

O Jogo como Pólo da Aprendizagem

Relatório de Estágio

Relatório de estágio profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 fevereiro).

Professora Orientadora: Doutora Zélia Matos

Professor Cooperante: Mestre José Soares

Teresa Raquel da Silva Abreu

Porto, 2013

Ficha de catalogação

Abreu, T. (2013) O Jogo como Pólo da Aprendizagem - Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre no Segundo Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: REFLEXÃO; JOGO; MODELOS INSTRUCIONAIS; SER PROFESSOR; FORMAÇÃO.

Agradecimentos

Agradeço:

- À **Professora Doutora Zélia Matos**, por toda a dedicação e empenho.
- Ao **Professor José Soares**, por todas as correções, sugestões, ensinamentos, supervisão, dinamismo, obtidos neste estágio profissional.
- Ao **11ºA**, por estarem sempre disponíveis para as aulas, motivados, e por contribuírem para o meu desenvolvimento enquanto professora.
- À **Cátia** do núcleo e ao outro colega do núcleo 2, o **Tiago**, por todo o companheirismo e partilha de todas as dificuldades e saberes. Agradeço também pelos outros momentos de diversão, que foram imensos, pelos almoços, por tudo.
- À **Rita**, ao **Luís** e ao **Rui**, por trabalharem sempre em equipa connosco, e pelo apoio disponibilizado.
- Ao **Sr. Dias** e à **Dona Adelaide** por toda a disponibilidade e alegria oferecida durante o estágio.
- Aos **meus pais**, pela oportunidade de crescer e formar na vida.
- E ao **Pedro**, pelo carinho, apoio dado
- A todos os colegas de curso, que contribuíram para o meu progresso.
- A todos os amigos, que sempre me apoiaram fora das aulas.

Índice

Índice de Quadros	VII
Índice de Tabelas	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Capítulo I	
INTRODUÇÃO	1
Capítulo II	
DIMENSÃO PESSOAL	5
2.1 A Teresa	7
2.2 As expectativas da Teresa, e impacto com o contexto de estágio	9
Capítulo III	
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	13
3.1 Enquadramento Legal e institucional	15
3.3 Enquadramento funcional	18
3.3.1 A Escola D.Dinis	18
3.3.2 O 11ºA	20
3.3.3 Os estagiários Tiago Ferreira e a Cátia Gomes	22
3.4 Enquadramento concetual	23
3.4.1 Educação	23
3.4.2 Formação inicial de professores	25
3.4.2 Ser Professor	29
3.4.3 ... Reflexivo	30
Capítulo IV	
REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	32
4.1 ÁREA 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	34
4.1.1 Planeamento	34
4.1.1.1 Anual	36
4.1.1.2 Unidade Temática	40
4.1.1.2.1 Unidade Didática de Acrobática	43
4.1.1.3 Aula	48
4.1. 2 Realização	51

4.1.2.1 Modelo de Instrução Direta vs Modelo de Educação Desportiva. Qual deles o mais indicado?	51
4.1.2.2 A importância do conhecimento da matéria de ensino	57
4.1.2.2.1 De atleta a Professora-estagiária de Futsal	60
4.1.2.3 Feedback Pedagógico.....	61
4.1.3 O processo de avaliação	65
4.1.3.1 A primeira avaliação e agora? O que observo?	66
4.1.3.2 Sempre a avaliar	68
4.1.3.3 Avaliação Sumativa	69
4. 2 ÁREA 2 e 3- Participação na escola e relação com a comunidade	72
4.2.1 Teste do fitnessgram para docentes	72
4.2.2 Palestra: Violência no namoro!	73
4.2.3 Fitschool.....	74
4.2.4 D.Dinis Ativo	74
4.2.5 Direção de turma	77
4.2.6 Desporto Escolar	79
4.3 ÁREA 4 – Contributos para a formação profissional.....	80
4.3.1 Workshop sobre dificuldades de aprendizagem e sucesso educativo	80
Capítulo V	
ESTUDO	83
Capítulo VI	
CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	99
Capítulo VII	
BIBLIOGRAFIA	103
Capítulo VII	
ANEXOS	XIII

Índice de Quadros

Quadro 1 Níveis de Planificação do Ensino	36
Quadro 2 – Modelo de Conhecimento	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planeamento Anual	38
Tabela 2 – Fases dos diferentes níveis de jogo	94

Resumo

A elaboração do presente documento foi realizada no âmbito do Estágio Profissional, inserido no plano de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Este relatório de estágio tem como base a reflexão crítica e fundamentada da experiência vivida na Escola Secundária D. Dinis de Santo Tirso.

O relatório pretende dar a conhecer a minha experiência durante este ano letivo, realçando a minha capacidade de promover estratégias para resolver os problemas, e neste sentido, superar-me enquanto professor de Educação Física.

O primeiro capítulo diz respeito à introdução onde se encontra um enquadramento do estágio e os seus objetivos, bem como a estrutura que este relatório apresenta.

O capítulo seguinte, compreende o meu percurso e o que me levou tomar esta opção, bem com as expectativas e objetivos trazidos por mim no início deste estágio pedagógico.

Para uma melhor compreensão deste fenómeno, que é o ensino, no terceiro capítulo, trata o enquadramento da prática, onde está exposto as conceções de educação, ser professor, a ação reflexiva, e ainda um enquadramento da instituição acolhedora e das pessoas que nelas participaram.

A parte mais robusta, deste relatório, pertence ao quarto capítulo, a realização da prática profissional, onde se encontram, as dúvidas e estratégias, vividas ao longo do estágio. Este item divide-se em 3 áreas: a primeira conota a organização e gestão da aprendizagem, desde o planeamento até à avaliação; a segunda designa-se por participação na escola e relação com a comunidade, onde se pode verificar toda a participação em atividades promovidas pelos núcleos de estágio, bem como da própria escola; e por fim, a

terceira área que diz respeito às ações de formação de workshops que contribuíram para a minha formação pessoal.

Por fim, o capítulo cinco, contempla toda a informação do estudo, designado, o jogo.

Este relatório, representa ainda um instrumento de aprendizagem, e por isso, conduziu a um aumento da minha personalidade profissional.

Palavras-chave: REFLEXÃO; JOGO; MODELOS INSTRUCIONAIS; SER PROFESSOR; FORMAÇÃO.

Abstract

This report was realized on an international internship insert on the study program of the Faculty of Sport of the Oporto University in the master degree of Physical education specialized in teaching college. This internship report is my own reflection and reasoned critique based on my experience in Secondary school D. Dinis de Santo Tirso.

The report aims to present my experience during this school year, enhancing my ability to promote strategies to solve problems, and in this sense, overcome me as a teacher of Physical Education.

The first chapter is the introduction where stage an environment and its objectives, as well as the structure of this report presents.

The next chapter covers my journey and what led me to take this option, as well as the expectations and goals brought by me earlier this teaching practice.

For a better understanding of this phenomenon, this is the teaching, in the third chapter deals with the framework of the practice, which is exposed to the conceptions of education, being a teacher, reflective action, and also a welcoming environment of the institution and the people who participated in them.

The most robust of this report belongs to the fourth chapter, the realization of professional practice, where they are, doubts and strategies, lived along the stage. This item is divided into three areas: the first connotes the organization and management of learning, from planning to evaluation, the second is called participation in school and community relations, where you can check all participation in activities promoted by training groups as well as the school itself, and finally, the third area relates to the actions of training workshops that contributed to my personal development.

Finally, chapter five, inclusive of all the information in the study, called the game.

This report is also a tool for learning, and therefore led to an increase of my character professional.

Keywods: REFLETION; GAME; INSTRUCTIONAL MODEL; BEGIN A TEACHER; FORMATION.

Capítulo I

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio reflete todo o processo do estágio profissional, no âmbito do 2º ciclo de estudos, do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estágio profissional foi realizado na Escola Secundária D. Dinis de Santo Tirso. Fui inserida no núcleo 2 de estágio em conjunto com dois colegas, a Cátia Gomes e o Tiago Ferreira. Deste processo também fizeram parte o Professor Cooperante José Soares e a Orientadora de Estágio, Doutora Zélia Matos

“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.” (Matos, 2012)

Este é o momento para o estudante-estagiário encarar a profissão de professor, na qual a reflexão constante, opinião crítica e aquisição de saberes únicos, promovem uma evolução coerente do aluno que quer ser professor. Posto isto, ao longo deste documento retratarei todos os momentos vividos durante o ano letivo, todas as dúvidas, obstáculos, desilusões, mas também, as vitórias, as conquistas e o reconhecimento intrinsecamente ligados.

O estágio visa um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. (Matos, 2012)

Já Zeichner (cit Alarcão, 1996) afirmou que a experiência do estágio fica mais rica com esta prática e que o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação.

Este processo tem como objetivo *“a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um*

desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” (Matos, 2012)

As práticas de ensino são uma oportunidade única que os formando têm de aprender a ensinar, dentro da profissão. (Nóvoa, 1992)

Garcia (1999), acrescenta que a realização de tais práticas proporciona o conhecimento acerca da planificação e do entendimento de problemas de ensino como problemas curriculares.

Neste sentido, entendo, tal como o autor, que este estágio se assume como um espaço de formação, experimentação, de aquisição e oportunidade para mobilizar vários conhecimentos, interagindo e refletindo com situações práticas levando assim ao nosso desenvolvimento profissional.

Esta situação, do ensino real, permite ao estagiário colocar em prática as competências adquiridas e comporta, a prática de ensino supervisionado e o relatório de estágio. Estes ligam-se entre si, na medida em que, o primeiro suporta todas as crenças, conceitos, estratégias e reflexões e o segundo comporta toda essa experiência da prática, bem como a sua investigação.

Todo este processo foi realizado na Escola Secundária D.Dinis de Santo Tirso, e não poderia fazer sentido sem, a professora orientadora Zélia Matos, o professor cooperante José Soares, os estagiários do núcleo 2, Tiago Ferreira e Cátia Gomes, os estagiários do núcleo 1 (Rita Ferreira, Luís Fernandes e Rui Castro), e ainda a turma do 11ºA.

Esta vivência, do meu desenvolvimento enquanto professora, está então organizada, neste relatório de estágio, e conta com a seguinte estrutura: área 1 – organização e gestão do ensino aprendizagem; área 2 e 3 – participação na escola e relação com a comunidade; e a área 4 – desenvolvimento profissional.

Capítulo II

DIMENSÃO PESSOAL

2.1 A Teresa

O meu nome é Teresa Raquel da Silva Abreu, nasci e resido na freguesia de Roriz, concelho de Santo Tirso, desde o dia 3 de Maio de 1989.

A minha zona de residência, não facilitou a minha integração nesta área, dado que contava apenas com as modalidades de Futebol e Karaté. Tendo já passado algum tempo que iniciei a carreira desportiva, não me lembro o motivo que me levou a ligar-me ao futsal feminino, talvez por ser novidade no clube da freguesia. Foi então nesta modalidade que cresci e progredi

Como não podia deixar de ser, a escola, também teve um papel importante na matéria, lembro-me como se fosse hoje, que mal soava o toque da saída da sala de aula, íamos todos a correr para o campo de futebol, para garantirmos um lugar no intervalo. Nesta altura, encontrava-me no ensino básico, e como não podia deixar de ser, estes dois ciclos (2º e 3º) marcaram-me muito pelo lado positivo, e falo na área do Desporto. Recordarei para sempre, esta escola, EBI S.Martinho do Campo, pelos professores de educação física e pelas atividades organizadas pelos mesmos. Esta foi a primeira instituição, onde confrontei com todas as outras modalidades, que desconhecia, e portanto marcante nesse aspeto.

Com uma forte ligação, criada com o Desporto, na passagem para o ensino secundário, escolhi a opção do curso tecnológico de desporto, de organização de eventos desportivos. Aqui adquiri mais conhecimentos sobre esta área que me apaixona.

Estes últimos anos precedentes da vida académica, mais concretamente no curso tecnológico, foram o ponto de partida para a minha opção por esta instituição, que é a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Assim, recordo professores, como a professora Cláudia Figueiredo, que me acompanhou nos 4 anos do secundário, a professora Ana Maria, treinadora do desporto escolar e a professora Alda Garrido, que me preparou para os pré requisitos.

Ao contrário da minha opção, atual, não queria seguir o ensino. Com a inclusão do secundário e do curso de organização de eventos desportivos, passei cada vez mais a gostar da área da gestão.

Na altura de ingressar e procurar cursos de ensino superior, não procurei a FADEUP em 1º lugar, escolhi Desporto e Lazer em Coimbra e Viana do Castelo. Acabei por me inscrever nos pré-requisitos da FADEUP porque o FCDEF-UC pedia como requisito de ingresso.

Com a intenção de dar continuidade ao secundário, no 2ºano do percurso académico, escolhi a opção de gestão desportiva, pois era a minha vontade, tenho muito interesse pela área. Sempre foi minha vontade especializar-me na área da gestão. Porém, os 3 semestres que estive de formação desta disciplina, foram uma desilusão, e este foi o verdadeiro motivo pelo qual optei por este ciclo de estudo, Mestrado Ensino de Educação Física nos Ensino básico e Secundário.

Estas razões culminaram numa candidatura ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no qual consegui ingressar.

No primeiro ano tive a oportunidade de experienciar os primeiros momentos como docente, sendo num contexto particular de prática pedagógica simulado, visto que lecionava as aulas em grupo, sendo desta forma mais fácil exercer esta tarefa, bem como realizar determinados exercícios. Contudo, o facto de contactarmos apenas com anos de escolaridade compreendidos entre o 5º e 7º, e só em algumas Didáticas, condicionou de certa forma a nossa preparação para o estágio, já que no meu caso só tive uma turma de Ensino Secundário, mais precisamente de 11ºano. Ainda assim, esta possibilidade só colaborou para que exponenciasse as minhas certezas sobre o que realmente queria fazer, e que tinha optado por um novo caminho, pelo qual não queria voltar atrás.

A nível do meu percurso desportivo, esta faculdade e a universidade do porto, já me proporcionaram imensas alegrias. As participações nos campeonatos académicos, já me deram mais 2 títulos nacionais, campeã pela

modalidade de futsal feminino e campeã de futebol 7 pela universidade do porto. Este último título, valeu-me um campeonato internacional, a Córdoba, com a classificação do 6º lugar.

Destino ou não, voltei à “origem”, após candidatura aos locais de estágio estou de volta à Escola Secundária D.Dinis de Santo Tirso, desta com outro papel, de partilha de conhecimentos com o 11ºA, e aquisição e aperfeiçoamento com o meu professor cooperante, orientadora de estágio e os meus colegas de estágio.

2.2 As expectativas da Teresa, e impacto com o contexto de estágio

Pensar no ano em que faria o Estágio Profissional sempre me causou alguma ansiedade, na medida em que não tinha certezas se seria capaz de enfrentar os desafios deste processo. Os meus pensamentos inicialmente eram, “terá sido a minha formação suficiente?”, “que tipo de alunos irei encontrar?”, e esta é uma das preocupações que, na minha perspetiva, inquieta muitos estagiários. É então chegado o momento de confrontar a teoria com a prática.

Para mim, um dos primeiros objetivos seria fazer com que a minha turma gostasse do meu trabalho e da forma como me relacionava com eles, obter o controlo da turma, não por imposição mas sim por respeito.

Um outro desafio, era gerir e controlar todos os documentos necessários deste estágio profissional, desde planos de aula, reflexões a avaliações.

Assim, enquadro-me em 2 dos 3 dilemas dos professores, apresentados por Ben-Pertz e Kermer-Hayon (cit. por Reis, 1997), que são: dilemas relacionados com o controlo educativo e dilemas emergentes da gestão curricular. Estes dilemas, neste estágio, fazem-nos tornar mais responsáveis, a tomar decisões acertadas, tendo que escolher entre o que dever ser, o que se espera que se faça, e o que a realidade nos levar a fazer.

Estas decisões, têm muito a ver com a nossa formação inicial, será a transformação do saber académico para conhecimento prático, e sem dúvida, a

formação que a FADEUP, nos proporciona, dá-nos bagagem suficiente para caminhar pelos nossos próprios pés.

Entendo que o conhecimento do professor resulta de um processo aquisitivo, de toda a formação inicial, conhecimento sobre e para o ensino, e procura-se o conhecimento prático dos professores, que é então o que eu pretendo juntar à minha formação.

A ação de ensinar, tem que ter um domínio seguro de saber, pois como dita o senso comum, quando não se sabe, não se ensina. Com isto, pretendo, salvar a relação teoria-prática, ou seja, da minha formação inicial.

Para além, desta, existem também outros contributos deste processo, e que também levaram a expectativas, a experiência desportiva, a escola, e o professor cooperante.

A Escola Secundária D.Dinis, pela motivação desportiva, pelo grupo docente e não docente, que me proporcionou enquanto aluna, eleva-me as expectativas, enquanto estagiária. Porém, num papel diferente, de ser eu a transmitir saberes. Este duplo papel, que ainda possuo, aluna, e de professora estagiária, é difícil de descrever. Defino o meu papel ao longo de todo este processo, na condição de aluna, tendo que procurar novos saberes, métodos, estratégias, convocar os já aprendidos, colocar em prática todas essas decisões complexas, refleti-las, reformular se necessário e por fim avaliar. O fato de todas estas etapas, ocorrerem em matérias de ensino diferentes, em momentos diferentes, com competências motoras diferentes por parte dos alunos, exigem de nós, constante mudança e adaptação.

Por fim, e não por ser o menos importante, mas porque sem este elo, não seria capaz de conseguir alguma autonomia, tomar decisões, mudar conceções, o professor cooperante José Soares.

Mesmo antes, de o conhecer na realidade, sempre entendi como uma pessoa com um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas,

atitudes, valores e conhecimento prático que constituem a especificidade de ser professor.

Após este contato, percebo que foi muito mais para além das expectativas que trazia, contudo não consigo descrever por palavras, como para mim foi frutuosa esta partilha. Um professor com conhecimento profundo da escola, que me ajudou a melhorar a minha eficácia na sala de aula, alguém com quem pude discutir as minhas ideias, as minhas dúvidas e dificuldades.

Foi uma pessoa que não me deu soluções de imediato, nem uma pessoa que impôs as suas ideias, mas sim uma pessoa que me ajudou a chegar às soluções, e que me criticou construtivamente de forma a refletir sobre os acontecimentos ao longo do ano, ajudando assim a ultrapassar obstáculos e a tornar-me numa profissional competente e reflexiva.

Capítulo III

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Enquadramento Legal e institucional

O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. (Normas Orientadoras e Regulamento do Estágio Profissional da FADEUP).

Segundo Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, art.º 7º: A formação inicial terá como objetivos fundamentais:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios;*
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade;*
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;*
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;*
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.*

Para entendermos melhor o entendimento do estágio profissional, importa também perceber a instituição, a escola, e não podemos ver a escola como apenas um edifício com um conjunto de paredes, muros, ou como um conjunto de regulamentos, mas sim como uma unidade social, viva, animada por pessoas de “corpo e alma” (Baptista, 2009).

Segundo Ivor Goodson (cit. Roldão, 2003), a centralidade do currículo surgiu com o impacto da massificação pós-guerra, que resultou no aumento da comunidade estudantil, já que houve introdução das escolas atentas às

diferenças sociais, eliminando desta forma as escolas que educavam de igual modo para todos, independentemente das suas características e capacidades. Anteriormente a este acontecimento, as escolas educavam em função da política e da economia e não tinham em conta os alunos, muito menos em formar pessoas autónomas, com capacidade de argumentação. Assim, emergem as escolas assentes nos problemas a ela subjacentes, ou seja, têm em consideração o contexto em que se inserem.

Este conjunto de fatores conduziu à clássica problemática curricular que consiste em ensinar o quê a quem, qual o propósito e de que forma. Deste modo, os professores não se limitam a dar a conhecer os conteúdos, e sim preocupados em transmitir da melhor forma o conhecimento e se este era compreendido pelo aluno. Esta nova visão de currículo tem como iniciativa pôr término ao “professor reprodutor”, não permitindo exclusões quer a nível económico, social e intelectual. Como tal, o currículo só ganha relevância quando a circunstância da relação escola-sociedade sofre alterações, e a fase de adaptação traz consigo a dúvida das antigas conceções e práticas curriculares que até então eram tidas como certas e inalteráveis.

Assim, na década de 90 surge a binómio currículo nacional/currículo de escola, que põe em causa quanto do currículo nacional deve ser aplicado, e quanto do currículo de escola, em que a questão fundamental é atender às diferenças existentes na escola, as necessidades sociais.

A partir essencialmente do século XX Portugal ficou em desvantagem na educação em que o nível de alfabetização aumentou, sendo que no ano de 1850 estávamos sensivelmente a par da Europa, tudo isto agravado pelas quatro décadas do estado novo e de todo o contexto histórico pelo qual fomos absorvidos. (Carneiro, cit por Roldão 2003).

De acordo com Ivor Goodson (cit por Roldão, 2003), surge a viabilização da problemática curricular como consequência da massificação, tanto no debate público como na produção do saber teórico e no aumento de

reconhecimento do campo curricular no plano científico e no universo acadêmico.

Com o currículo, a escolarização torna-se numa atividade organizada como um todo, com questões previamente planejadas e ideias compartilhadas entre o professor e os alunos. Desse conjunto de questões fazem parte: interesses sociais; conhecimento científico; conceitos e preconceitos culturais, bem como as representações sociais que influenciam as práticas curriculares; a essência dos processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem e no contexto em que são transmitidos; diferentes mecanismos organizacionais desde o ideológico ao experimental.

Há urgência em existir um currículo mais “individualizado” adaptado daquele que serve de guia a várias interpretações e, como tal, estas versões podem ser bastantes distintas de escola para escola, daí a maneira de o executar ser diferente entre escolas, pois estas interpretações são influenciadas pelos valores, a sociedade inserida, crenças e por tudo que envolve o ser humano.

A escola expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários. Uma condição fundamental para garantir a qualidade do desempenho das nossas escolas, enquanto “escolas presentes” é o professor ser encarado como autoridade profissional (Baptista, 2009).

Esta evolução na escola e na forma de estar na escola foi e continua a ser essencial na nossa sociedade, daí a importância do papel do professor ser cada vez maior. O professor deixou de ser o simples transmissor de informação passando a ser um condutor de um processo sociocultural.

3.3 Enquadramento funcional

3.3.1 A Escola D.Dinis

“A minha escola tem nome de rei
e de poeta
e canteiros à sua volta
por isso ela tem o lume das cigarras.
A minha escola tem cidades do futuro
astros verdes e sebes em vez de muros.
A minha escola tem memórias encantadas
e salas com viagens de além-mar.
Na minha escola as aves não atiram pedras
às janelas que cansam de tanto olhar.
A minha escola tem pontes de nostalgia
e em noites de luar
um rio por companhia.
A minha escola não é uma prisão
mas prende o coração.”



António Oliveira.

A Escola Secundária de D. Dinis é uma instituição de referência no concelho de Santo Tirso que herda uma vontade de aprender e ensinar de uma comunidade educativa que remonta ao ano de 1932. Ao longo de todos estes anos, muitos contribuíram para a afirmação da matriz desta instituição no panorama educativo, com especial destaque para os seus alunos que na sua vida ativa contribuem para o progresso da sociedade onde se inserem. Atenta à evolução dos tempos e aos novos desafios da sociedade moderna, a Escola Secundária de D. Dinis tem procurado corresponder às necessidades de formação da região onde está inserida, combinando a sua vocação para preparação de alunos para o ensino superior com a oferta de cursos de dupla certificação, alicerçada no desenvolvimento de uma cultura de excelência e responsabilização que se estende pelo ensino regular e profissional.

No Ensino Secundário, a Escola oferece os seguintes cursos: cursos científico-humanísticos, ciências e tecnologias, línguas e humanidades e artes visuais; Nos cursos profissionais: técnico de análise laboratorial, técnico de design, técnico de informática e gestão, técnico de restauração (variante, mesa de bar) e técnico de apoio à gestão desportiva.

No que diz respeito ao desporto escolar, a escola oferece as seguintes modalidades: futsal feminino, andebol masculino, ginástica e natação.

A escola está a ser alvo de requalificação do seu espaço físico, pelo que a educação física perdeu seu espaço exterior, contudo, alvo dessa requalificação, a disciplina usufrui de mais um excelente e renovado pavilhão e um espaço novo e bastante equipado, o pavilhão de ginástica.

.Em relação aos materiais e espaços disponíveis para a prática da Educação Física, sentimo-nos privilegiados por podermos usufruir de condições que não encontraremos em outras escolas. A escola possui um vasto número de materiais, de quase todas as modalidades que permite a todos os professores lecionarem as suas aulas. Sempre que algum material não estava disponível, ou danificado, logo que possível esse material era requisitado e estava disponível para usarmos.

O fato de existir um protocolo entre a Escola Secundária D.Dinis e o Ginásio Clube de Santo Tirso, possibilitou aos alunos usufruir de mais instalações desportivas, que no caso do 11ºA, foi um pavilhão polidesportivo para a prática do Futsal, e a piscina, para a prática da Natação. Para além de usufruir de mais instalações, permite às outras turmas, mais espaço de prática nas instalações da escola, melhorando assim as condições do processo ensino aprendizagem.

3.3.2 O 11ºA

“Professora não consigo fazer...”

“Professora não percebi, podia repetir?”

“Professora, veja agora, melhorei?”

Escolhi estas 3 frases, para descrever esta tarefa de professor, como poderia ter escolhido outras, contudo estas descrevem as várias funções do professor, planejar, realizar e avaliar. (Mesquita, 1997)

O 11ºA, é uma turma já habituada a ter um processo de ensino pensado e orientado por um profissional, o professor José Soares e um estagiário, que no presente ano letivo, fui eu.

A escolha da turma, o momento pelo qual, eu e os meus colegas de estágio, tanto esperávamos, deu-se no dia 7 de Setembro.

“Foi então através de sorteio entre nós e o professor cooperante que me saiu a sorte ou azar do 11ºA”

(Reflexão do dia 7 de Setembro)

Após esta decisão, foi-nos fornecido a constituição das turmas, dessa constavam, 22 alunos, e com o decorrer do ano letivo, a turma ficou reduzida a 18 alunos, 7 rapazes e 11 raparigas, todos eles com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos.

Estas informações, advieram da aula de apresentação, que desde logo se percebeu quais eram os alunos mais perturbadores da turma, através do jogo de apresentação que realizaram. Cada um tinha que se escrever num papel, uma característica sua, a idade e a modalidade preferida, e depois de misturar todos os papeis teriam que adivinhar quem era quem, através dessas características.

“Há descrições que não esquecerei como, “sou lindo, tenho olhos azuis, gosto de voleibol e tenho 15 anos” (escreveu um aluno). Já outro reconheceu o papel pela letra, dizendo “letra de macaco só podes ser tu...”

(Reflexão do dia de apresentação)

Após a aplicação das fichas individuais dos alunos, retiro apenas duas questões, para reflexão.

À pergunta *“numa escala de 1 a 10, qual a tua motivação para as aulas de educação física?”*, todos os alunos responderam igual ao mais do que 6. Estas respostas confirmam o clima das aulas, de trabalho e empenho da turma, e colaboração com os colegas e com os professores, durante estes meses de trabalho para e com a turma.

“No clima da aula, foi como tenho descrito nas aulas anteriores, motivador e de trabalho...”

(Reflexão do dia 24 de Abril)

Na pergunta *“nas aulas de educação física preferes modalidades coletivas ou individuais?”*, à exceção de um aluno, atleta de natação, todos responderam que preferiam modalidades coletivas. As preferências da turma também confirmam a realidade, e disponibilidade motora dos alunos. Estes obtiveram melhores resultados desportivos nas modalidades coletivas, podendo aferir que as preferências dos alunos correspondem às modalidades que obtêm melhores resultados, como são melhores nessas modalidades, empenham-se mais e por isso gostam mais.

Caracterizando agora a turma, em relação à sua aptidão física. De acordo, o que está definido pelo grupo de educação física, para este domínio, os professores deve aplicar a bateria de testes dos fitnessgram.

Criado pelo Instituto Cooper em 1982, o Fitnessgram, veio permitir aos profissionais da educação física, avaliar os seus alunos acerca do seu nível de aptidão relacionada com a saúde, nomeadamente, na aptidão aeróbia,

composição corporal, e força-resistência e flexibilidade. Esta bateria de testes permite classificar cada aluno, estando abaixo, acima ou na zona saudável.

Após a implementação de 6 testes, e após o cruzamento de todos os dados, apenas 5 dos 18 alunos, conseguiram classificar-se na zona saudável em todos os testes, ou seja, 27,7% dos alunos, segundo esta bateria de testes, atingiram os objetivos. Significa que mais de metade da turma precisa de um trabalho específico, para melhorar estas capacidades, e mais do que nas aulas de educação física, os alunos deveriam seguir as recomendações para a prática de atividade física, de 60 minutos diários de atividade moderada a intensa. (National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 2011)

3.3.3 Os estagiários Tiago Ferreira e a Cátia Gomes

Estes são os meus colegas, do núcleo 2, do grupo de Educação Física, e foi com eles que partilhei todos os meus conhecimentos, documentos, dúvidas, entre outros, ao longo deste ano de estágio.

Tal como refere Nóvoa (2009), a formação de professores deverá valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, pois o saber de todos ajuda um a transformar o seu conhecimento.

Neste estágio houve a necessidade de sermos uma equipa, apesar das nossas competências individuais, o coletivo enriqueceu a nossa experiência, antes e no final das aulas, em conversas sobre o que fizemos de errado na aula, ou de positivo, se determinado exercício era ou não o mais indicado. Foram sobretudo conversas sobre as aulas, comentários do professor cooperante, documentos a entregar, sobre as avaliações diagnósticas e sumativas, e até mesmo determinados comportamentos dos nossos alunos.

Antes de nos juntarmos para este estágio, nunca tínhamos sido colegas, noutras situações, apenas conhecidos, mas rapidamente, todos se relacionaram, através de reuniões, pelos almoços, pelas conversas online, e tudo no sentido de partilharmos as nossas dúvidas, que numa primeira fase, foram os planos de aula.

Em suma, termino com a ideia de Nóvoa, de que através da partilha reforça-se o sentido de pertença e identidade profissional, que a reflexão coletiva dá sentido ao desenvolvimento profissional de professores.

3.4 Enquadramento concetual

3.4.1 Educação

“O Homem chega a sê-lo através da aprendizagem”

(Savater,1997, p.28)

A educação é exercida sobre um ou mais sujeitos, com vista a uma modificação profunda dos mesmos. Esta ação, ou modificação desperta no(s) sujeito(s) o aparecimento de novas forças e fazem com que os mesmos se tornem elementos ativos da sua própria educação. (Mialaret, 1980)

Bento (1999), refere ainda que educar é fazer o homem em humanidade, realizando-o na plenitude da humanidade e o que nele existe como um ser de se tonar mais e melhor.

O mesmo autor refere ainda, que a educação é sempre um processo de transmissão, e mediação concretizado pelo professor, pela sua organização, conteúdo e das situações de aprendizagem.

O objetivo supremo é o de possibilitar autodeterminação na condução da vida. A educação é, por isso, inseparável do conceito e do processo de desenvolvimento. (Matos, 2009)

A educação deve transmitir de forma eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva. Simultaneamente compete-lhe encontrar referências que impeçam as pessoas de ficar submersas nas ondas de informação, mais ou menos efémeras.

Então, à Educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo, a bússola que permite navegar através dele. A Educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida serão para

cada ser humano os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Delors, 2001)

Os quatro pilares da Educação, segundo o Delors (2001):

1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Esta é uma dimensão basal, o conhecimento é basilar, e a aprendizagem passa também por rentabilizar conhecimentos;

2. Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. É uma dimensão ligada à flexibilidade trata-se de responder às exigências profissionais. Devemos estar aptos para dar resposta a estas, estando igualmente dispostos para adquirir conhecimento;

3. Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo e da compreensão mútua. A Educação Física é uma disciplina de muita interação e partilha, deve-se entender que existe pluralidade social. A base é a tolerância, que nesta área é preponderante;

4. Aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não se pode negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar...

Deste modo, impõem-se uma conceção alargada de educação: que faça com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo; revele o tesouro escondido em cada um de nós. Como nos movemos face ao

conhecimento é determinante. Estas dimensões são exigências da prática e devem estar incorporadas, sendo desafios que se colocam aos profissionais. Os professores têm uma fatia na formação e educação dos estudantes. Isto obriga a ultrapassar a visão puramente instrumental da educação e a considerá-la em toda a sua plenitude o que se traduz, na realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a Ser.

Assim, termino com o pensamento de Sarmiento (2004): *“o Pedagogo foi sempre aquele que guiava, orientava, ensinava e a Pedagogia foi a designação que deu corpo a uma área que sempre privilegiou o estudo dessa orientação, ou seja, o ensino. O professor é então um agente da educação que pretende formar personalidades.*

3.4.2 Formação inicial de professores

Estar em formação implica um investimento pessoal, (..), com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

(Nóvoa, 1992)

Tentado esclarecer o conceito de formação, encontro no dicionário de língua portuguesa as seguintes definições de formação: ato ou modo de formar ou constituir algo; modo como uma pessoa é criada, educação; conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação académica, formação técnica, etc.); transmissão de conhecimentos, valores ou regras.

Por outro lado, numa perspetiva científica encontro autores como, Ferry (cit por Garcia, 1995), que refere que formação pode ser entendida como função social, de transmissão de saberes, saber-fazer ou do saber-ser. Formação entendida como processo de desenvolvimento e estruturação de pessoa, com dois efeitos, de maturação e de oportunidades de aprendizagem.

A formação de professores é definida por Garcia (2002) como um *“fator decisivo na melhoria do ensino e, portanto, com grave repercussão no conhecimento social, jurídico, político e pedagógico de seu trabalho. O trabalho do professor é o fio articulador de saberes profissionais, que com o desenvolvimento desse professor incumbe-se de pensar e repesar seus conhecimentos de acordo com a necessidade de seu uso, de suas práticas, de seus trajetos formativos e profissionais.”*

Dentro das várias definições considero esta a mais completa, em que o autor considera *“a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.”* (Medina e Domínguez, 1989, cit por Garcia 1999, p.23).

O estágio profissional é o culminar da formação que esta faculdade proporciona. Este assume-se como o contexto ideal para convocar todo o conhecimento adquirido até ao momento, durante o período de formação e, mais do que convocar todo o conhecimento, neste contexto temos a oportunidade de testá-lo, adquirir novos conhecimentos, adotá-los e transformá-los em suas rotinas.

Contudo para professores capazes é necessário uma orientação, princípios, dos quais menciono os referenciados por Marcelo (cit por Garcia 1999)

- Princípio da continuidade: a profissão docente, é inacabada, necessita e constantes atualizações, como afirma Fullan (1987), a carreira docente é um projeto ao longo da vida, e que traduz-se em vários formatos de aprendizagem.

- Processos de mudança, inovação: esta deverá ser analisada de acordo com o desenvolvimento curricular e concebida como estratégia para melhoria do ensino.

- Necessidade de ligar processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola.

- Princípio da integração entre a formação de professores quanto ao seu conteúdo acadêmico, disciplinar e formação pedagógica dos professores: neste princípio salienta-se o conhecimento pedagógico do conteúdo como estrutura do pensamento pedagógico do professor.

- Princípio da integração teoria-prática: neste princípio o autor refere que os profissionais de ensino desenvolvem o seu conhecimento com base nas suas experiências e vivências pessoais, e que a reflexão é o meio para esse produto.

- Necessidade de existir congruência entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Isto é, entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, bem como a forma como esse se transmite.

- Por fim o princípio da individualização, que refere que é preciso conhecer-se as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, entre outras, de cada professor ou grupo de professores de modo a potencializar as suas próprias capacidades.

Para além destes princípios orientadores, existe também um conjunto de concepções/orientações na formação inicial dos professores.

No caso específico do ensino, a concepção é considerada como sendo um elemento importante de formação e profissionalização docente, pois tem em vista, contribuir para ativar o sistema cognitivo do professor e apropriar novos conhecimentos, como meio de renovação e mudança no campo profissional. (Lima, 2007, cit por Batista 2012)

Ao longo de toda a formação, as concepções que estas apresentam podem ser distintas, tais como, as cinco orientações conceituais, que o autor Feiman-Nemser (1990, cit por Garcia 1999) apresenta:

A orientação prática pressupõe a ação reflexiva sobre a prática, baseando-se nas teorias cognitivas, críticas e no paradigma interpretativo. Mais do que explicar os comportamentos, o essencial é compreender as ações. Considera-se que o conhecimento é pessoal, subjetivo e único e que a realidade social é subjetiva.

A orientação académica vê o ensino como um processo de transmissão do conhecimento e do desenvolvimento da compreensão, privilegiando os conteúdos de ensino do professor em vez da sua formação pedagógica para o ensino.

A orientação pessoal parte da reflexão sobre a pessoa numa perspetiva construtivista, de autoconhecimento e desenvolvimento, insere-se no paradigma interpretativo.

A orientação tecnológica diz-nos que o processo de aprender a ensinar envolve a aquisição de princípios e práticas originárias da pesquisa do ensino, procurando interiorizar comportamentos e técnicas consideradas desejáveis e eficazes para obtenção de sucesso na condução do processo de ensino aprendizagem, o que está em causa são os resultados e não o processo.

Por fim, a orientação crítica e social, tem por base uma teoria crítica e visa a transformação da sociedade, tentando desenvolver o conhecimento de forma a construir uma pessoa e possibilitando a sua emancipação.

Após a apresentação destas orientações, na minha opinião, penso que esta instituição tem por base três das orientações descritas pelo autor, a orientação prática, a pessoal e a crítica e social, pois parte da sua conceção se baseia em processos reflexivos. Tal como refere Nóvoa (1992) reflexão sobre a prática é fundamental. A formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

3.4.2 Ser Professor...

“Sou professor para ensinar a outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender, para os não deixar abandonados ao desamparo e ao sufoco do desconhecimento.”

(Fernando Savater, 1997p.43)

Associado ao ser professor, acrescento a este pensamento de Savater, o ato intencional de educar. Intencional porque, o professor, reflete, planifica, constrói objetivos, para uma determinada turma, isto é, um processo de ensino aprendizagem construído e idealizado para essa turma em específico.

Dentro desta característica, acrescento também as que Nóvoa (1992) define como sendo “as do bom professor”, saber, saber-fazer e saber-ser. O saber liga-se ao conhecimento profissional, à constelação de saberes de vários tipos, e que está intimamente ligado ao ato de ensinar. O saber-fazer, liga-se às suas capacidades, com um saber integrador, situado e contextual, como ensinar aqui e agora. (Roldão, 2007). Por fim, o saber-ser, reporta-se às atitudes, à sua maneira de estar e agir perante a sua atividade.

Nóvoa, refere ainda que é impossível definir, o professor, o bom professor, mas para uma melhor compreensão sugere 5 características fundamentais: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa, e o compromisso social.

A primeira refere-se à bagagem que o professor traz consigo, da sua formação, das suas vivências. Nóvoa (1992, p.3) cita Alain (1986,) que acrescenta, que para *“instruir é necessário conhecer aqueles que se instruem, mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina”*, para conduzir os alunos à aprendizagem.

A segunda entende-se que ser professor só é possível com uma interação e diálogo constante com outros professores, na partilha dos conhecimentos, em hábitos de reflexão sobre as suas práticas, para criar e aperfeiçoar as suas rotinas.

A terceira compreende a emancipação, fazer o aluno crescer, ir além da lecionação da matéria de ensino, conquistar os seus alunos, motivá-los para o trabalho escolar.

A quarta, reforça o trabalho coletivo, pois o saber de um, ajuda todos, e cada vez mais o trabalho em conjunto é mais rico que o individual, pois converge em vários saberes e opiniões.

Por fim, e não menos importante, o compromisso social. Educar também incorpora, para além das habilidades motoras, um conjunto de valores, e aspetos psicossociais que são trabalhados através das aulas, de um simples jogo, onde se trabalha a inclusão social, a diversidade cultural, etc.

O Professor é então um profissional que deverá dominar um conjunto de conhecimentos que lhe permite atuar nas suas aulas, de uma forma mais eficaz que qualquer outra pessoa.

Bento (2003) acrescenta que a ação do professor não é só a preparação e realização das aulas, é assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, como um ciclo contínuo.

Para tal, deverá utilizar o seu pensamento como atribuidor de sentido, de reflexão. (Alarcão, 1996 cit por Pereira, 2004).

3.4.3 ... Reflexivo

Um dos grandes objetivos deste estágio profissional, propostos por Matos (2012), é *“refletir sobre a sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação e em recursos de desenvolvimento profissional.”*

Neste sentido a reflexão aparece como estratégia para o desenvolvimento profissional de cada estagiário, que lhe irá permitir conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática, o seu próprio espelho. (Garcia, 1999).

Este conceito tem como principal objetivo fornecer ao professor uma constatação verdadeira sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as

consequências a mesma. Porém essa reflexão poderá servir também como justificação de tal ação ou problema.

Já John Dewey em, 1933 (cit. Oliveira & Serrazina 2002) dizia que nós refletimos quando existe algum problema real a resolver, ou seja, que a “(...) *nossa capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema (...)*”.

Entre ação, observação e nova ação, estão subjacentes vários níveis de reflexão, isto porque como houve uma observação para nova ação, existiu uma reflexão diferente à inicial.

Neste seguimento, apresento os 3 níveis de reflexão por Schön (1987):

- Reflexão na ação, este ocorre durante a prática, ou seja, situações não previstas que o professor terá que resolver na hora.
- Reflexão sobre a ação, esta acontece após a prática, sobre tudo o que foi e o que não foi. Consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la. (Alarcão, 1996).
- Reflexão sobre a reflexão na ação, é a que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento, consiste num olhar para a ação, e refletir sobre o momento da reflexão não ação, ou seja, o que observou e que importância é que essa observação tem.

Neste sentido, a relação entre a prática e a reflexão ganha uma grande dimensão no percurso do professor, e professor estagiário. Thompson, em 1992 (cit. Oliveira & Serrazina 2002) afirma que os “*professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do que está trabalhar*”.

Em suma, é um processo composto por inúmeros vaivéns entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. (Schön, 1987, cit. por Oliveira & Serrazina 2002).

Capítulo IV

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1 ÁREA 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

4.1.1Planeamento

“O planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias”

(Bento, J.O, 2003, p.16)

Segundo Bento a planificação, é a condição necessária do desenvolvimento racional de personalidades. Para além desta condição, Bento (2003), considera a planificação como um modelo **racional** e que lhe está presente a apresentação de objetivos e as vias da sua realização, as suas decisões, meios e operações metodológicas, e que ainda visa a estabilização ou alteração, servindo assim de um instrumento de ação.

Para além disto, o autor também considera que o plano regula:

- a orientação do processo ensino aprendizagem,
- a apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e no desenvolvimento de capacidades,
- a ativação de comportamentos de aprendizagem,
- a formar conscientemente e racionalmente as diferentes personalidades,

e funcional como meio auxiliar da preparação do ensino.

Concretamente, o autor acrescenta que a preparação, é o processo mais relevante da atuação didática e metodológica do professor.

Associado ao planeamento está os programas curriculares a nível nacional, os programas curriculares de escola e por fim o programa realizado pelo professor da turma, ou seja, adaptado à realidade. Knappe (1979), acrescenta que o sucesso destes, ou seja, do processo ensino aprendizagem depende em muito do modo como é realizada a interpretação dos mesmos. (cit por Bento, 2003)

Tal como refere Roldão (2003) pensar global, agir local, ou seja desconstruir para reconstruir, ao nível da turma.

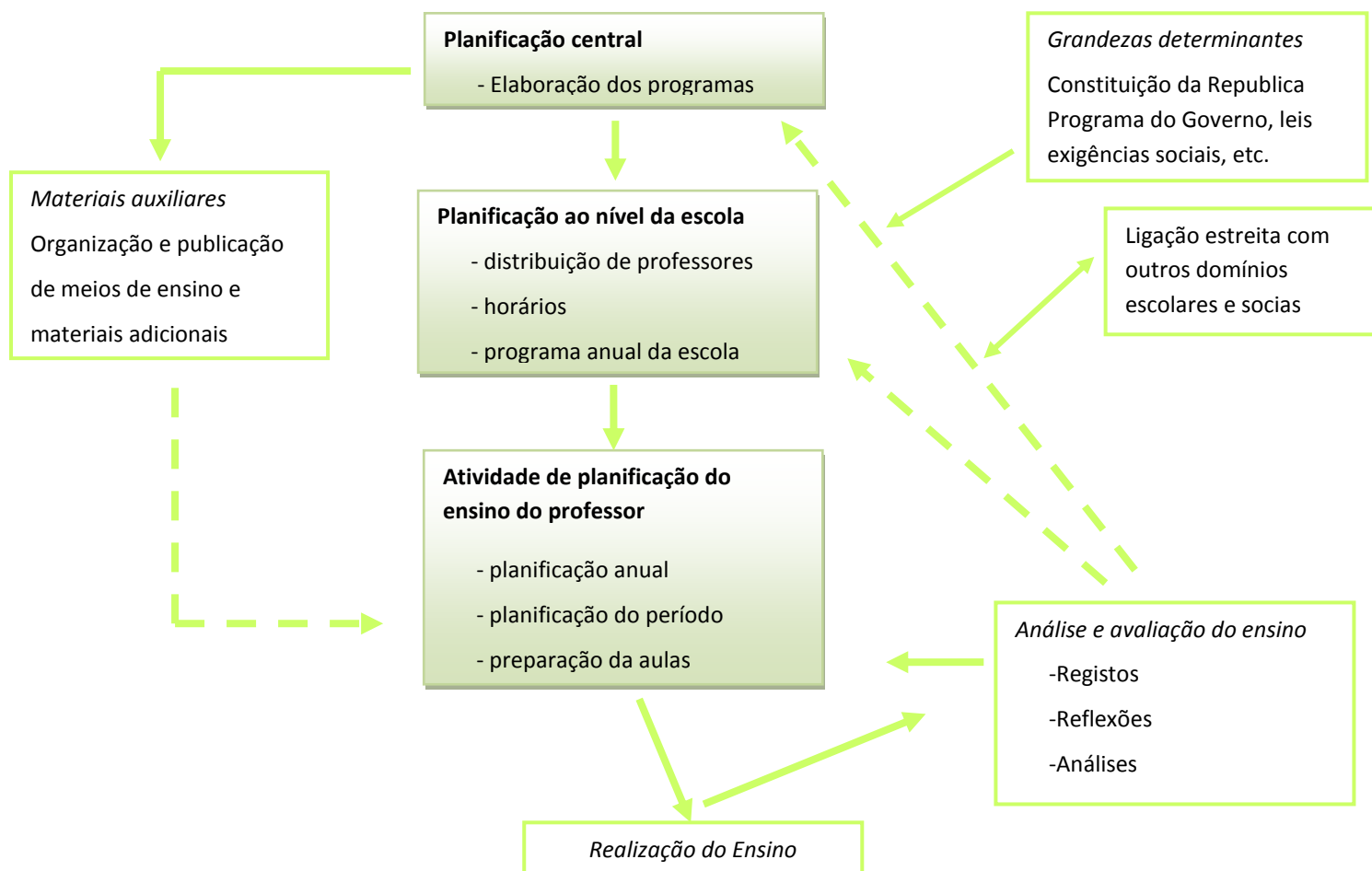
Para este ano de estágio pedagógico foi necessário analisar o programa curricular do ensino secundário, de modo a analisar toda a matéria de ensino a abordar neste ano letivo.

“: Recolhi todos os meus apontamentos sobre essa matéria, programas, documentos de preparação para os testes, slides das aulas e trabalhos de grupo, e anexei à minha capa de estágio, para consultar sempre que necessário.”

(Reflexão do dia 5 de Setembro)

O planeamento é composto por vários níveis, o quadro seguinte sintetiza os seguintes pontos a serem tratados por mim, que apesar da sua idade de construção, parece-me ainda uma realidade existente:

Quadro 1 – Níveis de Planificação do Ensino (knappe, cit por Bento 2003)



4.1.1.1 Anual

“... jogo conjunto das indicações programáticas (pré-planeamento central) e das condições e ações (locais)...”

(Bento, 2003, p. 57)

O plano anual é então o primeiro passo de todo o planeamento e preparação do ensino, é uma adaptação (face às condições locais, cultura de escola, entre outros) do currículo nacional.

Consiste em delinear antecipadamente tudo aquilo que deve ser realizado, como e a quem deve ser feito. (Mesquita, 1997)

Deverá ser um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, deverá também orientar para o fundamental, tendo por base as indicações programáticas e análises da situação na turma e na escola. (Bento, 2003)

O autor acrescenta ainda que este não deverá conter demasiados pormenores, pois estes deverão constar nas demais unidades temáticas de cada turma.

É neste sentido que caracterizo o plano anual, elaborados pelo grupo de Educação Física da Escola Secundária D.Dinis de Santo Tirso, simples e vago apenas com as modalidades a abordar e a respetiva quantidade letiva destinada.

Como referi anteriormente, o planeamento apresentado, foi elaborado pelo grupo de Educação Física, e neste encontra-se as matérias a lecionar, do 7º ao 12ºano, no presente ano letivo, criando entre estes, uma lógica de progressão ao longo dos anos, tendo sempre em conta as instalações que a escola oferece aos alunos.

1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO	
Aptidão física	8	Aptidão física	4	Aptidão física	6
Trabalho teórico	2				
Futsal / Andebol	26	Ginástica (solo, paralelas assimétricas, simétricas e cavalo)	16	Ginástica Acrobática	12
Atletismo – S.altura e resistência	12	Basquetebol/Andebol	20	Desportos Raquetes Ténis/Badmínton	18
		Teste teórico	2		
Apresentação	2				
Auto-Avaliação	2	Auto-Avaliação	2	Auto-Avaliação	2

Tabela 1 – Planeamento Anual

Depois de termos acesso a este planeamento, foi necessário organizar todas estas matérias ao longo do ano, segundo as nossas aulas e as instalações a usufruir nos diferentes dias e semanas de cada período.

Nesta distribuição de matérias, teria que constar, o dia e o espaço da aula, bem como a matéria de ensino. A realização da mesma, foi uma tarefa exaustiva, dada a sua complexidade, isto porque, tive que conjugar os tempos disponíveis com as instalações, e com a quantidade letiva proposta pelo grupo.

Esta tarefa que foi reajustada mais que uma vez, porque as unidades letivas propostas pelo grupo de educação física, não correspondiam com o número de espaços disponíveis para a prática de certas modalidades

“Este planeamento concretizou-se no papel umas 3vezes, porque as unidades letivas não batiam certo, tinham horas a mais no ginásio, foi ajustes atrás de ajustes, riscos atrás de riscos. “

(Reflexão dia 17 de Setembro)

A primeira versão da distribuição, continha apenas a disposição das modalidades pelos dias de aula, mediante as instalações. Após as avaliações diagnósticas, estas tiveram que ser reformuladas, contendo outro nível de especificação (anexo I), nível esse definia os conteúdos que deveriam ter trabalhados nas diferentes aulas, bem momentos de avaliações dos mesmos.

“...sobre a distribuição de matérias o professor referiu que estas têm que ser reformuladas e mais específicas, o que vamos fazer em cada aula (testes e habilidades motoras) as avaliações,....”

(Reflexão do dia 26 de Setembro)

Perante dúvidas que foram aparecendo neste primeiro planeamento, de imediato tivemos que tomar as nossas primeiras decisões, que foram definir entre as várias opções as modalidades a dar, e em que período as mesmas seriam ensinadas.

A minha primeira decisão, foi escolher entre a opção de duas modalidades a ensinar, isto porque, no planeamento anual, para as modalidades coletivas, encontrava-se 20 unidades letivas para o ensino do basquetebol/andebol. Tendo que optar por dividir 10 unidades letivas para ambas e poder usufruir de mais tempo para uma delas, optei por preferir uma, e que no caso foi o Basquetebol.

A minha opção baseou-se nas fichas individuais que a turma preencheu, logo na primeira aula, onde a maioria referiu como modalidade coletiva a abordar, o basquetebol, e também pelo facto de ano letivo anterior, já terem aprendido o andebol.

“... entre ensinar as duas modalidades e eles aprenderem pouco, optei pela escolha de apenas uma, o basquetebol, para que possa realizar uma unidade didática melhor com mais tempo. A escolha do basquetebol deu-se, porque de manhã li as fichas individuais dos alunos e a maioria preferia dar nas aulas de educação física esta modalidade, o andebol estava preterido em

relação ao basquetebol, e também porque no ano passado não abordaram a modalidade.”

(Reflexão dia 17 de Setembro)

Estas e outras decisões, fizeram com que o planeamento apresentado pelo grupo, tivesse que ser alterado, na sua ordem de aplicação:

- A primeira, deu-se logo para o 1º período, onde o grupo propôs a abordagem do salto em altura. Porém, com a incerteza de não existir condições para a prática, devido à colocação de todo o material referente a colchões estar no novo pavilhão, (dedicado à ginástica) não vimos possível iniciar esta modalidade, e então antecipamos para o ensino da ginástica de aparelhos (solo e cavalo) e retardamos o salto em altura para o 3º período.

- A segunda, foi devido grande oportunidade de os horários cedidos, para a piscina, pelo Ginásio Clube de Santo Tirso, coincidirem com a aula do 11ºA. A natação, é uma das nucleares dos programas nacionais, dado ao seu meio físico. Com a introdução desta modalidade na distribuição de matérias na nossa turma, antecipamos a ginástica acrobática para o 2º período (para compensar a troca de ginástica de aparelhos para o 1º período) e natação ficou então para o 3º período.

. O sucesso de todo o planeamento, segundo Knappe (cit. por Bento, 2003) depende de como este decorre, do modo como nós o controlámos, o elaborámos, realizámos, contudo este pode necessitar de alterações ou reajustamentos sempre que necessário e em prol do processo ensino aprendizagem dos alunos. Estes constantes ajustamentos, prepararam-me assim, para reformulações seguintes.

4.1.1.2 Unidade Temática

Tal como já tinha evidenciado no quadro 1, o nível seguinte designava-se por planificação do período, que nos dias de hoje denomina-se por unidade temática ou didática.

O conteúdo e a estrutura destas são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas orientadores do programa e do plano anual. (Bento, 2003)

O autor refere ainda que este *“procura garantir, sobretudo, a sequência lógica-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica...”* (2003, p.60).

Assim a unidade didática é uma subdivisão dos diferentes períodos em unidades de matéria a lecionar. Cada unidade tem no seu conjunto um determinado número de unidades letivas, que por sua vez, dependem do volume de matéria a transmitir e da sua dificuldade. (Bento 2003)

Aliás tal se pode verificar na distribuição de unidades letivas propostas pelo grupo de educação física. Esta não tem igualdade (de unidades letivas) entre os desportos coletivos e individuais, dada a complexidade das modalidades coletivas, modalidades abertas e dado também o número de vezes em que estamos no pavilhão desportivo, comparado com o pavilhão de ginástica.

Tal como referi no planeamento anual, as unidades temáticas também estão sujeitas a alterações, mais ainda, pois estão um pouco dependentes da evolução dos alunos.

Estes reajustes, aconteceram por exemplo, na unidade didática de ginástica de aparelhos e na de natação.

A unidade didática de ginástica apresentada por mim, após a avaliação diagnóstica, era bastante ambiciosa. Esta previa, para o grupo de alunos com um maior nível de capacidade, habilidades motoras, com elevado grau de

dificuldade, como por exemplo, o salto de mãos. Porém, com a evolução deles, e as várias tarefas inerentes à aula, como observação, e ajudas, não foi possível o ensino da mesma, e portanto, a unidade temática foi reajustada, face ao tempo disponível.

“...reformulei tudo de novo, e retirei 2 habilidades que gostava de ensinar para introduzir os aparelhos, retirei a roda a um braço e o salto de mãos (estes elementos são estavam para realizar no grupo 1) e optei por manter a rondada e o rolamento à retaguarda com passagem por pino por serem de menor grau de dificuldade”

(Reflexão do dia 2 de Outubro)

A outra unidade temática reformulada, referida anteriormente, aconteceu porque, quando a idealizei, não tive em conta que para a consolidação dos vários conteúdos, na natação, é necessário muita repetição, sistematização, até à sua consolidação. O que para 10 aulas não era suficiente. Esta encontra-se no anexo II.

Para esta modalidade, e para o maior grupo de alunos (os de nível intermédio), defini ensinar, dois estilos, crol e costas (incluindo as partidas e viragens). Contudo, devido ao tempo em que os alunos demoraram a adquirir os vários conteúdos da técnica de crol, com as partidas e viragens, não foi possível iniciar o outro estilo por mim definido.

“. Optei por não iniciar, porque achava que iria estragar o trabalho de crol até agora, com a informação nova. Também porque também iria iniciar as partidas, e teria que continuar o trabalho das viragens, e ainda tenho o grupo da adaptação ao meio aquático.”

(Reflexão do dia 15 de Maio)

Para todo o planeamento, que inclui as unidades didáticas, seguimos o planeamento a Vickers (1990). O modelo educativo é definido dentro do modelo de estrutura e conhecimento como um processo de 8 partes:

- Temos que nos mostrar conhecedores do desporto ou que estamos a ensinar. Este processo (análise de um desporto ou atividade em estruturas de conhecimento especializado) consiste em traduzir o conhecimento académico adquirido por um estudante num conhecimento que é apropriado para ser apresentado aos outros. (Módulo 1)

- Temos que conhecer do ambiente no qual iremos ensinar. (Módulo 2)

- Temos que conhecer os com quem iremos trabalhar, e os respetivos níveis em que se encontram para modificarmos comportamentos motores. (Módulo 3)

- Temos que organizar o conhecimento adquirido ao longo da formação, numa ação e sequência de competências/técnicas, estratégias e conceitos. (Módulo 4).

- Uma vez identificadas as técnicas, estratégias e conceitos numa sequência de matéria, necessitamos de estruturar e/ou escolher os objetivos adequados aos alunos e às situações em que serão expostos. (Módulo 5).

- Optar pelos tipos de avaliação, critérios e as percentagens das diversas categorias. (Módulo 6).

- Depois de tudo decidido estruturar a progressão do ensino (Módulo 7)

- Existe um número de meios de organizar e de identificar o conhecimento. Os principais meios para ensinar são as aulas e as planificações práticas, a unidade e o plano anual. (Módulo 8)

Trata-se de um processo contínuo, de revisão e avaliação de nós próprios, dos outros e dos programas que apresentámos.

4.1.1.2.1 Unidade Didática de Acrobática

“penso que o meu trabalho com esta modalidade foi um ponto forte neste estágio.”

(Reflexão do dia 10 de Junho)

Recordo-me que no tempo de aluna, esta modalidade, foi sempre vista como uma construção/desconstrução de figuras, com o objetivo de conseguir construir figuras com um maior número de elementos, a uma figura de turma. Além deste objetivo as aulas continham sempre um clima com grande motivação, dada à dificuldade de algumas figuras e a força de as querer vencer, faziam com que nos empenhássemos mais.

De modo a contrariar esta conceção, o professor cooperante colocou-me um desafio, no sentido de realizar um trabalho diferente com a turma.

Uma vez que os alunos já tinham aprendido esta modalidade em anos anteriores, e com o objetivo de não se repetir, e de os motivar para a prática da mesma, propôs a criação de uma coreografia, e que seria o elemento de avaliação.

“No que diz respeito à ginástica acrobática, o professor cooperante colocou-me um desafio, de realizar um trabalho diferente com a turma, em vez de realizarem apenas figura isoladas, realizaram um conjunto de figuras combinadas com elementos de ligação, na realidade um exercício acrobático, pois a modalidade não passa só pela construção de figuras.”

Não conhecendo o nível dos alunos, foi realizada uma avaliação diagnóstica, para aferir o nível deles, conhecimento de pegas, montes e desmontes. Esta avaliação, contrariamente às anteriores, não foi acompanhada de uma ficha formal, com critérios específicos. Para a avaliação desta, foi pedido aos alunos realizarem as diferentes pegas e os respetivos nomes, e a construção de figuras das quais me servia para avaliar como eles executavam os montes e desmontes.

Assim, esta avaliação, teve então os seguintes objetivos:

- Identificar o nível de conhecimentos dos alunos
- Formação de grupos
- Revisão da matéria dada

“No que diz respeito a esta avaliação, esta não foi formal e acompanhada de uma ficha com critérios de avaliação. Foi proposto aos alunos, a construção de duas figuras, uma de pares e outra de trio, com o objetivo de perceber como os alunos realizam o monte e desmonte bem como as pegas existentes.(...)”

(Reflexão do dia 4 de Janeiro)

No seguimento desta avaliação a estratégia utilizada para as aulas seguintes foi: abordar as diferentes pegas, e os vários tipos de montes e desmontes, isto é, montes em cima as costas dos bases, nas coxas, nos ombros, por esta ordem, do simples para o mais complexo. Com isto, pretendia que quando chegasse à coreografia, este tipo de questões estivessem esclarecidas, dentro do possível.

Após o desafio, e já duas aulas lecionadas nesta modalidade, acabei por finalizar a minha proposta de coreografia e apresentá-la à turma, com base em visualizações de vídeos, a nível competitivo e ao nível de escola.

A escolha da música, foi um processo ainda demorado, entre músicas com mais ritmo, outras com menos, acabei por escolher uma, onde os alunos não necessitavam de andar ao ritmo da mesma, a não ser no seu início, pois marcavam os primeiros passos da coreografia. A música escolhida foi então, *Alegria- Circu do Solei*.

Como já referido, logo após a avaliação diagnóstica, a turma passou a trabalhar em grupos, o quanto mais possível, homogêneos nas suas capacidades enquanto grupo. Estes tinham como objetivo serem os grupos já formados para a coreografia de avaliação final, e portanto começaram desde cedo a cooperar como grupo. Contudo, ao longo das aulas, estes foram

sofrendo reajustes, devido às faltas e lesões dos alunos, e ao número ímpar de um grupo.

“...coloquei uma aluna, a Carla, e esta não se encaixou, então logo nesse dia, no final da aula, percebi que precisavam era de outro volante porque a Sandra não se enquadra nesse perfil.(...) escolhi a Cecília (...). Caso resolvido, apareceu outro problema, a Joana Andrade, está sem fazer aulas temporariamente, e novamente o grupo sofreu alterações. Necessitei de chamar novamente a Carla, e o grupo e eu perdemos algum tempo de início para definir as posições de todos em todas as figuras, (...).

(Reflexão do dia 27 de Fevereiro)

A par desta estratégia, existia ao mesmo tempo outra tarefa, ginástica de aparelhos, que foi abandonada aquando a introdução da coreografia.

A justificação para a remoção dos aparelhos nas aulas, deveu-se ao facto de, os alunos não realizar o que lhes era pedido, pois passavam o tempo a observar o trabalho do grupo que treinava a coreografia. Um outro motivo que levou ao término desta tarefa, foi a conclusão de uma reunião de núcleo de estágio, com o professor cooperante. Após reflexão, chegamos à conclusão que os aparelhos não iriam ser avaliados, dada o pouco acompanhamento que estes tiveram.

““...o trabalho dos aparelhos, não está a ser controlado, tenho dado bastante atenção à sequência, e como já ficou definido que esta avaliação irá ficar para o 3ºperíodo, ...”

(Reflexão do dia 8 de Fevereiro)

“A justificação para a remoção dos aparelhos para esta aula, deveu-se ao facto de, os alunos não realizar o que é pedido nos aparelhos, pois estão a observar a sequência dos outros grupos”

(Reflexão do dia 8 de Março)

. Quanto às estratégias de organização dos grupos para o trabalho da sequência, estas na sua totalidade nem sempre foram realizadas de modo a garantir mais tempo de empenhamento para os grupos.

A estratégia mantinha apenas um grupo em treino, e os restantes em tarefas complementares, como os aparelhos, e que depois iam rodando nas tarefas. Com isto, pretendia focar a atenção no grupo para poder fornecer mais feedbacks e corrigir as diferentes figuras da coreografia.

“Assim, a minha estratégia para esta aula, era com que os grupos realizassem um maior número de repetições possíveis, realizando a sequência um grupo de cada vez, logo após um grupo realizar outro. Isto para que os grupos não ficassem muito tempo de fora à espera, no mínimo ficavam 4 minutos por grupo”

(Reflexão do dia 8 de Março)

Contudo, ter apenas um grupo a receber constantes feedbacks, e outros noutras tarefas, fez com que os 3 grupos não pudessem realizar o mesmo número de repetições por aula, e até um maior número de repetições.

Assim, com a colocação de mais colchões à volta do praticável formado para a realização da sequência, fez com estivessem a exercitar ao mesmo tempo, sempre 2 grupos.

Por fim, no que se refere a estratégias, em todas as aulas usei utilizei a gravação de diferentes partes da coreografia para visualizar em casa, com o intuito de melhorar a mesma, a minha prestação, e a prestação dos grupos.

Esta observação por vídeo, fez com que pudesse refletir sobre algumas alterações na coreografia final. Com este método fiz duas modificações à sequência, uma nos elementos de ligação (de rolamento à frente para salto de eixo sobre o colega) e a outra sobre o desmonte de uma figura (saída em vela e rolamento à frente)

“.. retifiquei logo um elemento de ligação, (...) então de rolamento à frente ficou salto de eixo. (..) outra retificação(..) será direcionar para o mesmo lado, os rolamentos dos 3 volantes.”

(Reflexão do dia 8 de Fevereiro)

No que diz respeito à avaliação, do 11ºA nesta modalidade, este foi o momento que me permitiu quantificar a evolução dos alunos até ao momento. Assim como objetivo inicial era realizar uma coreografia de ginástica acrobática de grupo, e com música, foi exatamente isso que foi avaliado, o que os grupos realizaram nas aulas, ou seja, as diferentes pegas, montes e desmontes e a figura em si.

Tendo já o conhecimento exato daquilo que pretendia em todas as figuras, não foi muito difícil de realizar os critérios de avaliação, difícil foi cotar cada ação, pois nem todas as figuras têm o mesmo grau de dificuldade, e o mesmo posso dizer das respetivas pegas.

Após a concretização deste processo de avaliação, chegou o dia em que eles mostrariam o resultado final, e da minha avaliação. Confesso que em casa já tinha revisto todos os vídeos e classificado o meu melhor grupo, para verificar qual seria melhor nota da turma.

Para mim, esta avaliação trazia muita expectativa, pelo trabalho dos alunos, que acabou por se confirmar, com o produto final apresentado. Para além de todo o espetáculo envolvente a esta modalidade, fiquei surpreendentemente satisfeita por saber que os grupos, pensaram na nossa disciplina, fora das aulas. Estes prepararam-se para a avaliação, isto é, combinaram o traje a usar para a avaliação.

Perceber que eles se importam com o trabalho deles, é muito gratificante para mim. Não eram fatos de ginástica de competição, nem do género, mas tiveram o cuidado de combinar roupa deles, para estarem iguais, até nos penteados pensaram, as raparigas usavam tranças.

(Reflexão do dia 13 de Março)

O fator de motivação dos alunos para esta unidade didática, na minha opinião foi exatamente o ser uma coreografia, e a música. Foi uma estratégia e trabalho, novo para eles, e não apenas mais execuções de figuras, e por isso, na minha opinião lhes despertou interesse e vontade de participar.

“Ao ver os vídeos em casa, ou fotografias destas aulas, há um sentimento que me faz arrepiar ...”

É mais motivante também, quando o sucesso é conseguido, como reconhecem que têm melhores resultados, empenham-se mais, e por isso o trabalho final foi mais recompensador.

Mesmo para mim, esta unidade temática deu-me bastante gozo. A coreografia foi imaginada por mim, mas ao vê-los a obterem sucesso com aquilo que idealizámos é bastante empolgante, e gratificante, talvez por eles alcançarem melhores resultados fazem também com que tenha dado mais de mim.

(Reflexão do dia 30 de Fevereiro)

4.1.1.3 Aula

“Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas da sua profissão.”

(Bento, 2003)

O mesmo autor refere que a *“aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”*. Refere ainda que o plano de aula conduz às reflexões e planificações anteriores que o professor faz. (2003, p.77)

Assim, compreendo que o plano de aula é o elo com tudo planeado anteriormente, pelos seus objetivos. Como acrescentou Bento (2003, p.63) *“na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade); é planificado o seu decurso metodológico e temporal”*.

O contrário, refere ainda Bento, que se as mesmas não tiverem uma preparação, pode ficar por conseguir explorar as potencialidades educativas e formativas da educação física.

Assim, refere que o planeamento da aula, deverá ter em conta:

- estudo e consulta de matéria acerca do planeamento, e
- reflexões e análises pormenorizadas das aulas anteriores.

Logo no início deste estágio pedagógico, uma das tarefas iniciais, foi a construção do plano de aula no núcleo, disponível no anexo III.

A concretização da estrutura deste, não foi uma tarefa difícil, dada a experiência obtida pela formação inicial, nas didáticas específicas. Difícil foi a construção dos objetivos, gerais e comportamentais, e até mesmos as componentes críticas. Foi um processo de difícil aquisição e mesmo até ao final deste estágio cometi alguns erros, isto porque as situações de aprendizagem escolhidas por nós teriam que preconizar no objetivo comportamental, e por sua vez este no objetivo geral, e muitas das vezes esta articulação parecia inexistente.

Ao ler um plano de aula, na situação de aprendizagem deveremos perceber o que o aluno irá realizar (no determinado exercício), no objetivo comportamental como é que ele deverá realizar esse exercício para ter êxito, e por fim no objetivo geral da aula, o que o aluno irá trabalhar ao longo da mesma.

Este último objetivo, por mim especificado, comporta 4 categorias transdisciplinares definidas por Vickers (1990), definidas já no modelo de estrutura de conhecimento, que são:

- Habilidades motoras,
- Condição física,
- Aspectos psicossociais, e
- Cultura desportiva.

Estas 4 categorias estiveram presentes quase na sua totalidade, em todos, e sempre muito corrigidas pelo professor cooperante.

A realização destes objetivos, penso que foi mais uma das minhas dificuldades na realização dos planos de aulas, por vezes confundi os objetivos comportamentais com as situações de aprendizagem, não no sentido de descrever a situação de aprendizagem, mas de escrever por exemplo, “o aluno realiza passe”, não especificando como quero que ele realiza, nem para onde.

Por fim, uma outra dificuldade no plano de aula, mais na fase inicial, era o aquecimento, de modo a não repetir, e ser inovadora.

“Relativamente ao plano de aula, penso que nunca demorei tanto para concretizar um aquecimento, demorei aproximadamente 1h30 para ter tudo “papel”, com objetivos e componentes críticas. Isto porque era primeira aula, não queria levar exercícios maçadores para a turma, e depois estava indecisa se fazia ou não aquecimento com bola”

(Reflexão do dia 20 de Setembro)

4.1. 2 Realização

4.1.2.1 Modelo de Instrução Direta vs Modelo de Educação Desportiva.

Qual deles o mais indicado?

O ensino envolve a interação dos sujeitos de aprendizagem (os praticantes) com um conjunto de estratégias, métodos e situações, visando levar à consecução de objetivos formativos.

Entre várias concepções, princípios e orientações que esta profissão contém, os modelos de instrução inserem-se como uma mais-valia para o professor, na medida em que proporcionam uma estrutura global e coerente para o ensino. (Metzler, 2000, cit. por Mesquita & Graça, 2001)

Mesquita e Batista (2012) dizem que não existe nenhuma estratégia, método ou atividade, universalmente válida para qualquer objetivo e sob quaisquer condições. Neste seguimento, Metzler (cit. por Mesquita & Graça, 2001) referem que os modelos de ensino são orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica, e que são desenhados para serem utilizados em toda a unidade de instrução, incluindo o planeamento, a implementação e avaliação funcional para essa unidade, o que significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino.

Como constatado, neste estágio pedagógico, não existe um modelo único a aplicar nas aulas de educação física, tal como refere Rink et al. (cit por Mesquita & Graça, 2001, p.46) ao destacar que *“não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem: nomeadamente perante alunos de baixo nível de desempenho, a ausência de indicações objetivas e referenciadas a critérios de realização das tarefas pode comprometer a aprendizagem”*.

Dos possíveis modelos a utilizar, apenas dois foram usados neste estágio profissional, o Modelo de Instrução Direta de Rosenshine (1979) e o Modelo de Educação Desportiva de Siedentop (2002). (Mesquita & Graça, 2001)

O modelo de instrução direta, segundo Mesquita e Graça (2001), é um modelo recorrente das aulas de Educação Física e caracteriza-se por centrar-se na atitude diretiva e autoritária do professor. Ele toma todas as decisões do processo ensino aprendizagem, e controla o modo como os alunos se envolvem nos diferentes exercícios, ou seja, controla as regras, rotinas, gestão e ação dos alunos, de forma a obter máxima eficácia.

A utilização deste modelo, prolongou-se por quase todo o ano letivo, pois permite ter um maior controlo da turma, que numa fase inicial, é crucial, pois os alunos eram uma novidade para mim.

Neste sentido, o modelo contribuiu para uma melhor instrução e melhor exposição das tarefas (mais detalhadas), critérios de êxito, melhor gestão dos tempos de transição e consequentemente maior tempo de prática, pois, a atenção estava em mim.

A utilização deste modelo, tem outros aspetos positivos para mim. No início de cada matéria de ensino, as habilidades motoras são desconhecidas para os alunos, e sem a apresentação das mesmas, por parte do professor, através das componentes críticas e/ou demonstração, não seria possíveis os alunos aprenderem e compreenderem.

Assim, percebo que a utilização deste modelo, no início das abordagens didáticas é essencial para controlar todo este processo de aquisição das habilidades que comportam as seguintes fases, introdução, exercitação, consolidação e avaliação, e por outras palavras, fase de apropriação, aperfeiçoamento e automatização. (Bento, 1987)

Para além deste, o modelo permite dar feedbacks imediatos após realização de algum comportamento motor. Tal como já referiam Fishman & Tobey (cit por Mesquita & Graça, 2001, p.82) feedback pedagógico é a reação do professor fase à resposta motora do aluno, tendo por fim modificar ou melhorar essa resposta. Schimidth (1991) acrescenta ainda a esta definição a importância do feedback na fase inicial, que deverá centrar em conteúdo

informativo e de referências concretas (componentes críticas). (cit. por Rosado e Mesquita, 2001)

O autor deste modelo aborda ainda que há outras tarefas que o professor deverá colocar em prática, sendo elas: revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de uma nova habilidade ou conteúdo em geral e monitorização elevada da atividade motora dos alunos. (1983, Mesquita & Graça, 2001)

Neste sentido, recordo o ensino da ginástica acrobática, atrás mencionado, onde a revisão da matéria dada, neste caso, da coreografia, era sempre tarefa inicial. Os alunos repetiam sempre o esquema dado até ao momento (porque alguns já não se lembravam, outros tinham faltado), e posteriormente eram introduzidas novas figuras e elementos de ligação, de modo a completar o trabalho realizado.

“...todo o trabalho da última aula, teve que ser retomado, os alunos já não se lembravam totalmente das figuras e muito menos quem estava em que posição, após esse trabalho, deu-se a introdução das novas figuras e de seguida a realização da sequência, completa até ao momento, com e sem música...”

(Reflexão do dia 8 de Fevereiro)

O outro modelo utilizado nas aulas foi o já mencionado, o modelo de educação desportiva. Este foi aplicado apenas a uma unidade didática, na modalidade de basquetebol.

Siedentop, em 2002, define o modelo *“como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição”* (cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 59)

É um modelo aposta em criar nos alunos as características de uma equipa desportiva, a promoção da inclusão, formas de jogo adaptadas e diversidade de papéis.

Para além disso, pretende dos alunos a: competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, segundo o autor.

O primeiro significa que o aluno conhece e domina as habilidades de forma a poder participar na competição. O segundo refere que um aluno culto conhece e valoriza os rituais e tradições do desporto. Por fim, o entusiasta, diz-nos que tem mais gosto pela prática desportiva, quando se envolve nela, quando está motivado, e por consequência poderá contribuir para uma mudança de hábitos desportivos. (Mesquita & Graça, 2011)

Siedentop (1994, p.8) enumerou ainda, 6 características deste modelo, das quais: *seasons, affiliation, formal competition, keeping records, festivity and a culminating event*.

As épocas desportivas significam, nas nossas aulas de educação física, as unidades didáticas, e para que estas tenham aprendizagens significativas, deverão ter pelo menos 20 aulas. (cit, Mesquita & Graça, 2011)

A filiação é a característica que promove a integração de todos os alunos em equipas, e inevitavelmente o conceito de pertença a um grupo, pois através da equipa tenta banir a exclusão, dos menos aptos, das raparigas, etc.

O quadro competitivo formal é aquele que é construído logo após a constituição das equipas, e como forma de valorizar o trabalho de todos, há um registo estatístico de todos os resultados e ações das equipas.

Por fim, o evento culminante diz respeito, ao evento final, que pode ser através de um torneio ou não, e nesse prevê-se toda uma festividade que marcará o final de um ciclo.

Ora a pertinência deste tema, no meu relatório de estágio deveu-se à “tentativa” de aplicação do modelo de educação desportiva na modalidade de basquetebol.

Após experiência prática obtida no 1º ano, deste ciclo de estudo, através das várias didáticas, fez com que me motivasse para a aplicação do mesmo. Porém, não estava preparada, e por mau planeamento, o resultado não foi o esperado.

“Quis avançar a o modelo de educação desportiva, mas por falta empenho e planeamento a minha intenção foi por ”água abaixo”.”

(Reflexão do dia 15 de Junho)

Como não, fiz um plano para a aplicação deste, na unidade didática, habitualmente realizada, fez com que as várias estratégias fossem aparecendo de forma isolada, e pensadas após as aulas. As estratégias criadas foram:

1. Construção de equipas fixas, onde os alunos apelidaram a própria equipa. Desta resultaram: os F.A.S.T, os Magic Touzeeee, Fredo Bulls e os Hookies.
2. Apresentação de exercícios, pelos grupos.
3. Pontuação para diferentes exercícios da aula, como por exemplo: pontuação em estafetas.
4. Pontuação para o jogo formal, onde todos ganhavam pontos.
5. Tarefa de arbitragem para a aluna dispensada.
6. Penalização para atrasos e outras atitudes.

O que consegui fazer e manter nesta unidade temática, foi a construção das equipas, e acabar com os atrasos ao início da aula.

Logo na primeira aula, em que as equipas já estavam formadas, mais de metade da turma chegou atrasada, então sem ninguém se aperceber, dei indicações à aluna que está dispensada de todas as aulas, para retirar pontos a quem tinha chegado depois da hora.

Quando eles se aperceberam desta penalização, começaram todos a questionar o porquê dos poucos pontos conquistados na aula, e daí em diante, todos os alunos chegaram sempre a tempo à aula, tirando um caso ou outro pontual. O fator competição fez com que se fossem empenhando nas aulas, em algumas tarefas, nos jogos, para ganharem um máximo de pontos possíveis, e até pediam bonificação, para quando chegavam a tempo, nas outras modalidades.

“A aula hoje iniciou com um atraso de mais de metade dos alunos da turma, e portanto, sem lhes avisar penalizei todas as equipas, e posteriormente, no decorrer da aula informei-lhes que tinham-lhes sido retirados pontos à pontuação total, por causa dos atrasos”

(Reflexão do dia 23 de Janeiro)

Assim, foram as estratégias utilizadas ao longo desta unidade didática. Os ganhos, foram a pontualidade, e o espírito de grupo e cooperação entre as equipas, que já vinha a ser manifestado com o decorrer das aulas.

O modelo de educação desportiva, distingue-se do modelo de instrução de direta, na medida em que, o primeiro, valoriza a componente social do desporto, enquanto o segundo está mais direccionado para o desempenho motor.

E desta forma, verifiquei ser mais eficaz no meu processo de instrução, o modelo de instrução direta. Até porque, se imaginar o mesmo, consigo visualizar algumas das mesmas características do outro modelo, há equipas, logo há competição, há integração de todos, pois para jogar como um coletivo, necessitam de comunicar, apenas não existe a delineação de um campeonato que marque todos os seus jogos.

Penso também que o propósito deste modelo, após reflexão, não se encaixava no perfil do 11ºA, nunca tive problemas de exclusão de algum aluno, muito pelo contrário, a turma é bastante unida e todos colaboram entre si. Por outro lado não tive comportamentos marginalizadores ou perturbador, que não

conseguisse contornar com o decorrer das aulas, pois o clima da aula, na sua totalidade foi sempre de trabalho e todos foram colaborando, dentro das suas limitações.

Por isso, penso que o modelo de instrução direta enquadra-se melhor neste nosso contexto, com o tempo de prática de possuímos, não conseguimos controlar todas as outras variáveis que o segundo modelo oferece.

E tal como já tinha referido anteriormente, o sucesso de todo o planeamento, segundo Knappe (cit. por Bento, 2003) depende de como este decorre, do modo como nós o controlámos, o elaborámos, realizámos, contudo este pode necessitar de alterações ou reajustamentos sempre que necessário e em prol do processo ensino aprendizagem dos alunos.

Assim, se tal não for realizado, o sucesso é fracassado, tal como eu obtive, na utilização deste modelo, sem planear.

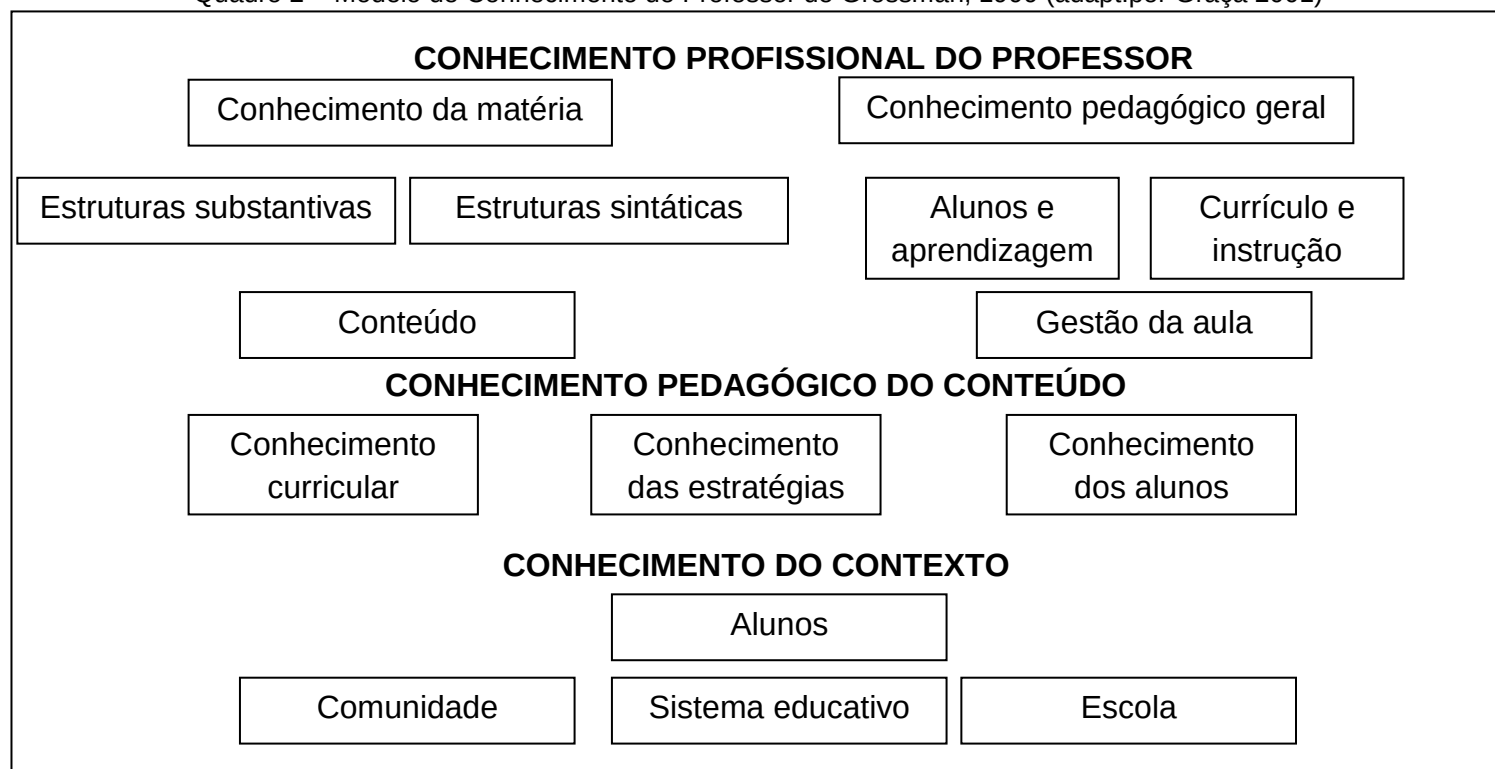
4.1.2.2 A importância do conhecimento da matéria de ensino

Na formação de professores, Tom e Valli (cit por Ramos et al, 2008, p.1) *“destacam que o conhecimento de base é mais complexo do que obter conhecimentos sobre o ensino, sobre os estudantes, sobre a escola ou contexto social da escola.”*

Segundo Grossaman (cit Graça 2001) o professor precisa de conhecer, a matéria, o pedagógico geral, o pedagógico do conteúdo e o contexto.

O autor, sintetizou todos os conceitos acerca do conteúdo, numa grelha concetual, adotada por Graça (2001), que explicará o que irei expor se seguida.

Quadro 2 – Modelo de Conhecimento do Professor de Grossman, 1999 (adapt.por Graça 2001)



Passo então a explicar, os vários tipos de conhecimento:

Como o próprio nome indica, o conhecimento do conteúdo ou da matéria de ensino está relacionado com a matéria ou modalidade que o professor vai ensinar. Como define Shulman (cit por Bento, 1999, p.220) “*as maneiras de representar e formular a matéria que a tornam compreensível para os outros*”. O professor tem que ter um conhecimento profundo da matéria de ensino, conseguindo-o através da análise da atividade ou modalidade desportiva em estruturas do conhecimento, integrando categorias mais transdisciplinares.

Este conhecimento tem as seguintes características: base da qual emergem as restantes categorias do conhecimento; fornece a orientação norteadora para planificação do ensino; através do conteúdo delimita-se o objeto, objetivos e tarefas. (Graça, 2001)

O conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado com a forma como o professor transporta o conteúdo, a forma como transmite o conteúdo aos alunos, para que estes percebam, deve, também, saber quais as matérias onde os alunos têm mais ou menos dificuldades. Este tipo de conhecimento

tem as características: propósito para ensinar um conteúdo; uma sequência ampla de conceitos, competências, para ensinar num nível concreto de estudantes; compreensão da matéria, programas, para adaptar, criticar e escolher matérias; formas adaptadas de transmissão da matéria; estratégias e métodos de avaliação apropriadas à matéria de ensino; (Garcia, 1995)

Um outro tipo de conhecimento, o conhecimento dos contextos do sistema educativo, este refere-se ao local onde se ensina, bem como a quem se ensina. O professor deverá compreender a dimensão da escola, bem como todas as características da mesma, como a cultura local. O educador deve também adaptar o seu conhecimento face às condições particulares da escola e dos alunos. Neste conhecimento o conhecimento dos alunos é fundamental, para promover uma aprendizagem significativa (Garcia, 1995)

. O conhecimento dos contextos do sistema educativo parte do princípio que o professor conhece as normas, as leis, as regras e os princípios subjacentes ao funcionamento da escola no seu geral e da Educação Física em caso particular. (Graça, 2001)

O conhecimento pedagógico geral engloba todos os saberes, todas as informações que refletem o modo como o professor julga que os alunos aprendem. São linhas do docente, não existindo normalmente nenhum tipo de fundamento teórico que as sustente. (Graça, 2001)

Assim, termino e inicio o próximo ponto a afirmação de Siedentop (cit por Graça, p. confirmar), *“Não se pode ter conhecimento pedagógico sem conhecimento do conteúdo, e nenhum avanço na pedagogia da educação física pode modificar esta verdade tão simples”*.

4.1.2.2.1 De atleta a Professora-estagiária de Futsal

Anexei este ponto no meu relatório, e neste item, do conhecimento, pois penso que a minha competência como praticante desta modalidade, não facilitou no meu processo de instrução.

Desde início do ano letivo, nunca duvidei que iria ter mais facilidade, com esta modalidade, sendo eu praticante da mesma, porém o que aconteceu, não evidenciou tal conhecimento.

“Foi mais fácil realizar a parte fundamental da aula do que o aquecimento, não sei se por estar ligada à modalidade ajudou na tarefa, mas o que é certo que depois de definido que queria realizar na aula não foi difícil escolher os exercício que trabalhassem o passe, a condução e o remate, e um que juntos todos os conteúdos.”

(Reflexão do dia 20 de Setembro)

Estava mesmo convicta desta concepção, contudo, o que acabou por acontecer, inevitavelmente, foi a inclusão de exercícios dos quais, eu estava segura e sabia como realizá-los, ou seja, vindos do treino. Não que estes sejam difíceis, mas foram utilizados noutra contexto.

Penso ainda que poderia ter alcançado mais dos meus alunos se as propostas de exercícios fossem com mais variabilidade, dentro do mesmo conteúdo, as tarefas propostas, acabar por ser básicas demais.

Esta modalidade foi logo a primeira a ser lecionada, e por tanto a forma como a tratei, penso que foi insatisfatória, para mim, estando eu inserida no mundo do futsal

Tendo em conta os conhecimentos apresentados anteriormente por Graça (2001), as ilações que tiro são as seguintes:

- a competência do praticante não substitui o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois sem este, não saberei como tratar a matéria de ensino, como

transmiti-la à turma. Por vezes, para mim o exercício, parecia-me tão fácil, que não entendi, como eles não conseguiam fazer.

- a competência do praticante não troca o conhecimento do contextos. Como o contexto escolar é bem mais diferente do treino, importa perceber os alunos. No treino, as motivações e objetivos são outros, a qualidade técnica e tática é muito superior, e quase os elementos que nela pertencem, são idênticos, nas suas habilidades. Ora, nas aulas, é precisamente, os níveis são distintos entre os alunos, tal como, a motivação, que parte dela advém da qualidade do aluno, isto é, se ele sabe jogar, empenha-se e joga melhor e quer sempre mais.

“..O futsal, apesar de ser praticante da modalidade, não levou a um sucesso esperado, sempre pensei que iria ser fácil abordar a modalidade, contudo sempre apresentei coisas muito rudimentares, na minha opinião, e não fiz com que eles melhorassem em muito aquilo que já sabiam, apenas em aspetos organizativos do jogo, e ainda assim em pouco”.

(Reflexão do dia 15 de Junho)

Em suma, para uma melhor instrução, e necessário, saber o porque de se fazer, e para que fazer, o domínio do saber-fazer não é suficiente, para transmitir o conhecimento aos alunos.

4.1.2.3 Feedback Pedagógico

“A distribuição de feedback deverá, também, ser cuidada: parece necessário procurar intervir equilibradamente sobre a totalidade dos alunos, procurando igualmente perceber o efeito de correções anteriores sobre as novas execuções”.

(Siedentop, cit por Mesquita & Rosado, 2011, p. 90)

O feedback pedagógico e o empenho motor são apontados na investigação centrada na análise do ensino como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995 cit por Mesquita & Rosado, 2011)

Em 1978, Fishman & Tobey (cit por Mesquita & Rosado, 2011, p.82), afirmaram, que este é o *comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade*”.

Com o objetivo de melhorar a prestação de todos os alunos, o recurso aos feedbacks é o método mais utilizado pelo professor, e uma mais valia no processo de interação pedagógica.

Sarmiento (2004, p.70), refere que o ato pedagógico “*não acontece ao acaso; ele é pensado refletido e fruto de um processo racional, regido por princípios, objetivos e finalidade*”. Portanto, o feedback pedagógico deverá ser um acontecimento organizado e controlado com eficácia

Este conteúdo dito pelo professor, tem duas vertentes: o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado.

O primeiro dá-nos a informação sobre o processo, partindo da execução das habilidades, e o segundo informa-nos sobre o resultado. (Arnold, cit por Mesquita & Rosado, 2011)

Torna-se importante, a observação contínua dos alunos, para poder emitir feedbacks, observar de novo os alunos, e se necessário voltar a emitir nova correção, este processo transforma-se então, num ciclo vicioso, do qual o professor não se pode descurar.

Tal como refere Armstrong e Imwold (cit por Mesquita & Rosado, 2011), “*a emissão de um feedback é antecedida por uma série de operações, em que incluem: a observação da execução para determinar a suas características mais salientes, diferenciando entre características corretas e incorretas, a determinação de como a resposta deve ser modificada para atingir o objetivo desejado e, finalmente, a transformação dessa informação para que possa ser compreendida pelo aluno*”.

Uma das maiores lacunas na emissão dos feedbacks, e na sua qualidade, referida por Piéron (cit por Mesquita & Rosado, 2011), foi aquela na

qual eu mais me revejo: *“dificuldades de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos alunos, não raramente, derivada da falta de ensino”*.

Emitir feedbacks pedagógicos, em situações de jogo, para mim era bastante difícil, a não ser feedbacks de reforço positivo/negativo, que esses eram proferidos frequentemente.

Recordando, a unidade temática de basquetebol, na situação de jogo, penso que a minha atuação ao nível dos feedbacks foi reduzida. Isto porque mesmo quando percebi que o jogo não tinha dinâmica, não conseguia intervir no que realmente era necessário, e confesso que sem a ajuda do professor cooperante, não teria conseguido levar a cabo algumas tarefas.

“Após algum tempo de jogo, deu para perceber que o jogo não tinha dinâmica, e não confesso que não consegui alterar a situação, e foi então que o professor interveio, dando novas informações ...”

(Reflexão do dia 6 de Fevereiro)

Bastou algumas intervenções do professor cooperante, com algumas palavras-chaves, indicações, questões aos alunos, para as atitudes deles em campo mudar completamente. Não consegui ajudar a turma, observando e atuar de imediato, o que me deixou chateada comigo mesma, porém também percebi que se este estágio profissional não fosse acompanhado por um profissional competente, o mesmo não faria sentido.,

“Bastou esta informação para o jogo mudar logo de figura, e o que me deixa triste, ou melhor insatisfeita, é eu não conseguir perceber isso no jogo, no momento, e retificar, ter sempre que ser o professor a ajudar-me. Pior que esta situação é não saber o que fazer para mudar, (...) não consegui perceber no momento alguns erros e corrigir ao dar feedbacks para melhor a prestação deles em jogo.”

(Reflexão do dia 6 de Fevereiro)

Ainda autores como, Holfman, já em 1977, preverão esta situação que me aconteceu 36 anos depois, ao afirmaram que os professores que não conseguem diagnosticar os erros os alunos, não interpretam corretamente o seu significado, e portanto podem cometer enganos quando referem alguma coisa. (Mesquita e Graça, 2011)

4.1.3 O processo de avaliação

“Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”

(Bento, 2003, p. 174)

Autores como Guba e Lincon (cit por Mesquita, 2012) consideram que a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento.

Já Carrasco, em 1989, afirmou que avaliação resulta de um juízo de valor obtido através de uma medição e que associado a este existe uma comparação, ou seja, que deve ser equiparado a uma média.

Uns anos depois em 1992, Miras e Solé (cit por Mesquita, 2012) complementam ao afirmar tratar-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão.

Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos.

Entende-se, hoje, que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos.

Luckesi (2002, p.5) Esclarece-nos o conceito de avaliar ao afirmar que *“é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificativo nem seletivo, ao contrário, é diagnóstico e inclusivo. O ato de examinar, por outro lado, é classificativo e seletivo e, por isso mesmo, eliminatório, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação...”*

Considero então que avaliação é um processo sistemático indicando em que medida o processo alcança os objetivos proposto inicialmente, entre as metas fixadas e as realmente alcançadas.

Natriello (cit por Mesquita, 2012) sugere que a avaliação tem as seguintes funções:

- certificação (a certificação garante que o aluno atingiu um determinado nível),
- seleção (a seleção assegura a identificação de alunos para a entrada, o prosseguimento de estudos ou a vida ativa),
- orientação (ao aconselhamento pessoal), e
- motivação.

Já Fermín (cit por Carraco, 1989) enumera outras funções:

- verificar o cumprimento dos objetivos propostos,
- prognosticar as possibilidades de desenvolvimento do aluno;
- diagnosticar as falhas e dificuldades do processo de ensino aprendizagem, e
- orientar e reorientar o processo.

Assim torna-se necessário que nós consideremos da importância deste processo, pois ele só facilita a nossa atuação.

4.1.3.1 A primeira avaliação e agora? O que observo?

A nossa primeira avaliação, alertou-nos logo de que não estávamos preparados para realizar esta tarefa, quero com isto dizer, que a formação inicial, não foi suficiente para construir os critérios de avaliação e a respetiva grelha de observação.

A avaliação diagnóstica é utilizada pelos professores aquando da iniciação de uma nova modalidade, pois permite aferir o nível dos alunos e da turma em geral. Assim, o professor tem mais facilidade em saber por onde deve começar, e quais os aspetos que deverá ter em consideração no planeamento das suas aulas e unidade temática.

Confesso, que a primeira avaliação diagnóstico, que neste caso foi de ginástica, foi muito difícil e teve várias versões até finalizar. Isto porque, não tinha presente a distinção de critério e níveis, confundi os dois conceitos e pois isso as primeiras versões foram logo eliminadas pelo professor cooperante.

“Estava completamente enganada quanto ao método, sobre o que era suposto fazer. (..)A confusão estava da definição de critérios e níveis, estava a confundir uma coisa com a outra. Depois o que eu pensei foi que os critérios teriam que ser, por exemplo, a concretização do pino, 1- não realiza, 2- realiza com as mãos muito afastadas, numa lógica crescente até à execução correta da habilidade.”

(Reflexão do dia 26 de Setembro)

Ainda assim, a conclusão desta ficha, e refiro-me, aos critérios e à grelha de observação, não foram o melhor método. Quanto aos critérios de avaliação, ficaram por conter apenas 3 níveis (dos 5 que eram suposto), para facilitar o processo, e mesmo a grelha de observação continha muitas páginas o que não facilitou a tarefa de avaliação na aula.

Outra dificuldade deste processo é mesmo a observação, nas primeiras aulas de cada modalidade, pois não sabemos o que aluno faz.

Lembro-me de escrever uma estratégia no diário de bordo, e esta ser alvo de reflexão numa reunião com o núcleo de estágio.

Nessa que reflexão, mencionei que o que me preocupava, era não conseguir observar tudo, e concentrar no essencial. E que a estratégia que poderia utilizar era:

“se na altura não conseguir avaliar vou optar por observar o muito bom e o fraco os restantes alunos situam-se no meio. Foi a solução que me surgiu desde logo caso não consiga ver tudo. Outra solução passaria por simplificar a ficha, por exemplo só passe, receção, condução e remate, e os níveis seriam os mesmos, contudo não tinha tudo tão especificado.”

(Reflexão do dia 29 e 30 de Setembro)

Após algum tempo de “discussão” e reflexão sobre o tema, facilmente cheguei à conclusão de que não poderia observar dessa forma, senão ficaria sem alguns dados de determinados alunos, e dos quais não poderia explorar nas aulas seguintes.

Uma outra estratégia, para perceber o conhecimento que os alunos trazem dos anos anteriores, é mostrando imagens ou desenhando no quadro, de modo a eles identificarem. Foi através de imagens que completei a minha avaliação diagnóstica de badmínton.

“Foi-lhes mostrado uma figura com as trajetórias dos volantes, para que as identificassem.”

(Reflexão do dia 19 de Abril)

Assim, afirmo que este é um processo, que reter atenção por parte do professor, pois fornece-lhe toda a formação para planear as aulas seguintes.

4.1.3.2 Sempre a avaliar

Um outro tipo de avaliação, é a avaliação formativa, a que os professores realizam em todas as aulas. Os alunos são sempre alvo de avaliação, embora eles não saibam, nem tenha um momento marcado, esta avaliação existe para acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem, para identificar aprendizagens bem-sucedidas e dificuldades. (Mesquita, 2012)

. Ao longo deste ano letivo foram várias as reflexões onde fui gravando a prestação dos alunos do 11ºA:

Transcrevo agora, avaliações das várias modalidades abordadas, quanto à prestação deles e do planeamento:

“aluna- continua com muita dificuldade em realizar 25m seguidos, mas no que diz respeito à respiração, a aluna já não levanta demasiado a cabeça para respirar e consegue fazê-lo de 3 em 3.”

(Reflexão do dia 15 de Abril)

“Conclusão deste exercício, é que na próxima aula, os alunos irão voltar a introduzir estes princípios, as coberturas e realizarem mais exercícios, de passe, receção e remate.”

(Reflexão do dia 31 de Outubro)

“revelam é alguma dificuldade no lançamento dos MI, só com ajuda é que algumas deles realizam o elemento, nomeadamente, as alunas (...)”

(Reflexão do dia 7 de Novembro)

4.1.3.3 Avaliação Sumativa

Este tipo de avaliação traduz-se num juízo sobre a prestação global do aluno, sobre os conhecimentos e competências, capacidades e atitudes. Esta, por sua vez, ocorre, geralmente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar. (Mesquita 2012)

Ao longo das aulas, o professor deverá ir registando o percurso dos alunos e se estes atingem o pretendido. No entanto, o professor não deve descurar do seu principal objetivo nas aulas, o propósito de ensinar os alunos e para tal, não se pode prender às constantes avaliações. Assim, deverá optar por realizar no fim de uma matéria uma avaliação das capacidades obtidas pelos seus alunos. Desta forma, ele consegue saber qual a evolução desde a avaliação diagnóstica até ao momento e conhecer qual o impacto da sua intervenção.

Esta avaliação, fornece ainda ao aluno uma classificação, e com esta o aluno poderá perceber onde se situa, e o que necessita de fazer para melhor, ou manter.

Vickers (1990), define que a avaliação referenciada no critério é o tipo de avaliação onde não existe comparação entre alunos nem no sucesso por si alcançado. Esta é baseada na ideia de critérios tendo por base a natureza das habilidades, estratégias e das condições.

Assim, no que diz respeito aos critérios de avaliação, como já mencionado anteriormente, estes correspondiam a uma escala de cinco objetivos comportamentais definidos em função dos objetivos traçados.

Ao longo deste estágio, foram várias as oportunidades que realizei a avaliação sumativa do 11ºA, e com estas advieram sempre algumas dúvidas, se observei corretamente, os critérios de avaliação ajustam-se à realiza, nova observação e estratégias de avaliação.

Na primeira unidade temática, de futsal, onde realizei a primeira avaliação sumativa, não fiquei satisfeita, com os resultados obtidos da minha observação, e restando ainda uma aula, voltei a realizar nova avaliação sumativa, a fim de ter a certeza que era aquilo que realmente os aluno valiam.

“Como previsto esta aula destinou-se a uma nova avaliação, de alguns alunos que fiquei com dúvidas”

(Reflexão do dia 12 de Novembro)

Ainda sobre esta unidade temática, quanto aos critérios de avaliação, este foram descritos de uma forma básica, que fizeram com que algumas notas fossem superiores ao demonstrado nas aulas, tendo que por fim serem ajustadas à realidade.

“Penso que os meus critérios de avaliação também não ajudaram muito. Já tinha tido dificuldades na escrita dos mesmos e no dia de avaliação, achei que os critérios estavam muito básicos, que facilitou de algum modo notas altas”

(Reflexão de 7 de Novembro)

Para todas as avaliações, trazia comigo grelhas de avaliação, para poder registar o máximo que conseguia com a minha observação. Para a última avaliação sumativa, na unidade temática de natação, experimentei levar a grelha já preenchida.

Para esta avaliação experimentei, uma estratégia de avaliação diferente, levei já as notas escritas a lápis na grelha de avaliação, à exceção das notas da partida do bloco. No final do dia em casa, pude confrontar as duas avaliações, e verifiquei as que duas avaliações estavam praticamente idênticas, o que me leva a quer que a minha observação durante estas aulas todas tinham uma intenção e está adequada.”

(Reflexão do dia 29 de Maio)

Tal situação, foi fruto da avaliação formativa e da observação das aulas anteriores. Com o decorrer das aulas, verifiquei as dificuldades, capacidades e a evolução dos mesmos para regular o processo de forma conveniente. Assim, formei uma imagem de todos os alunos, nos diferentes conteúdos ensinados e esta avaliação servia para esclarecer algumas dúvidas.

Este momento, é bastante importante e esperado para os nossos alunos, pois resulta na atribuição de uma nota, contudo a nossa função quanto professores, não é apenas classificar, mas sim informar o porquê de tal atribuição. Foi o que aconteceu no final do ano letivo, no momento que informamos os alunos das notas que iríamos propor no conselho de turma, também lhes informamos todas as notas parcelares, que compunham a nota final, bem como o porquê de determinadas notas. Isto para que o aluno perceba o porquê de tal atribuição, e o que poderia ter feito para melhorar.

“...contudo era um momento importante e serviu para eles perceberem o porquê se algumas notas e até questionarem.”

(Reflexão do dia 29 de Maio)

4. 2 ÁREA 2 e 3- Participação na escola e relação com a comunidade

“...contribuir para a promoção do sucesso educativo (...) da escola e nos projetos disciplinares e transdisciplinares.”

(Matos, 2012)

Esta área engloba as atividades não letivas por mim participadas ao longo deste estágio profissional.

Estas visaram a integração na comunidade escolar, para o conhecimento e relações da mesma.

4.2.1 Teste do fitnessgram para docentes

“As escolas são lugares de relação e da comunicação”

(Nóvoa, 1992)

O primeiro contato, mais próximo, com alguns elementos da comunidade educativa, deu-se após um convite por parte dos professores cooperantes a todos os docentes da Escola Secundária D.Dinis, no workshop mencionado no ponto anterior.

Este teve como propósito aplicar todos os testes do fitnessgram aos docentes, isto porque, os mesmos testes foram alvo de aplicação a todos os alunos. Para colmatar à nossa falta de experiência, e de recordar todos os protocolos, bem como manusear todo o material, estes foram aplicados a um público-alvo diferente de modo a facilitar a nossa prestação.

Para além disso, teve como objetivo verificar se os docentes da escola se encontravam com um nível de aptidão física dentro da zona saudável, e simultaneamente, a promoção do convívio e espírito de grupo.

Esta pequena atividade, não contou com muita aderência por parte dos docentes da escola, apenas 3 se dispuseram a participar na nossa proposta e testar as suas capacidades.

Apesar da pouca envolvência, por parte de outros, esta atividade teve grande contribuição para a minha formação enquanto professora. Como o

nosso objetivo era outro, perceber e aplicar esta bateria de testes, e como este se concretizou, considere-me satisfeita na mesma pela realização da mesma.

4.2.2 Palestra: Violência no namoro!

Esta palestra foi dirigida a todas as turmas do 9ºano, e moderada por um agente da polícia de segurança pública e por uma psicóloga.

Tal como o nome indica, esta teve como objetivo sensibilizar os jovens da escola secundária D.Dinis, para um fenómeno cada vez mais presente no quotidiano, que é a violência no namoro.

Esta sessão, acabou por ser mais dinâmica, do que propriamente expositiva, isto porque, houve lugar para um grande debate, onde os alunos foram manifestando as suas opiniões e expondo as suas dúvidas.

Penso que foi bastante útil, tratar este tema, nestas idades precoces, pois é desde cedo que este caso acontece, e tal como o agente referiu, já se manifestou na nossa presente escola.

Assim, os alunos para além, de ter mais conhecimento sobre a matéria, ficaram também a saber as formas possíveis de as resolver, tais como números telefónico para apoio às vítimas.

Contudo, penso que este debate poderia ter sido alargado aos outros anos de escolaridade, isto porque, é mais frequente encontrar casos na adolescência.

A minha presença nesta palestra, deveu-se ao facto, de uma das aulas assistidas do estagiário Tiago Ferreira, coincidiu com a realização desta atividade, e sendo ele e o professor cooperante responsáveis pela turma, acompanharam a turma nesta sessão de sensibilização.

4.2.3 Fitschool

Devido à dificuldade deparada neste estágio, a aptidão física, tanto a nível de conceção como planeamento, presenciei uma apresentação do como o treino funcional pode melhorar as capacidades dos nossos alunos e esta pode ser trabalhada nas aulas.

Sendo que neste projeto, participa o nosso professor cooperante, o mesmo já nos tinha incutido, este “bichinho”, de modo trabalhar estas capacidades, em todas as aulas.

De maneira a melhorar a minha atuação, eu e os meus colegas de núcleo de estágio, participamos numa demonstração do Fit School, organizada pela Prosport, em Arcozêlo.

Neste, pude constatar a variedade de material existente, para trabalhar todas as capacidades da aptidão física, bem como a variedade de exercícios possíveis com o mesmo material.

Para além disto, também aprendi muito sobre os aspetos organizativos, por estações.

Este método já tinha sido implementado em algumas das nas nossas aulas, porém com a demonstração, tivemos outra perspetiva de aplicação, de garantir um maior tempo de empenhamento motor, menos alunos, mais estações.

4.2.4 D.Dinis Ativo

Logo no início do ano letivo, no plano anual de atividades, ficou definido que no dia 9 de Abril os núcleos de estágio da escola teriam que realizar uma atividade desportiva.

Sendo uma atividade desportiva, descartamos logo a hipótese de realizar algo como seminários ou workshops. Assim, reunimo-nos e tomamos a decisão do que queríamos realizar nesse dia. Ficou então determinado que as modalidades a serem praticadas e promovidas no dia do desporto e da saúde seriam, Karaté, Capoeira, Aeróbica e Escalada.

A escolha destas modalidades deveu-se ao facto de as mesmas não serem matérias de ensino na escola, e portanto seriam um motivo para os alunos se inscreverem.

Após a comunicação aos professores cooperante, contactamos com professores de cada uma das modalidades, e obtivemos a confirmação da sua presença.

Neste sentido, a aula de aeróbica seria lecionada pela Professora Cátia Costa; a aula de capoeira pelo Mestre Barão; O karaté pelo Mestre Jorge Machado; e a escalada foi a única atividade que seria dirigida pelos estudantes estagiários.

O antes desta atividade, foi um bocado atribulado, o grupo, foi deixando adiar algumas tarefas, e por vezes só realizávamos outras quando nos lembrávamos que já deveria ter sido feito.

Embora estivéssemos todos juntos, e tendo um calendário de tarefas, não nos organizamos o suficiente e antecipadamente para realizar a atividade, e assim quase todas as tarefas foram realizadas próximo das datas previstas.

Talvez um dos erros, nossos, foi não comunicar de todas as ações aos nossos professores cooperantes, e nem termos elegido, uma pessoa que coordenasse o grupo, e que o representasse. Contudo, penso que todas as tarefas ficaram realizadas antes do dia da atividade, não colocando em causa a realização da mesma.

Quanto ao dia da atividade, eu sinto-me satisfeita com os resultados deste processo atribulado. Começando logo pela distribuição de tarefas pelos alunos do curso profissional.

A escalada foi a atividade que decorreu toda a manhã e foi também aquele onde obtivemos o maior número de alunos inscritos.

As restantes atividades foram decorrendo ao longo da manhã, sendo que iniciou com aula de aeróbica, atividade que foi dirigida por uma antiga aluna da escola, Cátia Costa. Esta teve logo um grande impacto, no sexo

feminino, e com o decorrer na mesma, mais alunos foram pedindo para participar, mesmo não estando inscritos na mesma

Terminada a aeróbica, o grupo/equipa de ginástica do desporto escolar realizou 3 demonstrações, duas de trio e uma a pares. Estas exibições decorreram de novo, entre as outras atividades, e contaram com uma exibição de todos os elementos do grupo/equipa.

A segunda atividade foi a capoeira, tendo o Mestre feito uma exibição, diferente das outras, esta permitiu que ele interagisse com os alunos, ajudando assim a ensinar melhor os diferentes movimentos.

A última atividade realizada foi o karaté, em que foi dirigida pelo campeão nacional, Jorge Machado. Esta foi a atividade não foi tão dinâmica, devido à estratégia optado do Jorge, penso que os alunos, e estes mais do sexo masculino, gostaram da atividade.

Um dos grandes fulcrais do D.Dinis ativo foi a presença da atleta Sara Moreira, Campeã da Europa e antiga aluna da escola.

A presença de um atleta de alta competição veio trazer mais alunos ao local, uma vez esta ser um modelo que muitos admiram e têm em consideração.

Penso que um aspeto positivo desta atividade, foi a acreditação de todos os alunos inscritos (305), foi rápido, os alunos foram informados para onde tinham que ir, às horas corretas, o que levou logo, a que eles se organizarem melhor e não andassem a divagar pelo pavilhão.

No que diz respeito às atividades em si, pude perceber, a motivação e empenho que todos os alunos tiveram nas mesmas, muito pelo trabalho do professor em causa, nas diferentes atividades. Todas elas foram dinâmicas e motivaram outros alunos que não estavam inscritos e quiseram participar.

Quanto aos aspetos mais negativos: em primeiro, o Luís e o Tiago, não deveria ter ficado na escala, pois não perceberem o impacto que a atividade teve; e ainda o pouco enfoque aos professores que realizaram as atividades. Mesmo no final das mesmas, deveria ter havido um agradecimento, com os alunos presentes e a entrega das respetivas t-shirts.

4.2.5 Direção de turma

Segundo o documento das normas orientadoras de estágio (2012), uma das funções do estagiário, passa por “ *compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanitárias e enquanto responsável pela área não disciplinar – F. Cívica*”.

Este objetivo prende-se, no meu entender, pelo facto de uma das possíveis funções do professor, ser a direção de turma, e de forma a poder perceber o que esta engloba, todas as suas tarefas, é pedido aos estagiários que participem nas possíveis atividades do mesmo, dada a impossibilidade de exercer esta função no estágio profissional.

Desta forma, a minha relação com a diretora de turma do 11ºA, proporcionou-se através dos conselhos de turma e da reunião assistida para os encarregados de educação. Apenas estive presente, numa reunião, e que foi de entrega das avaliações do 1º período e outras informações aos encarregados de educação, aos encarregados de educação.

Na mesma, a diretora de turma, inicialmente colocou à consideração de todos da ata da última reunião, para que tomassem conhecimento, e se aprovação a mesma. Após esta fase mais formal, a diretora, de uma forma mais comunicativa e de diálogo com os pais, deu a conhecer a apreciação da turma, realizada por todos os professores do conselho de turma. Neste espaço ela alertou para alguns comportamentos de determinados alunos, no que diz respeito às atitudes nas aulas, faltas, ao nível do aproveitamento e outros.

Ainda nesta reunião, pude presenciar a eleição de um novo representante dos encarregados de educação. A eleição deste, deu-se por

hierarquia, ou seja, na falta do presidente, ficou o vice como o eleito. Como este concordou em ficar com o cargo, o assunto ficou resolvido, caso contrário teria que haver nova eleição, por parte de todos os encarregados de educação da turma.

Por fim, ainda pude observar que no final da reunião a diretora deu a oportunidade de iniciar uma conversa individualizada com cada encarregado de educação que solicitou a mesma.

Consta no decreto regulamentar nº10/99, de 21 de julho, artigo 7.º diretor de turma, as seguintes incumbências:

1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Para além desta, destaco ainda:

- Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma e fornecer o nome destes ao Conselho Executivo, a fim de ser elaborado o caderno para a eleição dos representantes dos alunos ao Conselho Pedagógico.
- Registar semanalmente as faltas dadas pelos alunos nas diferentes disciplinas, relevar as devidamente justificadas e informar, por escrito, os encarregados de educação elucidando-os das consequências caso esse limite seja ultrapassado.
- Presidir às reuniões de Conselho de Turma, que deverão ser previamente preparadas.

De realçar, é a eleição do diretor de turma, este é eleito pelo diretor entre todos os professores da turma, e sempre que possível pertencente ao quadro da respetiva escola agrupada. (Ministério da Educação, 2008)

4.2.6 Desporto Escolar

“Desporto escolar é movimento, é não parar, a nossa paixão”

(Direção-geral da educação)

O desporto escolar, tem como missão prevenir o insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.

Para isso, a Escola Secundária D.Dinis, tem disponível para os seus alunos 4 grupos/equipa, natação, ginástica, andebol masculino e futsal feminino. Nestes 4 grupos/equipa, existem 4 profissionais de educação física, responsáveis por coordenar toda a equipa.

Na possibilidade de um futuro próximo, vir a integrar um grupo/equipa, as normas orientadoras de estágio, também apelam para o acompanhamento do desporto escolar, no sentido de compreender a atividade de ensino e treino, no seu papel pedagógico.

Neste sentido, pude seguir alguns treinos do grupo/equipa de ginástica. A minha participação, não foi muita ativa, apenas estive presente, em algumas

as sessões de treino, nos diferentes períodos, e nestas intervimos ativamente com os alunos, ajudando nos diferentes elementos gímnicos.

Destas sessões, pude praticar, em tarefas de ajuda, outras modalidades que o 11ºA não teve no seu planeamento, e ainda abrir horizontes, no que diz respeito às modalidades abordadas, e refiro à ginástica acrobática. A forma inovada como estas alunas, juntamente com a professora, criam a coreografia fez-me pensar noutras formas para transmitir à turma a modalidade de acrobática, e até mesmo a construir da coreografia para eles, segundo as suas capacidades.

4.3 ÁREA 4 – Contributos para a formação profissional

4.3.1 Workshop sobre dificuldades de aprendizagem e sucesso educativo

“O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo.”

(Moura, 2000-2013)

Este foi um dos primeiros momentos de formação, antes do início do ano letivo, que pude presenciar sobre a forma de seminário, na biblioteca municipal de Santo Tirso.

Neste, conteve um painel de personalidade, entendidas na área, onde partilharam e discutiram sobre alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, e em grande foque a dislexia.

Numa primeira fase, colocaram ao conhecimento de todos os presentes, todas as manifestações dessa dificuldade, nomeadamente, erros ortográficos, má caligrafia, discalculia, dificuldade em fazer sínteses, entre outras, que resultam numa discrepância entre o que se espera e o que ele realmente faz.

Após esta parte mais teórica, foi apresentado o projeto que a escola possui, para ajudar esses alunos.

O objetivo deste é identificar e perceber as áreas fracas de determinado aluno e desenvolver com ele uma estratégia, para minorizar esta dificuldade.

Com este projeto, percebo que a escola preocupa-se com o sucesso de todos os alunos, e ao promover este tipo de iniciativas, está a sensibilizar aos outros a sinalização de outros casos de modo a poder ajudar um maior número de alunos. Visando assim, um ponto a favor na escolha dos encarregados de educação, pois estes saberão que a escola tem uma maior oferta educativa do que aquela que aparenta oferecer.

Capítulo V

ESTUDO

5.1 Introdução

No âmbito da realização do estágio profissional, pretende-se que os estudantes estagiários recorram à investigação como forma de complementar a prática pedagógica, sendo uma tarefa que contribui significativamente, para a formação integral e abrangente do estudante estagiário.

Ainda na fase de escolha do tema a aprofundar através de um processo investigativo formal surgiu a possibilidade da participação dos núcleos da escola de Santo Tirso num projeto liderado por uma estudante de doutoramento.

A relação de colaboração da escola e dos professores cooperantes com o gabinete de um dos orientadores do trabalho, professor Rui Garganta, abriu portas ao desafio que, foi aceite pela totalidade do núcleo.

A participação num projeto desta natureza satisfazia plenamente o desenvolvimento das capacidades investigativas e ainda acrescentava a mais valia de participar num desafio investigativo mais alargado, que mobiliza várias instituições e sobretudo obriga à partilha de diferentes olhares científicos. O carácter multidisciplinar do projeto participante de diferentes formações científicas de base, foi mais um incentivo à nossa formação.

Por outro lado, mas não menos importante, a atração para participar no projeto baseou-se na sua multidisciplinariedade que envolveu várias instituições, entre as quais: Faculdade de Desporto, Belas Artes, Medicina e Engenharia da Universidade do Porto, a Escola Secundária de D. Dinis e o Instituto Nun' Alvres, bem como o desenvolvimento de várias competências inerentes à função docente, designadamente, partilha, cooperação e conhecimento.

A nossa participação traduzir-se-ia na colaboração na recolha de dados do projeto geral enquanto núcleos, individualmente mas em conjunto e, na procura de um sentido pedagógico para os desafios abertos do projeto.

O projeto constatou que as estratégias de combate à obesidade não têm funcionado principalmente, devido, à falta de motivação para a prática de

exercício físico regular. Neste sentido, a doutoranda idealizou com o seu projeto designado de *FunnActive*, conceber uma forma apelativa e divertida, sob a forma de um jogo interativo, combater esta tendência, aumentando assim os níveis de exercício físico.

Assim, este novo conceito de jogo desenvolve-se numa plataforma que converte a energia cinética, induzida pelo movimento dos jogadores, em energia elétrica. Os resultados obtidos pelos jogadores serão guardados e enviados para um *site* próprio que funcionará como uma rede social, onde será possível acompanhar e monitorizar o exercício realizado, o gasto calórico e os índices de atividade física.

Embora com objetivos de formação distintos e pontos de partida diferentes, a nossa participação consubstanciou-se numa ajuda científica ao trabalho científico. Tendo este trabalho uma componente fortemente científica, foi necessário dar-lhe uma componente pedagógica. A nossa participação neste projeto implicava dar significado pedagógico para conseguir atingidos objetivos implícitos à nossa função.

Perante as problemáticas levantadas pelo projeto, uma primeira pergunta se nos colocou: onde está a dimensão pedagógica do projeto?

Um projeto com população escolar em escola pública e privada, que implica exercício físico sobre a forma de jogo que pretende relacionar-se com o combate à obesidade. Perante isto, o nosso contributo seria estabelecer a articulação com os objetivos educativos da escola em particular da educação física.

Desta forma, seguindo os interesses de cada um chegamos aos seguintes temas:

1. Motivação e educação física (Rui Castro);
2. O efeito do jogo (*exergame*) nos níveis de atividade física (Teresa Abreu);
3. Comparação dos níveis de atividade física entre géneros e escolas (Cátia Gomes);

4. O papel/objetivos da educação física, na escola (Ana Rita Ferreira e Luís Fernandes);
5. As condições externas da aula (Tiago Ferreira).

No que concerne à motivação, esta surge como um interesse peculiar do estudante estagiário que trata o tema, demonstrado desde o início deste processo, bem como da importância e a forma como o jogo influencia motivacionalmente a prática de exercício físico.

Relativamente ao efeito do jogo, inicialmente o objetivo era aferir o efeito do jogo (*exergame*) nos níveis de atividade física, contudo tendo a intenção de tratar pedagogicamente este tema, a abordagem passou por perceber a conceção de jogo e a evolução do mesmo até às novas tecnologias, visando o jogo pedagógico e como atividade.

No que diz respeito à comparação dos níveis de atividade física entre géneros e escolas, este surge devido ao projeto ter sido gizado para contemplar uma escola pública e uma privada. Desta forma, pareceu pertinente verificar se existe diferenças dos níveis de atividades física entre as duas escolas e, em simultâneo, verificar as diferenças desses níveis de atividade física entre géneros.

No que concerne ao papel/objetivos da educação física na escola, houve a necessidade de enquadrar este tipo de proposta “jogo virtual” nos objetivos da educação física. Assim, o papel da disciplina de educação física justifica a revisão dos objetivos que legitimaram a sua presença no seio das disciplinas escolares e perceber como se encontra atualmente.

Relativamente ao último tema, o projeto levantava a hipótese de transformar o movimento dos jogadores em energia elétrica. Surgiu a necessidade de perceber até que ponto esta possibilidade tem sentido na escola. Todavia, depois de algumas hesitações, o projeto foi orientado para as condicionantes externas da aula e, assim tomarmos a noção de ambiente em sentido mais restrito.

5.2 Revisão Bibliográfica

a) Diferentes concepções de Jogo

À palavra jogo está associada as palavras continuidade, transmissão entre gerações e tradição histórica.

Lévi-Strauss (cit por Reis, 2011) afirma que não se conhecem as pessoas sem os seus jogos. Isto significa que, a cada povo ou sociedade está associado um jogo, ou continuação de outro, vindo de outras gerações, que por vezes com novas regras. Neste sentido Serra (2001), também refere que o jogo pode definir um povo, no que diz respeito a traços morais ou intelectuais, a imagem de uma cultura, e que através dos jogos podemos diferenciar os vários tipos de povos.

O jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e povos. Já para Huizinga (1954, p.43) o jogo era *“El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”*. Assim, o autor define que o jogo é uma ação ou ocupação livre que se desenvolve dentro de determinados limites temporais e espaciais, segundo regras absolutamente obrigatórias ainda que livremente aceites, ação que tem um fim em si mesma e é acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e da consciência de “ser de outro modo” que a vida corrente.

Também, autores como Chateua (1961), Huizinga (1976) e Callois (1958) citados por Sarmento (2004) referem que o jogo é uma atividade séria, que pode ser ou não gratuita, e que envolve a totalidade do indivíduo numa conquista ou superação permanente.

Garcia afirma o jogo é uma construção social hierarquizada, onde a dimensão cultural só é compreendida porque há um olhar e questionamento sobre a mesma. (cit por Reis 2011).

Para Caillois (cit por Reis, 2011) o homem é mais livre e independente no jogo do que na vida.

Os jogos devem procurar associar prazer, alegria, espontaneidade e o não-constrangimento. Piaget (1987) escreve a respeito do papel dos jogos na infância para a formação do adulto, e segundo ele: “O jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior”

Ainda autores como Ion Bota e Dumitru Colibaba-Evulet (2001) fazem a distinção entre jogo e jogo desportivo. Jogo, afirmam ser uma atividade complexa, que envolve emoções e que é desenvolvida segundo regras previamente estabelecidas, com objetivos recreativos, desportivos e ao mesmo tempo de adaptação à realidade social. Jogo Desportivo é aquele que engloba um conjunto de exercícios com determinados objetivos, como a bola, e no qual existe competição, adversários.

Contudo, apenas estas duas distinções, não chegam para definir o jogo no contexto escolar, isto é, como há uma equipa, e este funcionam em torno de um objetivo comum, o jogo desportivo, passa a designar-se de jogo desportivo coletivo.

Assim, Garganta (1998), definem que o jogo desportivo coletivo, são *“atividades ricas em situações imprevistas às quais o indivíduo que jogo tem que responder. O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores (de natureza psíquica, física, tática e técnica,...).*

Tal globalidade das modalidades coletivas, o apelo à cooperação e à inteligência com que frequentemente acontecem, fazem com que estas tenham uma dificuldade acrescida, dado que no momento o jogador tem que atuar de forma condicionada, isto é, da forma como ele concebe e percebe o jogo.

Este tipo de jogos coletivos para além da dimensão real que possuem, abrangem outra dimensão, a virtual, que cada vez mais é frequentemente utilizada pelo marketing. Dado que um dos instrumentos deste estudo ser o jogo virtual (exergame), seria pertinente, explorar um pouco, este mundo das novas tecnologias,

Bento, Graça e Garcia (1999), refere que o jogo o fascínio do jogo foi ultrapassado pelo fascínio do comodismo, como diz o senso comum, pela lei do menor esforço. Sendo possível jogar, sem se cansar e obter igualmente um divertimento e vitória, nos dias de hoje é o mais natural.

Cada vez se assiste mais, em espaços públicos, crianças a jogarem consolas e outros, como forma de ocupação do tempo livre, e até mesmo com o objetivo de não incomodar os seus pais.

Assistimos assim a uma passagem de uma experiência corporal para uma experiência informática. (Bento et al 1999)

Os autores apresentam-nos ainda a questão da vitória/derrota, que nestes jogos fica anulada. Eles dizem-nos que quando se obtém vitória, ao computador ou consola, não podemos ver do outro lado a inveja ou alguma outro sentimento de derrota, e a “exaltação da vitória” não é vivida, com emoção, não necessitou de se esforçar para ganhar, pois é uma máquina, e esta não mostra sentimentos. (Bento et al 1999, p.144)

Por outro lado, os jovens também não se deixam levar pela derrota, até porque, sempre que quiserem terminar um jogo, podem fazê-lo a qualquer momento, podem até, escolher o grau de dificuldade de um jogo, o que na realidade, quem nos impõe o nível de dificuldade é o adversário, e assim fica por inexistir outra característica presente nos jogos e que num jogo virtual não se encontra é a superação.

b) Características e funções do Jogo

O Jogo está presente desde a infância, e através dele que se pode educar. As experiências obtidas através do jogo são de importância crucial para o desenvolvimento da cultura e da sociedade e não só para a satisfação de necessidades individuais. (Matos, 2009)

O jogo pode caracterizar-se por, descarga motora, competição, cooperação ilusão, valor mágico, a imitação, o desafio. (Barbeiro, 1998)

São várias as características, do jogo, sendo estas atribuídas ao jogo como atividade e como vertente pedagógica.

Como atividade, o jogo segundo Epuran (1986, cit por Bota & Colibava, 2001) pode ser:

- Natural (necessidade lúdica),
- Livre (participação voluntária, sem compromisso),
- Espontânea (sempre disposta a brincar),
- Atraente (provoca estados afetivos, como prazer),
- Total (mobilidade todas as capacidades),
- Criativo-compensativa (estendem-se aos adultos, como atividade recreativas, de lazer, divertimento, recuperação).

Barbeiro, (1998), refere ainda que na atividade do jogo, pode encontrar-se:

- A competição: enquanto a mesma, o jogador pode ultrapassar-se ou ultrapassar o outro;
- Objetivos: estes devem estar bem definidos após o estabelecimento das regras, e devem perseguidos pelos jogadores, afim serem os vencedores;
- Empenhamento: o cumprimento dos objetivos conduzem o sujeito a empenharem-se para obter o melhor resultado;
- Um termo: este determina o fim de um jogo ou de um período;
- Autonomia: *“as regras do jogo são válidas na ordem ou mundo que instauram o mundo dentro do habitual”* (Huizinga, 1987, p.23; cf. Aina Alfaró, 1994, p. 64, cit. por Barbeiro, 1998)
- Rutura: joga-se no tempo.

O lugar que o jogo ocupa, como meio de educação, pode assumir várias funções de aprendizagem, pode expressar-se de várias maneiras, entre as quais destaco as funções didáticas, segundo, Schiopu, U., Claparède, (Bota & Colibava, 2001):

- Função formativa-educativa de personalidade humana: com o apoio dos jogos, todas as componentes formativas da personalidade se podem influenciar, como os conhecimentos, hábitos, capacidades, habilidades, etc.)

- Função de conhecimento: possibilidade de aquisição de qualidades e características da vida e do mundo ambiental. Por outro lado, como educador, ou seja, de conhecer melhor os educandos.

- Função simulativa da motricidade: satisfaz as necessidades do ser lúdico, a necessidade de movimento, de competição e o consumo das energias suplementares. Esta função decorre na infância (jogos sensoriais, manipulação de brinquedos, jogos com flauta, sinos, cores, etc.), na adolescência e juventude (jogos de movimento, sob a forma de concurso, jogos desportivos) e na 3ª idade (jogos de manutenção, como malha, golfe, bilhar, etc.)

- Função estritamente característica do jogo: esta refere-se ao recreio, divertimento, equilíbrio funcional, descanso, terapia, prazer.

O autor refere ainda que num jogo, as funções podem ser diferentes, que contemplar mais que uma, quer isto dizer, que tem um efeito multifuncional nas várias personalidades dos jogadores, e por isso potenciam o processo e ensino-aprendizagem.

c) 3. Jogos Desportivos Coletivos

Sendo a disciplina de educação física, a única que trata do corpo e do movimento, faria sentido para mim, tratar o jogo em relação à mesma.

O jogo desportivo coletivo é uma das formas com que esta se pode relacionar, e estando eu em estágio profissional, mais sentido faz, pois as modalidades coletivas estão presentes nos programas de educação física, nos planos anuais e portanto nas aulas. Com esta investigação, pretendo contribuir para a minha formação profissional, no ensino das modalidades coletivas.

O ensino dos jogos desportivos coletivos, tem privilegiado o modo de fazer (a técnica) e razões de fazer (tática), isto é, a desmontagem e

remontagem dos gestos técnicos elementares e o seu transfere para as situações de jogo. (Garganta, 1998)

O mesmo autor refere ainda, que tais privilégios são transferíveis de modalidade para modalidade, ou seja, dada a semelhança de certas modalidades, como Futebol, Andebol e Basquetebol, o ensino destas, pode e deve ser transferido entre elas, nas suas situações de aprendizagem. Estas permitem assimilações de princípios, comuns, recorrendo a meios e até algumas técnicas semelhantes. Assim a aprendizagem encontra-se facilitada, desde que o jogador/aluno perceba, numa estrutura de jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no noutra modalidade.

Ao professor requer-lhe o conhecimento e a capacidade de tratar a matéria de ensino de modo a torna-la apresentável e perceptível para os alunos e proporcionar aprendizagem seguras, válidas e significativas. (Graça, 1998)

Como tal, todas as modalidades, seguem uma sequência lógica de ensino, os jogos desportivos coletivos não são exceções, e portanto de um ponto de vista didático deverá seguir as diferentes etapas, Dugrand (cit por Barreira, Brito, Guilherme e Casanova)

1. Construir a relação com bola: familiarização e controlo do objeto de jogo;
2. Construir a presença de alvos: perceber o objetivo do jogo, a finalização;
3. Construir a presença do adversário: combinação de habilidades, conquista e conservação da bola e ainda a finalização.
4. Construir a presença dos colegas e adversários: cooperação, desmarcação e apoio.
5. Desenvolver as noções de tempo e espaço: na defesa numa estratégia de evitamento e no ataque uma estratégia de contato.

Estas são as estratégias propostas pelo autor, e que têm uma hierarquização, ou seja, de forma progressiva, do mais fácil para o mais difícil, tendo em conta, a bola, posição no terreno, alvo, colegas e adversários.

A par disto, o autor também apresenta as fases de jogo, sob 3 indicadores, que são eles: a estruturação do espaço, comunicação na ação e na relação com a bola.

Fases	Comunicação na ação	Estruturação do espaço	Relação com bola
<i>Jogo Anárquico</i> - Centração na bola. - Problemas na compreensão do jogo	- Abuso de verbalização, sobre tudo para pedir a bola	- Aglutinação em torno da bola e subfunções	- Elevada utilização da visão central
<i>Descentração</i> - A função não depende apenas da bola	- Prevalência da verbalização	- Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo	- Da visão central para a periférica
<i>Estruturação</i> Consciencialização da coordenação das funções	- Verbalização e comunicação gestual	- Ocupação racional do espaço (tática individual e de grupo)	- Do controle visual para o proprioceptivo
<i>Elaboração</i> - Ações inseridas na estratégia da equipa	- Prevalência da comunicação motora	- Polivalência funcional. Coordenação das ações	- Otimização das capacidades proprioceptivas

Tabela 2 – Fases dos diferentes níveis de jogo (Garganta, 1998)

Estas fases, permitem aos professores, perceber o nível de jogo em que se encontram os seus alunos, nas diferentes modalidades coletivas.

O jogo pode-se considerar então como meio de aprendizagem, de experiências lúdicas, de motivação, o melhor indicador da evolução e limitação dos alunos, e portanto deve estar presente em todas as aulas.

5.3 Material e métodos

Neste projeto o instrumento utilizado foi um questionário *online* sobre “atividade física, TIC, consolas, jogos e campanhas”. Este integrava o questionário de Baech et al., 1985 para avaliar a atividade física; modelo transteórico, para avaliar a predisposição para o exercício físico e o balanço decisional, onde se colocam os prós e contras em relação ao exercício físico.

A população a que se destinava este questionário abrangia todos os alunos pertencentes à Escola Secundária de D. Dinis bem como o Instituto Nun’ Alvres, com alunos desde o 7º ao 12º ano, referentes ao 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente.

No que diz respeito à amostra, esta foi dividida em dois grupos, sendo o grupo de controlo os alunos da Escola Secundária de D. Dinis e o grupo experimental os alunos do Instituto Nun’ Alvres, uma vez que serão estes que estão sujeitos ao efeito do *exergame* e todas as suas vicissitudes.

Relativamente ao grupo de controlo, participaram 269 alunos que após a entrega da autorização realizaram o questionário acima mencionado.

Quanto ao grupo experimental, não temos qualquer informação acerca do número de participantes, o que impossibilitou a concretização do estudo investigativo.

5.4 Conclusão

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, e todos os intervenientes terem partido de situações distintas, os *timings* da investigação não foram completamente compatíveis uns com os outros, embora numa fase inicial tudo indicava que estava devidamente organizado.

No mesmo sentido, outros imprevistos foram ocorrendo, nomeadamente doença da doutoranda, problemas informáticos e questões éticas tais como a receção das autorizações devidamente preenchidas, dificultaram e alongaram o tempo que estava destinado às diferentes tarefas, o que daqui resultou no

atraso geral do normal funcionamento do projeto, designadamente na recolha de dados.

Outro entrave no normal desenrolar do projeto teve que ver com a discrepância na definição objetiva e clara do que cada parte interveniente entendia da sua participação no projeto, uma vez que, os estudantes estagiários tinham o entendimento de que estavam num processo colaborativo, e desta forma deveriam prestar o seu auxílio nas tarefas que fossem do seu alcance, nomeadamente a construção e aplicação dos questionários. Por outro lado, o entendimento da doutoranda era de que os estudantes estagiários estavam num processo de parceria, onde o projeto era pertença de ambas as partes, sendo que as nossas funções iam além do que tinha a ver com os questionários, nomeadamente o estabelecimento do protocolo com a escola.

Tudo isto leva-nos a pensar que um projeto deve ser bem planeado e que desde o início todas as funções devem estar devidamente definidas por todos os intervenientes.

As situações atrás mencionadas impossibilitaram que a análise e o tratamento de dados fossem realizados a seu devido tempo, tendo como consequência a falta de resultados, para a sua respetiva discussão e conclusão. Desta forma, embora não tenhamos os mesmos, os resultados formativos não foram comprometidos. Assim, com a participação neste projeto pudemos desenvolver o espírito de colaboração e partilha, aprendemos a refletir sobre os temas de investigação, a conceber um instrumento de recolha de dados *online* e a intervir nas diferentes dimensões da nossa atividade profissional, nomeadamente nas dimensões crítica, social e política.

5.5 Bibliografia

Barbeiro, L. (1998). O jogo no ensino-aprendizagem da língua. Leiria. Legenda-Edição e Comunicação.

Bento, J. O., Garcia, R. & Graça, A. (1999). Contextos da Pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte.

Bota, I & Colibaba-Evulet, D. (2001). Jogos desportivos coletivos: teoria e metodologia. Trad. Gertrude Craciun e Carmen Vasilescu. Lisboa: Instituto Piaget

Garcia, R. (2006). A convergência e cruzamentos de saberes. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Garcia, R. (2002). A Educação Física face ao desafio do tempo livre. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Garcia, R. (s/d). Pelo labirinto do desporto. Uma perspetiva da Antropologia (extracto). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. O ensino dos jogos desportivos coletivos, 3ª ed. - Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos

Graça, A. (1998). Os comos e os quandos no ensino dos jogos. O ensino dos jogos desportivos coletivos, 3ª ed. - Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos

Reis, N., A. P. (2011). A escola e o jogo: uma viagem pelo património lúdico açoriano. Ponta Delgada: Publiçor.

Sarmiento, (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Lisboa: FMH Edições.

Serra, M. (2001). O jogo e trabalho: episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris coletivas. Lisboa: Edições Colibri.

Coimbra, A. P. M. P. (2007). O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional. Porto: Dissertação de mestrados apresentada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Capítulo VI

CONCLUSÕES E

PERSPETIVAS PARA O

FUTURO

Chegado ao fim deste estágio profissional, posso afirmar que este foi o momento que faltava para me sentir realizada neste plano de estudos. Tornou-se o culminar de uma experiência única e numa vontade de continuar no mundo da docência.

A oportunidade de poder estar um ano letivo, completa, à frente de uma turma, permitiu testar os meus conhecimentos e aplica-los a uma turma que sempre se mostrou disponível para cooperar comigo. Por outro lado, possibilitou a perceção das minhas dificuldades, e a capacidade de as superar.

As aprendizagens são constantes, mas foram elas que me fizeram crescer, conhecer e refletir sobre o contexto onde estamos inseridos e atuar em conformidade com o mesmo. Desta forma, a formação inicial é imprescindível, pois é sobre ela que me devo suportar, contudo, este, por si só, não é suficiente, e o mesmo pude verificar ao longo do ano. O conhecimento teórico deve ser articulado com o conhecimento do contexto. Com este processo de Estágio Profissional, consciencializei-me que não existem receitas para enfrentar e resolver as situações do dia-a-dia. Cada situação tem a sua particularidade, devendo ser respeitada.

Este relatório pretendeu então dar a conhecer tudo o que de maior importância retirei deste ano indescritível.

Este documento foi também outro modo de mobilizar novos conhecimentos, tornou-se mais um elemento de aprendizagem, devido à investigação, que deve ser parte integrante do professor, e também um processo contínuo.

Na minha opinião, penso que aproveitei ao máximo todas as oportunidades que o estágio me ofereceu, e tenho a certeza que a minha competência como futura docente evolui de tal forma, que só posso agradecer às pessoas intervenientes neste processo.

Aproveito a oportunidade para voltar a agradecer ao meu professor cooperante, José Soares, pela dedicação, a mim e aos meus colegas estagiários, vivendo connosco as nossas dificuldades e dando pistas para as superar. Sem a sua orientação este processo não seria completo e controlável, dada a minha falta de experiência. Assim, estou certa de que muitas das minhas práticas e conceções futuras, passarão pela formação que me transmitiu.

Quanto ao futuro, este parece estar ainda encoberto, devido à falta de oportunidade que o país apresenta para colocar em prática tudo o que adquiero até ao dia de hoje. De qualquer maneira, tentarei integrar-me na área do desporto, seja ela em educação física, no treino ou em academias, de forma a mobilizar conhecimentos de outras áreas e assim enriquecer os meus conhecimentos.

Para terminar, descrevo este estágio profissional, em duas palavras: aprendizagem e vitória.

Capítulo VII

BIBLIOGRAFIA

Antunes, M. C. P. (2001). Teoria e Prática Pedagógica. Lisboa. Horizontes Pedagógicos

Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora

Batista, I. (2009). Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária – “Em cada rosto igualdade”. A página da Educação N.º185, série II. Porto: Universidade Católica. Consultado em 18 de Outubro, disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13542&mid=2>

Bento, J. O (1995). O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas. Porto. Campo das Letras

Bento, J. O. (1999). Contextos da Pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte

Bento, J.O (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física: Cultura Física. Lisboa: Livros Horizontes.

Bento, J. O. (2008). da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: auto-retrato de Jorge Olímpio Bento. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Carrasco, J. F. (1989). Como avaliar a aprendizagem. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho

Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de Julho. Consult. a 1 de Maio, disponível em

http://www.netprof.pt/ApoioProfessor/Legislacao/Professor/Pedagogica/DecReg_10_99_21jul.htm

Delors, J. (2001). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, pp. 77-88. Porto. Edições ASA

Garcia, M. C. (1999). Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. Educação Física e Desporto na Escola. Novos desafios, diferentes soluções. Porto: Editores Paula Botelho Gomes e Amândio Graça.

Graça, A. (2004). E quem não sabe ensinar vai para professor de educação física. Professor de educação física: ofícios da profissão / ed. Eunice Lebre, Jorge Bento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto,

Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Consult. a 25 de Maio, disponível em http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf

Matos, Z. (2012). Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (1997). Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos coletivos. Lisboa: Livros Horizonte

Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais de Desporto. Pedagogia do Desporto. Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Pedagogia do Desporto. Lisboa: FMH Edições.

Nóvoa, A. (1992) Formação de professores de profissão docente. Repositório da Universidade de Lisboa. Consult 20 de Maio de 2013, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2002). Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, nº350. Consult. 20 de Maio de 2013, disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Nóvoa, A. (1992). Os Professores e a sua formação / textos de Lise Chantraine-Demilly; trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. - Lisboa : Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Repositório da Universidade de Lisboa. Consult a 25 de Maio de 2013, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). Lisboa: APM

Pereira, A. (2004). Educação Multicultural. Teorias e Práticas. Porto: Asa Editores.

Ramos, V.; Graça, A.B.S. & Nascimento, J.V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. Revista Brasileira de Educação Física Esporte, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, abr./jun. 2008.

Reis, S. (1997). Dilemas no processo de ensinar a ensinar. Revistas eletrónicas da PUC-SP. Consult a 10 de Janeiro de 2013, disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fintercambio%2Farticle%2Fdownload%2F4086%2F2732&ei=t-HJUbTIHMGXhQf88oAw&usg=AFQjCNFaovNUAB0BifK3pHp6vy6sZAYvzg&sig2=BqupebkyDujivUqNNjOPJQ>

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Repositório Institucional da ESEPF. Consult a 2 de Junho de 2013, disponível em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=2

Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Pedagogia do Desporto. Lisboa: FMH Edições.

Sarmiento, (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Lisboa: FMH Edições

Savater, F. (1997). O Valor de Educar. Editorial Presença.

Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. Champaign : Human Kinetics

Vickers (1990). Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

Documentos de apoio às disciplinas curriculares.

Capítulo VII

ANEXOS

7.1 Anexo I

Teresa Raquel da Silva Abreu					
Núcleo 2 do Estágio Profissional de Educação Física					
Distribuição de Matérias					
11º A					
1º Período					
Mês	Dia	Espaço	U.T.	Nº da aula	
1º Período	Setembro	19 Qua	Sala	Apresentação	1,2/2 1 e 2
		21 Sex	3	Futsal – passe, recepção, condução e remate	1,2/25 3 e 4
		26 Qua	G	Aptidão física – abdominais	1/3 5 e 6
				Avaliação de ginástica	1/14
		28 Sex	G	Ginástica de solo- Introdução ao rol. à frente engrupado e de MI afastados; Introdução do rol. à retaguarda engrupado e de MI afastados; Introdução à roda; Aptidão Física – Composição corporal; Capacidade – Resistência;	2/3 7 e 8 2/14
		3 Qua	12	Aptidão Física – Flexões de braços	3/3 9 e 10
	Outubro			Avaliação diagnóstica de futsal	3/25
		10 Qua	G	Ginástica de solo- Rol. à frente engrupado e com MI afastados; Rol. à retaguarda engrupado e com MI afastados; Introdução à roda; Introdução à rondada; Introdução ao A.F.I de braços; Capacidade – flexibilidade e força; Teste do trunk lift	3,4/14 11 e 12
		12 Sex	2	Futsal – Passe, recepção, condução e remate; Teste da aptidão aeróbia;	4,5/25 13 e 14
		17 Qua	12	Futsal – Passe, recepção, condução e remate; Introdução aos princípios: penetração e contenção; Teste da agilidade; Capacidade – Resistência	6,7/25 15 e 16
		19 Sex	3	Futsal – Passe, recepção, condução e remate; princípios: penetração e contenção; Capacidade – resistência;	8,9/25 17 e 18
		24 Qua	G	Ginástica de solo – Introdução da Roda e salto de eixo; Rondada, Introdução AFI; Capacidade- flexibilidade e força	5,6/14 19 e 20
	Novembro	26 Sex	G	Ginástica de solo – Introdução ao AFI e roda a um braço; Roda; Salto de eixo; Capacidade – flexibilidade e força;	7,8/14 21 e 22
		31 Qua	12	Futsal – penetração e contenção; introdução às coberturas ofensivas e defensivas e defesa à zona; capacidade – resistência; teste da impulsão horizontal	10,11/25 23 e 24
		2 Sex	GCST	Futsal – Reuniões intercalares	
		7 Qua	G	Ginástica - Introdução ao AFI rolamento à retaguarda com passagem por pino; Salto de eixo; Capacidade – flexibilidade e força;	1,2/2 25 e 26
		9 Sex	12	Futsal – coberturas ofensivas e defensivas mais a defesa à zona; Capacidade - resistência	12,13/25 27 e 28
		14 Qua	123/12	Futsal – coberturas ofensivas e defensivas mais a	14,15/25 29 e 30

Dezembr	16 Sex	3	defesa à zona; Capacidade - resistência Futsal- Introdução à mobilidade; coberturas ofensivas e defensivas e a defesa à zona; Capacidade - resistência	16,17/25	31 e 32
	21 Qua	G	Ginástica de solo - Rol. à frente com MI unidos e afastados; Rol. à retaguarda com MI unidos e afastados; Roda; Rodada; A.F.I de braços; Ponte; Roda a um braço; Introdução Rol. à retaguarda com passagem por pino; Salto eixo; Capacidade-flexibilidade e força;	9,10/14	33 e 34
	23 Sex	G	Apresentação do trabalho teórico	1,2/2	35 e 36
	28 Qua	123/12	Futsal - Teste da aptidão aeróbia; passe e condução de bola; penetração, contenção, cobertura ofensiva e defensiva, mobilidade.	18,19/25	37 e 38
	30 Sex	GCST	Futsal – Passe, recepção, condução e remate; desmarcação e defesa à zona	20,21/25	39 e 40
	5 Qua	G	Ginástica de solo – Avaliação Sumativa	13,14/14	41 e 42
	7 Sex	12	Futsal - Avaliação Sumativa	1,2/2	43 e 44
	12 Qua	123/12	Auto-avaliação	22,23/25	45 e 46
	14 Sex	3	Não há aula	24,25/25	47 e 48

7.2 Anexo II



Escola Secundária D. Dinis de Santo Tirso

Unidade Temática de Nataação

11ªA



Espaço		Piscina									
Data		03-Abr	10-Abr	17-Abr	24-Abr	08-Mai	15-Mai	22-Mai	29-Mai	05-Jun	
Duração		65´	65´	65´	65´	65´	65´	65´	65´	65´	
Conteúdos/Sessão		1,2	3,4	5,6	7,8	11,12	13,14	15,16	17,18	19,20	
AMA	Equilíbrio Vertical	I/E	E	C		Iniciar a técnica de crol, ação do MI com resp.				AF	
	Adaptações/Imersão da face e corpo	I/E	E	C							
	Salto de pé		I/E	E	C						
	Equilíbrio em água profundas		I/E	E	C						
	Posição de medusa		I/E	E	C						
	Equilíbrio em posição estática/movimento			I/E	E/C						
	Propulsão				I/E						
	Salto de cabeça				I/E						
Crol	Ação do MI coordenada com Respiração	I/E	I/E	E							
	Ação do MI coordenada com Respiração e com Braçada unilateral	I/E	I/E	E							
	Ação do MS				I/E	E					
	Técnica completa	AD	E	E	E	E	E/C				
Costas	Ação do MI										
	Ação do MI coordenada com Respiração						I/E	E	E/C		
	Ação do MI coordenada com Respiração e a Braçada							I/E	E/C		
	Técnica completa	AD									
Partidas/ Viragens	Partida Tradicional						I/E	E	E/C		
	Viragem aberta de crol					I/E	E	E/C			
	Viragem de rolamento ventral		I/E	E	E/C						
Apt. física	Resistência, força e velocidade	Presente em todas as aulas									

Justificação da Unidade Temática

Esta unidade temática foi construída para a turma, 11º A, da Escola Secundária D.Dinis de Santo Tirso e teve em o que os alunos revelaram saber executar no dia da avaliação diagnóstica.

A unidade didática em questão foi elaborada segundo o modelo de J. Vickers (1990) que sustenta um trabalho educacional a quatro níveis: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. Deste modo, os objetivos a atingir nesta unidade didática obedecem a estas quatro áreas.

Dado aos grupos criados a unidade temática está construída em função dos mesmos.

Para adaptação ao meio aquático, escolhi a progressão pedagógica apresentada por Soares e que obedece a 11 conteúdos sequenciados, tais como: equilíbrio vertical, adaptações da face, imersão total do corpo, salto de pé, equilíbrio autónomo vertical, posição de medusa, alteração da posição de equilíbrio (vertical/horizontal), equilíbrio em posição estática, equilíbrio em movimento (deslize/parafuso), propulsão e salto de cabeça.

Estes alunos, terão em todas as aulas novos conteúdos e portanto estima-se que ao final da 4ª aula dos alunos estejam a iniciar a técnica de crol, nomeadamente com a ação dos MI com placa, seguindo com a ação dos MI coordenada com a respiração.

No que diz respeito ao crol e costas, estas técnicas também obedecem à sequência de abordagem de Soares, S. e Vilas Boas, J.P., em ação dos membros inferiores, ação dos membros inferiores coordenada com a respiração, ação dos membros inferiores com a braçada unilateral e técnica completa.

A técnica de costas só irá ser iniciada no final da abordagem da técnica de crol e início das partidas e viragens. Isto porque, na técnica de crol os alunos apresentaram mais dificuldades e mais erros, muito pela respiração, e

então optei por distribuir mais aulas para a técnica de crol do que costas, e iniciar as partidas e viragens nesta altura porque os alunos já “dominam” uma técnica e a que iniciarão a partida será mais fácil e os alunos apresentaram poucos erros.

Em relação às partidas, escolhi apenas uma, a tradicional, por ser a mais simples. E quanto às viragens, também optei só por duas, a viragem aberta de crol, para os alunos dos grupos 2 e 3, por ser a mais simples, e a viragem em rolamento ventral para o grupo 4, dado ser mais complexa.

Quanto à aptidão física, a capacidade que estará mais evidenciada em todas as aulas, será a resistência, pois para o nível da turma, toda a aula de natação será mais uma prova de esforço e superação de cada um deles, dada a especificidade do meio aquático.

Por fim, relativamente aos aspetos psicossociais, dentro de muitos que existem, escolhi apenas a cooperação, competição, empenho e superação, responsabilidade a porque é o que se vai fomentar principalmente nestas aulas, Ajudar e participar com os colegas e professora nas tarefas de aula e gestão de aula (material), exercer responsabilidade individual em relação à aula e aos colegas, iniciativa e trabalho autónomo e aplicação, dedicação e participação nas tarefas, e por fim, vontade de vencer as suas dificuldades.

Esta unidade, não é absoluta, poderá sofrer reajustes conforme a evolução dos alunos.

7.3 Anexo III

 Plano de Aula 				
Professor estagiário: Professor Cooperante:		Turma: Alunos:	Data: Duração: Hora:	Aula n.º de
Função Didática:			Material:	
Objetivo geral da aula:				
6	Objetivo Comportamental	Situação de Aprendizagem/ Organização didático metodológica		Componentes Críticas
Inicial				
Fundamental				
Final				



Plano de Aula 113 e 114

Professor estagiário: Teresa Abreu
Professor Cooperante: José Soares

Turma: 11ºA
Alunos: 16

Data: 15 de Maio
Duração: 50 **Hora:** 11.50 às 12.50

Aula nº: 11e12 de 18
Espaço: Piscina

Função Didática: Introdução/Exercitação

Material: placas e cronómetros.

Objetivo geral da aula: Aperfeiçoar a técnica de crol. Melhorar a fase aérea da braçada de costas. Trabalhar a partida engrupada do bloco. Trabalhar o salto de cabeça e ação do MI de crol para o grupo AMA. Desenvolver a técnica de viragem aberta de crol. Trabalhar. Verificar os tempos de nado da turma na técnica de crol. Criar um espírito de grupo e autonomia. Desenvolver a resistência.

⌚		Objetivo Comportamental	Situação de Aprendizagem/Organização didático metodológica	Componentes Críticas
Inicial	10'	O aluno mobiliza o sistema cardiovascular.	O aluno realiza exercício de mobilização articular fora da piscina, rodar MS, alternado e ao mesmo tempo, rodar o tronco. - Pernada de costa, 50 m.	- MS em extensão - Batimentos de forte
Fundamental	35'	O aluno, do grupo 2 e 3 realizar ação do MI coordenada com bilateral de 3 em 3 braçadas. O aluno utiliza a viragem aberta de crol, aproximando-se da parede, tocando com uma das mãos, na parede, rodar lateralmente e em simultâneo fazer a recuperação aérea desse MS.	O aluno realiza apenas pernada de crol sem placa e com os MS em extensão à frente, durante 50m. O aluno realiza a técnica completa de crol com viragem, durante 100m.	- Respirar de 3 em 3 braçadas. - Batimento de perna forte, e em cima. - Para respirar olhar para o separador. - A mão entra bem à frente e sai junto à coxa. - Aproximam-se da parede, tocam com uma mão e pés, e rodam lateralmente. - O braço que toca na parede faz a recuperação fora de água.
		O aluno realiza a fase aérea dos MS, na técnica de costas. O aluno do grupo 4, realiza a viragem aberta de crol.	O aluno realiza 100m de crol de costas. O aluno realiza a fase aérea da braçada de costas. Entrada: MS em extensão e palma da mão orientada para fora. Saída: Palma da mão orientada para a coxa. Recuperação: Palma orientada para trás, para dentro e para cima, com pulso em extensão; Recuperação aérea A palma da mão está voltada para o corpo até ao M.S. atingir a vertical, havendo depois uma rotação interna do ombro	- A mão sai junto à coxa. - O ombro passa junto à orelha. - A mão entra bem atrás do corpo e com o braço em extensão
		O aluno do grupo 2,3 e 4 realizam partida do bloco, na posição engrupada e realizam a entrada na água com as mãos.	Partida engrupado, no bordo e no bloco. Bloco: Mãos a prender o bloco, colocadas entre os pés. Voo: corpo estendido após salto. Entrada: Mãos entram primeiro que tudo. Deslize: na posição hidrodinâmica Após realizarem 2 partidas, realizam partida e técnica de crol em 25m e 50m.	- Ao 3º apito sobem para o bloco, “aos seus lugares” e ao apito partem. - Mãos agarradas entre os pés no bloco. - Corpo estendido após voo. - Cabeça entre os ombros e as mãos entram 1º.
		O aluno, do grupo AMA, realizar ação do MI coordenada com a respiração, durante, 100m.	O aluno realiza ação dos MI com placa. - Ação dos MI coordenada com a respiração, com placa (um MS segura a placa e o outro encontra-se estendido ao lado do trono), durante 25m. O aluno deve ter em atenção a respiração lateral. A respiração deve ser realizada num percurso para o lado direito e noutro para o lado esquerdo. Repete o exercício 4 vezes. O aluno realiza deslize na posição hidrodinâmica e de seguida ação dos MI sem placa.	- respiração não deve ser unilateral, mas bilateral, 25m de um lado 25 de outro. - Batimento forte, e em cima. - Para respirar olhar para o separador apenas.

		O aluno mergulha de cabeça, no bordo da piscina, mantendo a cabeça dentro dos MS em extensão.	O aluno mergulha de cabeça: - Partindo da posição sentado, da posição de cócoras, da posição de pé com semi-flexão dos membros inferiores, da posição de pé, mantendo os segmentos corporais alinhados.	- Cabeça “dentro dos ombros” - Braços em extensão à frente
Final	5º	O aluno realiza técnica de crol, partindo de bloco, durante 25m e 50m	O aluno parte do bloco e realiza a técnica de crol, para cronometrar o tempo. Para quem realizar os 50 é obrigatório a viragem aberta de crol.	- Partida engrupada do bloco. - Para quem vai realizar os 50m, viragem aberta de crol é obrigatório.