelos alunos, onde a motivação para a modalidade despertou um maior interesse dos mesmos.

O facto de me disponibilizar às sextas-feiras de tarde para ajudar os alunos nesta modalidade, fez com que o nível e fluxo de jogo da turma fosse, semana a semana, progredindo ligeiramente.

Considero que a turma pode ir mais longe, demonstrando capacidades para aprender conteúdos mais complexos. No entanto existem alguns conteúdos que poderiam ser melhoradas, mas o facto de só ter lecionado nove aulas fez com que não fosse possível que a turma progredisse de igual forma.

4.2.7.2. Teste Declarativo

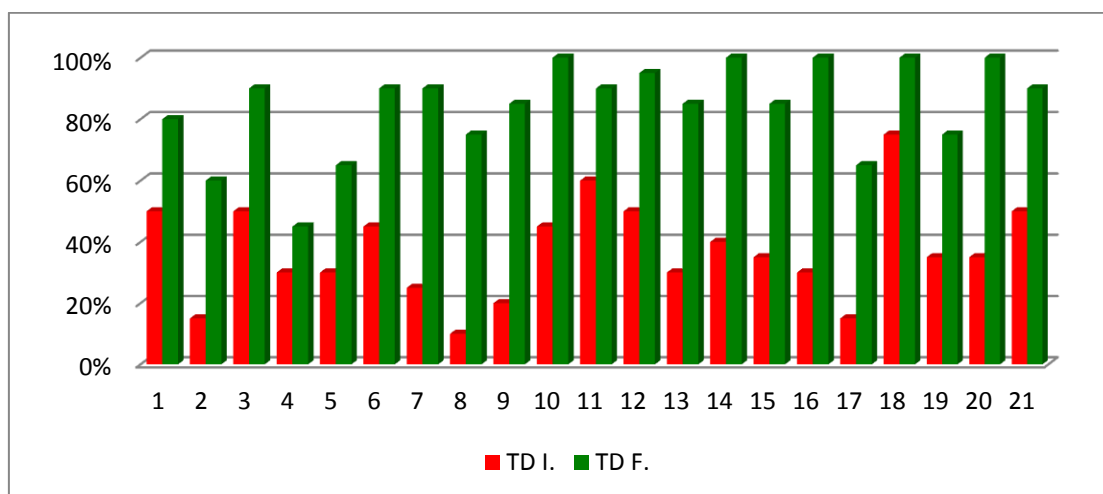


Figura 12 - Gráfico individual sobre os resultados no teste declarativo (Comparação entre avaliação inicial e final)

Legenda: TD I. – Teste Declarativo Inicial; TD F. – Teste Declarativo Final

Relativamente ao domínio cognitivo (Figura 12), constata-se uma melhoria bastante significativa em todos os alunos relativamente ao

conhecimento da modalidade. A Figura 13 é perceptível que os alunos evoluíram consideravelmente nas três dimensões.

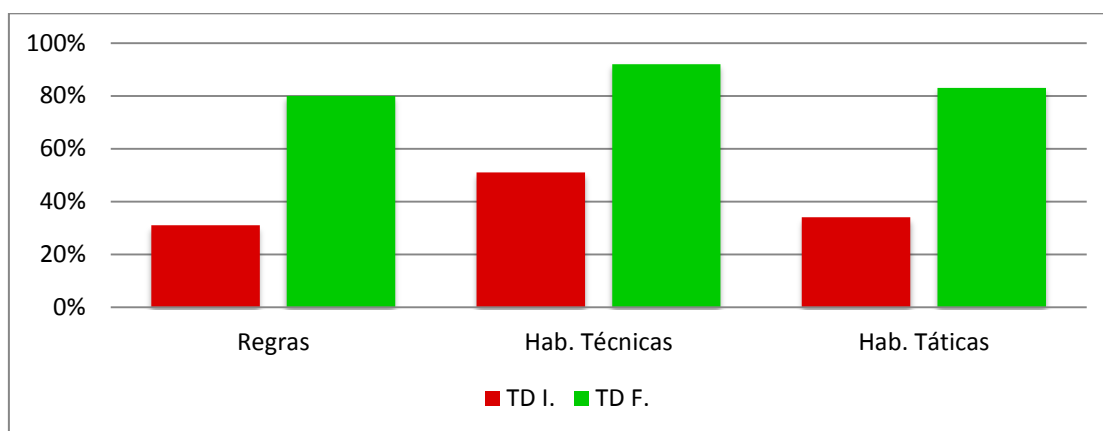


Figura 13 - Gráfico sobre os conhecimentos no teste declarativo

Legenda: TD I. – Teste Declarativo Inicial; TD F. – Teste Declarativo Final

A melhoria da percentagem de respostas certas do teste inicial para o final indica que o conhecimento dos alunos aumentou. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Ricardo (2005) e Ferreira (2010), onde também se evidenciaram melhorias ao nível do conhecimento declarativo.

Esta evolução poderá estar na base de, em grande parte, ao desempenho de diversos papéis na equipa. Podendo desempenhar papel de árbitro, de treinador ou de oficial de mesa, incutiu um estímulo de procurarem perceberem as funções de cada um explícitas no manual de capitão entregue ao capitão e posteriormente a cada elemento das equipas.

O uso de questionamento, com o intuito de verificar o conhecimento, foi constante e sabendo que contava para a avaliação originou a que se interessassem em conhecer e compreender o jogo de futsal. Sendo assim, foi perceptível que os alunos tomaram consciência das características envolventes na modalidade, do regulamento da mesma, a organização de uma competição, bem como a terminologia utilizada no futsal.

4.2.8 Percepção dos Alunos

Torna-se fundamental para o professor ter um *feedback* por parte dos alunos de forma a perceber qual a sua percepção sobre a estrutura, conteúdos e desenrolar da modalidade abordada. Assim sendo, através da realização de um questionário sócio-afetivo, foi efetuado o levantamento das percepções relativamente à percepção de competência no futsal, à apreciação da unidade temática, o grau de satisfação em relação às funções desempenhadas, à autoeficácia e sentimentos envolvidos.

Nem todas as conclusões que o professor retira da sua prática são as mais acertadas. Com a aplicação do teste, procurou-se perceber as ilações da aplicação do modelo, bem como as preferências e sensações, ao fim da Unidade Didática, por parte dos alunos. Portanto, consoante o que foi expresso pelos alunos, permite avaliar a nossa prática e intervenção, de forma a verificar em que pontos, numa próxima atuação, deveremos proceder de outra forma ou até focar mais nuns pontos em relação a outros.

4.2.8.1. Percepção de Competência

Pela análise dos inquéritos, verifica-se (Quadro 13) que uma grande percentagem de alunos (90%) consideram que as suas competências para jogar Futsal evoluíram. Os principais aspetos centram-se com o ter aprendido coisas novas com o professor (47%) e por terem adquirido mais conhecimentos e habilidades para o jogo (26%).

Quadro 13 - Habilidade para jogar Futsal no final da Unidade Didática

Melhoria da habilidade para jogar Futsal no final da Unidade	Nº de alunos	Percenta gem
Sim	19	90%
Não	2	10%

4.2.8.2. Apreciação da Unidade

Relativamente à apreciação da Unidade Didática (Quadro 14), é de destacar que uma grande percentagem da turma revela que a competição durante o jogo (76%), a oportunidade para aprender (62%) e o convívio com os colegas (48%) como os aspetos que gostaram mais nas aulas de Futsal. Por outro lado, os alunos gostaram das aulas de Futsal porque gostam da modalidade (33%) e gosto pelo professor (14%).

De realçar que, verificando estes resultados, fica bem patente a vontade de querer aprender e a vontade que os alunos expressam em conviver e competir com os colegas.

Quadro 14 - Apreciação da Unidade: Aspetos de maior e menor agrado

Aspetos de maior agrado	Nº de alunos	Percentagem
A competição durante o jogo	16	76%
A oportunidade para aprender	13	62%
O convívio com os colegas	10	48%
O gosto pelo Futsal	7	33%
O professor	3	14%

Aspetos de menor agrado	Nº de alunos	Percentage m
Nada	15	71%
Muitos exercícios mas pouco tempo de jogo	4	19%
Outra razão	2	10%
Parados durante muito tempo	0	0%
Aulas muito demoradas	0	0%

Numa análise aos aspetos de menor agrado (Quadro 14) verifica-se que, uma grande percentagem da turma (71%) não refere qualquer desagrado com as aulas de Futsal. No entanto, alguns alunos (19%) referem que houve muito tempo dedicado a exercícios e pouco a jogo. Esta pequena percentagem penso que dever-se-á ao facto de as primeiras três aulas da Unidade Didática terem

sido dedicadas ao desenvolvimento da execução motora, não sendo atribuído qualquer tempo para realizar jogo. Dois alunos (10%) referem outras razões que menos gostaram, referindo a falta de fair-play de alguns elementos bem como o facto de as aulas só terem 45 minutos cada

4.2.8.3. Grau de Satisfação

No que concerne ao Quadro 15, está representado o grau de satisfação dos alunos relativamente às funções desempenhadas ao longo das aulas de Futsal.

A maior percentagem, das funções exercidas, face ao número de participantes em cada uma, foi atribuída à função de jogador (71%) no patamar de “satisfeitíssimo”, no patamar de “muito satisfeito” (24%) e “satisfeito” (5%). No entanto, é de realçar o papel de oficial de mesa (67%) no patamar de “muito satisfeito”. Pela percentagem de satisfação (100%) em todas as funções exercidas, conclui-se que foi de especial agrado o facto de terem funções distintas ao longo da Unidade Didáctica.

Quadro 15 - Grau de satisfação

	Nada Satisfeito N / %	Pouco Satisfeito N / %	Satisfeito N / %	Muito Satisfeito N / %	Satisfeitíssimo N / %	% de Satisfação
Ser treinador				1 20%	4 80%	100%
Ser capitão				1 25%	3 75%	100%
Ser jogador			1 5%	5 24%	15 71%	100%
Oficial de mesa			1 7%	10 67%	4 27%	100%
Responsável pelo material				1 25%	3 75%	100%
Cronometrista			3 33%	4 44%	2 22%	100%

Estatístico	2	4	4	100%
	20%	40%	40%	
Repórter/Jornalista		3	4	100%
		43%	57%	

De acordo com Hastie (1996) os resultados sugerem que o desempenho de funções, tais como, ser treinador, ser capitão, ser jogador, oficial de mesa, responsável pelo material, cronometrista, estatístico e repórter foram promotoras de motivação e entusiasmo para a melhoria do conhecimento geral da modalidade de Futsal.

4.2.8.4. Autoeficácia

Observando o Quadro 16 podemos concluir que, mais de metade da turma, concorda totalmente com o facto de terem aprendido coisas novas sobre o Futsal (57%). Grande parte dos alunos (90%) divertiu-se a aprender Futsal e 90% melhorou o seu desempenho como jogador, no entanto alguns alunos (10%) referem que não se divertiram nem melhoraram o seu desempenho com a modalidade de Futsal. Por fim, 21 alunos admitem que agora, sabem mais de Futsal (100%).

Sendo assim, aliada à diversão, a turma sente que melhorou bastante as suas capacidades motoras.

Quadro 16 - Autoeficácia

	Discordo Totalmente N / %	Discordo N / %	Concordo N / %	Concordo Totalmente N / %	% de concordância
Aprendi coisas novas acerca do Futsal	0 0%	0 0%	9 43%	12 57%	100%
Diverti-me a aprender Futsal	0 0%	2 10%	11 52%	8 38%	90%
Melhorei o desempenho como	0 0%	2 10%	12 57%	7 33%	90%

jogador							
Diverti-me	como	0	0	8	13	100%	
jogador		0%	0%	38%	62%		
Agora	sei	mais	0	0	8	13	100%
sobre Futsal			0%	0%	38%	62%	
Diverti-me		ao	0	0	7	14	100%
desempenhar			0%	0%	33%	67%	
outras funções							
Agora	sou	melhor	0	0	4	15	100%
participante		desta	0%	0%	19%	71%	
atividade							

4.2.8.5. Sentimentos Relativos à Unidade

No que diz respeito aos sentimentos dos alunos relativamente a afirmações sobre a unidade (Quadro 17), o facto de ter uma natureza festiva durante as aulas e acesso às pontuações (100%) como algo de extrema importância para motivar a turma. Já o calendário competitivo bem como do evento culminante (81%) foi mencionado como algo do agrado dos alunos. De realçar que, por pertencerem sempre à mesma equipa (86%) como um fator muito bom pois como havia esta filiação permitia que se conhecessem melhor.

Quadro 17 - Sentimentos relativos à Unidade

	Discordo Totalmente N / %	Discordo N / %	Sem Opinião N / %	Concordo N / %	Concordo Totalmente N / %	% de concordância
Gostei da unidade de Futsal porque foi mais longa	2 10%	7 33%	9 43%	3 14%	0 0%	14%
Gostei de participar na mesma	0 0%	0 0%	3 14%	10 48%	8 38%	86%

equipa ao longo da unidade						
Gostei do calendário competitivo	0	0	4	13	4	81%
	0%	0%	19	62%	19%	
			%			
Gostei do evento culminante	0	0	4	6	11	81%
	0%	0%	19	29%	52%	
			%			
Acesso a pontuações da minha equipa	0	0	0	9	12	100%
	0%	0%	0%	43%	57%	
Gostei da natureza festiva das aulas	0	0	0	8	13	100%
	0%	0%	0%	38%	62%	
Aprendi muito	0	1	2	12	6	85%
	0%	5%	10	57%	29%	
			%			

No entanto, é de salientar que, nove alunos (43%) discordam da afirmação “Gostei da Unidade de Futsal porque foi a mais longa”. Este desagrado é justificado pelo facto de a Unidade não ter sido longa, referindo que gostavam de ter tido mais aulas para puderem jogar contra as outras equipas.

O clima de aula positivo permitiu um maior envolvimento dos alunos na atividade e, conseqüentemente, levou à evolução. Mesmo os alunos com mais dificuldades pareceram integrados neste modelo, vindo estes resultados ao encontro a outros estudos (Carlson, 1995; Carlson *et al.*, 1997; Hastie, 1998a; Hastie, 1998b).

Pelas conclusões do teste sócio-afetivo aplicado aos alunos, parece ser bastante evidente que os princípios estruturantes do Modelo de Educação Desportiva foram eficazes. A aplicação do modelo foi isto como uma mais valia, onde o facto de ser diferente daquilo que tradicionalmente os professores aplicam nas suas aulas, surtiu num maior empenho, entusiasmo e gosto pela

modalidade, contribuindo assim para uma melhoria das suas competências no vários domínios de aprendizagem.

Por pertencerem sempre à mesma equipa, não diminuiu os índices de motivação dos alunos, que se mantiveram sempre interessados e empenhados. O mesmo que já tinha sido observado em outros estudos, como o de Wallhead e O'Sullivan (2004).

O facto de aproximar as aulas com a competição formal, onde o conhecimento e desempenho de outras funções, a filiação ao longo da unidade, a competição contra as restantes equipas, ser treinado por um colega e puder ajudar os colegas com maiores dificuldades foram aspetos salientados pelos alunos como os de maior interesse.

O empenhamento, o à vontade e o contato recorrente do professor com a modalidade podem ter sido fatores que contribuíram para a evolução dos alunos, contribuindo para um aumento de interesse, a capacidade de jogar e o gosto pelo Futsal.

4.2.9. Incidentes Críticos

Pela análise dos comentários dos alunos ao preenchimento da ficha relativa aos incidentes críticos (Anexo VII) foi possível verificar que grande parte salienta o facto de se filiarem a uma equipa durante a Época Desportiva, de terem que construir bandeiras, mascotes e cada equipa ter a sua cor e desempenharem diversas funções aproximando assim a aula a uma competição como os aspetos mais marcantes.

Salientam também que, o facto de haver pontuação para o *fair-play* incutiu-lhes uma maior compreensão e respeito pelos colegas da turma. Os excertos seguintes são exemplificativos das ideias acima plasmadas.

“ Ter um nome, cada equipa ter a sua cor e desempenhar-mos papéis diferentes fez com que as aulas parecessem uma competição” (Resposta de um aluno na aula 9).

“Na competição entre as equipas passou a existir fair-play. Já não

discutem uns com os outros e toda a turma se respeita e compreende o trabalho dos colegas que desempenham outras funções que não a de jogar” (Resposta de um aluno na aula 5).

“A aula foi muito entusiasmante porque era a final da liga de Futsal e não houve aborrecimentos entre as equipas, demonstrando que o mais importante é aprender e evoluir e não ganhar” (Resposta de uma aluna na aula 9).

“Gostei da aula de hoje pois devido ao facto de os grupos terem competido entre si fez com que o meu pusesse em prática técnicas aprendidas durante as aulas e conseguiu alcançar a vitória (Resposta de um aluno na aula 7).

“Gostei muito da diversidade de funções. Marcou-me estar a observar o jogo e a ser oficial de mesa pois aprendi as funções a serem desempenhadas. O fair-play das outras equipas com o árbitro é algo a ser elogiado (Resposta de uma aluna na aula 5).

“Na aula de hoje gostei das funções que tive que desempenhar. O evento culminante foi muito giro. Apesar de ter ficado em 4º lugar, é necessário realçar o facto de ter aprendido e melhorado muito, sendo o trabalho em conjunto muito bom para melhorar a união da turma” (Resposta de uma aluna na aula 4).

Concluindo, verifica-se que a turma apresenta uma grande satisfação face à aplicação do MED e às características do mesmo. Consideram esta vivência como um momento algo marcante das suas aprendizagens, destacando a coesão da turma. A turma considera que a época desportiva, a filiação, competição, cooperação e a festividade como aspetos extremamente atrativos, considerando que desta forma aprenderam mais sobre a modalidade.

4.2.10. Considerações Finais

A aplicação deste Modelo de Ensino foi bastante profícua, sendo uma metodologia diferente do que outrora tinha vivenciado, permitiu adquirir novas competências didático-metodológicas alargando as estratégias do EE possibilitando a aplicação de uma nova forma de abordagem do Futsal no contexto escolar. Por ser uma abordagem bastante motivadora, animada, apelativa e atrativa, conseguiu cativar facilmente os alunos para os propósitos da mesma.

Por base na revisão da literatura, ficou, inicialmente, perceptível que os estudos à volta da aplicação do MED na modalidade de Futsal em contexto escolar eram inexistentes, representando assim uma dificuldade acrescida tanto na conceção como na realização.

Com a aplicação do modelo verificou-se ganhos significativos de aprendizagem a nível motor, cognitivo e social. Houve melhorias estatisticamente significativas que permitem comprovar isso. No entanto, considero que foi no domínio social ter havido maiores ganhos. A afiliação, cooperação, espírito de entreajuda, autonomia, responsabilidade, o desempenho de funções e a festividade foram aprendizagens mais marcantes analisadas e relatadas.

Sendo um dos propósitos da aplicação do MED a criação de equipas heterogenias onde os alunos de nível superior devem desempenhar papéis de auxilio aos de nível inferior, considera-se que ter de motivar os alunos para ajudarem os colegas não foi tarefa nada fácil. No entanto, existe a consciência que este fator foi extremamente importante para a progressão dos alunos com maiores dificuldades, tal como se verifica na progressão da avaliação inicial para a final.

Segundo Graça (2007) com a aplicação do MED, por vezes é notada dominância dos mais dotados ou dos rapazes sobre os menos dotados ou raparigas. No entanto, com a implementação das regras e estratégias proferidas anteriormente possibilitaram uma participação equitativa

O incremento da necessidade de *fair-play* entre as equipas contribuiu

para o melhorar do clima de aula, promovendo uma maior união e respeito, algo que até ao momento era pouco frequente.

Os alunos destacaram que o facto de as aulas serem diferentes das anteriores, pela forma como esta foi abordada, com a construção de materiais, desempenhar funções de capitão, árbitro e oficial de mesa, com a realização de competição formal e a atribuição de troféus, como um momento marcante da sua aprendizagem. Foi interessante verificar que a utilização de uma metodologia diferente das tradicionais possibilita criar oportunidades substanciais de aprendizagem a toda a turma, onde se constatou haver um desenvolvimento a nível da prática de jogo, bem como social, pessoal e educativo, capaz de proporcionar um desenvolvimento mais harmonioso e multilateral dos nossos jovens.

Esta experiência de ensino foi, para o EE, a mais marcante ao longo desta minha vivência no estágio. O trabalho elaborado e implementado na turma foi bem assimilado e repercutiu em resultados espantosos. Verificar que, após tanta insistência e persistência, deixou de haver “grupinhos” e criou-se uma turma muito unida e amiga é algo que deixou o EE bastante satisfeito.

O facto de só se terem realizado um total de 9 aulas foi um fator negativo na aplicação do modelo. No entanto, com um número maior de aulas, a evolução teria sido bastante maior, principalmente a nível tático.

Numa próxima análise seria mais benéfico realizar uma comparação de cada índice avaliado de forma a perceber-se qual foi o que, ao longo da Época Desportiva, denotou uma maior evolução.

4.2.11. Referências Bibliográficas

- Blomqvist, Minna, Vääntinen, Tomi and Luhtanen, Pekka (2005). Assessment of secondary school students' decision-making and game- play ability in soccer, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10: 2, (pp. 107-119).
- Carlson, T. B. (1995). *We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, (pp. 467-477).
- Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. / Recherche sur l'education sportive en action: une etude de cas. / Erforschung der Sport-Erziehung in Aktion: eine Fallstudie. *European Physical Education Review*, 9(3), 253-266.
- Ferreira, A. (2010). Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2007). Modelos e Concepções de Ensino do Jogo. 1º Comunicação Internacional de Jogos Desportivos: Olhares e Contextos da Performance – da iniciação ao alto rendimento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Hastie, P. A. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(4), 368-379.
- Hastie, P. A. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), (pp. 157- 171).

- Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A Formação em Jogos Desportivos Coletivos* (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepção, modelos e avaliação. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nevett, M., Rovegno, I., & Babiarz, M. (2001). Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 389-401.
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill.; United States: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. *Myths, models and methods in sport pedagogy*.

Tjeerdsma, B., Rink, J., & Graham, K. (1996). *Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After a Badminton Instruction – JTPE.*

Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), (pp. 181- 210).

4.3. A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

4.3.1. A Integração na Escola

As primeiras ideias transmitidas pela PC centravam-se de que a atividade de um professor e as relações que este estabelece com os alunos não pode ser limitada unicamente à sala de aula.

Ao nível do processo de socialização, o EE lembra-se como se fosse hoje, quando entrou pela primeira vez na sala dos professores, juntamente com a PC, sendo que a professora referia que a relação do EE devia ser ampliada aos funcionários, os restantes professores e direção da escola, sendo que a PC realizou um excelente trabalho ao apresentar o núcleo de estágio a todos os funcionários, professores e direção da escola. Aí gerou-se a primeira confusão do EE, pois com tanta apresentação foi impossível memorizar qualquer nome. No entanto, e com o passar dos dias, foi-se memorizando os nomes das pessoas que faziam parte da comunidade escolar.

Nesta perspetiva, ao longo do processo de estágio, o EE procurou ser um agente ativo na escola, aproveitando a oportunidade para participar em tudo o que fosse atividade, mesmo que esta não fosse da sua área de formação. O EE sentia que devia identificar-se com a instituição e com o projeto educativo da mesma.

Frequentar a sala de professores tratou-se de uma “desmistificação” em relação ao local, pois até ao momento, e pelos largos anos frequentados na escola como aluno, era uma divisão à qual o EE não tinha acesso. No entanto, com o passar do tempo, este passou a ser um local de convívio com os restantes professores, onde, por diversas vezes, as trocas de ideias surgiam entre o NE e os restantes professores.

A essência do processo inicial fez com que, o EE, compreendesse toda a orgânica, pessoal envolvente e funcionamento da escola. Sentiu grande acolhimento e respeito nas primeiras reuniões (Departamento e Conselho de Turma) por parte de todos os professores onde, mais uma vez, a PC fez questão de apresentar o NE.

Todos os professores trataram o EE como um colega de profissão. Muitos dos professores pediram para não os tratar por professor, mas sim pelo nome ou por colega. Logo aqui englobaram o EE como mais um professor da escola e não como um mero estudante-estagiário.

Pouco conhecendo da escola e sua envolvência, o EE optou, no primeiro mês, permanecer um pouco mais no espaço escolar de forma a conhecer melhor os funcionários com os quais mais ativamente atuaria, os professores do grupo de EF e, também, observar o comportamento geral dos alunos da escola. Assim, facilmente e rapidamente conseguiu criar uma ligação com a escola.

Deste modo, sentiu-se à vontade e com bastante confiança para iniciar o desenvolvimento do seu trabalho como EE.

4.3.2. Desporto Escolar - Futsal

Segundo o Programa para o Desporto Escolar 2009-2013, este trata-se de uma atividade não curricular e não obrigatória, baseada numa prática para todos, pretende “contribuir para o combate do insucesso e abandono escolar e promover a inclusão e aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas”. Procura criar situações para que aluno entenda o desporto como fator de cultura, procurando que haja uma estimulação de sentimentos de solidariedade, cooperação e autonomia, onde o desenvolvimento motor do aluno também assume papel de relevo. No entanto, e derivado ao baixo estatuto socioeconómico de grande parte dos alunos da escola, esta torna-se uma oportunidade de praticar uma modalidade de uma forma orientada e gratuita.

Nos 2º e 3º ciclos, o EE sempre participou nas ofertas escolares a nível do desporto escolar, principalmente na modalidade de Futsal.

Havendo a possibilidade de escolha entre o acompanhamento do Diretor de Turma ou a atividade de planeamento e treino de Desporto Escolar(DE), o EE optou então pela segunda opção, primeiramente, devido à paixão pela

modalidade e pela experiência que tinha da mesma e pelo interesse em acompanhar toda a burocracia e processos de treino envoltos na modalidade.

De forma a poder acompanhar esta modalidade, o EE falou com o professor responsável, explicando-lhe que, segundo os documentos normativos do EP, o EE deve compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar (DE), enquanto processo predominantemente pedagógico. O professor mostrou-se recetivo, explicando-nos, de seguida, o funcionamento dos treinos (sua planificação, realização e saídas), quais os horários e qual poderia ser o contributo do EE para com a modalidade.

O professor responsável pela modalidade informou-nos que o escalão com que iríamos trabalhar era os Infantis B Masculino e no total teríamos 19 alunos. Fomos informados que, a partir do 2º período iniciava-se o “campeonato” de DE, onde a nossa equipa estava inserida. Os jogos seriam realizados na nossa escola e nas restantes escolas das outras três equipas, funcionando num sistema de grupo onde o primeiro de cada um era apurado para as provas finais. Fiquei a saber também que era necessário selecionar dois alunos do 9º ano para realizarem tarefa de árbitro nos jogos que fossem realizados na nossa escola, sendo que teriam uma formação prévia com todos os outros alunos das mais diversas escolas sobre as regras de arbitragem existentes na modalidade.

Ao longo do ano letivo, o EE procurou estar presente em todos os treinos sendo que o horário coincidia com os meus tempos livres. Realço que a aprendizagem foi grande e aumentou significativamente a minha bagagem de conhecimentos, sendo que a relação que estabeleci com estes alunos foi um pouco diferente daquela que vivenciei nas aulas. O professor responsável deixou-nos, por vários momentos, intervir junto dos alunos, possibilitando pôr em prática algum do seu conhecimento e experiência da modalidade. Os treinos do DE são um pouco diferentes ao que vivenciamos nas aulas, sendo que levou, o EE, a intervir de um modo diferente.

Nos jogos que eram realizados na nossa escola, juntamente com o professor responsável e com uma colega estudante-estagiária, organizávamos

o equipamento e o espaço necessário para a prática da modalidade. Foi possível aprender a preencher fichas de jogo, atividade que antes nunca tinha realizado. O facto de estar presente na mesa de jogo, fez com que o EE sentisse a necessidade de estudar as regras de futsal ajustadas ao DE. Este ato contribuiu muito para um aprimorar do conhecimento da modalidade e uma maior à vontade sobre as regras, contribuindo para uma transmissão mais eficaz das mesmas quer aos alunos do desporto escolar, quer às turmas a cargo do EE, quando da lecionação da modalidade no 3º período.

Através da sua participação, o EE foi-se apercebendo das fraquezas do DE em Portugal. A falta de verbas é uma constante, verificando-se, por vezes, a falta de um lanche para os alunos no final dos jogos. Outro facto que verificou foi de só os escalões juvenis poderem participar em provas regionais e nacionais, acabando por se ignorar os restantes escalões. Na opinião do EE, as escolas deveriam ter maior autonomia neste tipo de gestão, podendo elas próprias criar o projeto.

Se o objetivo do DE é incorporar os alunos com maiores dificuldades socioeconómicas, dando-lhe a possibilidade de vivenciar uma aproximação à realidade de uma prova de competição, é bastante prejudicial só permitirem a competição regional e nacional para os juvenis.

No entanto, o DE revela-se uma mais valia na educação e formação dos jovens, pois oferece a oportunidade aos alunos de praticarem uma modalidade na qual pretendam especializar, aprofundar ou apenas que tenham gosto pela sua prática, na perspetiva de lazer e recreação, criando assim uma ocupação saudável para os tempos livres, com a vantagem de desenvolverem uma formação e orientação desportiva. O DE foi das melhores experiências que tive este ano de estágio mas, como foi enunciado anteriormente, alvo de algumas frustrações.

Resumindo, a contribuição do Desporto Escolar foi um inexplicável contributo para o adquirir de competências e experiências favoráveis para o desenvolvimento. A passagem pelo DE contribuiu fortemente para o desenvolvimento profissional do EE, principalmente pelo conhecimento das competições locais e regionais de DE, no contacto mais próximo com os outros

professores do grupo de EF. O EE compreendeu a importância da atividade de ensino e treino do DE enquanto processo predominantemente pedagógico, onde se pretende a edificação nos alunos de estilos de vida saudáveis, assentes numa prática desportiva regida. Com esta experiência, o EE sente-se mais capaz de conduzir uma modalidade no contexto do DE, onde ficou a conhecer um pouco mais deste mundo e as suas especificidades.



Figura 14 – Equipa de Futsal do Desporto Escolar da EBSH

4.3.3. Balanço das Atividades Desenvolvidas

Tal como foi evidenciado anteriormente, a ação do professor não se remete só à sala de aula, devendo abranger os mais diversos campos de intervenção. Sendo assim, este deve adotar estratégias que vão ao encontro de o tornar um membro ativo da comunidade escolar, onde a dinamização e participação em atividades que envolvam a comunidade educativa promovem a integração bem como possibilitar a passagem por funções de colaboração e organização jamais vivenciadas que vão ao encontro da dinamização do Plano Anual de Atividades.

Nas atividades, o núcleo de estágio desempenhou diversas funções, daí o EE referir anteriormente organização ou cooperação. Sendo assim, a participação e cooperação remeteu-se às seguintes atividades: Corta Mato, Corta Mato Distrital, Mega Sprint, Flash Mob “Ler a Dançar”, Torneio de

Voleibol 5º ano, Comemoração do 25 de abril, “Os perigos da Internet”, Torneios Interturmas de Futsal e Basquetebol (5º, 7º, 8º e 9º ano). As funções passaram pelo ajuizamento de prova, responsável pela mesa de jogo e ajuda na montagem e desmontagem do material necessário para a realização das atividades. A cooperação nestas atividades levou a que o EE compreendesse a sua orgânica, a ter que resolver alguns problemas e dificuldades que surgiram no desenrolar das mesmas.

De referir que a atividades “comemoração do 25 de abril” e na palestra “Os perigos da Internet” foram realizadas pelo grupo de informática e português. No entanto o EE fez questão de acompanhar a sua turma nessas atividades.

De forma a ganhar autonomia e experiência na realização de atividades onde colocasse à prova as competências relativas ao planeamento, organização, coordenação de atividades, bem como a capacidade de desenvolver relações interpessoais com alunos e professores, o núcleo de estágio propôs à PC organizar e coordenar a elaboração de diferentes eventos relacionados com o desporto e prática desportiva, apresentando à mesma um projeto de atividades denominado de “Escola em Movimento”. Sendo assim, a realização das atividades, como “Jogos sem Fronteiras” (alunos do 1º ciclo), “O voleibol vai à escola”, Torneio Inter- Turmas Basquetebol 6º ano”, “A escola vai ao Surf” (alunos do 6º e 8º ano), “Torneio Triball” (8º ano) e “Olimpíadas da Saúde” ficaram ao nosso encargo.

De seguida, é apresentado breves excertos das reflexões realizadas sobre as que o EE colaborou e das atividades desenvolvidas, onde se pretende ilustrar os principais ganhos para a competência do EE como também os benefícios para os alunos com a realização das mesmas.

“Como balanço final, pensamos que a mesma foi bastante bem organizada e coordenada. Estes tipos de atividade são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos e deve-se sempre apoiar iniciativas como esta para que estes tenham o maior número de experiências vividas, enriquecedoras para o seu desenvolvimento” (Reflexão “Jogos Sem Fronteiras”).

“Realizando um balanço sobre a atividade, sinto que a organização revelou-se bastante benéfica e positiva, permitindo assim um ganho de experiência significativo para a elaboração de uma próxima atividade do género. A ocorrência de alguns erros evidenciados fez-me perceber que a organização deverá ser mais cuidada”. (Reflexão “Corta-Mato Escolar”).

“Toda esta vivência leva-nos a afirmar que nesta atividade foram fornecidas aos alunos oportunidades de prática de atividade física, e sendo este um dos objetivos da educação física escolar, podemos considerar-nos enquanto núcleo de estágio de educação física, bastante satisfeitos com o desenvolvimento da mesma.

Em jeito de conclusão, consideramos que estas atividades são bastante importantes, pois constituem-se uma mais-valia na vida dos alunos, visto que cada vez mais as oportunidades de práticas desportivas escasseiam na nossa sociedade, cabendo-nos a nós profissionais de Educação Física contribuir para mudar esta realidade. Para além disto a relação que foi estabelecida com a comunidade, através da participação do clube “Leixões Sport Club”, proporcionou aos alunos o desenvolvimento de modalidades adaptadas às necessidades da comunidade e conseqüentemente adaptadas às necessidades e motivações dos alunos. O ótimo clima de convívio entre alunos, professores e jogadores fomentou o estreitamento de relações entre os mesmos, sendo este facto benéfico para uma melhor consecução do processo de ensino/aprendizagem” (Reflexão “O Voleibol vai à Escola”).

“A atividade foi bastante interessante não só pela espetacular proficiência apresentada, mas pelo facto de nos permitir um contacto diferente com os alunos, onde houve uma troca de experiências e vivências

Ainda bem que o desporto escolar existe. Não só pela vertente da competição, mas pela oportunidade dada aos alunos que não têm

possibilidades de participar numa prova. Verifica-se que talvez muitos talentos se encontram “escondidos” (Reflexão “Corta-Mato Distrital”).

“Aquando da organização tivemos que ter em conta os moldes já utilizados nos anos anteriores para haver uma continuidade do trabalho nos anos anteriores, mas ao mesmo tempo conseguirmos dar o nosso ‘toque’ pessoal. Decidimos realizar o torneio na forma de jogo 5x5, para que fosse possível jogarem mais alunos por jogo e existiu um campo destinado para o torneio feminino e outro para o masculino.

No dia do torneio, toda a preparação e montagem do material foi feita com uma hora de antecedência à hora prevista de início do programa. Foram coladas fitas no chão para que as marcações dos campos fossem visíveis, mesas para os oficiais de jogo, uma tela e o projetor para que os resultados fossem consultados em tempo real, música e zonas específicas para os jogadores que se encontravam no banco durante o jogo e para as equipas que se preparavam para jogar” (Reflexão “Torneio de Basquetebol 6º ano”).

“A realização desta atividade, contou com um conjunto de ações necessárias e regulamentares, para que toda a atividade acontecesse com sucesso e de forma organizada. Estas ações foram repartidas pelos Estudantes Estagiários, pertencendo a cada um, diferentes responsabilidades. O que na nossa opinião correu bem, os objetivos organizacionais foram cumpridos com sucesso” (Reflexão “A Escola vai ao Surf”).

“A experiência foi magnífica. Permitiu um maior convívio com os alunos num contexto completamente diferente dos até então vividos. A realização desta atividade permitiu fazer uma antevisão das necessidades e preocupações a ter na organização de uma próxima atividade semelhante” (Reflexão “Triball”).

“Como tínhamos realizado um planeamento prévio relativo à organização e realização daNo entanto, e havendo sete equipas, havia uma que, a quando da rotação, ficava a descansar ou com a possibilidade de apoiar as outras equipas em atividade. A arbitragem ficou a cargo dos professores estagiários, tendo cada um uma folha para anotar o resultado de cada jogo, sendo que a estudante-estagiária Daniela ficou responsável pela cronometração.

Ao longo da atividade foi notória o sentimento de satisfação, de alegria e entusiasmo por parte dos alunos” (Reflexão “Triball”).

“A partir da realização desta atividade, podemos ter o privilégio de contactar com os alunos e professores outras escolas, tornando-se este momento numa oportunidade para partilhar experiencias e conhecimentos relativos a outros meios escolares” (Reflexão “Olimpíadas da Saúde”).

Os processos inerentes à organização de uma atividade eram uma incógnita para mim. Desconhecia por completo o que era necessário fazer-se, desde afixação de cartazes de divulgação, autorizações da direção, autorização dos encarregados de educação, a necessidade de requisitar material.

Uma das grandes vantagens das atividades é que permite uma relação aluno-professor diferente daquela vivenciada na sala de aula, permitindo compreender um pouco mais os gostos e interesses dos alunos. Estas atividades contribuem a assunção do papel do professor na escola, contribuindo para uma afirmação na escola, mas também para compreendermos a importância educativa e social da promoção e participação em atividades fora das atividades letivas formais.

Após a organização e participação nas atividades, sinto que a minha competência organizativa e coordenativa evoluiu bastante. O EE sente-se mais capaz, dotado de competências profissionais específicas para futuramente organizar atividades.

Por último, é importante referir a ideia da criação do clube de Atletismo. Surgiu pelo facto de se verificar que a Escola Básica Senhora da Hora não apresentar grande familiarização com esta modalidade. A ideia central, que levou à criação do clube, passava pela modificação da mentalidade existente nos alunos de que o atletismo é só correr. Pretendia-mos “colorir” as diferentes modalidades existentes no atletismo.

A dinamização do clube permitiu tornar-se numa oportunidade em contactar com os alunos das mais diversas turmas. Pouco a pouco, aula a aula, o número de alunos foi aumentando, verificando-se que poucas eram as desistências.

Tivemos toda a liberdade, por parte da PC, para seleccionar as disciplinas a abordar, face ao equipamento disponível na escola.

Além de dar a conhecer aos alunos outras disciplinas de atletismo, era intenção do EE inculcar o gosto pela modalidade. Procuramos proporcionar aos alunos oportunidades de prática desportiva e desenvolvimento motor, havendo alguns que a única atividade desportiva que tinham era na escola, pelo facto de não terem recursos financeiros para participarem fora da mesma.

Sentia-se que os alunos realizavam as aulas com grande prazer e satisfação. A experiência foi bastante benéfica e atingiu claramente os objetivos propostos. Ademais, os conhecimentos do EE, em relação à modalidade de atletismo, progrediram bastante. Ter-se abordado várias modalidades fez com que progredisse bastante a nível da realização do planeamento.

4.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta área corresponde ao Desenvolvimento Profissional, onde o EE deve expressar as suas preocupação/necessidade da busca pela melhoria das competências e qualidades do EE como professor de EF, sendo oportuno investigar/estudar para contribuir numa melhoria da sua atuação.

Para Matos (2011) na área do Desenvolvimento Profissional importa referenciar atividades e vivências, refletindo e percebendo a sua importância na construção da competência profissional.

Neste sentido, a seguir serão apresentados fatores que o EE considera que contribuíram para o seu Desenvolvimento Profissional ao longo do EP.

4.4.1. O Contributo da Criação do Projeto de Formação Individual

Um fator que contribuiu para o Desenvolvimento Profissional do EE foi o Projeto de Formação Inicial (PFI)

O PFI surge como um documento de apoio ao professor, com a função de fazer refletir o EE sobre a sua atuação ao longo do EP. Nele devem ser espanados as maiores dificuldades, problemas e barreiras ao seu desenvolvimento enquanto professor, explanando também um conjunto de objetivos para o EP.

Relendo o documento constata-se que as intenções que foram redigidas, foram acontecendo ao longo do processo de EP, acabando por ser cumprido quase todas as tarefas a que o EE se tinha proposto.

Sendo um documento elaborado numa fase inicial do EP, apresentou-se como um guia, possibilitando uma orientação na concretização das tarefas a desenvolver. Permitiu, ao EE, preparar-se para o que seria a sua atuação. Fê-lo consciencializar-se de eventuais obstáculos que iria ter que superar com bastante dedicação e ambição de querer crescer como professor de EF.

No entanto, esses obstáculos traziam consigo um vasto número de experiências e ensinamentos que pontualmente foram minorizados, tornando, o EE, numa pessoa mais consistente.

4.4.2. O Processo Reflexivo

O estágio profissional da FADEUP enquadra-se no modelo reflexivo na formação de professores, visando o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante estagiário.

Qualquer formador deverá pautar a sua formação na reflexão, sendo que, segundo Rodrigues (2001), só assim é possível que o estudante-estagiário desenvolva a capacidade de pensar, agir e avaliar toda a sua atividade, sendo o ato de refletir sobre a ação muito importante.

Para Batista (2008), é essencial que a formação inicial de professores trabalhe a reflexão. Para a mesma autora, na formação inicial do professor, esta tem que ser capaz de desenvolver estratégias de forma a que os formandos desenvolvam comportamentos intencionais e conscientes, levando-os a uma atuação refletiva.

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que proporcione aos futuros professores os meios para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992).

Para Alarcão (1996, p. 175) a reflexão: *“ Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (...) ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”*.

Alarcão e Tavares (2003, p. 132) propõem um *“cenário reflexivo como uma abordagem de formação que atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas”*. Na mesma linha de pensamento, Silva (2009) refere que o processo reflexivo é visto como um vaivém permanente entre o que acontece e a sua compreensão, na procura do significado das experiências vividas. É através das práticas que progressivamente se obtém um maior entendimento das mesmas. Schön (1987), salienta que o

pensamento e a ação são dois elementos indissociáveis na construção do conhecimento profissional, referindo que o conhecimento é gerado pela ação e sistematizado com a reflexão.

Os problemas com que os professores vão-se deparando durante a sua ação, são os principais orientadores do ato reflexivo pela inquietação e incerteza que causam no docente (Dewey, 1933).

Surgem como fundamentos da construção do conhecimento profissional a *ação*, *experimentação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação*, e *reflexão sobre a reflexão na ação*, onde Schön (1987) distingue estes quatro tipos de reflexões:

- **Conhecimento na ação:** durante a sua atuação, o professor põe em prática um conjunto de conhecimentos, de convicções científicas, metodológicas e didáticas.
- **Reflexão na ação:** ocorre durante a ação, isto é, no confronto com situações indeterminadas em que o professor se surpreende;
- **Reflexão sobre a ação:** que é posterior à ação e geralmente verbal, onde o professor reconstrói mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, tendo geralmente um carácter avaliativo;
- **Reflexão sobre a reflexão na ação:** um olhar posterior para ação e para a reflexão acerca do que acontecer, do que observou e do significado atribuído ao que aconteceu.

Inicialmente a reflexão que o EE realizava era sobre a ação. Normalmente, era realizada em casa onde era confrontado o planeado com a realidade tentando procurar as melhores adaptações para o que tinha acontecido. Pela sua pouca experiência levou a alguma falta de improviso na ação. No entanto, à medida que o tempo foi passando, e pelo confronto com uma diversidade de problemas, o EE foi adquirindo experiência. Assim, permitiu-lhe começar a refletir durante a ação e agir em consonância com as conclusões que tinha retirado.

O EP foi bastante benéfico para o EE, pois possibilitou-lhe a oportunidade de cometer erros, onde a reflexão das suas causas fizeram com

que desenvolve-se a sua capacidade como professor. A reflexão permitiu, ao EE, a construção da sua própria identidade como professor, possibilitando a realização de uma ação mais consciente, ou seja, ajudou-o a pensar os processos de maneira diferente, não se limitando a fazer as coisas só “*porque sim*”, levando-o a refletir constantemente na procura de soluções para a sua ação, possibilitando ao EE oportunidades para aceder ao constante desenvolvimento.

4.4.3. A Observação – Contribuição Para Uma Melhoria da Atuação

A observação sistemática e análise do processo de instrução constitui-se como um processo de recolha de informação durante o processo de ensino imprescindível ao professor (Rink, 1993). Na mesma ótica, Alarcão e Tavares (2003, p. 86) referem que a observação é “um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem”.

A observação das aulas dos colegas de estágio contribuiu em larga medida para a aprendizagem e aperfeiçoamento da atuação do EE. Verificando que a forma de atuação difere entre os quatro, procurou aproveitar este facto para retirar benefícios de cada um, tentando aprender com todos.

A presença nas aulas dos colegas de estágio foi uma constante, principalmente ao longo do terceiro período. O EE procurou aprender com as estratégias dos mesmos e com o vasto conhecimento nas modalidades abordadas procurando assim delimitar estratégias para a sua atuação com base naquilo que observou.

Alarcão e Tavares (2003) referem que as estratégias de observação só dependem do objetivo que se pretende atingir e da natureza da observação. Para tal é necessário ter consciência daquilo que se pretende observar.

Na opinião do EE, a observação das aulas melhorou em muito a sua capacidade de observação bem como a atuação na prática. A capacidade de reflexão e espírito crítico, com base naquilo que era observado, tornou-se numa melhoria da competência do EE como professor, permitindo para uma

melhoria do seu planeamento de aulas, bem como uma procura de soluções e estratégias para eventuais erros que o próprio tinha observado.

Já no que respeita às aulas que o EE foi observado pela PC, OF e pelos colegas de estágio, permitiram um aprimorar da sua atuação. O facto de ter recebido *feedbacks*, por algumas vezes, da ocorrência de erros que, durante a sua atuação, constituíram-se num dos aspetos formativos mais eficazes. Com tais *feedbacks*, o EE entendeu-os como sendo construtivos para a sua identidade de professor. O diálogo entre OF, PC E NC possibilitou que fossem aprofundadas as áreas onde os futuros professores manifestavam mais dificuldades. Assim, sendo a oportunidade que era concedida aos EE's, de em conjunto, verbalizarem, discutirem e solucionarem os problemas foi bastante importante na construção e afirmação profissional dos mesmos.

Nas primeiras aulas observadas foi utilizado um método tradicional denominado de “Incidentes Críticos”, onde o observador anotava a Gestão do tempo de aula, a Organização das atividades; a Ação do professor; o Comportamento dos alunos; Postura do professor.

Mais tarde, utilizaram-se métodos de observação sistemática sugeridos por Sarmiento et al.(1994), sendo eles “*Análise do Tempo de Aula*”, onde era intenção do observador analisar a utilização do tempo de aula, de forma a verificar se o EE cumpria o tempo estipulado no plano de aula; “*Sistema de Observação do Comportamento do Aluno*” e “*Sistema de Observação do Comportamento do Professor*”. Nestes dois últimos o objetivo passava por verificar o tempo que professor e aluno despendiam em cada comportamento (aluno – atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação do material, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, intervenções verbais, afetividade e outros comportamentos; professor – instrução, *feedback*, organização, afetividade positiva, afetividade negativa, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos) e a respetiva percentagem em relação à duração total da sessão. Em algumas observações, a observação a um colega do NE foi realizada em colaboração com o restante NE. Assim possibilitou observar-mos incidentes críticos, análise do tempo de aula e observação do comportamento do professor. Estas observações em grupo

possibilitou observações mais afincadas que contribuíram em muito para a melhoria do EE que estava a ser observado.

A tarefa de observação possibilitou uma confrontação de diferentes formas de atuar no processo de ensino. Contribuíram para alargar o leque de conhecimentos, de novas aprendizagem e estratégias, contribuindo para uma melhoria da competência do EE.

V. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

O EP visa formar professores profissionais, promotores de um ensino de qualidade. A FADEUP procurou orientar os EE(s) no intuito de formar professores autónomos e reflexivos. O professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e praticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 1996, p. 173). Por conseguinte, um dos aspetos mais marcantes foi a consciencialização da importância que o ato refletivo possuía para um processo de ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade. No início, o EE não tinha a noção da importância que a reflexão teria para a melhoria da sua competência como professor. No entanto, elevado ao facto de refletir sobre os seus atos, antes, durante e após as aulas, permitiu uma reorganização de estratégias que levaram à concretização dos objetivos do EE.

No primeiro confronto com a realidade, é de considerar que esta foi, sem dúvida, a experiência mais completa e enriquecedora vivenciada pelo EE. Desde a inquietação inicial, ao primeiro contato com as turmas, a lecionação das aulas, a procura de respostas e a tomada de decisões, que nem sempre foram as mais corretas, a organização de atividades, entre muitos mais, foram, sem dúvida, momentos de constante aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Uma das experiências mais gratificantes relativas ao processo de EP foi a relação que o EE criou com os alunos ao longo do ano. Para muitos deles, o EE não foi apenas mais um professor. O facto de o EE não se limitar só a ser um mero transmissor de conhecimentos, mas que se preocupava com o desenvolvimento do aluno como um todo, onde a transmissão de valores, de cooperação, respeito pelo outro e responsabilidade, sendo estas ferramentas essenciais para a vida em sociedade, fez com que, de algum modo, a relação entre eles melhorasse significativamente. Com a implementação do Modelo de Educação Desportiva, realçou-se que a turma ficou muito mais unida e com um espírito de grupo enorme. Em vez de andarem constantemente a criticar os colegas, passaram a ser uma ajuda para os mesmos.

Em certos momentos, principalmente iniciais, a elevada exigência levou à existência de sentimentos de desalento. No entanto, o EE está convicto que foi a mesma exigência que o levou a elevar as suas capacidades como professor, conduzindo-o aos objetivos a que se tinha proposto.

As experiências vividas com as duas turmas, o envolvimento com os alunos e com o grupo de EF, a empatia das funcionárias para com o EE, o entusiasmo e a motivação dos alunos ficarão guardados e serão memórias inesquecíveis.

A integração no meio escolar foi sendo feita de forma gradual, verificando que a tarefa do professor é muito abrangente e não se resume ao trabalho desenvolvido na sala de aula. As suas tarefas vão muito além. O professor deve interagir e envolver-se com toda a comunidade educativa, preocupando-se com a pessoa “completa” que “mora” no aluno.

Ao longo de todo o processo de crescimento enquanto futuro profissional de EF, a interligação do conhecimento com a prática desempenhou um papel fundamental na aquisição de competências pedagógicas, didáticas e científicas, necessárias para o desenvolvimento do desempenho e competência profissional. A interpretação crítica da prática foi fundamental para um aprimorar de estratégias, decisões corretas e a descoberta de soluções para os problemas.

Das aquisições obtidas ao longo do EP, o EE tem a convicção que adquiriu um claro entendimento e domínio nas áreas do conhecimento da formação profissional e do planeamento. No entanto, o EE tem a perfeita noção de que no seu percurso de formação como professor ainda há muito para aprender. A formação do professor é algo inacabado, há sempre algo mais para aprimorar.

Nesta medida, um forte contributo para o desenvolvimento profissional ao longo do EP foi a boa e forte relação desenvolvida com o NE e com a PC. O EE aprendeu muito com a competência e profissionalismo do NE, estando sempre disponíveis para auxiliar no seu desenvolvimento, onde o espírito de camaradagem e entreaajuda reinava.

Nos dias de hoje, a empregabilidade para os professores de EF, atravessa uma face bastante crítica, verificando-se que o número de candidatos é superior ao número de vagas. O EE tem a convicção que, atualmente, para conseguir uma oportunidade de trabalho é necessário mostrar que se é diferente dos restantes, é necessário possuir características que nos distingam dos demais. Para tal, o EE continuará a investir na sua formação enquanto professor, procurando contribuir todos os dias para o reforço da imagem do professor de EF na escola e sociedade. Costa (2002, p. 105) refere que *“a aprendizagem da profissão docente não termina com a frequência de um curso de formação inicial, é algo que o professor realiza e constrói durante a vida”*.

Num futuro mais próximo, apesar da área de formação do EE estar ligada ao ensino, a entrada nas escolas para lecionar está bastante complicado, obrigando o EE a optar por outros ramos como o treino de futebol (área que cativa bastante o EE) trabalho em ginásios e academias como instrutor.

O pensamento do EE, apesar das dificuldades que atravessamos em Portugal para exercer a função de professor na escola, é que não deve desistir, continuar com uma atitude firme, com convicção de que os tempos irão mudar e que o esforço ao longo dos anos de formação será recompensado, UM Dia!.

VI. Bibliografia

6. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). A formação de Professores no Portugal de hoje. Consult. 24 jun. 2012, disponível em <http://correio.cc.ul/~jponte>
- ALARCÃO, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina
- Arends, R. (1995). *“Aprender a Ensinar”*. McGraw-Hill.
- Batista, P. (2008). Discurso sobre a competência: Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- BENTO, J. (1987). *Desporto – “Matéria” de Ensino*. Lisboa: Editorial Caminho
- BENTO, J. (1995). *O outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- BENTO, J., Garcia, R., & Graça, M. (1999). *Contextos de Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- BENTO, J. (2004). *Desporto: discurso e substância*. Porto: Campo das Letras
- Bento, J. (2006). *Pedagogia do Desporto: Definições, Conceitos e orientações*. In G. Tani, J. Bento & Petersen (Eds), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara koogan
- BIRZEA, C. (1984). *Pedagogia de Avaliação Formativa*. In *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CARRASCO, J. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa
- CUNHA, A. (2002). *A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico*. Porto: CRIAPASA
- CUNHA, A. (2008). *Pós-modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (de Educação Física)*. Viseu: Vislis Editores.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- FORMOSINHO, J. (2001). *A Formação Prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. Universidade do Minho.
- Furlani, L. (2000). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* (6ª ed.) São Paulo: Cortez
- Graça, A. (2007). *Modelos e Conceções de Ensino do Jogo*. 1º Comunicação Internacional de Jogos Desportivos: Olhares e Contextos da Performance – da iniciação ao alto rendimento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

- GONÇALVES, F. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- MACHADO, M. (2010). *Compreensão e Interpretação da Reflexão na Formação de Professores – Estudo em Professores Cooperantes da FADEUP*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- MATOS, Z. (2011). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudo 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
- MESQUITA, I. & Rosado, A. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Editores Asa
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de professores – Aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- PROENÇA, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física. Testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem* (3ª ed.). Porto: Texto Editora.

- RINK, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). St. Louis: Mosby Year Book.
- Rink, J. (1999). What do students learn in physical education and how they learn? In M. Pièron & M. Valeiro (Eds), *Diez Años de Conferencias académicas* José María Cagigal (pp. 265-287). Coruña: Universidade de Coruña.
- Rodrigues, A. (2001). A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- ROSADO, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ROSALES, C. (1990). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa
- SARMENTO, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II - Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey Bass.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3^a ed.). Mayfield Publishing Company.
- SIEDENTOP, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teachig Skills* (4^a ed.). Mountain View, CA : Mayfield Publishing Company.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport Education: Quality PE trough positive sport experiences*. Champaign, IL. Human Kinetics
- SILVA, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Isabel Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- SILVA, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: Estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- VICKERS, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL. Human Kinetics Books.

Anexo I - Ficha de Caracterização Individual do Aluno

1 Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: F / M
 Morada: _____ Código Postal: ____ / ____
 Nacionalidade: _____ Concelho: _____ Freguesia: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Turma: _____ Ano: _____
 Telefone: _____ Telemóvel: _____ E-mail: _____
 Escola que frequentaste no ano transacto: _____

2 Agregado Familiar e Deslocações

Nome da Mãe: _____ Idade: _____ Telefone: _____
 Profissão: _____ Local de Trabalho: _____ Hab. Literárias: _____
 Nome do Pai: _____ Idade: _____ Telefone: _____
 Profissão: _____ Local de Trabalho: _____ Hab. Literárias: _____
 Estado civil dos pais: Casados ____ Divorciados ____ Solteiros ____ Outro ____
 Tens irmãos? Sim ____ Não ____ Se sim, quantos? ____ Idades? ____
 Com quem vives? _____
 Como vens para a escola? Comboio: ____ A pé: ____ Bicicleta: ____ Carro: ____ Outro: ____
 Quanto tempo demoras? Até 15 min.: ____ Entre 15 a 30 min.: ____ Entre 30min. a 1h: ____ Mais de 1h: ____
 Nome do Encarregado de Educação: _____ Telef: _____
 Morada: _____ Cód. Postal: ____ - ____
 Idade: _____ Grau de Parentesco: _____ Hab. Literárias: _____
 Contacto em caso de emergência: _____

3 Ocupação dos Tempos Livres

Quantas horas diárias, em média, tens de tempo livre? 1h: ____ 2h: ____ 3h: ____ 4h: ____ + de 5 h: ____
 Como ocupas esse tempo? (ordena de 1 a 8, por ordem de frequência) Ler: ____ Ver TV: ____ Escrever: ____
 Cinema: ____ Internet: ____ Ouvir Música: ____ Jogar PC, PS, etc.: ____ Praticar Desporto: ____ Outros: ____

4. Hábitos de Vida

Costumas tomar o pequeno-almoço? Sempre: ____ Muitas Vezes: ____ Raramente: ____ Nunca: ____
 Onde tomas o pequeno-almoço? Em casa: ____ Na escola: ____ No café: ____ Outro: ____
 Quantas refeições fazes por dia? ____
 O que tomas ao pequeno-almoço?

Leite		Refrigerantes		Bolachas		Outros: _____ _____ _____ _____
Iogurte		Pão		Manteiga		
Sumo natural		Cereais		Fiambre/Queijo		
Café		Bolos		Frutas		

Quantas horas estudas por dia? 1h: ____ 2h: ____ 3h: ____ 4h: ____ + de 5 h: ____
 Consomes bebidas alcoólicas? Nunca: ____ Esporadicamente: ____ Às vezes: ____ Regularmente: ____
 Fumas? Nunca: ____ Às vezes: ____ Regularmente: ____

5 Situação Escolar

Quais as tuas disciplinas preferidas? _____ E as que gostas menos? _____

Em quais sentes mais dificuldades? _____

Já reprovaste alguma vez? Sim: _____ Não? _____ Quantas vezes? _____

6 Em relação à Educação Física

Gostas da disciplina? Sim: _____ Não: _____ Obtiveste resultado positivo no ano transacto? Quanto? _____

Após as aulas de Educação Física costumas tomar banho? Sim: _____ Não: _____

Quais as tuas modalidades preferidas? (ordena de 1 a 12, por ordem de preferência)

Andebol		Ténis		Badminton		Se assinalaste outras, indica quais: _____ _____
Basquetebol		Atletismo		Natação		
Futebol		Ginástica		Lutas/Judo		
Voleibol		Dança		Outras		

Costumas praticar actividades extra-curriculares, promovidas pelo grupo de Educação Física? Sim: _____ Não: _____

Em média, quantas horas praticas actividade física por semana?

Até 1h _____ Entre 1h a 2h _____ Entre 2h a 3h _____ Entre 3h a 4h _____ Entre 4h a 5h _____ + de 5h _____

Sabes nadar? Sim: _____ Não: _____

7 Saúde

Vês bem? Sim: _____ Não: _____ Usas Óculos? Sim: _____ Não: _____ Ouves bem? Sim: _____ Não: _____

Tens algum problema motor? Sim: _____ Não: _____

Tens algum dos seguintes problemas? Asma _____ Diabetes _____ Bronquite _____ Cardiovasculares _____ Epilepsia _____ Doença crónica _____ Alergias _____ Outros _____

Possuis algum problema de saúde impeditivo para a prática da Educação Física? Sim _____ Não _____

Qual? _____

Grupo Sanguíneo: _____

8 Atividade física e desportiva

Razões pelas quais não praticas qualquer actividade desportiva? Desmotivação _____ Problemas Financeiros _____ Medo de lesões _____ Falta de tempo _____ Vergonha _____ Doença crónica _____ Falta de transporte _____ Localização geográfica _____ Outros? _____

Razões pelas quais praticas actividade desportiva? Gosto pela modalidade/desporto _____ Saúde _____ Prazer _____

Bem-estar _____ Convívio _____ Passatempo _____ Realização _____ Competição _____ Socialização _____

Amizade _____ Influência/opinião de outros _____ Divertimento/Entretenimento _____

Outros? _____

Avalia, de 1 a 5, o teu grau de satisfação/motivação nas aulas de Educação Física: _____.

Anexo II – Grelha de Comportamento

Grelha de Comportamento

Turma: 8ºA

Nº de Aulas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	
01																																							
02																																							
03																																							
04																																							
05																																							
06																																							
07																																							
08																																							
09																																							
10																																							
11																																							
12																																							
13																																							
14																																							
15																																							
16																																							
17																																							
18																																							
19																																							
20																																							
21																																							

Legenda:

Bom Comportamento

Médio Comportamento

Mau Comportamento

F - Falta

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE VIDEO						
TOMADA DE DECISÃO SEM BOLA						
		Categoria	Cód.	Apropriado	Total	Cód.
Ofensivo		Movimento necessário para a criação de linha de passe (desmarca-se para espaço favorável e distância)	MNCLP			MNCLP
		Movimento não necessário (já está em boa posição)	MNN			MICLP
		Desmarcação de ruptura (direção baliza) para zona favorável e distância	DR			NSO
		Movimento necessário ao reajuste do equilíbrio ofensivo (trocas)	MNRED			NREO
		Marca oponente direto com e sem posse de bola	MOD			NMOD
Defensivo		Acompanha e impede progressão (Para momentaneamente)	AP			NANIP
		Dobra (ajuda o companheiro sempre que este é ultrapassado evitando progressão, penetração e finalização)	DC			NDC
		Movimento necessário à conquista da posse de bola (intercepção) e dissuasão	MNCB			NINP
		Defende a baliza (coloca-se entre o portador/receptor da bola e a baliza)	DB			NANIM
		Colocação e movimento necessário à entrega/juda	CMNA			NA
TOMADA DE DECISÃO COM BOLA						
		Passe para colega livre (condições mais favoráveis)	PCL			PCCM
		Progride em direção para a baliza (sem colegas livres a quem passar ou melhor posicionados)	PDB			PDI
		Tem intenção de finalizar (penetra no espaço livre ou entre dois defensores)	IF			NPDB
		Remate em zona favorável e sem oposição	RFSO			PBSF
		Escolha correta do remate (remate apropriado à situação)	ECR			RCODI
		Se fixar o seu opositor direto e/ou opositor próximo passa a bola ao colega melhor posicionado	FCSN			EIR
						FIRB
EXECUÇÃO MOTORA						
	Recepção	Controla a bola (recebe a bola e mantém contacto visual)	CB			NCB
Ofensivo	Passe	Passe adequado (Direcionado para o colega em função da sua trajetória e com força adequada)				PMD
			PA			PFI
	Condução da B.	Mantém o domínio da bola, conseguindo dirigir o olhar em frente	MOB			PB
	Remate	Remate dentro do padrão de referência	RDPR			RFRP
	Finalização	Golo (Concretiza)	G			NCGR
Defensivo	Duelo Individual	Supera o oponente direto com bola	SODCB			NCBF
		Supera o oponente direto sem bola	SODSB			NSOCSB
	Des. da bola	Movimento necessário para a conquista da posse de bola ou para interceptá-la.	DB			NSOCCB
	Marcação	Coloca-se entre o adversário e a baliza, mantendo o contacto visual com a bola. (para momentaneamente o adversário)	PMA			NDB
	Intercepção	Intercepta passe do adversário, ganhando vantagem para a sua equipa.	IP			PPA
						IPSS

Anexo IV – Ficha de jogo

Ficha de Jogo

Jogo nº ____ Local _____ Jornada: _____ Data: ____/____/____ Hora de Início:

A	Equipa: _____				
Nome	Faltas	Remates	Golos	A	V
1-					
2-					
3-					
4-					
5-					
Total					

Faltas	1ª P.	1	2	3	4	5
Acumuladas	2ª P.	1	2	3	4	5
Minuto de	1ª P.					
Desconto	2ª P.					

Treinador: _____

B	Equipa: _____				
Nome	Faltas	Remates	Golos	A	V
1-					
2-					
3-					
4-					
5-					
Total					

Faltas	1ª P.	1	2	3	4	5
Acumuladas	2ª P.	1	2	3	4	5
Minuto de	1ª P.					
Desconto	2ª P.					

Treinador: _____

Árbitro: _____

Oficial de Mesa: _____

Resultado da 1.ª Parte			Resultado da 2.ª Parte		
A		B		A	
Resultado Final					
A		B			

EQUIPA

Anexo V – Contrato Capitão-Treinador

CONTRATO CAPITÃO/TREINADOR

NOME DA EQUIPA:

MODALIDADE:

TREINADOR:

CAPITÃO:

COMO TREINADOR DE EQUIPA SEREI UM EXEMPLO DE BOA LIDERANÇA E CONDUTA DESPORTIVA DIGNA NAS SEGUINTE ÁREAS:

- **FAIR-PLAY**- Jogarei sempre respeitando as regras do jogo e da aula.
- **EMPENHO TOTAL** – Trabalharei vigorosamente nas distintas tarefas da aula (treinos, exercícios e jogos).
- **RESPEITO**- Mostrarei respeito pelos colegas de equipa, árbitros, oficiais de mesa, adversários, professor e material.
- **RESPONSABILIDADE**- Organizarei os meus jogadores para os treinos e antes dos jogos.
- **ASSISTÊNCIA**- Motivarei sempre os meus colegas e farei deles melhores jogadores.

DEVERES ESPECÍFICOS DO CAPITÃO:

- Tomar nota dos alunos que estão presentes e dos que faltam ou não realizam aula.
- Se for necessários convocar reuniões entre todos os elementos da equipa, para resolver problemas.
- Cumprir sempre o planeado para as aulas.
- Ajudar o treinador a estruturar as equipas para os jogos.
- Actuar como porta-voz da equipa.
- Controlar sempre os comportamentos dos colegas de equipa e dos outros alunos, para que estejam em segurança.
- Manter o manual do Treinador e da Equipa em excelentes condições.

ASSINATURA DO TREINADOR:

DATA:

/ /

ASSINATURA DO CAPITÃO:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA EQUIPA:

ASSINATURA DO PROFESSOR:

Anexo VI - Questionário Sócioafetivo

Questionário adaptado de: **Tjeerdsma, B., Rink, J., Graham, K. (1996)** – Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After Badminton Instruction- JTPE.

Pós-teste

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES E VALORES

Percepção de Competência no Futsal

1. Como classificas a tua habilidade para jogar Futsal?

☐	☐	☐	☐	☐
nenhuma habilidade	pouca habilidade	alguma habilidade	bastante habilidade	muita habilidade

2. No caso de te considerares “hábil”, por que razão és bom a jogar Futsal?

Tenho habilidade para o Futsal	☐		
Tenho muita prática (já joguei muitas vezes)....	☐		
Aprendi a jogar com o professor.....	☐		
Porque me esforço.....	☐		
Porque é um desporto fácil.....	☐		
Por outra razão.....	☐		
Qual? _____			
Leite	Refrigerantes	Bolachas	Outros: _____
logurte	Pão	Manteiga	
Sumo natural	Cereal	Queijo	
Café	Bolos	Frutas	

3. No caso de te considerares que não és “hábil”, Por que razão não és bom a jogar Futsal?

Tenho pouca prática.....	☐
Não tenho habilidade.....	☐
Por outra razão.....	☐
Qual? _____	

4. Achas que jogas melhor Futsal agora do que antes da Unidade que o professor desenvolveu? Se sim porquê?

Porque pratiquei mais.....	☐
Porque aprendi coisas novas com o professor.....	☐
Tenho mais conhecimentos e habilidade para o jogo.....	☐
Aprendi novas estratégias.....	☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

5. Achas que jogas melhor Futsal agora do que antes da Unidade que o professor desenvolveu? Se não porquê?

Porque pratiquei pouco.....☐

Porque não aprendi coisas novas com o professor.....☐

Porque não tenho mais conhecimentos e habilidade para o jogo.....☐

Porque não aprendi novas estratégias.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

Apreciação da Unidade Temática

6. Quais foram as coisas que mais gostaste nas aulas de Futsal?

A competição durante o jogo.....☐

O convívio com os colegas.....☐

O gosto pelo Futsal☐

O professor.....☐

A oportunidade para aprender.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

7. Quais foram as coisas que menos gostaste nas aulas de Futsal?

Nada.....☐

Fazemos muitos exercícios mas jogamos poucas vezes.....☐

Estamos parados durante muito tempo.....☐

As aulas são muito demoradas.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

8. Achas que vais continuar a jogar Futsal no futuro? Em caso afirmativo, porque razão?

Por que gosto de jogar.....☐

É uma boa forma de passar o tempo.....☐

Tenho bola de Futsal e equipamento para jogar.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

9. Em caso negativo, por que razão não vais continuar a jogar Futsal no futuro?

Não gostei do jogo ☐

Não tenho bola de Futsal nem equipamento para jogar

Não é um desporto popular

Por outra razão

Qual? _____

10. Em que é que estas aulas de Educação Física foram diferentes das outras?

Pratiquei o mesmo desporto durante mais tempo.....

Aprendi coisas novas.....

Porque estas aulas foram usadas num trabalho de investigação...

Não foram diferentes das outras aulas que já fizemos.....

Fazíamos os exercícios em grupos pequenos.....

Pratiquei um desporto novo.....

Por outra razão.....

Qual? _____

Grau de Satisfação

No quadro abaixo estão descritas funções que desempenhaste durante as aulas de Futsal. Gostaria que indicasses para cada uma delas qual o grau de satisfação que sentiste por as ter desempenhado.

Por favor marca com X a resposta que consideras mais adequada para cada uma das funções:

Questões	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Satisfeitíssimo
Competir em equipa					
Ser treinado pelo colega					
Ser treinado pelo professor					
Ser treinador do colega					
Ser capitão do colega					
Ser árbitro					
Ser jogador					
Ser ajudado pelos colegas					
Ajudar os colegas					
Observar e registar o resultado dos jogos (oficial de mesa)					
Ser responsável pelo material e espaço					
Ser cronometrista					
Ser estatístico					

Ser Jornalista/Repórter					
Decidir acerca do trabalho dos árbitros					
Decidir acerca do Fair-play das equipas					

Auto-eficácia

11. Assinala com um x a opção que melhor traduz o teu grau de concordância relativamente às aulas de Futsal:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Aprendi coisas novas acerca do Futsal.				
Diverti-me a aprender Futsal.				
Melhorei o meu desempenho como jogador durante esta unidade.				
Diverti-me durante as sessões como jogador.				
Agora sei mais sobre Futsal.				
Diverti-me ao ter desempenhado outros papéis além do de jogador.				
Agora sou melhor participante desta actividade.				

Outras razões: -----

12. Selecciona a opção que melhor descreve o teu sentimento relativamente a cada uma das afirmações. De seguida explica por que motivo seleccionaste essa opção.

Afirmação 1: Gostei da unidade de Futsal porque foi mais longa que as unidades típicas da Educação Física.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmação 2: Gostei de pertencer a uma equipa logo desde o início da unidade e continuar na mesma equipa ao longo da mesma.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmação 3: Gostei do calendário da prática da equipa e do calendário formal de competições durante toda a unidade de Futsal.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmção 4: Gostei do evento culminante (Grande final) no término da unidade de Futsal.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmção 5: Eu gostei de ter acesso à pontuação e aos recordes da minha equipa e aos meus.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmção 6: Gostei da natureza festiva das aulas de Futsal por usar coisas como nomes das equipas, cores, logótipos, site, conferência de imprensa, etc.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Afirmção 7: Aprendi muito sobre Futsal ao longo desta unidade nas aulas de Educação Física.

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Porque é que te sentes desta maneira?

Anexo VII – Incidentes críticos

Questionário de Incidentes Críticos

- 1. O que é que achaste marcante durante a aula de hoje?** Que te tenha entusiasmado, aborrecido, preocupado ou algo de novo que tenhas aprendido, etc.

- 2. Em que momento da aula aconteceu?** Em que exercício e que função estavas a desempenhar.

- 3. Depois de teres descrito o que aconteceu, tenta explicar porque é que isso foi marcante para ti.**
