

Um passo importante na caminhada “ser professor”

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Santos

Helena Isabel Pinheiro Bernardes da Silva
setembro 2013

Ficha de Catalogação

Silva, H. (2013). *Um passo importante na caminhada ser professor. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Silva, H. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA.

Dedicatória

Ao meu pai,
O meu maior objetivo é ser o teu orgulho!

Agradecimentos

Ao meu pai, o meu herói... O maior exemplo de vida que eu poderia ter.

À minha mãe, que se mostrou mais forte quando todos pensaram que ela tombaria. Obrigada pelo amor incondicional que nutres por mim.

Ao mano, lá longe, do outro lado do oceano, que saudades eu tenho tuas... À minha querida Cátia e ao Tomás (como eu te adoro cachopo).

Às avós Piedade e Carminda. À Lecas, sempre presente e disponível. Aos tios Rui, Isabel P., Chico, Isabel C., aos primos Cristina, David, Gonçalo, Tucha e Lôô. Aos primos da Família Xavier e à Família Fixe. À tia Leonor, tio Júlio e à Cristiana. À madrinha pelo apoio especial na elaboração deste documento.

A ti André, pela paciência, carinho, amizade e amor. Sem ti não seria capaz de enfrentar os meus monstros. Já teria desistido diversas vezes.

À família Ferreira, “Léna”, Zé Carlos e João por me tratarem sempre tão bem.

À Marta por todas as noitadas, todas as horas à volta das peças, idas ao cinema, pelos passeios de bike, Mc... Por todos os momentos, que melhores ou piores estiveste lá. Obrigada pela amizade, companheirismo e apoio.

À Maria, Mariana, Drika, Vi, Vanda, Aninhas, Marisca, Carol e Vanessa por me fazerem rir e chorar nos momentos certos. São e serão sempre uma família para mim. Adoro-vos do fundo do meu coração e todas as nossas maluqueiras.

Ao atual gangue da bola na mão, às meninas e a alguns meninos.

A todo o pessoal do BAC, técnicos, dirigentes, atletas, que tanto me ensinaram dentro e fora do campo, ao longo destes anos.

Aos meus amigos queridos da turma, que agora andam espalhados pelo mundo, nas suas aventuras. Um beijinho a **TODOS**, e em especial ao Tiago, Rodrigo, Tomás, Ana Isabel, Luís e Cardigos, por me continuarem a aturar, eu sei que não é fácil...

Aos meus professores, aqueles de quem gostei e os que não gostei tanto, que contribuíram na minha formação. Em particular à professora Raquel, pela paixão pelo desporto e conhecimento partilhado, e ao professor Francisco Fonseca, pela sua forma entusiasta de ser professor, que sempre me cativou.

Aos “amigos da Granja”, Pena, Cláudio, Fábio, Gabri, Ricardo, Cátia, Inês, Sofia, Pedro e Marta, por me fazerem sentir tão bem junto de vós.

A todos os amigos e companheiros da FCDEF (FADEUP), que me acolheram e partilharam tanto comigo. Em especial à “Família Frango”: André, Cora, Emanuel, Bruno, Raquel, Miane, Mariana Silva, Delfim, Joana, Márcia e Kandoo. Vocês são a minha família Nortenha.

Aos meus companheiros “ratinhos de biblioteca” e e-learning!

À Inês pela ajuda, mais do que eu merecia, na estatística.

Aos meus colegas de estágio, Cora, Ângela e Vítor, pelo companheirismo, apesar dos obstáculos, demonstrado neste ano difícil.

Ao professor Paulo, por toda a honestidade, disponibilidade e ajuda nos momentos de aprendizagem na realização da investigação.

Ao gabinete de Biologia do Desporto, especialmente ao professor José Magalhães pelo auxílio no EndNote.

Ao gabinete de Cianotropometria, principalmente ao professor Rui Garganta, pelo auxílio na análise estatística.

Ao gabinete de Recreação e Lazer, ao seu pessoal docente e doutorandos, na realização do estudo, em particular à Susana por toda a paciência e ajuda.

Ao professor cooperante, Luís, por tudo o que me ensinou neste ano, dentro e fora da sala de aula.

Aos alunos que me acolheram neste ano difícil, que tiveram paciência (algumas vezes) e que me fizeram perder a minha (outras tantas). É difícil expressar, quer verbalmente quer por escrito, quão importante foram e o impacto que tiveram na minha vida académica e pessoal. Serão sempre a minha turma (com defeitos e virtudes)!

A todos o que de algum modo foram e são importantes na minha vida, que estejam explicitamente aqui mencionados ou de forma implícita, porque já me alonguei demasiado, seria impossível fazer referência a todos, o meu mais sincero agradecimento.

Tal como um grande ator, humorista e senhor português dizia:

“Façam o favor de serem felizes”!

Índice Geral

Índice de Figuras.....	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Tabelas	XV
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Anexos.....	XIX
Resumo	XXI
Abstract.....	XXIII
Abreviaturas	XXV
1. Introdução.....	1
2. O Sonho e a Viagem – Enquadramento Pessoal	5
2.1. O sonho que despoletou a viagem	7
2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional	10
3. Um mundo chamado Estágio – Enquadramento da Prática Profissional	13
3.1. Enquadramento Conceptual	15
3.2. Enquadramento Legal e Institucional.....	17
3.3. Contexto Funcional	21
3.3.1. A escola como Instituição.....	21
3.3.2. Caracterização da Escola Secundária Filipa de Vilhena	22
3.3.3. O Grupo e a Organização da Educação Física na Escola	27
3.3.4. Caracterização do Núcleo de Estágio	28
3.3.5. Caracterização da Turma.....	29
4. Os pilares de um ensino fundamentado	35
4.1. Conceção.....	37
4.2. Planeamento.....	41

4.2.1. Planeamento anual	44
4.2.2. Unidades Didáticas	46
4.2.3. Planear cada aula	51
4.3. O professor enquanto gestor	54
4.3.1. Criação de regras e rotinas	54
4.3.2. Gestão e Controlo da Turma.....	58
4.3.3. Gestão do Tempo de Aula	61
4.3.4. Ensino por níveis.....	64
4.4. Instrução	68
4.4.1. Apresentação da informação	69
4.4.2. O <i>Feedback</i> Pedagógico.....	74
4.4.3. Modelos instrucionais.....	76
4.5. Aplicação do Modelo de Educação Desportiva.....	81
4.6. Avaliação	89
4.7. Uma turma de ensino profissional... ..	93
5. A aptidão física na escola.....	97
Avaliação da aptidão cardiorrespiratória em contexto escolar. Estudo realizado em alunos portugueses de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.....	101
<i>Resumo</i>	101
<i>Abstract</i>	102
Introdução	102
Metodologia.....	104
Apresentação dos Resultados	106
Discussão dos Resultados	109
Conclusões	112
Referências Bibliográficas.....	112
6. Mais do que lecionar aulas... Ser e fazer parte da escola	115
6.1. Direção de Turma	118
6.2. Desporto Escolar e Atividades organizadas pelo grupo de EF	122
6.3. Semana da Saúde: Atividades dinamizadas pelo Núcleo de Estágio ..	126
7. Desenvolvimento Profissional	131

7.1. A importância da Reflexão-Ação no papel de professor	133
7.2. A necessidade de formação contínua.....	135
8. Conclusões e Perspetivas para o futuro	139
9. Bibliografia.....	143
10. Anexos	i

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma Escola Secundária Filipa de Vilhena.....	23
Figura 2 - Anos de Escolaridade e Cursos da Escola	24
Figura 3 - Problemas de Saúde indicados pelos alunos	30
Figura 4 - Preferência das disciplinas	31
Figura 5 - Modalidades praticadas pelos alunos	31
Figura 6 - Modalidades praticadas pelos alunos no desporto escolar.....	32
Figura 7 - Preferência das modalidades indicadas pelos alunos.....	32

Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise da carga horária e das condições das aulas de Educação Física, por parte dos alunos	33
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização da amostra por sexos e na totalidade dos participantes	105
Tabela 2– Caracterização da FCmax (bpm) com base nos resultados obtidos nos dois testes de terreno	106
Tabela 3 – Resultados obtidos nos dois testes de terreno	108

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes na totalidade da amostra	107
Gráfico 2- Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes no sexo feminino	108
Gráfico 3 - Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes no sexo masculino	108
Gráfico 4– Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno na totalidade da amostra.....	109
Gráfico 5– Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno no sexo feminino	109
Gráfico 6– Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno no sexo masculino	109

Índice de Anexos

Anexo I – Planeamento Anual de Educação Física	iii
Anexo II – Questionário aos Alunos	iv
Anexo III – Análise do questionário aos alunos	v
Anexo IV – Planeamento Anual	vii
Anexo V – Cartazes Semana da Saúde	x

Resumo

O Estágio Profissional é a etapa culminante de mais um ciclo de estudos, sendo, portanto, uma etapa de extrema importância na formação inicial do professor. Com a elaboração do presente documento pretendi relatar a minha experiência enquanto Estudante Estagiária de Educação Física, ao longo do ano letivo 2012/2013. Este processo de aprendizagem que nos é facultado através do estágio, garante-nos uma visão realista do papel do professor na atualidade. Sempre presente nesta aprendizagem esteve o professor titular da turma, designado por Professor Cooperante bem como o Professor Orientador da Faculdade. Este acompanhamento mostrou-se fulcral para o meu sucesso, tal como o auxílio dos colegas que comigo fizeram este percurso. O presente trabalho encontra-se estruturado em oito capítulos. O primeiro capítulo refere-se à “Introdução”, onde é feita uma breve explicação sobre o trabalho a realizar. O capítulo “O sonho e a viagem – Enquadramento Pessoal” surge como uma apresentação pessoal, do meu percurso académico e pessoal, e das expectativas no início do estágio. O terceiro, “Um mundo chamado Estágio – Enquadramento da Prática Profissional”, procura contextualizar o estágio em várias dimensões, nomeadamente legal, institucional e funcional, expondo ainda uma breve caracterização da escola, do grupo de recrutamento e da turma que me foi atribuída e com quem trabalhei ao longo do ano. O capítulo “Os pilares de um ensino fundamentado” reflete a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. O quinto capítulo foi destinado ao estudo desenvolvido no âmbito do estágio, que surgiu de questões levantadas durante as aulas de aptidão física, e neste sentido se intitula de “A aptidão física na escola”. O sexto, designado “Mais do que lecionar aulas... Ser e fazer parte da escola”, engloba a Participação na Escola e as Relações com a Comunidade. No capítulo seguinte, “Desenvolvimento Profissional”, é feita referência à importância da reflexão e à necessidade de uma formação contínua. Por último, apresento as “Conclusões e perspetivas para o futuro”, onde procuro fazer um balanço acerca dos pontos mais marcantes do estágio, terminando com as minhas perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA.

Abstract

The professional internship is the culminating stage of one more cycle of studies, therefore an extremely important stage in the initial training of teachers. In the elaboration of this document I aspire to describe my experience as an Intern Student of Physical Education along the school year 2012/2013. This learning process that is provided to us through internship, guarantees us a realistic vision of the role of the present teacher. In this learning it was always present the class teacher, called Cooperant Teacher as well as the University Teacher Advisor. This attendance revealed the key to my success, as the assistance of colleagues who have made this journey with me. This work is structured in eight chapters. The first chapter refers to the “Introduction”, which is a brief explanation about the work to be done. The chapter “The dream and the journey – Personal Framework” emerges as a personal presentation of my academic and personal journey and expectations in the early of the internship. The third, “A world called Internship – Professional Practice Framework”, looks for contextualize the internship in several dimensions, namely legal, institutional and functional, exposing even a brief characterization of the school, the recruitment group and the class that I was given and who I worked throughout the year. The chapter “The pillars of based teaching” reflects the Organization and Management of Teaching and Learning. The fifth chapter was addressed for study developed under the internship, which emerges the questions raised during the physical fitness classes and in this sense it calls “The physical fitness in school”. The sixth, named “More that teach classes... Be and do part of the school” include the Participation in School and Community Relations. In the next chapter, “Professional Development” is made a reference to the importance of reflection and the need of continuous training. Finally, I present “Conclusions and perspectives for the future”, where I pretend make a balance about the most leading points of the internship, ending with my perspectives for the future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; CARDIORESPIRATORY FITNESS.

Abreviaturas

ACR – Aptidão Cardiorrespiratória

AS – Avaliação Sumativa

bpm – Batimentos por Minuto

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante-Estagiário

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFV – Escola Secundária Filipa de Vilhena

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FC – Frequência Cardíaca

FC_{max} – Frequência Cardíaca Máxima

GREF – Grupo de Recrutamento de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

p – Nível de significância

PC – Professor Cooperante

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PO – Professor Orientador

r – Correlação

r² – Regressão Linear

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

VO_{2max} – Consumo Máximo de Oxigénio

1. Introdução

“Conclui-se hoje mais um ciclo de formação das vossas vidas, porventura um tempo com significado muito especial dada a relevância que a formação inicial deve assumir no exercício da profissão docente.”
(Proença, 2008, p. 89)

O Estágio Profissional (EP) é, na realidade, uma etapa fundamental para o nosso percurso profissional. É o momento em que experimentamos uma série de situações que conhecemos na teoria, aprendida no conforto da sala de aula na Faculdade. É o momento em que saímos à rua e temos de enfrentar todos os nossos medos e ansiedades e é, também, a altura de compreender a nossa capacidade de lutar contra estes e por aquilo que realmente queremos – ser professores de Educação Física (EF). É o chamado choque, contacto (ou confronto) com a realidade (Proença, 2008), ocasião de aprendizagem constante, isto é, aquisição de novos saberes, consequentes da confrontação da teoria com a prática, sempre presente pelo trabalho e desenvolvimento da capacidade reflexiva.

No âmbito do EP, inserido no plano de estudos (3º e 4º semestres) do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), conducente ao grau de mestre, surge o Relatório de Estágio (RE) como um relato da experiência vivida e percecionada durante este ano de EP. Deste fazem parte o entendimento que tenho do seu significado e importância, bem como alguns dos momentos mais marcantes, quer pelos aspetos positivos, quer pelos aspetos menos positivos, vivenciados durante a minha prática pedagógica. Em suma: a elaboração do RE é uma reflexão sobre toda a prática pedagógica e reflexiva, decorrida no ano de EP.

O segundo capítulo destina-se, para além de descrever e relatar o sonho que sempre tive, de ser professora de EF, a dar conta do percurso efetuado. A viagem que fiz ao longo de dezassete anos. A este capítulo darei o título de "O Sonho e a Viagem – Enquadramento Pessoal".

No terceiro capítulo, intitulado "Um mundo chamado Estágio – Enquadramento da prática profissional", será abordado o contexto em que se

desenvolveu o EP. Assim, e depois de uma breve introdução, dividi o capítulo em três pontos, a saber: Enquadramento Conceptual, Enquadramento Legal e Institucional e por último Contexto Funcional.

O ponto três, acima referido, foi ainda subdividido, de forma a poder especificar melhor os temas em estudo. Neles, farei uma pequena abordagem sobre: A escola como instituição; Caracterização da escola Secundária Filipa de Vilhena; O grupo e a organização da Educação Física na escola; Caracterização do Núcleo de Estágio (NE) e Caracterização da Turma.

O quarto capítulo dá conta do trabalho a realizar na prática pedagógica. Desde a conceção ao planeamento, da aplicação de modelos de EF ao papel do professor como gestor, passando pelo processo de avaliação como regulador do ensino. É também feita referência à experiência proporcionada pela lecionação numa turma de ensino profissional.

No quinto capítulo abordarei a aptidão física na escola, uma vez que este ponto foi um dos problemas com que me deparei na minha prática pedagógica, tendo sido a base para o estudo que neste contexto foi desenvolvido.

O sexto capítulo refere-se, mais concretamente, ao papel do professor dentro e fora da sala de aula. A sua participação na escola e a sua relação com a comunidade escolar.

No sétimo capítulo, farei uma pequena abordagem ao desenvolvimento profissional do professor, bem como uma análise sucinta sobre a importância do processo de reflexão, na prática pedagógica.

Por último, apresentarei as conclusões do trabalho realizado, e o significado atribuído a todo este processo.

2. O Sonho e a Viagem – Enquadramento Pessoal

2.1. O sonho que despoletou a viagem

Um dia eu tive um sonho.

O sonho de vir a ser professora de Educação Física...

Para iniciar este enquadramento pessoal, é certamente relevante a minha apresentação. “*Quem sou e de onde venho? Que sonhos? Que viagens?*” são algumas questões que se colocam. O meu nome é Helena, sou natural da Batalha, Leiria. Desde cedo que o desporto me acompanha, e o meu gosto pelo mesmo foi crescendo à medida que eu própria crescia.

A minha família foi muito importante para a minha “entrada” no mundo desportivo, os meus pais sempre me apoiaram e toda a minha família estava envolvida nalgum tipo de atividade desportiva, desde praticantes a dirigentes. Comecei por praticar patinagem artística juntamente com vários primos. Posteriormente, por influência do meu irmão que jogava Andebol, quis experimentar a modalidade. Durante alguns anos da minha infância tive aulas de Natação, aos nove anos de idade praticava três modalidades realizando exercício físico de segunda-feira a sábado, sendo que alguns domingos eram preenchidos com competições de Patinagem e/ou de Andebol. O gosto pela prática desportiva estava “plantado”.

O Andebol possuía alguma coisa que me faltava nas outras modalidades, talvez fosse o facto de ser um desporto coletivo, o sentimento de pertença a uma equipa, o facto de possuir uma bola, ou o contacto que se estabelece com os colegas e com os adversários, mesmo que não possuísse noção de qualquer um destes aspetos, talvez tenham sido estes que me levaram a dar prioridade ao Andebol, dedicando-me exclusivamente à modalidade que mais gosto desde a minha entrada para o mundo do desporto.

O abandono das restantes modalidades, Patinagem e Natação, não significaram a perda total de interesse por ambas, apenas a necessidade sentida de realizar uma escolha e diminuir a carga horária que possuía até ao momento.

O contacto com o Desporto Escolar (DE), durante o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, através das modalidades de Andebol e Badminton, respetivamente, paralelamente ao desporto federado e de lazer,

revelou um papel fundamental pelo crescimento da minha paixão pelo desporto. O DE permitiu-me dentro do contexto escolar, vivenciar de forma mais intensa, outra modalidade que não aquela que me acompanhava desde a infância, mostrando-me um lado mais competitivo e árduo que por vezes não era possível vivenciar nas aulas de EF.

Apesar do meu gosto pelo desporto, durante o segundo ciclo e início do terceiro queria ser astronauta ou veterinária. Foi no final do terceiro ciclo, quando me confrontei com a necessidade de escolher uma área um pouco mais específica, para continuar os meus estudos, que compreendi que pretendia criar uma ligação ao desporto que se perpetuasse ao longo de toda a minha vida, nomeadamente através da via profissional que mais tarde teria de escolher aquando do concurso para a faculdade.

A minha professora de EF teve um contributo essencial para o início deste sonho, que é ser professora de EF. A motivação que imprimia em cada aula, a diversidade de modalidades que nos apresentou e incentivou a praticar, o seu relacionamento próximo dos alunos, a sua disponibilidade para ouvir e ajudar, provocou em mim um interesse em querer saber mais sobre desporto, e sentir que queria um dia transmitir aos outros os conhecimentos que tinha adquirido. O sonho instalou-se e seria necessário percorrer um longo trajeto até ao seu destino.

A viagem teve início com a frequência do curso Ciências e Tecnologias no Ensino Secundário, de modo a garantir a continuação dos estudos caso a minha opinião sobre Desporto e Educação Física se alterasse. O caminho que se avizinhava não era fácil, e tal como em todos os caminhos, encontravam-se alguns obstáculos a superar. Uma lesão no ligamento cruzado anterior, e uma cirurgia daí consequente, provocaram uma grande paragem na minha condição de atleta bem como aluna de EF. A situação em que me encontrava mostrava-se desfavorável em prosseguir com o meu sonho. No entanto, não desisti, contrariando até a opinião de um especialista na área e alguns familiares meus que me aconselharam a ingressar em cursos da área da saúde como enfermagem, fisioterapia ou terapia da fala. Mas a minha vontade foi maior e todas as opções da candidatura ao ensino superior se encaminhavam para o Desporto, independentemente do canto do país a que fosse parar. Inicialmente Lisboa era a minha primeira escolha mas o Porto, além de me parecer uma

cidade mais acolhedora, para uma estudante que nunca viveu fora da alçada dos progenitores, na FADEUP teria a possibilidade de seguir o ramo de especialização de Desporto e Populações Especiais, o que me fez querer ingressar nesta instituição.

Após ter cumprido o primeiro objetivo, era necessário concluir o 1º ciclo de estudos em Ciências do Desporto. Mais obstáculos se depararam no meu percurso. Sofri mais uma lesão no Ligamento Cruzado Anterior e Menisco, desta vez no outro joelho. O trilho que se apresentava à minha frente era árduo mas foi percorrido com sucesso. Concluída a licenciatura questiono-me novamente sobre o futuro. Estando o mercado de trabalho saturado no que se refere à carreira docente, seria esse o percurso que queria percorrer? Valeria todo o esforço e dedicação, sabendo que num futuro próximo poderia não exercer as funções que tanto desejava, e não realizar o sonho que tanto ambicionei? Claro que sim, o sonho mantinha-se dentro de mim, tal como no dia que descobri a paixão de ser professora de EF. Tanto os meus pais como os meus amigos me ensinaram que devemos lutar sempre pelos nossos sonhos, pelos nossos objetivos. E foi com esta determinação que me candidatei ao 2º ciclo em Ensino da EF.

A minha vivência com o Desporto Adaptado, contribuiu para que, paralelamente, tenha participado em campos de férias de crianças com perturbações do espectro do autismo e esteja envolvida no recente projeto de andebol adaptado, mais concretamente à deficiência intelectual, no clube onde me formei como atleta e onde recentemente, além de ser treinadora, voltei a ser atleta.

Não foi fácil chegar até aqui. Foram vários os obstáculos que tive de ultrapassar mas é com estes que mais se aprende.

O Porto foi a minha casa, a cidade que me acolheu e a FADEUP o local onde tanto aprendi. Hoje, tenho a certeza que fiz a melhor escolha.

2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional

O EP é o culminar de mais uma etapa na vida do estudante. Segundo o Regulamento do EP¹ “O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada 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.” (p.2) Existe portanto, uma procura pela retificação da discrepância que se assume existir entre perspetivas e modelos provenientes da formação inicial e a realidade do exercício profissional, ao colocar os Estudantes Estagiários (EE) em contacto com uma realidade específica². Esta inserção gradual no ambiente escolar, leva a um aumento da motivação e encantamento pela docência (Farias & Nascimento, 2012), além de permitir colocar em prática as aprendizagens adquiridas até ao momento, isto é, uma oportunidade de aplicar o conhecimento e experiência adquirido na faculdade (Caires, 2001). Sendo também uma fase crítica de aquisição de novos conhecimentos, que serão confrontados com os saberes mais teóricos provenientes da formação anterior, proporciona novas perspetivas, sensações e sentimentos. Assim sendo, podemos encarar a formação inicial como uma experiência de vida que se estende além da própria profissão, que abraça mais do que as competências próprias de qualquer ofício, sendo efetivamente uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, de treino e exercitação da futura profissão de quem a vivencia (Januário, 2012). Por estes motivos, ainda antes do início do ano letivo, entendia que esta seria a etapa de maior aprendizagem que poderia vivenciar ao longo destes cinco anos.

As minhas expetativas eram bastante elevadas, mas faziam-se acompanhar de vários receios e ansiedades. O maior receio era que o EP não correspondesse em nada ao que tinha imaginado, num ou em vários aspetos sobre os quais tinha idealizado o ano letivo que se avizinhava. Como afirma Caires (2001), nem sempre a adaptação do EE à instituição, ao grupo onde se

¹ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2012-2013 Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

² Material fornecido nas aulas: *Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante*. Lopes, A. (Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)

insere ou à nova realidade com que se depara é fácil, são várias as dificuldades que poderão surgir. No meu caso, várias dúvidas se ergueram e se fizeram ouvir. Questionava-me constantemente sobre inúmeras possibilidades que poderiam ocorrer no EP. Seria eu capaz de estar à altura dos desafios lançados? Saberíamos lidar com todas as responsabilidades inerentes à função de um professor, tanto dentro como fora do espaço de aula? Estaria à-vontade para lecionar uma aula? Seria a turma indisciplinada ou bem comportada? Seria eu capaz de a disciplinar e levá-los ao cumprimento das regras? Como seria lidar com os alunos, os funcionários ou outros professores, num papel que nunca tivera experimentado? Seria o meu conhecimento suficiente para proporcionar aos meus alunos um bom processo de ensino-aprendizagem (PEA)? Conseguiria captar a sua atenção, motivá-los, e simultaneamente transmitir-lhes conhecimentos? Conseguiria adaptar-me às suas características, e adaptar o processo às suas potencialidades e dificuldades?

Apesar do conhecimento adquirido ao longo dos últimos quatro anos de ensino superior, bem como através da prática pedagógica no primeiro ano do 2º Ciclo em EEFEBS, havia uma grande insegurança e preocupação, temendo que o conhecimento que possuía não fosse suficiente para ingressar no mundo laboral. É claro que no EP tinha o apoio do professor cooperante (PC), que é o nosso suporte, designadamente no que se refere à prática pedagógica. Apesar das oportunidades que nos foram proporcionadas nas didáticas específicas no ano anterior, havia muito aprender, tal como continuará a haver, pois existe uma constante necessidade de formação.

A grande expectativa para este ano letivo, centrava-se essencialmente na consolidação de conhecimentos, aquisição de novos saberes, experiência, estratégias e “capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas” (Batista et al., 2012, p. 91), melhorias das várias capacidades, quer ao nível do domínio pedagógico, mas também no âmbito social, tão importante na carreira docente, que permita no futuro ser uma boa profissional, uma docente dedicada e capaz, nunca descurando a formação contínua. Assim sendo, quando ingressei nesta nova etapa, o meu objetivo era cruzar a meta no final do ano letivo, sentindo-me com capacidade para exercer as minhas funções docentes e ser titular de uma turma.

3. Um mundo chamado Estágio – Enquadramento da Prática Profissional

Por ser um processo de formação tão distinto dos quatro anos anteriores, é como se o estágio fosse um mundo diferente, ao qual chegamos após uma longa viagem, prontos a iniciar uma nova jornada, onde teremos de colocar em prática todos os ensinamentos que obtivemos na etapa anterior. Tudo é novo, tudo desperta a nossa curiosidade e interesse, mas também acorda alguns “monstros” que se encontravam “escondidos no armário”.

É atribuída bastante importância ao estágio no processo de formação de estudantes enquanto futuros docentes, levando-o a ser motivo de reflexão por parte de inúmeros autores, encontrando-se legal e institucionalmente formulado e possuindo um importante contexto funcional. Deste modo, torna-se relevante efetuar um enquadramento mais aprofundado do mesmo, de modo a compreender toda a sua extensão, englobando os aspetos anteriormente mencionados ao longo deste capítulo.

3.1. Enquadramento Conceptual

Segundo as diretrizes do Ministério da Educação³, pretende-se reforçar a qualificação do corpo docente, nomeadamente no desempenho no início do exercício profissional, valorizando o conhecimento no domínio de ensino mas também o domínio do conhecimento científico, humanístico, tecnológico ou artístico da área curricular de docência. Pretende-se formar profissionais capazes de se adaptarem às características e desafios erguidos pelas singularidades dos alunos e dos contextos, pelo que é valorizado a prática pedagógica supervisionada, momento privilegiado de aprendizagens, mobilização de conhecimento, capacidades, competências e atitudes.

O estágio é entendido por Caires (2001) como um lugar privilegiado de articulação da teoria transmitida no contexto universitário com a experiência de campo, num contexto real, permitindo deste modo que o estudante transforme os seus conhecimentos, adaptando-os às exigências da prática, pois ambas

³ Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª série – N.º38, pp. 1320-1328.

são imprescindíveis à atuação do professor, ganhando significado na coexistência (Batista et al., 2012). Por muita formação teórica que tenhamos, a prática não segue completamente a teoria, mostrando-se muitas vezes ligeiramente divergente da mesma. O EE necessita efetivamente de se adaptar a várias circunstâncias e adaptar os seus conhecimentos teóricos aos problemas práticos que possam surgir. A prática ajuda a superar e a encontrar estratégias e adaptar os seus comportamentos face às situações encontradas. Não é possível a existência de uma sem a outra, de modo a que o processo seja adequado, correto e produtivo. Contudo, é necessário uma boa base teórica a fundamentar as ações práticas, o cruzamento entre as duas, saber e saber fazer. É o confronto entre a teoria e a prática.

É fundamental que esta etapa da formação dos futuros docentes, ocorra em contexto real, para que, em situações de imprevisibilidade, o futuro profissional aprenda a agir e reagir, perante a diversidade de situações com que se pode deparar, em concordância com as exigências específicas do contexto. Esta contextualização do estágio é importante não só no que se refere às atividades diretamente ligadas à lecionação, mas também com as restantes tarefas e funções que o professor assume, nomeadamente fora do contexto de sala de aula. (Batista et al., 2012)

Albuquerque et al. (2001, p. 123) defendem que o estágio se afirma “como um agente de socialização por excelência, na medida em que as primeiras experiências de intervenção pedagógica marcam todo o percurso profissional”. Este processo de socialização leva a que os EE vão progredindo de uma forma gradual e refletida, de uma participação mais passiva e externa, para uma participação mais próxima, ativa e autónoma junto da comunidade escolar, através de um processo de “imersão (...) na cultura profissional” (Batista et al., 2012, p. 89). Desta forma, devem ser mobilizados esforços de modo a garantir que o estágio promova experiências com qualidade, entre as quais aprendizagens ao nível mais global, como a familiarização com a cultura organizacional da escola, e a sua influência sobre a atividade específica do professor (Caires, 2001). O estágio é uma forma de o EE treinar o seu PEA. Mas não só. Ser professor não é apenas dar aulas, é fazer parte de uma comunidade, é lutar pelos interesses comuns do aluno, promover a sua disciplina fora da sala de aula. Inicialmente os EE sentem-se inibidos, pouco à-

vontade perante a turma. Quando os alunos começam a sentir confiança em si e se começam a relacionar melhor com os restantes professores do grupo de recrutamento, os EE passam a tomar iniciativa. Com a vivência no interior do contexto de estágio, na comunidade escolar, o EE começa a compreender a dinâmica organizacional da escola. Como se processa a organização do grupo, como serão promovidas as atividades, como funcionam as diversas funções do professor, no caso específico de EF, e o de coordenador do DE. Este aumento do conhecimento sobre documentos ou processos, torna-se um alicerce para todo o desenvolvimento do EE enquanto docente. É a primeira etapa aquando da sua chegada à escola, de modo a integrar-se na comunidade escolar.

3.2. Enquadramento Legal e Institucional

Devido à dimensão que o EP assume na formação dos jovens, não só na área da docência e concretamente na docência de EF, o EP encontra-se estruturado e delimitado por determinações tanto legais como institucionais.

No que respeita ao enquadramento legal, o EP encontra-se enquadrado por um conjunto de determinações legais pertencentes aos Decretos-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e nº 74/2006 de 24 de Março. O primeiro decreto-lei define as condições necessárias à obtenção das habilitações profissionais necessárias à docência, da qual o estágio profissionalizante faz parte. O segundo decreto-lei acima mencionado, faz referência aos graus académicos e diplomas do ensino superior, nomeadamente o Mestrado, no qual se encontra informação sobre toda a sua conceção, nomeadamente a estrutura do ciclo de estudos que confere grau de mestre (condição indispensável à docência).

De acordo com o Artigo 20.º do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março⁴, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra um curso de especialização e uma dissertação ou um estágio de natureza profissional.

O Artigo 14.º do decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro⁵, faz referência às componentes de formação que se encontram incluídos no respetivo ciclo de

⁴ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República, I Série-A, N.º 60, pp. 2242-2257.*

⁵ Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República, 1ª série – N.º38, pp. 1320-1328.*

estudos, a saber: formação educacional geral; didáticas específicas; **iniciação à prática profissional**; formação ética, social, cultural; e formação tanto em metodologias de investigação educacional como na área da docência. A iniciação à prática profissional corresponde ao EP, que deve incluir “observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola” (p. 1324)⁶, proporcionando experiências de planificação, ensino e avaliação, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional, dentro e fora do espaço de aula⁶.

Do ponto de vista institucional, o EP é uma unidade curricular integrante do 2º Ciclo de Estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que decorre nos 3º e 4º semestres, cujo objetivo primordial é a habilitação para a docência, tal como o nome indica, em EF nos Ensinos Básico e Secundário, através da integração na vida profissional de forma gradual e orientada⁷.

Além de se orientar pela legislação anteriormente referida, o EP da FADEUP também se rege pelo Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, Regulamento Geral dos segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física⁷.

Neste ponto, serão alvo de análise, o Regulamento da Unidade Curricular do EP⁷ e as Normas Orientadoras do EP⁸. Relativamente ao primeiro, este indica que o EP inclui a Prática de Ensino Supervisionada e o RE, define também as atividades, a coordenação, orientação e organização, regências, atribuições de orientadores, professores cooperantes e do estagiário, funcionamento, avaliação e disposições finais do EP.

⁶ Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª série – N.º38, pp. 1320-1328.

⁷ *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2012-2013* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

⁸ *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2012-2013*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

As Normas Orientadoras⁹ operacionalizam o Regulamento do EP, contemplando as quatro áreas de desempenho previstas neste último, agrupando as áreas 2 e 3 numa só:

✎ **Área 1** – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

✎ **Área 2** - “Participação na Escola”

✎ **Área 3** – “Relações com a Comunidade”

✎ **Área 4** – “Desenvolvimento Profissional”

Segundo este documento, existe uma “tentativa de integração e interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação (...) de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional” (p.2)⁹. Desenvolvimento esse, através do progresso de capacidades pedagógicas, didáticas e científicas, que promovam um desempenho crítico e reflexivo, associado a uma ética profissional (trabalho em equipa, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta adequada)⁹. Por outras palavras, os valores, motivação e atitude positiva devem estar sempre patenteados nas várias áreas de desempenho.

Relativamente às quatro áreas de desempenho descritas por este documento, a Área 1 engloba as tarefas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Pretende-se portanto que o EE crie uma estratégia de intervenção adequada aos objetivos pedagógicos propostos e que proporcione um processo eficaz de formação dos alunos na aula de EF. Em primeira instância o EE necessita de analisar os planos curriculares, nomeadamente o programa nacional de EF, e através dos saberes próprios da EF e transversais da Educação, tomar decisões que procurem a promoção e desenvolvimento de aprendizagens enriquecedoras nos alunos (**Conceção**). Após esta primeira etapa, é necessário **planear** o ensino, partindo de um planeamento mais global, denominado de planeamento anual, e tendo este em conta, planear cada unidade didática e as aulas que a compõem. No que concerne à

⁹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2012-2013. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Realização, pretende-se que o EE conduza a aula com eficácia, adaptando a sua atuação consoante as tarefas didáticas e as várias dimensões de intervenção pedagógicas, isto é, promovendo aprendizagens significativas, utilizando terminologia específica das matérias abordadas e procurando envolver os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem. É também desejável que o EE aperfeiçoe a qualidade de instrução, de feedbacks, a gestão, clima e disciplina na aula, otimizando o Tempo Potencial de Aprendizagem, recorrendo a decisões de ajustamento sempre que necessário. Por último, na **Avaliação** o EE deve recorrer ao uso diversificado das modalidades de avaliação, definindo previamente os objetivos, as formas e instrumentos da mesma. É necessário especificar estratégias adequadas aos objetivos, proceder a um tratamento dos dados e a uma reflexão dos resultados obtidos. Será este tratamento que permitirá ao EE identificar as principais características dos seus alunos, analisando as implicações que daí possam advir, e conseqüentemente conceber, concretizar e avaliar as condições mais apropriadas à sua prática pedagógica, nunca perdendo de vista a reflexão da mesma.

As Áreas 2 e 3 referente à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, integram todas as atividades não letivas que o EE realize, com o intuito de se inteirar na comunidade escolar, contribuindo para o sucesso educativo e o reforço do papel do professor de EF no seio da comunidade escolar. Esta participação do EE através de atividades de complemento curricular, permite uma melhor compreensão do DE, a direção de turma, bem como da cultura escolar em geral. Este é um espaço que permite também ao professor de EF “conceber, utilizar e avaliar processos de promoção de estilos de vida ativa e saudáveis” (p. 6)¹⁰.

Por fim surge a Área 4, da qual fazem parte atividades e vivências que o EE considere importantes no seu desenvolvimento profissional, tendo como objetivo a reflexão sobre as condições, experiência, investigação e outros recursos potenciadores do desenvolvimento profissional do EE.

¹⁰ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2012-2013. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

3.3. Contexto Funcional

3.3.1. A escola como Instituição

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril (p. 2341)¹¹, “as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”

Desta forma, a escola possui um papel fundamental na formação dos indivíduos da sociedade em que se insere, pelo que se torna importante compreender que a escola é uma organização que sofre influências culturais e sociais, tanto pelo exterior como pelo interior, através dos agentes que a constituem, sejam eles alunos, docentes, pessoal não docente ou encarregados de educação. Isto é, sob o ponto de vista de Canário (1992), a escola é definida como uma organização social, que se insere num contexto local, possuindo portanto uma identidade e cultura próprias. A própria cultura organizacional da escola deve ser interpretada não apenas na sua realidade interna, mas também nas relações que esta mantém com a comunidade envolvente (Nóvoa, 1992). No sentido de favorecer uma liderança forte, reforça-se a necessidade da participação por parte das famílias e das comunidades na direção dos estabelecimentos de ensino, “é indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (p. 2342)¹¹.

Tal como Elias (2008, p. 32) refere, “as particularidades da escola provêm das características como realidade social, como comunidade e como organização.” O mesmo autor afirma ainda que as instituições educativas, possuindo uma identidade própria e uma multidimensionalidade única, não podem ser entendidas como uma mera soma das partes, e “não são um produto isolado mas sim o resultado de circunstâncias históricas que podem

¹¹ Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 1ª série – N.º79, pp. 2341-2356.

explicar as funções que lhes têm sido assinaladas e o nível de desenvolvimento organizativo alcançado” (p. 27).

Segundo Santos et al. (2009) a escola é um espaço onde se privilegiam os valores, assumindo um papel fulcral na promoção de valores como o mérito e a excelência. Seja em contexto de aula, nas reuniões ou através as relações entre a comunidade escolar, a educação para os valores está sempre presente, trespassando currículos, programas e as relações que se estabelecem. “Os valores que a escola elege e que se pretende que marquem a sua cultura têm de ser concretizados em regras e formas de funcionar, que os reflectam e tornem reais” (Santos et al., 2009, p. 21).

Deste modo, a escola procura desenvolver, em todos os membros que a constituem, enquanto cidadãos, uma consciência crítica face aos problemas enfrentados pela sociedade (Elias, 2008), pois enquanto organização a escola é entendida como uma comunidade de aprendizagem não só para os alunos mas para todos os seus membros.

Em modo de conclusão, podemos afirmar que as escolas ainda que possuam uma caracterização social, cultural e legal semelhantes, não são necessariamente iguais, pois cada escola é constituída por elementos diferentes, contextos locais diferenciados, objetivos próprios e metas traçadas. Consequentemente, cada escola possui uma identidade e cultura própria que se pode aproximar ou afastar das culturas e identidades de outras escolas. Posto isto, torna-se essencial caracterizar a escola onde se procedeu o processo de EP retratado neste documento.

3.3.2. Caracterização da Escola Secundária Filipa de Vilhena

“A Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV) teve a sua origem a 3 de Setembro de 1898, no Instituto Industrial e Comercial do Porto, com o curso preparatório deste último. Os registos mais antigos do arquivo da escola datam desse mesmo ano.

O primeiro diretor interno foi José Guilherme de Parada da Silva Leitão. Com a reorganização do ensino profissional a meados do século XX a escola toma a denominação de Escola Comercial Mouzinho da Silveira, sendo então

uma escola mista. Quando, quase duas décadas mais tarde, a escola se torna uma escola feminina, adquire o nome de Escola Comercial Filipa de Vilhena.

O edifício onde atualmente decorrem as atividades letivas foi inaugurado a 28 de Maio de 1958, durante o crescimento populacional da freguesia de Paranhos. A escola teve em funcionamento o curso Geral de Administração e Comercio, bem como os cursos Complementares de Contabilidade e Administração e Secretariado, quer no regime diurno quer no noturno, até ao ano letivo de 1975/76. A partir deste ano a escola voltou a acolher alunos de ambos os sexos e em 1979/80, com a Reforma de Ensino (fim da distinção entre ensino liceal e técnico), adquire a atual denominação. O ensino técnico manteve-se até 1996/97 (altura em que se deu a generalização do Ensino Recorrente) mas apenas em regime noturno.

Atualmente a escola situa-se na zona central da cidade do Porto, na freguesia de Paranhos (como foi referido anteriormente), junto à Quinta do Covelo, mais propriamente na Rua do Covelo. É ladeada de fáceis acessos, o que proporciona boas condições de acesso, sendo portanto uma escola bastante escolhida por moradores da grande área metropolitana do Porto e dos arredores.”¹² A sua população escolar pertence essencialmente a uma classe média-alta.



Figura 1 - Organograma Escola Secundária Filipa de Vilhena

A ESFV possui serviços de Secretaria, Loja escolar, SASE, Bufete, Cantina e Biblioteca. Atualmente a escola possui em funcionamento o 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais, Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias e os Cursos Profissionais de Técnico de Gestão do Ambiente e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Contudo, é importante referir que apesar de, no presente ano letivo, não ser dado início ao curso Técnico de Apoio à Infância, existem alunos na escola em conclusão deste ciclo. Atualmente a escola deixou de ter oferta educativa em horário

¹² Excerto retirado do MEC Anual do Núcleo de Estágio da Escola Secundária Filipa de Vilhena (2012/2013).

noturno. Ainda assim a procura para matrícula na ESFV mantém-se elevada, e no ensino diurno a população escolar tem superado os 900 alunos.

ENSINO BÁSICO

COMPONENTES DO CURRÍCULO	TEMPOS DE 50 MIN.		
	7.º	8.º	9.º
Áreas disciplinares			
Língua Portuguesa	4	5	5
Línguas Estrangeiras:	4	5	5
LI - Inglês II	2	2	3
LII - Francês I / Espanhol I / Alemão I	2	3	2
Ciências Sociais e Humanas:	5	4	5
História	2	2	3
Geografia	3	2	2
Matemática	5	4	5
Ciências Físicas e Naturais:	5	5	6
Ciências Naturais	3	2	3
Físico-Química	2	3	3
Educação Artística:	4	4	2
Educação Visual	2	2	2
TIC/ Educação Tecnológica	2	2	-
Educação Física	3	3	2
Educação moral e Religiosa (facultativa)	(1)	(1)	(1)
Total	30/31	30/31	30/31

ENSINO SECUNDÁRIO

CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS	TEMPOS DE 50 MIN.		
	10.º	11.º	12.º
Disciplinas			
COMPONENTE DE FORMAÇÃO GERAL PARA TODOS OS CURSOS			
Português	4	4	5
Língua Estrangeira – Inglês VI / Francês IV / Espanhol / Alemão	3	3	-
Filosofia	3	3	-
Educação Física	3	3	3
Sub-total	13	13	8

TÉCNICO DE GESTÃO DO AMBIENTE

COMPONENTES DE FORMAÇÃO					HORAS ANUAIS TEMPOS SEMANAIS			TOTAL HORAS
					1.º	2.º	3.º	
Componente de Formação Sociocultural								
Português					107	108	105	320
Língua Estrangeira I ou II					76	72	72	220
Área de Integração					76	72	72	220
Educação Física					48	45	47	140
Tecnologias da Informação e Comunicação					100	-	-	100
Subtotal					407	297	294	1000
Componente de Formação Científica								
Matemática					99	101	-	200
Física e Química					96	54	-	150
Biologia e Geologia					-	54	96	150
Subtotal					195	209	96	500
Componente de Formação Técnica								
Ordenamento do Território					54	54	112	220
Conservação da Natureza					103	153	54	300
Qualidade Ambiental					102	44	-	146
Projetos em Ambiente					148	186	180	514
Formação em Contexto de Trabalho					90	150	180	420
Subtotal					497	587	526	1600
Total de Horas/Curso					1099	1082	918	3100

COMPONENTES DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Disciplinas	10.º	11.º	12.º
CURSO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS				
Matemática A		5	5	6
Física e Química A	(o aluno escolhe duas)	6 ou 7	6 ou 7	-
Biologia e Geologia		6 ou 7	6 ou 7	-
Geometria Descritiva A		6	6	-
1.ª Disciplina de Opção		-	-	3
2.ª Disciplina de Opção		-	-	3
Total		17/19	17/19	12
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIOECONÓMICAS				
Matemática A		5	5	6
Economia A	(o aluno escolhe duas)	6	6	-
Geografia A		6	6	-
História B		6	6	-
1.ª Disciplina de Opção		-	-	3
2.ª Disciplina de Opção		-	-	3
Total		17	17	12
CURSO DE LÍNGUAS E HUMANIDADES				
História A		5	5	6
Geografia A	(o aluno escolhe duas)	6	6	-
Língua Estrangeira II		6 ou 7	6 ou 7	-
Matemática Aplicada às Ciências Sociais		6	6	-
1.ª Disciplina de Opção		-	-	3
2.ª Disciplina de Opção		-	-	3
Total		17/18	17/18	12
CURSO DE ARTES VISUAIS				
Desenho A		5	5	6
Geometria Descritiva A	(o aluno escolhe duas)	6	6	-
Matemática B		6	6	-
História da Cultura e das Artes		6	6	-
1.ª Disciplina de Opção		-	-	3
2.ª Disciplina de Opção		-	-	3
Total		17	17	12

TÉCNICO DE GESTÃO E PROGRAMAÇÃO DE SISTEMAS INFORMÁTICOS

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	HORAS ANUAIS TEMPOS SEMANAIS			TOTAL HORAS
	1.ª	2.ª	3.ª	
Componente de Formação Sociocultural				
Português	107	108	105	320
Língua Estrangeira I ou II	76	72	72	220
Área de Integração	76	72	72	220
Educação Física	48	45	47	140
Tecnologias da Informação e Comunicação	100	-	-	100
Subtotal	407	297	294	1000
Componente de Formação Científica				
Matemática	99	99	102	300
Física e Química	90	110	-	200
Subtotal	189	209	102	500
Componente de Formação Técnica				
Sistemas Operativos	87	57	-	144
Arquitectura de Computadores	107	45	-	152
Redes de Comunicação	66	96	90	252
Programação e Sistemas de Informação	198	207	227	632
Formação em Contexto de Trabalho	35	189	196	420
Subtotal	493	594	513	1600
Total de Horas/Curso	1089	1100	911	3100

Figura 2 - Anos de Escolaridade e Cursos da Escola

Recentemente, a escola sofreu remodelações, sendo acrescentado um novo bloco onde decorrem várias aulas e procedendo-se a algumas alterações aos espaços desportivos. “Em Outubro de 2010 foi concluída a requalificação do edifício no âmbito do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar que duplicou a sua área coberta e melhorou significativamente as condições físicas, os equipamentos e, conseqüentemente, aumentou muito o nível de satisfação

da comunidade escolar.” (p. 4)¹³ Todavia as condições desportivas foram uma exceção, uma vez que o Grupo de Recrutamento de Educação Física (GREF) refere que as antigas instalações desportivas eram superiores às atuais.

Atualmente, a escola possui 5 espaços de aula destinados às aulas de EF, dos quais quatro são destinados às aulas práticas (Ginásio Grande – G1, Ginásio Pequeno – G2, Polidesportivo Coberto – G3, Polidesportivo Exterior – G4) e uma sala de aula destinada às aulas teóricas. Uma vez que, apesar da requalificação da escola, em certos momentos os espaços podem ser limitadores das aulas de EF, cada espaço encontra-se limitado pelas suas condições. Por este motivo, o GREF elaborou um plano anual onde são discriminadas as modalidades a serem abordadas em cada espaço de aula, por cada ano de escolaridade, e uma escala de rotação das turmas pelos espaços de aula (roulement), ao longo do ano letivo.

A rotação pelos quatros espaços de aulas dava-se de quatro em quatro semanas, o que obrigou a que metade das aulas, fossem lecionadas no exterior. O grande inconveniente surge com a possibilidade das oito semanas no exterior coincidirem com os meses de maior arrefecimento e chuva. Desta forma, torna-se crucial a criação de alternativas para as aulas condicionadas pelas condições meteorológicas, pois a segurança dos nossos alunos está sempre em primeiro lugar. Possuir um plano de aula alternativo para um espaço interior disponível foi uma das soluções encontradas, de modo a atenuar a situação, que nunca é uma solução aceitável, pois compromete sempre o planeamento efetuado, e tem consequências nas aprendizagens dos alunos.

O espaço G1, é o maior espaço interior da escola disponível para as aulas de EF. Possui espaldares, recentemente quatro postes de voleibol, redes de voleibol e Badminton, colchões de queda, trampolins, boques, plintos, entre outros materiais. Neste espaço é permitida a abordagem das seguintes modalidades/disciplinas: Voleibol, Badminton, Ginástica (Aparelhos e Acrobática) e Atletismo (Salto em altura).

¹³ *Projeto Educativo da Escola Secundária Filipa de Vilhena*, aprovado em Conselho Geral a 6 de Maio de 2011.

O ginásio pequeno, também no interior, resultou da junção de duas salas de aula, pelo que é mais estreito, mais curto e mais baixo que o espaço anterior. Possui colchões de ginástica, três bancos suecos, um plinto, arcos, bolas e tapetes, bem como um espelho no fundo da sala e sistema de som (computador ou aparelhagem e respetivas colunas). Assim sendo, este espaço está destinado à lecionação das seguintes modalidades: Ginástica (solo e acrobática), Dança e uma outra matéria à escolha (matéria alternativa) ou da categoria G, como por exemplo Ginástica Rítmica ou Judo (ver anexo I).

À exceção do Voleibol (lecionado no G1), os restantes jogos desportivos coletivos (JDC), ou seja, Andebol, Basquetebol, Futebol e Bitoque Rugby têm de ser abordados nos espaços exteriores, no G3 ou no G4. Também a estes espaços pertencem as modalidades de Atletismo (corridas e lançamento do peso), Patinagem, ou outras modalidades da categoria G, como por exemplo, jogos tradicionais. Estes espaços possuem tabelas e cestos de basquetebol, bem como balizas de andebol/futsal (futebol salão).

Das condicionantes dos espaços de aula que o NE foi encontrando ao longo do ano letivo e que coincidem com algumas das queixas dos professores do GREF, destacam-se:

- No Ginásio grande (G1), sendo o espaço que menos condicionalismo apresenta, o facto de ter sido retirada altura na zona junta ao computador, onde poderiam ser exercitados exercícios de cariz mais analítico de badminton ou voleibol, eliminando esta oportunidade de rentabilização do espaço e aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos, por exemplo, em situação de torneio;
- No Ginásio pequeno (G2), a altura do mesmo, que sendo demasiado baixo reduz a abordagem de ginástica, limitando-a à abordagem da ginástica de solo (ginástica artística), devido a sua dimensão reduzida (principalmente na largura) tornando-se difícil possibilitar as condições ideais de exercitação em turmas numerosas.
- No Polidesportivo coberto (G3), o facto de não ser coberto lateralmente, levanto a que, aquando de situações atmosféricas adversas, chova dentro do recinto, que impossibilitava a utilização das zonas laterais do mesmo, ou mesmo a que todo o pavimento ficasse escorregadio, levantando problemas de segurança da integridade física dos alunos.

- Por fim, o Polidesportivo exterior (G4) não podia ser utilizado em dias de condições atmosféricas adversas, e por norma, nos restantes dias, no período da manhã existiam várias áreas com piso escorregadio, que ficavam inutilizadas durante o mesmo, devido a questões de segurança.

3.3.3. O Grupo e a Organização da Educação Física na Escola

O grupo de recrutamento (620) de EF da ESFV, pertencente ao Departamento de Expressões, é composto por 11 elementos, 7 professores (3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), dos quais três estão pelo primeiro ano na escola, e 4 EE da FADEUP, sendo o núcleo composto por três raparigas e um rapaz. O grupo reunia-se todas as terças pelas 16h30 para tomar as decisões necessárias ao bom funcionamento das aulas de EF e outras atividades propostas pelo grupo.

O GREF possui um planeamento anual, onde as matérias se encontram distribuídas pelos seis anos de escolaridade e pelos espaços de aula existentes na escola (ver anexo I). Essa distribuição foi realizada tendo em conta as várias condicionantes impostas pelos espaços de aula, e também pelo material existente, tal como fora anteriormente mencionado. Assim sendo, pressupõe-se que a Patinagem apenas seja abordada no 9º ano, pois o material necessário (patins) é muito fácil de danificar, exigindo um cuidado adicional e uma proteção extra deste. Outras matérias foram conjugadas entre si, como por exemplo a Ginástica e o Atletismo, isto é, enquanto a primeira é lecionada no 11º a segunda deve ser abordada no 12º ano de escolaridade.

No presente ano letivo a escola sofreu alterações nos horários (mudança de aulas de 90 e 45 minutos para 100 e 50 minutos), e consequentemente várias disciplinas sofreram redução na sua carga horária semanal, entre as quais se encontra a EF, passando de 180 minutos semanais para 150. Tendo em conta esta redução horária, o grupo entendeu ser necessário um ajustamento do planeamento anual da disciplina, sendo portanto excluídas algumas modalidades.

3.3.4. Caracterização do Núcleo de Estágio

O NE é de tal forma importante que os “EE combinam a ordem das escolas previamente de modo a tentarem ficar juntos” (Albuquerque et al., 2012, p. 157), por considerarem que um grupo forte, organizado, unido, é fundamental para o sucesso no ano de estágio (Albuquerque et al., 2012). O mesmo ocorreu no NE que integrei, ainda que os EE não tenham combinado entre os quatro a listagem das escolas, em pares os EE colocaram pela mesma ordem as escolas para realizar o EP, com a expectativa de o poder realizarem em conjunto. A lista de escolas foi também alvo de muita atenção, foram recolhidas informações através de estagiários de anos anteriores e a suas opiniões pessoais sobre a escola, o funcionamento da mesma e o professor orientador (PO) e o PC.

Quando as colocações se tornaram públicas, foi com imenso agrado que constatei que além de uma amiga, ficara colocada com mais dois colegas. O facto de anteriormente termos pertencido aos mesmos grupos de trabalho, fez com além da amizade, soubéssemos a dinâmica de trabalho de cada um dos elementos, e por termos funcionado bem anteriormente como grupo de trabalho em várias situações, fiquei felicíssima com a colocação.

O facto de todos os elementos do NE possuírem experiências diversificadas em modalidades distintas, permitiu que se proporcionasse um ambiente de ajuda mútua. Esta ajuda foi muito importante aquando da abordagem de uma modalidade dominada por um dos colegas EE, mas não surgiu exclusivamente nessas modalidades. Quando se tratava de uma modalidade em que nenhum dos EE estava muito à-vontade, todo o grupo opinava e partilhava experiências próprias que de algum modo pudessem ajudar na abordagem dessa modalidade. Esta partilha permitiu-me uma visão mais abrangente, por vezes não concretamente em relação a uma modalidade mas sim à própria aula de EF e todos os aspetos inerentes à mesma.

3.3.5. Caracterização da Turma

De modo a contextualizar, mais aprofundadamente, o contexto do EP, torna-se importante fazer uma pequena análise da turma com que se desenvolveu todo este processo. Esta análise além da importância que assume na elaboração deste documento, mostrou-se fulcral no decorrer do ano letivo, pois permitiu compreender um pouco melhor os alunos que faziam parte da turma e com os quais tive de trabalhar ao longo do ano, quer no que se refere ao contexto de aula de EF, quer ao aluno como indivíduo fora da sala de aula.

Assim sendo, para conhecer melhor as turmas e os respetivos alunos, o NE elaborou uma Ficha Individual de Aluno (Anexo II), com o intuito de recolher informações sobre os alunos e a sua relação com a escola, prática desportiva e a disciplina de EF, sem esquecer as questões da saúde que se revelam bastante importantes para o decorrer das aulas da disciplina. Este documento foi distribuído na primeira aula do ano, destinada à apresentação dos alunos e do professor. Os resultados obtidos encontram-se em anexo no final do documento (anexo III).

Tratava-se de uma turma do 12º ano, do Curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária Filipa de Vilhena. A turma era constituída por 30 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Destes 30 alunos apenas **22 estavam inscritos na disciplina de EF, sendo 12 alunos do sexo feminino (54,5%) e 10 alunos do sexo masculino (45,5%).**

3.3.5.1. Antecedentes Escolares

Relativamente aos antecedentes escolares dos alunos, nenhum dos alunos da turma reprovou de ano, apenas uma aluna repetiu o 11º ano de escolaridade para efetuar melhoria de nota.

3.3.5.2. Saúde

No que diz respeito aos problemas de saúde, apenas 5 alunos indicaram possuir problemas de saúde, dos quais, três se encontravam com acompanhamento médico. Apesar de 77,3% dos alunos afirmar que não possui

problemas de saúde, vários destes alunos indicaram problemas de visão, perdas de consciência ou tonturas como causa de perda de equilíbrio, ou cirurgias a que tenham sido submetidos. Desta forma, para a análise dos dados, apenas foram contabilizados para a categoria “Não possui problemas de saúde” (figura 3) os alunos que nas questões seguintes não assinalaram nenhum problema, por exemplo, auditivos, motores, respiratórios, entre outros.

Analisando a figura 3, podemos observar que apesar da resposta mais frequente ter sido “não possuo problemas de saúde”, apenas 35% dos alunos não mencionou qualquer problema de saúde. Os problemas indicados com maior frequência foram os problemas de visão, tonturas e perda de consciência ou cirurgias, com 15% cada. Porém, é importante salientar que dentro das cirurgias a que os alunos foram submetidos se encontram as seguintes: remoção de quistos, coartação da aorta, procedimentos cirúrgicos de otorrinolaringologia, cirurgia ao fémur e ao apêndice. Os problemas auditivos e motores não foram mencionados por nenhum aluno.

Problemas de Saúde

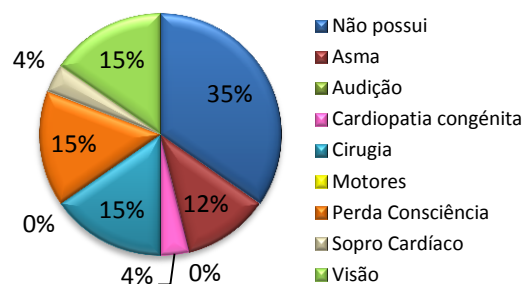


Figura 3 - Problemas de Saúde indicados pelos alunos

É de ressaltar que dos problemas mencionados, poucos são condicionantes para a prática de Exercício Físico, contudo problemas como a Asma ou um problema cardíaco podem ser condicionantes do desempenho e das aulas de EF. Neste sentido, necessitei de proceder à análise dos atestados médicos dos alunos, com um cuidado acrescentado ao aluno com Coartação da Aorta tentando compreender que tipo de exercícios poderia realizar e quais os esforços que deveria evitar. Os alunos que alegaram ter perdas de consciência indicaram que estas não eram regulares e, ocorreram em situações excepcionais de algum descuido, como por exemplo má nutrição (várias horas sem se alimentar), entre outras. Ainda assim, referi que em caso de permanência dos sintomas deveriam procurar assistência médica.

3.3.5.3. Preferência das disciplinas

Quando questionados sobre a sua preferência, Biologia, EF e Matemática foram as disciplinas mais vezes mencionadas como aquelas que os alunos gostam. Porém, Matemática encontra-se também no grupo das disciplinas que vários alunos indicaram como aquela que menos gostam, juntamente com Português e Inglês (figura 4).

De uma forma geral é possível afirmar que, a EF tende a ser uma disciplina pela qual os alunos nutrem maior gosto, o que influencia o comportamento e postura dos alunos nas aulas. Desta forma, a minha intervenção inicialmente procurava manter cativados para a prática os 9 alunos que gostavam da disciplina, despertar o interesse dos 11 alunos que mantinham uma indiferença

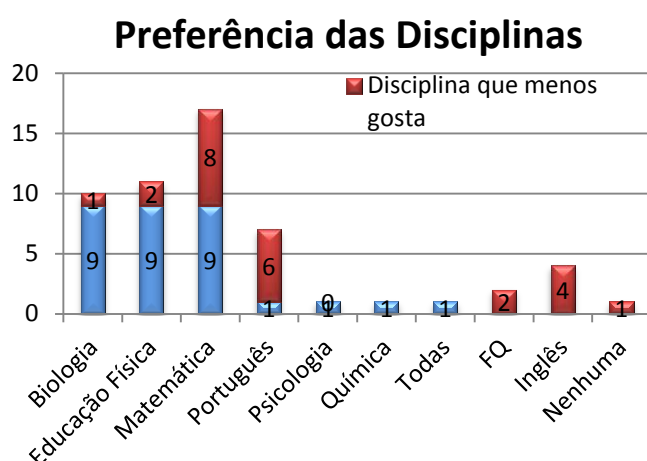


Figura 4 - Preferência das disciplinas

pela disciplina, e principalmente atuar junto dos dois alunos que não gostavam efetivamente de EF, tentando mostrar-lhes um lado lúdico sempre que possível, mas principalmente, a compensação do seu trabalho, a competência na realização das tarefas, incentivando-os a fazer mais e melhor.

Quanto ao tempo de estudo diário as respostas variaram entre 1h a 4h diárias, “bastante tempo” ou ainda “não estudo regularmente”. A média de horas diárias despendidas para estudar da turma situa-se nas 2h15m.

3.3.5.4. Prática Desportiva

Os alunos foram inquiridos sobre a regularidade da sua prática desportiva, à qual 90,9% dos alunos afirmou praticar regularmente exercício físico. Quanto às modalidades, verificou-se um variado leque de respostas, sendo

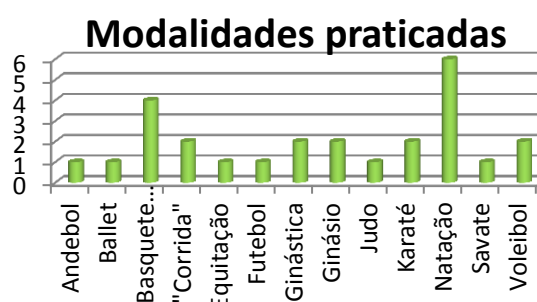


Figura 5 - Modalidades praticadas pelos alunos

as mais usuais a Natação e o Basquetebol (figura 5). Quando questionados sobre a natureza dessa mesma prática, 59,1% são/foram atletas federados, enquanto 40,9% não eram federados.

Os alunos foram também questionados sobre a sua participação no DE, à qual 12 alunos (54,5%) responderam negativamente. Os restantes alunos, que já estiveram envolvidos no Desporto Escolar, distribuem-se pelas seguintes modalidades: Andebol, Basquetebol, Escalada, Futebol, Rugby e Voleibol, de acordo com a figura 6 que se encontra ao lado.

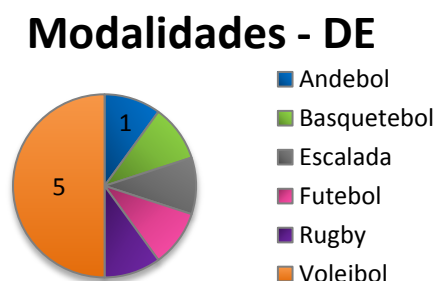


Figura 6 - Modalidades praticadas pelos alunos no desporto escolar

3.3.5.5. Preferência das modalidades

Os alunos foram inqueridos sobre as suas preferências mas também sobre as modalidades que gostariam de experimentar. As modalidades Basquetebol e Voleibol foram 9 vezes mencionadas como preferidas, ao invés de Ginástica e Atletismo que foram as modalidades que, 10 e 9 alunos respetivamente, indicaram como as que menos gostam. Relativamente às modalidades que gostariam de experimentar, 63,6% dos alunos não mencionou qualquer modalidade, as opiniões dos restantes alunos distribuíram-se pelo Ballet, Rugby, Boxe, BTT, Gooball, Natação (mencionado por nove alunos) e Patinagem.

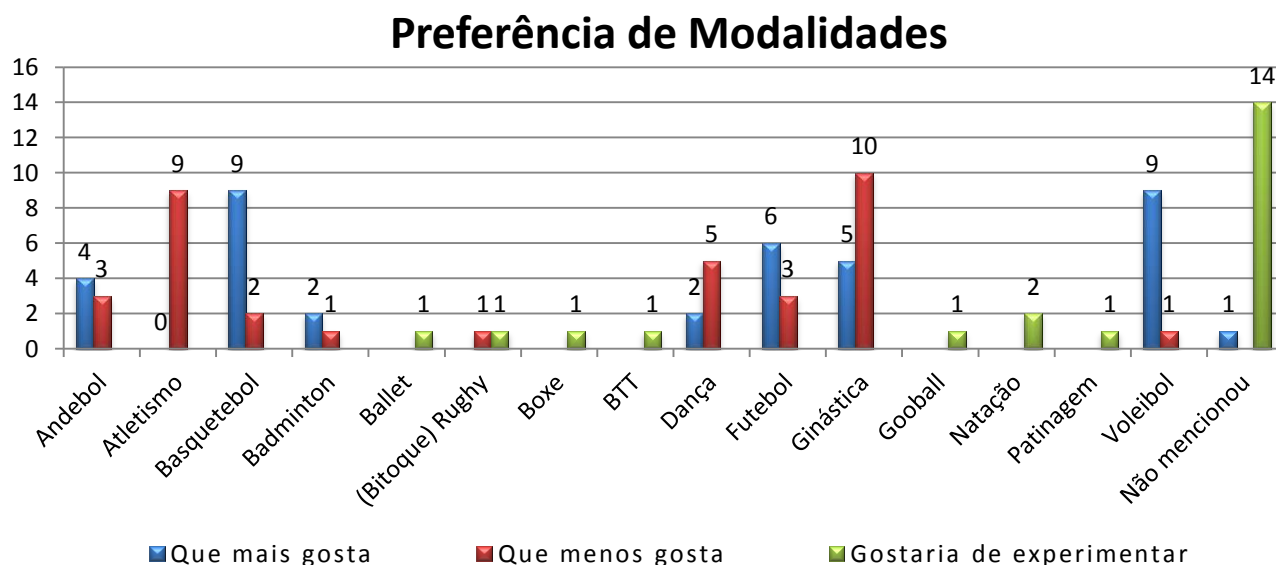


Figura 7 - Preferência das modalidades indicadas pelos alunos

3.3.5.6. Outros aspetos referentes à aula de Educação Física

Relativamente à carga horária ideal de EF e às condições das aulas, as opiniões dos alunos foram diversas. No primeiro caso, cerca de 32% dos alunos mencionou que a carga horária semanal das aulas de EF deveria ser quatro horas ou quatro blocos de 50 minutos. Apenas 14% dos alunos fez referência a uma carga horária superior à mencionada anteriormente. A mesma percentagem de alunos referiu que a carga atual da disciplina está adequada.

No segundo aspeto, 60% dos alunos considerou as condições das aulas de EF boas, porém alguns alunos apontaram alguns problemas ou aspetos menos positivos, nomeadamente em relação às infraestruturas exteriores (piso escorregadio), e à falta de rede no ginásio 1 (voleibol e badminton). Este último aspeto foi colmatado a meio do 1º Período.

Quadro 1 - Análise da carga horária e das condições das aulas de Educação Física, por parte dos alunos

Carga horária ideal de EF	Frequência	(%)	Condições das aulas de EF	Frequência	(%)
Em vigor/ Adequada	3	13,64	Muito boas	1	4
1h	1	4,55	Boas	15	60
2h	3	13,64	Satisfatórias/ razoáveis	3	12
3h	4	18,18	Balneários pequenos	1	4
4 ou 4x50min	7	31,81	Piso	2	8
5x50min ou mais	3	13,64	Rede	2	8
Não mencionou	1	4,55	Não mencionou	1	4

4. Os pilares de um ensino fundamentado

Este quarto capítulo é destinado à Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem. Tal como fora mencionado anteriormente, desta área fazem parte a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Todas estes pontos são de extrema importância para um PEA eficaz, pelo que ser professor não se resume à mera transmissão de informação, mas pressupõe todo um conjunto de tarefas que permita colocar em prática (realização) uma aula adequada aos indivíduos a que se destina, às suas características, dificuldades e potencialidades. Deste modo, é necessário compreender o cenário sobre o qual vai atuar, a fim de adequar a sua tomada de decisões.

Ainda que no contexto real se encontrem intimamente interligados, cada um dos pontos será abordado separadamente.

4.1. Conceção

Ao apresentar-me, juntamente com os meus colegas EE, pela primeira vez na escola onde iríamos estagiar, acompanhava-me um estado de grande ansiedade mas, ao mesmo tempo, também um grande entusiasmo. Finalmente, iria conhecer não só o espaço físico onde iria aprender a profissão com que tanto sonhara, como também a respetiva comunidade escolar. O primeiro contato que tive com a comunidade escolar, foi através dos elementos da direção. Os espaços físicos da escola foram-nos apresentados, mais tarde, pelo PC.

De facto, era para mim um mundo novo. Vários e complexos desafios me aguardavam, mas por mais interrogações que colocasse, as minhas motivações superavam todas as dificuldades que, porventura, pudessem surgir-me neste novo caminho.

O meu interesse e empenhamento em querer entender esta nova realidade era, de facto, enorme.

Afinal, que representações sociais tinha eu acerca da escola?

Considerando que, as representações sociais são fruto de interações ocorridas no seio de qualquer organização ou provenientes das interações quotidianas do indivíduo, quais eram, de facto, as representações que eu tinha

sobre a escola, o seu funcionamento como organização e instituição, os programas curriculares, os grupos de docência, em suma, como é que eu concebia a Escola no seu todo.

Com todas estas interrogações e, consciente da complexidade do percurso que iria iniciar, foi, sem dúvida, muito importante o contributo dado por toda a comunidade escolar, particularmente o corpo docente, que com a sua experiência e conhecimento no terreno me proporcionou uma aprendizagem útil, de modo a encontrar algumas respostas para tantas dúvidas e inquietações.

O planeamento “deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino” (Bento, 2003, p. 7). Para podermos fazer o planeamento é necessário um complexo processo de análise dos programas nacionais de EF, bem como conhecer o projeto educativo, o projeto curricular, e também o regulamento interno da escola.

O projeto educativo é um guia de intenções e a sua operacionalização é feita através do projeto curricular. Assim, o projeto curricular de escola é um guia de ação e ajuda a concretizar as finalidades e objetivos definidos no projeto educativo. Adequa, também, o currículo nacional aos alunos e aos contextos concretos e específicos. O regulamento interno “define o regime de funcionamento da escola ou agrupamento de escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Santos et al., 2009, p. 50), facilitando posteriormente a compreensão dos ideais da escola, manifestos no restantes documentos.

Os programas nacionais de cada disciplina são efetivamente as diretrizes do Ministério da Educação, sendo um “sistema uniformizado de âmbito nacional” (Januário, 1988, p. 84), e conseqüentemente possuindo um carácter generalista, é fundamental adequar as suas finalidades, objetivos, conteúdos e

indicações metodológicas às especificidades da escola, dos seus recursos materiais e humanos, e as características dos alunos que a compõem.

Quando analisados cuidadosamente os programas, podemos constatar que são ambiciosos, devido a uma série de fatores, nomeadamente, as infraestruturas disponíveis, condições dos materiais, características dos alunos (nível das capacidades, das aprendizagens anteriormente adquiridas e consolidadas, ou a falta delas, entre outros), a carga horária da disciplina e a duração das Unidades Didáticas (UD), por vezes tão reduzida, devido ao *roulement*. Ao analisar o programa de EF, senti que este era ousado no que concerne às metas exequíveis de alcançar. Deste modo, e através do projeto curricular, as escolas adequam os programas nacionais à sua realidade e ao PEA, pois como Januário (1988) afirma, desde os programas de âmbito nacional aos projetos próprios de cada escola, existem várias opções e modelos.

Em primeiro lugar, cabe aos órgãos de gestão e administração da escola elaborar um projeto educativo de escola, que prevê a orientação educativa, isto é, transmite os princípios, valores, metas e estratégias que a escola defende para atingir os objetivos educativos a que se propõe (Santos et al., 2009). Segundo Pacheco (2007, p. 91) o projeto educativo, enquanto forma de pensar a educação quanto às intenções, é uma “definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação”.

Na sequência do primeiro, surge o projeto curricular de escola, “produzido, aprovado e avaliado pelos órgãos de gestão” (Santos et al., 2009, p. 44), sendo dado a conhecer aos professores encarregues pela elaboração dos projetos curriculares de turma. Este documento engloba “estratégias de articulação entre a execução do Currículo Nacional e o contexto específico” (Santos et al., 2009, p. 44), sendo entendido por Pacheco (2007), como a modelação dos conteúdos pelos professores tendo em consideração as singularidades da escola e da comunidade que a constitui, “funcionando como elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro” (p. 91).

Este autor defende ainda que o professor tem a seu cargo a decisão curricular, isto é, toma um conjunto de decisões que permitem moldar “à sua “medida” o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado” (p. 101). Tradicionalmente o currículo é compreendido como o “processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes” (Machado & Gonçalves, 1991, p. 43), podendo ser encarado como o conjunto de disciplinas (e tudo o que as envolve) ou o agrupado de actividades educativas, vinculadas e delineadas pela escola, mas que podem ocorrer dentro ou fora do contexto de sala de aula.

O projeto curricular de turma, elaborado pelo professor titular da turma, tem por base o projeto curricular da escola e o plano anual de actividades. É elaborado tendo em conta as especificidades da turma, servindo de auxílio ao professor na preparação da sua intervenção (metodologias, estratégias, materiais, entre outros) (Santos et al., 2009). Porém, o professor não se deve cingir ao saber do conteúdo a lecionar, ainda que este conhecimento seja deveras importante, o professor necessita dos saberes transversais à Educação, isto é, “de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua acção didáctica” (Pacheco, 2007, p. 50).

Para que este processo de análise se desenvolvesse de forma coerente, e simultaneamente nos fosse permitido uma integração progressiva no contexto escolar, as reuniões do NE, do GREF, Conselhos de Turma e também do Departamento foram fundamentais. Não só no início do ano letivo, mas sempre que surgia a necessidade de analisar e/ou realizar (re)adaptações, quer ao nível global (escola), quer ao nível mais específico (turmas e alunos).

Na primeira reunião do GREF da escola, além da apresentação dos seus elementos, procedeu-se à adaptação do planeamento anual da disciplina que se impos devido à redução da carga horária semanal das aulas de EF. Nestas reuniões foram revistas as matérias a lecionar em cada ano, critérios de avaliação, entre outros. Foram também discutidas, desde o início do ano letivo, as actividades organizadas pelo grupo de EF que seriam integradas no plano anual de actividades, “documento operacional, elaborado e aprovado pelos

órgãos de administração e gestão da escola (...) [que] decorre do PEE [Projeto Educativo de Escola], definindo, a partir dele, as formas de organização e de programação das actividades e os recursos envolvidos nas mesmas” (Santos et al., 2009, p. 48).

4.2. Planeamento

“Instruction is a process involving preactive, active, and postactive decision making. Preactive decisions are those involved in planning curriculum, units, and lessons.”
(*Rink, 1985, p. 137*)

Quando falamos em planeamento, várias palavras podem ser utilizadas com o mesmo intuito. Planear, programar, planificar...

Etimologicamente programar significa “fazer uma listagem de conteúdos” (Pacheco, 2007, p. 92), assim sendo, o planeamento consiste em registar todos os conteúdos que se pretende lecionar, fazendo referência à sua organização, estrutura e avaliação (Januário, 1996), isto é, elaborando uma sequência e determinando o tempo de execução (Pacheco, 2007). O planeamento tem a grande particularidade de ser uma orientação em função das conceções provenientes da administração central, mas adaptada à realidade do contexto em que se insere, “dando-se-lhe um sentido prático” (Pacheco, 2007). Este surge antes da instrução (Rink, 1985), sendo considerado por Bento (1987) como um procedimento extremamente complexo, multiforme e pluridimensional.

Se “o ensino pretende uma modificação da personalidade dos alunos e das suas qualidades” (Bento, 1987, p. 23), por confronto com a matéria a aplicar, torna-se necessário criar um plano de atuação, e consequentemente organizar esse “percurso, no intuito de aperfeiçoar processos, de otimizar recursos e de ampliar as capacidades operatórias, tendo sempre em vista a realização dos fins perseguidos.” (Januário, 1996, p. 10)

O planeamento é influenciado por diversos fatores, nomeadamente os alunos a que se destina, pois é para eles que são criados os objetivos pedagógicos, bem como as crenças educativas do professor e as fontes do seu conhecimento dos conteúdos (Pacheco, 2007).

O planeamento abrange vários níveis: o planeamento anual, planeamento das unidades didáticas ou temáticas e por fim, o plano de aula. Quanto mais global e abrangente é o nível de planeamento maior cooperação exige, isto é, “a médio ou a longo prazo” (Januário, 1996, p. 43), as tarefas tendem geralmente a pertencer aos grupos disciplinares ou a toda a escola, enquanto os planos de aula, sendo o nível mais específico de planeamento, são tarefas de carácter individual.

O planeamento no EP foi realizado tendo em consideração o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), tendo em conta os três níveis distintos acima referidos (planeamento anual, unidades didáticas e planos de aula). Pelo facto de ser “a vehicle for linking the subject matter of a sport or activity with teaching and coaching methodology” (Vickers, 1990, p. 5), torna-se um grande auxílio nos vários níveis de planeamento e a sua utilização de extrema importância.

Este modelo encontra-se estruturado em três fases: Análise, Tomada de Decisão e de Aplicação (Vickers, 1990). A cada uma destas fases estão associados vários módulos, num total de oito.

A primeira fase é constituída pelos três primeiros módulos. O módulo 1, designado por Criação de uma Estrutura de Conhecimento Personalizada, requer uma análise da modalidade numa estrutura de conhecimento declarativo, que contém várias categorias (cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física, habilidades motoras e conceitos psicossociais, entre outros), que permitem delinear os conteúdos de uma forma transdisciplinar. Esta estrutura do conhecimento é um guia para a elaboração dos módulos subsequentes, bem como para o planeamento que deve ser construído com base nesta fundamentação e em que pode ser dada mais ênfase a uma ou várias categorias transdisciplinares (Vickers, 1990). O módulo 2, ou seja, a Análise do Envolvimento, pressupõe a análise em termos de gestão,

segurança, equipamentos, tratamento de lesões, modificações dos exercícios, entre outros, com o intuito de determinar estratégias pessoais para o ensino da situação em que o professor se encontra. O módulo 3 corresponde à Análise dos Alunos. Neste módulo, através de um enfoque multidisciplinar, o professor procura compreender o nível das habilidades dos seus alunos e as características próprias da turma que possam influenciar o decorrer das aulas.

A fase da tomada de decisões possui quatro módulos, do quarto ao sétimo. O módulo 4, Extensão e Sequência da Matéria, é o primeiro módulo desta fase de decisões, sobre o que ensinar, como e quando. São selecionados os conteúdos a abordar e a ordem de transmissão dos mesmos. Neste módulo é também definida a estratégia de sequência dos conteúdos: do top para a base, ou da base para o topo. Na primeira, segue-se uma progressão das habilidades mais simples para as mais complexas. A segunda estratégia não é tão simples como a primeira, pois pressupõe iniciar a UD com uma estratégia, habilidade ou conceito complexo, que capture a essência do jogo/dança/atividade, de modo a ajudar os alunos a compreender o todo, e posteriormente decompor a dança, atividade ou o jogo em habilidades e/ou componentes táticas simplificadas (Vickers, 1990). O módulo 5, designado por Definição de Objetivos, pressupõe a descrição de progressões de objetivos que projetem a evolução dos alunos em cada uma das habilidades, estratégias (componente tática) e conceitos identificados no módulo anterior. De acordo com a autora do modelo, existem quatro tipos de objetivos: técnica psicomotora (habilidades motoras), performance psicomotora (fisiologia do treino e condição física), cultura desportiva e objetivos relacionados com as capacidades psicossociais. O módulo 6, Configuração da Avaliação, deve incluir a arte e ciência das capacidades de análise, avaliação e correção (Vickers, 1990), sendo considerado uma ferramenta de transmissão de feedbacks individualizados. Neste módulo são descritas características que os alunos devem possuir no final do módulo 4, que correspondam à concretização dos objetivos anteriormente apresentados. O professor deve criar experiências de aprendizagem efetivas e interessantes (Vickers, 1990), apresentando-as no

último módulo da fase da tomada de decisões – o módulo 7, denominado Desenho das Atividades de Aprendizagem.

O oitavo e último módulo do MEC, corresponde à Aplicação ao Mundo ou Contexto Real. Este módulo baseia-se na aplicação prática da teorização fornecida pelos sete módulos precedentes. Neste estão incluídos planos de aula, planeamentos, utilização de materiais didáticos, entre outros.

O MEC, tal como a autora do mesmo defende, constitui-se como um orientador para toda a atuação do professor. Neste sentido, este modelo mostrou-se um recurso bastante útil ao longo de todo o ano letivo. Não apenas para a elaboração das UD, mas também para a preparação das avaliações quer práticas quer teóricas. Desta forma, julgo que o recurso a esta ferramenta, em todas as modalidades que foram abordadas, fez todo o sentido.

4.2.1. Planeamento anual

Uma vez que o planeamento tem início na tarefa mais global, o planeamento anual é o primeiro a ser elaborado, servindo de apoio e partida para os níveis seguintes de planeamento. Este documento é caracterizado como “um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino – no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 1987, p. 52).

O planeamento anual (anexo IV) foi realizado no início do ano letivo pelos EE e o PC, em concordância com as adaptações ao plano anual da disciplina realizadas pelo GREF da escola. Uma vez que, este último documento já especificava as matérias a abordar por ano de ensino (e pelos espaços de aula de EF), o nosso trabalho apenas exigiu a distribuição das matérias que seriam abordadas ao longo do ano letivo, pelo calendário, respeitando o *roulement*.

Deste modo, foram por mim lecionadas duas modalidades coletivas (basquetebol e futebol), três individuais (Badminton – apenas jogo de singulares, e portanto considereei como uma modalidade individual; Dança e Atletismo), bem como Aptidão Física. É de salientar que o sendo o Atletismo, uma modalidade onde foram abordadas várias disciplinas (corridas de velocidade (técnica de corrida e partidas), corrida de estafetas, de barreiras e

de resistência, salto em altura e lançamento do peso), esta fosse distribuída pelos três períodos. Ao contrário do ano anterior, o grupo decidiu que neste ano de escolaridade não seriam abordadas matérias alternativas, sob pena da falta de tempo para abordar as matérias nucleares. Todavia, devido aos condicionalismos dos espaços de aula, nomeadamente o espaço 2 (ginásio pequeno), em que apenas seria possível abordar dança e aptidão física das matérias acima mencionadas, o NE deliberou abordar Dança em duas ocasiões, a primeira destinada à Dança Criativa e a segunda ao Merengue.

Todos os professores do grupo usufruíram de duas semanas em dois espaços de aula distintos, anteriormente à entrada em vigor do *roulement* definido no início do ano. Estas duas semanas destinavam-se às apresentações e às avaliações iniciais que os professores pretendessem realizar.

O facto de não ser necessário partilhar espaços de aula com outras turmas, ou mesmo o facto de durante quatro semanas ser abordada apenas uma modalidade (por vezes em conjunto com aptidão física), era algo que nunca tinha experienciado, nem como aluna, nem como estudante das unidades curriculares didáticas específicas de desporto, no ano anterior. Este aspeto foi realmente uma mais-valia, por uma variada panóplia de razões, nomeadamente a gestão e controlo da turma facilitada.

Tal como em todos os níveis de planeamento, o plano não é algo fixo e imutável. É uma intenção no sentido de cumprimento dos objetivos pedagógicos previamente estipulados, e consequentemente é aberto a mudanças. Foi apenas necessário realizar duas adaptações ao planeamento anual. A primeira devido a uma greve da função pública que poderia afetar a realização de uma avaliação sumativa (AS), enquanto a segunda, foi um pedido dos EE ao PC, para dar a conhecer algumas modalidades adaptadas aos alunos, paralelamente à lecionação do Merengue, no final do ano letivo.

“Alteração nº1 (Unidade Didática 1 de Atletismo)

Devido à possibilidade de ocorrência de greve geral da função pública, no dia 14 de Novembro, dia em que se realizaria a

Avaliação Sumativa de Atletismo, existindo a hipótese de impossibilidade de realização da aula, relacionada com a questão dos balneários, a AS terá início na aula anterior (dia 9 de Novembro), uma vez que em apenas 35 minutos efetivos de prática é inexequível a realização do processo avaliativo de todos os parâmetros.”

(Excerto retirado do Planeamento Anual)

4.2.2. Unidades Didáticas

De acordo com Bento (1987, p. 65) as UD ou temáticas “constituem *unidades fundamentais e integrais* do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” Seguindo a linha de pensamento do autor, as UD são um conjunto de aulas, destinadas a um tema específico, que apresentam uma intenção de ensino com objetivos bem definidos.

As UD “são usualmente organizadas em torno de temas, problemas ou aptidões particulares que os alunos precisam adquirir.” (Popham & Baker, 1978, p. 8) Em EF estas divisões em UD são mais fáceis de compreender e captar, pois estão, geralmente, relacionadas com as modalidades que abordam, isto é, uma UD dedicada somente ao voleibol. No entanto, não significa que possua apenas uma UD por modalidade. Um exemplo concreto deste ano letivo foi a modalidade de Atletismo. Uma vez que teria de abordar várias disciplinas desta modalidade, estas foram divididas em três UD, separadamente, pois caso contrário, não teria aulas suficientes para lecionar todos os conteúdos planeamentos.

Todavia, é perfeitamente possível possuir duas UD a serem trabalhadas paralelamente. Este facto apenas ocorreu no final do ano letivo em que as aulas semanais se destinavam a UD diversificadas.

“Sendo esta UD compartilhada com o Torneio de Badminton...”

(Excerto retirado da justificação da UD 3 de Atletismo)

“Uma vez que a modalidade de dança já foi abordada no segundo período, o núcleo de estágio pediu ao professor cooperante para “partilhar” o tempo e o espaço destinado à leção de dança com outra modalidade, além da natural partilha com a aptidão física.”

(Excerto retirado da justificação da UD 2 de Dança)

A UD não pode ser a mera distribuição de conteúdos pelo número de aulas que a constituem. A sua elaboração pressupõe que o tempo de ensino seja “utilizado racionalmente, uma vez que existe clareza acerca daquilo em que nos devemos concentrar e que devemos alcançar em cada aula” (Bento, 1987, p. 68). Por outras palavras, que seja perceptível a função didática em vigor em cada aula, compreender a articulação da matéria explícita no quadro de Vickers, através de uma grelha onde é apresentada a extensão e sequência da matéria, correspondente ao Módulo 4 do MEC.

Desta forma, a elaboração da UD não se prende apenas com a escolha dos conteúdos a lecionar, é importante que seja construída uma sequência lógica de apresentação dos conteúdos, promotora de experiências significativas, pois como Bento (1987, p. 67) defende, “um planeamento da unidade temática tem de ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas”. Seguindo o raciocínio do autor, o planeamento das UD não se deve centrar ou orientar preferencialmente para a matéria que aborda mas sim para o desenvolvimento dos alunos, nos vários domínios: habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física (capacidades), cultura desportiva (conhecimentos) e conceitos psicossociais (atitudes).

Tal como foi mencionado anteriormente, a extensão e sequência da matéria pode ser realizada segundo duas estratégias distintas, da base para o topo (bottom-up) e do topo para a base (top-down) (Vickers, 1990). Por norma, para a abordagem de modalidades de carácter individual e mais tecnicista, onde a componente tática não tem tanta visibilidade, é empregada a primeira estratégia.

“Sendo o atletismo uma modalidade essencialmente técnica, os conteúdos serão abordados da base para o topo, onde se começa por abordar os conteúdos/ habilidades mais básicas e se vai progredindo de forma sequencial até aos conteúdos/habilidades mais complexas, ou seja, construir e desenvolver estratégias e técnicas simples encadeadas para alcançar os conteúdos mais complexos seguindo um processo linear. No meu entender, esta é a melhor forma de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nesta unidade didática.”

(Excerto retirado da justificação da UD 1 de Atletismo)

Quando falamos de modalidades, como por exemplo os JDC, onde a componente tática se sobrepõe à técnica, sendo esta última utilizada em prol da primeira, dá-se preferência a uma abordagem do topo para a base. Graça & Mesquita (2009, p. 153) defendem esta ideia quando afirmam que a “aprendizagem da técnica é ditada pelos problemas correntes do jogo, na medida em que não faz sentido saber fazer do ponto de vista técnico o que o jogo não pede a nível tático. À medida que o jogo praticado vai evoluindo e cria mais problemas, o conhecimento tático é incrementado, bem como a integração intencional e apropriada das habilidades técnicas.”

De acordo com Mesquita (2009) o treino da técnica deverá ocorrer em situações diversificadas que permitam aos alunos explorar novas situações e através dos erros cometidos realizar novas aprendizagens, nomeadamente a razão que ocasionou o erro. Só desta forma o aluno compreenderá a aplicabilidade da ação técnica como ferramenta de uma exigência tática do jogo, ou seja, “compreender o que faz e porque faz” (Mesquita, 2009, p. 168), promovendo-a de um sentido.

“É de ressaltar que procurarei introduzir todos os conteúdos a partir do jogo, uma vez que este é o expoente máximo da modalidade. Daí que, sendo um jogo desportivo coletivo, onde a

tática predomina em relação à técnica, a sua abordagem será do topo para a base, o que pressupõe que as habilidades sejam introduzidas para colmatar as dificuldades sentidas em jogo.”

(Excerto retirado da justificação da UD de Futebol)

A escolha da estratégia adotada não tem só a ver com a modalidade em questão mas também com a experiência e à vontade do professor com a mesma, pois a segunda é mais difícil de concetualizar devido à necessidade de “ver o todo”, i.e., a compreensão do jogo, dança ou atividade de um modo global (Vickers, 1990).

“A relação “matéria-tempo” coloca um dos principais problemas na práxis do ensino.” (Bento, 1987, p. 69) O tempo é uma questão fulcral nos processos de planeamento e também de realização, pois é um dos pilares sobre o qual assentam estes processos. Há que analisar o tempo disponível para a UD e a partir deste, construir uma sequência e extensão da matéria lógica e ajustada.

“Torna-se muito difícil abordar todos os conteúdos planeados num espaço tão curto de tempo.”

(Excerto retirado da reflexão da UD de Basquetebol)

Suscetíveis de ocorrências de imprevisibilidades, por fatores muitas vezes externos ao professor ou até mesmo ao estabelecimento de ensino, as UD necessitam de ser flexíveis e mutáveis.

“Uma vez que houve necessidade de adaptar várias aulas devido a condições climatéricas adversas...”

(Excerto retirado da reflexão da UD 1 de Atletismo)

“Além do “imprevisto” anteriormente descrito [repetição dos testes de terreno para o estudo realizado no âmbito do RE], esteve inerente o facto de na primeira aula da UD alguns dos alunos da turma terem saído em visita de estudo, informação essa

que me foi transmitida pelos mesmos com pouco tempo de antecedência.”

(Excerto retirado da reflexão da UD 2 de Badminton)

Por vezes, estas ocorrências (quando externas ao professor), poderão ser comunicadas com antecedência, proporcionando ao professor espaço de manobra para adequar a UD no momento da sua elaboração, ou mesmo durante o seu decorrer, ainda que, não tenha sido tido em conta no planeamento anual.

“É de salientar que os alunos possuem uma visita de estudo a Sintra no dia 30 de Janeiro, tal como foi dito inicialmente, pelo que é provável que nenhum ou poucos alunos compareçam à aula. Desta forma, esta aula será planeada para que os alunos que compareçam possam exercitar as coreografias e esclarecer as suas dúvidas no âmbito da modalidade ou da disciplina de EF em geral.”

(Excerto retirado da justificação da UD 1 de Dança)

“... a segunda aula desta UD não se concretizou tal como estava planeada, uma vez que os alunos tiveram teste intermédio de Matemática à hora da aula.”

(Excerto retirado da reflexão da UD 2 de Dança)

De acordo com Bento (1987, p. 68) “também o desenvolvimento de atitudes e comportamentos (...) requerem uma configuração correspondente do ensino”.

“O programa avança ainda que os alunos deverão ser capazes de cumprir o regulamento quer como praticantes quer como juízes.”

(Excerto retirado da justificação da UD 2 de Atletismo)

4.2.3. Planear cada aula

“Depois de uma boa aula pode estar-se esgotado – mas também
satisfeito e feliz.”

(Bento, 1987, p. 88)

“Os planos são *modelos de actuação* didáctico-metodológica” (Bento, 1987, p. 17), assim sendo, são considerados guiões da atuação do professor, que permitem uma preparação prévia da aula e o desenvolvimento de um projeto mental do decorrer da mesma, baseado nas decisões tomadas durante a elaboração do plano. De acordo com Rink (1985) o plano de aula guia o processo de instrução, devendo traduzir objetivos e metas mais amplas em experiências de aprendizagem específicas. Por este motivo, são difíceis de redigir, pois quanto mais específicas são as descrições das intenções do professor mais difícil se torna planejar (Rink, 1985).

Tal como os dois níveis de planeamento anteriores, o plano de aula deve ser maleável, assumindo a possibilidade de ocorrência de situações inesperadas, o professor deverá possuir um plano ou estratégias de recurso, de modo a adaptar consoante as exigências das situações. “A aula de Educação Física tem também que ser pensada em função de uma série de condicionalismos, de ordem externa, com grande influência no seu conteúdo e realização” (Bento, 2003, p. 122).

Entre estes condicionalismos encontram-se frequentemente as condições climatéricas, como um dos fatores que mais influencia (por norma em sentido negativo) os vários níveis de planeamento. Quando o espaço de aula é exterior, não protegido das condições adversas que se possam sentir, a aula ou mesmo a UD podem ficar comprometidas. É necessário assegurar o decorrer da aula, tendo sempre em vista as questões de segurança dos alunos mas também a progressão do PEA.

“Esta aula destinada ao início da avaliação sumativa (AS) da segunda unidade didática (UD) de Atletismo, necessitou de

alterações, impostas pelas condições atmosféricas adversas que se fizeram sentir nesse dia.”

(Excerto retirado da reflexão da aula [alternativa] 71 e 72)

“Todavia tinha de ser realizada nesta aula pois caso na aula seguinte chovesse o espaço disponível era ainda mais pequeno, e no qual seria impossível realizar uma avaliação próxima da realidade.”

(Excerto retirado da reflexão da UD 2 de Atletismo – Corrida de Barreiras)

Desta forma a existência, número e estado de instalações, locais e materiais desportivos (Bento, 2003) são também considerados condicionalismos ou facilitadores do trabalho do professor. Estes são de extrema importância, não só em situações de imprevisibilidades mas também na abordagem possível do conteúdo.

Um fator também relevante no planeamento de uma aula é a “necessidade de variedade na organização e disposição do conteúdo e da metodologia das aulas” (Bento, 1987, p. 93), que derivam quer das condições acima referidas quer das condições pessoais, nomeadamente ao nível das capacidades e motivações dos alunos, e da diversidade dos conteúdos abordados e da complexidade crescente das tarefas.

Neste devem constar os objetivos, conteúdos, atividades ou tarefas a realizar (nomeadamente em grupo), métodos, materiais e meios a utilizar, entre outros (Bento, 1987).

Estes planos servem como auxílio ao professor, deverão possuir objetivos bem definidos, isto é, intenções claras acerca dos resultados que o professor pretende que os alunos atinjam numa aula, com base nos objetivos inerentes à UD (Bento, 2003). “Se o próprio professor não souber exactamente do que é que uma aula trata, o que é que ele pretende alcançar conjuntamente com os seus alunos, então o tempo da aula não será utilizado eficazmente.” (Bento, 2003, p. 113)

Na linha de pensamento de Bento (2003), relativamente às tarefas que compõem o plano de aula, a sua seleção deverá ser alvo de uma cuidada análise, no sentido de proporcionarem experiências adequadas, tornando o ensino atraente sem descurar a sua pertinência e significância para o PEA. O professor não deve propor tarefas sem uma intenção de cumprimento de um objetivo, sem o intuito de desenvolver determinada habilidade, capacidade, conhecimento ou atitude no aluno. A criação ou seleção de tarefas ou exercícios deverá partir dos objetivos formulados, com o intuito de promover as alterações desejadas nos alunos.

Em concordância com Bento (2003) os métodos de ensino apresentam-se como linhas de orientação das ações e comportamentos do professor, inerentes à condução do processo educativo. Estas medidas permitem ao professor organizar as atividades e os próprios alunos, tendo em vista a concretização dos objetivos, consoante a apropriação dos conteúdos, mas também fatores pessoais, situacionais e locais. Deste modo, os métodos “não podem ser concebidos e escolhidos numa atitude isolada, abstraindo da constelação de factores e condições intervenientes no processo de ensino.” (Bento, 2003, p. 120)

Em modo de conclusão, planejar não é um trabalho fácil. É árduo, cansativo e exigente, que não pode ser encarado levianamente. É uma tarefa fundamental na profissão docente, pois, uma conceção e um planeamento bem estruturado e definido, são os alicerces de uma prática adequada e pertinente. Pois, tal como Oliveira (1976) afirma, a partir do planeamento realizado, o professor pode direcionar todos os estímulos de aprendizagem oferecidos aos alunos em função dos objetivos estabelecidos e do percurso necessário para os atingir.

A **realização** consiste portanto na convergência de todos os aspetos concebidos, refletidos, e planeados anteriormente. Porém há que prolongar essa reflexão durante a prática, pois não é suficiente colocar em vigor o que foi planeado sem compreender o impacto que terá no contexto real. A realização engloba todos os processos de decisão que o EE necessita de realizar a fim de

conduzir uma aula com eficácia, ou seja, promovendo experiências significativas aos alunos e desenvolvendo as suas capacidades enquanto professor.

4.3. O professor enquanto gestor

“... teaching is based on a series of decisions teachers make about their teaching behavior and learning are invited to make about their learning behavior.”

(Siedentop & Tannehill, 2000, p. 280)

O professor não deve ser um mero transmissor do conhecimento, nesse sentido, tal como Siedentop & Tannehill (2000) afirmam, o ensino é baseado numa série de atitudes que este deve ter perante a turma, de modo a ser um profissional promotor de aprendizagens significativas, capaz de mobilizar esforços para uma aprendizagem não só científica e cultural, bem como social e humana.

O professor não pode basear o seu ensino apenas na transmissão de conhecimento. Entre as diversas funções que o professor tem de assumir atualmente, há que cuidar da gestão dos comportamentos dos alunos, da gestão do tempo de aula, do espaço e do material, entre outros. Neste sentido, o professor pode ser encarado como um gestor, pela necessidade que tem de controlar vários aspetos da aula e possuir a capacidade de gerir a sua aula e tudo o que a envolve, em função dos fatores que a possam influenciar positiva ou negativamente. Por outras palavras, é exigida ao professor a capacidade alargada para captar informação de modo a saber como deve agir perante as situações, muitas vezes imprevisíveis.

4.3.1. Criação de regras e rotinas

A criação de regras é, na minha opinião, a primeira tarefa de gestão com que o professor se debate no início do ano letivo, principalmente quando se

depara com uma turma que lhe é desconhecida. A criação de rotinas e estabelecimento de regras são a base para um sistema eficaz de tarefas de organização (Siedentop, 2008).

Siedentop (2008, p. 117) define rotina como “un procedimiento que intenta obtener comportamientos precisos en una clase (...) que tienen tendencia a repetirse frecuentemente y que, a menos que no se estructuren, pueden desviar o retardar el desarrollo de una lección.” Por outras palavras, as rotinas são formas precisas de fazer cumprir determinadas tarefas durante a aula. Estas tarefas procuram melhorar a dinâmica da aula, e manter um ambiente de aprendizagem controlado e sem perturbações.

Desde o primeiro momento, procurei definir rotinas na aula, de modo a que os alunos compreendessem que determinadas tarefas seriam fundamentais ao bom desenvolvimento da aula, pois como Siedentop (2008) afirma, os professores que estabelecem rotinas desde o início do ano possuem melhor direção e disciplina nas suas aulas, não sendo levantados tantos problemas, o que proporciona um melhor ambiente de aprendizagem e trabalho, tanto para os alunos como para o próprio professor.

As primeiras rotinas que procurei implementar estavam relacionadas com o início e o término das aulas. Neste sentido, os alunos não deveriam mexer no material sem que o professor se encontrasse presente ou permitisse que o fizessem. Os alunos deveriam auxiliar o professor na montagem do material ou efetua-la sozinhos quando o professor assim indicasse, nomeadamente, colocar os postes e rede de Badminton ou os colchões, postes e elástico de salto em altura. Nas modalidades que eram abordadas nos espaços exteriores era necessário transportar material necessário à realização da aula. Os alunos estavam encarregues desse transporte para o espaço de aula (depois do material ser selecionado por mim ou pelo PC) e de arrumar no final da aula.

De uma forma gradual, procurei introduzir uma rotina relativamente aos momentos de transição entre as tarefas em que era necessário realizar instrução para a nova tarefa. Neste sentido, comecei a perceber que seria mais vantajoso reunir todos os alunos, através de sinal sonoro e/ou contagem decrescente em voz alta, e só após a apresentação da tarefa os alunos se

distribuiriam pelos respetivos espaços para iniciar a tarefa. As dúvidas deveriam ser retiradas quando todos os elementos ainda se encontravam reunidos, esclarecendo eventuais dúvidas que fossem comuns a vários alunos.

Nas aulas em que era necessário criar grupos de trabalho ou equipas, estas eram formadas no início da aula ou ao longo dos primeiros exercícios. Considerei importante, independentemente da modalidade em vigor, que a aula terminasse com uma situação formal, isto é, em jogo, com um momento coreográfico que englobasse todos os movimentos aprendidos até ao momento, ou exercícios que aludissem à competição. Deste modo, permitia também que no final da aula, os alunos aplicassem os conteúdos num formato mais global e abrangente, semelhante ao jogo, nas modalidades de Basquetebol, Badminton e Futebol, à coreografia na Dança ou, à prova nas várias disciplinas de Atletismo, que se pretendia atingir no final das aulas de cada UD.

“Julgo ser importante (...) que os alunos joguem bastante tempo, pois é uma forma mais motivadora de tentar colocar em prática todas as habilidades tático-técnicas e conceitos, nomeadamente os princípios que foram introduzidos tanto nesta aula como em aulas anteriores.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 58)

Na impossibilidade de realização da aula prática, falta de material ou dispensa médica, os alunos realizavam um relatório de aula, num modelo elaborado pelo GREF, próprio para o efeito, e/ou eram-lhes atribuídas tarefas. Estas tarefas variavam consoante a natureza da aula. Geralmente os alunos dispensados da aula prática ficavam responsáveis pelo material, mas também pela arbitragem. Esta última proporciona um momento de aprendizagem e de exercitação para colocar em vigor a sua cultura desportiva sobre a modalidade.

Estas foram as rotinas que considerei mais importantes ao longo do ano letivo, porém outras foram estabelecidas, sendo que algumas eram específicas

de determinada modalidade e/ou espaço de aula e não se enquadravam noutra cenário.

Além destas pequenas tarefas que procuram melhorar o ambiente de aprendizagem, é também necessário a criação de regras, que de acordo com o autor anteriormente mencionado, determinam as expetativas relativamente aos comportamentos a ter em diversas situações. As regras podem ser formuladas com base nos comportamentos apropriados que são expetáveis que os alunos tenham na sala de aula, ou por outro lado, formuladas a partir dos comportamentos desadequados que se espera que os alunos não possuam (Siedentop, 2008).

As regras são menos precisas do que as rotinas, pois podem ser aplicadas a um conjunto mais alargados de situações. Siedentop (2008) defende que para que sejam eficazes, as regras têm de ser formuladas claramente e aplicadas de forma constante, ou seja, de modo a que os alunos compreendam a sua razão de ser e, recordadas constantemente e não só quando existe uma violação das mesmas. Deste modo, um comportamento desrespeitador deve ser imediatamente corrigido e uma sanção aplicada (Siedentop, 2008).

Em EF as regras de segurança, desde a utilização do material à interação com os colegas, assumem um papel de destaque, uma vez que o corpo é o principal recurso de trabalho, encontra-se muito mais exposto e sugestível à ocorrência de acidentes. No decorrer do ano letivo, senti maior necessidade de apelar ao cuidado dos alunos para os aspetos de segurança na modalidade de Atletismo. Numa aula de corrida de barreiras, alguns alunos realizaram a corrida no sentido inverso, isto é, transpuseram as barreiras partindo da “meta” para a linha de partida, passando à frente de um colega quando este efetuava a corrida corretamente. Este comportamento, além de colocar em risco a sua segurança e a do colega de turma, a meu ver, atitudes semelhantes demonstram falta de respeito pelo outro. Assim sendo, as regras alusivas ao respeito mútuo são essenciais, transversalmente a todas as modalidades abordadas nas aulas de EF. O ambiente que muitas vezes se vive nas aulas de EF através dos JDC, nomeadamente quando ocorre uma derrota, ou a insatisfação com uma decisão do árbitro, origina frequentemente

insubordinação, tal como afirma Oliveira (2002, p. 213). Felizmente, na minha turma não ocorreram tais situações, embora tenha presenciado, na modalidade de futebol, que alunos desrespeitavam os seus colegas de equipa, quando estes não revelavam a competência que os primeiros desejavam.

“... a imposição de algumas regras sobre as bolas no início da aula e comportamentos fora da tarefa como lança-las ao cesto...”

(Excerto retirado da reflexão de aula 52 e 53)

No decorrer da minha prática pedagógica, senti necessidade de reforçar as regras e rotinas que tinham sido determinadas, mais do que desejei. As regras que reprimiam comportamentos fora da tarefa, como o acima mencionado, foram as que mais salientadas e recordadas foram ao longo do ano. Nos espaços exteriores, o material necessário ao decorrer da aula era frequentemente utilizado de forma indevida por um pequeno grupo de alunos. Estes mesmos alunos, foram chamados à atenção diversas vezes pela utilização do material que se encontrava no ginásio pequeno, sem que tal lhes fosse permitido.

A utilização indevida do material da escola, foi o comportamento que gerou mais chamadas de atenção e sancionamento, de forma diferenciada e diversificada, com o objetivo de melhorarem os seus comportamentos. No entanto, não foi tarefa fácil. Bastava alhear-me por um instante para que eles retomassem os referidos comportamentos. Contudo, fui aprendendo a lidar com a situação, e penso ter contribuído para a sua melhoria.

4.3.2. Gestão e Controlo da Turma

“A gestão de aspectos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas, das expectativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação.”

(Doyle cit. por Rosado & Ferreira, 2009, p. 189)

A partir da implementação de regras e rotinas, o professor procura gerir e controlar o comportamento dos alunos da turma. Todavia, é importante conhecer os alunos de modo a empregar estratégias consoante as características próprias dos alunos que se apresentam à sua frente. Pois, tal como a Oliveira (2002, p. 88) afirma, um “conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento.”

Neste sentido, as informações partilhadas pelos professores do conselho de turma, no início do ano letivo, sobre os alunos que conheciam, foram fundamentais. O PC proporcionou uma ajuda preciosa, pois conhecendo alguns alunos desde o terceiro ciclo ou desde o início do ensino secundário, possuía informações preciosas sobre os alunos, nomeadamente na disciplina de EF. Mais do que uma fonte de informação sobre os alunos, o PC ao acompanhar as aulas, facilitou a minha compreensão sobre o efeito das estratégias nos alunos. Sendo todos tão diferentes, as estratégias tinham, forçosamente, que ser diferenciadas.

A minha turma, que se encontrava no final do seu percurso escolar, era constituída por alunos que no ano anterior estavam em três turmas distintas. Esta ocorrência foi consequência das escolhas de disciplinas que os alunos fizeram ao ingressarem no 12º ano de escolaridade. Os alunos de duas das três turmas que se agruparam no 12º ano, já se conheciam. Porém, os alunos da terceira turma, não apresentavam uma relação próxima dos restantes alunos. Deste modo, ao longo do ano, verifiquei a existência de vários grupos dentro da turma, o que por vezes originou dificuldades no desenvolvimento harmonioso das aulas. O caso mais marcante com que me deparei na minha prática pedagógica esteve relacionado com a formação de grupos de trabalho nas aulas de dança, com o intuito de elaborarem de uma pequena coreografia. Nesse momento, compreendi que mesmo entre alunos que vinham de uma mesma turma, existiam grupos formados. Contrariamente ao que pensava até

ao momento, existia na turma alguma conflitualidade entre alguns alunos. Todavia é de salientar que este aspeto foi ligeiramente melhorado no decorrer do ano letivo.

Por outro lado, os alunos que possuíam amizades que transitavam de anos anteriores demonstravam uma ótima relação, o que apesar de ser uma grande vantagem na manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo, por vezes se tornava um transtorno quando os alunos se distraíam uns com os outros, afastando-se das tarefas propostas na aula.

De acordo com Rosado & Mesquita (2009), a responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem, permite ao professor um controlo efetivo do comportamento dos alunos, bem como a avaliação do próprio processo de instrução. A relação que o aluno estabelece com a tarefa, ainda que exista uma obrigatoriedade do seu cumprimento, é flexível, pois “as tarefas são negociáveis, de forma mais ou menos manifesta, quase sempre com o intuito de serem mais facilmente solucionadas.” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 109)

Este aspeto foi, a meu ver, positivamente influenciado pela aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), como será referenciado posteriormente neste documento.

“Julgo que este exercício foi bastante benéfico no sentido de ter suportado um grande significado de autonomia e responsabilidade para as alunas. Este permitiu que cada uma trabalhasse as suas maiores dificuldades, levando-as a ponderar sobre as mesmas.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 52 e 53)

“...apesar de não ter levado equipamento indicou que gostaria de realizar jogo de Boccia e que seria árbitro nos jogos de Voleibol Sentado.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 87 e 88)

Com o objetivo de uma maior autonomia e responsabilização ao longo do ano, pretendia que os alunos também exercitassem a sua capacidade de tomar decisões, assumindo as consequências das mesmas. De forma a promover a sua autonomia, devem ser dadas aos alunos, as oportunidades de pensarem por si, debatendo assuntos que se manifestem de interesse, de modo que não sejam meros consumidores do que lhes é transmitido. A prática desportiva oferece momentos e situações que contribuem, sem dúvida, para a autonomia dos alunos. A ênfase na capacidade de ler e analisar as situações, pode ser dada por várias frentes, e nas várias modalidades. Todavia, foi nos desportos que exigem maior domínio tático e nas situações de arbitragem, que se tornou mais fácil esta abordagem.

4.3.3. Gestão do Tempo de Aula

O tempo e a sua gestão têm uma grande influência no sucesso de uma aula. No início do EP este foi um aspeto com que me debati, tendo uma grande preocupação por considerar que tinha maiores dificuldades neste campo. Sentia que a aula não estava controlada caso o tempo não fosse cumprido rigorosamente como estava planeado. Ao longo do primeiro e do segundo período, comecei a aprender a gerir melhor o tempo das tarefas e, conseqüentemente da aula.

A organização e as transições são particularmente importantes para estabelecer um ritmo eficaz durante a aplicação de um plano (Siedentop, 2008). Contudo, estes não serão os únicos aspetos mencionados neste ponto, uma vez que, considero que outros tenham sido igualmente relevantes na minha prática pedagógica, entre os quais se encontram: os atrasos dos alunos, a previsão da organização do tempo de aula no plano de aula, entre outros.

A pontualidade dos alunos é um ponto fulcral, pois o facto de os alunos chegarem atrasados à aula, pode condicionar a gestão do tempo de aula em virtude da necessidade de repetir constantemente a informação transmitida. Na turma que acompanhei e lecionei, tive alunos que, ao longo do primeiro

período, chegaram atrasados. Optei por aguardar cinco minutos e iniciar a aula com os alunos que estavam, marcando falta de atraso aos restantes. Tive também a preocupação de não ser muito flexível quando os alunos procuravam justificações, por vezes pouco válidas, para o seu atraso.

No início do segundo período, com a modalidade de dança em vigor, verificou-se uma situação ligeiramente diferente. Apesar da diminuição do número de alunos que se atrasavam para a aula, um aluno em particular passou a chegar constantemente atrasado às aulas. Em 8 momentos de aulas de dança o aluno chegou 6 vezes atrasado. Dado que o aluno demonstrava não gostar da referida modalidade, e que após esta, melhorou progressivamente esta questão, considero que a situação teve como causa a falta de gosto e motivação que o aluno tinha para a modalidade que era naquele momento lecionada. Para tentar combater esta falha na pontualidade, a estratégia que considerei mais pertinente e adequada com este aluno, foi o diálogo informal, que tinha lugar no final de cada aula e *feedbacks* com o intuito de motivar o aluno e despertar algum sentimento positivo que o levasse a melhorar a sua postura perante as aulas de dança, começando pela pontualidade. Assumi uma postura mais resguardada e menos imperativa, pois compreendi que, de outro modo não conseguiria sensibilizá-lo. Após ter feito já uma breve análise dos comportamentos da turma, queria, no entanto, ouvir a opinião dos alunos sobre os comportamentos que manifestavam e pelas suas atitudes na prática. Constatando o fracasso de outras estratégias e na incoerência que outras iriam proporcionar, entendi que agir pelo lado positivo, seria o melhor caminho a percorrer. E de facto, notei uma evolução significativa da primeira para a segunda UD de Dança.

Numa tentativa de que o início da aula não sofresse nenhum atraso, procurava organizar o material de forma prática para a sua utilização. Sempre que era possível dispunha o material a ser utilizado nas primeiras tarefas, ainda antes dos alunos chegarem. Nem sempre este aspeto era possível, pois em situações em que a disposição do material se apresentava prejudicial à integridade física dos alunos nas tarefas anteriores, era não seria passível de se efetuar.

A formação das equipas foi um outro aspeto que me permitiu melhorar a gestão do tempo, nomeadamente o tempo de transição entre as tarefas, pois procurava refletir em casa sobre a constituição das equipas para que no início da aula a mesma fosse mais rápida de realizar. O facto de as equipas já se encontrarem formadas antes do início da aula, tinha a grande vantagem de poupar tempo que seria essencial para a exercitação prática das tarefas. Todavia, quando se procede a uma situação desta natureza, há que considerar a possibilidade de os alunos faltarem e consequentemente ser necessário reestruturar as equipas, o que por vezes, de modo a manter o equilíbrio, se torna mais difícil do que conceber novas equipas. Porém, apesar de se apresentar uma estratégia vantajosa, a conceção das equipas anterior à aula não foi sempre utilizada. Considerei também importante, dar a possibilidade aos alunos de comporem as próprias equipas.

Tal como foi mencionado anteriormente, o tempo de transição entre tarefas lucrou com a estruturação das equipas desde o início da aula, e através da sua manutenção no decorrer da mesma. Assim sendo, a organização de todos os exercícios e a distribuição dos alunos pelos espaços disponíveis tinha em consideração a equipa e não a individualidade dos alunos. Neste caso, os jogos reduzidos eram realizados em consonância com as equipas formadas, e nos exercícios mais analíticos procurava criar espaço próprio para que cada equipa realizasse as tarefas. Este aspeto foi fundamental, uma vez que, tal como Siedentop (2008) declara, um momento de organização dos alunos não requer muito tempo, mas o conjunto de todos os momentos de organização que existem numa aula de EF, representam uma grande porção do tempo da aula.

Com o decorrer do ano letivo, fui aprendendo a gerir melhor diversas variáveis que necessitam de ser tidas em conta para um desenrolar harmonioso da aula, nomeadamente da gestão de questões temporais e organizacionais. No início do ano, manifestava alguma inquietação, se alguma falha no processo de gestão da aula ocorria (tempo, tarefas e alunos), o que condicionava toda a minha intervenção, mesmo que as estas por si só não o fizessem. À medida que a minha prática pedagógica avançava, fui aprendo a

combater este estado, e a recorrer à improvisação quando sentia ser útil. Aprendi a ser mais independente do plano de aula que tinha efetuado.

Esta busca da independência do plano de aula e capacidade de adaptar, nomeadamente os tempos de aula, funcionou nas duas direções, tanto a necessidade de adaptar pelo excesso como pela carência. Esta última verificou-se com mais frequência do que a primeira:

“... a apresentação do trabalho sobre os tempos na modalidade de basquetebol foi por mim mal idealizada, levando-me a colocar mais questões para evitar que a aula terminasse demasiado cedo.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 21 e 22)

“... a gestão do tempo terá de ser bastante rigorosa, para que seja possível a introdução de todos os movimentos previstos (...) por vezes surgem dificuldades por parte dos alunos que necessitam de ser colmatadas, levando a que seja despendido mais tempo em determinada parte da coreografia do que inicialmente planeado. O movimento pode ser bastante simples para mim, que já o conheço e treinei, mas poderá ser difícil para algum aluno, que tenha maiores dificuldades de coordenação. Assim sendo, terei de reconsiderar a gestão da aula e dos exercícios, disponibilizando mais tempo para a introdução de novos aspetos da coreografia.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 42)

4.3.4. Ensino por níveis

O ensino por níveis é uma questão fulcral no planeamento e realização das aulas de EF, no sentido de proporcionar uma adequação às características própria dos alunos, procurando colmatar as suas dificuldades e estimulando as suas potencialidades. Bento (2003, p. 32) confirma a necessidade de “colocar

as exigências do conteúdo e da realização do ensino numa relação ajustada às possibilidades subjectivas dos alunos”.

Neste sentido, ao longo do ano letivo, a minha prática pedagógica foi encaminhada para um ensino por níveis de desempenho. Todavia, aquela modalidade em que esta divisão se tornou mais evidente e também mais difícil de gerir foi no caso do Futebol. Senti que a grande heterogeneidade da turma dificultaria este processo. Na realidade a minha maior dificuldade centrou-se na distribuição dos alunos por níveis de ensino, particularmente um aluno.

“... a turma é bastante heterogénea, (...) na turma existem os três níveis de desempenho. Alguns alunos encontram-se no nível avançado, mas a maioria dos alunos situa-se no elementar ou no nível introdutório, pois existem alunos com bastantes dificuldades, nomeadamente nas questões da relação com a bola. Este último panorama é mais visível nos alunos do sexo feminino da turma.”

(Excerto retirado da justificação da UD de Futebol)

“No caso específico do aluno “Y”, o aluno do sexo masculino notoriamente com mais dificuldades, julgo que seria produtivo para o aluno realizar, em algumas situações, determinados exercícios com as meninas, todavia entendo que esta situação não é do ponto de vista psicológico, motivacional e também social agradável. Neste sentido surge um dilema, deve o aluno nos exercícios divididos por níveis realizar o exercício adequado às suas reais capacidades motoras, ou realizar os exercícios mais complexos ou avançados?”

(Excerto retirado da reflexão de aula 55)

No decorrer da UD em questão idealizei que o vantajoso seria a possibilidade de criação de grupos de trabalho com alunos com capacidades

semelhantes, onde coexistissem alunos de ambos os sexos. Porém devido às discrepâncias existentes, no momento considerei não ser possível a sua realização. O facto de possuir uma aluna no nível avançado e uma ou outra aluna que, apesar das dificuldades conseguiriam enquadrar-se minimamente num contexto um pouco mais complexo, proporcionando que a primeira aluna e uma colega realizasse alguns exercícios num grupo praticamente composto por alunos do sexo masculino. Desta forma, cada uma das alunas realizava os exercícios com alguém com um domínio tático-técnico semelhante, o que proporcionou que o aluno em questão “Y” realizasse algumas tarefas com a segunda aluna. Hoje compreendo, que poderia ter realizado quatro grupos de trabalho distintos, alunos com mais dificuldades com os alunos que apesar de não possuírem tantas dificuldades, mas que dos restantes alunos do sexo masculino, possuíam menos à-vontade na modalidade que se abordava.

Com o progresso da UD em análise, optei por amenizar a divisão dos alunos de cada nível de desempenho, de modo a que os alunos não sentissem esta divisão de uma forma tão acentuada.

A estratégia então utilizada teve por base uma experiência anteriormente realizada com sucesso apenas com as raparigas da turma. A experiência consistiu em disponibilizar um espaço (campo de futsal que se encontrava livre) e material diversificado. As alunas foram informadas que deveriam selecionar as habilidades em que possuíam mais dificuldades e que consequentemente necessitariam de trabalhar mais afincadamente. Posto isto, as alunas agruparam-se em pequenos grupos consoante as suas dificuldades e os aspetos que pretendiam trabalhar. A minha função era apenas ajudar caso as alunas demonstrassem dificuldades na construção ou seleção de exercícios para trabalhar os conteúdos que pretendiam. Todavia, os vários grupos rapidamente decidiram o que pretendiam fazer e como fazê-lo, pelo que a minha intervenção foi reduzida na organização da tarefa. Além de ter sido um ponto importante na temática da responsabilização e autonomia dos alunos, foi também fundamental no trabalho diferenciado por níveis, pois ainda que possam estar no mesmo nível, as dificuldades e potencialidades podem ser dissemelhantes.

Nesta conformidade, em aulas seguintes, optei por exercícios de diferentes graus de dificuldade e complexidade, dando a possibilidade aos alunos de escolherem os exercícios mais adequados às suas dificuldades e potencialidade. O facto de os alunos terem maior autonomia no seu PEA, obrigava-me a estar mais atenta de modo a garantir que todos os alunos trabalhavam de um modo adequado. Por outro lado, proporcionou mais espaço aos alunos para desenvolverem as suas capacidades de interajuda, não só nesta modalidade mas noutras modalidades abordadas no ano decorrido.

“Assim sendo, considero também importante que os alunos do nível avançado tenham papéis fundamentais de entreajuda e cooperação para com os colegas de turma.”

(Excerto retirado da justificação da UD de Basquetebol)

Devido à divisão por níveis de desempenho procurei que no jogo formal, realizado no final da aula, os alunos jogassem com e contra elementos do seu nível de desempenho ou semelhante. Contudo, era da opinião que também seria benéfico realizar jogos com elementos de diferentes níveis de desempenho, principalmente para elementos de um nível mais baixo, nomeadamente ao nível motivacional. Esta assunção advém da minha experiência enquanto aluna ao longo do 3º ciclo e do ensino secundário. Por um lado, quando jogava com colegas mais habilidosos do que eu, ficava bastante entusiasmada por considerar que era um momento em que com eles podia aprender, e em que tudo parecia mais fácil. Por outro lado, quando se tratava de uma modalidade com a qual estava mais familiarizada e à-vontade, existia aquela ambição, que por vezes podia levar à falta de tolerância perante as dificuldades dos colegas, mas era rapidamente ultrapassada pela necessidade de utilizar as minhas vivências, no sentido de os ajudar a melhorarem. Desta forma, julgo que desde que este recurso seja utilizado de uma forma moderada, trará alguns benefícios aos alunos, pelo que pertenceu ao leque de estratégias por mim utilizadas neste domínio.

De modo a rentabilizar o tempo de aula, diminuindo o tempo de

organização dos alunos e o tempo de transição entre tarefas, esta estratégia consistia na distribuição dos alunos por quatro cores de fitas (ou coletes) que não eram necessariamente as equipas com que iriam jogar. Na composição de uma equipa de cor, por exemplo, amarela, encontravam-se elementos de ambos os níveis de desempenho. Deste modo, a parte final da aula tinha sempre início, e era dado prioridade aos jogos, com equipas homogéneas. Para tal, agrupava duas cores, por exemplo, azuis e amarelos vs verdes e vermelhos (“A’s” vs “V’s”). Quando pretendia constituir equipas heterogéneas, bastava indicar que os amarelos jogariam contra os verdes, por exemplo, e rapidamente iniciar os jogos. Esta estratégia foi utilizada em dias que os colegas que davam aula no campo ao lado não se encontravam presentes, permitindo que as quatro equipas, quer heterogéneas quer homogéneas, estivessem a jogar simultaneamente. Foi uma estratégia que considerei bastante produtiva, para utilização em situações esporádicas.

4.4. Instrução

O termo instrução está geralmente associado às intervenções verbais do professor. Mesquita (1998) define o conceito de forma mais abrangente, considerando o conjunto de todos os comportamentos que fazem parte do repertório do professor para comunicar, nomeadamente comportamentos verbais e não-verbais, como por exemplo a demonstração de um gesto técnico (Januário, 1996).

De acordo com Graça (2006) este processo interativo entre professores e alunos, prende-se com a transmissão de informação, explicações, orientações, podendo ser acompanhadas ou não por demonstração. Através deste processo o professor procura desenvolver nos seus alunos, competências num determinado domínio de conteúdo, isto é, pretende gerar aprendizagens e promover o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos neste (Graça, 2006). Consequentemente, podemos afirmar, que este está intimamente ligado aos objetivos da aprendizagem, traçados anteriormente no planeamento. Todavia, torna-se importante ressaltar que o processo não é unilateral, partindo da ação

e das decisões (modelos de instrução, materiais, entre outros) do professor para o aluno, mas que depende também da capacidade, disponibilidade, ação e motivação dos alunos, e principalmente da coordenação de todas estas componentes (Graça, 2006).

No decurso de todo o processo de instrução, é fundamental ter em consideração as características próprias e diversificadas dos indivíduos (Oliveira, 1976). A resposta motora do aluno a uma determinada tarefa depende da interação da informação recebida com a interpretação que o aluno realiza, sendo influenciada pela forma como a instrução é efetuada. Deste modo, a organização do processo de instrução deverá contemplar as relações estabelecidas entre as informações transmitidas antes e durante a prática e as respostas motoras dos praticantes (Mesquita, 1998).

Serra & Graça (2003, p. 190) designam de, *apresentação da tarefa*, os momentos antes da prática e, durante a prática, de *feedbacks*. Os autores afirmam que estes dois momentos se complementam. Defendem ainda, que a explicação deverá ser fortemente apoiada pela demonstração, facilitando desta forma, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, inclusivé, ter dificuldade em atingir a coordenação fina, dos movimentos de algumas habilidades.

4.4.1. Apresentação da informação

Quer Januário (1996) quer Serra & Graça (2003), consideram a apresentação da informação, uma importante e fundamental função no contexto da instrução, relacionado com a transmissão da informação por parte do professor aos alunos. Neste contexto, deve ser apresentada informação relativamente à tarefa e ao desempenho que se espera que os educandos apresentem – o que fazer, como e quando fazê-lo.

Desta forma e, uma vez que a interpretação dos alunos depende da forma como o professor apresenta a tarefa, esta transmissão deve ser clara e concisa, focando-se no essencial. Quando existe um excesso de informação a tendência é que o aluno não fixe tudo o que lhe foi transmitido, podendo até

originar alguma confusão. Tal como Siedentop cit. por Serra & Graça (2003, p. 199) defende “...os alunos aprendem mais eficazmente quando têm acesso a uma boa ideia geral de como realizar e são informados dos principais aspectos críticos; os detalhes do desenvolvimento da tarefa deverão ser realizados através de uma serie de tarefas de refinamento.” Deste modo, para “a realização de uma apresentação eficaz concorrem varias estratégias, embora nenhuma se assuma como determinante” (Mesquita & Graça, 2009, p. 49), nomeadamente a explicação, a demonstração, o recurso a palavras-chave e também o questionamento.

“A **explicação** constitui o principal meio através do qual é comunicado o conteúdo dos exercícios aos atletas.” (Mesquita, 1998, p. 55) A “maior parte dos professores de EF fornecem mais informação da que os alunos podem utilizar no primeiro contacto com a tarefa, gastando mais tempo do que o necessário na apresentação da tarefa.” (Siedentop cit. por Serra & Graça, 2003, p. 199)

Através de Leinhard et al., Mesquita (1998, p. 56) apresenta cinco princípios fundamentais para uma boa explicação:

- “Identificação do novo através do conhecido”;
- “Incidir no problema, ou seja, focalizar o cerne da questão”;
- “Especificar as condições de realização”;
- “Realçar a importância dos novos princípios”;
- “Completar a explicação através do estabelecimento de ligações entre os diferentes elementos que fazem parte da informação, recorrendo-se para tal a demonstrações”.

Inicialmente era-me muito complicado expor as tarefas aos alunos de forma clara e concisa, permitindo-lhes que estes compreendessem a tarefa de um modo global. Com o decorrer do EP e com alguns *feedbacks* que os alunos me transmitiam, esta função tornou-me mais simples. Procurei, em todos os momentos, verificar se os alunos tinham dúvidas sobre as tarefas, de modo a esclarece-los. Este aspeto foi fundamental para que as tarefas fossem rapidamente colocadas em prática e se desenvolvessem de forma correta.

“...esclarecidas as dúvidas, os alunos rapidamente retomaram o exercício, cumprindo o objetivo principal do mesmo.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 11)

A **demonstração** é considerada por vários autores como um ponto fundamental da apresentação das tarefas aos alunos, por ser um mecanismo de imitação a partir do qual se procede a aprendizagem, na medida em que serve de ligação entre a observação e a realização do que fora observado (Mendes, 2004). Serra & Graça (2003, p. 199) defendem que é positivo “o recurso a demonstrações completas realizadas em contextos semelhantes àqueles em que a habilidade vai ser utilizada”, pois através destas, o aluno adquire uma ideia global da tarefa e do movimento que necessita de realizar.

É de salientar o facto de a demonstração poder ser realizada de diversas formas: pelo professor, por alunos, através de sequências de imagens (fotografias ou vídeo, nomeadamente em câmara lenta), demonstração da habilidade na sua totalidade ou parcialmente, entre outras. O importante é que o elemento que demonstre o exercício seja um bom modelo. No caso do professor não se sentir à vontade em realizar uma demonstração, deverá recorrer a um aluno (o que melhor executa a tarefa), como modelo.

Os professores são aconselhados a recorrer com frequência à demonstração como auxílio da exposição/explicação das tarefas. “Porém, é necessário não esquecer que a quantidade de demonstração não é, por si só, garantia de sucesso.” (Serra & Graça, 2003, p. 199)

Durante o meu ano de prática, procurei recorrer com frequência à demonstração para auxiliar a introdução de novas tarefas ou habilidades. Tendo em conta que alguns alunos eram atletas de modalidades abordadas ao longo do ano, recorri com frequência à demonstração das habilidades e tarefas por esses alunos. Todavia, recorri também a outros alunos, que apesar de não serem atletas, desempenhavam corretamente a habilidade que pretendia que fosse demonstrada.

“Os alunos pediram que demonstrasse a corrida saltada, contudo a aluna “W” pretendia demonstrar e portanto permiti que o fizesse, aproveitando para corrigir os aspetos mais importantes.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 15 e 16)

Procurei, também, utilizar a demonstração através de materiais audiovisuais, por três motivos. O primeiro: pelo facto de ser digital, torna-se mais atrativo para os alunos. O segundo, por poder recorrer a um modelo altamente treinado e especialista na matéria, como por exemplo atletas olímpicos e paralímpicos. Neste caso, e em última instância, existia também a possibilidade de apresentar aos alunos vídeos em câmara lenta, permitindo observar aspetos técnico ou táticos fundamentais, para o desempenho de determinada habilidade.

“No final da aula os alunos sentaram-se no solo para visualizar três pequenos vídeos. Um sobre técnica de corrida “100m USAIN BOLT SLOW MOTION ART OF SPRINTING FASTEST MAN – YouTube”, onde os alunos podiam observar os aspetos mais importantes da corrida de velocidade (...). Dois de corrida de estafetas “Jamaican New World Record 4 X 100M relay Team 2011 – YouTube” e “WR 4x100m 37.10 Relay Men - slow motion [HQ] – YouTube”, onde se pretendia que os alunos conseguissem observar as várias técnicas de transmissão de testemunho utilizadas pelas equipas (técnica ascendente ou francesa e técnica descendente ou americana) e os principais aspetos técnicos destas (...).”

(Excerto retirado da reflexão de aula 17)

E por último, por ser uma forma de adaptação imposta pelas condições atmosféricas adversas.

“... não sabia se seria realizável este tipo de exercício num espaço pequeno como o G2. Desta forma decidi que, caso tal não fosse concretizável, os alunos realizariam os exercícios de familiarização com o peso, visionamento de vídeos e alguns exercícios de condição física ...”

(Excerto retirado da reflexão de aula 15 e 16)

As **palavras-chave** são definidas por Mesquita (1998) como o suporte verbal que acompanha as duas estratégias anteriormente mencionadas. Estas são fundamentais na fase inicial da aprendizagem, na ajuda na elaboração do conhecimento declarativo como base para o conhecimento processual. Não deverão ser utilizadas mais do que três palavras-chave por habilidade (Serra & Graça, 2003).

Esta estratégia torna-se um grande auxílio para o professor, caso necessite de corrigir muitos alunos, e portanto precise de rentabilizar o seu tempo ao máximo, de modo a atender as necessidades de todos os seus alunos. Por outro lado, permite a estes últimos focalizarem a sua atenção para os aspetos mais relevantes da componente técnica e/ou tática em questão. Durante a prática pedagógica foi perceptível este aspeto. Não existia forma mais concisa e clara de transmitir uma informação do que através das palavras-chave.

Segundo Rosado & Mesquita (2009) o **questionamento**, é um método de ensino muito antigo, tanto como o próprio processo de instrução. De acordo com os mesmos autores, este pode servir diversos objetivos, sendo aplicado no âmbito de diferentes modelos ou métodos de ensino.

No início do ano letivo recorria parcamente a esta estratégia. Contudo comecei a compreender que os alunos estavam mais atentos às explicações quando de seguida, poderiam ser questionados sobre as mesmas. À medida que o ano avança sentia cada vez mais necessidade de colocar questões aos alunos, não só para verificar o seu nível de conhecimento, mas também para captar a sua atenção no momento em que pretendia fazer uma revisão da matéria lecionada anteriormente ou introduzir nova matéria. Era também uma

forma de os alunos compreenderem o que por mim era considerado essencial, nomeadamente para a realização de um teste escrito, ou mesmo para a concretização de uma habilidade motora.

Considero, que o recurso ao questionamento, foi uma estratégia bastante vantajosa no contexto do meu EP. Ainda que estivesse a controlar o PEA, proporcionava espaço aos alunos para a investigação e descoberta, que considero essencial para a retenção do conhecimento.

4.4.2. O *Feedback* Pedagógico

“... o conteúdo informativo emitido durante a apresentação das tarefas deve ser replicado na emissão de *feedbacks*, constituindo o próprio *feedback* uma forma de reforço da informação emitida antes da prática.”

(Mesquita, 1998, p. 58)

Januário (1996) define *feedback* como o comportamento de ensino, que consiste na reação do professor ao desempenho demonstrado pelo aluno. Desempenho que, tal como foi anteriormente referido, pode ser verbal ou não verbal. Segundo o mesmo autor, esta função instrucional, tem como objetivo avaliar, descrever, prescrever ou interrogar a prestação dos alunos, sendo considerado um fator promotor da aprendizagem. Para tal, é necessário que o *feedback* seja “congruente com a apresentação da tarefa e apropriado à resposta do aluno (...) para o ajudar na resposta motora.” (Serra & Graça, 2003, p. 200)

Rosado & Mesquita (2009, p. 82) falam sobre a tipologia do *feedback* afirmando que “tradicionalmente, o conhecimento informativo do *feedback* é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado.” O primeiro baseia-se na transmissão de informação sobre o processo, isto é, na execução dos movimentos, sendo particularmente importante na fase de iniciação do aluno. O *feedback* centrado

no conhecimento de resultado, tal como o nome indica, refere-se ao resultado que se pretende alcançar através da execução do movimento.

“As minhas intervenções ao longo da aula prenderam-se mais com a transmissão de feedbacks mais ao nível de conhecimento da performance (“informação sobre o processo, eficiência e correção do movimento sem visualização do praticante”¹⁴).”

(Excerto retirado da reflexão de aula 9 e 10)

O feedback pode ser transmitido de modo verbal, visual e/ou cinestésico. Sempre que seja possível, o professor deve optar pela utilização de mais do que um canal de transmissão da informação. A conjugação de no mínimo duas das formas acima apresentadas poderá permitir ao aluno colmatar eventuais lacunas na compreensão da informação recebida, que possam advir da utilização de um só meio de transmitir informação. Seguindo este raciocínio Rosado citado por Serra & Graça (2003, p. 201) afirma que os feedbacks devem ser auditivo-visuais ou aditivo-cinestésicos em detrimento da transmissão de informação unicamente verbal.

O *feedback* deverá sempre ser adequado, oportuno e personalizado a quem se destina, indo de encontro às necessidades que são apresentadas. Assim sendo, o *feedback* deverá ser individualizado, ajustado, porém em turmas numerosas, torna-se difícil distribuir a atenção por todos os alunos, pelo que o professor sente necessidade de dirigir o *feedback* para pequenos grupos de alunos ou mesmo para a turma (Serra & Graça, 2003). Como tal, procurei dirigir-me a grupos mais alargados ou mesmo a toda a turma o mínimo de vezes possível. Todavia, aproveitava o tempo de transição entre tarefas, e a explicação dos aspetos que seriam complexificados, para transmitir informação que considerava pertinente para a maioria dos alunos da turma, evitando perdas de tempo a repetir o mesmo *feedback* individualmente. No entanto, era necessário ter em atenção se o mesmo chegava a todos os alunos de forma

¹⁴ Mesquita, I. (2012). *A Análise do Erro e o Feedback Pedagógico*. [Documento pdf. Facultado nas aulas de Didática Geral do Desporto no 1º ano do 2º Ciclo em EEFEBS da FADEUP]

perceptível e, caso tal não acontecesse, reformular o *feedback* junto do(s) aluno(s).

O professor pode optar por transmitir *feedbacks* de uma forma positiva, reforçando e encorajando o aluno, ou negativamente, repreendendo a sua ação. É frequente o *feedback* estar associado a aspetos negativo, como a censura e a correção. Apesar do *feedback* corretivo ser mais fácil de se formular negativamente, tal deve ser evitado, e sempre que possível quando utilizado, reforçar algum aspeto positivo, de modo a motivar o aluno e a manter um ambiente de aprendizagem positivo.

Este foi o comportamento que adotei durante a transmissão de *feedbacks*. Procurei que a minha prática transmitisse positivismo, encorajando os alunos, mostrando-lhes que, apesar da existência de aspetos que necessitavam ser melhorados, já tinham, no entanto, conseguido alcançar determinados objetivos.

Januário (1996, p. 117) reforça a importância de todo este processo de “acompanhamento das actividades de aprendizagem dos alunos, não deixando acumular erros, destacando as formas correctas de actuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas” como um “factor de indiscutível importância para a realização dos objetivos pedagógicos.”

4.4.3. Modelos instrucionais

Rink (cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 46) “destaca que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem”. De acordo com Graça (2006, p. 169) os “modelos instrucionais apresentam-se como propostas para a concepção e organização dos propósitos educativos, da interação pedagógica, da relação didáctica professor-aluno-matéria.” Para o mesmo autor, a finalidade destes é a contribuição para a melhoria do ensino, todavia, não são por si só garantia de sucesso.

A escolha do modelo de instrução que se pretende utilizar tem de contemplar uma contextualização cuidada do PEA de modo a compreender

que tipo de modelos adotar ou que características adaptar, pois tal como Rink (2001, p. 123) afirma “there is no single theory of learning that explains learning or the lack of it in all situations, and therefore, there can be no single approach to instruction.”

Existem modelos mais centrados na direção do professor e modelos que colocam os alunos no centro do seu PEA, proporcionando-lhes mais espaço à descoberta e à iniciativa (Mesquita & Graça, 2009). Por este motivo, o professor deve procurar a utilização dos modelos que se adequam às características da sua turma e do ambiente de aprendizagem, e “encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.” (Mesquita & Graça, 2009, pp. 45-46)

Na minha prática pedagógica, tive que decidir que modelo utilizar. Quase sem me aperceber, a minha atuação centrava-se no **Modelo de Instrução Direta (MID)**, mas paralelamente ia recorrendo às características e pressupostos de outros modelos.

O MID é considerado o modelo mais utilizado no ensino quer da EF escolar quer no treino desportivo (Mesquita & Graça, 2009). Na minha opinião, o facto de me centrar muito na utilização deste modelo foi devido às características do modelo, que coloca maior ênfase na forma como o professor organiza e estrutura o ensino, centrando-se na instrução e nas suas estratégias, possuindo consequentemente um carácter mais formal e explícito (Mesquita & Graça, 2009). Deste modo, é um modelo que não proporciona tanto espaço e autonomia aos alunos para orientarem o seu próprio PEA.

Sendo a tomada de decisões centrada no professor, bem como o controlo administrativo, isto é, regras, rotinas e gestão dos exercícios e dos alunos, neste modelo o professor deverá cumprir um ciclo de tarefas: revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados (Mesquita & Graça, 2009).

A revisão da matéria deverá ser a primeira tarefa da aula, permitindo ao professor avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram, estabelecendo uma ligação para a matéria que será introduzida de seguida ou que será consolidada. “Neste sentido, os professores planeiam a repetição sistemática de tarefas previamente aprendidas, de modo a ser garantido o estabelecimento do ciclo “matéria antiga – matéria nova.” (Mesquita & Graça, 2009, pp. 48-49)

Apesar de inicialmente, me centrar no MID, fui recorrendo paulatinamente a estratégias que se enquadram melhor noutros modelos. No caso específico da revisão da matéria, comecei a transferir um pouco a função da matéria, primeiramente através do questionamento e, posteriormente, dando a possibilidade dos próprios alunos exporem aos colegas os conteúdos que entendiam ser mais importantes rever.

A apresentação de uma nova habilidade pressupõe que haja uma explicação e/ou demonstração antes da prática. O professor realiza uma descrição verbal e/ou visual, de modo a esclarecer o aluno acerca do significado e importância da mesma. Neste sentido, as estratégias instrucionais selecionadas pelo professor, deverão ter em consideração fatores como a idade, desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras dos alunos, entre as quais se poderá encontrar a utilização de materiais audiovisuais e palavras-chave, anteriormente mencionadas.

A apresentação das tarefas leva a que a prática seja altamente estruturada, e os alunos as realizem em busca da proficiência desejada (Mesquita & Graça, 2009). O professor monitoriza os alunos durante a realização das tarefas, emitindo *feedbacks*, de modo a garantir que os alunos adquiram as competências básicas, gerindo também a atividade (controla o tempo gasto ou o número de repetições realizadas), perspetivando uma prática progressivamente mais autónoma dos alunos. Assim que a tarefa se torna rotina, os alunos concentram-se na aprendizagem dos conteúdos, proporcionando uma elevada taxa de resposta motora.

No que concerne à avaliação e correção, o professor organiza atividades promotoras de elevados níveis de empenhamento motor, de modo a que os alunos atinjam os objetivos traçados. Assim, o professor emite elevado número

de *feedbacks* (privilegiando o feedback corretivo e o positivo) e correções. Quase todas as intervenções são comandadas pelo professor. Ainda que os alunos possam colocar questões, é o professor que indica o momento em que o podem fazer.

Deste modo, tendem a ser utilizadas dois tipos de avaliação neste modelo. A avaliação positiva, que assenta no reforço das respostas motoras corretas, motivando o aluno para um desempenho superior e a avaliação corretiva que, partindo do erro, o aluno é impelido a uma resposta positiva.

“De facto, embora o termo “Instrução Directa” sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação activa, empenhada e responsabilizada dos alunos.” (Mesquita & Graça, 2009, p. 51)

Na minha prática pedagógica, à medida que me sentia mais segura e que estabelecia uma relação mais próxima dos alunos, fui conseguindo implementar estratégias que me permitiam dar mais autonomia e responsabilidade aos mesmos. Entendo que é um processo gradual e que a experiência me permitirá desenvolver as minhas capacidades de instrução, aventurando-me por modelos mais centrados nos alunos.

Relativamente ao **Modelo Desenvolvimental de Rink**, cuja “estruturação reflecte a adequação dos princípios didácticos à especificidade da matéria de ensino” (Mesquita & Graça, 2009, p. 47), foi talvez o mais difícil de aplicar pela falta de confiança e de experiência que sentia. Apesar de ser um modelo do qual pretendo aproximar a minha instrução, sinto a necessidade de continuar a aumentar o meu conhecimento, nomeadamente o conhecimento didático do conteúdo, através de formação contínua.

Ainda assim, procurei basear algumas das minhas ações nas dimensões que este modelo apresenta e defende. O ajustamento da dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, foi uma das estratégias que sempre pretendi alcançar com sucesso. Foi um processo bastante moroso, principalmente pela dificuldade que sentia em identificar e compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos. Esta situação foi sendo atenuada no decorrer do ano letivo, tanto pelo conhecimento adquirido sobre os alunos mas

também pelo conhecimento transmitido pelo PC, sobre o conteúdo didático que permitia avaliar esta questão.

Relativamente aos conceitos de progressão, refinamento e aplicação, estabelecidos neste modelo, o primeiro e o último foram o que melhor consegui aplicar e os que mais, afincadamente, procurei implementar. No que se refere à progressão, todo o processo de ensino deve ser estruturado de forma progressiva, desde logo no planeamento, no momento em que se elabora a sequência e extensão da matéria, evoluindo do mais simples para o mais complexo, do mais fácil para o mais difícil e do conhecido para o desconhecido. Esta foi uma estratégia sempre adotada, quer na relação entre as tarefas quer dentro da própria tarefa, procurando facilitar e rentabilizar a aprendizagem dos alunos. O conceito de aplicação também esteve sempre presente, no sentido de proporcionar aos alunos experiências contextualizadas, permitindo-lhes colocar em prática os conteúdos anteriormente lecionados, numa experiência próxima da formalidade da competição. O momento auge do conceito de aplicação era no final da aula, com a realização do jogo formal ou coreografia com todos os elementos abordados.

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão pretende que a capacidade de jogo dos alunos se desenvolva através da compreensão tática do mesmo (Graça & Mesquita, 2009). Na perspetiva de Graça & Mesquita (2009, p. 138), este modelo “adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor. Tem como propósito trazer a equação do problema e as respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de acção deliberadamente tática no jogo.” Todavia, durante a prática pedagógica decorrendo do EP, este modelo teve maior impacto e utilização na modalidade de futebol, nomeadamente através de algumas estratégias descritas anteriormente e, principalmente, pela procura constante de introduzir os conceitos táticos através de questões levantadas em situação de jogo formal ou jogo reduzido, bem como o trabalho da técnica consoante as exigências

impostas pela tática.

O MED sendo um modelo que se afasta um pouco do primeiro modelo mencionado e, que na minha opinião, prima pela diferença dos restantes modelos, foi aquele em que procurei sustentar o PEA no final do ano letivo. Sendo uma experiência de instrução diferente às anteriormente vivenciadas neste EP, será de seguida alvo de uma análise mais detalhada.

4.5. Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

O MED é um modelo instrucional que prima por ser diferente dos tradicionais modelos, privilegiando a utilização de estratégias mais implícitas e menos formais no PEA (Mesquita & Graça, 2009). Com este modelo o seu autor, Darly Siedentop, pretendia providenciar as aulas de EF de experiências autênticas que despertassem os alunos para a prática desportiva (Siedentop et al., 2011). Neste sentido, o modelo foi criado com o intuito de contextualizar as atividades na sua componente lúdica (“play education”), pois só através de um cunho afetivo e social e de um contexto significativo para os alunos (Mesquita & Graça, 2009), poderá a EF contribuir para o desejo de se tornarem e permanecerem fisicamente ativos ao longo da sua vida (Siedentop et al., 2011).

Deste modo, o objetivo do MED é “educate students to be players in the fullest sense and to help them develop as competent, literate and enthusiastic sportspersons” (Siedentop et al., 2011, p. 4), por outras palavras, o MED pretende formar indivíduos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. A competência, neste sentido é entendida como o domínio das habilidades que o aluno possua, que lhe permita participar satisfatoriamente na competição, bem como o conhecimento, a compreensão e a adoção de comportamentos apropriados à mesma (Mesquita & Graça, 2009). Uma pessoa literata, culta desportivamente, compreende, valoriza e respeita as regras, rituais e tradições desportivas, distinguindo entre boas e más práticas, em qualquer tipo de atividade (Siedentop et al., 2011). Este fator é fundamental para que o aluno se torne um praticante mais capaz mas também um espetador ou fã mais

exigente. Por último, o entusiasmo pelo desporto é muito importante para preservar e procurar aumentar tanto a competência como a cultura desportiva do aluno, isto é, quando um indivíduo é desportivamente entusiasta comporta-se de modo a preservar, proteger e aumentar a cultura desportiva. Pretende participar porque valoriza as experiências e diversão derivadas da sua prática desportiva, e porque desenvolveu um sentimento de autoeficácia, fator de elevada importância na decisão de se tornar e permanecer fisicamente ativo ao longo da sua vida (Siedentop et al., 2011), mesmo após a saída do ensino obrigatório. Sob a minha perspetiva, esta característica é a mais importante, uma vez que, sendo desportivamente entusiasta, o indivíduo irá procurar os dois aspetos anteriores, a competência e a literacia, enquanto se não houver um entusiasmo pelo desporto, facilmente o indivíduo desiste e abandona a prática desportiva. Não quero contudo dizer que, quer a competência quer a literacia não sejam importantes, pois quando existe um sentimento de competência e conhecimento, a tendência é que também se nutra maior gosto e entusiasmo.

Com o intuito de formar alunos competentes, cultos e entusiastas, Siedentop et al. (2004) procuraram garantir a autenticidade das experiências desportivas dos alunos, contextualizando o ensino do desporto nas aulas de EF, através das características e formas particulares do desporto institucionalizado, que conferem ao desporto um sentido especial que o distinguem de outras atividades físicas. Essas características foram definidas pelos autores como *épocas*, *filiação*, *competição formal*, *registos estatísticos*, *festividade* e *evento culminante*.

Sendo o desporto institucional organizado em épocas desportivas, este modelo pressupõe que as UD de curta duração sejam substituídas por épocas desportivas (Mesquita & Graça, 2009), com cerca de 20 a 22 aulas (Siedentop et al., 2004). De acordo com o autor do modelo, é necessário substituir as UD por norma utilizadas nas aulas de EF por unidades mais longas, pois os alunos têm mais para aprender (além das habilidades técnicas, componente tática, arbitragem, entre outros papéis e funções que tenham de desempenhar), e é necessário tempo para que os alunos se tornem atletas competentes.

Neste caso concreto, o *roulement* dos espaços em vigor no grupo de EF, permita que apenas permanecesse quatro semanas no mesmo espaço, e consequentemente que as UD, por norma, fossem constituídas por um máximo de 12 aulas. A acrescentar a este facto, surgiu a minha opção de colocar em vigor o MED apenas no final do ano letivo, mais concretamente, duas semanas após o início do 3º Período, por considerar que anteriormente não reunia as condições necessárias para tal. Em primeiro lugar, pelo facto de necessitar de conhecer bem os alunos da turma, preparando a abordagem do modelo da forma mais apropriada. Era também fundamental estabelecer uma relação com os alunos, em que todos entendessem os papéis e funções que deveriam desempenhar. Quero com isto dizer que, considerava o controlo da turma um fator importantíssimo para aplicar o modelo. Do meu ponto de vista, a insegurança com que me fui debatendo ao longo do ano letivo, contribuiu também para que sentisse que não possuía o controlo da turma desejável para a realização do MED anteriormente à data em que este foi aplicado. Assim sendo, necessitaria forçosamente de diminuir e eliminar ou pelo menos ocultar aos alunos esta insegurança, de modo a controlar a turma e consequentemente, que este modelo pudesse prevalecer.

Todavia, o facto de o MED ser aplicado apenas no 3º período teve o inconveniente de ser aplicado durante a realização de duas modalidades distintas, que partilhavam o espaço e, consequentemente, teriam de ser abordadas no mesmo período de tempo. Por outras palavras, em quatro semanas teria de realizar torneio de Badminton e Salto em altura, correspondendo respetivamente à 2ª UD de Badminton e à 3ª UD de Atletismo. Ainda que tivessem sido planeadas como duas UD independentes, foram consideradas como se tratasse apenas de uma época desportiva. Contudo, atualmente considero que este foi um ponto claramente negativo na aplicação do modelo, pois não foi permitido aos alunos uma compreensão mais aprofundada deste, sendo “perdidos” vários aspetos fundamentais do mesmo.

O aspeto que considero ter sido bastante prejudicial à aplicação deste modelo, foi a redução das poucas aulas que a época possuía, aulas que foram ocupadas com outras atividades, que inicialmente não estavam previstas. Na

primeira aula em que o modelo foi aplicado, a maioria dos alunos encontrava-se em saída de estudo e portanto não estiveram presentes. Este aspeto, além de prejudicar a organização do torneio, prejudicou a aplicação do modelo no sentido em que fora aquela a aula destinada à explicação de uma forma mais detalhada do mesmo. Outras aulas foram ocupadas parcialmente ou na totalidade pela necessidade de recolher, novamente, dados para o estudo realizado no âmbito do EP, que se estendeu além das aulas previamente planeadas.

De acordo com Siedentop et al. (2004) a filiação está intimamente relacionada com a possibilidade de ocorrência de boas experiências desportivas e crescimento pessoal através da prática desportiva. A filiação caracteriza-se pela integração, o desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo ou equipa (Mesquita & Graça, 2009). Tal como no desporto federado, em que os atletas se encontram filiados a equipas ou clubes, neste modelo os alunos encontram-se filiados a uma equipa. Para tal, à equipa é atribuído um nome, símbolos, cores, entre outros. E tal como num contexto formal e extraescolar, os alunos podem assumir uma diversidade de papéis que deverão ser desempenhados de forma responsável (Siedentop et al., 2004), de modo a que, os objetivos de equipa sejam sempre colocados acima dos objetivos individuais de cada um dos elementos. Além do entusiasmo e apoio produzido, a ocorrência de problemas é inevitável e será sobre esta base de problemas de relação e responsabilização que os alunos irão desenvolver-se (Siedentop et al., 2004).

Todavia, o MED não necessita exclusivamente de ser aplicado em modalidades coletivas, pode ser também aplicado em modalidades de carácter individual. No sentido de evitar que os alunos com mais dificuldades nas modalidades individuais desistam, é sugerida a “organização das actividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos (...), minimiza as diferenças individuais e potencia a participação activa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem.” (Mesquita & Graça, 2009, p. 60) Deste modo, as equipas foram constituídas, procurando um equilíbrio entre elas, e todos os elementos

contribuíam para a classificação final da equipa. Esta classificação, além do desempenho dos elementos da equipa no torneio de Badminton e das tarefas realizadas no âmbito do salto em altura, teve também em consideração fatores como o *fair-play* e entreajuda dos elementos de cada equipa. “O *fair-play* é enfatizado durante toda a época, havendo pontuação para este aspecto em separado, ou com impacto na pontuação geral da equipa.” (Mesquita & Graça, 2009, p. 62) Deste modo, estes aspetos foram apurados através de uma votação onde cada equipa atribuía uma pontuação a cada uma das restantes equipas, consoante o *fair-play* e a entreajuda, união, espírito de equipa demonstrado pelos elementos de cada equipa.

Durante a aplicação do modelo, todos os alunos assumiram funções de atleta, e também outras funções, nomeadamente, quando em momentos de competição formal não se encontravam em jogo. Desta forma, no caso específico do torneio de Badminton, no calendário dos jogos encontra-se também uma calendarização da arbitragem. Assim sendo, os alunos podiam consultar quando e em que campo jogavam ou arbitravam um jogo.

Uma das funções que cativou os alunos desde o início da aplicação deste modelo foi o papel de repórter, nomeadamente repórter fotográfico. Uma vez que todos os alunos eram também jogadores, esta função não poderia ser apenas destinada a um aluno, e constantemente os alunos pediam para serem eles a realizar as “entrevistas” e fotografar os jogos. Também a função de cronometrar o tempo de jogo foi alvo de preferência por parte dos alunos. Julgo que os alunos preferiam ser fotógrafos ou cronometristas em vez de árbitros, pela necessidade que esta última função impõe, de lidar com a pressão colocada pelos atletas. Também a função de treinador me pareceu não ser recebida por todos os alunos da mesma forma positiva que foi por alguns. Estes últimos procuravam trabalhar num registo de interajuda, de forma voluntária, procuravam corrigir ou salientar aspetos positivos na realização dos companheiros. Se por um lado existiam alunos entusiasmados com todo este processo, por outro havia alunos que demonstravam algum desinteresse. Tal como os três alunos que evitavam realizar tarefas de arbitragem, registos, entre outras, como se pode observar nos seguintes excertos:

“Por outro lado, foi nesta estação que notei os alunos mais envolvidos, num dos objetivos que pretendia com a utilização do Modelo de Educação Desportiva (MED), a entreajuda, através de pequenas correções nos gestos técnicos, aos colegas.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 80)

“...pude verificar que alguns alunos, sempre que podem, se livram das tarefas mais ligadas ao MED. Nesta aula em particular, reparei que *A*, *B* e *C*, (...) não ajudaram a sua equipa na classificação dos colegas ou em qualquer outra função que fosse necessário desempenhar.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 83)

Este desinteresse foi particularmente acentuado no momento de escolha do nome da equipa. Apenas uma das quatro equipas teve nome desde o início, todos os elementos das restantes equipas escolheram um nome apenas na última aula em que fora aplicado o modelo.

Relativamente ao quadro competitivo, a sua importância advém do facto das épocas serem definidas por um calendário de competições. É este calendário, definido no início da época, que dota a prática de um sentido, pois é a preparação para competições reais que são conhecidas antecipadamente (Siedentop et al., 2004). O quadro competitivo pode ser organizado de diversas formas, campeonatos ou torneios de varridíssimas formas ou formatos. De acordo com Mesquita & Graça (2009, p. 62) “como forma de valorizar a competição, são realizados registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais ou de equipas que marcam a história e conferem importância ao que se fez na competição.”

Contextualizando à aplicação do MED na minha turma, o quadro competitivo inicialmente formulado sofreu alterações após a primeira aula, devido à falta de alguns alunos na aula em questão. O início das aulas era destinado à exercitação das habilidades técnicas, realizando-se no seu

seguimento a competição formal. No caso do torneio de Badminton, este fora organizado em duas competições distintas, uma para o sexo feminino e outra para o masculino. Em ambos os casos procedeu-se a uma eliminatória à segunda derrota, e a sua classificação na competição seria contabilizada para a classificação final da equipa. Os alunos mostraram-se bastante motivados com o formato que fora selecionado e permitido pela aplicação do MED, que proporciona um lugar privilegiado à competição.

Quanto aos registos, apenas foram realizados os registos dos resultados de cada elemento individualmente e também das equipas. A primeira apenas servia de modo a que todos tivessem conhecimento do seu contributo para a sua equipa. Apesar das funções que os alunos assumiam, tal como fora mencionado anteriormente, os alunos não foram incumbidos de realizar registos estatísticos, consequência do reduzido tempo disponibilizado para a aplicação do MED. Porém, após as primeiras aulas os próprios alunos tomaram a iniciativa de ajudar na colocação dos resultados dos jogos de Badminton e do preenchimento do quadro competitivo.

Todas as épocas e calendários desportivos terminam com a realização de um evento culminante, com festividade e distribuição dos prémios. Uma vez que o tempo era escasso, devido a todas as reduções que o planeamento inicial do MED sofrera, a atribuição dos prémios ficou adiada para o início da UD seguinte, na primeira aula após a transição de espaço de aula.

Ainda que a aplicação deste modelo não tenha sido a mais aproximada do que deveria ser a aplicação real do mesmo, este apresentou vários benefícios, nomeadamente no que se refere à envolvimento dos alunos nas diversas atividades. Pois, aqueles alunos que por norma não se interessavam em possuir outras funções, foram aqueles alunos que se sentiam mais competentes na realização prática, e consequentemente seriam escolhidos para serem atletas. A grande vantagem a este nível, fora mais visível nos alunos que se sentem menos confortáveis com a realização prática das tarefas e que, através deste modelo puderam assumir funções diferentes, nomeadamente realizar os registos dos jogos. Julgo que, caso tivesse oportunidade de realizar novamente o MED com esta turma, num período mais

prolongado e em que apenas vigorasse uma única modalidade, até os alunos que menos se identificavam com outras funções que não a de atleta, teriam ganho outro gosto e teriam aderido ao desempenho de outras funções.

Apesar de só ter aplicado o modelo no final do ano letivo, procurei ao longo de todo o ano a aplicação de algumas características do mesmo. A competição foi uma delas por entender que é uma forte fonte de motivação para os alunos, mesmo aqueles que possuem mais dificuldades a nível motor. Bem como a autonomia, que é muito solicitada na aplicação do MED.

Com a aplicação do MED, a autonomia e responsabilidade dada aos alunos, que já era por mim procurada, tornou-se um aspeto muito mais presente e de certo modo menos forçado, após a realização do mesmo.

“É ainda de notar que os alunos responsáveis pela cronometragem do tempo e gestão das séries nos exercícios de força inerentes à aptidão física, uns indicados por mim, outros por escolha própria, cumpriram com rigor a tarefa que lhes foi imposta.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 87 e 88)

Em modo conclusivo, este modelo, quando bem aplicado, poderá ser um instrumento importantíssimo no PEA dos alunos, trazendo vários benefícios ao mesmo. É um modelo que estimula os alunos, não só a ganharem autonomia, mas também desenvolverem as suas capacidades, tais como criatividade, espírito de equipa, entreajuda, liderança, entre outras. Por outro lado, é um modelo que exige mais, tanto do professor como dos alunos. O professor necessita de uma maior capacidade de domínio sobre a turma e de planificação prévia mais exaustiva de modo a garantir linhas orientadoras para que os alunos possam desempenhar as suas funções de modo apropriado. Os alunos necessitam de estar altamente motivados e dedicados para que o MED seja desenvolvido em todo o seu esplendor.

4.6. Avaliação

“A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas.”

(Gonçalves et al., 2010, p. 9)

Desta forma, a avaliação é um regulador de toda a nossa atividade, pois é o “juízo de valor que se obtém a partir da medição, ao compará-la com a norma estabelecida” (Carrasco, 1989, p. 9). Rosales (1992) considera que a avaliação seja uma componente essencial no PEA, pois permite detetar carências neste processo e servir de auxílio e orientação para os alunos (Carrasco, 1989). Porém, este processo que tão importante é, é também um árduo percurso, que ao longo do ano letivo de EP tantas incertezas e inseguranças levantou.

“Senti muitas dificuldades em avaliar vinte alunos ao mesmo tempo naquela panóplia de parâmetros ou critérios. Foi evidente que o tempo foi demasiado curto mas também senti que em situação de jogo podemos nunca observar o que pretendemos. Ensinamos determinadas habilidades tático-técnicas que pretendemos que os alunos transfiram para o jogo, mas em muitos casos os alunos chegam à situação de jogo e não as realizam, porque o contexto não proporciona que tal ocorra, ou simplesmente as condições estão lá mas os alunos pela sua inexperiência não sabem ler o jogo da forma que pretendemos.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 14)

O momento da avaliação foi, sem dúvida, a minha primeira e grande dificuldade. Como iria eu proceder à avaliação de todos os meus alunos? O excerto acima apresentado refere-se à modalidade de basquetebol, mais concretamente à primeira aula de avaliação. Esta aula foi planeada conjuntamente com os colegas do NE, bem como a grelha de avaliação.

Nesta aula, o facto de ter vinte alunos para serem avaliados em todos os parâmetros que tinham sido estabelecidos, era para mim, bastante difícil. Apesar de ter vários exercícios disponíveis para avaliar as componentes tático-técnicas, sentia que não teria tempo suficiente para proceder à avaliação. Neste processo, enquanto observava a realização de um exercício, tinha imensas dúvidas sobre a classificação a atribuir. Tratava-se da primeira aula de AS de uma modalidade e também a primeira aula em que iria avaliar uma turma sem o auxílio dos colegas.

A acrescentar, havia ainda, de facto, o excesso de parâmetros seleccionados para avaliação.

“Os critérios ou normas constituiriam pontos de referência que tornariam possível a qualificação do que nos propomos a avaliar.” (Rosales, 1992, p. 40) Todavia estes critérios ou parâmetros, deverão centrar-se no essencial da matéria lecionada, permitindo ao professor compreender se o rendimento do aluno está ou não de acordo com as potencialidades do aluno, e se é, respetivamente, satisfatório ou não, e neste último caso necessita de ser melhorado (Carrasco, 1989).

Neste sentido, a elaboração da grelha de avaliação foi um aspeto que considero ter evoluído substancialmente de forma positiva. A sua elaboração foi sendo aperfeiçoada, de modo a tornarem-se muito mais reduzidas e práticas.

Consoante a área que se pretende avaliar, sejam os conteúdos e comportamentos da área cognitiva, afetiva (Carrasco, 1989) ou motora, o professor varia as técnicas de observação, lista de controlo, registo episódicos, escalas de classificação, entre outros. No caso da avaliação mencionada previamente, a avaliação das competências de ação, a sua grelha é efetivamente uma escala de classificação, onde estipulei que cada habilidade era contabilizada de 0 a 3 pontos.

Relativamente aos critérios específicos de avaliação na disciplina de EF determinados pelo respetivo grupo de recrutamento, para o ensino secundário regular, 20% da classificação era atribuída ao domínio das atitudes e comportamentos – *saber ser e saber estar*. Os restantes 80% destinavam-se

ao domínio dos conhecimentos e das competências – *saber e saber fazer*; sendo que 10% da classificação se destinava aos conhecimentos de cultura desportiva e os restantes 70% às competências de ação. Desta forma, é perceptível a dimensão que a componente motora possui no processo avaliativo nas aulas de EF.

“Também a aluna Z procurou demonstrar mais empenho e interesse ao questionar se a arbitragem faria parte da avaliação, pedindo imediatamente se poderia arbitrar quando a resposta foi positiva, pois a avaliação recai sobre todas as tarefas a desempenhar ao longo das aulas. Desta forma, a aluna ficou responsável por esta função em todos os jogos 5x5 desta aula.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 61)

“A cada momento que passa sinto que se torna mais difícil dissociar o momento formal de avaliação de todo o restante processo ensino-aprendizagem. (...) os conhecimentos dos alunos ao longo das aulas por muito que tentemos separa-los da realidade do momento formal da avaliação, encontram-se sempre dissolvidos nesta.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 23)

Apesar da natureza contínua da avaliação, esta encontra-se distribuída por três modalidades ou momentos de avaliação, sendo eles: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (AS) (Gonçalves et al., 2010). Apesar do PC indicar que no momento formal os alunos devem ser classificados tendo em conta o desempenho por eles apresentado no momento, notei que o conhecimento adquirido sobre as capacidades dos alunos tendia a classificação.

Situações semelhantes às retratadas nestes excertos, ilustram a importância de todo o processo avaliativo e, particularmente, da avaliação contínua. Ainda relativamente a esta temática, Carrasco (1989, p. 32) afirma

que “o processo educativo exige que tanto o professor como o aluno estejam conscientes dos progressos que este vai realizando”.

Para Gonçalves et al. (2010) é necessário planejar o processo antes de desenvolver a própria atividade avaliadora, de modo a traçar linhas orientadoras. Um aspeto que considero ter melhorado, foi o planeamento do processo avaliativo. No momento da elaboração da sequência e extensão da matéria, além de indicar as aulas destinadas à avaliação sumativa, apresentava também os parâmetros que seriam tidos em consideração na grelha de avaliação. O facto de possuir uma grelha de avaliação desde o início da UD, ainda que passível de ser alterada, era também uma linha orientadora do PEA, pois permitia transmitir aos alunos os aspetos e conteúdos mais valorizados neste processo com maior clareza. O autor supracitado alerta-nos ainda para a necessidade de o professor “ter em conta a individualidade dos alunos, as suas características e necessidades” (p. 77) quer no momento de planeamento do PEA quer da avaliação.

A forma pela qual optei organizar o processo avaliativo no final de cada UD, pressupunha dois momentos. Um primeiro momento, em que os alunos realizavam exercícios num formato um pouco mais analítico, e um segundo em competição formal. O primeiro permitia-me avaliar os aspetos mais técnicos, que poderia não conseguir observar em contexto formal de competição, como demonstra o excerto de seguida apresentado:

“... senti dificuldade em avaliar, principalmente por ser com base no torneio, correndo o risco de que quando um aluno fosse derrotado pela segunda vez a sua avaliação pudesse não estar concluída....”

(Excerto retirado da reflexão de aula 81 e 82)

Este recurso foi essencial nos JDC, uma vez que em jogo, os alunos não realizavam determinados aspetos técnicos. Todavia, é importante realçar, que nestes contextos, a componente tática é valorizada em relação à técnica e, portanto, o objetivo era que os alunos conseguissem colocar as habilidades

técnicas consoante a exigência tática do contexto.

O segundo momento esteve presente em todas as avaliações realizadas ao longo do ano letivo, pois tal como foi anteriormente mencionado, a circunstância formal de competição proporciona uma experiência contextualizada e, era esse o grande objetivo que se pretendia que os alunos atingissem. Ao procurar que todas as aulas terminassem numa competição formal, entendia que esta deveria ser sempre privilegiada no momento de AS.

Em casos particulares, como as UD's de Dança e Atletismo, especificamente do salto em altura, o PC permitiu que as avaliações fossem filmadas, possibilitando, desta forma, uma análise posterior mais detalhada.

“A permissão de gravar a aula facilitou bastante a minha intervenção e sobretudo o processo avaliativo (...) posteriormente permitiria classificar todos os alunos, repetindo e revendo inúmeras vezes, dando atenção a cada um dos alunos de modo “isolado”, enquanto na aula prática, seria despendido muito mais tempo, não sendo de todo possível despendar a mesma atenção a cada um dos alunos.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 93 e 94)

No caso da terceira UD de Atletismo, a gravação audiovisual da aula de avaliação, possibilitou que me concentrasse não só na minha atuação como também na atuação dos alunos, durante a aplicação do MED. Tal facto, permitiu-me abstrair um pouco das funções de avaliação, da interpretação da informação recolhida e da adoção de decisões, consoante a interpretação anteriormente realizada (Rosales, 1992).

4.7. Uma turma de ensino profissional...

No decorrer do EP, foi-nos atribuída a regência de uma turma de ensino profissional. O PC entendeu que seria importante e interessante, vivenciar o ensino num contexto diferente da nossa prática pedagógica.

Esta experiência foi extremamente enriquecedora, não só pelo facto do ensino se organizar de modo diferente do ensino regular, mas também por proporcionar o contacto com uma turma diferente, com características particulares, o que exigiu uma maior capacidade de adaptação. Neste sentido, as estratégias de atuação que utilizava na turma que me fora atribuída no início do ano, poderiam não se enquadrar nesta turma.

O PC procurou que cada EE lecionasse a modalidade em que possuía maior experiência, quer como atleta quer como treinador. Todavia, o PC tinha apenas a seu cargo, turmas de ensino profissional do 10º e 11º anos de escolaridade, e a modalidade de andebol no ensino profissional na escola apenas está prevista no 12º ano de escolaridade. Deste modo, o PC sugeriu que lecionasse a modalidade de basquetebol à sua turma de ensino profissional – 11º ano do curso de informática, constituída por 18 alunos do sexo masculino.

O PC apresentou os parâmetros de avaliação para o módulo de basquetebol na turma e, a partir destes, elaborei o Módulo 4 do MEC, ou seja, a estrutura e sequência da matéria.

A reduzida carga horária das aulas de EF da turma, foi para mim um obstáculo a nível de planeamento e também da realização. O ensino profissional dispunha apenas de 50 minutos de aula, duas vezes por semana que, por serem a primeira aula da manhã, efetivamente não ultrapassavam os 30 minutos.

“...no primeiro tempo da manhã e da tarde a tolerância são 10 minutos, assim sendo, e uma vez que esta turma tem sempre aulas ao primeiro tempo, as aulas serão apenas de 30 minutos úteis.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 18 – *11º profissional*)

Na realidade tornou-se muito difícil o cumprimento do tempo útil disponível para cada aula, devido à parca assiduidade e pontualidade dos alunos da turma. Este aspeto, além de condicionar o início da aula, era também um

obstáculo no sentido de ser necessário reorganizar as equipas previamente constituídas.

“Todavia, nesta turma a existência de equipas pré-definidas pode ser um problema (...) a taxa de ausência e atrasos é bastante acentuada (...) e pode ser necessário reorganizar as equipas.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 21 – 11^o *profissional*)

A baixa assiduidade e pontualidade, é facilmente percebida pelo facto de em nenhuma das oito aulas que lecionei possuir os 18 alunos simultaneamente na mesma aula. A média de alunos presente por aula centrava-se nos 12 alunos.

“...idealizei o primeiro exercício para as seis equipas de três elementos. Devido às ausências verificadas, as quatro equipas puderam realizar o primeiro exercício num só campo, o que me permitiu maior proximidade e atenção a todos os alunos.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 20 – 11^o *profissional*)

“Devido ao frio que se tem feito sentir, assim que os alunos chegam à aula estão autorizados para pegarem numa bola e começarem a exercitar-se, pois muitos destes alunos “teimam” em vir apenas de t-shirt e calções, quando às 8h20 está ainda muito frio.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 20 – 11^o *profissional*)

Além do problema da assiduidade, era também frequente haver alunos que não realizavam aula de EF por diversas razões, apesar de nem todos apresentarem a respetiva justificação médica. Aos alunos que não realizam a aula, era-lhes pedido que realizassem um relatório escrito da mesma ou que desempenhassem outras funções, nomeadamente de arbitragem,

responsabilização pelo material, entre outras. Todavia, a maioria dos alunos não cumpriam estas tarefas de forma adequada.

“... de um modo geral sinto que os alunos não têm criado muitas dificuldades pelas suas atitudes e comportamentos, na verdade, julgo que estes têm sido bastante colaboradores, pelo menos relativamente às minhas expetativas iniciais referentes a este ponto.”

(Excerto retirado da reflexão de aula 22 – *11º profissional*)

Era uma turma que manifestava uma atitude despreocupada e por vezes até divertida mas nunca me senti desrespeitada. Na verdade, a ideia que eu tinha sobre o comportamento dos alunos do ensino profissional era de alguma irresponsabilidade e desinteresse. A experiência vivenciada com esta turma de 11º ano do curso profissional de informática, revelou precisamente o contrário, mostrando que a minha perceção, sobre estes alunos do ensino profissional, não estava correta.

Relativamente ao processo de avaliação, as dificuldades sentidas nesta turma, foram semelhantes às que senti na outra turma que lecionei e que, foram alvo de reflexão no ponto anterior deste documento. Porém, nesta turma do ensino profissional, as dificuldades manifestadas foram um pouco mais agravadas, em virtude de ter sido uma experiência produzida num curto espaço de tempo, situação que não permitiu que possuisse um conhecimento alargado dos alunos, como seria desejável. A curta duração do tempo efetivo de aula foi também um obstáculo ao processo avaliativo.

5. A aptidão física na escola

No decorrer da minha prática pedagógica, e desde logo no início do ano letivo, fora perceptível uma falta de motivação por parte dos alunos na realização dos testes de aptidão física. Esta questão não foi exclusivamente observada na minha turma, mas era também identificada pelos colegas do NE como um problema recorrente em cada uma das suas turmas.

O GREF da escola optou pela realização de vários testes que em anos anteriores tinham sido adaptados de outras baterias de testes, entre os quais, o teste de Cooper, abdominais, extensões de braços, extensão dorso-lombar e agachamentos (estes quatro últimos exercícios pressupunham a realização de um número máximo de repetições num minuto). Deste modo, não estava prevista a realização da bateria de testes Fitnessgram®, ao contrário do que é estabelecido pelo programa nacional de EF para o ensino secundário: *“Corrida numa direcção e na oposta (Vai-Vem), percorrendo de cada vez uma distância de 20 m, aumentando o ritmo da passada em cada minuto, atingindo ou ultrapassando o número de percursos de referência (Zona Saudável de Aptidão Física - ZSAF).”* (Jacinto et al., 2001, p. 76)

Dos cinco testes que estavam contemplados na organização da aptidão física na escola, o teste de Cooper destacava-se negativamente dos restantes testes, no sentido em que os alunos demonstravam menos interesse e empenhamento neste.

“Durante esta segunda semana de aulas, procedeu-se à continuação de recolhas de informação, nomeadamente as avaliações de diagnóstico de modalidades como basquetebol, atletismo e também aptidão física. (...) No que se refere à realização do teste de Cooper, foi perceptível que os alunos não gostam de realizar o mesmo. Apesar de ainda não conhecer suficientemente bem os alunos, julgo que alguns não se empenharam na realização do teste. (...) Um dos referidos alunos [que caminhou durante o teste] mencionou que não se iria esforçar por ser um teste sem interesse, e que desta forma na próxima realização do mesmo não teria de ser esforçar muito para melhorar a distância percorrida e obter classificação positiva.”

(Excerto retirado do Diário de Bordo, 29 de Setembro de 2012)

Neste sentido, em conjunto com os restantes elementos do NE foram debatidas várias questões que foram sendo formuladas sobre este assunto, ao longo do primeiro e segundo período. A questão principal centrava-se no aumento dos níveis motivacionais dos alunos e, conseqüentemente, numa melhoria no empenho e na performance dos alunos nas tarefas ligadas ao trabalho de condição física.

Avaliação da aptidão cardiorrespiratória em contexto escolar.
Estudo realizado em alunos portugueses de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Resumo

Este estudo pretende averiguar as diferenças entre dois testes de terreno, largamente utilizados na avaliação de aptidão cardiorrespiratória (ACR) em contexto escolar: o teste de Cooper e o teste de Léger (20m Shuttle Run Test). Foram avaliados 62 alunos de ambos os sexos (33 raparigas e 29 rapazes), de uma Escola Secundária do centro do Porto, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos de idade. Todos os participantes realizaram os testes de Cooper e de Léger com monitorização da frequência cardíaca (FC), recorrendo a cardiofrequencímetros da Polar Team System, de forma a verificar se a estimulação cardiovascular foi, de facto, máxima durante a realização de ambos os testes. Relativamente ao tratamento estatístico, efetuou-se previamente uma análise exploratória dos dados para normalizar a distribuição. Realizou-se a estatística descritiva com base na média e desvio padrão. Para comparar os resultados obtidos pelos dois sexos nos diferentes testes utilizou-se o T Teste de medidas independentes. O T Teste de medidas repetidas foi utilizado para comparar as FC obtidas nos dois testes segundo o sexo. A regressão linear e a correlação foram utilizadas para estimar eventuais relações entre as diferentes variáveis pesquisadas. Os testes de terreno apresentaram elevada correlação entre si ($r=0,81$; $r^2=0,65$; $p=0,000$), evidenciando diferenças significativas entre sexos no teste de Cooper (raparigas: $1834,20 \pm 260,935$; rapazes: $2349,09 \pm 425,125$; $p<0,001$) e no teste de Léger (raparigas: $592,90 \pm 155,653$; rapazes: $1229,66 \pm 362,516$; $p<0,001$). Conclui-se que ambos os testes são apropriados para avaliar a ACR em contexto escolar e que existem diferenças significativas no desempenho entre sexos.

Palavras-chave: Aptidão Cardiorrespiratória, Adolescentes, Testes de Terreno, Teste de Léger, Teste de Cooper, Contexto Escolar.

Abstract

This study aims to search out the differences between two field tests, widely used in the evaluation of cardiorespiratory fitness (CRF) in the school context: the Cooper test and the Léger test (20m Shuttle Run Test). It was evaluated 62 students of both sexes (33 girls and 29 boys), of a secondary school in the center of Oporto, aged between 17 and 19 years old. All participants accomplished Cooper and Léger tests with monitoring of heart rate (HR), heart rate monitors using the Polar Team System, in order to verify that the cardiovascular stimulation was, in fact, maximum while conducting both tests. Relatively the statistical treatment, it was made previously an exploratory analysis of data to normalize the distribution. It was made the descriptive statistics based on the mean and standard deviation. To compare the results obtained for both sexes in the different tests, it was used the independent measures of T-Test. The repeated measures of T-Test were used to compare the HR obtained in the two tests according to sex. Linear regression and correlation were used to estimate possible relationships between the different variables studied. The field tests showed a high correlation between each other ($r=0,81$; $r^2=0,65$; $p=0,000$), showing significant differences between genders in the Cooper Test (girls: 1834.20 ± 260.935 ; boys: 2349.09 ± 425.125 ; $p < 0.001$) and in the Léger Test (girls: 592.90 ± 155.653 ; boys: 1229.66 ± 362.516 ; $p < 0.001$). It was concluded that both tests are appropriated to evaluate the CRF in school context and exists significant differences in performance between sexes.

Keywords: Cardiorespiratory Fitness; Teenagers; Field tests; Léger Test; Cooper Test; School Context.

Introdução

O nível de aptidão cardiorrespiratória (ACR) é indicado pela medição/avaliação do consumo máximo de oxigénio (VO_{2max}) (Silva et al., 2012b). Uma vez que o

procedimento de medição direta do VO_{2max} necessita de equipamento sofisticado, pessoal especializado e tem elevados custos, foram desenvolvidas equações e testes de terreno que procuram estimar de

forma indireta o valor de VO_{2max} . Estes últimos permitem uma avaliação numa quantidade superior de sujeitos, muito menos demorada, com escassos equipamentos e custos reduzidos, aspeto fundamental para estudos com grandes amostras (Drinkard et al., 2001; Ruiz et al., 2008; Silva et al., 2012b), o que os torna adequadas às restrições que se encontram na escola, quando se pretende avaliar a ACR dos alunos no terreno (Boreham et al., 1990; Silva et al., 2012b).

Entre os vários testes de terreno existentes, os testes de corrida ou caminhada - teste Cooper (12 Minutes Run/Walk Test) e teste de Léger (20m Shuttle Run Test), têm sido amplamente utilizados pelos investigadores para estimar a capacidade de exercício dos sujeitos (Calders et al., 2008; Drinkard et al., 2001; Kargarfard et al., 2011; Weisgerber et al., 2009), devido à sua elevada correlação com o $VO_{2máx}$ (Leger & Gadoury, 1989; Leger & Lambert, 1982; Machado-Rodrigues et al., 2012; Weisgerber et al., 2009). Estes testes têm sido utilizados em diversas amostras, nomeadamente em crianças e jovens saudáveis

(Drinkard et al., 2001; Leger et al., 1988), em crianças asmáticas (Weisgerber et al., 2009), em populações especiais com deficiência intelectual e com problemas de desenvolvimento (Lotan et al., 2009), em crianças com excesso de peso, obesidade e com peso dentro dos padrões da normalidade (Voss & Sandercock, 2009), bem como em população adulta (Leger & Gadoury, 1989; Leger & Lambert, 1982; Leger et al., 1988).

Ambos os testes de terreno possibilitam medições válidas e fiáveis (Eliakim et al., 2013; Silva et al., 2012a), com coeficientes de fiabilidade de teste-reteste, no teste de Cooper entre 0,92 e 0,94 (Drinkard et al., 2001), e no teste de Léger para crianças 0,89 e para adultos 0,95 (Leger et al., 1988). São também considerados testes de terreno de fácil e segura administração (Lotan et al., 2009; Weisgerber et al., 2009), permitindo avaliar rapidamente a ACR.

Foram encontradas diferenças significativas entre sexos no número de voltas no teste de Léger, com valores mais elevados nos rapazes (Ruiz et al., 2008; Silva et al., 2012a). No contexto escolar

português, o teste de Léger integra uma bateria de testes, o Fitnessgram, que vem referenciada nos programas nacionais de Educação Física (EF) (Silva et al., 2012a), sendo um teste utilizado com frequência nas escolas e em estudos com crianças e jovens portugueses (Ferreira & Duarte, 2012; Machado-Rodrigues et al., 2012; Silva et al., 2012a; Silva et al., 2012b).

Uma vez que, como foi anteriormente referido, ambos os testes apresentam uma elevada correlação com o VO_{2max} , seria interessante aplicar os dois testes numa mesma amostra e averiguar como se correlacionam entre si, dado que não encontrámos estudos que tenham analisado esta correlação numa mesma população. Adicionalmente, também não encontrámos pesquisas que envolvam o teste Cooper e que tenham sido realizados na população portuguesa nas idades indicadas.

Assim, face ao exposto, o principal objetivo deste estudo foi verificar se o teste de Cooper e o teste de Léger são efetivamente

apropriados para avaliar a ACR de jovens em contexto escolar. Com este propósito, procuramos averiguar se existiam diferenças significativas a nível do desempenho entre ambos os sexos. Com efeito, dada a já referida elevada correlação destes testes com a potência máxima aeróbia, esperamos, naturalmente, encontrar valores de correlações igualmente elevados entre os dois testes de terreno.

Metodologia

Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 62 alunos de uma escola do centro do Porto, do 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos: 33 raparigas com $17,36 \pm 0,60$ anos e 29 rapazes com $17,6 \pm 0,68$ anos. O peso médio da amostra situou-se nos $65,30 \pm 11,35$ Kg, e a altura nos $1,69 \pm 0,09$ m (tabela1). Em termos médios, o IMC da amostra apresentou-se “normal” ($22,69 \pm 3,17$). Todas as raparigas tinham já tido a menarca.

Tabela 1 – Caracterização da amostra por sexos e na totalidade dos participantes

	Idades			Peso (Kg)			Altura (m)			IMC		
	♀	♂	T	♀	♂	T	♀	♂	T	♀	♂	T
$\bar{x} \pm DP$	17,36 ± 0,60	17,59 ± 0,68	17,47 ± 0,65	61,2 ± 8,28	70,0 ± 12,65	65,3 ± 11,35	1,65 ± 0,06	1,75 ± 0,09	1,69 ± 0,09	22,56 ± 2,52	22,83 ± 3,83	22,69 ± 3,17
Mínimo	17	17	17	44,0	56,2	44,0	1,51	1,58	1,51	18,4	17,8	17,8
Máximo	19	19	19	79,5	116,0	116,0	1,78	1,92	1,92	28,2	38,0	38,0
Moda	17	17	17	60,0 ^a	63,0 ^a	60,0	1,65	1,73	1,65	18,4 ^a	20,8 ^a	21,6 ^a

a) Existência de múltiplas modas.

Os participantes com problemas cardiorrespiratórios, lesões músculo-esqueléticas, ou outro tipo de contraindicações médicas, foram excluídos do estudo (Drinkard et al., 2001; Ruiz et al., 2008). Foram também excluídos os participantes que não realizaram ambos os testes.

Caracterização dos Testes

O teste de Cooper corresponde a uma corrida ou caminhada de 12min e tem como objetivo percorrer a maior distância possível nesse período de tempo (Calders et al., 2008; Drinkard et al., 2001; Weisgerber et al., 2009). O teste foi realizado no espaço exterior da escola, num circuito com 270m. Todos os alunos se encontravam previamente familiarizados com o teste.

O teste de Léger (Leger et al., 1988) consiste numa corrida de ida e volta, numa reta de 20m, com o ritmo de corrida imposto por um sinal sonoro. A corrida possui, inicialmente, um ritmo baixo, que vai aumentando progressivamente ao longo de cada nível (por cada minuto) (Leger et al., 1988). Se o aluno não atingir uma das linhas finais antes do apito soar, é contabilizada uma falta, da qual o aluno é informado. O teste termina quando o aluno cometer duas faltas, demonstrando a incapacidade de continuar o teste por fadiga (Silva et al., 2012a; Silva et al., 2012b; Voss & Sandercock, 2009). Este teste requer um esforço máximo (Ruiz et al., 2008; Voss & Sandercock, 2009).

Ambos os testes foram cuidadosamente controlados e os participantes fortemente

incentivados, de forma a manter níveis máximos de motivação durante a sua realização. De facto considerámos este como um aspeto fulcral, uma vez que se tratava de testes máximos que estão sempre muito dependentes da volição.

Foi feita a avaliação individual da FCmax recorrendo ao equipamento Polar Heart Rate Monitors (Polar Team System, Finland) e ao software de análise Polar Precision Performance software version 2.0 (Polar Electro Oy, Kempele, Filand) de forma a verificar se a estimulação cardiovascular foi, de facto, máxima durante a realização de ambos os testes de terreno. A FCmax foi definida como o valor mais elevado atingido durante o teste (Calders et al., 2008; Voss & Sandercock, 2009).

Análise estatística

Relativamente ao tratamento estatístico, efetuou-se previamente

uma análise exploratória dos dados para normalizar a distribuição. Realizou-se estatística descritiva com base na média e desvio padrão. Para comparar os resultados obtidos pelos dois sexos nos diferentes testes utilizou-se o T Teste de medidas independentes. O T Teste de medidas repetidas foi utilizado para comparar as FC obtidas nos dois testes segundo o sexo. A regressão linear foi utilizada para estimar eventuais relações entre as diferentes variáveis pesquisadas. A análise estatística foi realizada com o auxílio do *software* estatístico SPSS (Social Package for Social Sciences) versão 20.0.

Apresentação dos Resultados

A FCmax média das raparigas no teste de Cooper foi 2.1 bpm inferior à dos rapazes, enquanto no teste de Léger foi 4.6 bpm inferior (tabela 2).

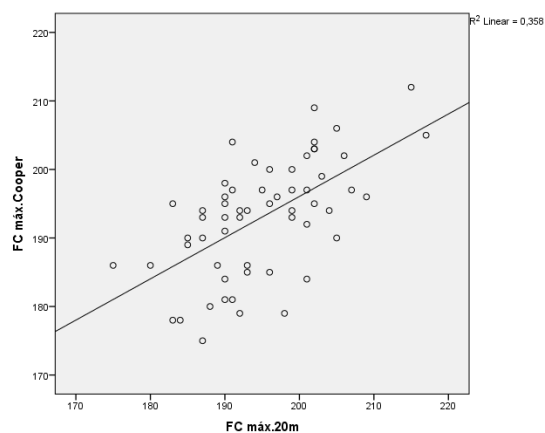
Tabela 2– Caracterização da FCmax (bpm) com base nos resultados obtidos nos dois testes de terreno

	Teste de Cooper (bpm)			Teste de Léger (bpm)		
	♀	♂	T	♀	♂	T
$\bar{x} \pm DP$	192,1	194,2	193,1	192,9	197,5	195,0

	±	±	±	±	±	±
	8,11	8,79	8,42	8,12	8,12	8,37
Mínimo	175	178	175	175	180	175
Máximo	205	212	212	217	215	217
t	0,121		-2,557			
p	0,904		0,013			

Foi observada uma relação moderada entre os valores de $FC_{\max}$ obtidos pela totalidade dos sujeitos em cada um dos testes: $r=0,60$; $r^2=0,36$ (gráfico 1). Podemos observar que os valores estão apenas moderadamente concentrados em torno da média. Com este valor de r^2 podemos concluir que apenas 36% da $FC_{\max}$ atingida no teste de Cooper é explicada pela $FC_{\max}$ atingida no teste de Léger.

Gráfico 1- Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes na totalidade da amostra



Nos gráficos 2 e 3 podemos observar as correlações entre as $FC_{\max}$ obtidas em cada um dos testes de acordo com o sexo. Apesar de ter sido observada uma relação moderada em ambos os sexos, os valores de correlação obtidos pelo sexo feminino foram mais baixos ($r=0,49$; $r^2=0,24$) quando comparados com os observados no sexo masculino ($r=0,70$; $r^2=0,50$). Podemos observar uma maior dispersão dos dados em torno da reta que traduz o valor médio. Com este valor de r^2 podemos concluir que nas raparigas apenas 24% da $FC_{\max}$ atingida no teste de Cooper é explicada pela $FC_{\max}$ atingida no teste de Léger, enquanto nos rapazes esse valor sobe para 50%.

Gráfico 2- Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes no sexo feminino

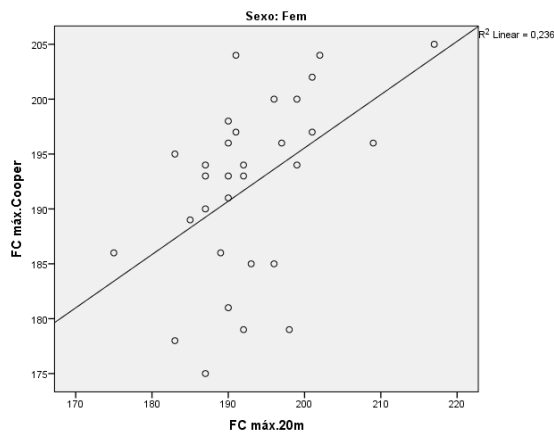
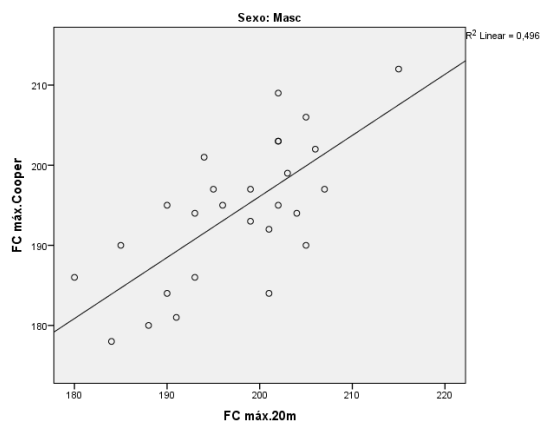


Gráfico 3 - Correlação das FCmax (bpm) em ambos os testes no sexo masculino



Na tabela 3 são apresentados os valores (distância em metros) obtidos pelos participantes em ambos os testes de terreno. Verificou-se a existência de diferenças significativas entre sexos ($p < 0,05$), com os rapazes a percorrerem uma distância significativamente maior do que as raparigas em qualquer um dos testes.

Tabela 3 – Resultados obtidos nos dois testes de terreno

Variável	Sexo	$\bar{x} \pm DP$	t	p
Teste de Cooper	♀	1834,20 ± 260,935	- 5,653	0,000
	♂	2349,09 ± 425,125		
Teste de Léger	♀	592,90 ± 155,653	-8,736	0,000
	♂	1229,66 ± 362,516		

Foi observada uma relação elevada entre as distâncias percorridas em cada um dos testes pela totalidade da amostra: $r=0,81$; $r^2=0,65$ (gráfico 4). Podemos observar que os

valores estão concentrados em torno da média. Com este valor de r^2 , podemos concluir que 65% da distância obtida no teste de Cooper

é explicada pela distância percorrida no teste de Léger.

aumenta para 45% no sexo masculino.

Gráfico 4— Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno na totalidade da amostra

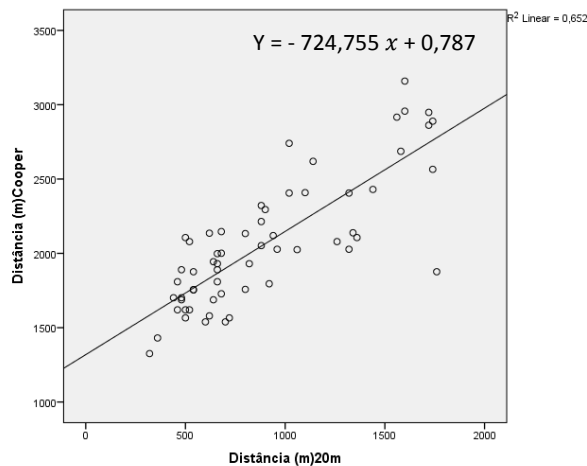
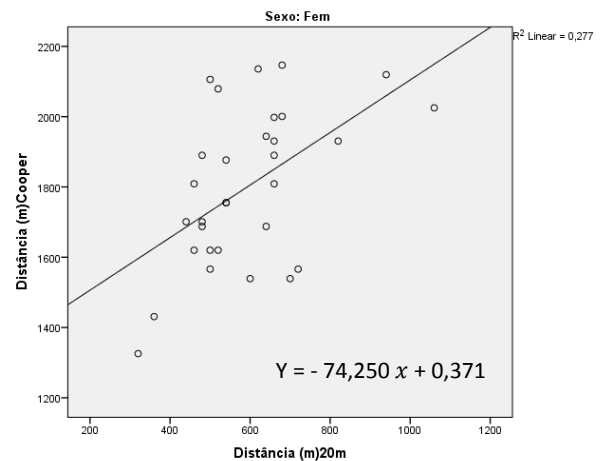
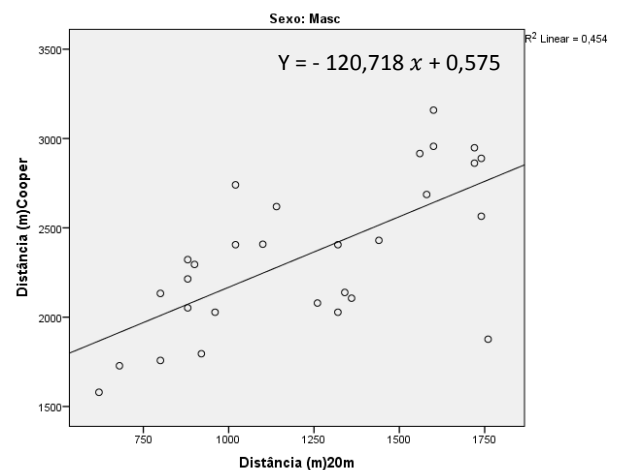


Gráfico 5— Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno no sexo feminino



Os dados obtidos foram correlacionados em função do sexo, apresentando-se os seguintes valores de correlação obtidos para os testes: $r=0,53$ e $r^2=0,28$ para o sexo feminino (gráfico 5) e $r=0,67$ e $r^2=0,45$ para o sexo masculino (gráfico 6). Os valores de r e r^2 descem consideravelmente, evidenciando uma relação apenas moderada. Nestes gráficos é possível verificar que os valores se encontram mais dispersos em torno da média. Com estes valores de r^2 podemos concluir que, no sexo feminino, apenas 28% da distância percorrida no teste de Cooper é explicada pela distância percorrida no teste de Léger, valor que

Gráfico 6— Correlação entre a distância (m) percorrida em cada um dos testes terreno no sexo masculino



Discussão dos Resultados

No presente estudo, podemos afirmar que as principais descobertas foram:

1. As distâncias percorridas em ambos os testes de terreno se correlacionam entre si, apresentando coeficientes de correlação elevados na totalidade da amostra, e quando analisado por sexos, coeficientes mais elevados nos rapazes do que nas raparigas.
2. A existência de diferenças significativas entre sexos nas distâncias percorridas nos dois testes.

Relativamente às FCmax. obtidas nos dois testes de terreno (tabela 2), verificamos que no caso do Teste de Cooper não existem diferenças significativas entre sexos, contudo no que se refere à FCmax no Teste de Léger verificou-se a existência de diferenças significativas entre sexos ($p < 0,05$) (Voss & Sandercock, 2009). Na nossa opinião e do ponto de vista fisiológico estas diferenças são pouco (4.6 bpm) ou nada (2.1 bpm) relevantes.

Relativamente ao gráfico 1, a nosso ver, o valor apresentado deve-se ao facto de serem testes de natureza distinta, enquanto o teste de Cooper é um teste de corrida

contínua, o teste de Léger pressupõe a realização de uma corrida de esforço intermitente (Ruiz et al., 2008).

Quando analisado o gráfico 2, os resultados apresentados podem ser consequência da tendência que os rapazes têm para serem mais aptos a nível desportivo, isto é, pelas diferenças fisiológicas entre sexos (Silva et al., 2012a), bem como a uma maior entrega por parte dos rapazes aos exercícios solicitados durante a aula.

Os valores referentes à Tabela 3 eram expetados, uma vez que vão de encontro ao que fora indicado na literatura (Ruiz et al., 2008; Silva et al., 2012a; Silva et al., 2012b). Entendemos que estes resultados possam ser causados pelas diferenças a nível de aptidão física mencionadas anteriormente, e também pela motivação acrescida que os rapazes apresentam para a realização das aulas de EF.

Através da análise do gráfico 4, foi descoberto que as distâncias percorridas no teste de Cooper e teste de Léger se correlacionavam positivamente entre si, apresentando uma correlação muito elevada. Estes resultados eram expetados, uma vez que vão de

acordo com a literatura, ambos os testes apresentam valores com elevada correlação com o VO_{2max} : Teste de Cooper ($r=0,8$) (Weisgerber et al., 2009); Teste de Léger ($r=0,87$; $r=0,92$ e $r=0,975$; $r^2=0,50$ e $r^2=0,7$ em jovens de 17 anos) (Leger & Gadoury, 1989; Leger & Lambert, 1982; Tomkinson et al., 2003).

Nos gráficos 5 e 6, os dados obtidos são correlacionados em função do sexo. Estes resultados podem ser inferidos por uma diminuição da amostra. Pelos aspetos acima descritos, a correlação entre os dois testes e elementos do mesmo sexo é superior nos rapazes ($r=0,67$) em relação às raparigas ($r=0,53$).

Consideramos ainda que, embora ambos os testes de terreno possam ser utilizados com o intuito de avaliar a ACR no contexto escolar, o teste de Léger se apresenta como o teste mais vantajoso na aplicação deste contexto específico. Entre as principais razões da nossa escolha encontra-se a motivação e empenho demonstrado pelos alunos na aplicação deste teste de terreno nas aulas. Vários autores defendem que o teste de Léger é considerado mais

motivante do que o teste de Cooper, pois o seu sinal sonoro desempenha também um fator de motivação (Weisgerber et al., 2009) através do feedback que proporciona aos alunos, que é considerado um importante estimulante para a performance máxima (Metsios et al., 2006). Outro fator que entendemos ser importante na motivação dos alunos durante a realização dos testes de terreno é a componente competitiva, que na nossa opinião, está mais presente no teste de Léger, apresentando este teste como um maior desafio.

Consideramos ainda que, a dimensão do espaço necessário à realização do teste de Léger, permitindo a sua aplicação quer em espaços de aula exteriores quer interiores, e consequentemente, maior adaptabilidade às condições atmosféricas quando necessário, foi uma aliciante razão para a aplicação deste teste. Além desta vantagem, o tempo de aplicação do teste de Léger é mais reduzido quando comparado com outros testes de avaliação semelhantes. Por último, entendemos que por ser um teste mencionado nos programas nacionais de EF (Jacinto

et al., 2001), e para o qual existem valores referenciados a nível nacional, permitindo uma uniformização da avaliação da ACR nas várias escolas do país, este se apresenta como o teste mais adequado.

Pelo facto de não terem sido encontrados estudos que comparassem estes dois testes de terreno entre si, na nossa opinião deverão ser realizados estudos neste sentido, nomeadamente com uma amostra mais alargada. Seria também pertinente a concretização de estudos que comparassem os fatores motivacionais em cada um dos testes (na totalidade da amostra e por sexos).

Conclusões

Os resultados obtidos sugerem que, ambos os testes são apropriados para avaliar a ACR em contexto escolar. Todavia, entendemos que o teste de Léger será o mais adequado para o efeito, uma vez que os alunos apresentam FC's max ligeiramente superiores comparativamente ao teste de Cooper, indicando que existe um maior esforço da parte dos alunos no primeiro teste, sendo também

um teste mais motivante para os alunos tal como indica Metsios et al. (2006), que concluiu que o feedback (indicações verbais, sinal sonoro, entre outros) é um estimulante para a performance máxima dos alunos.

Concluiu-se também que existem diferenças significativas no desempenho apresentado nos testes de terreno, entre sexos. Os rapazes apresentaram valores mais elevados, quer na FCmax quer na distância percorrida, analogamente às raparigas.

Referências Bibliográficas

- Boreham, C. A., Paliczka, V. J., & Nichols, A. K. (1990). A comparison of the PWC170 and 20-MST tests of aerobic fitness in adolescent schoolchildren. *J Sports Med Phys Fitness*, 30(1), 19-23.
- Calders, P., Deforche, B., Verschelde, S., Bouckaert, J., Chevalier, F., Bassle, E., Tanghe, A., De Bode, P., & Franckx, H. (2008). Predictors of 6-minute walk test and 12-minute walk/run test in obese children and adolescents. *Eur J Pediatr*, 167(5), 563-568.
- Drinkard, B., McDuffie, J., McCann, S., Uwaifo, G. I., Nicholson, J., & Yanovski, J. A. (2001). Relationships between walk/run performance and cardiorespiratory fitness in adolescents who are

- overweight. *Phys Ther*, 81(12), 1889-1896.
- Eliakim, A., Portal, S., Zadik, Z., Meckel, Y., & Nemet, D. (2013). Training reduces catabolic and inflammatory response to a single practice in female volleyball players. *J Strength Cond Res*.
- Ferreira, F. S., & Duarte, J. A. R. (2012). Overweight, obesity, physical activity, cardiorespiratory and muscular fitness in a Portuguese sample of high school adolescents. *Minerva Pedriatrica*, 64.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos cursos gerais e cursos tecnológicos*.
- Kargarfard, M., Poursafa, P., Rezanejad, S., & Mousavinasab, F. (2011). Effects of exercise in polluted air on the aerobic power, serum lactate level and cell blood count of active individuals. *Int J Prev Med*, 2(3), 145-150.
- Leger, L., & Gadoury, C. (1989). Validity of the 20 m shuttle run test with 1 min stages to predict VO₂max in adults. *Can J Sport Sci*, 14(1), 21-26.
- Leger, L. A., & Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict VO₂ max. *Eur J Appl Physiol Occup Physiol*, 49(1), 1-12.
- Leger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci*, 6(2), 93-101.
- Lotan, M., Yalon-Chamovitz, S., & Weiss, P. L. (2009). Improving physical fitness of individuals with intellectual and developmental disability through a Virtual Reality Intervention Program. *Res Dev Disabil*, 30(2), 229-239.
- Machado-Rodrigues, A. M., Coelho-e-Silva, M. J., Mota, J., Padez, C., Ronque, E., Cumming, S. P., & Malina, R. M. (2012). Cardiorespiratory fitness, weight status and objectively measured sedentary behaviour and physical activity in rural and urban Portuguese adolescents. *J Child Health Care*, 16(2), 166-177.
- Metsios, G. S., Flouris, A. D., Koutedakis, Y., & Theodorakis, Y. (2006). The effect of performance feedback on cardiorespiratory fitness field tests. *J Sci Med Sport*, 9(3), 263-266.
- Ruiz, J. R., Ramirez-Lechuga, J., Ortega, F. B., Castro-Pinero, J., Benitez, J. M., Arauzo-Azofra, A., Sanchez, C., Sjostrom, M., Castillo, M. J., Gutierrez, A., Zabala, M., & Group, H. S. (2008). Artificial neural network-based equation for estimating VO₂max from the 20 m shuttle run test in adolescents. *Artif Intell Med*, 44(3), 233-245.
- Silva, G., Aires, L., Mota, J., Oliveira, J., & Ribeiro, J. C. (2012a). Normative and criterion-related standards for shuttle run performance in youth. *Pediatr Exerc Sci*, 24(2), 157-169.
- Silva, G., Oliveira, N. L., Aires, L., Mota, J., Oliveira, J., & Ribeiro, J. C. (2012b). Calculation and validation of models for estimating VO₂max from the 20-m shuttle run test in children

- and adolescents. *Archives of Exercise in Health and Disease*.
- Tomkinson, G. R., Leger, L. A., Olds, T. S., & Cazorla, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000): an analysis of 55 studies of the 20m shuttle run test in 11 countries. *Sports Med*, 33(4), 285-300.
- Voss, C., & Sandercock, G. (2009). Does the twenty meter shuttle-run test elicit maximal effort in 11- to 16-year-olds? *Pediatr Exerc Sci*, 21(1), 55-62.
- Weisgerber, M., Danduran, M., Meurer, J., Hartmann, K., Berger, S., & Flores, G. (2009). Evaluation of Cooper 12-minute walk/run test as a marker of cardiorespiratory fitness in young urban children with persistent asthma. *Clin J Sport Med*, 19(4), 300-305.

6. Mais do que lecionar aulas...
Ser e fazer parte da escola

“Mais do que lecionar aulas... Ser e fazer parte da escola” é um capítulo que aborda a participação do professor na escola e a sua relação com a comunidade.

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, o papel do professor vai para além do desempenho de funções docentes. Fora da sua componente letiva, desempenha outras funções que poderão ser nos órgãos de direção e administração ou nas estruturas de orientação e coordenação pedagógicas.

“Ser professor é muito mais do que lecionar, é frequentemente, sair da sua área de conforto e assumir diversas funções, nomeadamente burocráticas. Neste sentido, o professor mais do que ensinar os alunos deverá estar em constante comunicação com a comunidade escolar, estando pronto a servi-la da melhor e mais produtiva forma.”

(Excerto retirado da Reflexão da Semana da Saúde)

No âmbito desta temática, surgem diversas atividades da componente não letiva, concretamente as funções inerentes ao cargo de diretor de turma, as atividades dinamizadas pelo GREF, e também as atividades organizadas pelo NE.

No caso específico da EF, esta intervenção do professor fora do contexto de aula, nomeadamente através das atividades englobadas no calendário do DE, ganha ainda maior importância pois permite um maior acesso à prática desportiva, à promoção do bem-estar físico, e desenvolvimento pelo gosto da prática, levando os alunos a tornarem autónomos e adeptos de estilos de vida saudáveis.

O PC bem como o GREF tiveram um papel crucial para que todo este procedimento se desenvolvesse de forma harmoniosa, pela forma acolhedora como nos receberam e por todos os conhecimentos que nos transmitiram ao longo de um ano.

Durante os primeiros meses de EP sentia-me ligeiramente inibida na comunicação com outros professores da escola. A presença nas reuniões de GREF, e o incentivo que foi dado a todos os EE para participarem de forma

ativa nestas reuniões, auxiliou nas relações com pessoal docente externo ao GREF.

6.1. Direção de Turma

“A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação.”
(Roldão, 1995, p. 10)

Como atrás referi, a participação do professor na escola tem duas componentes: a letiva e a não letiva. Nesta, o professor pode desempenhar várias funções, de entre elas, a de diretor de turma. No EP, optei por aprofundar os meus conhecimentos sobre a Direção de Turma, conforme faço referência no seguinte excerto:

“... desde sempre algo me despertou a curiosidade em relação ao contacto que os professores estabeleciam entre si, nomeadamente nos conselhos de turma. Dada a minha vivência no Desporto Escolar (DE) enquanto aluna, ao longo de alguns anos, considerei que aprofundar o meu conhecimento sobre o cargo de Diretor de Turma (DT) seria mais interessante e pertinente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional aprofundar os meus conhecimentos sobre esta temática.”

(Excerto retirado da Reflexão sobre a Direção de Turma)

O cargo de direção de turma já tinha sido objeto de uma análise, no âmbito da unidade curricular, Gestão Organizacional da Escola, no primeiro ano do 2º ciclo em EEFEBS. Tal facto, despertou em mim o interesse em saber como é visto este cargo, pelo pessoal docente.

A direção da turma onde realizei o EP, era desempenhada pela professora de português. Em virtude de se encontrar de licença de maternidade, só no

segundo mês de aulas os alunos conheceram a sua diretora de turma (DT), tal como o restante corpo docente.

Por norma, à sexta-feira depois de lecionar a aula de EF, encontrava a DT na sala de professores, e era neste momento/espço que trocávamos algumas informações, relativamente não só a comportamentos e atitudes, mas também sobre o desempenho dos alunos nas aulas. Estes momentos de partilha por parte da DT foram, para mim, uma mais-valia, permitindo-me ultrapassar obstáculos que por vezes encontrava no contexto de sala de aula.

Com o objetivo de esclarecer algumas questões, particularmente sobre o desempenho das funções do cargo, realizei uma pequena entrevista à DT da minha turma, que se disponibilizou de imediato.

“Assim sendo, questioneei a professora sobre 1) as principais funções de um DT; 2) a apropriação do horário e espaço física da escola para desempenhar as funções de DT; 3) a exigência do cargo; 4) a sua importância para alunos, professores e encarregados de educação, bem como de toda a instituição escolar; 5) a interação que estabelece com a sua direção de turma e se esta difere das suas restantes turmas; 6) o gosto pelo cargo e 7) outras informações que considerasse pertinente abordar.”

(Excerto retirado da Reflexão sobre a Direção de Turma)

Relativamente ao papel do DT, a DT em questão afirmou que a sua função se prende essencialmente com a importância de desenvolver determinadas atitudes nos alunos, prende-se com o controlo da assiduidade, com a necessidade dos alunos aprenderem a responsabilizar-se. Atualmente, e cada vez mais, se impõe a disciplina, o controlo do comportamento da turma e é função do DT estar na base desse controlo e estabelecer o devido contato com os encarregados de educação sobre todos os aspetos inerentes ao seu educando, nomeadamente as questões comportamentais, estabelecer essa triangulação alunos-professores-pais, no sentido de moderar as atitudes dos alunos e que estes desenvolvam atitudes adequadas.

Além destas funções do professor DT, Roldão (1995) apresenta ainda a coordenação dos docentes da turma que preside. Seguindo o pensamento da autora, o DT deverá articular a ação de todos os docentes da turma e restantes elementos envolvidos no processo educativo. Deste modo, o DT assume duas áreas de intervenção, a docência e a gestão.

No que se refere ao espaço físico da escola e o horário para o desempenho destas funções a professora indicou que o espaço físico era muito adequado, mas no que se refere ao horário, considerava que este era insuficiente. Entendia que seria necessário mais um tempo para receber os encarregados de educação e permanecer com dois tempos para tratar da burocracia, que é, por norma, bastante demorada. Quando realizava atendimento aos pais, a professora afirmava comprometer todo o trabalho, nomeadamente o controlo da assiduidade, indisciplina, entre outras tarefas burocráticas.

Quando questionada sobre a exigência do cargo, a professora considerava que este é exigente no sentido de que formalmente tem de cumprir prazos, que são uma impossibilidade, um exemplo é a obrigatoriedade de informar os encarregados de educação, até três dias úteis depois da incidência de uma falta disciplinar, sendo frequentemente muito difícil fazer esse controlo atempadamente. Mas a exigência deste cargo reside essencialmente na postura que a professora necessita de ter junto dos encarregados de educação, sendo estes muito exigentes. “Exigem de nós cada vez mais, muita assertividade, muito rigor, informação sempre disponível, solicitam-nos cada vez mais, e sobretudo é exigente porque neste momento temos de ser pessoas capazes de manter a calma, ser moderados, medir cada palavra do nosso discurso, junto dos alunos e dos encarregados de educação” afirmou a professora.

Considerava que um professor, principalmente um DT, tem de ser muito cauteloso no discurso, ser muito exigente consigo em relação ao discurso que é adotado, pois uma palavra mal dita, uma informação mais imprecisa reverte contra o próprio professor e DT. De acordo com a professora entrevistada “as atitudes muito cautelosas é que tornam muito exigente este cargo, os alunos são muito críticos, por vezes um bocadinho maliciosos, aliam-se na mentira e

são muitos contra um, levando uma tensão psicológica muito grande... Ter que estar permanentemente a fazer este autocontrole”.

Relativamente à importância do cargo para as diversas individualidades que compõe a escola, a resposta obtida foi clara: “É de máxima importância. Importantíssimo”. É dos papéis mais importantes/determinantes na escola pois é uma estrutura intermédia da mesma, que estabelece o elo de ligação entre alunos, professores, encarregados de educação, direção, entre outras. Quando bem desempenhado, este cargo pode retirar muitas responsabilidades incutidas à direção, uma vez que muitos casos podem nem chegar à direção se o DT agilizar o processo. A professora finalizou afirmando que é “dos cargos mais importante e exigente, com muita responsabilidade” para quem o desempenha.

No seguimento da ideia da dupla valência do DT de Roldão (1995), que vem confirmar o que foi indicado pela DT entrevistada, o DT assume-se como “um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global o conselho de turma a que preside.” (p. 10)

“Interage de forma distinta na sua direção de turma e nas suas restantes turmas? Se sim, quais as diferenças?” “Sem dúvida, é uma relação muito mais tensa, se eu fosse só professora de Português destes alunos tinha uma outra leveza”. A professora indica que sendo DT, apesar de não gostar do termo, existe um certo policiamento, a presença constante do discurso do rigor, o discurso do cumprimento de regras, que nunca é agradável aos alunos, tornando mais tensa esta relação com os alunos da sua direção de turma. Ainda que, isto se verifique na generalidade, é sentido particularmente nesta turma, pela falta de valores por parte desta, carência no saber ser e saber estar por parte de alguns alunos, obrigando a professora a “ter uma atitude com a qual não me identifico, não me reconheço, ter de ser muito cautelosa e muito ponderada”, caso não mantenha um certo distanciamento a relação professor-alunos fica mais comprometida.

De um modo geral, esta professora não aprecia ser DT, “nunca fico satisfeita quando vejo esse cargo atribuído no meu horário”, mas entende que o desempenha com cuidado e rigor. Afirmou não gostar do cargo devido à ocorrência de alguns problemas, que sempre se verificam, e à resolução de conflitos que é necessária – “não me gosto muito de ver nesse papel”. Em

relação a sua direção de turma atual, a professora respondeu “não posso ser mais taxativa, acho que nunca desempenhei este cargo com tanto desagrado...”

Por último, foram abordados aspetos que as questões anteriores não mencionassem e que a professora considerou pertinentes no âmbito da entrevista realizada. Neste sentido, foi aludido o papel importante que o DT tem, na «promoção» de atividades, de vários âmbitos e dimensões, que promovam momentos de aprendizagem e sobretudo desenvolvimento pessoal. A professora afirmou não ter desenvolvido “muito essa faceta porque, como digo, a relação com a turma não é a melhor. Não tenho motivação pessoal para propor aos professores atividades interdisciplinares ou outras atividades”.

Em modo de conclusão, este diálogo do qual usufruí com a DT da minha turma, permitiu-me clarificar algumas ideias. A primeira é que sendo cada turma única, é possível possuir uma direção de turma “fácil” com a qual gostemos de trabalhar, mas independentemente do nosso gosto ou motivação para trabalhar com determinada turma, é necessário assumir uma postura específica quando se é DT. A quantidade de burocracia que um DT necessita de se ocupar, foi a segunda ideia principal recolhida desta conversa.

Ainda que a professora entrevistada tenha transmitido o desassossego que foi assumir a direção de turma à qual lecionei aulas durante o ano de EP, que era frequentemente transmitido durante as conversas nas salas de professores, julgo que assumir uma função como a de DT, poderá ser uma experiência gratificante ainda que difícil, e a qual gostaria de experimentar.

6.2. Desporto Escolar e Atividades organizadas pelo grupo de EF

“... o Desporto Escolar é o único serviço do Ministério da Educação que desenvolve actividades pedagógicas num domínio educativo predominantemente relacionado com a motricidade humana e que organiza actividades inter-escolas com um carácter sistemático, em território nacional.”

(Sousa & Magalhães, 2006, p. 7)

O DE possui relevância educativa (Graça & Aranda, 2006) e por esse mesmo motivo continua em voga na atualidade. A dimensão do DE obriga à existência de uma hierarquização e de uma articulação quer horizontal quer verticalmente. Deste modo, as competições nacionais envolvem “um leque de competições regionais, realizadas ao nível das Direcções Regionais de Educação, por sua vez resultantes de competições locais, disputadas no âmbito geográfico (interconcelhio) das Coordenações Educativas” (Sousa & Magalhães, 2006, p. 33).

Na escola, mais concretamente no GREF, existia uma professora responsável pela organização e dinamização do DE, a designada Coordenadora do DE. Ainda que, durante a minha prática pedagógica não tenha acompanhado a coordenação do DE, a participação nas atividades dinamizadas neste âmbito e as questões levantadas durante as reuniões do GREF, foram importantes para a compreensão dos aspetos mais importantes da organização do DE.

O DE “deve promover a saúde e a condição física, bem como a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença, partindo do princípio de que a actividade desportiva do jovem deve servir exclusivamente a sua educação, sem parcialismo e em verdadeiro espírito de cooperação.”¹⁵ Como tal, a escola deve oferecer atividades do DE aos seus alunos. Relativamente às atividades externas, a escola possuía dois grupos/equipas, uma feminina e outra masculina do escalão de juvenis na modalidade de voleibol. No que concerne às atividades internas, no decorrer do ano letivo foram organizadas as seguintes atividades: Corta-Mato escolar, Torneio de Basquetebol Compal Air, Atividades Padrinhos e Afilhados e por último a Semana da Saúde, esta última transversal a diversas áreas disciplinares. As duas primeiras atividades foram organizadas em conjunto pelos professores do GREF, incluindo os EE, sob a orientação da Coordenadora do DE, que serão de seguida analisadas. As Atividades Padrinhos e Afilhados incluíam atividades desportivas entre turmas do 12º ano de escolaridade (padrinhos) e os respetivos afilhados (turmas de 7º ano de escolaridade). Estas atividades pretendiam incluir os novos alunos da

¹⁵ Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª série-A – N.º47 – 26-02-1991, pp. 940-946.

escola, através das relações com os alunos mais velhos. As atividades desportivas inerentes à Semana da Saúde foram desenvolvidas pelo NE com o auxílio do PC e dos restantes professores do GREF e, consequentemente serão alvo de análise mais aprofundada no seguimento deste RE.

Todas estas atividades foram organizadas com o intuito de, através de atividades abertas à comunidade escolar (à exceção das Atividades entre Padrinhos e Afilhados), extrair o máximo de experiências e vivências possíveis, que só através deste tipo de atividades são possíveis.

“Os Corta-Matos são um dos eventos desportivos com maior tradição e significado no Desporto Escolar.”
(Sousa & Magalhães, 2006, p. 38)

O **Corta-Mato** escolar foi organizado durante o primeiro período, ocorrendo no final deste (10 de Dezembro de 2012). O planeamento da atividade durante as reuniões do GREF teve em consideração as datas para a realização de cada uma das fases de Corta-Mato. A partir desta primeira fase, os melhores alunos foram apurados para a fase seguinte – fase de coordenação educativa (entre concelhos) (Sousa & Magalhães, 2006).

Este foi o primeiro ano em que o Corta-Mato se realizou num espaço exterior da escola, neste caso na Quinta do Covelo. Apesar da proximidade da quinta à escola, houve a necessidade de tratar de uma série de burocracias para que tal se pudesse suceder, nomeadamente, autorizações para a utilização do respetivo espaço, autorizações para os alunos saírem do espaço da escola durante o período de aulas, entre outras. A procura de patrocínios para a realização deste evento desportivo foi também um dos temas mais pronunciados no período destinado ao planeamento do Corta-Mato nas reuniões do GREF.

A maior colaboração dos EE e dos restantes professores do GREF foi dada no dia do evento. Na divisão das tarefas, fiquei encarregue de marcar o percurso no início da manhã e assumir um posto de vigia durante as provas dos vários escalões. Quanto à primeira tarefa, realizada em conjunto com uma colega EE e um professor de EF, podemos contar ainda com o auxílio de

alguns alunos do ensino secundário. O percurso tinha sido planeado antecipadamente, e todo o grupo se deslocou ao local numa reunião de GREF de modo a verificar as condições do percurso projetado. Desta forma, no dia do Corta-Mato a marcação do percurso foi relativamente simples, sendo apenas necessário colocar as fitas, e orientar os alunos para a mesma tarefa. A vigilância durante as provas dos vários escalões foi bastante interessante. Além de procurar incentivar os alunos, tinha de estar atenta aos alunos que procuravam “cortar caminho”. Existiram algumas tentativas falhadas, principalmente no posto onde me encontrava, por ser um local onde os alunos podiam realizar dois caminhos “ilegais”. No final do evento, ainda que as tarefas não estivessem definidas, recolhi o material, nomeadamente as fitas de marcação do percurso e disponibilizei-me a auxiliar os restantes professores nas tarefas que fossem necessárias realizar.

No meu entender, o balanço do Corta-Mato foi positivo. Talvez pelo facto de se ter realizado num espaço físico diferente, o número de alunos que participou no evento foi superior, e o seu desempenho também foi positivo. Pessoalmente foi muito gratificante poder colaborar na organização deste evento.

Relativamente ao **Torneio de Basquetebol – Compal Air**, realizado no decorrer do segundo período, tal como o evento anterior, tinha como coordenadora de toda a organização, a coordenadora do DE. A organização procedeu-se de um modelo semelhante à organização do Corta-Mato, porém no dia do torneio de basquetebol as tarefas ainda não tinham sido atribuídas aos professores, ao invés do que sucedera no evento anterior.

Através deste Torneio de Basquetebol, as melhores equipas seriam seleccionadas para irem a uma fase distrital onde seriam as apuradas as melhores equipas para a fase nacional, tal como se sucede nas outras modalidades do DE, nomeadamente no Atletismo (Corta-Mato, Megasprint, entre outros).

A adesão ao Torneio de Basquetebol foi visivelmente superior à verificada no primeiro período no Corta-Mato Escolar. Este facto, poderá estar intimamente relacionado com a natureza da modalidade e da competição. É

possível que os alunos nutram maior gosto por modalidades coletivas, e daí a sua maior adesão ao Torneio de Basquetebol.

As equipas eram constituídas obrigatoriamente pelos jogadores, por um aluno-árbitro e também por um aluno que ficaria responsável por desempenhar as funções de oficial de mesa, isto é, secretário ou cronometrista. Neste sentido, era necessário que alguns dos professores se mantivessem perto das mesas de modo a auxiliar em qualquer dúvida que os alunos pudessem levantar. Uma das funções que assumi durante o evento desportivo foi exatamente este auxílio aos alunos no preenchimento do boletim de jogo, e a comunicação dos resultados dos jogos entre a mesa de jogo e o pessoal docente que se encontrava junto do painel de classificações gerais, de modo a preencher o diagrama de classificação/competição e informando as equipas sobre os jogos seguintes, isto é, equipa adversária, horário e local.

6.3. Semana da Saúde: Atividades dinamizadas pelo Núcleo de Estágio

O NE desde o início participou nas atividades organizadas pelo GREF, como o Corta-Mato Escolar, o Torneio de Basquetebol 3x3, o Paddy Papper da Alimentação, todavia, com o intuito de experienciarmos e compreendermos melhor esta relação com a comunidade escolar onde nos inserimos, é necessário envolvermo-nos mais e passarmos pela experiência de organização atividades para a nossa comunidade escolar, compreender em que consiste todo este planeamento e as dificuldades que daí podem advir. Para tal, o NE ficou responsável pela organização de umas jornadas destinadas a diversas modalidades, incluídas na Semana da Saúde (na qual o GREF estava envolvido, com estas atividades e ainda com os jogos entre padrinhos e afilhados), sobre as quais recai esta reflexão.

O objetivo do NE era levar a comunidade escolar a interagir, participando ativamente, nas modalidades com as quais estão familiarizados, como o Voleibol, mas também a proporcionar um contacto com modalidades diferentes, de forma a despertar a atenção e o gosto pelo desporto adaptado. No entanto, ainda que tenhamos tido uma grande adesão por parte da comunidade escolar, mais concretamente os alunos, o nosso público-alvo, em algumas atividades,

noutras a adesão foi carente. Este aspeto terá também estado relacionado com a divulgação.

A divulgação tardia das atividades poderá ter sido uma influência, ainda que, o torneio de voleibol tivesse tido uma grande adesão, destacando-se das restantes atividades, mesmo com a divulgação pouco antecipada tal como as restantes. Na minha perspetiva, este facto, mais do que a divulgação, está relacionado com a modalidade e a natureza das atividades realizadas. Contudo, este será um aspeto referenciado posteriormente, pois penso que será pertinente aprofundar as três atividades de forma individualizada, uma vez que, são atividades completamente independentes e dissemelhantes.

Relativamente à apresentação da coreografia das turmas de cada EE, a qual foi denominada “**Filipa Dançante**”, com a ajuda dos professores do GREF, teve uma grande assistência, não só por parte dos alunos como de alguns funcionários. O facto de ter sido realizado no bar à hora de almoço, foi uma vantagem. Além das pessoas que realmente pretendiam assistir, encontravam-se também outros que, por mero acaso, se encontravam no local. Todavia, na minha opinião, o importante era ter uma grande participação por parte dos nossos próprios alunos, na realização da coreografia. Alguns dos alunos manifestaram desde início a sua intenção de não participar na coreografia. Outros, embora tenham comparecido aos ensaios, faltaram à coreografia, o que considero ainda mais grave do que aqueles alunos que desde cedo assumiram que não iriam realizar a tarefa. O número de alunos que compareceu para realizar a coreografia não foi muito extenso, o que apesar de ser algo que já sabíamos que iria/poderia vir a acontecer, desiludiu as expectativas dos EE.

Aparte da questão dos alunos e da sua participação nesta atividade, penso que a atividade decorreu de uma forma positiva. Na minha opinião, todos os alunos que compareceram, beneficiaram de um momento agradável e de um convívio mais próximo entre alunos e professores. Julgo que estes alunos deveriam ser compensados na sua classificação no final do ano, uma vez que honraram os seus compromissos.

No que concerne ao **Dia do Desporto Adaptado**, o nosso principal objetivo era sensibilizar os alunos para esta temática. Tenho consciência que se as atividades são pouco movimentadas, os alunos têm tendência a exteriorizarem desmotivação. No entanto, qualquer desporto em cadeira de rodas, cativa muito mais a atenção das crianças e jovens. Neste sentido, o que inicialmente se pretendia, era proporcionar aos alunos a experiência do Basquetebol em Cadeira de Rodas. No entanto, e devido à impossibilidade de levar as cadeiras para a escola, o NE preparou outras três atividades: Boccia e Voleibol Sentado (simultaneamente na parte da manhã no espaço 1) e Goalball no mesmo espaço, no período da tarde.

No início de cada modalidade, foram clarificadas as principais regras da modalidade aos alunos, e também o tipo de lesões ou deficiências que os atletas possuíam, para que pudessem praticar a modalidade. O que pretendíamos era, apenas, que os alunos adquirissem conhecimentos básicos para realizar um jogo, pelo que procuramos ser sempre o mais sucintos possíveis e, posteriormente, retirar todas as dúvidas que pudessem surgir.

Uma vez que a nossa experiência com estas modalidades, na licenciatura, foi reduzida, procurámos ajuda junto de uma amiga em comum dos EE e treinadora de Boccia, que além de se disponibilizar para participar, se fez acompanhar de dois atletas do Vigorosa Sport Clube para realizarem uma demonstração e, jogarem Boccia com os alunos envolvidos na atividade. Julgo que este aspeto foi muito importante, pois o contacto dos alunos com atletas com deficiência, neste caso específico, paralisia cerebral, permite aos alunos compreenderem as dificuldades que os atletas têm, que eles não possuem ao jogar Boccia, mas também foi fundamental para que os alunos compreendessem que, apesar das suas limitações motoras, eram grandes atletas.

Relativamente ao Voleibol Sentado foi uma modalidade um pouco difícil para os alunos, porque sentiam dificuldades em deslocar-se para jogar a bola. Penso que entre estas duas atividades alguns alunos gostaram mais do Boccia, talvez pela competitividade que os atletas da modalidade proporcionaram.

A atividade do Goalball teve uma adesão significativamente maior, incluindo uma professora do GREF, que levou a sua turma a participar na

atividade. Foi nesta modalidade que senti os alunos, e até os professores, mais entusiasmados, situação que me deixou bastante satisfeita.

Por fim, o **Torneio de Voleibol** foi aquela atividade com a qual os alunos já estavam mais familiarizados. Mas, se por um lado, este facto torna a tarefa mais acessível, por outro a adesão é muito maior, o que leva à necessidade de uma organização igualmente maior e mais complexa. A primeira etapa da organização foi a tomada de decisões, nomeadamente número de equipas aceites, datas de inscrição e principalmente a divisão por escalões etários e por sexos. Inerente a estas tarefas, após a inscrição das equipas, houve a necessidade de definir o formato do torneio e organizar o calendário dos jogos. Todavia, existiram equipas a inscreverem-se na véspera e até no próprio dia, isto é, não de manhã (quando o torneio era apenas à tarde), mas a poucos minutos de darmos início ao mesmo. Esta foi a grande questão que colocamos no final do torneio: deveríamos ter sido rigorosos e inflexíveis, ou o nosso objetivo era garantir a participação do máximo de alunos possíveis? Por um lado entendíamos que os alunos (mais velhos) tinham de ser responsáveis e compreender que a organização do torneio dependia do número de equipas existentes, devendo portanto respeitar o prazo de inscrições. Por outro, pretendíamos ter a máxima adesão por parte dos alunos, pelo que negar inscrições das equipas, quando o nosso objetivo era que participassem nas nossas atividades e realizassem atividades desportivas, parecia ser um pouco contraditório. Deste modo, na minha opinião, não deveriam ter sido aceites inscrições fora do prazo. O prazo poderia ter sido alargado, mas nunca aceitar inscrições no próprio dia, pois desta forma compactuamos com a desresponsabilização dos alunos. Estamos a aceitar que ocorram atos de desrespeito pelas normas e regras (necessárias ao bom funcionamento quer na sociedade em geral como no contexto desportivo).

De um modo geral, apesar de todas as adversidades que se fizeram sentir durante a organização destas três atividades, o saldo é positivo. Cumpru-se um dos seus objetivos principais, a participação dos alunos em atividades desportivas. Os aspetos que correram de forma menos positiva, serviram de

aprendizagens, que poderei utilizar numa próxima organização de eventos como estes.

Tal como referi na reflexão sobre a Semana da Saúde:

“Estes dias foram de grande aprendizagem para nós, tivemos de “sair da nossa área de conforto” e preparar-nos de uma forma completamente diferente à qual estamos habituados para as aulas. O convívio com tantos alunos da escola, de todos os anos e cursos, foi também um aspeto positivo, pois a escola é um local de “confronto” de culturas e hábitos de vida, que normalmente nos passam completamente despercebidos. O facto de sentir que estávamos encarregues de “algo maior”, de sentir mais pressão e responsabilidade fez com que me sentisse “mais professora”!”

(Excerto retirado da reflexão da Semana da Saúde)

7. Desenvolvimento Profissional

Este capítulo sete reporta-se à área 4, denominada Desenvolvimento Profissional. Neste, pretendo realçar alguns aspetos, que considero muito importantes no percurso profissional do professor, bem como experiências, que contribuíam para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo deste ano de prática pedagógica.

A elaboração deste relatório pode ser enquadrado neste âmbito de desenvolvimento profissional, nomeadamente através do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as problemáticas inerentes à profissão docente, no caso presente, na docência da EF.

Não sendo o ensino estanque, o professor não pode acomodar-se no conhecimento adquirido na formação inicial. A renovação e aperfeiçoamento do conhecimento são fundamentais, para poder acompanhar as reformas que vão sendo implementadas no ensino.

Deste modo, considero ser de extrema relevância os dois pontos que passo a tratar: a importância que a reflexão assume no desempenho do professor e a necessidade de uma formação contínua.

7.1. A importância da Reflexão-Ação no papel de professor

Seguindo a linha de pensamento de Cunha (2008) o professor depara-se com diversas situações, que pela sua complexidade, instabilidade, autenticidade e especificidade, exigem dele “um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas” (p. 74) que lhe proporcione construir e reconstruir o conhecimento partindo da sua ação prática (Alarcão & Tavares, 2003).

Podemos então afirmar, que o ensino e a atuação do professor assentam num postulado de pensar “no presente para se projectar no futuro” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

Na minha prática pedagógica, o processo de reflexão não foi uma tarefa de fácil execução. Numa primeira fase, tive alguma dificuldade em fazer distinção entre pensar e refletir. O facto de pensar nas aulas, não significava que

refletisse sobre elas. Tinha dificuldades em compreender as causas de determinadas situações, pelo que as minhas reflexões de aula e das primeiras UD eram, essencialmente, descritivas.

De acordo com Schön cit. por Cunha (2008) existem quatro conceitos fundamentais no processo de formação e desenvolvimento profissional do professor: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. A apresentação que se adianta de cada um destes conceitos, segue a ideia do autor previamente citado.

O *conhecimento na ação* corresponde ao conjunto de conhecimentos, convicções e metodologias nas quais o professor baseia a sua ação (Cunha, 2008). Este conhecimento é fundamental para a atuação prática do professor. Porém, deve ser sempre acompanhada dos restantes conceitos, na tentativa de melhorar sempre o PEA.

Relativamente à *reflexão na ação*, “o professor põe em funcionamento um conjunto de processos mentais, que o leva a reflectir e a analisar a sua actuação, através da interrogação e da observação procurando explicação para tais factos” (Cunha, 2008, p. 75)

Na minha opinião, formulada com base nas minhas vivências pedagógicas proporcionadas pelo EP, considero que este tipo de reflexão seja, talvez, o mais difícil de realizar. Talvez pelo facto de estar sujeita a alguma pressão, senti uma grande dificuldade em refletir no momento da minha atuação nas aulas. Todavia, com a ajuda do PC e com a habituação à turma, esta situação foi sendo ultrapassada, como retrata o seguinte caso prático: Em duas aulas observadas pelos colegas do NE, uma das quais também pelo PO, tive dois comportamentos distintos. Enquanto na primeira aula bloqueei e não fui capaz de contornar a situação, na segunda, rapidamente sinalizei a ocorrência e selecionei a estratégia que, no momento, me parecia mais adequada.

A *reflexão sobre a ação*, caracteriza-se pela procura de respostas pela intervenção inadequada dos alunos, e pode ocorrer simultaneamente à aula ou posteriormente a esta (Cunha, 2008). A *reflexão sobre a reflexão na ação*, pressupõe a análise da atuação do professor e a sua reformulação (Cunha, 2008). Estes dois últimos tipos de reflexão eram realizados formalmente,

através da reflexão escrita das aulas e UD que eram entregues ao PC. Tal como foi referido anteriormente, as minhas reflexões iniciais eram bastante descritivas. Com o auxílio do PC, nomeadamente através de *feedbacks* e estratégias apresentadas pelo mesmo, fui procurando atingir o nível de reflexão estratégica, passando pela reflexão interpretativa e avaliativa.

Considero que este aspeto foi crucial no meu processo de formação profissional e individual, pois permitiu-me uma visão mais alargada do contexto, das condições impostas pelo mesmo, bem como pela minha atuação. Durante a elaboração deste RE, senti que o meu processo de reflexão atual, se encontra distanciado daquele que motivou as reflexões que realizei ao longo do ano. Tal facto, deve-se talvez, à aquisição de conhecimentos e experiências, que contribuíram para desenvolver a capacidade de análise dos factos e reflexão dos mesmos.

Neste sentido, e tal como Vieira (1992) afirma, a formação centrada em processos de reflexão, promove o desenvolvimento de profissionais autónomos. O professor não tem um papel “meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996, p. 176), necessita, portanto, das ferramentas da reflexão, de forma a assumir um papel ativo no e para o ensino.

7.2. A necessidade de formação contínua

“... aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças cognitivas, na medida em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. A prática destes professores será mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora.”

(Pacheco & Flores, 1999, p. 49)

A prática do professor deverá, tal como nos é transmitido neste excerto, ser flexível e inovador. O professor, ao longo da sua carreira, tem forçosamente que se adaptar às várias mudanças que a própria profissão lhe impõe. Os contextos são variados e, por isso, requerem também variedade na forma como são tratados. A sociedade de hoje, cada vez mais exigente e seletiva por motivo dos fortes índices de competitividade que a caracterizam, exige que a escola assuma um papel de intervenção em todas as vertentes. Assim, a ação educativa deve estender-se para além do nível curricular, para as vertentes comunitária, organizacional, psicossocial e até ecológica. Adequar, no fundo, a escola às novas realidades e exigências do mundo em que vivemos, constitui a principal preocupação que, em termos de filosofia educativa, deve nortear o papel do professor. Um professor ativo, que pretende fazer a diferença, procura estar atento e atualizado, particularmente aos novos “sinais dos tempos”, designadamente em matéria de modernas tecnologias e novas exigências dos alunos.

Neste contexto, o professor jamais poderá ser apenas detentor da sua formação inicial. Tem, forçosamente, que estar em constante processo formativo.

Como Pacheco & Flores (1999, p. 49) afirmam, “aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças” e o professor é, sem dúvida, um agente de mudança.

No decorrer deste ano letivo, existiram duas ações de formação que nos permitiram compreender ou recordar aspetos importantes da temática do Desporto e da EF.

A primeira ação, relativa aos **Materiais Autoconstruídos**, decorreu nas instalações da FADEUP e era dirigida a todos os EE. Foi organizada pelos professores Tiago Sousa e Mariana Cunha.

Esta formação proporcionou uma revisão de aspetos importantes, transversais à construção deste tipo de materiais, alvo de trabalho na unidade curricular de Didática Específica do Desporto de Atletismo no ano anterior ao

EP. Proporcionou ainda o conhecimento de novos materiais e de diferentes matérias de ensino. O facto de nos ter sido transmitida informação importante para a construção de materiais para a abordagem de matérias como o Badminton, Ringo, Basebol, entre outras, e ainda a possibilidade de experienciarmos cada jogo com o material construído, foi sem dúvida, uma estratégia muito apelativa.

A experiência e o conhecimento que nos foi transmitido sobre os materiais autoconstruídos, permitiu-nos adaptar os materiais a outras modalidades, além de nos despertar a curiosidade para modalidades desportivas que não são comuns no ensino ou no contexto desportivo português, como o caso do Basebol.

O Basebol não foi alvo da nossa formação em nenhum dos ciclos de ensino que frequentados na FADEUP. Porém após a vivência proporcionada nesta ação de formação, fiquei determinada a aprender mais sobre esta modalidade e posteriormente, quando possível, aborda-la no contexto do ensino da EF.

A segunda ação, relativa à temática **Estética do Desporto**, realizou-se no espaço físico da ESFV, tendo sido organizada pelo PC. Era dirigida para os alunos do ensino secundário do Curso de Artes Visuais da escola. Teve como oradora, a Professora Doutora Teresa Oliveira Lacerda, docente da FADEUP. Neste momento de reflexão conjunta, sobre a natureza estética do desporto ou a vivência de uma experiência estética através do mesmo, a Professora procurou captar a atenção dos alunos, através da convergência com os interesses e gostos dos mesmos.

Os alunos apresentaram-se ligeiramente inibidos na interação que a Professora procurava estabelecer com estes. Todavia, com o decurso da palestra, os alunos tornaram-se mais interventivos, manifestando a sua opinião sobre a temática.

Tratou-se de uma sessão que, pela sua importância, contribuiu para repensarmos o nosso conceito de estética, e, mais concretamente de Estética do Desporto.

Independentemente da área de interesse de cada professor, o importante é a procura de “ferramentas”, que permitam tratar coerentemente a diversidade de conhecimento, de interesses e motivações dos alunos. A procura de ser sempre melhor profissional. Hoje, melhor do que ontem. Amanhã, melhor do que hoje. A formação contínua procura dar resposta a esta busca de aperfeiçoamentos.

8. Conclusões e Perspetivas para o futuro

Recordo vivamente o dia 3 de Setembro de 2013, bem como toda a ansiedade que o antecedeu. Este primeiro dia numa nova condição, a de EE, renovou algumas perspetivas e levantou várias dúvidas. Tinha acabado de entrar numa montanha russa de vivências, sentimentos e emoções.

Este ano que agora terminou foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Durante todo o ano letivo procurei superar constantemente os desafios e compreender a dimensão – ser professor – de um modo mais abrangente, tendo em consideração o trabalho que desenvolve o seu desempenho nas aulas e na preparação destas, bem como todas as funções e atividades que o professor pode assumir fora destas.

As aprendizagens foram substancialmente mais significativas por serem realizadas em contexto real, onde a reflexão e o planeamento assumiram papéis de destaque. Relativamente à reflexão, a elaboração deste RE apelou a uma grande capacidade de reflexão que até ao momento nunca tinha experimentado. Todavia, apesar de ser um documento que pretende relatar a minha prática pedagógica, existem aspetos que são difíceis de transcrever para o papel.

Apesar do conhecimento adquirido ao longo deste percurso, é necessário dar continuidade a esta formação, que nunca está concluída e que deve ser continuamente renovada.

Durante este ano, compreendi que o erro não significa que seja necessariamente negativo, pois é também uma fonte de aprendizagem, desde que seja identificado e corretamente corrigido. Há que lutar sempre pelo aperfeiçoamento e aprofundamento do conhecimento, técnicas e estratégias, de modo a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos.

Quanto ao Futuro, sei que não será fácil ensinar EF nas escolas portuguesas, mas se este era e é o meu sonho, merece que lute por ele. Mesmo sendo incerto o futuro da educação em Portugal, sinto que este segundo ciclo de estudos e, principalmente o ano de EP, foram uma mais-valia no meu processo de formação pessoal e profissional na medida em que, muito

do conhecimento adquirido, pode ser transportado e utilizado por outras áreas, como é o caso do treino.

Apesar de todas estas incertezas e inseguranças, sentidas mesmo antes do início do EP, há, no entanto, uma certeza que agora me acompanha é querer ingressar no mundo laboral da docência da EF.

Tal como Freddie Mercury¹⁶ quando compôs a música *Don't stop me now*, da qual se apresenta de seguida um pequeno excerto referente ao refrão, não quero parar, não agora, não quando gostei do que vivi e experienciei ao longo deste ano. Quero continuar, quero fazer da EF a minha profissão porque me faz sonhar, “flutuar” e por se apresentar como um desafio sempre variado para superar.

...

*Don't stop me now I'm having such a good time
I'm having a ball
Don't stop me now
If you wanna have a good time just give me a call
Don't stop me now ('Cause I'm having a good time)
Don't stop me now (Yes I'm having a good time)
I don't want to stop at all*

...

Queen – Don't stop me now¹⁷

¹⁶ Compositor e vocalista da banda Queen

¹⁷ Single do álbum *Jazz* (1978).

9. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 171 - 189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2001). As orientações conceptuais dos orientadores de estágio pedagógico na formação de professores de educação física - Um projeto de estudo. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação física e desporto na escola novos desafios, diferentes soluções*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Albuquerque, A., Lira, J., & Resende, R. (2012). Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. d. S. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o desenvolvimento profissional dos docentes guia prático para a avaliação de desempenho*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Farias, G. O., & Nascimento, J. V. d. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (2006). A instrução como processo. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, 20, 169-170.
- Graça, A., & Aranda, A. F. (2006). Os valores educativos do desporto destacados por praticantes de desporto escolar portugueses, espanhóis, franceses e italianos. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, 20, 435.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos cursos gerais e cursos tecnológicos*.

- Januário, C. (1988). *O Currículo e a reforma do ensino um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2012). O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo problemas e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem perspectivas cruzadas*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo*, 1 (3), 55-58.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, J. B. A. e. (1976). *Tecnologia educacional teorias da instrucao* (4^a rev. aum ed.). Rio de Janeiro.

- Oliveira, M. T. M. (2002). *A Indisciplina em aulas de educação física estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo teoria e prática* (3ª ed ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1978). *Táticas de ensino em sala de aula* (2ª ed ed.). Porto Alegre: Globo.
- Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.
- Roldão, M. d. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.

- Santos, Á. A. d., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora EPIS.
- Serra, M., & Graça, A. (2003). O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks - estudo descritivo e comparativo abrangendo 12 professores da cidade de Maputo. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Actividade física e desporto fundamentos e contextos*. Porto: FCDEF-UP.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª Ed. ed.). Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed. ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sousa, J. d., & Magalhães, J. (2006). *Desporto escolar um retrato*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. In J. Tavares (Ed.), *Supervisão e formação de professores* (pp. 43). Aveiro: Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educaional.

10. Anexos

Anexo I – Planeamento Anual de Educação Física



ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - 401766

GRUPO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 620

ANO LECTIVO DE 2012/13

PLANEAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO	Ginásio Grande (G1)	Ginásio Pequeno (G2)	Polidesportivo coberto (G3)	Polidesportivo exterior (G4)
7º	A - Voleibol F - Badminton	B - Ginástica (Solo) E - Dança	C - Atletismo (Corridas) G - Bitoque Rugby	A – Basquetebol
8º	F - Badminton B - Ginástica (Aparelhos)	B - Ginástica (Solo) E - Dança	C - Atletismo (Corridas e Lançamento do Peso) A - Futebol	A - Basquetebol
9º	A - Voleibol C - Atletismo (Salto em Altura)	B - Ginástica (Acrobática) G – Outra Actividade *	A - Andebol D - Patinagem	C - Atletismo (Corridas) A - Futebol
10º	Voleibol Badminton	B - Ginástica (Solo) E - Dança	C - Atletismo (Corridas e Lançamento do Peso) A – Andebol	G - Bitoque Rugby
11º	JDC - Voleibol Ginástica (Aparelhos e Acrobática)	Dança 1 Matéria da categoria G – OUTRAS*	1 Matéria da categoria G – OUTRAS*	JDC - Futebol
12º	Atletismo (Salto em Altura) Badminton	Dança 1 à escolha Outras Matérias *	Atletismo (Corridas e Lançamento do Peso) JDC - Futebol	JDC - Basquetebol

A Aptidão Física e Conhecimentos devem ser abordados em todos os anos de escolaridade e podem ser desenvolvidos nos espaços / instalações desportivas existentes (G1, G2, G3, G4 e sala de Educação Física).

- As distribuição das atividades indicadas neste quadro, por ano de escolaridade, pretende respeitar as indicações dos programas de Educação Física, quanto ao número MÍNIMO de atividades e respetivas categorias;
- Fica ao critério do professor vir a considerar a abordagem de outras actividades que possam enriquecer o currículo dos alunos, de acordo com os programas de Educação Física. No entanto, deve salvaguardar-se que a abordagem das actividades aqui indicadas é PRIORITÁRIA e que estas devem ser avaliadas.
- No caso de se virem a incluir outras atividades, deve-se contemplar, na avaliação dos alunos, as regras indicadas nos programas, quanto à sua distribuição pelas diferentes categorias:

Ciclo	Agrupamento das matérias nucleares:	Regras de selecção das matérias para avaliação:
3º CEB	categoria A – FUT, VOL, BASQ, AND categoria B – GIN SOL, GIN AP, ACRO categoria C – ATLETISMO categoria D – PATINAGEM categoria E – DANÇA categoria F – RAQUETAS categoria G – OUTRAS (Orientação, (Judo Luta, Natação, Gin Rítmica, Jogos Tradicionais, Bitoque-Rugby, etc)	- São seleccionadas as 7 “ melhores matérias ” de cada aluno (onde o aluno revelou melhores níveis de interpretação). - São seleccionadas matérias de 6 ou 5 categorias . Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A . No caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B.
10º ano	Idem ao 3º ciclo ==> consolidar formação do 3º CEB	
11º e 12º anos	2 Jogos Desportivos Colectivos, 1 Ginástica ou Atletismo, 1 Dança, 2 OUTRAS (Matérias Alternativas)*	São consideradas Matérias Alternativas *: Raquetas (Badminton, tenis ...), aeróbica, campismo/pioneirismo, canoagem, ciclocrosse/cicloturismo, corfebol, corridas em patins, danças sociais, danças tradicionais portuguesas, golfe, hóquei em patins, hóquei em campo, jogo do pau, judo, montanhismo/escalada, Natação, orientação, prancha à vela, rãguebi, softbol/basebol, ténis, ténis de mesa, badminton, etc.

Anexo II – Questionário aos Alunos

1. Identificação do Aluno

Nome: _____

Ano: ____ Turma: ____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Saúde

Tens algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

Se sim, tens acompanhamento clínico? Sim ☐ Não ☐

Tomas ou já tomaste algum tipo de medicação regularmente? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

Perdes o equilíbrio devido a tonturas ou já perdeste a consciência? Sim ☐ Não ☐

Já foste sujeito a alguma intervenção cirúrgica? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

Dificuldades: Auditivas? Sim ☐ Não ☐ Motoras? Sim ☐ Não ☐ Visuais? Sim ☐ Não ☐

Tens algum impedimento para a prática desportiva? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

3. Escola

Já reprovaste? Sim ☐ Não ☐ Quantas vezes? _____ Em que anos escolares? _____

Indica a(s) disciplina(s) que mais gostas _____

Indica a(s) disciplina(s) que menos gostas _____

Fora do horário escolar quanto tempo despendes para estudar? _____

4. Prática Desportiva

Praticas/Praticaste exercício físico regularmente? Sim ☐ Não ☐ Que tipo de atividade? _____ Quanto tempo por semana? _____

Esse exercício está/estava incluído nalguma modalidade federada? Sim ☐ Não ☐

Há quanto tempo praticas/praticaste essa modalidade? _____

Quem te influenciou a praticar essa modalidade?

☐ Família ☐ Amigos ☐ *Media* ☐ Professor ☐ Outro: _____

Já praticaste Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade? _____

5. Disciplina de Educação Física

Qual a(s) modalidade(s) que mais gostas? _____

Qual a(s) modalidade(s) que menos gostas? _____

Há alguma modalidade que gostasses de experimentar? Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

Na tua opinião, qual seria o tempo ideal das aulas de Educação Física (por semana)? _____

O que achas das condições (infraestruturas, materiais, entre outras) das aulas de Educação Física na tua escola? _____

Anexo III – Análise do questionário aos alunos

Nome	Idade	Escola		Prática Desportiva				Disciplina de Educação Física			Problemas de Saúde
		Disciplinas que mais gosta	Disciplinas que menos gosta	Prática Regular	Modalidade	Desporto Federado	D.E.	Modalidade que mais gosta	Modalidade que menos gosta	Modalidade que gostava de experimentar	
-	17	Psic.	Mat. / E.F.	S	Natação	N	N	Vol./Bad./Basq.	Atlet./Bit.	---	N
-	17	Ed. Fis.	Biol.	S	Karaté, Savate, Volei	N	Volei	Volei/Basq.	Atlet. / Gin.	Gooball	N
-	17	Mat.	Port.	S	Natação	N	N	---	Gin./Basq.	Patinagem	N (retirou quistos)
-	17	Mat. / Port.	Ed. Fis.	S	Ballet	N	Escalada	Dança / Gin.	Vol./And./ Basq.	Rugbi	N
-	17	Ed. Fis.	Mat.	N	---	N	Volei	Volei / Basq.	Gin. / Atlet.	Natação	N
-	17	Mat. / Quim./ Biol.	Inglês	S	Gin. Artística	S	N	Gin / Dan / Basq.	Atletismo	Ballet	Perda consc./Tont Visão
-	17	Biol.	Mat.	S	Natação	N	N	And. / Badm.	Atletismo	---	Sopro card/ Visão
-	17	Mat.	Inglês	S	Ginásio	N	N	Andebol	Gin. / Futebol	---	Visão
-	17	Biologia	---	S	Ginásio	N	N	Volei / Fut.	Atlet. / Gin.	---	Cardiopatia Congénita (coartação da aorta)
-	17	Mat.	Port.	S	Natação	N	N	Andebol	Dança	---	Asma/ Visão
-	17	Ed. Fis.	Mat.	S	Basq.	S	N	Basquetebol	Ginástica	Boxe	Asma
-	17	Biol. / Ed. Fis.	Mat. / FQ	S	Basq.	S	N	Gin. / Volei	Futebol	---	Perda cons. Tonturas Cir. Otorr.

-	18	Mat.	Port.	S	Basq. / Nat.	S	N	Basquetebol	Badm. / Atlet.	---	Perda Cons. Tont.
-	17	Ed. Fis. / Biol.	Port.	S	Andebol / Ginásio	S	Andebol	Andebol / Volei	Dança / Gin.	---	Cir. Ouvido e nariz
-	17	Ed. Fis.	Mat.	S	Judo / Nat.	S	Futebol	Futebol	Dança	BTT	Bomba asma Cir. Fémur
-	17	Biol. / Mat.	Inglês	S	Ginástica	S	N	Volei / Gin. / Basq.	Fut. / And.	---	N
-	17	Mat. / Biol.	Port. / FQ	S	Basq.	S	Basq.	Basq. / Fut.	Dança	---	N
-	17	Biologia	Mat.	S	Corrida / Karaté	S	Volei	Fut. / Volei	Gin.	Natação	N
-	17	Ed. Fis.	Mat.	S	Futebol	S	N	Futebol	Dança / Gin.	---	* ¹
-	17	Todas	Nenhuma	N	---	S	Rugby	Futebol	Atletismo	---	Cir. Apênd.
-	17	Ed. Fis. / Mat.	Inglês	S	Andar / Correr/ Volei	S	Volei	Volei / Gin. / Basq.	Atlet. / And.	---	N * ²
-	17	Ed. Fís.	Português	S	Equitação	S	Volei	Voleibol	Ginástica	---	Perda Consc.

Nota: (*¹) o aluno não tem problemas de saúde, contudo apresenta uma lesão (entorse de ligamentos internos, e toma medicação: *Magnesona, Pharmaton*);

(*²) a aluna apresenta uma lesão no ombro e no tornozelo que a impede de realizar prática durante 1 mês (atestado renovado até à penúltima semana de aulas do 1º período).

Anexo IV – Planeamento Anual

1º Período							
Mês	Semana	Dia	Aula	Momento/ Sessão	Hora	Unidade Didática - Conteúdos	Espaço
Setembro	3ª Semana (17 a 21)	19	1 e 2	1 e 2 de 2	16h40 – 18h30	Apresentação Medições Antropométricas	G2
		21	3	1 de 4	10h25 – 11h15	Aptidão Física – Avaliação Diagnóstica	G2
	4ª Semana (24 a 28)	26	4 e 5	2 e 3 de 4	16h40 – 18h30	Basquetebol – Avaliação Diagnóstica	G3
		28	6	4 de 4	10h25 – 11h15	Atletismo - Avaliação Diagnóstica	G3
Outubro	1ª Semana (1 a 5)	3	7 e 8	2 de 6	16h40 – 18h30	Basquetebol	G3
		5	Feriado – Implantação da República				
	2ª Semana (8 a 12)	10	9	3 de 6	16h40 – 18h30	Basquetebol	G3
		12	10 e 11	4 de 6	10h25 – 11h15	Basquetebol	G3
	3ª Semana (15 a 19)	17	12 e 13	5 de 6	16h40 – 18h30	Basquetebol	G3
		19	14	6 de 6	10h25 – 11h15	Basquetebol – Avaliação Sumativa	G3
	4ª Semana (22 a 26)	24	15 e 16	1 e 2 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo	G4
		26	17	3 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo	G4
	5ª Semana (29 a 2)	31	18 e 19	4 e 5 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo	G4
		2	20	6 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo	G4
Novembro	2ª Semana (5 a 9)	7	21 e 22	7 e 8 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo	G4
		9	23	9 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo	G4
	3ª Semana (12 a 16)	14	24 e 25	10 e 11 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo – Avaliação Sumativa	G4
		16	26	12 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo – Avaliação Sumativa (ou Teste Teórico)	G4
	4ª Semana (19 a 23)	21	27 e 28	1 e 2 de 12	16h40 – 18h30	Badminton – Avaliação Diagnóstica e Teste Teórico	G1
		23	29	3 de 12	10h25 – 11h15	Badminton	G1
	5ª Semana (26 a 30)	28	30 e 31	4 e 5 de 12	16h40 – 18h30	Badminton	G1
		30	32	6 de 12	10h25 – 11h15	Badminton	G1
Dezembro	1ª Semana (3 a 7)	5	33 e 34	7 e 8 de 12	16h40 – 18h30	Badminton	G1
		7	35	9 de 12	10h25 – 11h15	Badminton	G1
	2ª Semana (10 a 14)	12	36 e 37	10 e 11 de 12	16h40 – 18h30	Badminton – Avaliação Sumativa	G1
		14	38	12 de 12	10h25 – 11h15	Badminton – Avaliação Sumativa (Auto-avaliação)	G1
Aulas Previstas: 38				Aulas Lecionadas: 38			

2º Período								
Mês	Semana	Dia	Aula	Momento/ Sessão	Hora	Unidade Didática - Conteúdos	Espaço	
Janeiro	1ª Semana (1 a 4)	4	39	1 de 12	10h25 – 11h15	Dança – Avaliação Diagnóstica	G2	
	2ª Semana (7 a 11)	9	40 e 41	2 e 3 de 12	16h40 – 18h30	Dança	G2	
		11	42	4 de 12	10h25 – 11h15	Dança/Aptidão Física	G2	
	3ª Semana (14 a 18)	16	43 e 44	5 e 6 de 12	16h40 – 18h30	Dança	G2	
		18	45	7 de 12	10h25 – 11h15	Dança	G2	
	4ª Semana (21 a 25)	23	46 e 47	8 e 9 de 13	16h40 – 18h30	Dança/Aptidão Física	G2	
		25	48	10 de 13	10h25 – 11h15	Dança	G2	
	5ª Semana (28 a 1)	30	49 e 50	11 e 12 de 13	16h40 – 18h30	Dança	G2	
		1	51	13 de 13	10h25 – 11h15	Dança – Avaliação Sumativa	G2	
	Fevereiro	2ª Semana (4 a 8)	6	52 e 53	1 e 2 de 10	16h40 – 18h30	Futebol – Avaliação Diagnóstica	G3
8			54	3 de 10	10h25 – 11h15	Futebol	G3	
3ª Semana (11 a 15)		13	Interrupção letiva: Carnaval					
		15	55	4 de 10	10h25 – 11h15	Futebol	G3	
4ª Semana (18 a 22)		20	56 e 57	5 e 6 de 10	16h40 – 18h30	Futebol	G3	
		22	58	7 de 10	10h25 – 11h15	Futebol	G3	
5ª Semana (25 a 1)		25	59 e 60	8 e 9 de 10	16h40 – 18h30	Futebol – Avaliação Sumativa	G3	
		1	61	10 de 10	10h25 – 11h15	Futebol - AS/ Teste Teórico	G3	
Março		2ª Semana (4 a 8)	6	62 e 63	1 e 2 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo – Avaliação Diagnóstica	G4
			8	64	3 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo	G4
	3ª Semana (11 a 15)	13	65 e 66	4 e 5 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo	G4	
		15	67	6 e 12	10h25 – 11h15	Atletismo (Auto-avaliação)	G4	
Aulas Previstas: 29				Aulas Lecionadas: 29				

3º Período							
Mês	Semana	Dia	Aula	Momento/ Sessão	Hora	Unidade Didática – Conteúdos	Espaço
Abril	1ª Semana (1 a 5)	3	68 e 69	7 e 8 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo	G4
		5	70	9 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo	G4
	2ª Semana (8 a 12)	10	71 e 72	10 e 11 de 12	16h40 – 18h30	Atletismo – Avaliação Sumativa	G4
		12	73	12 de 12	10h25 – 11h15	Atletismo – Avaliação Sumativa	G4
	3ª Semana (15 a 19)	17	74 e 75	1 e 2 de 10	16h40 – 18h30	Atletismo/ Torneio Badminton	G1
		19	76	3 de 10	10h25 – 11h15	Atletismo/ Torneio Badminton	G1
	4ª Semana (22 a 26)	24	77 e 78	4 e 5 de 10	16h40 – 18h30	Atletismo/ Torneio Badminton	G1
		26	79	6 de 10	10h25 – 11h15	Atletismo/ Torneio Badminton	G1
Maio	1ª Semana (29 a 3)	1	Feriado – Dia do Trabalhador				
		3	80	7 de 10	10h25 – 11h15	Atletismo/ Torneio Badminton	G1
	2ª Semana (6 a 10)	8	81 e 82	8 e 9 de 10	16h40 – 18h30	Torneio Badminton – Avaliação Sumativa	G1
		10	83	10 de 10	10h25 – 11h15	Atletismo – Avaliação Sumativa	G1
	3ª Semana (13 a 17)	15	84 e 85	1 e 2 de 12	16h40 – 18h30	Dança / Aptidão Física	G2
		17	86	3 de 12	10h25 – 11h15	Dança / Aptidão Física	G2
	4ª Semana (20 a 24)	22	87 e 88	4 e 5 de 12	16h40 – 18h30	Dança / Aptidão Física	G2
		24	89	6 e 12	10h25 – 11h15	Dança / Aptidão Física (Teste Teórico)	G2
	5ª Semana (27 a 31)	29	90 e 91	7 e 8 de 12	16h40 – 18h30	Dança / Aptidão Física	G2
		31	92	9 de 12	10h25 – 11h15	Dança / Aptidão Física	G2
Junho	1ª Semana (3 a 7)	5	93 e 94	10 e 11 de 12	16h40 – 18h30	Dança / Aptidão Física – Avaliação Sumativa	G2
		7	95	12 de 12	10h25 – 11h15	Dança / Aptidão Física – Avaliação Sumativa (Auto-Avaliação)	G2
Aulas Previstas: 28					Aulas Lecionadas:		

Anexo V – Cartazes Semana da Saúde

“Filipa Dançante”

Apresentação da Coreografia de Turma



Turmas:
12º C
12º D
12º G
12º H

Vem assistir à apresentação da Coreografia de grupo das turmas: 12º C/D/G/H.

Dia 12 de Março de 2013, às 13h30 no bar da escola!



DIA 13 DE
MARÇO

11H30 ÀS 13H20
- G1

14H30 ÀS 16H30
- G2

Vem
Experimentar

Boccia

Goalball

**Voleibol
sentado**

ESCOLA SECUNDARIA
FILIPA DE VILHENA

ESCOLA SECUNDARIA FILIPA DE VILHENA

Dia do Desporto Adaptado

V E M

E X P E R I M E N T A R :

Voleibol sentado e Boccia das 11h30 às 13h30 no Ginásio Grande (G1)

Goalball das 14h30 às 16h30 no Ginásio pequeno (G2)



Torneio de Voleibol



Hora: 14:00

**Data:
14/Março**

Local: G3

**Equipas de 5
elementos do mes-
mo escalão e sexo.**



**Inscrições até
dia 8/Março**

Junta 4 amigos e vem jogar voleibol!

Inscribe-te junto do teu professor de EF.

**Escalões: Infantis (2000 a 2002), Iniciados (1998/1999),
Juvenis (1996/1997), Juniores (1992 a 1995).**