



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Aprender enquanto se ensina

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Ramiro Rolim

Joana Marina Abreu de Lima

Porto, setembro de 2013

FICHA DE CATALOGAÇÃO: Lima, J. (2013). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Lima. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, MOTIVAÇÃO, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA.

Dedicatória

Aos meus **pais** que me permitiram ser.

Ao **Pedro**, por me ajudar a concretizar parte dos meus sonhos.

Agradecimentos

Ao professor doutor **Ramiro Rolim**, orientador da faculdade, por todo o apoio e pelas sugestões fornecidas ao longo do ano, contribuindo para a minha formação enquanto professora.

À professora cooperante, mestre **Luísa Brandão**, pela disponibilidade, orientação e por todos os conhecimentos transmitidos, sendo estes fulcrais na minha evolução.

Aos meus colegas de estágio, **Luís Goios**, **Gil Sousa** e **Rafael Fontes**, porque acima de tudo fomos um grupo unido, no qual os valores da amizade, do companheirismo e da partilha estiveram sempre presentes.

À turma **10º C** da Escola Secundária Dona Maria II, pelos momentos de aprendizagem mútua.

Aos meus **pais** pelo incentivo e apoio sempre demonstrado ao longo da minha formação pessoal e profissional.

Ao **Pedro** por ser um pilar fundamental da minha vida.

Ao **Rui** pelo companheirismo e amizade demonstrados desde sempre.

À **Margarida** pelo incessante apoio e incentivo.

Índice geral

Dedicatória	III
Índice de gráficos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Lista de Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento Biográfico	7
2.1. Reflexão Autobiográfica: Percurso do Estudante-Estagário e expectativas em relação ao Estágio.....	7
3. Enquadramento da Prática Profissional	13
3.1. Referências ao Contexto Legal, Institucional e Funcional.....	13
3.2. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte	16
3.2.1. A Escola.....	16
3.2.2. Instalações desportivas	17
3.2.3. Gabinete do Grupo de Educação Física	18
3.2.4. O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física.....	18
3.3. A turma 10ºC.....	19
3.4. O “Ser Professor” e a importância da reflexão na prática docente (Professor Reflexivo).....	22
4. Realização da Prática Profissional	29
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	29
4.1.1. Conceção e Planeamento do Ensino	29
4.1.2. Realização	32
4.1.3. Avaliação	38
5. Participação na Escola e Relações Com a Comunidade	43
5.1. Reunião Geral, Reuniões do Grupo de EF, Reuniões de Departamento e do Conselho de turma.....	43
5.2. Atividades Realizadas pelo Núcleo de Estágio	45
5.2.1. Dona Sport.....	45
5.2.2. Visita de estudo ao estádio AXA e 1º de Maio	46

5.2.3. Desporto Escolar	47
6. Desenvolvimento Profissional	55
6.1. Estudo Investigação Ação.....	57
6.1.1. Resumo	57
6.1.2. Abstract.....	58
6.1.3. Introdução	59
6.1.4. Revisão da Literatura.....	60
6.1.5. Objetivos da Investigação	68
6.1.6. Amostra	69
6.1.7. Metodologia	69
6.1.8. Procedimentos	71
6.1.9. Apresentação dos resultados	73
6.1.10. Discussão	77
6.1.11. Reflexões sobre o Estudo.....	78
6.1.12. Conclusões	79
7. Conclusões e Perspetivas para o futuro.....	85
8. Referências Bibliográficas	89
Anexos	XIX
Anexo 1: Manual de equipa.....	XXI
Anexo 2: Contrato capitão-treinador.....	XXXIX
Anexo 3: Quadro competitivo	XLI
Anexo 4: Quadro de pontuação.....	XLIII
Anexo 5: Quadro final.....	XLV

Índice de figuras

Figura 1: Escola Secundária D. Maria II.....	16
Figura 2: Polidesportivo exterior 1 e 2, Polidesportivo 1 e Polidesportivo 2 e Ginásio.....	17
Figura 3: Balneário.....	17
Figura 4: Gabinete do grupo de EF.....	18
Figura 5: Núcleo de estágio.....	19
Figura 6: Componentes de aprendizagem em educação física e desporto.....	61

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra segundo o modelo de ensino que os alunos preferem no ensino da modalidade de voleibol.....	74
Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo os aspetos negativos aquando a implementação do MID.....	75
Gráfico 3: Distribuição da amostra segundo os aspetos negativos aquando a implementação do MED.....	75
Gráfico 4: Distribuição da amostra mediante o modelo de ensino no qual os alunos se sentem mais motivados.....	76
Gráfico 5: Distribuição da amostra em função do motivo pelo qual os alunos preferem o MED.....	77

Resumo

O presente documento visa descrever todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado aquando da realização do meu estágio profissional, incorporado no 2º ano do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A prática supervisionada decorreu na escola secundária D. Maria II, no ano letivo de 2012/2013, sendo orientada pela professora cooperante Mestre Luísa Brandão, contando também com a orientação e o acompanhamento do Professor Doutor Ramiro Rolim, da FADEUP. O relatório de estágio resulta num testemunho relativamente à minha atuação em contexto real, tendo em conta os meus objetivos, as minhas vivências e dificuldades. Este documento organiza-se em partes: 1ª - introdução, onde estão descritos os propósitos do relatório; 2ª - enquadramento pessoal, onde o meu percurso, as minhas expectativas iniciais e o meu entendimento do que é o estágio profissional é realçado; 3ª - enquadramento da prática profissional, onde faço uma caracterização do meio envolvente, da escola, dos alunos, bem como, das condições materiais; 4ª - realização da prática profissional, onde apresento algumas reflexões acerca da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem; 5ª - participação na escola e relações com a comunidade; 6ª - descrição de um estudo de intervenção realizado em contexto escolar, cujo principal objetivo consistiu na avaliação da motivação dos alunos aquando a implementação do Modelo de Instrução Direta e Modelo de Educação Desportiva, nas aulas de Voleibol; 7ª - conclusões e perspetivas para o futuro, realçando a importância da realização do estágio profissional na minha formação pessoal e profissional. Assim, o relatório de estágio é uma oportunidade crucial para o meu desenvolvimento e aprendizagem, na minha formação enquanto professora de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; SER PROFESSORA; ENSINO-APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO.

Abstract

The present document aims to describe the entire teaching-learning process experienced during my professional internship, included in the 2nd year of the 2nd Cycle of Studies that leads to the master's degree in the basic and secondary Physical-Education Teaching in the College of Sports from Oporto University (FADEUP). The supervised practice occurred in the D. Maria II secondary school, during the 2012/2013 academic year, and it was oriented by the cooperate teacher Luísa Brandão, MSc, and also oriented and accompanied by the Professor Ramiro Rolim, PhD, from FADEUP. This internship report results in a testimony regarding my actions in a real world context, considering my goals, experiences and difficulties. This document is organized in 7 sections: 1- introduction, where the purposes of the report are described; 2 personal framework, where the environment, the school, the students ,as well as the materials conditions, are described; 4- practical practice performance, where some reflections related with the organization and management of the teaching-learning process are made; 5- school participations and community relationships; 6- description of an intervention study implemented in a school context, in which the main objective was the assessment of students motivation when a Direct Instruction Model and a Sport Education Model was implemented; 7- conclusions and futures perspectives, highlighting the importance of the realization of the professional internship for my personal and professional formation. Thus, the internship report is a crucial opportunity for my personal development and learning process in my formation as a physical-education teacher.

KEYWORDS: INTERSHIP; PHYSICAL EDUCATION; REFLEXTION; BE A TEACHER; TEACHING-LEARNING; MOTIVATION.

Lista de Abreviaturas

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC - Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

NE - Núcleo de Estágio

PE - Professor Estagiário

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

ESDMII – Escola Secundária Dona Maria II

UT – Unidade Temática

UP – Universidade do Porto

MEC – Modelo e Estrutura de Conhecimentos

PD1 – Polidesportivo 1

PD2 – Polidesportivo 2

PE1 – Polidesportivo exterior 1

PE2 – Polidesportivo exterior 2

G - Ginásio

1. Introdução

1. Introdução

O presente documento, designado “Relatório de Estágio Profissional”, foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional referente ao 2.º ciclo do ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

Este documento, foi elaborado tendo em consideração as demais vivências ocorridas ao longo do Estágio Profissional, confrontando-as com determinadas bases teóricas desenvolvidas por diversos autores. De mencionar que a elaboração do mesmo se sustenta num processo reflexivo, fundamental para o meu crescimento enquanto professora de educação física.

A organização do EP, tal como previsto nos documentos orientadores, permite aos estudantes a lecionação em contexto real de ensino, concedendo a oportunidade de nos preparar para o exercício profissional. Deste modo, somos integrados no seio escolar sendo responsabilizados pelo desenvolvimento dos nossos alunos, que se pretende eclético. Assim, o relatório de estágio profissional não é nada mais que um testemunho sobre inquietações, dificuldades, experiências de uma professora iniciante. Tal como menciona Alarcão (1996) devemos aceitar o sujeito em formação, quer seja o professor ou o aluno, como sendo alguém que pensa e tendo o direito de construir o seu próprio conhecimento. Desta forma, o estágio profissional deve ser visto como um processo enriquecedor para o estudante.

O EP é um processo fundamental para que o estudante-estagiário encare a profissão de professor, na qual, para além da reflexão, o espírito crítico e a forte aquisição de saberes são essenciais para a sua construção e para um ensino de qualidade. *“O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.* (Matos, 2012, p.2).

A realização deste relatório de estágio constituirá um contributo com vista ao desenvolvimento de competências na profissão docente. Tendo este relatório um cariz muito pessoal e único, uma vez que se refere ao meu

percurso enquanto estudante-estagiária, foi construído partindo de uma reflexão crítica mas também com um forte apoio do projeto de formação inicial, do diário de bordo e de vários documentos de apoio que, ao longo de todo este trajeto, foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, o relatório de estágio profissional apresenta-se dividido em partes fundamentais que, de uma forma muito particular e fundamentada, expõe todo o meu trajeto, ao longo de um ano letivo na escola secundária D. Maria II: a primeira faz referência ao enquadramento concetual do estágio no contexto de formação inicial, à sua caracterização e aos seus objetivos, à finalidade e processo de realização do relatório e à estrutura do mesmo; a segunda refere-se à dimensão pessoal, onde o meu percurso, as minhas expectativas iniciais e o meu entendimento do que é o estágio profissional é realçado; a terceira diz respeito ao enquadramento da prática profissional, onde faço uma caracterização do contexto de estágio, a escola, os alunos, o meio envolvente, as condições materiais e referência ao contexto de natureza funcional, legal e institucional; a quarta debruça-se sobre a realização da prática profissional ao longo deste ano letivo; na quinta parte estão incluídas as principais atividades desenvolvidas ao longo da prática profissional; na sexta encontra-se o estudo de investigação – ação, que tem como temática a motivação dos alunos nas aulas de Voleibol mediante a implementação do modelo de instrução direta e o modelo de educação desportiva; na sexta é realizada a conclusão final de todo este processo de estágio, realçando as conclusões e perspetivas para o futuro.

2. Enquadramento Biográfico

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Reflexão Autobiográfica: Percurso do Estudante-Estagiário e expectativas em relação ao Estágio

Sem dúvida alguma que aquilo que somos no presente é reflexo do caminho vivenciado anteriormente. Deste modo, e porque a construção da nossa identidade é realizada precocemente, seria importante descrever o meu percurso salientando o que me conduziu à concretização deste sonho.

Numa sucinta análise dos meus dados pessoais saliento que nasci no dia 25 de agosto de 1988 e resido numa freguesia pertencente ao concelho de Santo Tirso, cidade onde iniciei a minha prática desportiva. O gosto pelo desporto começou desde cedo. Aos 4 anos de idade, comecei a frequentar uma escola de dança, tendo vivenciado experiências múltiplas que me permitiram evoluir e abrir horizontes. Contudo, e por querer conhecer o desconhecido, dos 16 aos 18 anos de idade pratiquei futsal, no A.R.S. Martinho, que tive de abandonar por diversos motivos, entre os quais uma lesão. Posteriormente, pratiquei natação durante dois anos.

No primeiro ano de licenciatura, fui convidada a desenvolver um projeto juntamente com a junta de freguesia onde resido. Este consistia no aproveitamento de um espaço, com a finalidade de desenvolver facilidades para que a população praticasse exercício físico. O envolvimento neste projeto permitiu-me iniciar a minha carreira profissional num mundo que sempre me fascinou, o mundo do *Fitness*.

O sucesso deste projeto permitiu-me alguma visibilidade, surgindo-me outras propostas de trabalho, nomeadamente como professora de atividade física para a 3ª Idade, professora de Educação Física em centros de estudo – nas férias desportivas, e como Instrutora de *Fitness* noutros locais. É certo que a participação em diversos contextos onde a prática desportiva está presente, permitiu recolher um maior número de vivências e experiências que me auxiliaram na tomada de uma decisão importante no meu percurso académico.

Aquando da realização do terceiro ano de licenciatura no Instituto Superior da Maia, decidi complementar a minha formação com uma

especialização na área do *Fitness*. Desta forma, e após 7 meses de curso intensivo na Manz Produções, obtive a cédula profissional e o título de instrutora de *fitness*.

Seguidamente, e porque “a escola” sempre foi um sonho a alcançar, decidi integrar o Mestrado de Ensino, porém desta vez na FADEUP. Foram vários os motivos que me levaram a realizar este grau académico numa outra instituição, nomeadamente o conhecimento de uma realidade que por sua vez era bastante distinta da anterior.

Sem dúvida alguma, que o primeiro ano na FADEUP marcou o meu ciclo de vida. De facto, as abordagens, o sistema de ensino, e até mesmo os docentes eram distintos, quando comparado com aquilo a que estava habituada. Contudo e apesar das dificuldades sentidas, sempre fui alcançando os meus objetivos, com esforço e dedicação. Deste modo, foi criado o primeiro contacto com o meio escolar nas diferentes unidades curriculares, contudo muitas vezes me questionava de “como será enfrentar esta realidade sendo eu a professora de uma turma?”, “será que serei capaz de transmitir corretamente os conteúdos aos meus alunos?”.

Numa perspetiva individual, este ano caracterizou-se por ser o mais importante da minha vida académica, visto que foram aplicados, em contextos autênticos, conhecimentos e práticas consolidadas ao longo dos tempos. Foi pautado pela mudança, pelo crescimento e pelo desenvolvimento enquanto ser e enquanto professora.

O ano de estágio correspondeu a um tempo em que as dúvidas se evidenciaram e as questões surgiram constantemente, causando uma certa ansiedade acompanhada pela insegurança e pelo receio de fracassar. Assim, para além de um teste aos conhecimentos adquiridos, tinha de alcançar um eficaz relacionamento com os diferentes agentes que compõem o meio escolar.

Especificamente, para o meu estágio e para a minha turma, ambicionei evoluir. Tive como objetivos ensinar tudo o que fui aprendendo, marcar os alunos positivamente (proporcionando-lhes experiências enriquecedoras) mas igualmente, incutir-lhes o gosto pela prática de atividade física.

Devido à sua natureza, o EP exigiu competência, disponibilidade e empenho, para que as dificuldades fossem colmatadas e para que a evolução pretendida se sucedesse.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Referências ao Contexto Legal, Institucional e Funcional

Foram várias as alterações implementadas ao nível do ensino superior aquando da implementação do processo de Bolonha. No que confere à educação física e desporto e à formação de docentes, estes para poderem lecionar no 2º ciclo, no 3º ciclo e no ensino secundário teriam de obter o grau de mestre.

A estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais constantes no decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro tendo em conta o regulamento geral dos segundos ciclos da UP, o regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o regulamento do curso de mestrado em ensino de educação física.

O EP está incorporado no plano de estudos do mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário como uma unidade curricular, funcionando no 3º e 4º semestres. Assim, estes 2 semestres são destinados fundamentalmente à prática de ensino supervisionado, onde a cada estudante-estagiário lhe é atribuída uma turma, um professor (a) cooperante (PC) (responsável por supervisionar todas as aulas bem como pela orientação do percurso do estudante-estagiário ao longo do ano letivo) e um professor orientador (PO) da faculdade.

Este estágio visa a integração dos conhecimentos adquiridos no exercício da vida profissional de forma sustentada e orientada, através da prática de ensino supervisionada, em contexto real. Pretendem-se desenvolver competências profissionais que promovam nos docentes iniciantes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

A literatura existente, caracteriza-o como um campo de ação onde o professor poderá aprimorar a sua intervenção. A sua função é possibilitar aos estudantes a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Esta ação permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as

consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, o EP, ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula, cria condições para a realização de aprendizagens.

O estágio coloca à prova todas as aprendizagens que o estagiário adquiriu ao longo do seu percurso acadêmico. Para além disso, considera o desenvolvimento profissional, com o intuito de adquirir competências pedagógicas e uma eficácia uniformizada. Deste modo, o estagiário é tido como um elemento que utiliza, na atividade docente, os saberes produzidos em contextos escolares. Contudo, e porque por variadas vezes esses saberes teóricos não têm em conta a especificidade, pretende-se um professor prático reflexivo, que fundamente toda a sua atividade, que racionalize e que desenvolva um processo de aprendizagem coerente e sustentado. Com efeito, a reflexão exige a reformulação e adaptação dos contextos vivenciados anteriormente.

Para além do referido, pressupõe a criação de condições que propiciem a reflexão sobre a ação, atendendo aos contextos onde esta se desenrola e às consequências das suas decisões, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer para a construção de uma sociedade. Partindo desta conceção, os estagiários têm a oportunidade de ensinar e aprender simultaneamente. Assim, é considerado um aprendiz que aprende através da imersão na prática, no desempenho de funções, aceitando as sugestões prestadas quando é observado na situação de ensinar. Este adquire um conhecimento profissional de natureza prático à medida que vai realizando as diferentes atividades durante o ano letivo.

Em jeito de conclusão, é importante referir que o EP constitui a vertente prática da formação, permitindo a iniciação à prática letiva, através do envolvimento dos estagiários em atividades que possibilitem a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos. Permite, assim, a aquisição de saberes relacionados com o “como ensinar” e o “como agir profissionalmente” em contextos autênticos.

As competências profissionais, associadas a um ensino da educação física e desporto de qualidade, reportam-se ao perfil geral de desempenho do educador e do professor (decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- II. Participação na Escola
- III. Relação com a comunidade
- IV. Desenvolvimento profissional

3.2. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente

3.2.1. A Escola



Figura 1 – Escola Secundária Dona Maria II

A instituição onde realizei o estágio designa-se por escola secundária D. Maria II. Foi fundada nos anos 60, sendo frequentada primeiramente apenas por alunos do sexo feminino, designando-se Liceu Nacional D. Maria II.

A história da escola, acompanha igualmente a história dos últimos cinquenta anos do sistema educativo português, sendo constituída por três etapas: a primeira, marcada pelo Estado Novo (havendo referência ao “Liceu”); a segunda, acompanhando toda a evolução da transformação democrática aberta em abril de 1974 (alargando-se aos alunos do sexo masculino e implementação de novas ofertas); a terceira, que coincide com as novas instalações, em consequência requalificação levada a cabo pela Parque Escolar, no ano letivo anterior.

Situada no centro da cidade de Braga, na freguesia de S. José de S. Lázaro, a ESDM II era frequentada por mais de 1000 alunos distribuídos pelo terceiro ciclo e ensino secundário, nos vários cursos - curso científico humanístico de ciências e tecnologias, curso científico humanístico de ciências socioeconómicos, curso científico humanístico de artes visuais, curso científico humanístico de línguas e literaturas e cursos profissionais.

3.2.2. Instalações desportivas

Uma das principais razões que a evidenciavam, eram as condições físicas que apresentava. Como instalações desportivas, dispunha de um ginásio (onde se pratica ginástica, dança e badminton), dois polidesportivos cobertos e dois polidesportivos exteriores. Nestes dois últimos, era possível lecionar praticamente todas as modalidades, na medida em que possuem marcações de campos de voleibol, andebol, futsal, basquetebol e badminton. Uma das vantagens verificadas, relacionava-se com as condições climáticas, ou seja, no caso de haver precipitação, o polidesportivo coberto 1, teria de ser repartido por dois professores. Todas estas instalações possuíam equipamentos específicos que se encontravam em ótimas condições, o que para os professores de educação física constituía uma vantagem relevante.



Figura 2 Polidesportivo exterior 1 e 2, Polidesportivo 1, Polidesportivo 2 e Ginásio.

3.2.2.2. Balneários

A instituição dispunha de 10 balneários que se encontravam devidamente distribuídos pelos espaços a utilizar por cada turma.

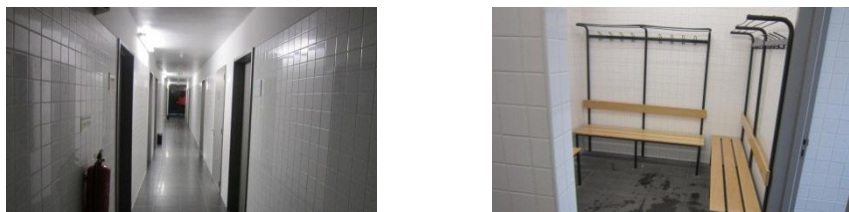


Figura 3 – Balneário

3.2.3. Gabinete do Grupo de Educação Física

Existia um gabinete próprio para o Grupo de EF, equipado com 3 computadores, mesas, cadeiras, sofá, armários e ar condicionado. Era o local onde o grupo se reunia para tratar dos assuntos referentes à disciplina, bem como onde todos os professores estagiários trabalhavam diariamente juntamente com a PC, Luísa Brandão.



Figura 4 – Gabinete do grupo de EF

3.2.4. O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física

O núcleo de estágio da ESDMII do ano letivo 2012/2013 era constituído por mim, pelo José Rafael Fontes, pelo Gil Sousa e pelo Luís Goios. Apesar de termos frequentado o 1º ano do mestrado de ensino na mesma instituição, apenas tinha tido contacto com o José Rafael. Contudo, e porque mantivemos uma boa ligação desde o início do ano, é de realçar que para mim foi uma experiência enriquecedora, na medida em que todos apresentávamos ideias distintas, o que me permitiu colmatar algumas dificuldades evidenciadas no campo de ação, na medida em que através de numerosos diálogos íamos abordando diferentes temáticas relativas ao contexto escolar.

De realçar a oportunidade de poder partilhar ideias com pessoas especializadas noutras áreas, sendo este um fator fundamental para uma melhor formação enquanto docente. Sem dúvida alguma que a partilha de ideias foi essencial para a nossa formação superior, visto que nos possibilitou uma melhor evolução em termos pessoais e profissionais.

Assim, como refere Alarcão e Tavares (2003, p.132) “o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situação de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns”.



Figura 5 – Núcleo de estágio ESDMII

O grupo de educação física era constituído por 8 professores, sendo 4 do sexo feminino e 4 do masculino, do qual fazia parte a coordenadora do departamento de artes, tecnologias e desporto, Maria João Lobo. Sem dúvida alguma que foi com este grupo de professores que obtive um maior contacto durante a realização do meu EP, constituindo assim um fator positivo no meu crescimento enquanto professora devido à partilha de conhecimentos e vivências com professores mais experientes.

3.3. A turma 10°C

O homem necessita de ser preparado para a sua vida na sociedade, tendo a escola uma importância fundamental para a formação de futuros homens, que se pretendem ecléticos.

É neste sentido que se torna imprescindível os professores desenvolverem um trabalho, tanto quanto possível, aproximado à especificidade onde se inserem e, principalmente, do grupo de alunos que estarão sujeitos à sua atuação. Portanto, a caracterização da turma, mais precisamente do 10º C, assumiu-se como uma análise indispensável para que o processo de ensino-aprendizagem fosse devidamente desenvolvido.

A análise dos dados recolhidos através da ficha sociobiográfica (fornecida pela DT e comum a toda a escola) e da ficha de caracterização do aluno (elaborada e fornecida pelo núcleo de estágio de educação física), possibilitou obter dados dos alunos, nas mais diversas áreas: identificação pessoal, relação com a escola, identificação e dados sociais do agregado familiar, relação com a disciplina de educação física e com o seu professor, atividade física extracurricular e saúde e hábitos alimentares.

A turma que me foi atribuída inseria-se no curso de ciências e tecnologias e era composta inicialmente por 29 alunos, mais precisamente por 16 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A média de idades era de 15 anos (14.8), sendo que 19 tinham 15 anos, 7 tinham 14, o que correspondia a 24%, e os restantes 10%, 3, tinham 16. Todos os alunos eram de nacionalidade Portuguesa. No que confere à área de residência, era evidente uma distribuição heterogénea dos alunos pelas diferentes freguesias da cidade de Braga. Porém 4 alunos eram residentes noutros concelhos (Amares e Vila Verde). A média de idades dos pais situa-se numa faixa etária entre os 41 e os 50 anos. Em termos académicos, a maioria das mães possuíam habilitações académicas superiores (ensino secundário) às dos pais (2º ciclo). No que confere ao número total de pais sem emprego, as mães ocupavam especial destaque. Havia 9 alunos que referenciaram que a mãe se encontrava nesta situação. A maior parte dos alunos tinha a mãe como encarregado de educação.

Os elementos que constituíam a turma eram provenientes de escolas distintas. No entanto, 4 alunos já frequentavam a ESDM II, sendo que 2 deles eram repetentes, e os outros 2 frequentaram anteriormente o 9º ano.

A amostra em estudo evidenciava que 15 dos alunos da turma se deslocavam para a escola através dos transportes públicos, 8 mencionaram que se deslocavam a pé e 5 em carro próprio. A maioria residia a uma distância de 5 a 10 km da escola demorando cerca de 10 a 20 minutos a chegar à instituição.

A maioria dos alunos tinha intenções de alcançar o ensino superior, sendo que apenas 1 não o pretendia. As suas duas principais expectativas socioprofissionais encontravam-se na categoria “médico” e “engenheiro”.

Cerca de 66% deles não praticavam atividade física fora da escola, realizando-o apenas nas aulas de educação física. Relativamente aos problemas que dificultavam a prática de atividade física, 3 alunos mencionaram que, de certa forma, estavam condicionados devido a: rotura de ligamentos, anorexia e asma.

Através da análise das informações recolhidas sobre os alunos foi possível concluir que a maioria destes parece viver com as condições mínimas asseguradas. A turma apresentava homogeneidade na idade e género. As suas preferências, gostos e expectativas para o futuro são diversificadas e ambiciosas. Toda a informação recolhida e analisada foi fundamental para a operacionalização das aulas, visto que permitiu conhecer os seus principais intervenientes, os seus gostos, expectativas e hábitos.

De realçar, que no final do 1º Período, uma aluna pediu transferência para outra turma. Desta forma, o 10º C ficou reduzido a 28 alunos, dos quais 15 elementos eram do género feminino e 13 do género masculino.

3.4. O “Ser Professor” e a importância da reflexão na prática docente (Professor Reflexivo).

“Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”

Alarcão (1996, p. 175).

A capacidade de refletir sobre a prática constitui um dos principais alicerces para o nosso crescimento enquanto professor. Segundo Alarcão (1996, p.170), *“aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir seu saber.”*. Deste modo, tanto o professor como o aluno são responsáveis pelo desenvolvimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de prática reflexiva surge como forma de os professores interrogarem as suas práticas de ensino, permitindo rever conhecimentos e práticas implementadas em contexto escolar, conferindo ao docente a oportunidade para desenvolver o seu conhecimento e consequentemente a sua prática. A reflexão surge em contexto pedagógico como catalisador e melhores práticas, sendo necessário realizar um trabalho consciente e reflexivo sobre todas as ações realizadas no dia-a-dia.

De acordo com Shulman (1987, p.19), *“a reflexão é o processo a partir do qual o profissional aprende a experiência”* tentando atingir a emancipação ou melhoramento. É um processo que exige equacionar e reequacionar uma dada situação problemática. Pode-se dizer que este é um vaivém permanente entre o acontecer e o compreender na procura do significado das experiências vividas.

De acordo com Formosinho (1992, p.180) “O professor da escola e de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a

aprender”. É fundamental para que o professor possa preparar o ensino, que este seja capaz de refletir sobre as metas, os objetivos, a adequação dos exercícios à turma e aos objetivos estabelecidos anteriormente, com o sentido de aumentar as aprendizagens significativas dos seus alunos, através de um ensino eficaz e eficiente.

Um Professor será considerado reflexivo se for capaz de se questionar, criticando a sua própria prática e realizando juízos de valor sobre o seu trabalho e do que resulta dele (Amaral et al., 1996)

Alarcão (1996, p.177) menciona que, *“numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.”*. Assim, posso referir que através da reflexão, o professor terá de ser capaz de desenvolver as suas práticas, com vista ao meio escolar onde se encontra.

Segundo Alarcão (1996, p.98), *“o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem.”*. Tal como posso comprovar, através da reflexão poderemos (re) pensar, nas mais variadas dimensões, tudo o que decorreu ao longo da aula nomeadamente o processo de ensino-aprendizagem, se os alunos desenvolveram ou não competências/conhecimentos, o que permitirá, ao professor iniciante, criar estratégias mais adequadas aos objetivos estabelecidos.

Numa fase inicial, o meu processo reflexivo era muito descritivo assentando quase exclusivamente no que foi ou não realizado, não sendo retiradas ilações para as aulas seguintes, com o objetivo de as melhorar e de dar resposta às dificuldades observadas e decorrentes das aulas. Numa fase mais avançada, a qualidade das reflexões foram melhorando gradualmente, devido às várias indicações proferidas pela PC. Desta forma, as reflexões foram-se aproximando do seu verdadeiro objetivo, deixando de lado a

descrição por si só, passando a focar aspectos mais relevantes, nomeadamente as estratégias adotadas, do porquê de determinado exercício não ter sido o mais indicado para a turma, da minha ação na prática pedagógica, entre outros.

Schon (1991, p.7) considera a existência de diversos tipos de reflexão tendo em conta o momento em que estas ocorrem:

- Reflexão na ação: *“ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo”*;
- Reflexão sobre a ação: *“acontece quando o professor constrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar a posteriori sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu por vezes através de uma descrição verbal.”*;
- Reflexão sobre a reflexão na ação: *“é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.*

Contudo, e de acordo com Van Manen citado por Alarcão (1996, p.16), a reflexão poderá ser agrupada em 3 níveis distintos:

- Técnico: *“a reflexão visa que os formandos atinjam, a curto prazo, determinados objetivos – manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma atividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo da aula, etc.”*;
- Prático: *“a reflexão revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas.”*;

- Crítico/emancipatório: *“a reflexão centra-se nos aspetos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as formas institucionais e sociais que podem limitar a liberdade da ação do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas”.*

Deste modo, e como refere Alarcão (1996, p.7) *é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação*”, tendo o professor de ser um investigador reflexivo durante toda a sua carreira, sendo esta uma condição necessária para atingir a (re) construção de práticas coerentes.

4. Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem adquire uma importância peculiar na realização do EP baseando-se na configuração de um plano de intervenção, guiada por objetivos pedagógicos, que honre o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF (Matos, 2010).

Deste modo, este capítulo visa a transmissão da planificação estruturada inicialmente, bem como a participação e intervenção ocorridas ao longo do EP, inclusive de alguns focos que considere serem mais relevantes. Exporei, de seguida, algumas das áreas relevantes da minha intervenção, bem como um conjunto de decisões e acontecimentos.

4.1.1. Conceção e Planeamento do Ensino

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino.”

(Bento, 2003, p. 7).

Cada professor possui a sua conceção de ensino, que, por sua vez se caracteriza por ser fundamental ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, e partindo dessa conceção, o mesmo terá de desenvolver estratégias a implementar em contextos práticos.

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

Neste sentido, foi fundamental iniciar a abordagem analisando o contexto sociocultural onde escola está inserida, bem como um estudo sustentado dos nossos alunos, assim como das diretrizes suportadas pela instituição (desde a composição curricular, o regulamento interno, o regulamento específico da disciplina de EF, das planificações para as turmas do 10º ano e dos critérios de avaliação já determinados).

Paralelamente ao mencionado, foi necessário executar uma análise detalhada do calendário escolar e do sistema de rotação das instalações desportivas. Deste modo, pude averiguar que o espaço exterior (PE1 e PE2) poderia ser partilhado por dois professores e caso chovesse, quem iria dar aula no PD1 teria de ceder metade do espaço para o professor que daria aula no PE1. Os restantes espaços eram disponibilizados a uma só turma.

De acordo com Bento (2003, p. 59) *“a conformidade da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistémica e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, conduz à necessidade de diferentes momentos e níveis de planeamento e preparação do ensino”*. Assim podemos enumerar as seguintes: plano anual, unidade temática (UT) e plano de aula. Os diferentes planos são, elaborados, inter-relacionados e entendidos como etapas intermédias e fundamentais na melhoria na qualidade de conceção e de realização do ensino. Assim, foram tomadas as primeiras decisões, juntamente com a PC, no que diz respeito ao planeamento a curto, médio e longo prazo, nomeadamente do número de aulas a dedicar a cada modalidade, ajudando-nos a organizar mais eficazmente todo o processo.

Segundo Bento (2003, p. 75), e no que se refere às UTs, *“a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios pedagógicos e didático-metodológicos, de organização e de estruturação do processo pedagógico e do estado de desenvolvimento dos alunos”*. O conteúdo e a estrutura do plano de cada UT são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível. procura garantir a sequência lógica e metodológica da matéria, organizar as atividades do professor e dos alunos com orientação e regulação

pedagógica, tendo cada aula um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, foi possível começar a planear o ensino direcionado para a minha turma do 10ºC, segundo o modelo de estrutura de conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo pretende reunir o máximo de informações acerca da modalidade e dos conteúdos a abordar mas igualmente as condições existentes para essa abordagem, as características dos alunos, nomeadamente as motoras e de conhecimento da modalidade.

Apesar da UT ser elaborada numa fase inicial da modalidade em questão, ao longo da mesma foram realizados alguns ajustes, desde que devidamente justificados. No meu caso em particular, a turma apresentou dificuldades na execução de determinadas modalidades, tal como é o caso da ginástica e do voleibol, sendo assim as UTs foram devidamente alteradas com o intuito de disponibilizar mais tempo de exercitação, tentando colmatar essas fragilidades.

No que concerne aos planos de aula, de acordo com Bento (2003) há que considerar a matéria, os pressupostos relativos aos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores. Assim, aquando da sua preparação, há que definir com precisão os objetivos e planificar o seu decurso metodológico. A definição de objetivos foi de acordo com as 4 categorias transdisciplinares do conhecimento de Vickers (1990), nomeadamente, condição física, cultura desportiva, habilidades motoras e conceitos psicossociais.

Foi notória a evolução que os meus planos de aula foram tendo ao longo do ano letivo, sendo este processo longo e demoroso. Essa evolução deveu-se aos vários debates com a PC e os restantes estagiários.

Desde sempre houve a preocupação em implementar exercícios nos quais os alunos adquirissem aprendizagens evolutivas e motivadoras. Nas abordagens iniciais, tive algumas dificuldades em realizar tudo aquilo que tinha estabelecido no plano de aula, bem como conseguir adequar os exercícios ao nível dos alunos. Nesse sentido, havia momentos em que era necessário realizar alguns ajustamentos. É certo que a ajuda da PC e as reflexões diárias

me permitiram evoluir neste campo, melhorando assim a minha intervenção ao longo das aulas.

Todo este processo de planeamento e de procura de estratégias para uma boa consecução, foi sempre acompanhado de consecutivas reflexões, o que me permite afirmar que só assim pude evoluir e assim caminhar no sentido de ser professora.

4.1.2. Realização

Desde o início do EP que a realização da aula era uma enorme preocupação e simultaneamente um desafio para o PE, na medida em que é a partir da mesma que todas as intenções, objetivos, sonhos acerca do papel da educação se concretizam ou não. No sentido das aulas decorrerem num ambiente favorável à aprendizagem, torna-se imprescindível controlar a turma, proporcionando um respeito mútuo entre o professor e alunos.

Desta forma, procurei inicialmente analisar os elementos que pertenciam à turma. De facto, as fichas de caracterização individuais assumiram uma importância peculiar, visto que me transmitiram algumas informações gerais relativas aos meus alunos.

O primeiro contacto com a turma, no início do ano, permitiu-me desde logo retirar algumas ilações. Nas primeiras aulas do ano letivo, foi-me possível perceber que tipo de alunos iria ter à minha responsabilidade:

“Num primeiro contacto, senti a turma um pouco irrequieta e distraída (...). Consegui memorizar o nome de alguns alunos devido às inúmeras vezes que lhes tive de chamar á atenção.”.

(Reflexão nº1 e 2, 23/09/2011)

“Durante a aula, averigui um comportamento inapropriado. Num certo momento da aula, tive mesmo que parar, para chamar. Isto porque aquando a explicação do exercício, os alunos falavam constantemente”.

(Reflexão nº 23 e 24, 25/10/2012)

“Sem dúvida alguma, que o comportamento de alguns elementos da turma condicionou a aula, e este facto não poderá continuar. Terei de intervir mais e não poderei permitir que os alunos sejam mal comportados, que façam barulho e que prejudiquem o decorrer da aula, inclusive a evolução dos colegas que querem aprender. Assim, as estratégias passarão por um maior controlo à distância e a escolha de tarefas que não permitam a criação de situações constrangedoras.

(Reflexão nº 33 e 34, 15/11/2012)

Foi-me possível perceber o que poderia esperar da turma devido às características evidenciadas pela mesma nas primeiras sessões: inquietos e pouco disciplinados. Assim, fui-me apercebendo que iria ter algumas dificuldades em controlar os alunos.

Ao longo de todo o ano letivo, a minha postura foi sempre na tentativa de colocar disciplina na aula mas tenho de admitir que de início era muito permissiva. Esta questão sem dúvida que se relaciona com a minha forma de estar, bem como sobre a atividade profissional que exerço.

Esta foi uma situação que me permitiu perceber que o professor, apesar de detentor de uma personalidade terá de se adaptar às exigências da sua atividade. Posto isto, é fundamental tornar a relação professor-aluno como uma relação pedagógica autêntica.

No que se refere a esta temática do controlo tornava-se então importante decidir que tipo de postura seria melhor adotar, para assim poder criar um ambiente propício à aprendizagem. A verdade é que inicialmente não sabia bem como reagir perante as adversidades impostas pelo comportamento

dos alunos, sendo essa lacuna colmatada com a ajuda da PC e dos meus colegas que, durante as reuniões me iam fornecendo algumas “dicas” para melhorar a minha intervenção. Como refere Nóvoa (1995), o professor que se acaba de formar não deve ser responsável por turmas difíceis e colocado nas unidades mais difíceis, sem que haja o devido acompanhamento, pois inicialmente pode não estar preparado para resolver os problemas disciplinares dos alunos.

Foi neste contexto, que ao longo das sessões tive de optar por uma postura mais rígida, de forma a que as minhas aulas não fossem influenciadas pelo comportamento da turma. Ao longo do ano letivo fui tentando transmitir aos alunos que a minha postura perante estes seria de acordo com aquilo que eles realizassem durante as aulas.

Desta forma, o controlo da turma, que inicialmente era um problema a solucionar, foi superado ao longo do ano letivo e os alunos foram melhorando o seu comportamento e as suas intervenções, cumprindo as normas estabelecidas, potencializando assim a existência de um bom clima para o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao clima na aula, reforçaram-se as relações sociais positivas, isto é criou-se um clima positivo entre professora e alunos ao longo do ano. De facto, e apesar de serem um pouco rebeldes, sempre houve sentimento de solidariedade entre ambas as partes. Portanto, era uma turma com boa predisposição motora, sendo uma das minhas preocupações manter um clima em que os alunos se sentissem confortáveis para que pudessem dar o seu máximo e ao mesmo tempo se sentissem bem com a envolvência que promovia aquando da realização das aulas.

Durante a prática pedagógica, foram várias as estratégias utilizadas para melhor o clima da aula. Por exemplo, nas aulas de ginástica artística e acrobática coloquei uma música de fundo com o objetivo de motivar os alunos, mas também para aumentar a predisposição dos mesmos para a execução da aula. Desta forma, apesar de a música parecer secundária, averigui que os alunos se mostravam mais empenhados na tarefa. Portanto, decidi, em

conjunto com a PC, que a música, desde que acompanhada por um comportamento exemplar dos alunos, faria parte destas aulas.

A gestão da aula inicialmente foi uma das minhas dificuldades na medida em que tinha de controlar muitos fatores, nomeadamente: os alunos, a sua segurança, o material, o tempo, os exercícios propostos e o tempo destinado a cada exercício. No que às minhas abordagens diz respeito, primeiramente, tinha dificuldades em conseguir realizar os exercícios planeados, bem como a apresentação das tarefas a transmitir e a organização dos alunos não estava devidamente ordenada.

Deste modo, as reuniões de núcleo incidiam primordialmente sobre a reflexão destes aspetos da gestão, na medida em que esta foi uma dificuldade que nos demorou algum tempo a ultrapassar. Por outro lado, e de acordo com o que a PC nos transmitia, era necessário tornar claro as funções que os alunos assumiam em determinado exercício ou momento da aula, bem como as tarefas que estes realizavam. Por exemplo quando duas equipas estavam a jogar andebol, os restantes alunos assumiam outras funções relacionadas com a modalidade em questão, nomeadamente a arbitragem, com o intuito de aumentar o tempo potencial de aprendizagem.

A organização dos alunos foi sempre uma preocupação ao longo do ano letivo, porém inicialmente era realizada com alguma dificuldade. Assim, e ao preparar a sessão, optei por escrever num rascunho a forma como os alunos seriam dispostos e como seriam executadas as transições para os exercícios seguintes. Essa estratégia permitiu que as aulas decorressem de uma forma mais fluida e harmoniosa. Para além disso, no grupo da turma do *facebook*, eram colocadas diferentes informações relativamente à matéria, às aulas, bem como à constituição das equipas, o que de certa forma influenciou positivamente o desenvolvimento das diferentes transições ocorridas.

Posteriormente passei a preparar de forma mais específica a instrução no contexto de ensino, na medida em que a capacidade de comunicar é um fator fundamental no desenvolvimento dos nossos alunos. Tal como menciona Rosado & Mesquita (2011), instrução ocupa um lugar nobre no processo de

ensino-aprendizagem, uma vez que está diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino.

Ao longo do EP, a instrução foi sempre uma preocupação, uma vez que tinha o cuidado de investigar qual seria a melhor forma de transmitir informação aos alunos. Uma das estratégias adotadas foi a conversação com professores experientes, inclusive com a PC, que através das suas experiências em contextos escolares me deram algumas dicas úteis para que pudesse melhorar a minha intervenção pedagógica.

Tal como menciona Siedentop & Eldar, 1989 (cit. por Carreiro da Costa, 1996 p.21) *“conhecer a matéria que se ensina não é uma condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista do ensino; para isso é necessário possuir um sólido conhecimento da matéria e dominar um vasto repertório de habilidades de ensino”*. Assim, é fundamental que o professor detenha conhecimento da matéria, mas também que a consiga transmitir de forma clara aos seus alunos. A meu ver, esta é uma característica que distingue o bom do mau profissional.

Na minha prática pedagógica, deparei-me com uma dificuldade no que diz respeito à modalidade de ginástica acrobática, uma vez que o conhecimento pedagógico do conteúdo, inicialmente, não se encontrava devidamente sustentado. Foi neste contexto que surgiu a necessidade adotar um conjunto de estratégias que me ajudassem a colmatar esta lacuna. Primeiramente, tive de estudar aprofundadamente a modalidade em questão, realizar alguns diálogos com a PC e assistir às aulas dos meus colegas de estágio. Sem dúvida alguma que estas estratégias permitiram que as minhas aulas tivessem o proveito desejado.

Nas situações de instrução, segundo Siedentop, 1991 (cit. por Rosado e Mesquita, 2011), a informação é emitida usualmente em referência a três momentos:

1. Antes da prática: onde poderemos recorrer a explicações e demonstrações.

No que refere a este momento, realço que a linguagem utilizada foi simples e o mais objetiva possível, para que os alunos percecionassem o que

eu lhes queria transmitir. Porém, sempre houve a preocupação aquando da transmissão de utilizar a terminologia correta.

Sem dúvida que a demonstração de alguma habilidade ou exercício é fundamental para que os alunos percecionem o que é pretendido. Desta forma, e sempre que achei mais conveniente solicitava a realização de uma demonstração (principalmente na modalidade de ginástica artística e acrobática).

2. Durante a prática: através da transmissão de feedbacks.

Segundo Rink (1993), o feedback pode ser diferenciado quanto ao objetivo (descritivo, prescritivo e avaliativo); quanto à forma de emissão (visual, auditivo, cinestésico e misto); quanto à direção (individual, grupo ou turma); quanto ao momento (durante - concorrente, após - terminal ou retardado) e ainda pode ser positivo ou negativo.

De acordo com Fishman & Tobey, 1978 (cit. Por Rosado & Mesquita, 2011), o feedback pedagógico é o comportamento de reação do professor à resposta motora de um aluno, com o objetivo de modificar essa resposta ou no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.

Tal como refere Rosado & Mesquita (2011, p. 82), *“após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. É lugar-comum referenciar o feedback como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica”*.

No início da minha prática pedagógica, a minha atuação não estava propriamente centrada na transmissão de feedbacks, na medida em que a gestão do material, controlo dos alunos e as transições dos exercícios eram primordialmente fonte de preocupação. Porém, e à medida que iam surgindo reflexões com a PC relativamente a este problema, esta dificuldade foi sendo colmatada.

3. Após a prática: analisando a situação prática ocorrida anteriormente.

No que confere a esta temática, saliento as reflexões realizadas no momento posteriormente à aula. Primeiramente, o meu processo reflexivo e a

forma como realizava as reflexões das aulas era muito descritiva e não reflexiva, onde os pontos fundamentais e aspetos a melhorar de uma aula para a outra, muitas das vezes não eram salientados. Desta forma, a reflexão assentava quase exclusivamente no que foi ou não executado.

Contudo, com a ajuda da PC, este aspeto foi melhorando, sendo retiradas ilações para as aulas seguintes, com o objetivo de as melhorar e de dar resposta às dificuldades observadas e decorrentes das aulas.

4.1.3. Avaliação

A avaliação do ensino é fundamental para qualquer professor, uma vez que sem a mesma torna-se impossível garantir a qualidade do ensino.

O processo de avaliação representa um papel fundamental na prática docente, tendo em conta que avaliar não se cinge apenas à classificação dos alunos. Avaliar é uma tarefa central do professor (Bento, 1987, p.149), *“é uma função contínua e intrínseca ao processo ensino – aprendizagem”*. É através da avaliação que sabemos se os objetivos planeados foram ou não atingidos, fornecendo-nos uma clara ideia do desempenho dos docentes e dos alunos no decorrer do ano letivo. Desta forma, evidencia o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que este é responsável pela planificação (tendo em consideração as reais capacidades dos alunos), pela realização tendo em conta os objetivos que visa atingir; e pela própria avaliação, uma vez que é através desta que iremos verificar, modificar e reformular o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bento (2003) o processo de avaliação não poderá ser desvinculado do processo reflexivo, da análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos. Assim, ocorre normalmente, em 3 etapas:

- 1º. No decurso da aula;
- 2º. Na parte final da aula;
- 3º. Após a aula e em casa.

Verdadeiramente, sem uma posterior reflexão não conseguiremos analisar o processo de ensino-aprendizagem ocorrido, sendo portanto fulcral que cada professor, durante a aula, no final de cada aula, e no final do dia de

trabalho, em casa, faça uma reflexão crítica do seu próprio trabalho. É certo que sem a realização deste processo poderá colocar em causa a aprendizagem dos alunos e a sua docência.

Para a realização deste processo foi necessário a aplicação dos diferentes tipos de avaliação ao longo do ano letivo: diagnóstica/inicial, formativa (aula a aula) e sumativa/final.

A avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano letivo para todas as UT. Esta visava fornecer informações sobre o caminho a percorrer, averiguando o nível em que se encontravam os alunos, para que a estruturação das UTs das diferentes modalidades fossem realizadas de forma contextualizada. Através desta avaliação foi possível preparar as aulas, definir os objetivos e as estratégias a adotar, sempre com a finalidade do desenvolvimento da turma. Deste modo, foi possível determinar o nível de desempenho de cada aluno, agrupando-os por níveis de acordo com as suas dificuldades mas também de acordo com as suas potencialidades.

Sem dúvida, que aquando da sua realização senti algumas dificuldades, devido à inexperiência e ao desconhecimento face aos meus alunos. Contudo, com a ajuda da PC consegui averiguar o nível em que se encontravam os alunos, permitindo desta forma um planeamento do ensino mais eficaz e tendo por base uma realidade ajustada.

No que concerne à avaliação formativa, como menciona Carrasco (1985), proporciona ao professor o controlo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a ajustá-lo e a reformulá-lo relativamente ao que estava inicialmente previsto. Apresenta um carácter contínuo, permitindo a identificação de estratégias que se revelam mais ou menos adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Esta avaliação foi realizada ao longo das diferentes aulas, o que me permitiu realçar, modificar e ajustar o planeamento anual, as UTs e a instrução a realizar nas aulas seguintes, estando constantemente a reajustar o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação sumativa, segundo Rosado e Silva (1999) cit. por Gonçalves et al. (2010, p. 56) consiste num *“juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos”*. Foi

realizada no final de cada UT tendo em conta as quatro categorias do conhecimento: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e os conceitos psicossociais.

De acordo com o que foi realizado durante este ano letivo, a avaliação sumativa é mais do que a atribuição de uma nota ao aluno, visto que nela é tida em consideração a evolução dos alunos, as suas atitudes e os conhecimentos demonstrados. Sem dúvida, que foi nesta avaliação que senti maiores dificuldades, na medida em que era necessário selecionar e definir claramente os critérios de avaliação para que os 28 alunos, que compunham a turma, fossem devidamente avaliados. Por outro lado, a atribuição de um valor quantitativo a um aluno não é tarefa fácil para um professor, estando presente o receio de ser injusta, tendo obrigatoriamente que comparar o desempenho de todos. De facto, a observação e avaliação são tarefas complexas para um professor iniciante, na medida em que ainda não temos noção da nota a atribuir.

Sem dúvida que a colaboração da PC foi fundamental, na medida em que, em todo o processo avaliativo, ajudou-me a analisar, a averiguar e a decidir quais os valores a atribuir a cada elemento da turma.

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5. Participação na Escola e Relações Com a Comunidade

O EP, para além de nos proporcionar um primeiro contacto com o real, dá-nos a oportunidade de realizar e participar em experiências diversas, em contexto escolar, fundamentais para o desenvolvimento do estudante estagiário. Deste modo, e quando sujeitos a novas situações e a tarefas simultâneas podemos tornar-nos ainda mais capazes num futuro próximo.

Assim, durante o ano letivo 2012/2013, para além da prática pedagógica realizada durante as aulas, participei em diferentes atividades concretizadas no seio escolar.

5.1. Reunião Geral, Reuniões do Grupo de EF, Reuniões de Departamento e do Conselho de turma.

No dia 11 de setembro, pelas dez horas, foi convocada a reunião geral de professores no auditório da ESDM II à qual eu, enquanto professora estagiária também estive presente acompanhada pelos restantes elementos do grupo de estágio e pela professora cooperante, Luísa Brandão.

Sem dúvida alguma que foi com algum nervosismo e ansiedade que me apresentei nesta reunião, na medida em que iria ser meu primeiro contacto com os restantes professores, bem como outras entidades responsáveis pelo seio escolar.

A reunião iniciou com uma breve exposição do professor Vasco Grilo, diretor da escola. O mesmo deu as boas vindas a todos os professores e falou um pouco sobre as expectativas para o novo ano letivo.

Posteriormente, a professora Fátima Pereira, presidente do conselho geral, falou sobre a constituição das turmas, sobre os cursos que a escola disponibiliza, sobre o número de alunos e de professores para o ano letivo presente.

Finalizando, importa então salientar que este primeiro contacto visava essencialmente o estabelecimento de alguns parâmetros importantes para a organização e gestão escolar, bem como a apresentação da escola aos novos

membros do corpo docente, quer aos novos professores contratados quer aos professores estagiários.

No que confere às reuniões de departamento, não me foi possível participar em todas na medida em que por vezes decorreram num horário que me impossibilitava de estar presente por motivos de trabalho. Estas eram orientadas pela professora Maria João Lobo, coordenadora do departamento e do grupo de EF. Nas reuniões em que estive presente, pude averiguar que nestas sessões eram debatidos assuntos a desenvolver ao longo do ano, relacionados com as disciplinas incorporadas neste departamento, bem como a prestação de conhecimentos relacionados com atividades a serem desenvolvidas no plano anual de atividade.

Sem dúvida alguma que a participação nestas reuniões foi determinante para compreender como funciona a escola e os órgãos que nela integram.

Ao longo deste ano letivo, vários foram os momentos de contacto formal e informal que pude estabelecer junto dos diferentes professores que constituem o grupo de educação física.

As reuniões realizadas tratavam os temas mais prementes na ordem de trabalhos do grupo, nomeadamente no início do ano letivo onde se discutiam quais as modalidades a abordar e em que ano de escolaridade. Por outro lado, ao longo do ano letivo foram realizadas reuniões onde os pontos fundamentais consubstanciavam-se com os torneios a realizar ao longo do ano, o desporto escolar.

Estar presente nestas reuniões foi fundamental para que eu pudesse perceber por um lado a dinâmica do grupo de educação física. De realçar, a liberdade e o à vontade que os restantes professores nos colocavam nos diferentes momentos ao longo do ano, contribuindo assim para a nossa integração total.

5.2. Atividades Realizadas pelo Núcleo de Estágio

5.2.1. Dona Sport

O DonaSport consistiu numa atividade a organizar pelo grupo de estágio de EF, estando inserida na semana da escola, durante o 2º período (13 de março).

A organização do DonaSport pode definir-se, sobretudo, como um desafio. Uma provocação à nossa capacidade organizativa, à dinâmica e criatividade que conseguimos oferecer a um projeto e à forma que, na prática, conseguimos configurar e processar as inúmeras variáveis presentes.

Foram meses de preparação, atenção detalhada sobre os ínfimos pormenores e bastante dedicação pessoal destinada a um evento que, em determinado momento, passou a ser quase um projeto pessoal, uma instigação do próprio estágio à capacidade do núcleo. Os meses que antecederam o DonaSport foram de intensa preparação, desde a arquitetura das provas, ao formato “diferente” que quisemos impor ao percurso, até à envolvimento com a comunidade escolar, que não deixamos de querer promover. Os eventos de cariz escolares têm de ser pautados pela partilha, pela convivência comum e, com a ajuda da associação de estudantes, professores do gabinete de educação física, funcionários da escola e a professora cooperante, pudemos promover a interação e, mais importante, o bem-comum, a escola.

O dia do DonaSport foi bastante difícil e desgastante. Apesar do auxílio prestado pela comunidade escolar, a organização e dinamização do projeto ficou a cargo de, fundamentalmente, 5 pessoas. O núcleo de estágio teve de se desdobrar, funcionar como “guia” do evento e controlo para que tudo corresse de acordo com a preparação feita. A exigência para este evento era alta, as nossas expectativas também eram elevadas e, portanto, ninguém queria que as coisas corressem mal.

A manhã acabou por ser um sucesso, com praticamente todas as equipas presentes a realizarem diferentes provas, ao longo de “pontos-chave” da cidade, articulando saberes e “sabores” da urbe, ficando a conhecer um pouco mais do local onde vivem. A parte da tarde foi ligeiramente diferente,

realizada somente na escola, ao longo dos pavilhões desportivos de educação física. As provas tinham como cerne a diversão, a interação, a promoção do espírito de grupo e a vivência de um momento diferente. A organização foi bastante tranquila pois, como era um espaço definido e delimitado, foi bastante mais fácil controlar.

No final do evento e como o nosso mote era mesmo o de um “dia diferente” convidámos uma banda de hip-hop (Reais 90) que deram um pequeno espetáculo aquando da entrega de prémios o que deu um ritmo diferente à cerimónia, bem como propiciou a oportunidade de os alunos poderem assistir ao vivo a uma atuação de qualidade.

5.2.2. Visita de estudo ao estádio AXA e 1º de Maio

O grupo de estágio de EF da ESDMII decidiu realizar uma visita de estudo ao estádio AXA e 1º de Maio durante o 3º período. Assim, e após termos entrado em contacto com as diferentes entidades, decidimos que a mesma realizar-se-ia no dia 10 de abril.

A visita de estudo teve a organização do respetivo núcleo de estágio. Todavia, tal não seria possível sem a colaboração do Sporting Clube de Braga e da Câmara Municipal de Braga. Respetivamente, ao nível da disponibilização das instalações e do transporte.

A ação contou com a participação de noventa e dois alunos, com respetiva monitorização dos quatro professores estagiários e sua devida professor cooperante.

O propósito desta visita de estudo passou por despertar para a prática do desporto de formação e a sua conciliação com escola. Tivemos o cuidado de dar a conhecer o meio desportivo de alto rendimento, para que os alunos possam tomar um ponto de referência, do desporto de alto rendimento. Por último, procurámos ainda estimular os hábitos de vida saudáveis no quotidiano. E fazer perceber que sem os mais efémeros cuidados não se consegue atingir o topo deste processo.

As atividades que os alunos realizaram passaram por uma visita guiada ao estádio AXA e o 1º de Maio. Para além destes pontos fulcrais, o grupo teve ainda a oportunidade de observar parte do treino dos seniores e dos juniores.

Numa próxima fase sugerimos que o final da visita seja marcado por um momento de reunião na escola, por forma a proporcionar uma maior formalidade e controlo dos alunos. Embora a parte final da visita de estudo tenha corrido de forma oportuna, poderiam ter surgido alguns incidentes similares aos presenciados na hora do almoço. Neste período de almoço, destinado a um piquenique com todas as turmas, dois alunos do 10ºE dispersaram sem autorização de qualquer responsável. Tendo sido necessária a comunicação com os encarregados de educação e proibida a sua continuidade pela visita de estudo.

Ressalvamos ainda o cuidado tido ao longo de toda a visita de estudo, onde fomos acompanhados com prezado cuidado. Recebemos informações pormenorizadas e que certamente contribuíram também para a cultura local de toda a comunidade.

O balanço da visita de estudo foi por isso positivo, excetuando o incidente registado na hora de almoço. De lamentar ainda as condições climatéricas que condicionaram à implementação de um plano B para o momento do piquenique. Este previamente agendado para o parque da ponte.

A ideia inicial passava por visitar o estádio AXA, dirigirmo-nos para o parque da ponte, aí almoçarmos e pela parte de tarde visitar o estádio 1º de Maio e acompanhar o treino dos juniores. Dados os períodos de chuva registado a meio da visita, o almoço teve de ser realizado na escola e posteriormente deslocamo-nos a pé até às instalações do estádio 1º de Maio.

5.2.3. Desporto Escolar

Ao longo do ano letivo 2012/2013 os professores estagiários juntamente com a PC, ficaram com a responsabilidade de orientar todo o processo teórico-prático relacionado com desporto escolar de natação da ESDMII.

Assim, ao longo do ano dedicamos três horas semanais para o ensino da modalidade nas piscinas da rodovia, mas também organizamos algumas atividades relacionadas com a mesma, nomeadamente os encontros de Natação e cursos de árbitros.

Durante o ano cada um de nós teve a oportunidade de trabalhar com diferentes níveis de ensino-aprendizagem, sendo o principal objetivo desenvolver competências nos alunos para que posteriormente pudessem representar a escola nas competições existentes. De realçar, que no desporto escolar ingressavam alunos (as) de diferentes níveis, até mesmo o de adaptação ao meio aquático.

Sem dúvida alguma que a participação neste projeto tornou-se importante para a aquisição de conhecimentos, sendo assim uma experiência enriquecedora para qualquer PE.

5.2.3.1. Curso de Árbitro de Natação

O núcleo de estágio, no dia 7 e dia 9 de dezembro de 2011, realizou o curso de árbitros para os alunos do desporto escolar da ESDMII, tendo os alunos da Escola Secundária Sá de Miranda e de Amares sido convidados a participar nesta atividade.

O curso foi dividido em dois dias, sendo que o primeiro foi destinado à componente teórica (no auditório da ESDMII), e o segundo destinado à componente prática (nas instalações da rodovia).

Primeiramente, foram transmitidos conhecimentos teóricos aos alunos presentes, na medida em que seria fundamental que os mesmos dominassem a matéria. Para que todos os elementos ficassem esclarecidos, preparamos uma preleção clara, concisa, mas também um *powerpoint* com alguns vídeos para que os mesmos pudessem ficar mais esclarecidos.

A parte prática, tinha como objetivo a simulação de uma prova, no qual os alunos das duas escolas faziam uma pequena competição. Esta componente permitiu que os alunos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos no dia anterior.

Na minha opinião, estes dois dias correram muito bem e a adesão dos alunos foi muito positiva. No que confere à organização penso que esta foi bem conseguida, os alunos gostaram e o facto de proporcionar um pouco de competição entre eles proporcionou um maior entusiasmo e motivação.

O facto de não ser uma prova oficial permitiu que os alunos desempenhassem diferentes papéis, quer a competir, quer a ajuizar.

5.2.3.2. 1º Encontro de Natação

No dia 25 de fevereiro realizou-se o 1º encontro de natação interescolas de desporto escolar. Este foi o 1º encontro do ano, onde a organização ficou à responsabilidade da Escola Secundária de Maximinos.

Sendo esta a primeira vez que vivenciei este tipo de evento, pareceu-me primeiramente ser de extrema utilidade ter toda a atividade devidamente organizada.

Durante todo o encontro, averiguamos com atenção todo o processo, na medida em que seríamos nós a planear/organizar e realizar o 2º encontro. De certa forma, este 1º encontro serviu como exemplo para nos precavermos e organizarmos tudo, para que não houvesse qualquer inconveniente.

A nossa presença neste encontro tinha como finalidade acompanhar e orientar os alunos da nossa escola. Porém, tivemos a oportunidade de verificar a quantidade de alunos que praticam a modalidade, em contexto do desporto escolar, bem como a alegria que manifestam ao representar as suas escolas.

Os alunos que pertencem ao desporto escolar da ESDMII conseguiram arrecadar um número positivo de vitórias neste encontro, o que também foi motivo de orgulho para nós (PE), na medida em que representam todo o trabalho que tem sido desenvolvido desde o início do ano letivo.

5.2.3.3 2º Encontro de Natação

No dia 5 de abril realizou-se o 2º encontro de natação, este totalmente organizado pelo núcleo de estágio da ESDM II onde os alunos da nossa escola também participaram e colaboraram na organização.

Tal como mencionado, este encontro ficou sob nossa responsabilidade. Foi minuciosamente programado para que ao longo das provas tudo decorresse da melhor maneira. De realçar, a ajuda da PC Luísa Brandão, e da prof Isabel, que devido à experiência adquirida ao longo dos anos, nos ajudaram nesta tarefa árdua.

As provas de natação, sejam em que formato forem, são sempre uma prova gratificante do trabalho realizado ao longo da semana com os alunos. São uma recompensa irrefutável de uma dedicação quase diária a uma atividade que visa, acima de tudo, promover o desporto em contexto escolar, a natação e, porque não, a própria escola. Existe uma identificação muito grande dos alunos em relação ao nosso processo, uma aproximação fundamental do praticante na ação do professor. Na natação a norma do estudante que só aprende o que está disposto a aprender é seguida à risca.

Durante a organização deste evento, propusemo-nos a alguns objetivos, tais como:

- Aplicação das competências adquiridas nas aulas de Natação
- Desenvolver valores como: responsabilidade, autonomia, respeito, tolerância, etc...
- Melhorar a performance
- Aperfeiçoamento da técnica

Atendendo ao facto da prova ser de Apuramento para os campeonatos regionais, contou com a presença de muitas escolas e muitos participantes: Escola Secundária Dona Maria II, Escola Secundária de Maximinos, Escola Secundária Sá de Miranda, Escola Básica Bernardino Machado, Escola Básica de Ribeirão, Escola Básica Dr. Nuno Simões, Escola Secundário de Camilo Castelo Branco, Escola Básica e Secundária Santos Simões, Escola Secundária Martins Sarmento, Escola Secundária Padre Benjamin Salgado,

Escola Básica Dr. Francisco Sanches, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Escola Básica Vieira de Araújo e a Escola Secundária de Amares.

A ESDMII esteve em grande número, pois, além da professora Luísa Brandão e o núcleo de estágio, como organizadores, contou ainda com a presença de cerca de 40 atletas, e cerca de 12 ajudantes (cronometristas, juízes, etc...). De realçar a colaboração da direção da escola, pois permitiu-nos oferecer lanches aos alunos bem como tratar de toda a logística da prova.

O plano traçado seria apurar o maior número de alunos possíveis, não com o objetivo promocional do trabalho que é feito semanalmente em natação mas, sobretudo, para ajudar os alunos a entrarem num momento diferente e que, certamente, fará parte das suas vidas daí em diante. O balanço final não podia ser mais positivo em relação a esta matéria pois, após concluída a prova, conseguimos apurar 10 estudantes para a próxima ronda que será de apuramento para um campeonato a nível nacional.

A organização deste evento foi muito importante para mim, na medida em que percebi melhor todo o trabalho que envolve este tipo de acontecimentos ligados ao desporto escolar.

6. Desenvolvimento Profissional

6. Desenvolvimento Profissional

Neste capítulo, saliento a importância do EP como um fator fundamental ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo facultou o meu crescimento enquanto professora, mas também enquanto Ser. Sendo o meu objetivo a formação integral, de uma forma holística, enquanto professora de educação física, o EP contribuiu de forma muito significativa para que eu pudesse reestruturar as ideias e os conhecimentos relativamente ao que a prática pedagógica exige.

O EP, para que resulte num projeto adequado e conciso, deverá ter em conta, em toda a sua plenitude, o planeamento e a reflexão. Sem dúvida alguma que são instrumentos, que ao serem utilizados, conferem um carácter investigativo às práticas docentes. A implementação destes conceitos, ao longo deste ano, encaminhou-me na execução do projeto de formação individual (PFI), do portefólio digital, do estudo de intervenção e do relatório de estágio (RE), assim como à concretização de outras funções em contexto escolar.

Na minha perspetiva, a reflexão acaba por ser o principal utensílio adquirido ao longo da prática pedagógica, na medida em que me permitiu evoluir enquanto professora (sendo assim imprescindível no ato educativo) e crescer enquanto pessoa, tornando-me assim mais conscienciosa.

No desenvolvimento de todas as tarefas que são inerentes às funções de professora, pude constatar que as minhas conceções acerca da profissão não eram as mais ajustadas, uma vez que não tinham suporte com a realidade e não estavam devidamente enquadradas com toda a sustentação teórica.

Para além dos aspetos letivos e da lecionação das aulas, o facto de ter estabelecido relações com a comunidade educativa, permitiu-me tirar ilações úteis para a minha formação profissional. Aqui devo valorizar a comunicação, a troca de experiências e as reflexões (formais e informais) entre os elementos do núcleo de estágio e do grupo de EF. Sem dúvida alguma que me ajudaram a ultrapassar dificuldades encontradas ao longo do ano, tornando-me numa professora mais competente.

Hoje, posso mencionar que me sinto mais capaz para realizar uma prática docente mais autêntica. Contudo, a formação não termina por aqui, até porque se caracteriza por ser um processo contínuo, ilimitado e abrangente, sendo a reflexão uma prática a integrar em todas as abordagens educativas.

6.1. Estudo Investigação Ação

A motivação dos alunos nas aulas de voleibol, mediante a implementação do modelo de instrução direta vs modelo de educação desportiva.

6.1.1. Resumo

Este documento, denominado estudo de investigação-ação, surge como tarefa complementar do relatório de estágio, inserindo-se no capítulo do Desenvolvimento Profissional. A decisão pela realização deste estudo surge da necessidade de estudar a motivação dos alunos aquando da implementação de dois modelos de ensino de natureza distinta, o modelo de instrução direta e o modelo de educação desportiva. Para além disso, gostaria de mencionar que senti necessidade em explorar a temática em questão, na medida em que, durante o primeiro período averigui, de uma forma empírica, que os alunos se sentiam mais motivados quando o fator competição estava presente nas aulas de educação física. O estudo foi implementado na turma 10°C da ESDMII, após serem aplicados o MID e o MED no 2º período do ano letivo 2012/2013. A análise quantitativa foi a utilizada na elaboração do estudo e o tipo de tratamento de dados usado foi o descritivo-correlacional. A recolha de dados utilizada para a elaboração do estudo foi a entrevista no final do 2º período. Da realização deste estudo concluiu-se que os alunos estão mais motivados para as aulas ministradas segundo o MED.

PALAVRAS-CHAVE: ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; MOTIVAÇÃO; MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

6.1.2. Abstract

This document, named investigation-action study, was developed as a complementary task of the internship report, included in the Professional Development Chapter. The decision of doing such study emerge from the need of evaluate students motivation during the implementation of two opposite teaching models: direct instruction model and sports education model. Moreover, I would like to mention that I felt the need of exploring this specific theme since as, during the first term, I realized, in an empirical manner, that students were more motivated when the competition factor were present in physical education classroom. The study was implemented in the 10C class from the ESDMII, after the administration of the MID and the MED in the 2nd term of 2012/1013 academic year. Quantitative analysis was used in the elaboration of the study and descriptive-correlational methods for data treatment were used. An interview was made at the end of the 2nd term, to allow the data collection for the elaboration of this study. The conclusions of this study showed that students were more motivated for the classes where MED was administrated.

KEYWORDS: ACTION RESEARCH STUDY; MOTIVATION; INSTRUTION DIRECT MODEL, SPORT EDUCATION MODEL.

6.1.3. Introdução

A temática em torno do professor – investigador, segundo Alarcão (2001), associa-se à perspetiva de Stenhouse, aquando a introdução do conceito de professor – investigador nos anos 60. Porém, já desde os anos 30 se apelava para que o professor fosse um construtor das suas abordagens, tentando que as mesmas fossem inovadoras, criativas e motivadoras. Assim, para além de lecionar, o professor teria de ser o investigador da sua própria ação.

Atualmente, o conceito de currículo e de gestão curricular citam que o professor não é simplesmente um cumpridor dos currículos pré-estabelecidos, mas sim alguém que investiga, decide e age mediante o contexto em que se encontra, sendo esses currículos apenas linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, e tal como defende Stenhouse (1975), a profissionalização dos docentes deverá basear-se na investigação sobre o seu ensino. Torna-se então fundamental que na formação de professor esteja presente a investigação, pois só esta permitirá o seu desenvolvimento profissional, bem como o desenvolvimento dos seus alunos.

Ao longo do primeiro período, durante a prática pedagógica, fui constatando um problema: o da motivação para a prática e para o modelo como essa prática era contemplada e dirigida pelo professor.

Assim e em conversação com a PC, decidi implementar o modelo de instrução direta (MID) e do modelo de educação desportiva (MED), nas aulas de voleibol do 2º período, com o intuito de averiguar em qual dos modelos os alunos obtinham uma maior motivação.

Da realização desta investigação, surge a necessidade de realizar um enquadramento teórico sobre a motivação dos alunos nas aulas de EF, bem como uma conceptualização teórica sobre os modelos de ensino utilizados.

O presente estudo de investigação – ação, foi elaborado na ESDMII, na turma C do 10º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2012/2013, após aplicação do MID e do MED no 2º período.

Para a concretização deste estudo de investigação – ação, foi utilizada uma metodologia de cariz quantitativa, sendo que o tipo de estudo utilizado para o tratamento de dados foi do tipo descritivo – correlacional.

De acordo com os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as entrevistas aplicadas a todos os alunos no final da lecionação da modalidade, mais propriamente no final do 2º período.

A produção deste estudo de investigação – ação teve como objetivo averiguar a motivação dos alunos do 10ºC da ESMDII, relativamente à implementação do MID vs MED.

6.1.4. Revisão da Literatura

Aquando da realização de um processo de investigação, é fundamental fazer um enquadramento teórico, entre os conceitos incorporados, bem como a relação apresentada entre eles. Assim, e devido à temática apresentada, surge a necessidade de compreender e interligar a motivação no contexto da educação física, bem como, os dois modelos referenciados (MID vs MED).

Como refere Bento (1995), a educação é um fenómeno fundamental do homem. É uma ajuda para o fundar como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo. Para além disso, permite aos indivíduos o desenvolvimento das suas faculdades, com o intuito de criar ferramentas que lhes permitirão ultrapassar os diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo da vida.

No que à educação física na escola diz respeito, esta tem uma grande importância uma vez que, pretende qualificar o educando para saber agir nas diferentes situações desportivas realizadas na escola mas também nas realizadas extraescola. Assim, como refere Bento (1995), são três as dimensões principais que perfazem a capacidade de ação:

O aspeto motor. O movimento corporal é visto como componente central da ação desportiva, sendo-lhe atribuído o primado na hierarquia de intencionalidades da educação física.

O aspeto da interação, resultante do facto de que a exigência nas situações de ação desportiva não deriva apenas dos movimentos mas também dos atores, quer enquanto parceiros cooperantes quer enquanto parceiros oponentes.

A pluridimensionalidade de sentidos de uma situação desportiva, nomeadamente de ordem ética, estética, expressiva, lúdica, afetiva, cognitiva, social, sem excluir as dimensões do rendimento e da saúde.

O ensino desdobra-se, desta forma, em diferentes ações, tendo em vista a realização dos seus objetivos. Segundo Bento (1995), vários são os fatores intervenientes na concretização dos objetivos.

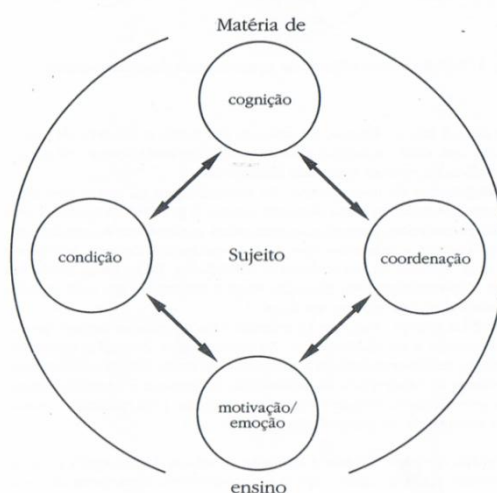


Figura 6: Componentes da aprendizagem em educação física e desporto.

Como podemos ver, através da análise das figura, se considerarmos a nossa matéria de ensino, o desporto, o sujeito encontra-se no centro de todo o processo e as componentes cognição, coordenação, condição e motivação/emoção interrelacionam-se no sentido de tornar abrangente e global a aprendizagem dos alunos, orientando-o para uma maior eficácia na ação.

Desta forma, a educação não se poderá apenas centrar na aquisição de habilidades motoras e de técnicas desportivas, esquecendo muitas vezes os vários e múltiplos fatores que exercem enorme influência na aquisição de competências.

A motivação assume um papel de grande importância para a compreensão da aprendizagem e do desempenho dos alunos nas diferentes habilidades motoras, uma vez que tem uma função fundamental na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento e do empenhamento dos alunos. Os alunos desmotivados nas aulas de educação física não exercem as atividades, ou por outro lado realizam mal os exercícios que lhes são propostos.

“ A motivação está na raiz do comportamento. Toda a actividade tem origem numa «energia» geradora de «forças», ou de «dinamismos» que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da actividade.” (Abreu, 1998, p.5 cit.por Lima, 2010).

Silva e Weinberg (1984), citados por Ferreira (2005) partilham desta opinião, mencionando que a motivação é melhor compreendida quando é considerada a interação contínua entre o individuo e a situação específica em que está envolvido. Estes mesmos autores fazem a distinção entre duas dimensões, designando-as de direção e intensidade do comportamento de um individuo, sendo a primeira indica se um individuo se aproxima ou evita uma situação particular, e a segunda está relacionada com o grau de esforço despendido para realizar uma ação.

Por isso, é função fundamental do professor de educação física, motivar os seus alunos para a prática permanente de atividade física e/ou desportiva, para tal deve observar os objetivos dos seus alunos e fazer todos os possíveis por criar estímulos positivos e atraentes.

Ferreira (2005) citando Alves, Brito e Serpa (1996) refere que no processo de motivação no Desporto e Educação Física para crianças e jovens, existe uma relação entre as condicionantes fisiológicas, psicológicas e sociais, que determinam os chamados suportes da motivação desportiva e resumem-se aos seguintes aspetos:

- Existência de uma pré-disposição para aprender, relacionada com a maturação psicofisiológica, as emoções e atitudes, o comportamento e os diferentes graus de desenvolvimento;

- Existência de motivos intrínsecos inerentes às crianças e jovens, que os levam à participação em atividades desportivas;

- Existência de motivos extrínsecos, vantajosos na conquista do interesse para as atividades.

A motivação é um conceito extremamente vasto, uma vez que tem uma enorme pertinência em diferentes contextos de atuação do ser humano, nomeadamente a nível familiar, político, profissional e até ao nível escolar.

Assim, de acordo com Pina e Cunha et al (cit. por Ferreira, 2005) a motivação refere-se aos fatores da personalidade, variáveis sociais, que atuam quando alguém realiza algo pelo qual poderá ser avaliado ou se encontra em competição com outros, ou tenta obter algum nível de excelência.

A motivação é o ato de motivar, é um conjunto de fatores que condiciona a conduta de alguém para alcançar determinado objetivo, é um processo que desencadeia uma atividade consciente e, como força impulsionadora, é um elemento importante em qualquer âmbito da atividade humana. Também pode ser considerada como um impulso que conduz uma pessoa a selecionar e realizar uma ação de entre as que se apresentam para resolver determinada situação. Com efeito, a motivação está relacionada com o impulso, na medida em que este leva o indivíduo à busca contínua de melhores soluções para a sua realização pessoal e integração na comunidade onde a sua ação tenha significado (Ferreira, 2005).

Existem duas grandes classes de motivações para a concretização de uma determinada tarefa, segundo Brito, 1974 (cit. por Lima, 2010):

- *Motivações intrínsecas (internas ou primárias), ou seja, têm a ver com aspetos essencialmente fisiológicos, com a estrutura orgânica do indivíduo e caracterizam-se por serem não apreendidas e serem imprescindíveis para uma sobrevivência individual.*

- *Motivações extrínsecas (externas ou secundárias), ou seja, têm a ver de certa forma com aspetos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio – social, são sensíveis a toda a aprendizagem.*

Podemos desta forma distinguir motivações intrínsecas, como sendo a necessidade que a própria pessoa coloca a si mesma para realizar, iniciar ou

manter uma determinada atividade, regendo-se por “forças interiores” para atingir determinado fim, concomitantemente, a busca de prazer e de satisfação com a realização da atividade. Podemos referir que existem inúmeros fatores que contribuem em grande medida para esse sentimento de prazer e de satisfação, nomeadamente o contato com a natureza, com outras pessoas, o explorar novas atividades, entre muitos outros.

Esta forma de motivação acontece frequentemente quando a atividade é interessante e desafiadora, proporcionando às pessoas claros feedbacks e liberdade para realizar a tarefa.

No que diz respeito às motivações extrínsecas, referimo-nos a fatores que de alguma forma nos motiva e que provêm do exterior, podemos destacar como fulcro principal o desejo de vencer, de ser reconhecido, de ser líder, entre outros. As pessoas sentem-se motivadas não pelo desporto ou pela atividade em si mesma mas sim pelas consequências e benefícios que esse desporto ou atividade lhe podem proporcionar, ou seja, olham para o desporto e para a atividade física como sendo um meio para alcançar determinado fim.

Os programas de ensino do desporto promovidos nas escolas, encontram a sua autenticidade, o seu cargo social específico e a sua identidade própria no modo como acolhem e proporcionam aqueles benefícios aos segmentos da sociedade por si visados, sendo que a qualidade dos programas assenta na relevância do seu conteúdo formativo. Calcula -se então que a qualidade dos programas de ensino do desporto responde pela quantidade e qualidade da aprendizagem que neles ocorre. (Rosado & Mesquita, 2009)

Segundo Metzler (2000), os enunciados fundamentais sobre eficiência de ensino podem e devem ser interpretados no quadro de modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto, clarificando os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos, que perspetivem a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis dos professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula a implementar, avaliando o programa de instrução e os seus efeitos.

Nenhum modelo/método de ensino mostrou ainda ser irredutivelmente o melhor no ensino, portanto, como refere Rink (2001) a natureza dos conteúdos de ensino, as necessidades e motivações dos alunos bem como as características dos ambientes de prática, ditam a aplicação de determinado modelo de ensino. A este respeito Metzler (2000) reitera que a comparação abusiva de métodos, estilos e estratégias de ensino durante largos anos levou a generalizações abusivas, descontextualizando procedimentos de ensino e conferindo, concomitantemente, um carácter reducionista, generalista e abstrato ao processo instrucional.

Rosado & Mesquita (2009), sugerem que não existe nenhum modelo que seja apropriado a todos os envolvimento de aprendizagem. Isto é, a eficácia de ensino não deriva da utilização de um determinado modelo, mas sim, dos modelos que apresentem uma estrutura coerente e global para o processo de ensino – aprendizagem. Entre os diversos modelos de instrução existentes, surgem aqueles que são mais centrados na direção do professor e os que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos. No entanto, há que descobrir aquele que proporcione um justo equilíbrio entre as necessidades. Rink (2001 cit. in Rosado & Mesquita, 2009 p.45) destaca que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem”.

Os modelos aplicados na UT de voleibol, foram o MID e o MED, modelos que, pela essência e características apresentadas, se diferem um do outro.

De acordo com Rosado & Mesquita (2009), o MID caracteriza-se pelo facto de a tomada de todas as decisões do processo de ensino – aprendizagem, se centrarem no professor. Neste modelo, o docente detém todo o controlo do processo de ensino-aprendizagem, determinando as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter o máximo de eficácia nas atividades desenvolvidas por estes.

“O modelo de instrução direta constitui um modelo que se impõe pela sua operância em contextos do ensino da Educação Física e no Treino Desportivo. No MID são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter

explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos praticantes é a nota dominante” (Rosado & Mesquita, 2009 p.39).

Segundo Rosenshine (1983 cit. in Rosado & Mesquita 2009, p. 48) “na aplicação do MID, os professores executam um conjunto de decisões didáticas das quais se destacam: estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o que é colocado no limite mínimo aceitável de 80%, na passagem para um nível mais exigente de prática; instrução de cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora ativa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem”.

Estas são as principais características do MID, que foi implementado na turma C do 10º ano de escolaridade da ESDMII, durante o ano letivo 2012/2013, em diversas modalidades. De facto, todas estas particularidades serviram de “guião” para o processo de ensino - aprendizagem.

Por outro lado, o MED, criado por Siedentop (1987, 1994), enfatiza o papel socializador do desporto, através de uma intervenção ativa do praticante na organização de tarefas subsidiárias à volta do jogo e no próprio jogo. Assim, visa a integração do desporto na escola, tornando o aluno autónomo e responsabilizando-o na realização das tarefas.

Sem dúvida alguma que este modelo surge como uma alternativa às abordagens tradicionais, que aponta à dimensão humana e à socialização desportiva, que enfatiza a divisão de funções de todos os praticantes. Sendo um modelo que se sustenta no modelo de aprendizagem cooperativa, afasta-se evidentemente do MID, privilegiando a criação de estratégias mais menos formais no processo de ensino – aprendizagem, visando a inclusão a formação de pessoas desportivamente mais competentes (competência desportiva), cultas (literacia desportiva) e entusiastas (entusiasmo pelo desporto). (Rosado & Mesquita, 2009).

Este modelo, poderá ser aplicado tanto nas modalidades individuais como nas modalidades coletivas. Para além disso, importa ainda salientar que o facto de este modelo assentar na organização das atividades por equipas, faz

com que as diferenças individuais sejam reduzidas, valorizando a participação de todos.

Rosado & Mesquita (2009), através de Siedentop (1994), integraram 6 características com o intuito de garantir a autenticidade das experiências desportivas:

1. Época desportiva - Com a implementação deste modelo surge a necessidade de aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino. Desta forma, as épocas desportivas, de pelo menos 20 aulas, substituem as unidades temáticas de curta duração.

De realçar que quanto maior a diversidade de atividades oferecidas, maior será a possibilidade de os alunos retirarem vivências positivas das aulas, o que os poderá levar a ingressar numa atividade desportiva extraescolar.

2. Filiação – Neste modelo, os alunos são integrados em equipas, desenvolvendo assim o sentimento de pertença a um grupo. Desta forma, os elementos da turma assumem uma variedade de papéis, nomeadamente enquanto jogadores, árbitros, jornalistas, treinadores, capitães, dirigentes, etc.

Aquando a implementação deste modelo e a divisão dos alunos por equipas, os mesmos têm a oportunidade de criar um nome, um símbolo, uma mascote, atribuir uma cor, eleger um capitão e um treinador. Assim, independentemente das capacidades de cada um, todos podem assumir uma função junto do grupo. Sem dúvida alguma que esta característica dissocia os 2 modelos, na medida em que o MED tenta minimizar a exclusão, de forma a criar oportunidades de todos participarem de forma ativa, fomentando assim a cooperação e entreajuda entre todos os intervenientes. (Rosado & Mesquita, 2009).

3. Competição formal – Durante a implementação do MED, é aplicado um quadro competitivo formal, executado no início da época desportiva.

4. Registo estatístico – Valorizará a competição entre equipas, onde todos os exercícios são registados e pontuados. O fair – play, o comportamento e atitude poderão igualmente ser introduzidos no quadro competitivo.

5. Festividade – Um dos principais propósitos deste modelo, visa proporcionar um clima de grande festividade entre os participantes.

6. Evento culminante - surge no fim da época desportiva, no qual são atribuídos prémios às diferentes equipas. No entanto, o principal propósito é proporcionar um clima de grande festividade entre os participantes.

No 1º ano do 2º ciclo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tive a oportunidade de vivenciar o MED, através da sua implementação nas aulas de didática de atletismo do Professor Doutor Ramiro Rolim. Sem dúvida alguma que para mim resultou numa experiência enriquecedora e motivante, na medida em que a abordagem à matéria de ensino é realizada de uma forma peculiar. Desta forma, e devido à situação averiguada na minha turma, relativamente à inconstante motivação nas aulas, decidi aplicá-lo confrontando-o com o MID, com o propósito de averiguar a motivação dos alunos face aos 2 modelos impostos.

6.1.5. Objetivos da Investigação

“A investigação como um método sistemático, controlado, empírico e crítico que serve para confirmar hipóteses sobre as relações presumidas entre fenómenos naturais.”

Kerlinger (1973 cit. in Fortin 1999 p.17)

6.1.5.1. Objetivo geral

“Verificar a motivação dos alunos, da turma C do 10º ano de escolaridade da ESDM II, aquando da utilização do modelo de instrução direta (MID) e do modelo de educação desportiva (MED), na modalidade de voleibol”.

6.1.5.2. Objetivos específicos

- Verificar qual a motivação dos alunos nas aulas onde é aplicado o MID;
- Verificar qual a motivação dos alunos nas aulas onde é aplicado o MED;
- Analisar e comparar a motivação dos alunos nas aulas onde é aplicado o MID e o MED.

6.1.6. Amostra

A amostra era composta por alunos da ESDMII, em Braga, que se encontravam a frequentar a turma C, do 10º ano de escolaridade. A turma C era composta por 28 alunos dos quais, 15 pertenciam ao género feminino e 13 ao género masculino. Todos se encontravam matriculados na disciplina de educação física, sendo que 2 deles realizavam melhoria de nota.

As idades eram compreendidas entre os 15 e 16 anos.

6.1.7. Metodologia

6.1.7.1. Método de Estudo

Para a realização desta investigação optou-se por uma metodologia de cariz quantitativa sendo um estudo descritivo - correlacional. “Num estudo descritivo – correlacional o investigador explora e determina a existência de relações entre variáveis com vista a descrever essas relações”. (Fortin, 1996 p. 174). A recolha dos resultados, foi obtida através de uma entrevista.

“O método de investigação quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Assim, esta abordagem reflete um processo complexo, que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. O investigador adota um processo ordenado, que o leva a percorrer uma série de etapas, indo da definição do problema à obtenção de resultados. A objetividade, a predição, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem” (Fortin, 1996 p.22).

6.1.7.2. Construção do instrumento de pesquisa

Sabendo aquilo que pretendia investigar, elaborei primeiramente um guião de questões, o qual foi submetido a alguns professores da FADEUP. Com base nas opiniões recolhidas, esse guião foi redefinido e posteriormente aplicado a uma amostra de 10 alunos de uma outra turma.

Optei pela realização deste pré-teste na medida em que como refere Fortin (1996), poderia colocar em destaque os problemas na formulação das questões, podendo assim ser necessário executar alguns reajustes.

6.1.7.3. Técnicas e/ou métodos e instrumentos utilizados

De acordo com os objetivos do estudo, o instrumento de recolha de dados usado foi a entrevista a todos os alunos do 10º C, na última semana no segundo período.

Segundo Fortin (1996), a entrevista trata-se de “de um processo planificado, de um instrumento de observação que exige dos que a executam uma grande disciplina”. (Fortin, 1996 p.245). É um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245).

O tipo de entrevista utilizada foi a estruturada sendo assim constituída por duas questões fechadas, e por duas questões abertas.

As entrevistas foram realizadas pelo meu colega de estágio Luís Goios, para que os alunos não se sentissem influenciados pela presença da professora, sendo as respostas registadas manualmente. Esta decorreu durante a semana de 11 a 15 de março de 2013, no gabinete do grupo de EF da ESDMII. Em cada dia foram entrevistados 5/6 alunos sendo o tempo médio de cada entrevista de 5 minutos. Posteriormente os dados foram informatizados e tratados com o auxílio do programa informático Microsoft Excel 2010.

A entrevista era composta pelas seguintes questões:

1. Gostaste mais das aulas em que foi implementado o MID (no início do período) ou o MED (no final do período) na modalidade de Voleibol?
2. Na tua opinião, quais os aspetos que consideras como negativos aquando a implementação de cada um dos modelos?
3. Em qual dos modelos se sentes mais motivado para a prática da modalidade?
 - 3.1. Porquê?

6.1.8. Procedimentos

6.1.8.1. Caraterização da experiência MID e MED

Para que a realização do estudo fosse concretizada de uma forma autêntica achei por bem implementar primeiramente o MID e posteriormente o MED, na medida em que os alunos estavam já identificados com o modelo tradicional, mas também porque teriam tempo para preparar todo o material necessário para as aulas ministradas segundo o MED.

O número de aulas disponibilizadas para a implementação de cada um dos modelos foi igual, sendo assim 8 tempos letivos para ambos.

Os conteúdos abordados em cada um dos modelos não foram muito distintos, no entanto, no MID foram ensinados o passe, a manchete, o serviço por baixo, e as formas de jogo 2x2 e 3x3. No MED continuaram a ser consolidados o passe, a manchete, o serviço por baixo as formas de jogo 2x2 e 3x3 (mais em cooperação dentro de cada equipa) sendo introduzidos o serviço por cima, o remate, o bloco e a forma de jogo 4x4. De mencionar, que esta foi a forma de jogo utilizada ao longo do período competitivo.

Aquando da implementação do MID, era a professora que detinha todo o poder de decisão ao longo das aulas. A aula era gerida pela docente, sendo as diferentes transições definidas pela mesma. A organização da turma estava dependente da decisão do professor, até mesmo na realização das equipas aquando a criação de grupos.

No MED as equipas foram igualmente elaboradas pelo professor, tendo em consideração as capacidades/competências de cada um dos alunos. Desta forma, pretendia-se a formação de equipas heterogéneas para a competição ser equilibrada. A turma continha 28 alunos, sendo esta dividida em equipas de 5/6 elementos.

A autonomia da turma durante o MID era escassa, o professor controlava e geria todas atividades e momentos da aula, ao contrário do MED, no qual cada equipa era responsável pelo seu aquecimento, realizando os exercícios que o treinador/capitão definia. De mencionar que a cada equipa foi atribuído pela professora um “manual de equipa” no qual os alunos tinham acesso a um conjunto de exercícios que os alunos poderiam adotar. Para além disso, em cada manual estavam presentes as determinantes técnicas de cada habilidade, bem como os erros mais comuns da mesma.

No MID não haviam funções previamente definidas para os alunos. Durante as aulas o professor definia as funções de acordo com as necessidades. Já no MED todos os alunos sabiam as funções que teriam que desempenhar ao longo da aula:

- À aluna que não realizava aulas práticas, por se encontrar impossibilitada, foi-lhe atribuído o cargo de fotógrafa/jornalista, bem como a realização dos prémios a entregar no evento culminante. Este contributo permitiu que a aluna participasse em todas as sessões, sentindo-se integrada em todas as atividades desenvolvidas.

- A arbitragem/ajuizamento de jogos era realizada por todos os elementos de cada equipa às equipas adversárias. Assim, esta função ficava ao cargo da equipa que não jogava naquela jornada, sendo os elementos divididos pelos respetivos locais do jogo (esta decisão ficava encarregue ao treinador/capitão). A equipa de arbitragem ficava responsável pelo registo do resultado no calendário de jogos. Os jogos tinham a duração de 10 minutos, sendo a época desportiva constituída por 20 jornadas. Na 20ª jornada foi incluído o evento culminante.

- O elemento que realizava a contagem das pontuações ficava responsabilizado de executar o registo das mesmas no quadro de pontuações afixado na parede.

No que confere à afiliação entre os alunos da turma importa referir que, na utilização do MID, os alunos ajudavam-se entre si contudo não se sentiam devidamente associados a um grupo. Aquando a implementação do MED, foi evidente a entreajuda entre os elementos das equipas, na medida em que os alunos com maiores dificuldades eram constantemente auxiliados pelos colegas.

De salientar, que a aplicação do MED fez com que a aula, propriamente dita, transcendesse os 90 minutos. Através do grupo da turma no facebook, e até mesmo através das abordagens extra-aula, os alunos evidenciaram total empenhamento.

O fair – play entre os alunos/equipas no MED foi reduzido. A constante competição levou a que os alunos valorizassem demasiadamente a vitória, algo que no MID não acontecia.

Relativamente à criatividade, entusiasmo e empenho ao longo das aulas, estes sem dúvida alguma, que foram superiores na implementação do MED.

O método de avaliação utilizado nos dois modelos de ensino foi a observação - classificação, contando aqui com o auxílio da PC.

6.1.9. Apresentação dos resultados

Posteriormente ao registo manual aquando da realização da entrevista, há que analisar com o intuito de se obter respostas para o problema proposto.

Neste capítulo serão apresentados os resultados do estudo realizado e respetiva análise e discussão.

Na 1ª pergunta da entrevista, foi questionado aos alunos se **gostaram mais das aulas em que foi implementado o MID (no início do período) ou o MED (no final do período) na modalidade de Voleibol.**

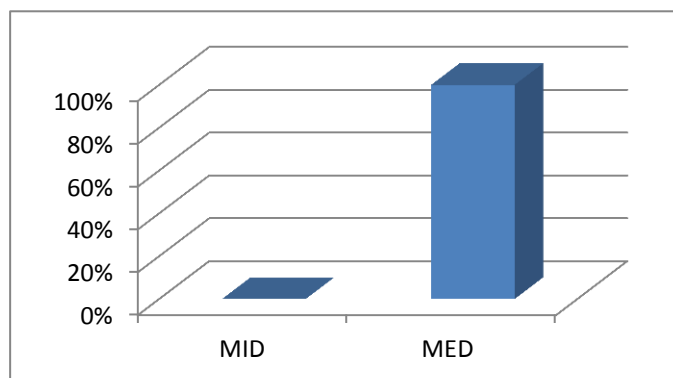


Gráfico 1: Distribuição da amostra segundo o modelo de ensino que os alunos preferem no ensino da modalidade de Voleibol.

É possível constatar no gráfico 1, que todos os alunos referem preferir as aulas de voleibol ministradas segundo o modelo de educação desportiva.

Na 2ª pergunta da entrevista, no qual foi questionado aos alunos **quais os aspetos que consideravam como negativos aquando a implementação de cada um dos modelos.**

Modelo de instrução direta



Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo os aspetos negativos aquando a implementação do MID.

Modelo de educação desportiva

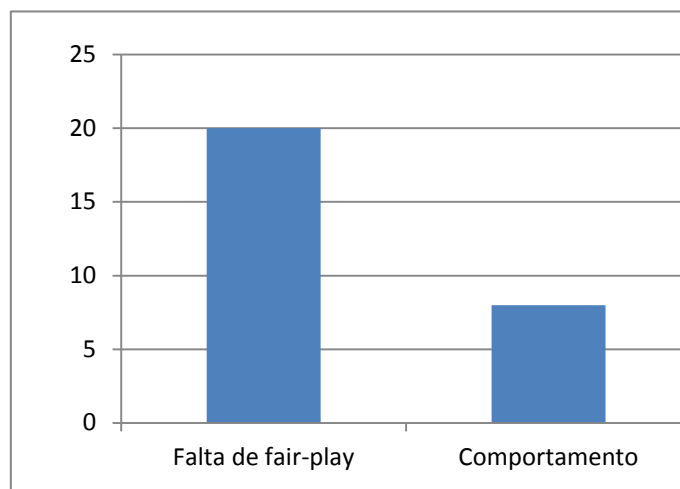


Gráfico 3: Distribuição da amostra segundo os aspetos negativos aquando a implementação do MED.

Podemos averiguar, através dos gráficos 2 e 3, quais os aspetos negativos, apresentados pelos alunos, aquando da implementação de cada um dos modelos. Assim, no que confere ao MID (gráfico 2), todos os elementos da turma mencionaram que nas aulas ministradas segundo este modelo, havia pouca competição. No que se refere às aulas com o MED (gráfico 3), os alunos apresentaram dois aspetos: 20 alunos mencionaram que a falta de fair-play era o principal aspeto a reter; 8 referiram que com este modelo a turma manifestava pior comportamento.

Na 3ª pergunta da entrevista, foi interrogado aos alunos **em qual dos modelos se sentiam mais motivados para a prática da modalidade.**

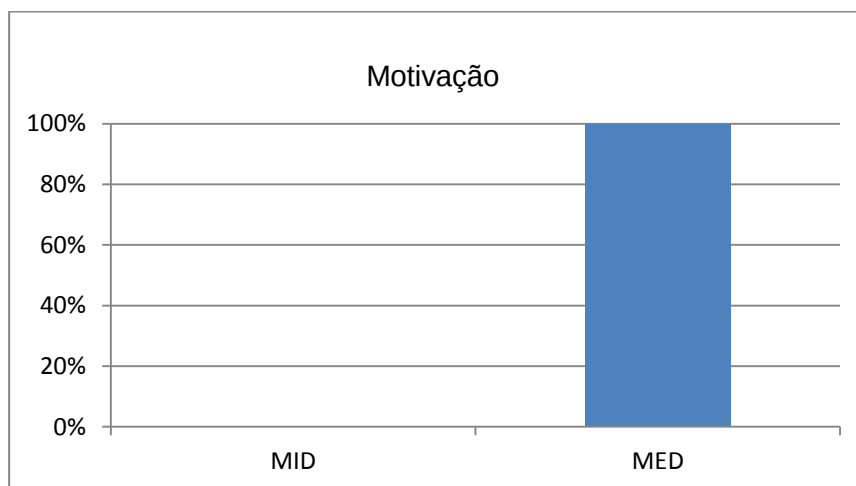


Gráfico 4: Distribuição da amostra mediante o modelo de ensino no qual os alunos se sentem mais motivados.

Como todos os alunos responderam que preferiam as aulas ministradas pelo MED, foi solicitado que **justificassem o porquê de se sentirem mais motivados nesse método.**

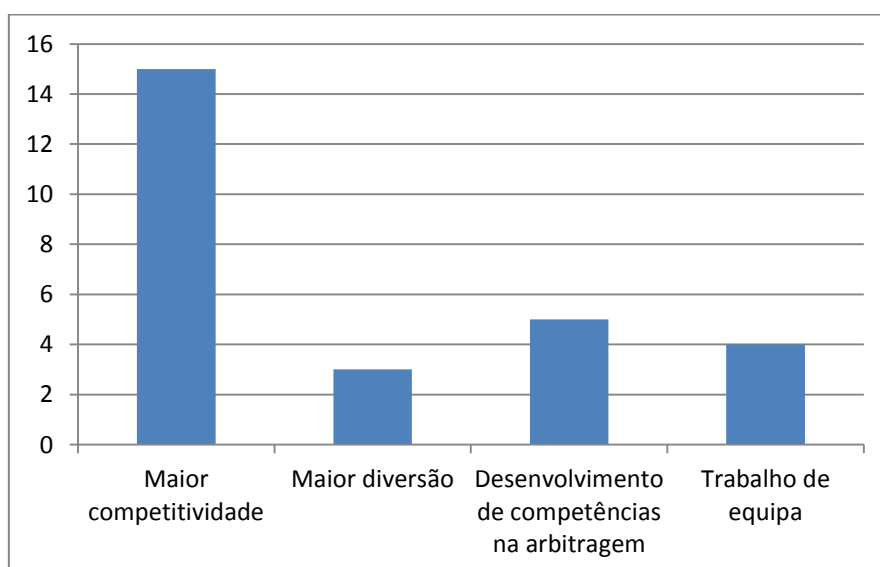


Gráfico 5: Distribuição da amostra em função do motivo pelo qual os alunos preferiam o MED.

A maioria dos elementos (15) respondeu que se sentia mais motivado com este método, visto que proporcionava uma maior competitividade entre as diferentes equipas. Por outro lado, o facto de haver muitas jornadas,

possibilitava que os alunos desempenhassem diferentes funções, nomeadamente as tarefas relacionadas com a arbitragem, sendo esta a razão evidenciada por 5 alunos. Todas as características do modelo, fazem com que haja um maior trabalho de equipa, sendo esta resposta indicada por 4 alunos. Finalizando, 3 elementos realçaram a festividade evidenciada ao longo do campo, sendo este um fator motivante para a realização das aulas.

6.1.10. Discussão

A elaboração desta investigação, vem comprovar a perceção que fui tendo ao longo do período. De facto, e como é possível verificar no gráfico 1, os alunos mencionam que preferem as aulas de voleibol ministradas segundo o MED, em detrimento do MID, na medida em que há maior competição e autenticidade durante as sessões. Paralelamente a isso, há que mencionar que a cada momento letivo foi notório o empenho, o entusiasmo e a criatividade de todos os elementos da turma. A elaboração de *t – shirts*, bandeiras, mascotes, hinos, grito, deixou-me surpreendida e comprovou a adesão da turma ao modelo.

Seguidamente, tornou-se necessário averiguar quais os aspetos negativos de ambos os modelos. Através do gráfico 2, podemos verificar que todos os elementos da turma mencionaram que nas aulas ministradas segundo este modelo, havia pouca competição. Este aspeto prende-se com a pouca autenticidade conferida às aulas.

No que se refere às aulas onde o MED foi aplicado (gráfico 3), os alunos mencionaram dois aspetos negativos: 20 alunos referiram que a falta de *fair-play* era o principal aspeto a reter, e os restantes 8 evidenciaram que com este modelo a turma manifestava um pior comportamento. Aquando a exposição teórica relativamente a este modelo de instrução, foi transmitido aos alunos que o mau comportamento iria ser penalizado em todas as sessões, contudo, verifiquei alguns casos em que a falta de *fair-play* foi evidente, devido à extrema competição entre as equipas.

Através do gráfico 4 e 5, verifica-se que é inquestionável a motivação dos alunos para a prática das aulas de voleibol com a utilização do MED. De acordo com as respostas dos alunos, pode-se verificar que a implementação deste modelo:

- Há maior competitividade entre as equipas;
- Valoriza-se o trabalho em equipa;
- Há a oportunidade de desenvolver competências noutras áreas, nomeadamente na arbitragem;
- Há maior diversão e festividade durante as aulas.

6.1.11. Reflexões sobre o Estudo

A realização deste estudo permitiu averiguar que os alunos se sentem mais motivados aquando a implementação do modelo de educação desportiva nas aulas de voleibol. De facto, as características apresentadas por este modelo tornam as aulas mais atrativas, em relação ao método tradicional, na medida em que, de acordo com os mesmos, obtêm um maior contacto com a competição, mais propriamente com o jogo.

Sem dúvida alguma, que o MED favoreceu o desenvolvimento de outro tipo de conhecimentos sobre a modalidade bem como proporcionou aos alunos uma experiência verdadeiramente desportiva, visto que tiveram a oportunidade de ingressar em tarefas subsidiárias ao jogo, entre as quais a arbitragem.

Contudo, constatou-se que a utilização do MED poderá induzir a comportamentos menos apropriados na sala de aula, na medida em que, durante a competição, averiguaram-se algumas situações de falta de fair-play, devido à rivalidade excessiva entre as diferentes equipas.

Enquanto professora da turma, gostaria de mencionar que a motivação, empenho e evolução dos alunos com a implementação deste modelo (MED) foi notória. De facto, todos os elementos se apresentaram nas diferentes sessões de uma forma entusiasta, tentando sempre atingir a vitória, para que no evento culminante pudessem ocupar um lugar de destaque.

Assim, os alunos ao longo das diferentes sessões trabalhavam com o intuito de atingir algo, sendo essa a principal motivação na realização de todas as tarefas.

Sem dúvida alguma que o facto de o campeonato se prolongar ao longo das sessões permitiu que os alunos ansiassem pela aula seguinte, com intuito de conquistar mais pontos para a sua equipa. Para além disso, foi valorizado o trabalho de grupo, bem como o desenvolvimento de competências nas outras áreas, nomeadamente na arbitragem.

Finalizando, importa referir que as conclusões apresentadas apenas dizem respeito à amostra em estudo, não podendo ser considerada representativa da população, assumindo que fica ainda, muita coisa por investigar.

6.1.12. Conclusões

Com este estudo podemos concluir que:

- Os alunos sentem-se mais motivados nas aulas ministradas de acordo com o MED, na medida em que há maior competitividade;
- Relativamente aos aspetos negativos do MID, evidenciam a pouca competição existente, bem como a falta de autenticidade conferida às aulas, na medida em que não se verifica a continuidade desejada, visto que tudo termina com o toque de saída de cada aula;
- No que confere aos aspetos negativos relativamente ao MED, os alunos referem que com a aplicação deste modelo, poderá haver falta de fair-play entre os colegas, bem como induzir a um mau comportamento. Porém, o facto de haver penalização para as equipas, fazia com que os mesmos se consciencializassem perante as suas atitudes na sala de aula.

6.1.13. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro: Cadernos de Formação de Professores, Nº1, pp. 21 – 30, 2001. Texto resultante de intervenção no colóquio sobre “Formação Profissional de Professores no Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de novembro de 2000.

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

Ferreira, J. (2005). A importância da motivação nas aulas de educação física: estudo com alunos do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Covilhã.

Fortin, M.F. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda. (pp. 15 – 264).

Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral research* (2ª Ed). New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Lima, C.M.M. (2010). A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3ºciclo do Concelho de Santa Maria da Feira. Dissertação de Mestrado.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH. (pp. 39 – 69).

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions as instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-350.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

7. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

7. Conclusões e Perspetivas para o futuro

Com o culminar do EP e fazendo uma reflexão relativamente ao meu trajeto percorrido, há que realçar a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Desta forma, através da prática em contexto real tive a oportunidade de vivenciar experiências únicas, que possibilitaram a minha evolução a nível profissional, bem como a nível pessoal.

Este estágio contribuiu de forma muito significativa para que pudesse reestruturar ideias e conhecimentos relativamente ao que a prática pedagógica exige. Assim, e sendo um dos meus objetivos formar-me de uma forma holística, importa mencionar que adquiri competências enquanto professora de educação física.

Paralelamente ao que foi mencionado, gostaria de salientar que o facto de ter estabelecido relações com a comunidade educativa (nas atividades executadas, bem como nas conversas informais estabelecidas ao longo do ano), permitiu o meu desenvolvimento como pessoa, visto que aproveitei para retirar ilações importantes para a minha inconclusa formação profissional e pessoal.

A elaboração do presente relatório, permitiu efetuar uma reflexão crítica, entre a teoria e a prática, das vivências mais marcantes ao longo deste ano. Ao longo deste, foram diversas as dificuldades encontradas, na medida em que todos os dias somos postos à prova (tanto nas aulas, como nas atividades desenvolvidas), mas fundamentalmente porque diariamente somos confrontados pelos nossos alunos. São eles que nos obrigam a organizar, delinear, atuar e a tomar decisões, bem como a refletir sobre esta prática.

Neste sentido, a execução do relatório teve como chave-mestra a reflexão. É fundamental refletir sobre a nossa ação, só assim permitiremos o desenvolvimento das nossas capacidades e conhecimentos. Só refletindo sobre a prática, podemos entender o que fizemos corretamente ou não, conseguindo assim melhorar no futuro.

Face aos constrangimentos, inquietações e transformações que a profissão atravessa presentemente, estou consciente de que o futuro próximo

não será fácil. A entrada na profissão como professora de educação física numa escola será lenta e só ocorrerá a longo prazo. Reconheço assim que os meus primeiros anos como profissional poderão ser instáveis tendo que optar por outras vias alternativas.

Apesar de nos encontrarmos numa altura em que a incerteza está bastante vinculada na sociedade, estou motivada para encontrar estratégias que me permitam prosseguir a minha formação.

Finalizando, importa salientar que este processo vivenciado ao longo do ano letivo veio confirmar o meu enorme interesse por esta profissão e mais importante, permitiu-me obter competência, autonomia e iniciativa profissional, pilares fundamentais na minha formação profissional.

“Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundos, mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força consegue destruir.”

(C. Drummond de Andrade)

8. Referências Bibliográficas

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica* (2º ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M. J. et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Editora, 1996. P. 89 – 122
- Andrade, C. D. (s/d). Frases e Pensamentos. Consult. 15 de julho 2012, disponível em <http://chiqui.no.comunidades.net/index.php?pagina=1332301109>
- Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carrasco, J. (1985). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Costa, F. C. (1996). Formação de professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In F. C. Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz, & C. Pestana, *Formação de professores de educação física: Conceções, investigação, prática* (pp. 9 - 36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53 – 86.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Matos, Z. (9 de Dezembro de 2010). Documento de apoio. *Profissionalidade Pedagógica*. Porto, Portugal.
- Matos, Z. (2012). Documento de apoio, aula nº11 Pedagogia do Desporto. *Objetivos*. Porto, Portugal.
- Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schon, D.A. Education the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Shulman, L. (1987). Foundation of the New Reform. *Knowledge and Teaching*, 1-22.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge sructures approach*. Canadá: Judy Patterson Wright.

Manual de equipa



MANUAL DE EQUIPA

Lê com muita atenção este manual

- O Manual explica todas as tarefas que tens de saber desempenhar de acordo com a tua função na equipa;
- Podes desempenhar os seguintes cargos: Jogador, árbitro, oficial de mesa, responsável pelo material/espço, estatístico;
- Assim, ao longo da época, além de jogador irás desempenhar um dos outros papéis;
- A tua equipa, em cada aula, terá um espaço definido para trabalhar. Terás de conhecer e perceber os objectivos dos exercícios, e realizá-los com alegria e empenho. É importante ajudarem-se para que todos se tornem melhores praticantes;
- Cada um tem de saber muito bem as tarefas a desempenhar, bem como as tarefas dos colegas. Só assim é que tudo pode decorrer sem falhas.

**Dá o teu melhor e honra a tua
equipa!**

História da Modalidade

O Voleibol foi criado nos Estados Unidos, no dia 9 de Fevereiro de 1885, em Massachussets, por William G. Morgan, responsável pela Educação Física no Colégio da Associação Cristã de Jovens (Young Man Christian Association - Y.M.C.A.) Springfield, Holioko, no Estado de Massachussets, nos Estados Unidos da América, ao qual se denominou inicialmente por “Mintonette”.



Procurava-se criar uma nova actividade de carácter mais recreativo que fosse suave e motivante, ao contrário do fatigante e competitivo Basquetebol, que se pudesse praticar no Inverno, que não colocasse tantos problemas de material e de ocupação como o ténis e que ao mesmo tempo exigisse um grande esforço e uma movimentação variada.

Com base no ténis, permaneceu na sua ideia uma rede a dividir o espaço de jogo, que deveria ser jogado num recinto rectangular, entre duas equipas separadas pela rede, mantendo uma bola em movimento, até que esta tocasse no solo, ou fosse batida para além dos limites do campo. O número de jogadores não era limitado, só tinha de ser igual para ambas as equipas. Para que todos os jogadores pudessem servir, já se usava o sistema de rotação. Era pois, um jogo que podia ser jogado em recintos cobertos ou ao ar livre, por um qualquer número de jogadores.

A primeira demonstração pública deste jogo foi realizada em 1896 no Colégio de Sprindfield, durante uma Conferência de Directores de Educação Física do YMCA. Morgan apresentou duas equipas formadas por cinco jogadores, num campo de 15,35 m de comprimento, por 7,625 m de largura e com a rede colocada a uma altura de 1,98 m. Durante a exibição o Prof. Alfred Halstead sugeriu a mudança de nome para “Volley-ball”, que na sua opinião era mais adaptada ao jogo e com a qual Morgan concordou, ou seja “o voo da bola de um lado para o outro”.

Nos nossos dias, o Voleibol ultrapassou limites e ocupa espaços abertos, aparecendo como alternativa o Voleibol de Praia. Esta nova variante é um fenómeno que se tem vindo a expandir, tendo já alcançado o estatuto de modalidade Olímpica.

Voleibol em Portugal

O Voleibol foi introduzido em Portugal pelas tropas norte-americanas que estiveram estacionadas na Ilha dos Açores, durante a 1ª Grande Guerra Mundial. O Eng.º António Cavaco, natural de S. Miguel, teve um papel preponderante na divulgação do Voleibol quando veio para Lisboa, tirar o curso de engenharia, nomeadamente nas Escolas Superiores e Faculdades, com mais incidência na Associação de Estudantes do Instituto Superior Técnico, equipa que dominaria a modalidade até aos anos sessenta.

A Federação Portuguesa de Voleibol (F.P.V.) nasceu no dia 7 de Abril de 1947 em Lisboa, sendo presidida por Guilherme Sousa Martins. A F.P.V. seria uma das fundadoras da Federação Internacional de Voleibol.

A estreia da selecção portuguesa em provas internacionais deu-se no Campeonato da Europa de 1948 em Roma, acabando a prova em quarto lugar.

Em 1993 realiza-se o primeiro Campeonato Nacional de Duplas Masculinas e Femininas em Voleibol de Praia, tendo como campeões as duplas Miguel Maia / João Brenha e Cristina Pereira / José Schuller. No ano seguinte, Espinho recebe uma etapa do Circuito Europeu de Voleibol de Praia, sendo ganha pela dupla Maia / Brenha.

Principais factos após a invenção do voleibol:

- 1900 - O Voleibol chega ao Canadá, primeiro país fora dos Estados Unidos.
- 1908 - O Voleibol vai para o continente asiático e começa a ser praticado na China e no Japão.
- 1910 - O Voleibol chega ao Perú - primeiro país da América do Sul a praticar esta modalidade.
- 1942 - Aos 72 anos de idade morre o criador do voleibol, William George Morgan.
- 1946 – Foi criado o Campeonato Nacional de Voleibol masculino, tendo sido o primeiro campeão, a equipa do Instituto Superior Técnico.
- 1947 - Foi fundada na França a FIVB (Federação Internacional de Voleibol).
- 1948 - A estreia da Selecção Portuguesa em provas internacionais deu-se no Campeonato da Europa de 1948, em Roma, acabando a prova em quarto lugar.
- 1949 - Foi realizado o primeiro campeonato mundial masculino na Checoslováquia (foi vencido pela Rússia).
- 1951 - Realização do primeiro campeonato sul-americano de Voleibol, na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil tornou-se campeão.
- 1952 - Primeiro campeonato mundial feminino.
- 1956 – Primeira participação de Portugal num Mundial - no 3º Campeonato do Mundo, em Paris, tendo-se classificado em 15º lugar, entre 24 países concorrentes.

- 1964 - O Voleibol passa a fazer parte do programa oficial das [Olimpíadas](#), realizadas em Tóquio, no Japão.

Características

O Voleibol é um desporto colectivo jogado por duas equipas num terreno dividido ao meio por uma rede.

O objectivo do jogo é enviar regulamentarmente a bola por cima da rede, de forma a tocar o campo contrário e impedir, por outro lado, que ela toque o solo do seu próprio campo. Cada equipa dispõe no máximo de três toques para devolver a bola (para além do toque do bloco).

A bola é posta em jogo com o serviço: o jogador que efectua o serviço bate a bola de forma a enviá-la por cima da rede para o campo contrário. A jogada desenvolve-se até que a bola toque no solo, seja enviada para fora ou uma das equipas não a consiga devolver correctamente.

Em cada jogada é ganho um ponto (sistema de ponto por jogada). Quando a equipa que recebe ganha a jogada, ganha um ponto e o direito de servir e os seus jogadores efectuam uma rotação, deslocando-se uma posição, no sentido dos ponteiros do relógio.

Regulamento específico em sala de aula

- **Terreno de Jogo**

O terreno de jogo é um rectângulo com 12m x 4,5m.

A altura da rede é de 2,24 m.

- **Número de Jogadores**

O Voleibol é um jogo desportivo colectivo praticado por duas equipas, cada uma será composta por 4 jogadores efectivos e, no máximo, 2 suplentes.

- **Duração e interrupção do Jogo**

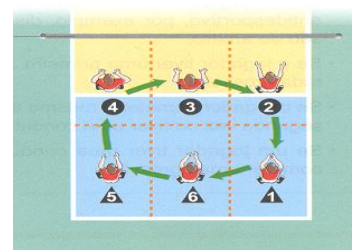
Os jogos de voleibol durante as aulas terão um limite de tempo específico, ao contrário do que acontece em situação formal de jogo.

- **Sistema de Pontuação**

Uma equipa conquista um ponto cada vez que ganha uma jogada. Se a equipa que serve ganha a jogada, o jogador que realizou o serviço volta a servir.

- **Rotação**

Após cada serviço ganho, a equipa em causa executa a rotação no sentido dos ponteiros do relógio, isto é, a rotação é efectuada segundo a seguinte sequência de posições: 1, 6, 5, 4, 3, 2, e, no momento do serviço, cada equipa deverá estar posicionada em campo conforme a ordem de rotação. Por exemplo, o jogador da posição 6 tem que estar atrás do jogador da posição 3 e entre os jogadores das posições 1 e 5; o jogador da posição 5 tem que estar atrás do jogador da posição 4 e à esquerda do jogador da posição 6, e assim sucessivamente.



- **Bola Fora**

A bola é considerada fora de jogo quando contacta o solo ou toca em qualquer objecto (varetas, postes, tecto) ou pessoas (treinadores, suplentes, árbitros) fora dos limites do campo. As linhas que delimitam o campo fazem parte deste. Se a bola cair dentro do campo adversário, a equipa que a conseguiu colocar ganha um ponto e tem direito a servir.

- **Número de Toques**

A cada equipa só é permitido realizar três toques em cada jogada e a cada jogador não é permitido realizar dois toques consecutivos.

Esta regra é alterada quando há uma situação de bloco, isto é, quando um jogador efectua a acção técnica de bloco pode realizar outro toque logo de seguida, sendo este considerado o primeiro toque da equipa.

Se a bola for tocada, por um jogador, em duas partes distintas do seu corpo é falta, excepto, por exemplo, na recepção ao serviço da equipa adversária, quando os dois toques ou o transporte de bola é executado na mesma acção.

A bola pode tocar em qualquer parte do corpo em todos os gestos técnicos, excepto no serviço.

- **Violação da Rede e da Linha Divisória**

Tocar na rede ou passar com um ou dois pés para além da linha divisória do meio-campo é falta. A linha central divisória pode ser pisada, mas nunca ultrapassada.

O bloqueador pode invadir o espaço contrário por cima da rede, depois do terceiro toque da equipa adversária ou sempre que algum jogador execute um ataque.

- **Invasão do espaço adversário**

Por baixo da rede: é permitido pisar a linha central, desde que o pé não ultrapasse totalmente e desde que não se interfira no jogo adversário.

Por cima da rede: é permitido passar as mãos e os braços para o espaço do adversário (nomeadamente no bloco), desde que não interfira no jogo do adversário. Só é permitido tocar na bola por cima da rede no espaço do adversário se este tiver efectuado um ataque.

Após a execução do serviço por parte do adversário, não é permitido realizar bloco.

- **Substituição de Jogadores**

Uma substituição é o acto pelo qual um jogador entra em jogo para ocupar a posição de outro jogador que deve sair do campo nesse momento. As substituições requerem a autorização do árbitro.

- **Faltas e Incorreções**

Ataque

Um jogador defesa pode efectuar qualquer acção de ataque, com a bola a qualquer altura, atrás da zona de ataque (zona dos 3 metros):

- Desde que, no momento da chamada, o(s) seu(s) pé(s) não tenha(m) tocado nem ultrapassado a linha de ataque (linha dos 3 metros). Depois de bater a bola pode cair dentro da zona de ataque.

Um jogador defesa pode também efectuar um ataque efectivo dentro da zona de ataque se, no momento do contacto, uma parte da bola estiver abaixo do bordo superior da rede.

Nenhum jogador pode efectuar um ataque efectivo ao serviço do adversário, quando a bola está na zona de ataque e totalmente acima do bordo superior da rede.

Serviço

O serviço tem de ser executado atrás da linha final, no espaço compreendido entre o prolongamento das linhas laterais. A bola tem de ser lançada previamente e batida com qualquer parte do membro superior.

A bola pode tocar no bordo superior da rede no serviço, desde que transponha o espaço entre as varetas e passe para o campo do adversário, sem tocar em nenhum jogador da equipa que serve.

Quando um jogador está a executar o serviço, os restantes colegas e adversários têm de estar dentro do campo, na ordem correcta de rotação.

• Funções do árbitro:

Deve assinalar:

- Qual a equipa que conquista o ponto.
- Qual a infracção cometida se for o caso.
- Ter atenção se o marcador de pontos está correcto.

Sinalética da arbitragem:

Equipa a servir	Autorização para o serviço	Serviço para a rede	Bola não levantada na execução do serviço
Serviço para fora ou bola fora	Bola dentro	Quatro toques	Dois toques
Transporte	Toque na rede da bola ou do jogador	Penetração no campo contrário	Fim do set
Advertência	Penalização	Desqualificação	Expulsão

Funções dos marcadores de pontos

- Devem marcar os pontos de cada uma das equipas.
- Ter atenção ao preenchimento das fichas de jogo.
- Ter atenção às indicações do árbitro.

Devem registar os dados dos jogos nas fichas de jogo, que serão dadas sempre que for uma aula de torneio. **(Ficha 1)**

Na ficha de jogo terás de:

- Colocar o nome dos jogadores de cada equipa (os nomes serão dados pelos capitães).
- Colocar os pontos de cada equipa.

Para que tudo esteja correcto, tens de estar muito atento ao árbitro, pois é ele que dirige a partida dizendo para que equipa é o ponto.

Acções técnicas a serem abordadas

• Posição Fundamental

- ✓ Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e afastados à largura dos ombros;
- ✓ MI ligeiramente flectidos (Centro de Gravidade baixo);
- ✓ Tronco ligeiramente inclinado à frente;
- ✓ MS à frente do tronco;
- ✓ Olhar dirigido para a bola.



Erros mais comuns:

- Pés paralelos;
- Extensão dos MI;
- MS descontraídos.

• Deslocamentos laterais, à frente e à retaguarda

- ✓ Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e afastados à largura dos ombros;
- ✓ Planta do pé em contacto com o solo;
- ✓ Membros inferiores ligeiramente flectidos;
- ✓ Tronco ligeiramente inclinado à frente;
- ✓ MS na posição de manchete;
- ✓ Olhar dirigido para a frente.
- ✓ Passe Caçado

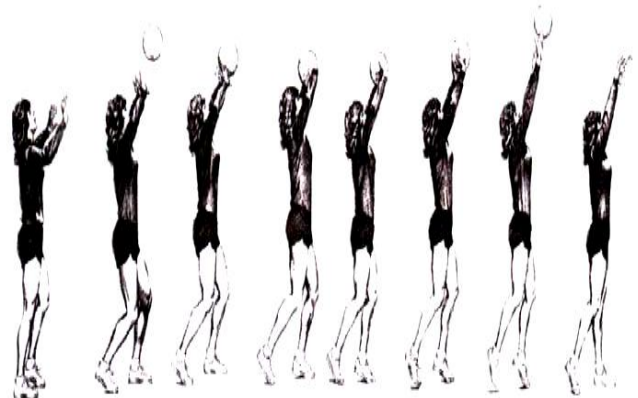


Erros mais comuns:

- Cruzamento dos apoios;
- Pés paralelos;
- Extensão dos MI;
- MS descontraídos;
- Saltar durante os deslocamentos.

• **Passe de Frente em Apoio**

- ✓ Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e afastados à largura dos ombros;
- ✓ Corpo colocado debaixo da bola com os MI ligeiramente flectidos;
- ✓ Flexão/extensão em simultâneo dos membros inferiores e dos membros superiores (mola);
- ✓ MS em extensão;
- ✓ Mãos em forma de concha (dedos afastados e polegares orientados para o rosto);
- ✓ A zona de contacto com a bola é a dos dedos;
- ✓ O passe é feito acima e à frente da cabeça;
- ✓ Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente.



Erros mais comuns:

- Pés paralelos
- Extensão dos MS e MI antes do contacto com a bola;
- Passe realizado a partir do peito;
- Bola batida com a palma das mãos / ausência de movimento de elevação dos braços;
- Falta de deslocamento para a bola.

• **Manchete**

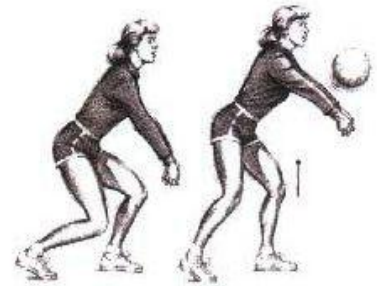
- ✓ Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e afastados à largura dos ombros;
- ✓ Flexão dos MI (C.G. baixo);
- ✓ Ligeira inclinação do tronco à frente;
- ✓ MS em extensão e com altura inferior à da cintura pélvica;
- ✓ Mãos unidas, uma por cima da outra;



- ✓ Rotação externa dos MS;
- ✓ A zona de contacto com a bola é a superfície formada pelos dois antebraços, que se encontra entre os apoios;
- ✓ Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente.

Erros mais comuns:

- MI em extensão;
- Batimento ou contacto com a bola efectuado num plano demasiado elevado ou lateral;
- MS flectidos;
- “Mãos dadas” lateralmente;
- As zonas de contacto com a bola são as mãos;
- Movimento demasiado amplo e descontrolado dos MS, de baixo para cima;
- Inclinação do tronco atrás.



• **Serviço por Baixo**

- ✓ Acentuada flexão do tronco;
- ✓ Pé contrário à mão livre adiantado;
- ✓ A bola deve estar colocada no prolongamento do braço livre;
- ✓ A mão que sustenta a bola situada sensivelmente a nível da cintura;
- ✓ A mão do batimento é colocada junto à bola, executando posteriormente um movimento para trás e para cima, de modo a preparar o batimento;
- ✓ O braço de batimento deve manter-se em extensão durante o movimento de trás para a frente;
- ✓ A zona de contacto com a bola é a palma da mão (mão rígida e dedos fechados);
- ✓ Após o batimento na bola, o peso do corpo deve ser deslocado para o apoio mais adiantado;
- ✓ Olhar dirigido para a zona alvo.

Erros mais comuns:

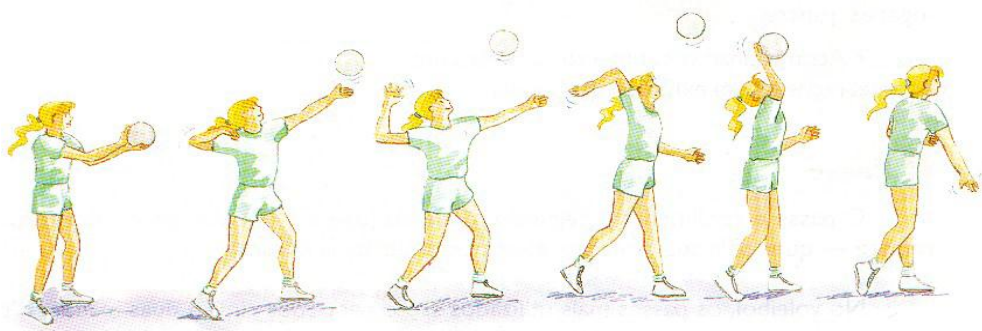
- Colocação errada dos apoios;
- Bola colocada num plano demasiado alto ou baixo;



- Bola colocada demasiado longe do corpo;
- Bola não colocada no prolongamento do braço de batimento, o que origina um movimento lateral;
- Peso do corpo sempre no apoio de trás.

• Serviço por Cima

- ✓ Pé contrário à mão de batimento adiantado;
- ✓ O MS cuja mão sustenta a bola sobe até à altura do rosto para posteriormente lançar a bola ao ar;
- ✓ O MS de batimento realiza um movimento de frente para trás e para cima de modo a preparar o batimento (armar braço);
- ✓ Após o lançamento da bola ao ar verifica-se o avanço da bacia e o recuo do tronco;
- ✓ O batimento da bola deve ser efectuado com a mão rígida e dedos bem fechados;
- ✓ O batimento da bola deve ser efectuado no ponto mais alto com o MS em extensão;
- ✓ Após o batimento o peso do corpo passa para o apoio mais adiantado;
- ✓ Olhar dirigido para a zona alvo.



Erros mais comuns:

- Corpo não colocado frontalmente à rede;
- Lançamento da bola demasiado alta e/ ou não realizado num plano vertical;
- O movimento do braço de batimento não é realizado de trás para a frente mas sim lateralmente;
- Mão relaxada;
- Batimento com o MS fletido.

• Remate

- ✓ Salto com impulsão na vertical;

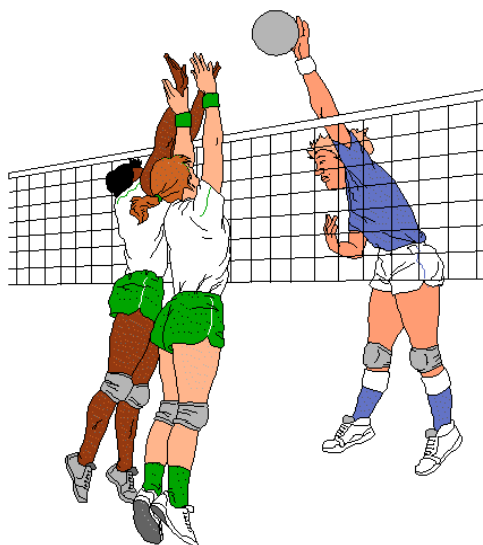
- ✓ Batimento na bola (no ponto mais alto da sua trajetória de forma explosiva e direcionada para o solo.



Erros mais comuns:

• Bloco

- ✓ Colocar os braços em posição alta e as palmas das mãos voltadas para a frente com os dedos devidamente afastados;
- ✓ Efetuar um deslocamento paralelo à rede sem cruzar os apoios, mantendo os membros inferiores fletidos;
- ✓ Saltar com os braços em completa extensão, ligeiramente oblíquos em relação à rede;
- ✓ Com as mãos afastadas em flexão, tentar cobrir a maior superfície de rede possível.



Erros mais comuns:

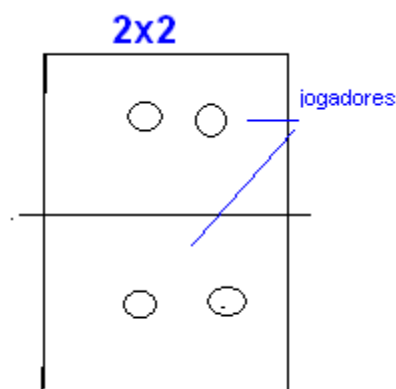
Formas de jogo abordadas

O jogo de Voleibol implica a existência de um sistema de jogo. Por sistema de jogo, entende-se o conjunto de interações (acções) entre diferentes elementos, da mesma equipa, para o mesmo fim.

O sistema de jogo aparece em função das características dos jogadores em campo e conforme a sua função. Os jogadores podem ter três funções:

- Atacante
- Distribuidor
- Defesa

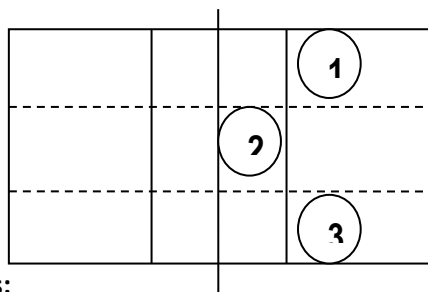
✦ Jogo 2x2



No jogo reduzido 2x2 os jogadores devem: Colocar-se para receber e deslocar-se para enviar para o campo adversário; Cooperar com um colega de forma a enviar a bola por cima da rede, para o outro campo; Encadear as acções, do 1º para o 3º toque, usando de intencionalidade táctica na finalização; Aplicar, de forma oportuna e em colaboração com o colega de equipa, os conteúdos da etapa em situação de oposição, procurando conquistar o ponto.

✦ Jogo 3x3

O jogo 3x3 é um jogo reduzido de evolução para o 4x4. A pontuação e a rotação são efectuadas como no jogo formal e o posicionamento dos jogadores em campo é efectuado segundo a figura abaixo representada.



- **Funções dos jogadores:**

Jogador 1 – Defende, Serve e Ataca

Jogador 3 – Defende e Ataca

Jogador 2 – Distribui

- **Como deve ser realizada cada jogada com 3 toques:**

Recepção/defesa – Jogadores 1 e 3 (1º Toque);

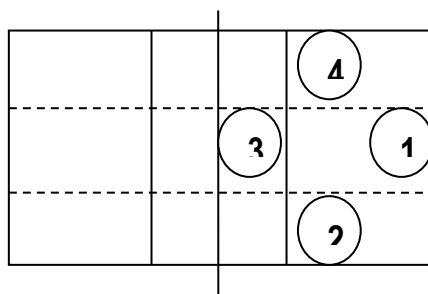
Distribuição – Jogador 2 (2º Toque);

Remate – Jogadores 1 e 3 (3º Toque).

✦ Jogo 4x4

O jogo 4x4 é um jogo reduzido de evolução para o 6x6, onde o terreno de jogo é mais reduzido - aproximadamente as dimensões do campo de Badminton.

A pontuação e a rotação são efectuadas como no jogo formal e o posicionamento dos jogadores em campo é efectuado segundo a figura abaixo representada.



- **Funções dos jogadores:**

Jogador 1 – Defende e Serve

Jogadores 2 e 4 – Defendem e Atacam

Jogador 3 – Distribui

- **Como deve ser realizada cada jogada com 3 toques:**

Recepção/defesa – Jogadores 1, 2 e 4 (1º Toque);

Distribuição – Jogador 3 (2º Toque);

Remate – Jogadores 2 e 4 (3º Toque).

Capitão/Treinador

O capitão/treinador é um líder, pelo que só um aluno responsável pode assumir esta função. A responsabilidade, calma e a tranquilidade, são fundamentais na explicação dos exercícios. O capitão /treinador tem também a função de ajudar e orientar todos os colegas no desempenho das suas funções e incentivar e liderar o grupo. Não te esqueças, dá o teu melhor e dignifica esse posto.

Os capitães/treinadores têm a obrigação e o dever de saber o que os elementos da equipa terão que fazer e saber no desempenho dos seus cargos (árbitro, cronometrista, oficial de mesa e responsável pelo material/espço).

NOTA: As funções dos capitães-treinadores estão retratadas no manual específico para esse posto, o **MANUAL DO CAPITÃO-TREINADOR** .

**Ser capitão/treinador é uma responsabilidade e uma
Honra!**

Se és Capitão-Treinador lê o teu manual e o da equipa com muita atenção

**VIVE VERDADEIRAMENTE
O DESPORTO!**

Fichas

Ficha 1

Ficha de jogo de Voleibol																																																													
BOLETIM DE JOGO Nº:			RESULTADO FINAL ____ / ____																																																										
			EQUIPA A:				X EQUIPA B:																																																						
HORAS:					CAMPO:																																																								
EQUIPA A:					EQUIPA B:																																																								
Nº	NOME			Capitão	Nº	NOME			Capitão																																																				
PONTOS																																																													
<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr><tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr></table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr><tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr></table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	2	3	4	5																																																									
6	7	8	9	10																																																									
11	12	13	14	15																																																									
16	17	18	19	20																																																									
21	22	23	24	25																																																									
1	2	3	4	5																																																									
6	7	8	9	10																																																									
11	12	13	14	15																																																									
16	17	18	19	20																																																									
21	22	23	24	25																																																									
OBSERVAÇÕES:																																																													
Secretário: _____ Arbitro: _____ Capitães: A: _____ .B: _____.																																																													

Anexo 2: Contrato capitão-treinador

NOME DA EQUIPA: _____ MODALIDADE: _____

PROFESSORES: _____ TREINADOR/CAPITÃO: _____

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

- **FAIR-PLAY-** *Agirei sempre respeitando as regras da atividade, competição ou aula.*
- **EMPENHO TOTAL** – *Trabalharei vigorosamente nas distintas tarefas da aula (treinos, exercícios e competições).*
- **RESPEITO-** *Mostrarei respeito pelos colegas de equipa, adversários, juizes, secretários de resultados, professor e material.*
- **RESPONSABILIDADE-** *Organizarei os meus atletas para os treinos e antes das competições.*
- **ASSISTÊNCIA-** *Motivarei sempre os meus colegas e farei deles melhores atletas.*

DEVERES ESPECÍFICOS DO CAPITÃO/TREINADOR

- ⇒ Tomar nota dos alunos da sua equipa que estão presentes e os que faltam ou não realizam aula (motivos).
- ⇒ Se necessário, convocar reuniões entre todos os elementos da equipa, para resolver problemas surgidos.
- ⇒ Cumprir as tarefas planeadas para as aulas.
- ⇒ Auxiliar o professor a estruturar as equipas para as competições.
- ⇒ Atuar como representante/porta-voz da equipa.
- ⇒ Controlar sempre os comportamentos dos colegas de equipa e dos outros alunos, para que estejam em segurança.
- ⇒ Manter o manual do Treinador/Capitão e da Equipa em excelentes condições.

ASSINATURA CAPITÃO/TREINADOR: _____ DATA: _____

ASSINATURA MEMBROS DA EQUIPA:

ASSINATURA DOS PROFESSORES: _____

Anexo 3: Quadro competitivo

Jogos	Campo 1	Campo 2	Arbitragem
1	Os Mobidic X 5 Direction	Delta Q X Ice Tea Panho	Estrondo
2	Os Mobidic X Delta Q	Ice Tea Panho X Estrondo	5 Direction
3	Ice Tea Panho X Os Mobidic	5 Direction X Estrondo	Delta Q
4	Ice Tea Panho X 5 Direction	Delta Q X Estrondo	Os Mobidic
5	Delta Q X 5 Direction	Estrondo X Os Mobidic	Ice Tea Panho

Anexo 4: Quadro de pontuação

Vitória – 3 Pontos

Derrota – 1 Ponto

Equipas	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Total
						
						
						
						
						

Anexo 5: Quadro final

Equipas	Pontuação 1º Dia de Competição	Pontuação 2º Dia de Competição	Pontuação Evento Culminante	Bónus	Penalizações	Total
						
						
						
						
						