

Uma questão de Motivação: Fatores psicológicos como indicadores de sucesso na Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Catarina Lara Dias Silva Ferreira
Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Ferreira, C. (2014). *Uma Questão de Motivação: Fatores psicológicos como indicadores de sucesso na Educação Física*. Porto: C. Ferreira. Relatório de Estágio profissionalizante para a obtenção de 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, MOTIVAÇÃO, REFLEXÃO, PLANEAMENTO.

Dedicatória

Ao meu irmão,
Companheiro nesta viagem.

Agradecimentos

Após um ano de conquistas, umas pequenas e outras maiores, por mais simbólicas que sejam, nunca poderiam ter acontecido sem o apoio das pessoas certas. Mas para ser verdadeiro, um agradecimento tem de ser sentido e por isso tem de falar sobre pessoas especiais. As pessoas abaixo mencionadas, ajudaram-me a ser quem hoje sou, são os meus grandes pilares, e por isso um enorme OBRIGADA!

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais por me terem permitido lutar pelos meus objetivos e por me terem apoiado em todas as minhas conquistas. Fica também um agradecimento ao meu irmão, a quem anteriormente dediquei este relatório.

Deixo aqui também um agradecimento muito especial aos meus padrinhos que sempre me apoiaram e me ajudam em tudo o que preciso.

À Luísa, um agradecimento de vida! Porque foste desde sempre a minha grande amiga e aquela que me acompanhou desde sempre e que está sempre ao meu lado.

Um enorme Obrigada à Sofia, à Carlinha e à Cátia, por nunca me deixarem ir a baixo e por estarem sempre lá quando preciso. Podemos não estar sempre juntas mas não há distância que nos abale. Obrigada! Sem vocês não era possível ter chegado aqui.

Quero também agradecer à Sílvia e à Filipa, pela partilha e pela ajuda que me prestaram no decorrer destes anos loucos na Faculdade. Sabem que sem vocês o mestrado não seria a mesma coisa. Foram as minhas orientadoras deste ano de estágio e da conclusão deste relatório. Nunca esquecendo, claro, o Fábio e o Miguel que foram grandes companheiros nestes últimos anos.

Por serem importantes para mim e fazerem parte ativa de toda a minha vida, tenho que agradecer a aqueles que estão sempre por perto. Lina,

Anabela, Mara, Vita, Andreia, Filipe, Cícero... e a todos os meus tios e primos que estando sempre por perto tornam o meu mundo tão especial. Obrigada por me lembrarem que sou capaz e por me darem sempre aquele empurrãozinho que precisava. Maria e Rafael, meus piolhos, muito obrigada pelo carinho!

Às minhas avós, que adoro, e que estão sempre do meu lado.

Fica também um agradecimento muito especial à Escola de Dança de Barcelos. Em primeiro lugar à minha professora, Maria Silva, pela compreensão e ajuda, à Renata e à Cerqueira, pelo companheirismo, à Daisy, às meninas do Grau 3 (agora Pré Intermédio) e a todas as outras, por serem sempre tão boas para mim.

Pela paciência e ajuda, um agradecimento à Laura e ao Tiago, que aturaram as minhas pancas, momentos bons e momentos de stress, durante todo este ano letivo.

Um Muito Obrigada à turma pela qual fiquei responsável durante este ano letivo, às minhas meninas do Desporto Escolar, e a todos os alunos com os quais me cruzei durante o meu percurso enquanto Professora Estagiária. Foram vocês que tornaram este ano tão especial!

Por fim, mas não por último, um agradecimento profissional a todos os professores que me apoiaram durante este ano letivo. Passando pelo Professor Cooperante e não esquecendo nunca todos os professores da Escola e da Faculdade, um obrigada a todos aqueles que me prestaram auxílio sempre que necessitei.

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DIMENSÃO PESSOAL	5
2.1. A Construção do Eu	7
2.2. E agora, o que esperar?.....	9
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	11
3.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional	13
3.2. A Educação através da Educação Física	14
3.3. Escola Secundária/3 de Barcelinhos	17
3.4. Os meus meninos.....	19
3.5. Companheiros de uma Batalha	22
3.6. O Professor Cooperante	23
3.7. Professor Orientador	24
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	25
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	27
4.1.1. Planeamento	27
4.1.2. Realização	33
4.1.3. Avaliação	59
4.2. Área 2 - Participação na Escola e as Relações com a Comunidade ..	63
4.2.1. Experiências com outras turmas.....	63

4.2.2.	Desporto Escolar	66
4.2.3.	Atividades da Escola	71
4.2.4.	Atividades do Núcleo	75
4.3.	Área 3 – Desenvolvimento profissional – Atividade Física e Fatores Psicológicos: Qual a Influência da Prática Regular de Atividade Física na Autoestima de Jovens Adolescentes	80
4.3.1.	Resumo:	80
4.3.2.	Introdução:	80
4.3.3.	Materiais e Métodos:	82
4.3.4.	Resultados:	83
4.3.5.	Discussão:	85
4.3.6.	Propostas:	86
4.3.7.	Referências Bibliográficas:	86
5.	CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	89
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
7.	ANEXOS	XVIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatística Descritiva	84
Tabela 2 - Comparação entre grupos.....	84

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento anual da ESB.....	XX
Anexo 2 – Meu Planeamento Anual	XXII
Anexo 3 – Ficha coreográfica	XXVI
Anexo 4 – Grelha de Avaliação Diagnóstica.....	XXVII
Anexo 5 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	XXVIII
Anexo 6 – Boletim de jogo.....	XXIX
Anexo 7 – escala de autoestima.....	XXX
Anexo 8 – IPAQ.....	XXXI

Resumo

O estágio profissional surge após uma formação contínua que englobou três anos de licenciatura em Ciências do Desporto e um primeiro ano de formação no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde o mesmo está inserido, tendo toda a formação ocorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A elaboração deste relatório foi feita de forma autónoma, exprimindo todas as vivências deste ano letivo e expondo-as de forma crítica e exploratória. Este relatório encontra-se dividido nos seguintes capítulos: a “introdução”, onde apresento de modo sucinto o objetivo da elaboração deste documento, a “Dimensão Pessoal” onde exponho um pouco do meu percurso pessoal e daquilo que eu sou enquanto pessoa e profissional, o “Enquadramento da Prática Profissional” onde faço uma contextualização do estágio profissional a nível legal e institucional, a “Realização da Prática Profissional” onde, através das diferentes áreas exponho as minhas vivências no que concerne à preparação, realização e avaliação do ensino. Na última área consta o estudo, intitulado de “Atividade Física e Fatores Psicológicos: Qual a Influência da Prática Regular de Atividade Física na Autoestima de Jovens Adolescentes”. Este tema surgiu do facto de sentir que alguns alunos com baixa autoestima e imagens negativas em relação ao seu corpo tinham mais dificuldades e menos motivação para a prática de atividade física. Por fim, as “Conclusões e Perspetivas para o Futuro” englobam uma visão geral acerca deste ano de estágio, complementadas com expectativas e ambições para um futuro próximo. O ano de estágio foi, com todas as certezas, um ano de enormes aprendizagens e que me transportou para o mundo real do ensino. Apesar saber que o mau processo de ensino não está terminado, considero que as bases foram construídas e que a partir de agora todas as aprendizagens serão complementos das fundações agora existentes.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO, REFLEXÃO, PLANEAMENTO.

Abstract

The internship follows a training which included three years of degree in Sports Science and a first year of training in the 2nd Cycle in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, where it is inserted, and the whole formation occurred in Faculty of Sport, University of Porto. The preparation of this report was made independently, expressing all the experiences of this school year and exposing them critically and exploratory. This report is divided into the following chapters: "Introduction" where I present succinctly the purpose of preparation of this document, the "Personal Zone" where I expose some of my personal journey and what I am as a person and professional, the "framework for professional Practice" where do we contextualize the internship legal and institutional level, "realization of professional Practice" where, through the different areas expose my experiences regarding the preparation, implementation and evaluation of teaching. In the last area is in the study, titled "Physical Activity and Psychological Factors: What is the Effect of Regular Physical Activity on Self-Esteem of Young Adolescents." This theme emerged from the fact that some students feel with low self-esteem and negative images relative to its body had more difficulty and less motivation for physical activity. Finally, the "Conclusions and Prospects for the Future" include an overview of this year's stage, complemented with expectations and ambitions for the near future. The internship year was, with all certainty, a year of tremendous learning and that brought me into the real world of teaching. Despite knowing that the bad teaching process is not finished, I believe that the foundations were built and that from now on all learning will now complements the existing foundations.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSIONAL INTERNSHIP, MOTIVATION, REFLECTION, PLANNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CERN – Centro Europeu de Pesquisa Nuclear

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESB – Escola Secundária/3 de Barcelinhos

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IPAQ – Questionário Internacional de Atividade Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

PC – Professor Cooperante

PESES – Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual

PO – Professor Orientador

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

1. Introdução

O documento apresentado insere-se no âmbito da Unidade Curricular “*Estágio Profissional*” (EP), estando presente no segundo ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário e precede a obtenção do grau mestre. Este relatório tem como principal pilar o estágio profissional correspondente à prática de ensino supervisionada.

O meu EP decorreu na Escola Secundária/3 de Barcelinhos (ESB), situada na periferia da cidade de Barcelos. A minha presença na escola ocorreu ao abrigo de um protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Para tal, foi-me atribuída uma turma de 11º ano, pertencente ao curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. No início do ano letivo foram-me também atribuídos um Professor Orientador (PO), pertencente ao quadro de professores da FADEUP e um Professor Cooperante (PC), pertencente ao departamento de professores de Educação Física da ESB.

Este documento tem então como alicerce as minhas vivências no EP, focando essencialmente as minhas experiências enquanto professora estagiária, passando também pelas minhas emoções e formas de ultrapassar os problemas encontrados ao longo do percurso.

O Relatório de Estágio está dividido em cinco grandes capítulos, sendo que cada um deles contém diversos pontos de interesse. O primeiro capítulo, a “*Introdução*” apresenta sucintamente o documento, explicando quais os seus objetivos fundamentais. O segundo capítulo, a “*Dimensão Pessoal*” começa por fazer uma aproximação à construção da minha identidade pessoal, passando depois pelas minhas expectativas em relação ao EP. O terceiro capítulo, o “*Enquadramento da Prática Profissional*”, pretende dar a conhecer o enquadramento legal e institucional no qual está inserido o EP. É também neste capítulo que é feito um enquadramento teórico sobre a Educação e a Educação Física (EF), sobre a ESB, a turma que lecionei, o núcleo de estágio, o PC e o PO. O quarto capítulo, sobre a “*Realização da Prática Profissional*”, está dividido em três áreas. A área1, sobre a organização e gestão do ensino e

da aprendizagem, expõe as questões do planeamento, realização e avaliação. A área 2, sobre a participação na escola e as relações com a comunidade, passa pelas minhas experiências com outras turmas, expõe a vivência do Desporto Escolar (DE), fala um pouco sobre as atividades nas quais participei através da organização da escola e termina com uma exposição sobre as atividades realizadas pelo núcleo de estágio. Na área 3, de desenvolvimento profissional está presente o estudo que realizei neste ano letivo, intitulado de *“Atividade Física e Fatores Psicológicos: Qual a Influência da Prática Regular de Atividade Física na Autoestima de Jovens Adolescentes”*. Por fim, o quinto capítulo *“Conclusão e Perspetivas para o Futuro”* termino o relatório com uma visão geral acerca do ano de EP e debato as minhas aspirações para um futuro próximo.

Este ano de estágio constituiu para mim um centro de formação rico em vivências e experiências que vou guardar para o futuro como sendo o meu ano de maior construção profissional. A partir deste momento trata-se apenas de consolidar os alicerces do EP e construir um todo suportado nessas mesmas bases.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2. Dimensão Pessoal

“Acredite em si próprio e chegará um dia em que os outros não terão outra escolha senão acreditar em você”

Cynthia Kersey

2.1. A Construção do Eu

Desde cedo que a minha vocação é bem clara. A menina que não para quieta, sempre a dançar, correr e saltar... Na escola, apenas a Educação Física me conseguia motivar de uma forma inexplicável.

Pratico Ballet desde os 6 anos, onde me tenho vindo a formar pela *Royal Academy of Dance*. No meu quinto ano comecei a participar no Desporto Escolar, tendo feito parte dos grupos/equipas de dança, ginástica acrobática e equitação da escola que frequentava. Infelizmente, aos 12 anos fui forçada a deixar o Ballet, tendo desde então praticado outro tipo de atividades, tais como o *Hip Hop* e o *Fusion Style*. Há três anos uma vontade maior fez-me voltar ao ballet, tendo-me dedicado desde então à minha formação enquanto bailarina e professora. Dou aulas de *Ballet*, *Hip Hop* e *Zumba*. Pratico também *Jazz*, Contemporâneo, Sapateado e Danças Orientais. De um modo geral, a dança é a vertente que mais me apaixona e com a qual tenho despendido uma grande parte do meu tempo, dedicação e empenho.

Sei desde cedo que quero é ensinar. Sempre fui de convicções firmes e nunca tive ideias diferentes daquela que me fez chegar aqui. Queria ser professora de Educação Física, queria estudar no Porto e fazer aquilo que sempre gostei. Por diversas vezes lembraram-me que não era fácil, mas acima de tudo sou persistente nos meus objetivos.

Todas as minhas experiências tiveram influência na minha perspetiva de bom professor. Considero que ao longo dos anos tive bons e maus professores e que todos eles serviram de exemplo para o construir da minha identidade enquanto profissional. Acima de tudo os maus exemplos deram-me certezas daquilo que não quero ser. Para além de não ter assumidamente alunos preferidos, um professor de educação física deve sempre tentar ao máximo ensinar os alunos e fazê-los entender que podem sempre dar o seu

melhor. Não sou a favor do modo de dar aulas que consiste apenas no jogo sem qualquer acompanhamento ou emissão de feedbacks. Considero por isso que um bom professor tem que efetuar muito jogo mas acompanhando sempre os alunos na execução do mesmo.

Por outro lado tive ótimos professores, exigentes mas amigos. Preocupados com a aptidão física, com o desenvolvimento das habilidades motoras e com o desempenho em jogo. Uma grande referência para mim foi a professora de Educação Física do 12º ano. Para além de nos tentar sempre ensinar da melhor forma, foi sempre um grande apoio quando precisei de treinar para os pré-requisitos, o que não foi nada fácil. Pensei muitas vezes que não iria conseguir. Muitos disseram para nem tentar, para fazer do modo mais simples. Mas era do modo difícil que eu queria fazê-lo. Apesar das advertências, iria contra os meus princípios tentar o lado fácil.

Decidi enfrentar o desafio, e consegui! Penso que as minhas potencialidades residem aqui. Luto por tudo aquilo que realmente desejo e é desta forma que pretendo alcançar o sucesso.

Quero ser uma boa professora e julgo que isso apenas se alcança com exigência, respeito, dedicação e amizade. Por mais adversidades que tenha encontrado durante este percurso, é nelas que reside a nossa aprendizagem e onde mostramos aquilo de que somos capazes.

Contudo, sei que a minha personalidade não é fácil e que muitas vezes vou perder por pensar menos e reagir mais. Tenho pouca paciência para a confusão, falta de respeito, de empenho e de educação. Para mim não é fácil conseguir a devida calma nestes casos, mas considero que este ano me ajudou a obter um melhor autocontrolo e a pensar melhor antes de agir. No entanto, sei que consegui contrabalançar a minha exigência com uma boa relação com os alunos. O respeito mútuo e a boa relação entre professor e aluno não reside apenas na obediência apenas, mas sim num respeito sentido e um equilíbrio constante entre a exigência e a proximidade.

2.2. E agora, o que esperar?

Durante o EP percebi rapidamente que as expectativas se constroem e desconstroem no decorrer de todo o ano letivo. Dependem da informação que recebemos dia-a-dia e do modo como conseguimos lidar com ela. Passo a passo, modalidade a modalidade, aula a aula, as nossas expectativas podem mudar tão rapidamente como foram construídas e é nelas que nos temos de moldar.

No início do ano não sabia o que esperar. A minha formação académica fazia com que me sentisse mais predisposta a trabalhar com alunos do ensino básico. A utilização do lúdico, das estratégias didáticas e a formulação de exercícios com os quais me sentia mais à-vontade, era nitidamente direcionado para esse nível de ensino. Porém, é importante um professor saber adaptar-se a todos os tipos de alunos e às suas características. Almeida et al. (2013, p.209) suporta esta ideia, evidenciando que *“a capacidade de intervenção didática dos professores repercute-se inevitavelmente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.”*

Tendo tudo isto em conta, sempre quis ter a oportunidade de lecionar numa turma de secundário. O meu objetivo este ano era aprender ao máximo e para isso queria que fossem apresentados todos os desafios possíveis. Uma turma de ensino secundário, para além de conter desafios a nível didático e de planeamento mais complexo das aulas, iria tratar-se à partida de alunos mais altos que eu, onde a diferença de idades não seria muito significativa.

Sendo esta a nossa primeira experiência, revela-se de uma importância extrema, não só no que se refere às aprendizagens mas também ao desenvolvimento da nossa identidade profissional. É neste ano que construímos aquilo que somos enquanto professores, descobrimos qual a melhor forma de lidarmos com os alunos e aprendemos a gerir a proximidade com os mesmos. Deste modo, Santos et al. (2013, p.201), suportado por diversos autores, reconhece o Estágio Profissional como *“um laboratório primordial de desenvolvimento pessoal, social e profissional do estudante-estagiário, sendo este um momento basilar dos programas de formação de professores (...)”*.

Ser estagiário é estar numa linha tênue que separa o papel de professor, do papel de aluno. Somos simultaneamente ambos e temos que aprender a situarmo-nos corretamente instante a instante. No mesmo momento de trabalho podemos estar simultaneamente a aprender e escutar enquanto alunos e a defender a nossa posição enquanto professor. Julgo que o mais importante é sabermos manter a nossa postura de professor perante os alunos, para que estes entendam que têm que nos respeitar como a qualquer outro professor da escola. Apesar de esta divisão ser uma preocupação inicial, penso que consegui sempre manter a minha posição perante os diferentes agentes escolares, tais como alunos, funcionários e professores. Encontramo-nos também em diferentes posições perante a escola e a Faculdade, assumindo o papel de Professor Estagiário no primeiro caso e Estudante Estagiário no segundo.

Quando nos foram atribuídas turmas de 11º ano, instalou-se simultaneamente uma sensação de alegria e de receio. Era tudo o que eu queria, mas tinha receio de não conseguir o devido respeito dos alunos.

Aquando da apresentação das modalidades a lecionar, surgiu também um receio inicial, pois algumas delas não eram do meu domínio. Apesar do esforço que fiz para colmatar a minha falha, a tarefa tornou-se ainda mais difícil quando percebi que apesar das idades avançadas no ensino escolar, os alunos tinham um domínio muito rudimentar das modalidades, principalmente o basquetebol. A minha preocupação principal passou então a ser conseguir conciliar o ensino de técnicas de base a alunos mais velhos, que não se interessariam pelos exercícios lúdicos e jogos pré-desportivos normalmente destinados ao nível em que os alunos se encontravam. Contudo, com alguma dedicação, este aspeto foi ultrapassado e consegui obter bons resultados.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

O estágio profissional surge no âmbito do plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sendo considerada uma Unidade Curricular do 2º ano de estudos.

A nível legal, este estágio está contemplado no Artigo nº2, expresso no Decreto-Lei nº66/2011 de 1 de Julho, onde se pode ler que o Estágio Profissional *“consiste na formação prática em contexto de trabalho que se destina a complementar e a aperfeiçoar as competências do estagiário, visando a sua inserção ou reconversão para a vida ativa de forma mais célere e fácil ou a obtenção de uma formação técnico-profissional e deontológica legalmente obrigatória para aceder ao exercício de determinada profissão”*.

De modo a que seja possível a concretização do mesmo, a faculdade estabelece uma série de protocolos com escolas de diversos locais para que seja possível a implementação de, pelo menos, um núcleo de estágio em cada uma delas. Cada escola tem como primeira função definir um Professor Cooperante que terá como principal função apoiar os estudantes estagiários durante todo o ano letivo. Para cada uma das escolas cooperantes, a faculdade define um PO que, à partida, será o principal guia dos estudantes estagiários.

De acordo com Matos (2012a, p.3), *“O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade.”* Neste contexto, é obrigação do estudante estagiário acompanhar todas as atividades escolares desde o dia 1 de Setembro até que as aulas terminem. Como tal, é atribuída a cada estudante estagiário uma turma que será da sua responsabilidade durante todo o ano letivo. Este terá como principais tarefas planejar, aplicar e avaliar, juntamente com a participação em todas as reuniões de conselho de turma, departamento e subdepartamento.

Durante todo o ano letivo é pedido aos estudantes estagiários que demonstrem competências nas três áreas de desempenho. São elas:

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

Área 2 – *“Participação na Escola e Relações com a Comunidade”*

Área 3 – *“Desenvolvimento Profissional”*

Assim sendo, e de acordo com o documento orientador do Estágio Profissional, o estudante estagiário tem como dever: *“cumprir com as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP; elaborar e realizar o seu projeto de formação (PFI); prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes; participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas; participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola ou na Faculdade; elaborar e manter atualizado o portefólio do Estágio Profissional; observar aulas regidas pelo professor cooperante e pelos colegas estagiários; assessorar os trabalhos de direção de turma, de coordenação de grupo, de departamento de modo a percorrer os diferentes cargos e funções do professor de Educação Física; e elaborar e defender publicamente o Relatório de Estágio, de acordo com o definido nos artigos 7º e 9º do Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário”* (Matos, 2012b, p. 6).

3.2. A Educação através da Educação Física

A Educação Física é detentora de um papel importantíssimo na educação geral dos alunos. Ela não atua apenas nos campos mais específicos que lhe são atribuídos, mas também em vários domínios da educação humana. *“Uma Educação física como disciplina curricular, não deve servir para a formação de animais esplêndidos. Ela deve servir para que o ser humano possa, através do conhecimento e prática de atividades físicas e esportivas, reconhecer-se como humano numa relação de interação com o meio ambiente.”* (Moreira et al, 2004).

Podemos então partir do um pressuposto de que a Educação Física não se deve restringir ao ensino das habilidades que moldam o corpo à prática de exercício físico. É evidente que um dos objetivos do professor de Educação Física tem claramente que se sustentar no ensino das modalidades e na melhoria da performance das mesmas. Contudo, quando tratamos do corpo não podemos nunca esquecer que o Homem é um ser complexo ao qual nunca podemos separar as diversas partes. Não podemos nunca esquecer que a sociedade atual baseia-se no culto do corpo, à imagem do belo. Julga-se poder modificar o corpo no sentido da forma, saúde e da beleza (Queirós, 2004). Mas quando atuamos no corpo, abrangemos sempre outras dimensões, como a social e a psicológica.

O corpo social é então um ponto-chave no que concerne ao ensino do ensino da Educação Física, sendo esta um espaço privilegiado para tratar o mesmo. Não podemos apenas ter em conta o corpo pessoal, individual e separado do meio, pois é da nossa disciplina que advém grande parte do contacto que os alunos têm com os colegas a nível corporal. A Educação Física é então mais que um espaço de aprendizagem de modalidades desportivas, sendo também um espaço de aprendizagens significativas a nível social e interpessoal. Caracteriza-se por isso por um espaço de busca orientada pela descoberta do corpo e pelo contacto constante com o corpo dos pares.

Porém, quando nos referimos à atuação da Educação Física, não podemos apenas ter em conta o culto do corpo mas também toda uma imensidão de conceitos que o Desporto transporta para a escola. De um modo geral, quando se refere à utilidade do Desporto, Bento e Bento (2010, p.18) afirmam que este serve *“Para melhor conhecermos a condição humana, para alargarmos os seus limites e possibilidades, para que ela seja menos imperfeita, para que seja melhor e superior, de acordo com subidos parâmetros de ordem simbólica, ética e estética, nos planos espiritual, gestual e corporal”*. Por esse motivo consideramos que o Desporto ultrapassa em grande escala as questões do corpo e alicerça-se na construção do homem enquanto ser completo a todos os níveis.

O Desporto trás consigo todo um conjunto de valores e normas que ajudam a elevar o ser humano e por isso são tão importantes na escola. A presença da prática desportiva supervisionada e controlada leva os alunos a um contacto com uma realidade que muitos não têm a oportunidade de vivenciar fora da mesma. Por exemplo, valores como a superação, cooperação e respeito pelo adversário ilustram o modo como o Desporto atua a nível moral nos diferentes campos das relações pessoais e interpessoais. Podemos então afirmar que a prática desportiva opera não só no aluno a nível da relação consigo mesmo e perceção das suas capacidades, como também da relação com os outros.

Quando analisamos o Desporto dentro Educação Física é importante relembrar que este não aparece na sua organização mais formal, apesar de trazer consigo a sua essência. Na escola, o Desporto revê-se, em parte, nos jogos e é neles que reside uma grande parte da construção da identidade cultural do homem. Segundo Teves (2004), a vivência lúdica do jogo sintetiza-se pela perceção, imaginação, intuição, razão, emoção, desejos, ousadia e determinação, tudo isto conjugado num espaço de risco e aventura. Apesar dos jogos poderem estar presentes na escola fora do contexto da Educação Física, e excetuando o DE por ser de carácter opcional, é nela que adquirem uma vertente mais formal. Para além disso estão cada vez mais presentes nas escolas diversos tipos de proibições relacionadas com a prática desportiva. Escolas onde antigamente se emprestavam bolas para os alunos jogarem nos intervalos, atualmente existe a proibição dos próprios alunos levarem as suas bolas. Tudo isto faz parte de um conjunto de fatores que interferem em alguns dos maiores problemas dos nossos tempos, tais como o sedentarismo e a obesidade.

Estamos perante uma necessidade crescente da Educação Física atuar na área da saúde, de modo promover hábitos de vida saudáveis e o gosto pela prática desportiva. Contudo, é cada vez mais difícil fazer com que os alunos mantenham a prática desportiva, não só devido às aliciantes propostas induzidas pelos videojogos e semelhantes, mas também pela crescente pressão para o sucesso escolar. É na escola que surge então a necessidade

de educar para uma saúde melhor e é no espaço da Educação Física que essa carência se torna mais evidente.

Em suma, a EF assume um papel fulcral na Educação geral dos alunos, arcando essa tarefa não só a nível motor mas também de construção da identidade humana e cultural. Segundo Bento e Bento (2010), o Desporto, tal como todas as outras formas de cultura, serve para tirar o Homem do seu estado animal. Pretende, por isso, fazê-lo esquecer dos seus instintos e impulsos mais primitivos e retirá-lo das suas formas originais, arcaicas. Concluímos por isso que, tendo como alicerce o Desporto, a EF consegue atuar no campo da construção do Homem como um todo, logo, na Educação de um modo geral.

3.3. Escola Secundária/3 de Barcelinhos

Para a concretização do estágio profissional, optei por escolher a escola cooperante utilizando o critério da proximidade em relação à minha habitação. Para além disso, tratava-se de uma escola que eu já conhecia e das quais tinha boas referências.

A nível de localização, a ESB está sediada no Lugar de S. Brás, em Barcelinhos, concelho de Barcelos. Devido à sua localização, a escola é conhecida por muitos pela escola de S. Brás, mesmo não sendo este o seu nome institucional. Apesar da sua proximidade do centro da cidade, esta escola serve maioritariamente a margem esquerda do Rio Cávado, abrangendo um elevado número de freguesias.

A nível de instalações ao serviço dos alunos, a escola dispõe de três blocos de salas de aulas, laboratórios de Física e Química e Biologia e Geologia, pavilhão gimnodesportivo, campo exterior, cantina, auditório, biblioteca e um bar. Ao serviço dos professores existe uma sala de convívio com bar, duas salas de trabalho, uma sala de reuniões, uma sala de trabalho no pavilhão gimnodesportivo.

O pavilhão de EF dispõe de elevado leque de material diferenciado, que auxilia modalidades muito distintas, desde o futebol ao *skate* e patinagem.

Contudo, a grande maioria do material encontra-se bastante desgastado, com fraca qualidade e desadequado ao nível dos alunos. Têm existido ao longo dos últimos anos tentativas por parte do subdepartamento de Educação Física para melhorar o material existente, contudo não tem sido possível efetuar aquisição de novo material. O espaço exterior dispõe de um campo de andebol, uma pista de atletismo, um campo de basquetebol e uma caixa de areia. Existiu também no início do ano letivo uma pista de BTT, contudo foi sendo anulada no decorrer do mesmo.

A escola é frequentada por alunos do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, sendo que os alunos têm a opção de seguir cursos científico-humanísticos ou profissionais. Dentro do ensino científico-humanístico, a escola dispõe dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Em todos estes cursos, os alunos dispõem de aulas de apoio nas disciplinas sujeitas a exame nacional, tal como aulas de apoio aos exames após o término do calendário escolar. Quanto ao ensino profissional, os alunos podem optar entre os diferentes cursos: Animador Sociocultural, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Informática e Gestão, Técnico de Secretariado, Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico de Contabilidade.

A escola é detentora de um contrato de autonomia, apresentado aos professores no início do ano letivo. A avaliação da escola foi também comunicada à comunidade docente, sendo que a escola conseguiu a classificação de 'muito bom' na grande maioria dos parâmetros, tendo sido distinguida pela qualidade das relações entre professores e alunos e pela crescente proximidade com os alunos. Foi assim possível contratar um psicólogo para acompanhar melhor os alunos.

Existe também um conjunto de projetos e atividades aos quais a escola está relacionada e que proporcionam aos alunos diferentes formas de aprendizagem. O PESES (Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual) é abordado em todas as disciplinas, sendo que cada professor tem a função de escolher qual a forma que considera mais eficaz e interessante de abordar o tema. O projeto "*Minha Escola de Ciência*" é realizado em parceria

com a Universidade do Minho e conferiu à escola diferentes atividades. Entre elas o congresso “*Escola, Energia e Ambiente*” realizado na Universidade do Minho com participação dos alunos da escola e a palestra “*Conversas sobre o Arsénio*” realizada na Escola Secundária/3 de Barcelinhos. Foi também através deste projeto que os alunos tiveram a oportunidade de visitar um campo no litoral e o CERN (Centro Europeu de Pesquisa Nuclear), em Genebra, Suíça.

A revista *Schola* é mantida pelos alunos desde o ano letivo de 1991/1992 com uma periodicidade anual, a qual se faz acompanhar desde 1997 por uma versão reduzida em formato digital, disponível no site da escola.

O “*Parlamento Jovens*” é outra atividade que envolve bastante os alunos, incentivado pela Assembleia da República, e que faz com que os alunos tenham mais contacto com a realidade fora do contexto escolar, debatendo sobre vários temas da atualidade, tal como a Crise Demográfica.

3.4. Os meus meninos...

Tendo em conta todos os pressupostos anteriormente referidos no ponto 2.1, foram atribuídas ao nosso núcleo três turmas de 11º ano do ensino científico-humanístico. Destas turmas, duas pertencem ao curso de ciências e tecnologias e a outra era composta por duas turmas pequenas, sendo que uma pertence também ao curso de ciências e tecnologia e a outra ao curso de ciências socioeconómicas. Não havendo muita informação inicial sobre as turmas, optámos por escolher consoante o horário que nos era mais conveniente. Tendo em conta o critério, os meus colegas permitiram que eu fosse a primeira a escolher, pois era aquela a estagiária com mais atividades fora da escola e, por isso, com o horário mais condicionado. Para além disso, o facto de ainda não ter carro próprio naquela altura do ano fazia com que estivesse dependente do horário de trabalho da minha mãe. Felizmente, no início do segundo período, esta situação alterou-se o que fez com que eu tivesse mais disponibilidade para passar mais tempo na escola.

Fomos informados pelo PC que nenhuma das turmas tinha sido ainda da sua responsabilidade, por isso não tinha muita informação para nos passar. Fiquei apenas a saber que a turma era composta por 27 elementos, sendo que

um apenas estava inscrito nas disciplinas de Física e Química e Biologia e Geologia e outra aluna pediu transferência para outra escola. A turma completa então um total de 25 alunos na minha disciplina.

Numa primeira análise da turma, feita apenas pela tabela de relação dos alunos, foi possível observar que esta era composta maioritariamente por elementos do sexo feminino (dezoito), existindo uma pequena minoria de elementos do sexo masculino (sete).

Pela pauta do ano letivo anterior, fornecida na primeira reunião de conselho de turma, deu para perceber que as notas do ano anterior tinham sido razoáveis apesar de observar à partida uma grande heterogeneidade da turma, no que se refere à disciplina de EF. Existiam, do ano anterior, dois alunos com classificação igual a treze valores, quatro alunos com classificação igual a catorze valores, cinco alunos com classificação igual a quinze valores, cinco alunos com classificação igual dezasseis valores, quatro alunos com classificação igual a dezassete valores e quatro alunos com classificação igual a dezoito valores, fazendo por isso uma classificação média de 15,6 valores e um desvio padrão de aproximadamente 1,5 valores. Estas classificações apenas consideram 24 alunos pois a aluna com o número 20 tinha sido transferida de outra escola e os dados dela não foram todos fornecidos atempadamente.

Quanto às restantes disciplinas, turma era igualmente heterogénea existindo três alunos no quadro de excelência e alunos com algumas classificações negativas. Pude também constatar a presença de dois alunos no quadro de valor.

A nível socioeconómico, no que refere à situação no emprego dos pais, quatro alunos têm um dos pais desempregados, sendo que outros dois têm um dos pais já na reforma. A grande maioria dos pais encontra-se a trabalhar por contra de outrem. Uma das alunas da turma já não tem pai, contando por isso apenas com a mãe. Apesar da situação parecer aparentemente estável, onze dos alunos beneficiam de subsídio inerente ao Escalão 2.

Quanto a expectativas futuras, a turma não tinha uma tendência generalizada, o que já é comum neste curso. Sete alunos assumem uma clara

preferência pela área da saúde, três alunos consideram seguir a área da psicologia, outros três alunos optam pela engenharia informática e dois pelo jornalismo, sendo que um deles demonstra também o gosto pela fisioterapia. Uma aluna respondeu no questionário da diretora de turma que gostaria de ser médica legista ou coveira, o que todos os professores consideram ser uma brincadeira devido à sua personalidade. No questionário entregue por mim, essa mesma aluna responde que não sabe o que pretende seguir, juntando-se assim a outros seis alunos que ainda não decidiram qual o percurso que pretendem seguir. Uma aluna pretende seguir a carreira militar e um aluno a força aérea.

No que se refere ao gosto pela disciplina de Educação Física, dez alunos dizem ser uma das disciplinas preferidas, enquanto apenas três alunos dizem ser uma das que gostam menos. Quanto à prática desportiva fora da escola, podemos observar pouca diversidade de atividades e um baixo número de alunos que praticam desporto fora da escola. No que se refere aos alunos do sexo feminino, uma aluna pratica danças tradicionais (rancho) apenas uma vez por semana, outra pratica futsal três vezes por semana (tendo também feito parte da equipa de futsal do Desporto Escolar) e uma última pratica natação uma vez por semana. Quanto aos alunos do sexo masculino, três praticam futebol quatro vezes por semana, sendo que um é guarda-redes, um pratica BTT três vezes por semana e um pratica natação duas vezes por semana.

Foi referido na primeira reunião de conselho de turma por professores que acompanhavam a mesma desde o ano anterior, que a turma tinha um comportamento exemplar, sendo para muitos uma das melhores turmas com quem já tinham trabalhado.

Nenhum dos alunos carece de Necessidades Educativas Especiais.

Apesar de este ser o panorama inicial da turma, durante o primeiro período uma aluna pediu transferência de curso, que lhe foi concedida, passando assim a pertencer ao Curso Tecnológico de Apoio à Gestão Desportiva.

3.5. Companheiros de uma Batalha

Dos estudantes pertencentes ao Núcleo de Estágio onde estava inserida, um elemento era do sexo masculino e dois do sexo feminino (a contar comigo).

O elemento do sexo masculino tinha sido já meu colega de turma no ano anterior e companheiro de trabalhos de grupo. Apesar de não termos métodos de trabalho semelhantes, tínhamos já aprendido a lidar um com o outro e conseguir conciliar as melhores formas de obter um bom resultado. A outra colega, apesar de não ser minha conhecida de anos anteriores, pareceu-me desde o início alguém com quem me ia dar bem e conseguir um bom trabalho em conjunto. Assim foi. Desde cedo, foi ela a minha companheira de trabalho e foi com ela que efetuei grande parte do trabalho inerente a este ano de estágio.

Durante o primeiro período, devida às minhas limitações de transporte e por ter aulas nos mesmos dias, era com o meu colega que tinha mais contacto apesar de não ter por hábito discutir com ele questões do estágio ou da turma. O nosso contacto era breve, visto que as aulas eram seguidas e o intervalo entre elas era curto devido à preparação do material para a aula seguinte. Durante esse mesmo período a minha colega começou a colaborar comigo no Desporto Escolar, fazendo com que começasse a trabalhar mais com ela e consolidasse assim a nossa relação.

A partir do segundo período, aumentei gradualmente as minhas horas dedicadas na escola e o trabalho colaborativo com a minha colega. A grande parte do tempo que passei na escola foi então com ela, a efetuar trabalho individual ou de grupo.

Julgo poder dizer que ao longo deste ano conseguimos construir uma relação forte entre o núcleo, apesar de nem sempre estarmos todos de acordo nem termos os mesmos métodos de trabalho e formas de pensar o ensino e a Educação Física.

3.6. O Professor Cooperante

Acerca da função que assume, Reina (2013, p.87) parte do pressuposto de que *“para ser Professor Cooperante, é necessário gostar de ser professor, gostar da escola, gostar do que se ensina, ser entusiasta, aceitar a inovação, aceitar desafios e confrontos, ter paixão pelo exercício físico e ser capaz de passar esse gosto aos nossos alunos estagiários”*.

Apenas é possível ensinar a ser professor se existir o gosto pelo ser professor. Apesar de não se tratar de um ensinamento, este gosto transmite-se de professor em professor e revela-se como significativo no primeiro contacto de um estudante estagiário com a escola e o ensino.

Apesar de sabermos à partida que se trata de um professor com vários anos ao serviço do ensino, nunca podemos esquecer que um professor cooperante se confronta constantemente com as evoluções sofridas no processo de ensino pelo permanente contacto com estudantes estagiários. Tendo em conta que a sua formação inicial não foi, com certeza, igual à nossa, é impreterível que um PC esteja aberto à mudança e a novos métodos de ensino.

O confronto é inevitável. Todos somos diferentes, temos personalidades distintas e pontos de vista em relação ao ensino que podem chegar até a ser divergentes. Apesar de ter a sua opinião formada e de ter que fazer o seu melhor para ajudar em todo o processo de aprendizagem no decorrer do ano letivo, o PC tem que permitir que cada estudante estagiário construa o seu percurso pessoal. Por esse motivo, o PC vai ter sempre que confrontar-se com ideias e percursos diferentes, encontrando sempre formas de lidar com os mesmos. Acerca desta construção pessoal, Rodrigues (2013, p.102) afirma que *“orientar utilizando estratégias de colaboração, pouco diretivas, em que se dá espaço para o estagiário procurar o seu caminho, dando-lhe a oportunidade para construir e desenvolver uma postura profissional assente em firmes alicerces de conhecimento é aceite e faz parte dos objetivos de formação de muitos de nós [Professores Cooperantes]”*.

No meu caso específico, o professor cooperante esteve sempre presente nas aulas que lecionei, manteve um papel ativo na atribuição das

classificações finais, e assumiu uma postura de apoio e suporte em todas as reuniões de conselho de turma.

3.7. Professor Orientador

“Orientador de Estágio é um termo a que, todos os que de qualquer forma estão ligados ao ensino, reagirão com familiaridade e o entenderão como a identificação de alguém que terá à sua responsabilidade o acompanhamento, orientação e avaliação do processo de estágio pedagógico dos que, terminando a sua formação académica, querem ingressar na carreira docente.” (Rodrigues, 2013, p.93).

Apesar de não ter a oportunidade de supervisionar ativamente a atuação dos estudantes estagiários, por apenas ter que estar presente em duas a três aulas durante o ano letivo, o PO tem o dever de acompanhar o decorrer do mesmo.

Acerca do primeiro encontro, Rolim (2013, p.67) afirma que num primeiro momento de reunião entre o PO e os estudantes estagiários deve ser tratados assuntos, tais como a *“importância do professor cooperante; O nosso papel do orientador – limites e fronteiras; (...) Preparar e planear boas aulas (...); SportFólio – WebFólio – PortFólio; PFI e Relatório de Estágio (indicações/Ideias); (...).”*

Espera-se então que o PO mantenha um papel ativo no decorrer de todas as atividades e que esteja presente e disponível para responder a todas as questões e dilemas encontrados pelos estudantes estagiários.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, *Orientar* significa *“informar; indicar a direção a seguir, encaminhar; acompanhar (trabalho de investigação), dando indicações sobre o caminho a seguir, aconselhando sobre os métodos mais convenientes, etc.”* e é por estes pressupostos que se deve guiar um PO.

No nosso caso específico, o PO esteve presente em dois momentos distintos do ano letivo, podendo por isso observar o desempenho e evolução. No final das aulas foi sempre possível efetuar uma pequena reunião onde este deu o seu parecer sobre o que tinha ocorrido durante as aulas e deixou os seus conselhos para que fosse possível melhorar a nossa intervenção.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Planeamento

“A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática” (Bento, 2003 p. 15).

Quando planeamos é necessário que consigamos efetuar uma ligação clara e realista entre as diretivas de ensino, o que esperamos do processo de ensino-aprendizagem e o decorrer do mesmo. Por esse motivo um planeamento não é estanque. É essencial que um bom planeamento tenha margem para alterações, mesmo que estas interfiram no nosso objetivo final. A realidade não pode nunca ser adaptada ao planeamento, mas o planeamento carece de uma adaptação constante à realidade.

Segundo Bento (2003, p.16), planejar *“significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos”*. Deste modo suporta a ideia de um planeamento flexível e necessariamente adaptável.

De modo a que todo o processo de ensino seja organizado e gerido da melhor forma, é necessário que haja vários níveis de planeamento. Em primeiro lugar surge o plano anual, onde todo o ano letivo é estruturado tendo em conta as normas da escola.

De seguida, partimos para o planeamento de cada Unidade Didática, onde cada professor tem que saber construir as melhores estratégias para a sua turma, tendo em conta o nível dos alunos e o número de aulas disponíveis.

Por fim surge o plano de aula, não só como a estrutura mais detalhada, mas também como sendo aquela mais próxima dos alunos e da realidade contextual da turma. É deste planeamento que depende diretamente o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1.1. Plano Anual

O plano anual corresponde ao primeiro momento de planeamento do professor no início do ano letivo. No caso dos estudantes estagiários, corresponde também ao primeiro contacto com a realidade programática e com os desafios que vai enfrentar durante o ano letivo. *“Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalho preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”* (Bento, 2003, p.60). Estas reflexões serão o suporte fundamental das decisões tomadas acerca do planeamento anual.

Contudo, no caso da nossa escola cooperante, estas decisões são previamente estruturadas pelo responsável do subdepartamento de Educação Física, que elabora uma grelha com as modalidades que irão ser lecionadas em cada período, juntamente com o número de aulas destinadas a cada uma delas (Anexo 1).

Numa primeira observação surgiu-nos a necessidade de uma reflexão mais detalhada do plano que nos foi apresentado. Analisando primeiramente o número de aulas destinadas a cada modalidade, pudemos observar à partida uma disparidade muito grande entre modalidades. Por exemplo, para Basquetebol foi previsto que lecionássemos nove a onze aulas, enquanto para ginástica apenas foram destinadas duas a três aulas. O mesmo acontece com o futsal e a dança, por exemplo.

Felizmente, conseguimos por parte do PC uma pequena flexibilidade na gestão do número de aulas destinadas a cada uma das modalidades que, apesar de tudo, teria que se guiar por uma aproximação ao que nos foi apresentado inicialmente. Conseguimos também que o PC permitisse a implementação da Unidade Didática (UD) de Judo no primeiro período, visto que um dos elementos do núcleo está ligado à modalidade.

É também visível a presença dos testes de aptidão física em todos os períodos. O corta-mato escolar poderá ou não coincidir com o tempo letivo de cada professor, dependendo da data e horário a ser marcado posteriormente.

Numa análise mais atenta, percebemos que a distribuição das modalidades desportivas pelos períodos não tem em conta as condições

climatéricas que se fazem sentir em cada um deles. É possível constatar que todas as modalidades que detêm vantagem em ser lecionadas no espaço exterior estão previstas para o primeiro e segundo períodos, enquanto as modalidades que são quase obrigatoriamente de interior estão planeadas para ocorrer no terceiro período.

Por exemplo, todas as modalidades do primeiro período são propícias a ser lecionadas no exterior. O caso do Atletismo, mais especificamente os saltos, é o mais marcante, visto que necessitamos obrigatoriamente da utilização da caixa de areia que se encontra no espaço exterior. A Corrida de Longa Duração, prevista no sentido de preparar os alunos para o Corta-Mato, e o Futsal, são duas modalidades que seriam beneficiadas pela utilização do espaço exterior, tendo em conta a presença da pista de atletismo e do campo de andebol.

Já no segundo período, e tendo em conta as condições físicas do espaço, apenas o andebol poderia ser lecionado no exterior, enquanto as outras modalidades teriam que decorrer dentro do pavilhão gimnodesportivo.

No terceiro período, devido à natureza das modalidades, temos obrigatoriamente que nos restringir ao pavilhão, pois não é viável lecionarmos ginástica ou voleibol fora do mesmo.

Julgo que estas opções deveriam ser repensadas para os próximos anos letivos, pois o modo como o planeamento está estruturado dificulta a atuação dos professores de Educação Física.

Por outro lado, exige de nós, estudantes estagiários, um grande poder de adaptação, principalmente no primeiro período, pois temos que estar sempre atentos às previsões e condições meteorológicas quando planeamos as aulas e no momento de realização das mesmas.

O facto de em alguns períodos coincidir a mesma modalidade em três anos de escolaridade diferentes, exige de todo o subdepartamento de Educação Física uma boa comunicação para que haja uma gestão equilibrada dos espaços e do material pelos diferentes professores. No meu caso, tentei sempre falar com os professores da escola para que existisse um equilíbrio,

principalmente na escolha do material, pois não existia material em boas condições para ser utilizado por três professores ao mesmo tempo.

Após esta reflexão e tendo em conta a oportunidade de flexibilizar o planeamento da escola, foi-me possível elaborar o meu plano anual.

Apesar de previamente estruturado no que respeita ao número aproximado de aulas que iríamos dedicar a cada uma das modalidades, o planeamento apenas pode ser realizado depois da aula de apresentação. Isto porque ter ou não natação é uma escolha dos alunos e não do professor. No caso da minha turma, os alunos optaram por não ter a modalidade, excluindo esta do planeamento anual.

A elaboração do mesmo teve apenas em conta as aulas previstas, as férias e os feriados. Apenas mais tarde, no decorrer do ano letivo, foi possível efetuar as alterações relativas a exames intermédios, provas de aferição, data do corta-mato e atividades da escola. No final do ano, a tabela de planeamento obtida tinha uma configuração bastante diferente daquela elabora no início do ano letivo (Anexo 2).

4.1.1.2. Planeamento de Unidade Didática

“  na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor” (Bento, 2003, p.76).

Para a elaboração do planeamento da Unidade Didática, foi utilizado o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1999). Este modelo   aplicável a todas as modalidades desportivas, tem em conta todas as dimens   es do ensino na escola e pretende, acima de tudo, estruturar o processo de ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade do mesmo, culminando com uma avaliação justa e adequada.

A elaboração do MEC divide-se em três fases: uma primeira direcionada para a análise, a segunda vocacionada para as decis   es e a terceira relativa   aplicação. Tende portanto a uma simplificação da tarefa do professor que, deste modo, tem toda a informação organizada e estruturada.

Na primeira fase, procedemos a uma análise de todas as variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Existe assim uma intervenção mais consistente e realista a nível das decisões e aplicação no contexto da aula. Na fase das decisões é quando se determina a extensão e sequência dos conteúdos, definem-se objetivos, configura-se a avaliação e criam-se progressões de ensino. No final surge a aplicação, correspondente a todos os documentos relacionados com a atuação tal como planos de aula e todo o tipo de registos.

Relativamente à sua estrutura formal, o MEC está dividido nos seguintes módulos:

- Módulo 1 – Estrutura do conhecimento;
- Módulo 2 – Análise do envolvimento;
- Módulo 3 – Análise dos alunos;
- Módulo 4 – configuração da extensão e sequência dos conteúdos;
- Módulo 5 – Definição dos objetivos;
- Módulo 6 – Configuração da avaliação;
- Módulo 7 – Desenho das atividades de aprendizagem/progressões de ensino;
- Módulo 8 – Aplicação.

Um dos maiores problemas que me deparei na elaboração dos diferentes MEC refere-se à escolha dos conteúdos e distribuição dos mesmos em UD curtas. Tive por vezes que suprimir a avaliação diagnóstica e limitar os conteúdos presentes na avaliação final para que os alunos pudessem consolidar da melhor forma os conteúdos a ser exercitados.

Por outro lado, a construção dos MEC é essencialmente a elaboração da tabela de distribuição dos conteúdos tornou-se uma ferramenta fundamental para a estruturação das aulas e para a construção dos planos de aula. Por vezes foi também necessário retificar a planificação efetuada pela resposta dos alunos aos conteúdos abordados, tanto pela positiva (exemplo do andebol) como pela negativa (exemplo do basquetebol).

4.1.1.3. Plano de aula

Segundo Bento (2003, p.101) as aulas *“devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professores, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”*.

No decorrer da minha experiência, consolidei o sentimento de que apenas quando a aula é bem planeada é que os alunos respondem adequadamente e aprendem os conteúdos, deixando no professor um sentimento de missão cumprida. Para tal, o plano de aula tem que ter em conta não só as capacidades e o nível dos alunos mas também a progressão a ser efetuada.

Enquanto professores, temos sempre que ter em conta que uma boa aula não constrói por si só uma boa UD. Em cada aula, os alunos aparecem-nos com um novo espírito de aprendizagem e com vontades e expectativas diferentes. Mesmo quando a última aula correu bem, o facto de não ter existido um bom planeamento pode fazer com que todo o ciclo anterior de aprendizagem seja interrompido e assim quebrado.

“Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade” (Bento, 2003, p.102). Apesar da aula corresponder a um ciclo semifechado de aprendizagem, cada uma delas está inserida numa UD e faz parte de todo um ano de escolaridade.

Cada aula está necessariamente dividida em três grandes partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. É na primeira parte que reside a preparação dos alunos para o decorrer da aula. Caso esta não seja bem pensada, pode desmotivar os alunos e comprometer o decorrer de toda a aula. A parte fundamental é onde residem as principais aprendizagens. Apesar de não ser fácil, esta fase da aula tem que ser pensada de modo a manter todos os alunos em atividade, fornecendo tarefas que potenciem ao máximo a aprendizagem dos alunos. A parte final tem como objetivo principal fazer com que os alunos voltem aos níveis fisiológicos de repouso e compreendam a importância da aula que terminou.

Apesar de compreender a importância desta fase final, considero que por vezes descorei um pouco o seu decorrer por querer prolongar ao máximo a parte fundamental da aula. Contudo, julgo que este facto não comprometeu a aula pois os alunos tinham sempre dez minutos para tomar banho, mais dez minutos de intervalo antes de voltarem para as aulas.

Durante todo o ano letivo encontrei algumas dificuldades na elaboração dos planos de aula, no que respeita à seleção dos exercícios mais adequados tendo em conta a idade e o nível dos alunos. Esta não foi uma gestão fácil pois apesar de terem idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, o nível de desempenho deles era bastante baixo, principalmente no que se refere ao desempenho em jogo. Para além disso a turma tinha claramente vários níveis diferentes, o que dificultava ainda mais a gestão das atividades presentes no plano de aula.

Apesar das dificuldades iniciais, penso que consegui elaborar planos de aula que não comprometessem a aprendizagem dos alunos e que fossem adequados ao nível e a faixa etária dos mesmos.

4.1.2. Realização

Durante este ano enquanto estudante estagiária, foi a realização que mais marcou a minha aprendizagem. Apesar da importância da experiência e das vivências anteriormente referidas, é da realização que retiro maior parte do meu crescimento e das minhas memórias deste ano letivo.

Para a realização da prática é necessário que o professor tenha em conta vários aspetos. Estes requerem, em grande parte, a atenção constante do professor em vários aspetos em simultâneo. Alguns deles podem ser considerados antes da aula, enquanto outros correspondem a circunstâncias inesperadas que ocorrem durante a mesma e aos quais temos que prestar constante atenção.

É destes diferentes momentos que depende a realização e que fazem o nosso sucesso enquanto professores.

4.1.2.1. O primeiro contacto

Apesar de mais formal que o normal decorrer das aulas, o primeiro contacto com os alunos vai ditar o modo como vão correr as primeiras aulas. Quando nos apresentamos à turma, temos que saber manter o nosso papel enquanto professores, não demonstrando as nossas fragilidades. *“Ao contrário do que estava a espera, estive à vontade toda a aula, falei normalmente e consegui expor tudo o que queria e consegui fazer com que todos me ouvissem e percebessem.”* (Diário de Bordo, aulas 1 e 2, 17/9/2013)

Apesar de ser uma posição defendida por muitos, não concordo com o entendimento de que os alunos não deverão gostar de nós na primeira aula, demonstrando assim uma posição demasiado distante e rígida. Contudo, tentei sempre demonstrar a minha posição enquanto professora da turma, fazendo-me ouvir e dando a entender que apesar de estagiária, teriam que me respeitar tal como aos outros professores.

Para esta aula optei por elaborar um guião pelo qual orientei a conversa com os alunos. Falei então sobre as regras básicas de funcionamento das aulas, as modalidades a lecionar, o peso das avaliações e o Desporto Escolar.

Sobre este primeiro contacto, uma aluna disse-me mais tarde que todos pensavam que eu ia ser má, mas que me tinha considerado simpática. Outros alunos dizem que com o tempo perceberam que eu era exigente, num bom sentido. Apesar de serem comentários inesperados, fiquei contente por saber que tinha conseguido transmitir a ideia correta acerca da minha atuação. Os alunos entenderam que iria certamente ser exigente, mas sempre ser acessível.

4.1.2.2. Criação de rotinas e normas de segurança

Segundo Arends (2008, p.173), *“a gestão preventiva é a perspetiva segundo a qual muitos dos problemas da sala de aula podem ser resolvidos através de uma boa planificação, de aula relevantes e interessantes, e de um ensino eficaz”*. Por esse motivo, optei por criar um conjunto de rotinas para que

as aulas corressem do melhor modo possível, sem imprevistos nem quebras constantes no normal decorrer da aula.

Apesar de, por vezes, não serem aceites com naturalidade pelos alunos, *“as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços.”* (Rosado e Mesquita, 2011, p.189)

Estabeleci por isso, um conjunto de normas, que optei por transmitir logo na primeira aula. Durante a apresentação inicial, as regras que considerei serem mais importantes foram as seguintes:

- “ - *Início da aula: 10 minutos após o toque;*
- *Só podem abandonar o recinto de aula com autorização do professor;*
- *A aula termina 10 minutos antes do toque;*
- *Respeitar todos os colegas, professores e funcionários, tal como todo o material e instalações;*
- *Material obrigatório: sapatilhas, equipamento apropriado, cabelo preso, nenhum acessório”* (PowerPoint de apresentação, núcleo de estágio).

Durante todo o ano, senti que estas regras eram lembradas e que se fizeram sempre respeitar. Contudo, algumas alunas aparecerem por vezes com o cabelo solto, dizendo que não tinham elástico ou que tinham lavado o cabelo de manhã. De modo a solucionar este problema, levei sempre elásticos de cabelo fazendo assim com que todas as alunas prendessem o mesmo antes de iniciar a aula.

A hora de iniciar a aula apenas foi quebrada duas vezes, uma no segundo período e outra no terceiro, momentos em que foi registado o atraso dos alunos em questão, não permitindo assim que se criasse um ciclo.

Foram também estabelecidas regras quanto aos sinais sonoros a ser utilizados nas aulas. Os alunos sabiam à partida que se eu apitasse uma vez apenas tinham que parar o que estavam a fazer o olhar para mim. Caso eu apitasse duas vezes tinham que terminar o exercício e deslocar-se para o local onde eu estava. Esta rotina foi-me muito vantajosa pois permitiu criar uma

dinâmica na aula que, sem a qual, não seria possível. Os alunos respondiam rapidamente ao sinal sonoro, tornando possível aumentar o tempo de exercitação e evitando ter que gritar para reunir os alunos.

4.1.2.3. Importância da instrução e do feedback

No início do ano letivo, um dos desafios com os quais me deparei enquanto professora foi o modo como efetuava a instrução dos diferentes exercícios. A instrução não é simples, pois não depende apenas do modo como nos sentimos mais preparados para o fazer, mas também da capacidade de resposta e entendimento dos alunos acerca das matérias. Como tal, nem sempre o mesmo modelo funciona. Depende por isso do professor, dos alunos e do exercício em questão. Para tal, é necessário um *“compromisso entre extensão do conteúdo-alvo, experiências do aluno, motivação e auto-perceção da competência constitui uma questão que o professor deve colocar antes de delinear o processo de instrução, sendo este que confere a viabilidade ecológica aos modelos de abordagem selecionados para o ensino de determinado conteúdo”* (Mesquita & Graça, 2011, p.46).

Rapidamente percebi que, com os alunos em questão, era essencial que a minha instrução fosse acompanhada de demonstração. Quando tal acontecia, os alunos entendiam mais rapidamente o que era proposto, não tinham tantas dúvidas e iniciavam de um modo mais célere a exercitação do exercício proposto. Esta ideia surge suportada inicialmente por Bandura (1997, p.22), defendendo que *“a maior parte do comportamento humano é aprendida por observação, através de modelagem: a partir da observação dos outros formamos uma ideia de como os novos comportamentos são desempenhados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação”*.

Partindo desta ideia, suportada também por Rosado e Mesquita (2011), é conhecida a relação entre a nossa memória e os estímulos visuais e auditivos. Retemos mais facilmente aquilo que vemos e lembramos mais facilmente aquilo que ouvimos em primeiro lugar. Por esse motivo, Werner e Rink (1987) (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p.80) *“defendem que os*

professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas no que se refere ao número, à qualidade e à validade face à especificidade do conteúdo em questão”.

Tendo em conta estas diretrizes, optei por conciliar a instrução com a demonstração aquando da introdução de novos exercícios. A maior parte das vezes colocava alunos em situação de exercitação e ao mesmo tempo que explicava eles realizavam o exercício. Contudo, em alguns momentos senti necessidade de recorrer ao quadro para efetuar desenhos e esquemas, principalmente nos aspetos referentes a enquadramentos táticos e posição dos alunos em jogo.

Apesar da importância do momento de instrução, é necessário que haja sempre uma continuidade da ação do professor, que após a instrução propriamente dita, efetua um controlo e possível reformulação da informação anteriormente transmitida. Mesmo que o exercício seja compreendido corretamente, será sempre necessária a existência de feedbacks para melhorar constantemente a execução do mesmo.

“Tradicionalmente, o conteúdo informativo do feedback é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance (CP) e conhecimento do resultado (CR)” (Rosado & Mesquita, 2011, p.82). Tal como o nome indica, o conhecimento de performance diz respeito à qualidade de execução da habilidade exercitada (processo), enquanto o conhecimento de resultado diz respeito à concretização ao resultado final do exercício (produto).

No meu caso, tentei sempre focar-me no conhecimento de performance pois o meu objetivo nas aulas não foi que os alunos fizessem mais, mas sim que melhorassem sempre o seu desempenho na execução das diferentes habilidades. Com isso consegui que o resultado final também melhorasse, mesmo não sendo a direção do meu feedback. Acima de tudo nas escolas, temos que nos preocupar com o desempenho dos alunos na melhoria constante das suas capacidades individuais. A proficiência técnica irá com certeza melhorar o resultado final dos exercícios propostos, juntamente com a eficácia em jogo.

Contudo, enquanto professores, temos que saber selecionar corretamente qual a informação que pretendemos transmitir no feedback. É essencial saber escolher qual o aspeto mais importante a ser transmitido ao aluno. Deste modo ele poderá corrigir-se progressivamente, começando pelos erros mais graves, ou por aqueles que serão mais facilmente corrigidos por parte do aluno. Para tal temos sempre que saber gerir toda a informação proveniente dos alunos e do contexto. *“O feedback resulta, assim, de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se envolve”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.84).

“No que se refere à especificidade do feedback, importa reconhecer que a intervenção de carácter meramente apreciativo (positiva ou negativa) não contém nenhuma informação específica acerca do que se fez e do que deve fazer de seguida para melhorar, pelo que é menos importante do ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras” (Rosado & Mesquita, 2011, p.89). Contudo, julgo ser essencial o feedback apreciativo, principalmente para fechar um ciclo de feedbacks.

Nas minhas aulas, posso afirmar que utilizei bastantes vezes este tipo de feedbacks, não só para transmitir ao aluno a ideia de que já está a realizar corretamente a habilidade, mas também para os fazer pensar quando não estão bem. Enquanto professora, acredito que os alunos têm que compreender o seu erro e perceber as vantagens da sua correção. Com alguns alunos, a partir de uma certo ponto, tornava-se vantajoso apenas chamar a atenção e fazer com que este se lembrasse sozinho qual o erro que estava a cometer.

Apesar de não ser o mais aconselhado, penso que consegui com esta estratégia obter bons resultados, corrigindo os erros dos alunos, fazendo-os pensar sobre os mesmo e salientando sempre que conseguiam melhorar o seu desempenho.

Por outro lado, optei também por diferenciar a direção dos *feedbacks*, alternando, sempre que necessário, entre o feedback individual e o *feedback* dirigido para um grupo específico ou toda a turma.

Quando lidamos com uma turma onde os níveis de desempenho são muito diferentes, a maior parte das vezes o *feedback* dirige-se a um aluno em específico. Contudo, por vezes, é necessário emitir o *feedback* ao grupo de trabalho ou até mesmo à turma. Por norma, apenas foi necessário reunir toda a turma quando o problema existia na execução do exercício em geral ou por um erro nas bases técnicas dos alunos. A grande maioria das vezes mostrou-se mais vantajoso optar pelo *feedback* individual.

4.1.2.4. Modelo de Educação Desportiva

Segundo Siedentop (1991), o Modelo de Educação Desportiva (MED) leva aos alunos um conjunto de experiências verdadeiramente enriquecedoras e autênticas, comparando com o que tradicionalmente acontece nas aulas de Educação Física. Este modelo permite não só uma aprendizagem melhorada dos conteúdos e habilidades de forma isolada, mas também uma experiência desportiva única, permitindo assim o desenvolvimento de conceitos psicossociais tais como a responsabilidade e o sentido de pertença a um grupo.

“Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2011, p.59). Sendo assim, temos que ter em conta os diversos aspetos que compõem o MED para podermos aplicá-lo de uma forma completa e realista. É necessário por isso que os resultados e a avaliação sejam autênticos e que toda a aprendizagem seja contextualizada, tentando sempre que haja um alinhamento entre a instrução e avaliação.

Segundo Mesquita e Graça (2011), na sua estrutura formal, o Modelo de Educação Desportiva tem presentes diversas componentes essenciais. As

épocas desportivas, são compostas por um número mínimo de vinte aulas de modo a incrementar o tempo de contacto do aluno com a modalidade desportiva em questão. A filiação tenta promover a integração dos alunos em equipas, atribuindo-lhes papéis dentro das mesmas. É importante salientar a necessidade de um equilíbrio entre as equipas para que todos tenham as mesmas oportunidades. A existência de um quadro competitivo formal torna a competição mais realista e faz com que seja possível uma constante ênfase do *fair-play*, da cooperação e do espírito de equipa. Este quadro competitivo leva-nos à existência de outra característica, o registo de resultados, que torna a competição mais realista. No final de cada época desportiva existe um evento culminante onde se procura sempre obter o máximo de carácter festivo. Neste modelo é conferido aos alunos um grande sentido de responsabilidade, o que permite que eles se envolvam mais na prática e por isso se interessem mais pela mesma.

Para além das exigências conferidas ao aluno na aplicação do MED, também o professor tem de ser detentor de uma boa capacidade de gestão e organização das tarefas para que tudo corra da melhor forma possível.

Durante as minhas aulas tentei sempre efetuar uma boa aplicação do MED, apesar de não o seguir na sua totalidade. Por restrições da escola, as Unidades Didáticas são bastante pequenas e por isso não é possível responder a todos os critérios do Modelo de Educação Desportiva.

Contudo, mantive sempre as equipas equilibradas, com a presença de um capitão com responsabilidades acrescidas (que mudava consoante a modalidade a lecionar), efetuei também competição entre equipas com registos de todos os resultados num quadro competitivo formal, incentivando constantemente a festividade, o *fair-play* e o espírito de equipa. Por outro lado, o evento culminante não era realizado com todas as características exigidas pelo MED, existindo porém uma competição final, muito valorizado no quadro competitivo, e posterior entrega de prémios. Apesar das tentativas, não foi possível realizar em todas as aulas momentos de competição. Optei, em certos momentos, por indicar aos alunos quais exercícios que iria avaliar na aula

seguinte. Deste modo, eles treinavam com vista na competição formal a existir de seguida.

Considero que a inclusão do MED nas minhas aulas foi sempre uma grande vantagem pois os alunos compreenderam bem as responsabilidades que lhes eram atribuídas, ajudavam ao máximo os colegas com mais dificuldades e motivavam-se com as competições e o desempenho dos diferentes papéis. Senti acima de tudo que o facto de existir competição entre equipas fazia com que os alunos se interessassem mais pelas aulas e que se empenhassem mais em conseguir fazer cada vez melhor. Notei também um empenho acrescido na melhoria do desempenho em jogo, de modo a conseguir obter uma melhor classificação final.

4.1.2.5. A importância da reflexão

A reflexão acerca do nosso trabalho torna-se o suporte para o progresso do mesmo. Segundo Alarcão (1996, p.175), *“ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”*. É saber atribuir um significado e um motivo aos acontecimentos das nossas aulas. A partir deste significado podemos compreender o comportamento do aluno e criar melhores ambientes de aprendizagem.

“Quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhes deem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo” (Alarcão, 1996, p.179). Segundo esta ordem de pensamento, Alarcão sublinha a importância dos fundamentos da nossa reflexão enquanto professores. Não podemos apenas refletir a partir de sugestões pessoais, esquecendo os princípios básicos da educação e da pedagogia, por exemplo. A reflexão surge como uma base justificativa das nossas ações futuras, e que não pode apenas ser fruto das opiniões do professor em questão.

Ao longo da nossa experiência enquanto professores estagiários, a capacidade reflexiva vai-se desenvolvendo, tendo como base mais um fundamento prático, a experiência profissional. Apesar de um bom suporte teórico ser essencial para uma boa reflexão, não podemos nunca esquecer que a experiência do professor e o modo como ele conhece a turma influencia a sua reflexão e as conclusões que irá retirar da mesma.

“O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p.181). Como tal, e para que seja uma constante, o momento de reflexão tem de se tornar um hábito que o professor cria por si mesmo após cada aula ou atividade letiva. Caso esta reflexão se torne um hábito, todas as aprendizagens seguintes irão decorrer de um modo mais estruturado e contextualizado.

Bento (2003, p.190), afirma que *“a reflexão posterior à aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”*. Temos então uma garantia maior de que o processo de ensino irá corresponder às respostas fornecidas pelos alunos.

Contudo, será possível implementar a reflexão como método nas escolas portuguesas? Alarcão (1996, p.186) refere que *“é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar”*. Apesar de já ter alguns anos, esta afirmação não deixa de ser atual. Pelo que pude observar no tempo que passei na escola, pareceu que os professores não têm na reflexão um método de trabalho. Verifica-se muitas vezes que as tarefas burocráticas passam à frente de uma reflexão acerca do que tinha acontecido na aula. Mas não é só a existência de outras tarefas que impossibilita o hábito da reflexão. Muitas vezes é apenas a falta de disponibilidade pessoal para a criação deste hábito. Noutros casos é também o pensamento de que não necessitam, que a experiência lhes serve de tudo e de que algumas turmas ou alunos são *‘casos perdidos’*. Caso os professores nas

escolas estivessem mais abertos à reflexão, os resultados dos alunos seriam muito melhores.

Porém, a reflexão no processo de ensino não reside apenas no momento reflexivo após cada aula. Um dos momentos mais importantes de reflexão é a própria aula, no decorrer das atividades letivas. É também o momento mais difícil de reflexão e no qual apenas podemos recorrer à nossa experiência e aos conhecimentos adquiridos. Constitui por si mesmo um momento de reflexão e ação quase simultâneos. O objetivo é que a aula seja reformulada, caso a realidade não esteja a corresponder às expectativas do que foi planeado.

Para além de tudo isto, a utilização do MED faz com que o professor atribua ao aluno uma maior autonomia, ficando contudo com responsabilidades acrescidas. Isto inclui uma reflexão constante acerca do que está a acontecer em cada momento de modo a poder conciliar do melhor modo a autonomia com um controlo ativo por parte do professor. Pelas palavras de Alarcão (1996, p.187), *“educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do professor”*.

4.1.2.6. As minhas Unidades Didáticas

Atletismo: Salto em comprimento e triplo salto

Este ano letivo foi iniciado pelas Unidades Didáticas de Salto em comprimento e triplo salto. Apesar de serem duas UD separadas, julgo ser possível efetuar uma reflexão conjunta acerca de ambas pois foram também lecionadas de um modo muito interligado.

Durante a avaliação diagnóstica de salto em comprimento, o que mais me preocupou foi o modo como os alunos efetuavam a receção ao solo. Os alunos não permitiam um amortecimento do corpo no contacto com o solo, o que pode causar graves lesões, principalmente tendo em conta que a caixa de areia se encontrava um pouco dura.

Sendo aulas em que necessariamente precisava da caixa de areia para efetuar a técnica completa, estava muito dependente do tempo que se fazia

sentir no momento da aula, pois este era incerto. Contudo, e não tendo muita experiência, optei em certas ocasiões por jogar pelo seguro e planejar exercícios que pudessem ser realizados dentro do pavilhão gimnodesportivo. Julgo que esta estratégia resultou muito bem pois os alunos conseguiram assimilar corretamente as técnicas inerentes a ambos os saltos. Por outro lado, o facto de ter optado por permitir que os alunos efetuassem a parte final do salto para um colchão de queda, com as devidas proteções, fez com que estes adquirissem sem medos o modo correto de cair, possibilitando assim a transição para a caixa de areia.

Tendo em conta a avaliação inicial e final, julgo ter tomado uma boa decisão ao colocar os alunos a saltar para o colchão pois o modo como estes efetuavam a receção ao solo no final da UD era muito mais segura e bem executada.

Na primeira aula de salto em comprimento no pavilhão deparei-me com o meu primeiro grande desafio no que refere à gestão da turma e do espaço.

“Uma das professoras que tinha ido dar a aula para o exterior voltou para dentro o ocupou o espaço do meio, fechando as cortinas. Sendo assim, eu deixei instantaneamente, e sem aviso, de ver metade da minha turma. Inicialmente a minha vontade foi chamar a restante turma para o meu lado, mas a indicação do professor cooperante foi em sentido contrário, de não o fazer. Posto isto, dirigi-me rapidamente para o outro local de aula, reorganizei as estações e coloquei novamente os alunos a trabalhar. Apesar de ter o problema parcialmente resolvido, senti-me desconfortável o resto da aula por saber que tinha metade da minha turma fora do meu campo de visão. Apesar disso, das vezes que me desloquei entre os espaços de aula, não notei nada que considerasse verdadeiramente de mau comportamento, apenas algumas distrações e alguns alunos menos ativos”. (Diário de Bordo, aulas 7 e 8, 26/9/2013)

A UD de salto em comprimento ficou de certo modo diluída na UD de triplo salto pois as condições meteorológicas não permitiram que efetuasse a avaliação de salto em comprimento antes de iniciar a UD de triplo salto.

Esta, mesmo sendo curta, revelou-se bastante desgastante para os alunos pois ao fim da segunda aula eles já se queixavam das costas, joelhos e tornozelos. Na realidade, esta é uma modalidade com um elevado impacto no solo, ao qual os alunos não estão habituados.

Todos os alunos demonstrarem crescente gosto pela modalidade, que julgo ter advindo do bom trabalho que foi efetuado no decorrer da UD, fazendo com que estes melhorassem em muito o seu desempenho.

Esta primeira UD a ser abordada com os alunos foi um bom indicador do trabalho da turma e do modo como eles reagiram ao MED. Percebi facilmente que eles incorporaram muito bem a ideia de trabalho por grupos e da competição inerente às aulas. Foi também notória uma boa adesão dos alunos a exercícios mais lúdicos e mais contextualizados na realidade desportiva.

Judo

A presença da Unidade Didática de judo foi uma proposta do núcleo de estágio que foi bem aceite pelo professor cooperante.

Apesar de não ser aquela que mais domino, foi uma das modalidades que tinha lecionado mais recentemente na faculdade e da qual obtive um sucesso elevado. Contudo, a elaboração da UD e a seleção dos exercícios foi feita de acordo com a aprovação do meu colega de estágio ligado à modalidade.

Durante as aulas o meu colega manteve-se ao meu lado, de modo a ser mais fácil efetuar as demonstrações e algum controlo dos exercícios que estivesse mais diretamente ligado à segurança. Contudo, mantive-me sempre na liderança total da aula. Não tendo muita experiência na modalidade, sempre que tinha alguma dúvida na execução de alguma das técnicas, pedia ao meu colega que chegasse mais cedo ao local de aula e treinasse comigo. Deste modo consegui fazer com que fosse sempre eu a executar as técnicas e o meu colega apenas a colaborar na demonstração.

Inicialmente a grande maioria dos alunos mostrou-se um pouco relutante quanto à modalidade pois, não a conhecendo, consideravam-na

bastante agressiva. No decorrer das aulas os alunos foram demonstrando a sua mudança de posição em relação ao judo, comentando por vezes que a modalidade é mais interessante que aquilo que eles julgavam inicialmente.

O modo como esta foi abordada, utilizando progressões sugeridas pela faculdade, fez com que os alunos compreendessem a modalidade e os seus princípios, melhorando por isso o seu desempenho na mesma.

O planeamento destas aulas foi sempre uma inconstante, pois na primeira e segunda aulas apercebi-me que os exercícios que tinha planeado para um determinado tempo apenas poderiam durar cerca de metade do mesmo. *“Quando planeei a aula, julguei que 5 minutos de exercitação seria o apropriado para os exercícios lúdicos. Porém, apesar de no início os alunos estarem motivados para a prática, rapidamente se cansavam do que estavam a fazer e diminuía o empenho no exercício. Por esse motivo tive que aprender rapidamente a perceber quando o exercício não estava mais a resultar e tinha que mudar para outro.”* (Diário de Bordo, aulas 15 e 16, 10/10/2013)

Já na terceira aula, os alunos estavam motivados e no final do tempo de exercitação ainda estavam empenhados na tarefa. *“Desde o primeiro exercício notei que os alunos no final do tempo previsto para exercitação continuavam empenhados na tarefa. Como tal, optei por mante-los mais tempo no mesmo exercício para que pudessem praticar melhor e extrair da aula alguns jogos de oposição que estavam inicialmente planeados.”* (Diário de Bordo, aulas 19 e 20, 17/10/2013).

Foi então que comecei a aprender a analisar e responder aos *feedbacks* emitidos pela turma. Habituei-me por isso a perceber os sinais dos alunos e a adaptar a aula aos mesmos.

Futsal

A Unidade Didática de Futsal foi uma das maiores e mais bem-sucedidas do ano letivo. Acima de tudo, penso que estes dois fatores estão intimamente interligados.

Tendo em conta o gosto da maioria dos alunos pela modalidade, pensei que iria ter a turma num nível bastante avançado. Contudo, a avaliação

diagnóstica revelou-se um momento de surpresas. Apesar de ter alguns bons jogadores, de ambos os sexos, tinha também algumas meninas que não demonstravam qualquer vontade de jogar e que não acompanhavam o ritmo de jogo. O caso que mais me preocupou foi o de uma aluna que se manteve durante todo o jogo encostada à linha lateral, não tendo tocado a bola nem se movimentado daquele mesmo local. Esta aluna seria o meu maior desafio.

Também nesta primeira aula deparei-me com o primeiro problema de saúde com uma aluna. As colegas tinham-me informado que ela estava doente, mas a aluna garantiu estar melhor e querer fazer aula. Contudo, durante a avaliação esta sentiu-se mal tendo ficado com tonturas e má disposição e começou a chorar quando a acompanhei ao balneário. Mais tarde percebi que estes sintomas estavam relacionados com o stress incutido pelo sucesso escolar. Numa conversa posterior soube que a aluna andava nervosa com os testes, ficava a estudar até muito tarde e não dormia o suficiente.

O maior problema com o qual me deparei durante esta UD foi o estado emocional e as relações interpessoais dos alunos dentro e fora das equipas. Todas as aulas tinha pelo menos uma aluna a chorar, ou porque não conseguia fazer o exercício, porque o colega lhe falou mal, porque não gostou da forma como o capitão a corrigiu, entre outros. Comecei a notar cada vez mais um desentendimento entre os alunos, o que se tornou prejudicial para as minhas aulas. De modo a resolver estes problemas, optei por dispensar metade de uma aula para realizar a atividade de “escrever nas costas”. Nesta atividade todos os alunos tinham um papel colado nas costas e tinham que escrever um defeito e uma qualidade em cada um dos colegas de equipa. No final, todos retiravam o papel e debatiam entre eles aquilo que estava escrito. Tal como esperado, as equipas mais sólidas e com menos problemas começaram imediatamente a atividade, não tendo qualquer problema no decorrer da mesma. No entanto, as equipas com mais problemas estavam mais dispersas, demoraram mais tempo a iniciar a atividade e, acima de tudo, demoraram muito mais tempo a iniciar a discussão final. Por fim, a atividade foi bem-sucedida pois as equipas que estavam mais afastadas ao início, foram as que tiveram uma discussão mais longa e proveitosa, tendo resolvido muitos dos

problemas existentes. No decorrer da restante aula foi notória a diferença na relação entre eles.

No decorrer destas aulas, tive a oportunidade de observar nos alunos o verdadeiro sentido do MED. Tendo ao meu dispor um maior número de aulas, pude atribuir mais funções, aumentar a responsabilidade dos treinadores e a competição entre equipas. Para minha admiração, os capitães incorporaram rapidamente o seu papel, adotando em todos os exercícios a postura de executante e de treinador, ajudando sempre os colegas. Tive também a oportunidade de, por duas vezes, pedir aos capitães que elaborassem exercícios de acordo com os maiores problemas da sua equipa. Este apelo foi respondido de forma bastante eficaz pelos alunos, tendo os exercícios que propuseram correspondido aos erros existentes. Senti também que os alunos gostaram dos diversos papéis que lhes foram atribuídos, tais como árbitros, jornalistas e estatísticos.

Quanto à aluna que me preocupou no início da UD, esta foi aos poucos envolvendo-se na mesma, jogando cada vez melhor e empenhando-se cada vez mais nas tarefas. No final destas aulas notou-se uma evolução bastante significativa, sendo que a aluna já se apresentava ativa em jogo, mostrava espírito de iniciativa e corria o campo todo, tal como os outros colegas. Tendo em conta o trabalho que tive com ela e o modo como ela ia respondendo às aulas, penso ter sido tudo uma questão de motivação. Inicialmente a aluna não jogava pois não se sentia competente para tal, preferindo que os colegas jogassem na vez dela. No final já acreditava nas suas capacidades e motivava-se muito mais não só no jogo mas também nos restantes exercícios.

Durante a realização da avaliação final, perto do seu término, uma aluna efetuou uma mudança de direção e lesionou-se com gravidade no joelho. A aluna afirmava que tinha sentido uma dor no joelho e que só depois tinha caído. Por esse motivo fiz questão de a acompanhar ao balneário e chamar de imediato uma ambulância, de modo a levar a aluna ao hospital. Infelizmente a aluna continua em consultas médicas e, no final do ano, ainda não tinha realizada nenhum exame específico. Apesar de continuar com dores, ter

andado de tala e o médico desconfiar de uma rotura de ligamentos, a aluna continua sem a certeza .

Apesar deste problema, no final da UD fiquei bastante contente com o decorrer da mesma pois foi notória a grande evolução dos alunos, apresentando um bom nível de jogo no momento de avaliação final.

Corrida de Longa Duração

A presença desta UD no momento onde foi inserida, tinha como principal objetivo preparar os alunos para o corta-mato que iria ocorrer no final do período. Por ser uma modalidade mais dura e para a qual os alunos não estariam fisicamente preparados nem psicologicamente motivados, optei por conciliar esta UD com a de futsal anteriormente referida.

Sabendo à partida que a corrida contínua não seria do agrado dos alunos, optei pela seleção de exercícios mais lúdicos e que não tivessem simplesmente um carácter de continuidade. Mesmo assim, os alunos não reagiram bem. Desde a primeira aula que a turma demonstrou, de um modo geral, um desagrado pela modalidade que afetou à partida a sua motivação para a prática da mesma. Esta falta de motivação fez com que eles não estivessem atentos, não se interessassem pelos exercícios e assim não os compreendessem aquando da explicação.

Tentei por isso realizar exercícios mais competitivos e que despertassem o interesse dos alunos para a sua realização. Porém, os exercícios nem sempre corriam bem, tendo por vezes que cancelar o registo de pontuações pela incorreta execução dos mesmos.

Tornou-se para mim um desafio fazer com que as aulas corressem bem e que os alunos trabalhassem não só para o corta-mato mas essencialmente para a avaliação final pois a presença no corta-mato era opcional.

Sendo esta UD interligada com a de futsal, correspondeu também à realização da atividade de “escrever nas costas”. Tendo a corrida procedido imediatamente à atividade, notou-se na turma uma mudança de atitudes no que se refere ao companheirismo dentro das equipas. Os alunos com mais

dificuldades correram sempre acompanhados pelo capitão ou colegas de equipa que não permitiram que estes desistissem.

Uma das aulas lecionadas pôs à prova as minhas capacidades e conhecimentos acerca da modalidade pois tive que a lecionar mesmo não estando planeada. Nesse dia, tinha previsto a realização de uma outra atividade que não aconteceu e, por isso, optei por dar uma aula de corrida de longa duração. Apesar de improvisada, consegui fazer com que os alunos se preparassem para a avaliação e realizassem uma aula bastante ativa e proveitosa.

Foi também nesta aula que ocorreu um problema com uma aluna. Sendo altura de testes e, por consequência, de maior nervosismo, no final da aula uma das alunas teve uma crise de pânico. Fui logo informada que ela já tinha tido algumas crises semelhantes e que costumava ter consigo uma medicação, que não tinha levado para a escola naquele dia. Tive, deste modo, que chamar uma ambulância e acompanhar a aluna até ao hospital onde tive a oportunidade de conversar com a mãe acerca do assunto e perceber que os pais já tinham conhecimento e acompanhavam o problema.

Mais tarde fui à ficha da aluna e confirmei que não havia qualquer referência ao problema no campo da saúde. Optei por isso por falar com a turma e tentar consciencializá-los que, apesar de não se tratar de uma doença, eles devem sempre informar o professor deste tipo de problemas de modo a que este possa estar informado e preparado para o caso de algo acontecer.

Tendo em conta aulas de outras turmas, onde alguns alunos se sentiram mal no fim do teste de corrida, optei por informar com antecedência a turma de que deveriam tomar um bom pequeno-almoço e descansar corretamente antes da aula. No início da aula percebi que os alunos tinham tido em conta o meu conselho.

Por decisão do núcleo de estágio, a classificação final dos alunos iria depender do tempo que corriam e do número de voltas que dessem à pista. Para atingir a classificação máxima os alunos do sexo masculinos teriam que correr meia hora e completar dezoito voltas à pista. As alunas do sexo feminino teriam que correr vinte e cinco minutos e completar dezassete voltas à pista.

Durante a avaliação pude ver os resultados do trabalho realizado anteriormente. Apesar de no início estar hesitante, a grande maioria dos alunos conseguiram cumprir ambos os objetivos e obter a classificação máxima. Mesmo aqueles que não conseguiram cumprir o tempo máximo fizeram um grande esforço para conseguir dar o seu melhor, o que considero por si só uma grande conquista tendo em conta a motivação inicial dos alunos.

Basquetebol

Apesar de inicialmente a turma parecer mais motivada para a modalidade e apresentar um nível razoável, esta foi uma modalidade onde quase não senti evolução por parte dos alunos.

Considerando o nível inicial e o número de aulas que tinha para lecionar a modalidade (oito), pensei que conseguiria resultados bastante interessantes com a turma. Contudo, apercebi-me com o decorrer das aulas que, apesar de tecnicamente não estarem mal, os alunos não tinham adquiridas noções de jogo nem conseguiram progredir muito nesse sentido.

Sendo o *passa e corta* um dos princípios mais básicos do basquetebol, tentei que este fosse corretamente compreendido e mecanizado de modo a que o jogo passasse a ocorrer tendo em conta o objetivo fundamental, o cesto. Porém, apenas alguns alunos conseguiram adquirir esta habilidade, tendo em conta que maior parte continuavam a desmarcar-se apenas para trás ou para os lados por serem os locais mais vazios em jogo.

Na penúltima aula senti necessidade de comunicar aos alunos o meu descontentamento em relação ao decorrer destas aulas pois eles não estavam a evoluir como esperado tendo em conta as suas capacidades e as modalidades anteriores.

Considero que esta modalidade foi desmotivante não só para os alunos mas também para mim que senti não estar a conseguir captar a atenção deles nem a despertar as suas reais capacidades.

Todos estes problemas com que me deparei nesta modalidade fizeram-me questionar as bases que os alunos tinham de anos anteriores. Apesar de estarem no décimo primeiro ano, tive que realizar apenas a primeira forma

básica de jogo, não conseguindo evoluir para ações tático-técnicas mais avançadas. Era claro que os alunos até então tinham efetuado um trabalho quase meramente analítico, pondo de parte os princípios do jogo do basquetebol. Julgo por isso que ainda há um grande trabalho pela frente na consciencialização dos professores no que se refere à importância do jogo em detrimento do trabalho puramente analítico e não contextualizado.

Treino Funcional

As aulas de treino funcional correram do melhor modo possível.

Apesar de existirem alguns erros de execução, os alunos reagiram bem a este tipo de treino e rapidamente compreenderam a sua estrutura e objetivos. Julgo que o facto de estarem a trabalhar com aparelhos novos fez com que eles se interessassem mais e trabalhassem do modo pretendido. Contudo, por vezes distraíam-se a brincar com os aparelhos e a experimentar habilidades diferentes daquelas que eram propostas.

Sendo que tudo no treino funcional era novidade para os alunos, optei por introduzir gradualmente os exercícios, iniciando pelos mais simples e motivadores, elaborando um circuito mais pequeno para um primeiro contacto. À medida que ia acrescentando exercícios ao circuito os alunos começaram a compreender que, apesar de lhes parecer quase uma brincadeira, estavam a realizar trabalho muscular exigente mas motivador.

Na avaliação final os alunos conseguiram realizar o percurso sem complicações, tendo estado sempre empenhados em conseguir os melhores resultados. A prova do esforço deles foi na aula seguinte todos os alunos se queixarem de dores musculares.

Para poder estar mais atenta à execução dos alunos, optei por elaborar uma montagem musical com o tempo correto de exercitação e descanso, não sendo necessário estar sempre a controlar o cronómetro.

Julgo que este tipo de trabalho poderia ser mais bem aproveitado nas escolas pois poria certamente de parte todo o trabalho muscular isolado e traria uma nova motivação para os alunos efetuarem um trabalho muscular mais generalizado.

Dança

No início das aulas de dança os alunos estavam um pouco hesitantes. Preferi por isso optar pelo Hip Hop, pretendendo deste modo captar uma maior atenção por parte dos alunos.

Logo na primeira aula consegui despertar o interesse da turma, que considerou a modalidade mais difícil e desafiante que aquilo que estavam à espera. Contudo, tentaram sempre realizar os exercícios propostos e mostravam-se bastante contentes sempre que conseguiam realizar algum exercício aparentemente mais complicado. Também nas aulas seguintes os alunos continuaram a demonstrar um elevado interesse pelas habilidades propostas, revelando-se participativos e comunicando sempre que tinham dúvidas ou dificuldades.

Quanto à perceção musical dos alunos, considerei à partida ser razoável e por isso não despendi muito tempo com exercícios relacionados com o tema. Apesar da distração de alguns alunos, que começaram a cantar as músicas em vez de apenas contá-las ou marcar o ritmo, foi possível perceber que não teria problemas com este aspeto.

A segunda aula foi diferente das restantes por ser dedicada ao controlo corporal e às relações com a música e com os colegas. Foi então uma aula mais livre, onde dei aos alunos uma maior autonomia. Apesar dos riscos tomados a aula correu bem, os alunos reponderam corretamente às atividades da aula e conseguiram criar alguns movimentos e interações passíveis de ser utilizadas em coreografias.

Para a avaliação, os alunos tiveram três aulas para preparar em equipa uma coreografia segundo uma ficha coreográfica que entreguei a cada capitão (Anexo 3). Apesar de inicialmente os alunos considerarem que iam ter muito tempo de música e que não iriam conseguir terminar a coreografia, à medida que iam completando os diferentes critérios foram percebendo que iria ser mais simples que o esperado.

No dia da avaliação soube que algumas equipas se tinham reunido na escola, fora das aulas, de modo a aperfeiçoar e terminar as coreografias. Na

chegada ao local da avaliação percebi também que as equipas tinham combinado roupas e adereços, o que me deixou bastante contente e que deu para perceber o empenho dos alunos nesta avaliação. Uma das equipas levou também confettis que largou no final da sua coreografia e que fez a turma ficar mais algum tempo a limpar o palco no final da aula.

No início desta UD não estava a espera que os alunos se empenhassem tanto na realização das coreografias de equipas, mas no final conseguiram demonstrar que podem ser autónomos e desempenhar uma boa performance nas tarefas propostas.

Andebol

Surpreendentemente, esta foi uma das modalidades que mais gostei de lecionar durante todo o ano letivo. Apesar do nível inicial dos alunos não ser muito elevado, eles responderam bem às atividades propostas e evoluíram mais que o esperado durante as cinco aulas correspondentes a esta UD.

Inicialmente tinha previsto completar apenas a segunda etapa do ensino de andebol, contudo consegui evoluir mais e iniciar a terceira etapa. Considero que esta surpreendente evolução por parte da turma se deveu ao facto de ser um jogo que requer uma grande compreensão a nível tático-técnico e do qual eu não exigi uma elevada destreza técnica.

Foi notório ao longo das aulas o interesse crescente dos alunos que tentavam ao máximo manter a organização do jogo e que muitas vezes faziam questões acerca de conteúdos que ainda não tínhamos abordado nas aulas. Outro aspeto a salientar foi o facto de que mesmo os alunos que por norma são menos aptos e diziam não gostar da modalidade mantiveram o empenho e interesse em aprender e acompanhar os colegas.

Tal como no futsal, uma das alunas iniciou a UD muito parada, afirmando que não valeria de nada ela jogar porque não conseguia receber a bola. Por esse motivo, sempre que tinha que ficar alguém de fora, ela voluntariava-se. Porém, felizmente apercebi-me a tempo do que estava a acontecer, mantive-me próxima da aluna e não permitindo que ela desistisse da modalidade. No final da UD, esta mesma aluna ganhou a confiança que

precisava nela mesma e efetuou um torneio final muito bom, estando sempre bem posicionada, recebendo bem a bola e identificando sempre que possível as oportunidades de finalização. Mais uma vez fiquei contente por esta conquista. Tenho a certeza que sem a minha insistência a aluna não teria conseguido obter tal desempenho em tão poucas aulas. Considerei, tal como no futsal, que se tratou de uma questão de motivação e autoestima.

O único aspeto negativo acerca desta UD restringiu-se a uma aula em que tentei introduzir exercícios com a utilização de alvos nas balizas (cones e arcos). Apesar de serem apenas variantes de exercícios anteriormente realizados, os alunos distraíram-se com o material e com o objetivo final do jogo – finalizar para um alvo – e demoraram demasiado tempo a iniciar o exercício, perdendo assim muito tempo de exercitação. Não estando a correr como desejado, o tempo de exercitação não estava a ser proveitoso. Optei então por terminar o exercício mais cedo que o previsto e passar imediatamente para o jogo, momento que tinha a certeza que iria ser melhor aproveitado pelos alunos.

Na avaliação final, apesar das condições não serem as mesmas de exercitação por estar a chover e não podermos utilizar o espaço exterior, os alunos conseguiram adaptar-se e aplicar todos os conceitos aprendidos em jogo, o que levou a um bom desempenho geral. Para além disso, optei por utilizar uma nova estratégia para a avaliação dos alunos. No início de cada jogo, permitia aos alunos mais aptos que jogassem de maneira a mostrar todas as suas capacidades, sendo os primeiros a ser avaliados. Após este momento eram informados que já tinha terminado a sua avaliação e teriam que jogar de modo a ajudar os colegas com mais dificuldades. Não sendo uma estratégia comum, considero que correu muito bem pois todos tiveram as mesmas oportunidades de jogar e mostrar as suas reais capacidades.

Ginástica Acrobática

Apesar de estar planeada para ser a última modalidade do ano letivo, alguns problemas, a ser detalhadas de seguida, fizeram com que esta fosse anteceder para o início do terceiro período.

As expectativas iniciais dos alunos não eram as melhores. Eles diziam não ter aptidão para a modalidade e por isso ficaram um pouco reticentes com a troca. Porém, a opinião deles mudou na primeira aula da UD.

Por questões de segurança optei por iniciar a aula de uma forma mais expositiva, explicando e demonstrando as diferentes pegadas que iriam utilizar durante as aulas. De seguida começaram a executar figuras a pares e trios, por serem as mais simples. Nas aulas seguintes os alunos puderam evoluir para figuras mais complexas e com mais elementos.

Penso que o interesse inesperado pela modalidade surgiu do facto de eu não ter permitido que eles ficassem pelas figuras mais simples. Fiz com que experimentassem figuras mais difíceis, com mais impacto visual, mas que sabia estarem dentro do alcance da turma. Para além disso, introduzi à turma as figuras dinâmicas. Mais uma vez notou-se um desconforto inicial por nunca terem feito nada parecido e pensarem que não seria possível conseguirem obter sucesso. Contudo, ao experimentar perceberam que era mais simples que o esperado e deram até sugestões para figuras que eu não tinha referido, demonstrando assim um elevado interesse pela modalidade.

À medida que foram percebendo que conseguiam fazer cada vez mais e melhor, a turma foi ficando cada vez mais motivada e conseguiram apresentar no final, por equipas, esquemas bastante interessantes e elaborados. No final da UD os alunos pediram até que eu lhes dispensasse mais uma aula para treinarem os esquemas, mesmo que isso implicasse terem menos aulas de voleibol. Contudo, tal não foi possível e a avaliação decorreu como previsto e com um elevado sucesso.

Voleibol

A meu ver, voleibol foi a surpresa negativa do ano letivo.

Apesar de estar planeada para ser lecionada no início do terceiro período, e tendo sido lecionada a primeira aula quando previsto, esta UD teve que ser alterada pois estavam três professores a lecionar simultaneamente a modalidade o que trazia problemas com o material e o espaço.

Sendo que na primeira aula os alunos demonstraram um elevado interesse pela modalidade, pensei que seria fácil voltar às aulas de voleibol. Contudo, tal não aconteceu. Os alunos não estavam motivados, não se empenhavam e por isso o sucesso nas aulas não foi o esperado.

Com o decorrer da UD, comecei a por em causa a minha atuação pois eles não respondiam às tarefas propostas. Sabia à partida que o problema não estava nas capacidades deles, pois demonstravam saber fazer, era apenas falta de motivação e empenho para a modalidade. “(...) *De seguida optei por colocar a volta à Europa. Ao contrário do esperado, os alunos não se demonstraram disponíveis à concretização do exercício, perdendo por isso o seu propósito.*” (Diário de Bordo, aulas 117 e 118, 20/5/2014). Mesmo quando optei por permitir que jogassem por níveis, apenas o nível mais elevado demonstrou algum interesse, não conseguindo porém alcançar as expectativas.

A aula de avaliação deixou-me confusa em relação ao meu trabalho e à aprendizagem dos alunos. Planeei a avaliação e iniciei a aula sem grandes expectativas em relação ao desempenho dos alunos. Contudo, estes corresponderam a todos os critérios a ser avaliados, demonstrando um nível bastante elevado e executando habilidades que nunca tinham feito nas aulas.

O primeiro grupo em avaliação foi logo a primeiro a surpreender-me. Sendo a equipa inicial composta por duas alunas que tinham demonstrado um nível bastante baixo durante as aulas, mal receberam a bola as alunas comunicaram para receber, progrediram em direção à rede e efetuaram os três toques. Porém, nas aulas nunca tinham feito nenhuma jogada igual ou semelhante.

Apesar de ficar contente por saber que, ao contrário do que demonstraram anteriormente, a turma aprendeu corretamente os conteúdos transmitidos nas aulas, fiquei hesitante quanto ao meu desempenho. Se os alunos aprenderam porque não o demonstraram nas aulas? Porque é que apareciam sempre tão desmotivados? Não obtendo qualquer resposta por parte dos alunos tentei procurar respostas relacionadas com o facto de estarem demasiado concentrados nos últimos testes do ano letivo, preocupados com os

exames nacionais, ou simplesmente o meu método ter falhado. Mas se falhou, como aprenderam?

Poderá ter sido uma junção de todas estas questões que terão feito com que eu não tivesse conseguido motivar a turma para as aulas. Contudo, continuo a considerar que falhei, apesar de ter conseguido transmitir aos alunos os diferentes conteúdos lecionados nas aulas.

Testes de Aptidão Física

Os testes de aptidão física foram realizados três vezes ao longo do ano letivo, correspondendo o primeiro momento de avaliação ao início do primeiro período, o segundo momento ao final do mesmo e o terceiro momento à metade do terceiro período. Apesar de estar planeado inicialmente a presença destes mesmos testes para o segundo período, estes foram substituídos pelo treino funcional.

Compostos por diferentes provas, estes testes serviam para quantificar a aptidão física dos alunos. Contudo, e apesar dos resultados obtidos não serem muito maus, estas eram sempre muito baixas. Tendo em conta que as classificações dependiam do desempenho obtido em anos anteriores, pensamos que estes resultados podem não ter sido corretamente controlados por parte dos respetivos professores, influenciando assim os valores finais. Esta opinião é partilhada por alguns professores da escola que criticam a postura de alguns ex-colegas.

Para além das classificações, os testes em si também não têm o significado que deveriam ter. Referem-se a testes de força específica, resistência cardiorrespiratória e flexibilidade, aspetos que quase não são exercitados ao longo do ano letivo e que não correspondem a valores indicativos da saúde dos alunos.

Mas, apesar de não serem do meu agrado, os testes foram sempre realizados com o maior rigor possível, tentando sempre que estas notas não baixassem muito a restante classificação dos alunos.

4.1.3. Avaliação

A avaliação é uma das funções que todos os professores têm que desempenhar no decorrer de todo o ano letivo. É dela que advém a nota final atribuída aos alunos e é nela que conseguimos efetuar uma análise mais detalhada do processo de ensino. *“A avaliação do desempenho é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, que se devem basear em informação relevante e exata”* (Arends, 2008, p. 211).

Enquanto professores, todos tentamos que as nossas avaliações sejam as mais corretas e que correspondam à realidade tal como ela é. Por esse motivo, evitamos ao máximo as avaliações de caráter subjetivo, optando pela avaliação de habilidades exatas, diretamente observáveis e quantificáveis. Para tal, é necessário que seja definida uma medida de avaliação que ajude o professor a quantificar do melhor modo o desempenho dos alunos. Esta medida é, à partida, o fator diferenciador do modo como cada habilidade é executada. Deste modo, Sobral e Barreiros (1980, p.15) afirmam que *“a medida é a expressão objetiva da avaliação”*. Contudo, a medida da avaliação não consegue nunca ser tao objetiva quanto o professor deseja, estando subjacente a vários fatores externos à mesma.

“Importante é pois reconhecer que toda a avaliação, por mais elementar, não se limita ao sujeito avaliado mas implica, por reflexo, uma apreciação que envolve toda a situação educativa, dos conteúdos selecionados, do contexto material e humano em que o trabalho se realiza, dos procedimentos didáticos e aproveitamento observado nos alunos” (Sobral & Barreiros, 1980, p.12). É por isso um ponto fulcral da avaliação o modo como esta é executada, incluindo as condições físicas do local e a fiabilidade entre as condições de exercitação e as condições de avaliação.

Por outro lado *“é muito importante que as atividades avaliativas forneçam dados que permitam ao professor interrogar-se sobre a forma como atua, sobre as técnicas que utiliza, de modo que ele possa adaptar o seu ensino às características e às necessidades dos seus alunos”* (Cortesão & Torres, 1981, p.91). Torna-se portanto essencial que ao final de cada avaliação

o professor reflita sobre os seus métodos de ensino de modo a perceber se estes funcionaram e com que tipo de alunos tiveram efeitos visíveis. *“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor”*. (Bento, 2003, p.175).

Quando elaboramos um plano de avaliação é essencial que haja à partida uma escolha entre a avaliação do processo e do produto. Tal como no *feedback*, o processo é inerente ao modo como o aluno executa das diferentes habilidades e o produto refere-se à eficiência do movimento no que se refere ao número de concretizações. Segundo Bento (2003, p.182), *“análise do produto e análise do processo completam-se uma à outra. Estamos em presença de dois métodos complementares de abordagem do mesmo problema”*.

Contudo, nas minhas avaliações optei por não me focar demasiado na análise do produto pois considero que na escola o nosso objetivo deverá ser sempre melhorar a qualidade tático-técnica dos alunos de modo a que estes obtenham um melhor desempenho em jogo, independentemente da sua maior eficácia. Julgo que o desenvolvimento da eficiência motora dos alunos vai fazer com que a sua eficácia aumente também.

Apesar do objetivo final da avaliação ser fornecer-nos dados para atribuir uma classificação aos alunos, enquanto professores não nos podemos focar apenas na Avaliação Sumativa (AS). Existem outras avaliações que têm que ser tidas em conta durante o decorrer do ano letivo

Avaliação Diagnóstica (AD)

É relativa a uma primeira avaliação onde o nosso objetivo enquanto professores é perceber qual o nível inicial dos alunos. É dela que advém a elaboração da progressão inicial a ser utilizada durante as aulas.

Durante as minhas Unidades Didáticas tentei sempre que existisse um momento de AD, sendo ela formal ou informal. Infelizmente, nem todas as UD tinham características que tornavam possível a existência de uma avaliação diagnóstica formal. Contudo, a primeira aula de todas as UD tinham inerente

um momento de observação mais criteriosa e de análise do desempenho dos alunos, seguindo ou não uma grelha de avaliação.

Nos diversos casos em que foi possível a realização de uma AD formal, esta foi realizada utilizando uma lista de verificação. Esta tinha presentes os critérios mais importantes da realização das habilidades e apenas era escrito se os alunos realizavam ou não os diferentes critérios (Anexo 4).

Em todos os casos, a AD permitiu que elaborasse uma progressão pedagógica inicial, que foi sofrendo alterações ao longo da UD consoante as repostas dos alunos às aprendizagens.

Para mim, esta foi sempre a avaliação que me causou menos problemas a nível de observação e registos, apesar de por vezes sentir a necessidade de um parâmetro intermédio para distinguir o desempenho dos alunos.

Avaliação Formativa (AF)

Apesar de podermos considerar uma avaliação formativa formal e informal, nas minhas aulas, optei apenas pela avaliação formativa informal. Julgo que, estando atento ao decorrer da aula, o professor consegue efetuar uma avaliação formativa continua sem que seja necessário uma grelha de registo.

Este tipo de avaliação é essencial que ocorra em todas as aulas para que a aula seguinte seja planeada corretamente e de acordo com as dificuldades e a evolução dos alunos nos diferentes conteúdos abordados. Torna-se então evidente a importância da avaliação formativa para o bom decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente não foi fácil conseguir efetuar uma avaliação aula após aula, principalmente devido aos níveis distintos que encontrava na turma. Contudo, com o tempo comecei a perceber quais os erros e desempenhos que deveria prestar mais atenção, tornando assim a minha tarefa mais simples.

Avaliação Sumativa (AS)

A avaliação final corresponde ao último momento de avaliação dos alunos, onde são postas às provas as suas competências nas diferentes habilidades motoras. Durante as aulas que lecionei, a avaliação final correspondeu sempre à avaliação sumativa. Para tal, procedia à elaboração de uma grelha de registo (Anexo 5) onde, para cada habilidade correspondiam um conjunto de critérios de modo a situar o aluno numa classificação entre 1 a 5 pontos. No final cada aluno teria uma avaliação entre 1 a 20 valores.

De um modo geral, este foi sempre um momento de elevada tensão para os alunos onde, por vezes, não conseguiam obter o mesmo desempenho que demonstraram nas aulas. Este foi um dos grandes problemas com que me deparei e que levou a que após cada avaliação sentisse a necessidade de um momento de reflexão acerca das notas alcançadas por cada aluno.

Porém, considero que as minhas dificuldades a cerca da avaliação não residiram apenas na comparação entre o desempenho final dos alunos e o desempenho demonstrado durante as aulas. No decorrer de cada avaliação, tornou-se difícil perceber em que nível se encontravam os alunos, apesar dos critérios estarem bem definidos. Os alunos nem sempre são consistentes na execução das habilidades, o que faz com que se torne mais complicado enquadrá-los num determinado nível.

Porém, julgo ter conseguido uma avaliação justa, sendo que com o passar das UD já me sentia mais segura durante as avaliações.

4.2. Área 2 - Participação na Escola e as Relações com a Comunidade

4.2.1. Experiências com outras turmas

Estando a minha formação ligada a dança, fui solicitada por alguns professores da escola para lecionar a modalidade a diferentes turmas. Uma das turmas referente ao ensino básico e as outras duas do ensino profissional.

4.2.1.1. Os meninos do 9º ano

Com esta turma apenas tive a oportunidade de lecionar uma aula. Contudo, deu para perceber a diferença entre lecionar ensino básico e ensino secundário. Os alunos são muito mais recetivos e colaboram de uma forma muito mais espontânea e livre.

Sendo apenas uma aula, optei por transmitir uma coreografia simples mas com efeito visual para que eles percebessem que é mais fácil que aquilo que julgavam inicialmente. Consegui então que a turma realizasse toda a coreografia sem problemas e de modo coordenado.

Apesar de no início da aula ter apenas um grupo de alunas que queriam ficar nas filas da frente, no final já dividiam esses lugares com um grupo de rapazes que queriam também os lugares da frente.

No final da aula consegui que todos realizassem uma vez a coreografia completa para filmar e todos poderem ter acesso mais tarde.

De um modo geral foi uma boa experiência, mais simples que aquilo que julgava inicialmente.

4.2.1.2. Os artistas do 10º ano

Esta turma é considerada por muitos professores a mais problemática da escola. Diz respeito ao curso de Apoio à Gestão Desportiva e é composta maioritariamente por alunos do sexo masculino. Infelizmente a turma é conhecida pelo mau comportamento e pelo insucesso escolar, apesar de nas minhas aulas se ter comportado corretamente.

Sabendo à partida como era a turma, não esperava tê-los muito atentos durante toda a aula, contudo tentei arranjar estratégias para manter a turma sempre em atividade e evitar o mau comportamento.

Apesar de inicialmente eles demonstrarem um elevado desinteresse, a aula iniciou normalmente e os alunos começaram a experimentar tudo o que lhes foi proposto. Passado algum tempo, como dois alunos se estavam distraídos e com brincadeiras optei por colocá-los ao meu lado, passando a desempenhar o papel de meus ‘assistentes’. Não tendo sido previamente pensada, esta estratégia foi a minha maior aliada durante toda a aula. À medida que a aula ia decorrendo fui chamado os alunos, dois a dois, para ficarem ao meu lado a realizar os exercícios.

Sendo uma turma bastante interativa e extrovertida, sempre que um dos alunos conseguia fazer um exercício mais complicado, todos os outros aplaudiam e festejavam, o que os motivava para conseguir também fazer. Foi deste modo que muitos deles se empenhavam para acompanhar o decorrer da aula.

A aula seguinte, destinada a elaborar a coreografia para a avaliação já foi um pouco mais difícil de gerir. Necessitava agora que os alunos estivessem mais concentrados na tarefa, o que não foi fácil. Contudo, aos poucos, eles foram decorando a coreografia e os passos que correspondiam à responsabilidade de cada fila no momento de ir à frente.

Para poder avaliar a criatividade dos alunos, deixei uma parte da música para que, por grupos, eles elaborassem um momento coreográfico. Apesar de ter gerado inicialmente alguma distração, os alunos empenharam-se para conseguir fazer algo original. E originalidade não faltou, mesmo com pouca dança.

No final da aula, consegui que os alunos fizessem a dança toda sem a minha ajuda para ser gravada em vídeo de modo a poder realizar a avaliação mais calmamente.

Ao observar o vídeo fiquei bastante surpreendida com o desempenho de alguns alunos. Mesmo parecendo menos interessados durante as aulas, o vídeo revelou-os bastante empenhados, apresentando um bom desempenho.

De um modo geral, os alunos conseguiram alcançar notas bastante boas, tendo acompanhado bem toda a coreografia, demonstrando noção de ritmo e muita criatividade.

4.2.1.3. Os Turistas do 11º ano

Esta turma pertence ao curso de Turismo Ambiental e Rural, tendo como professor de Educação Física o meu PC. Tive então a oportunidade de lecionar três aulas de dança a esta turma.

Logo na primeira aula, percebi que o ambiente da turma e o envolvimento com a disciplina era completamente diferente do daquele que tinha presenciado com outras turmas. Alguns alunos não levam sequer equipamento e a grande maioria não se interessa pela disciplina mantendo uma postura muito passiva.

Apesar de, como sempre, a resposta inicial dos alunos não ser a melhor, no decorrer da aula os alunos que não estavam equipados pediram-me para fazer a aula. Tendo em conta a postura com que se apresentaram na aula, considero que foi uma conquista conseguir cativar os alunos para a minha aula e fazer com que não voltassem a existir dispensas ou faltas de material.

Contudo, alguns alunos continuavam a mostrar-se desinteressados e pouco ativos. À medida que fui chamando a atenção para fazerem a aula, comecei a perceber que eles não estavam habituados a que tal acontecesse. Uma das vezes em que chamei a atenção aos alunos, dizendo que não estavam na aula para fazer turismo, um dos alunos ficou chateado e abandonou a aula. Por ordem do meu PC ignorei o acontecimento e continuei com a aula.

Esta foi a turma onde encontrei maiores dificuldades a nível de coordenação e destreza motora. Contudo, os alunos com mais dificuldades tornaram-se rapidamente recetivos e consegui ajudá-los a melhorar. Este trabalho mais individual foi facilitado quando a turma começou a trabalhar em pequenos grupos para a avaliação. Deste modo foi possível acompanhar com mais proximidade cada aluno e ajudá-los quando necessário.

Apesar de terem passado a segunda aula a treinar uma pequena coreografia para a avaliação, com auxílio de um papel que forneci a todos os grupos, o momento de avaliação foi bastante confuso. Os alunos não sabiam a coreografia, precisavam do papel e paravam muitas vezes. Optei então por ignorar a coreografia como um todo e avaliar os alunos passo a passo segundo os diferentes critérios selecionados.

Tendo em conta as classificações, a turma ficou um pouco aquém. Contudo, não podemos esquecer o nível inicial em que a turma se apresentava, a disposição com que apareceram na primeira aula e o empenho demonstrado no final do módulo. Não tendo existido grande evolução a nível motor, foram notórias diferenças significativas a nível psicológico.

4.2.2. Desporto Escolar

A definição de Desporto Escolar surge no artigo 5º, secção II do capítulo I, do Decreto-Lei nº98/91 (1991) como sendo *“o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”*.

O DE está integrado nas escolas a par da educação física apesar de assumirem papéis diferentes. O facto de serem componentes lecionadas pelos mesmos professores faz com que as duas atividades tenham um elo de ligação maior. Partindo da referência de que a EF e o DE fazem parte do correto desenvolvimento do sistema educativo nacional, o Decreto-Lei nº95/91 (1991) sublinha as suas diferenças, afirmando que *“ao passo que a Educação Física se situa no quadro das atividades letivas curriculares, o desporto escolar carece de tratamento próprio, em virtude de se tratar de uma atividade de complemento curricular”*.

Tendo em conta a organização legal das atividades relacionadas com o DE, é necessário analisar as normas constitucionais inerentes ao mesmo. Segundo o despacho nº13608/2012 do Diário da República (2012), *“a Divisão*

de Desporto Escolar (DDE) desenvolve as suas atividades no âmbito das atribuições da DGE [Direção-Geral da Educação] em matéria de desporto escolar, cabendo-lhe em particular:

- a) Promover o desporto escolar junto das escolas, como meio de atingir o sucesso escolar;*
- b) Planear, orientar, acompanhar, promover e avaliar os diversos programas, projetos e atividades do desporto escolar;*
- c) Promover e apoiar a realização de ações de formação destinadas a professores e alunos nas áreas da organização, gestão e treino das atividades desportivas escolares;*
- d) Colaborar na definição das competências e orientações curriculares e pedagógicas da educação física e do desporto escolar;*
- e) Assegurar a colaboração da DGE com a Direção-Geral da Administração Escolar na conceção dos termos de referência da inovação, qualidade, caracterização e normalização da arquitetura dos equipamentos e do mobiliário dos estabelecimentos de educação e de ensino;*
- f) Assegurar a articulação entre o desporto escolar e o desporto federado.”*

Segundo as indicações presentes no Programa do Desporto Escolar (2013), a sua visão é *“fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas”*. A mesma referência afirma que a missão do DE é *“proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”*. É então possível observar uma preocupação com a formação geral dos alunos, desde a formação desportiva individual, passando pela saúde e nunca esquecendo a integração social responsável.

Foi dentro destes princípios que se desenvolveram as atividades referentes à equipa de voleibol feminino onde estive integrada durante todo o ano letivo. Para além da componente de treino das habilidades, julgo que conseguimos manter sempre o bom relacionamento entre as atletas e um bom espírito desportivo nos diversos jogos disputados.

Durante todo o ano letivo tivemos sempre uma boa adesão aos treinos, conseguindo sempre um número de alunos que rondava sempre as dezasseis a dezoito atletas por treino. Apesar de ser um número bastante bom, isto trazia-nos problemas no que concerne à convocatória pois, segundo o Regulamento Específico de Voleibol 2013/2014 (2013), as equipas têm que se apresentar nos jogos com um número de atletas que varie entre dez e doze alunos/praticantes. Esta regra tinha à partida consequências imediatas. Por um lado fazia com que o professor responsável pela equipa tivesse que gerir do melhor modo as alunas que convocava para cada jogo, enquanto por outro fazia com que as alunas se esforçassem sempre mais para garantirem o seu lugar no jogo seguinte.

Sendo a gestão da equipa uma tarefa que cabia inteiramente ao professor responsável pelo grupo, esta não era muitas vezes do nosso consentimento ou das atletas. Apesar de, em conjunto com a minha colega de estágio, ter apenas funções secundárias, os treinos eram na sua maioria da nossa responsabilidade, o que fazia com que tivéssemos uma visão diferente das atletas.

Apesar de inicialmente o treino estar marcado para começar as 15 horas e 05 minutos e terminar às 16 horas e 35 minutos, algumas alunas tinham que sair mais cedo e por isso ofereci-me para iniciar o treino as 14 horas, visto o professor não estar disponível. Apesar da maior parte das alunas poder fazer o treino normal, desde o primeiro treino que todas optaram por comparecer mais cedo, aumentando assim uma hora ao treino da equipa. Com o tempo as alunas começaram também a pedir para ficar até mais tarde e deste modo continuar a treinar jogo durante mais algum tempo. Sendo assim, a grande maioria das atletas treinava das 14 às 17 horas.

Por norma, eu e a minha colega ficávamos responsáveis pela gestão do treino entre as 14 horas e as 15 horas e 30 minutos, ficando o professor à frente do restante treino. Na maioria das vezes, nós optávamos pela realização de treino técnico-tático mais específico, tentando colmatar os erros técnicos e consolidando as componentes táticas que deveriam ter sido resolvidas antes das alunas iniciarem o jogo 6x6. De seguida iniciávamos também o jogo,

preparando as alunas para o restante treino. Aquando da chegada do professor as alunas efetuavam apenas jogo, tentando melhorar a sua qualidade de um modo geral.

Infelizmente, por motivos de trabalho exteriores à faculdade, não pude estar presente na grande maioria dos jogos. Contudo, fui-me apercebendo de uma grande evolução por parte das alunas. Num dos jogos em casa consegui estar presente e o professor optou por deixar-nos responsáveis pela equipa. Mesmo com a convocatória já feita, foi-nos possível escolher quais as jogadoras que iniciavam o jogo e quais as substituições que fazíamos. Optamos então por arriscar e desfazer em parte a equipa que o professor tinha definido para os outros jogos, mas que não tinha conseguido ainda bons resultados. Apesar de estarmos a jogar contra uma das melhores equipas do campeonato, composta por atletas federadas e do jogo anterior ter sido totalmente dominado por elas, notou-se imensas melhorias na dinâmica da equipa. Mesmo tendo perdido o jogo, as diferenças em relação em jogo anterior foram muito grandes pois a diferença de pontos foi muito mais pequena que no jogo anterior e chegamos mesmo a disputar a vitória de um set.

Segundo o Regulamento Geral das Provas 2013-2014 (2013), capítulo V, artigo 21º, *“a entidade, a quem cabe a organização de uma atividade, é responsável pelo local onde se realiza o jogo/prova, bem como pelo material necessário para a sua efetivação, respeitando as regras e regulamentos específicos de cada modalidade desportiva”*. Por esse motivo, no dia do jogo chegamos mais cedo que o previsto, verificamos a montagem de todo o material, distribuímos equipamentos a toda a equipa e certificamo-nos de que todo o material estava de acordo com as especificações impostas pelo regulamento. Apesar da inexperiência dos árbitros, os jogos correram do melhor modo, não tendo ocorrido qualquer incidente ou atrasos.

Quanto aos documentos oficiais, o boletim de jogo a ser utilizado (Anexo 6), pareceu-me demasiado complexo. No caso específico da minha escola, apenas um professor ligado à modalidade sabia como preencher corretamente o boletim, considerando-o porém muito complicado. O facto de

este se tentar aproximar ao boletim oficial da Federação Portuguesa de Voleibol justifica a sua estrutura, contudo julgo que deveria existir um documento que regulamentasse o preenchimento do boletim de jogo, de modo a tornar mais fácil a sua utilização por parte dos alunos responsáveis pela função durante os jogos.

Junta-se a isto a necessidade de uma formação mais especializada para os alunos que desempenham funções de arbitragem durante os jogos, de modo a garantir a fiabilidade e a consistência das tomadas de decisão. Deste modo evitar-se-iam não só incertezas no que concerne ao preenchimento das fichas mas também muitos erros de arbitragem que ocorrem durante os jogos.

De um modo geral, esta foi uma experiência muito valorativa neste meu ano enquanto professora estagiária. Apesar de estar responsável por uma turma, o espírito que envolve o DE é completamente diferente daquele que está presente nas aulas de Educação Física. Acima de tudo, o facto de os alunos estarem presentes por sua vontade e não por obrigação faz com que tudo corra de um modo completamente distinto. Também a relação que temos com as alunas é diferente pois não existe a pressão da classificação.

Para finalizar, uma referência quanto à importância institucional do DE. Seguindo a resolução da Assembleia da República nº94/2012 (2012) que recomenda que o Governo *“reforce a articulação entre o Desporto Escolar e federado e o Desporto Universitário, nomeadamente, garantindo que, aquando da candidatura ao ensino superior, seja possível a introdução nos respetivos formulários de campos relativos à prática desportiva dos jovens, de forma a facilitar a sua integração no desporto universitário”*, julgo que a participação dos alunos no DE deveria ser mais valorizada a nível externo e não só dentro das atividades restritas.

4.2.3. Atividades da Escola

Durante o ano letivo, a escola organizou e participou em algumas atividades nas quais tive o privilégio de estar presente, sendo cada uma delas tinha um cariz diferente.

4.2.3.1. Comemorações do dia mundial Direitos Humanos

A escola tem por tradição comemorar o dia mundial dos direitos humanos através de atividades organizadas por parte dos professores responsáveis pela biblioteca da escola. Este ano, a turma pela qual eu era responsável foi convidada a organizar uma pequena apresentação. Sendo uma atividade direcionada para os professores de português, foi a professora da disciplina que me pediu para elaborar uma coreografia com a turma sobre o tema 'Liberdade'.

Apesar de ter dispensado algumas aulas para a realização da coreografia, foi necessária a realização de um ensaio extra fora das aulas de modo a poder terminar a apresentação e acertar os últimos pormenores, tal como a utilização das máscaras identificativas dos grupos presentes na coreografia.

Mesmo com a resistência inicial à participação, consegui fazer com que quase toda a turma participasse na atividade, ficando apenas um aluno de fora. Um dos fatores fundamentais julgo ter sido o modo como elaborei a coreografia. Sendo o meu objetivo principal contar uma história, optei por colocar menos movimentos dançados e mais movimentos teatrais.

Quando os alunos já sabiam toda a coreografia notou-se a sua satisfação quanto ao resultado final e a surpresa quanto ao facto de conseguirem fazer uma coreografia bonita quase sem dançar.

Após a primeira apresentação, na escola, a turma foi convidada a repeti-la na biblioteca municipal na presença de uma representante na Amnistia Internacional. Receberam de imediato os parabéns pelo belo trabalho e mais

um convite para a participação numa cerimónia que infelizmente nunca se chegou a concretizar.

Mais tarde, voltaram a ser convidados a participar na cerimónia de entrega de diplomas onde apenas estiveram presentes alguns dos alunos pois alguns não tinham como ir para a escola à hora da cerimónia e outros recusaram-se a participar por os amigos não estarem presentes. Apesar das más atitudes a turma participou e conseguiu organizar-se do melhor modo, não tendo todos os alunos presentes. Mais uma vez receberam os parabéns por parte dos professores da escola. Contudo, senti por parte dos alunos que participaram neste último momento um sentimento de revolta em relação aos colegas que não quiseram participar pois, não sendo do agrado de todos, fizeram um esforço para representar a turma e não a deixar ficar mal em frente a todos os professores da escola.

De um modo geral, fiquei bastante contente com a participação da turma pois fez um grande esforço para participar nesta atividade e conseguiram fazer um bom trabalho orgulhando a turma e a escola.

4.2.3.2. Corrida pelo coração

Devido ao estigma junto dos alunos, os professores da escola optaram por chamar ao corta-mato escolar “corrida pelo coração”. Para esta participação, os alunos eram beneficiados em um valor na sua nota final. Contudo, este incentivo não foi suficiente para chamar um elevado número de alunos. Da minha turma, apenas oito alunos se inscreveram, dos quais apenas sete participaram.

O corta-mato ocorreu numa hora em que eu deveria estar a lecionar uma aula e por isso tive que ficar responsável pela turma no decorrer do evento. Estando a chover, optei por ficar inicialmente no pavilhão e depois ir para fora de modo a podermos ver a chegada e a volta final na pista do espaço exterior.

Para minha surpresa, os meus alunos foram dos primeiros a chegar. Contudo, não consegui perceber corretamente as classificações pois, apesar

de terem corrido todos juntos, as classificações eram obtidas por escalão. Sendo assim, esperamos que saíssem os resultados.

Durante o tempo de espera, os representantes da associação de estudantes pediram-me para lecionar um pouco de Zumba, de modo a evitar o longo tempo de espera sem qualquer atividade. Apesar de no início não ter quase ninguém a fazer a aula, no final já tinha um grupo grande de alunos que aderiram à atividade.

De seguida começou a entrega de prémios onde pude perceber que um aluno meu tinha feito terceiro lugar e as duas alunas inscritas tinham feito primeiro e segundo lugares. Com estas classificações ficaram apurados para o corta-mato distrital, no qual não participaram por coincidir com um teste escrito.

4.2.3.3. Torneio de Basquetebol

O torneio de basquetebol dividiu-se em dois momentos, uma fase intraescola e outra interescolar. Apesar de serem ambos realizados na nossa escola, a organização era externa, contando apenas com a ajuda dos alunos do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva do décimo ano.

No primeiro torneio, sendo a escola que recebe o evento, passavam duas equipas de cada escalão para a fase seguinte. Da minha turma, apenas uma equipa masculina se inscreveu, passando automaticamente para a fase seguinte, tendo ganho por falta de comparência da equipa adversária.

O torneio interescolar estava, a meu ver, um pouco mal organizado. As folhas dos jogos estavam confusas, e os alunos que estavam a ajudar não estavam completamente informados sobre como deveria seguir o torneio.

Infelizmente, os alunos da minha turma não conseguiram nenhuma vitória, mesmo tendo melhorado o desempenho de jogo para jogo. Apesar do esforço dos alunos, as equipas da escola visitante eram compostas por atletas federados pelo Basquete Clube de Barcelos.

Julgo que, no final do torneio, é importante salientar dois pontos opostos. Em primeiro lugar a qualidade das equipas presentes no torneio e em oposição a má organização do torneio. Julgo que este último aspeto se deveu

ao facto de este ser organizado por um professor externo à escola e que não tinha tido ainda qualquer contacto tanto com os professores da escola, como os alunos que ajudaram na organização.

4.2.3.4. Coro de professores da escola

Esta foi uma atividade organizada pela primeira vez na escola. Foi uma iniciativa pioneira para a qual foi elaborado um hino da escola a ser cantado na cerimónia de entrega de diplomas.

Apesar de todos os professores terem conhecimento da atividade, poucos foram os que se inscreveram e compareceram nos ensaios. Felizmente, por insistência dos professores inscritos, foram bastantes mais os que compareceram no dia da apresentação.

O hino era bastante simples e a melodia conhecia por todos, o que facilitou em muito a nossa tarefa. Conseguimos por isso, com um número reduzido de ensaios, obter uma performance bastante boa.

No dia da entrega de diplomas tínhamos o auditório cheio pois a apresentação foi realizada como momento de abertura, o que fez com que os alunos estivessem todos presentes. Num outro momento, no sarau da escola, onde o coro voltou a atuar, o auditório encontrava-se praticamente vazio pois optaram por fechar o evento com a atuação do coro.

Independentemente da plateia, julgo que esta foi uma boa experiencia. Acima de tudo, permitiu que conhecêssemos melhor os professores da escola e reforçar ligações já existentes com alguns deles. De um modo geral posso afirmar que existiu sempre um bom ambiente entre todos os professores e um clima de boa disposição.

4.2.4. Atividades do Núcleo

Durante o ano letivo, o núcleo de estágio organizou várias atividades direcionadas para a comunidade escolar. Apesar de nem todas terem a mesma população alvo, tentamos abranger toda a escola no conjunto de todas as atividades.

Tentamos sempre aprender com os erros cometidos não só por nós mas também por outras organizações de modo a que cada atividade fosse melhor que a anterior.

4.2.4.1. “Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis”

Como primeira atividade, optamos pela realização de uma palestra acerca dos hábitos alimentares saudáveis, que ocorreu no dia 15 de Janeiro de 2014 pelas 11 horas e 45 minutos. Esta atividade surgiu da necessidade sentida em tratar o assunto junto dos alunos, principalmente por termos constatado alguns problemas relacionados com distúrbios alimentares, desde a obesidade até à anorexia.

Apesar de a nossa intenção ser direccionar a atividade a todas as turmas do ensino secundário, foi-nos dito que tal não seria possível. Optamos então por restringir o nosso convite às turmas de décimo primeiro ano, por corresponder às turmas pelas quais estávamos responsáveis. Porém, no dia da palestra algumas das turmas não puderam estar presentes, tendo sido substituídas por outras turmas que iriam ter Educação Física naquele momento e cujos professores demonstraram bastante interesse. Mesmo assim, o auditório não estava cheio. Pela plateia observada e pelo *feedback* de outros professores concluímos que foi um erro não termos abrangido o convite a todas as turmas do ensino secundário.

Para dirigir a palestra estiveram presentes a Dra. Ana Isabel Pereira, nutricionista do Gil Vicente Futebol Clube, e o jogador Cláudio Pitbul, do mesmo clube.

Em palestras anteriores, organizadas pela escola, apercebemo-nos que o facto de os oradores estarem ao nível da plateia impossibilitava um

pouco a sua visualização. Por esse motivo optamos por colocar a mesa dos oradores em cima do palco, permitindo um melhor acesso visual em relação aos oradores.

A apresentação da nutricionista foi bastante esclarecedora, abordou todos os pontos importantes no que se refere a uma alimentação saudável, comparando em certo ponto o aporte calórico de uma alimentação dita normal com uma alimentação saudável.

De modo a que pudessem ser colocadas questões disponibilizamos um microfone sem fios que circulou por toda a plateia, o que permitiu uma grande interação entre os alunos e professores presentes e os oradores. Apesar de inicialmente estarem um pouco retraídos, no final foram colocadas várias questões interessantes não só ao nível da alimentação saudável mas também da alimentação desportiva.

No final da palestra foram-nos dados os parabéns por parte dos professores presentes e dos oradores que agradeceram o convite e apreciaram o grau de empenho da plateia. Foi também salientada a aplicabilidade dos assuntos tratados para o dia-a-dia dos alunos.

Esta atividade pode ser enquadrada no PESES, o que permitiu que completássemos a nossa participação no programa.

4.2.4.2. “Hajimé”

Como atividade intermédia, optamos pela realização de uma demonstração seguida de uma pequena experimentação de Judo. A atividade teve início às 10 horas e 5 minutos e prolongou-se por toda a manhã. A ideia surgiu da necessidade de promover a escola junto da sociedade, proporcionando assim aos alunos do terceiro ciclo do ensino básico a oportunidade de experienciar uma modalidade de combate.

Como convidados tínhamos o mestre Tiago Lopes e a atleta Marta Fonseca, do Judo Clube de Barcelos. A população alvo foi escolhida tendo em conta não só os alunos que ainda não tínhamos tido a oportunidade de

abranger numa atividade mas também pela população de interesse para o clube.

Em termos de organização da atividade, optamos por agrupar as turmas pelos tempos letivos, de modo a tornar a experiência mais próxima e enriquecedora para os alunos. Porém, o planeamento não foi seguido tal como planeado. Nem todas as turmas compareceram no momento previsto, o que fez com que muitas das turmas tivessem aparecido em simultâneo. Percebemos mais tarde que algumas das alterações que tiveram que ocorrer nos horários não tinham sido devidamente comunicadas aos professores das turmas.

Apesar de alguma confusão inicial, consideramos o mais correto seria permitir que os alunos realizassem a atividade no horário que comparecessem, independentemente do número de alunos presentes naquele momento.

Mesmo com esta confusão de horários a atividade correu bem, conseguimos chegar a todos os alunos, tendo-se mostrado bastante satisfeitos com a atividade. Alguns alunos chegaram mesmo a repetir a atividade com outras turmas, o que reflete o sucesso da mesma.

4.2.4.3. Torneio de Voleibol 4x4

O torneio de voleibol 4x4 é uma atividade que ocorre já há vários anos na escola, organizada pelo professor responsável pela modalidade no Desporto Escolar. Contudo, este ano pedimos para ficar à frente da organização do evento, pedido que foi prontamente aceite pela impossibilidade do professor estar presente no dia em que o torneio teria que ser realizado. Sendo assim, o torneio ficou inteiramente à nossa responsabilidade.

Ao contrário do esperado, o torneio teve uma elevada adesão, contando no final com um total de quarenta equipas inscritas, compostas na sua maioria por seis elementos.

No que concerne à organização, o maior entrave encontrado foi referente ao atraso de algumas equipas na entrega da sua inscrição ou constituição final, o que fez com que tivéssemos que alterar muitas vezes o organigrama dos jogos e a lista de presenças.

Apesar de por norma as equipas terem direito a dois jogos antes de serem eliminadas, tivemos que por de parte a hipótese do sistema de repescagem pois caso tal acontecesse o torneio iria-se prolongar mais que o desejado. Devido ao elevado número de equipas com seis elementos optamos por permitir que, por acordo entre ambas as equipas, os jogos pudessem ser realizados com todos os elementos, em formato 6x6.

Para a organização e arbitragem tivemos a oportunidade de contar com a turma de décimo ano do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Desde cedo que a turma se mostrou colaborativa, ajudaram em algumas questões inerentes à organização, compareceram numa formação acerca da arbitragem e mantiveram uma postura ativa durante todo o torneio.

Quanto à distribuição dos jogos pelos campos, optamos por colocar um campo para o torneio feminino e outro para o torneio masculino, de modo a agilizar as passagens entre os jogos. Sendo o torneio feminino mais curto que o masculino, consideramos melhor dividir os últimos jogos masculinos pelos dois campos, de modo a encurtar o tempo do torneio. Isto fez com que fosse muito mais rápido o término do mesmo.

Pela estrutura inicial do torneio, as equipas podem ser compostas por atletas de todas as idades, não havendo divisão por turmas ou anos de escolaridade. Contudo, a maior parte das equipas eram compostas por alunos do mesmo ano de escolaridade ou com um ano de diferença. Por esse motivo consideramos que um sorteio totalmente aleatório poderia penalizar as equipas mais jovens visto não haver repescagem. Sendo assim, dividimos as equipas em dois grupos, terceiro ciclo e ensino secundário, fazendo com que estes não se cruzassem na primeira fase.

No início do torneio reunimos todos os jogadores e informamos que apenas poderiam estar no recinto as equipas em jogo e as que iam jogar de seguida, para efetuar o aquecimento. As tabelas dos jogos encontravam-se na bancada e iam sendo preenchidas com o decorrer dos mesmos. Julgo que este foi um fator de sucesso no que se refere à gestão do torneio pois evitou que se criasse demasiada confusão perto dos jogos e permitiu que nos concentrássemos mais no decorrer dos mesmos.

De modo a evitar erros nas presenças, as equipas que iam jogar tinham que se dirigir à mesa junto dos campos e indicar aos árbitros responsáveis os seus nomes e a constituição da equipa inicial. Isto permitiu também que controlássemos as substituições visto que todos os jogadores tinham que participar nos jogos. Foi neste momento que mais senti a necessidade de estar por perto pois caso tal não acontecesse os alunos distraíam-se e demoravam demasiado tempo a comunicar a constituição da equipa e por vezes esqueciam-se de informar aquando das substituições.

A equipa feminina que venceu o torneio era composta por atletas do DE, tendo ganho a finalíssima contra os vencedores da competição masculina, constituída pelos meus alunos.

No final, o torneio terminou uma hora mais tarde que o previsto. Penso que este atraso poderia ter sido evitado caso o torneio fosse realizado desde o início com sets de quinze pontos, em vez de vinte e cinco. Contudo, conseguimos reparar o erro a tempo e alterar a duração de todos os jogos após a fase inicial.

Terminado o torneio recebemos os parabéns por parte de professores e alunos que consideraram a organização muito boa, principalmente tendo em conta o número de equipas presentes. Conseguimos que o torneio corresse de um modo bastante fluido e sem imprevistos nem excesso de confusão dentro do campo.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento profissional – Atividade Física e Fatores Psicológicos: Qual a Influência da Prática Regular de Atividade Física na Autoestima de Jovens Adolescentes

4.3.1. Resumo:

A relação entre a atividade física e os fatores psicológicos que influenciam os adolescentes deveria ser um tema de interesse para todos os professores de Educação Física. Esperamos que a nossa intervenção seja efetiva a nível físico. Mas será que o é a nível psicológico? Para perceber esta relação foi utilizada uma amostra de 24 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Foram aplicados dois questionários: “*Escala de Autoestima*” e “*Questionário Internacional de Atividade Física*”. Após a divisão em três grupos, tendo em conta os níveis de autoestima, foi possível perceber a influência das horas semanais de atividade física na primeira. Neste sentido, os alunos que apresentavam um nível de autoestima moderada, tinham significativamente mais horas de atividade física que os outros grupos.

Palavras-chave: ATIVIDADE FÍSICA, AUTOESTIMA, ADOLESCÊNCIA, IMAGEM CORPORAL.

4.3.2. Introdução:

Apesar de não ter início e fim definidos, a adolescência é uma fase de grandes mudanças, caracterizadas pela passagem da criança para a idade adulta. “*A adolescência (...) compreende as alterações biológicas, mas também as psicológicas e sociais que ocorrem nessa fase do desenvolvimento*” (Campagna & Souza, 2006, p.10). É nesta altura que as preocupações com o corpo se acentuam e com elas o desejo de igualar o modelo de beleza imposto pela sociedade.

É fácil perceber, de cada vez que ligamos a televisão ou folheamos uma revista ou jornal, a ideia que nos tentam transmitir acerca deste assunto. Aliado a isso, é nesta fase que surgem os primeiros relacionamentos amorosos e sexuais, sendo que os adolescentes já não olham uns para os outros do

mesmo modo que olhavam anteriormente. Por todos estes motivos, Braggion, G. (2000, p.16) afirmam que *“durante a adolescência a preocupação com o porte físico e a aparência corporal é um dos problemas mais importantes”*.

As preocupações com a imagem corporal transmitem-se em dilemas que afetam a autoestima. Este problema é ainda mais acentuado nesta fase em que o adolescente faz um esforço para se integrar na sociedade de um modo diferente. É neste sentido que a atividade física desempenha um papel importante.

Tendo em conta estudos realizados anteriormente, é possível afirmar que a atividade física tem influências positivas na saúde mental da população detendo por isso um papel preponderante em qualquer fase da vida. Tendo em conta os fenómenos anteriormente referidos de mediatização de uma imagem corporal já vários autores se interessaram em saber se a mesma está diretamente relacionada com a prática desportiva. *“Neste vasto campo de estudo, a maioria dos autores são unânimes em concordar que a imagem corporal se correlaciona com a atividade desportiva”* (Batista, 1995, p.44).

Consideramos também como certo que a autoestima está intimamente ligada à imagem corporal que cada um tem de si mesmo. A forma como cada um se percebe e a ideia que tem de si leva a que este construa um juízo de valor sobre si mesmo que pode ou não ser favorável. Aceitamos à partida que o exercício físico irá ter uma influência positiva sobre o nosso corpo, modelando assim a nossa imagem corporal. Deste mesmo ponto de vista, Correia (2003) defende que o aumento da autoestima global é um dos benefícios da prática de atividade física.

Apesar de numa fase inicial a prática desportiva parecer um esforço físico e psicológico necessário para a obtenção de um objetivo, *“após superado o período inicial, é uma atividade usualmente agradável e que traz inúmeros benefícios ao praticante, que vão desde a melhoria do perfil lipídico até a melhora da autoestima”* (Silva, A., 2007, p.23).

Numa sociedade cada vez mais sedentária e com acrescidos problemas de cariz psicológico, torna-se essencial perceber até que ponto a

prática desportiva regular pode ser uma mais-valia no apoio aos jovens adolescentes.

4.3.3. Materiais e Métodos:

A amostra foi composta por 24 alunos do 11º ano da Escola Secundária/3 de Barcelinhos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Da referida amostra, sete alunos são do sexo masculino e dezassete são do sexo feminino.

Para a divisão por grupos foi utilizado um questionário de Ronsenberg (1965) denominado “*Escala de Autoestima*”, adaptado à escala de Likert (Anexo 7). A primeira parte do questionário diz respeito às questões de autoestima elevada, em que quanto mais alta a resposta, maior a autoestima dos alunos. A segunda parte refere-se às questões de baixa autoestima, em que quanto mais alta a resposta, mais baixa a autoestima.

No decorrer das minhas aulas, comecei a perceber que os alunos com uma perceção inferior acerca das suas capacidades eram menos motivados para a prática desportiva. Comecei por isso a questionar-me se os alunos que praticam mais atividade física são detentores de uma maior autoestima em relação aos alunos menos ativos. O interesse surgiu principalmente pelo facto de este aspeto influenciar o normal decorrer das minhas aulas.

Sendo assim, os alunos foram agrupados consoante as pontuações obtidas nas diferentes questões. O grupo 1 diz respeito aos alunos com autoestima elevada e é composto pelos alunos que obtiveram uma pontuação igual ou superior a 20 pontos no primeiro grupo de perguntas, ficando assim composto por nove elementos. O grupo 3 refere-se aos alunos com baixa autoestima e é composto pelos alunos que obtiveram uma pontuação igual ou superior a 15 pontos no segundo grupo de perguntas, ficando também composto por 9 elementos. O grupo 2 é composto pelos restantes alunos, sendo por isso considerado que são detentores de uma autoestima moderada, ficando assim composto por seis elementos. De modo a analisar as horas semanais de atividade física, foi utilizada uma versão reduzida do Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) (Anexo 8).

Os dados foram tratados com base na estatística descritiva (tabela 1) média e desvio padrão. Foi realizada a análise exploratória de dados para averiguar a normalidade da distribuição e retirar eventuais *outliers*. Foram por isso retirados três *outliers* que alteravam em grande escala os valores obtidos. Para verificar se existem diferenças significativas entre grupos utilizámos a Análise de Variância (ANOVA) com teste de Bonferroni para as múltiplas comparações (tabela 2). O nível de significância foi mantido em 5%. Foram, deste modo, descobertas diferenças elevadas entre grupos, mais especificamente entre o grupo 2 e os restantes grupos.

4.3.4. Resultados:

Em primeiro lugar, passo a apresentar a tabela 1 referente à estatística descritiva, de modo a compreender melhor os dados obtidos. Esta análise foi realizada após a retirada dos *outliers*.

A partir da análise dos dados recolhidos, podemos observar diferentes médias no que diz respeito aos minutos semanais de atividade física. É possível constatar à partida que os alunos com autoestima moderada são aqueles que obtiveram uma média mais elevada. Por outro lado, os alunos com autoestima elevada são aqueles que apresentam um desvio padrão mais alto, com um valor representativo de mais de o dobro do apresentado nos restantes grupos.

Tendo em conta estes dados, foi realizada a Análise de Variância para que fosse possível observar se existem diferenças significativas entre os diferentes grupos (tabela 2)

Tabela 1 - Estatística Descritiva

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Autoestima Elevada	7	578,57	284,981	107,713	315,01	842,14	150	900
Autoestima Moderada	4	900,00	132,476	66,238	689,20	1110,80	765	1080
Baixa autoestima	8	531,25	139,764	49,414	414,40	648,10	390	780
Total	19	626,32	243,190	55,792	509,10	743,53	150	1080

Tabela 2 - Comparação entre grupos

(I) Nível de Autoestima	(J) Nível de Autoestima	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Autoestima Elevada	Autoestima Moderada	-321,429	128,898	,059	-654,03	11,17
	Baixa autoestima	47,321	106,434	,897	-227,31	321,96
Autoestima Moderada	Autoestima Elevada	321,429	128,898	,059	-11,17	654,03
	Baixa autoestima	368,750*	125,935	,025	43,80	693,70
Baixa autoestima	Autoestima Elevada	-47,321	106,434	,897	-321,96	227,31
	Autoestima Moderada	-368,750*	125,935	,025	-693,70	-43,80

Pela análise detalhada da tabela anterior, através no nível de significância, podemos observar que existem diferenças significativas entre os alunos com autoestima moderada e os alunos bom baixa autoestima.

Observa-se também diferenças muito elevadas entre os grupos de alunos com autoestima elevada e o grupo de alunos com autoestima moderada. Apesar de elevado, o valor não é suficiente para afirmar que existem diferenças significativas entre estes dois grupos.

4.3.5. Discussão:

“O ser humano tem como necessidade essencial se socializar e conviver em grupos” (Adami, et al, 2008, p.148). Para tal, o adolescente necessita de se sentir bem consigo mesmo, para depois conseguir integrar-se com sucesso num grupo de pares. A autoestima é por isso um fator fundamental nesta fase da vida.

Tendo em conta os resultados anteriormente obtidos, podíamos esperar que os alunos com autoestima mais elevada fossem aqueles que praticassem mais exercício físico. Porém, se tivermos em conta Sonstroem (citado por Silva, 2007, p. 24) sabemos que *“existe uma relação positiva entre o exercício e a autoestima, principalmente para aqueles que possuem uma baixa autoestima, isto independentemente do tipo de atividade física”*. Temos por isso um ponto de partida que nos pode indicar que o exercício tem efeitos positivos naqueles com baixa autoestima, podendo estar relacionado com o facto de os alunos com autoestima moderada serem aqueles que praticam mais exercício físico. Partindo para o campo das hipóteses, mas tendo em conta a mesma afirmação, podemos induzir que os alunos com autoestima elevada poderão ser influenciados por outros fatores que não o exercício físico e por isso não dependem diretamente dele para um equilíbrio na sua autoestima.

Segundo Correia (2003), a autoestima resulta de um conjunto de julgamentos que a pessoa faz de si própria. Inclui por isso, todas as Auto percepções nos domínios físico, social, académico e emocional. Podemos, por isso, reforçar a ideia de que a elevada autoestima dos alunos pode não advir diretamente do facto de praticarem ou não exercício físico, sendo este apenas um fator de equilíbrio da mesma.

Temos, por isso, um ponto de partida para corroborar estudos anteriores que concluíram que a atividade física tem influências positivas em jovens com baixa autoestima. Acrescentamos também uma nova ideia de que em jovens detentores, à partida, de uma autoestima elevada, o exercício físico não demonstra qualquer influência.

4.3.6. Propostas:

Como primeira proposta para futuros trabalhos no tema, gostaria de perceber quais os fatores que influenciam a autoestima elevada do grupo 1 e perceber se um plano de atividade física iria influenciar as suas percepções.

Por outro lado, gostaria de entender até que ponto a adesão a uma prática de atividade física regular poderá influenciar positivamente os alunos que apresentam valores iniciais baixos de autoestima.

4.3.7. Referências Bibliográficas:

Adami, F., Frainer, D., Santos, J., Fernandes, T., De-Oliveira, F. (2008). Insatisfação Corporal e Atividade Física em Adolescentes da Região Continental de Florianópolis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.24, pp. 143-149.

Batista, P. (1995). *Satisfação com a Imagem Corporal e Autoestima*. Porto: Universidade do Porto. FCDEF. Dissertação de Mestrado.

Braggion, G. et al. (2000). Consumo alimentar, atividade física e percepção da aparência corporal em adolescentes. *Rev. Bras. Ciênc. E Mov.* Brasília, vol.8, pp.15-21.

Campagna, V. & Souza, A. (2006). Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. *Boletim de Psicologia*, vol.LVI, pp.35-44.

Cardoso, F. et al. (2011). Percepção e satisfação corporal em relação ao exercício físico. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, vol.16, pp.95-99.

- Gonçalves, H, Hallal, P., Amorim, T. (2007). Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. Ver. Panam Salud Publica, vol.4, pp. 246-254.
- Junior, S. & Bier, A. (2008). A importância da atividade física na promoção de saúde da população infanto-juvenil. Revista Digital – Buenos Aires, vol.119.
- Morgado, F. et al. (2009). Análise dos instrumentos de avaliação da imagem corporal. Red de Revistas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, vol.8, pp.204-211.
- Perdini, R. et al. (2001). Validação do questionário internacional de nível de atividade física (IPAQ - versão 6): estudo piloto em adultos jovens brasileiros. Ver. Bras. Ciên. E Mov., vol.9, pp.45-52.
- Ribas, J. (2003). Percepção, Satisfação com a Imagem Corporal e Auto-Estima. Porto: Universidade do Porto. FCDEF. Dissertação de Mestrado.
- Scherer, F., Martins, C., Pelegrini, A., Matheus, S., Petroski, E. (2010). Imagem corporal em adolescentes: associação com a maturação sexual e sintomas de transtornos alimentares. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, vol.3, pp.198-202.
- Secchi et al. (2009). Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo. Psicologia: Teoria e Educação, vol.25, pp.229-236.
- Silva, A. (2007). auto-percepções, auto-estima, ansiedade físico-social e imagem corporal dos praticantes de fitness. Coimbra: Universidade de Coimbra. FCDDEF. Monografia.

- Silva, D. (2008). Instrumentos de Avaliação: Estudo centrado em Questionários utilizados no Mestrado em Atividade Física Adaptada. Porto: Universidade do Porto. FADEUP. Monografia de Licenciatura.
- Silva, R. Atividade física e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.15, pp.115-120.
- Souza, N. (2010). O efeito de um programa de actividade física nas percepções corporais e no reposicionamento da identidade corpórea de mulheres idosas. Porto: Universidade do Porto. FADEUP. Dissertação de Mestrado.

5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

*Encostei-me para trás na cadeira de convés e fechei os olhos,
E o meu destino apareceu-me na alma como um precipício.
A minha vida passada misturou-se com a futura,
E houve no meio um ruído do salão de fumo,
Onde, aos meus ouvidos, acabara a partida de xadrez.
(Álvaro de Campos)*

Com o término deste ano de EP, ficam as memórias de um ano que vai sempre marcar a minha identidade profissional. Foi neste ano que tive o contacto com a minha primeira escola enquanto professora, a primeira turma, os primeiros problemas e as primeiras vitórias.

Este ano revelou-se fundamental para perceber que o professor não pode ter uma forma única de atuação e que as estratégias que servem para motivar um aluno podem servir para desmotivar outro. Apesar de ser apenas um, o professor tem que se saber desdobrar em diferentes papéis e personagens no que se refere à atuação próxima dos alunos.

Durante todo o ano letivo pude constatar e por em causa todas as aprendizagens feitas até então no seio da FADEUP. Algumas vezes pude planear de acordo com os conhecimentos que trazia e outras tive que atuar de acordo com os acontecimentos. A verdadeira essência de ser professor reside precisamente neste aspeto: temos que saber qual é o melhor momento para nos sustermos nos conhecimentos adquiridos e quais os momentos em que temos que por a teoria de parte, ser criativos e reagir ao que acontece no momento.

Acima de tudo, o meu grande desafio este ano residiu em cativar para a minha aula os alunos que não tinham qualquer gosto pela disciplina. Em alguns casos consegui. Nesses foi gratificante perceber que o nosso empenho deu frutos e que conseguimos trazer os alunos para o nosso lado. Mas nem sempre é assim e eu tive pelo menos um caso em que considerei que a minha tarefa não foi concretizada. Apesar de saber que nem tudo depende de nós, é

difícil perceber que, apesar de termos dado o nosso melhor, não conseguimos chegar a aquele aluno. Infelizmente, o EP é feito de altos e baixos, e os nossos fracassos servem também como forma de aprendizagem.

Quanto à profissão, o contacto com outros professores fez-me perceber que não posso desistir daquilo que realmente acredito e que, acima de tudo, não posso esquecer que o que me levou a escolher este caminho foi o gosto pelo ensino e pela EF. Foi óbvio ao longo deste ano letivo que à medida que os professores vão perdendo a motivação, esquecem-se daquilo que o ensino nos trás e as suas qualidades enquanto bons professores vão desvanecendo. Apesar das adversidades, aquilo que nos levou ao ensino foi a vocação e a paixão, e é isso que nunca pode ser esquecido.

Em suma, penso que foi um ano positivo, não só em termos de aprendizagens mas também de experiências. Consegui construir uma boa relação com a minha turma, com as atletas do DE e com a comunidade escolar de um modo geral.

Quanto ao futuro, mesmo sabendo as adversidades que me esperam, quero continuar a minha carreira enquanto professora de Educação Física e profissional do Desporto. Pretendo continuar a dar aulas de dança, progredir com a minha formação em Zumba e outras modalidades do mesmo cariz e, acima de tudo, não desistir do ensino. Tenciono passar por todas as etapas, lecionar atividades extracurricular e tentar o ensino de EF, seja ele em escolas públicas ou privadas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, A. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, A. (Eds.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. & Leandro, T. & Batista, P. (2013). Dilemas e Dificuldades do Estudante-Estagiário no Decurso do Estágio Profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-226). Porto: FADEUP.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Assembleia da República (2013). Resolução da Assembleia da República nº94/2013 de 14 de junho. *Diário da República*, 1ª Série, nº129, 8 de julho de 2013.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Jersey City: Prentice-Hall.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. & Bento, H. (2010). Desporto e Educação Física – Acerca do ideal pedagógico. In Bento, J. & Tani, G. & Prista, A. (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 13-35). Porto: Faculdade de

Desporto da Universidade de Desporto & Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.

Cortesão, L. & Torres, M. (1981). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Garcia, R. & Santos, F. (2010). Obesidade: um problema (também) cultural. In Bento, J. & Tani, G. & Prista, A. (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 243-255). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto & Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.

Graça, A. (2013). Formar Professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 19-30). Porto: FADEUP.

Guedes, D. (2004). Atuação do Professor de Educação Física no Campo da Saúde. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp.93-104). Porto: fcdef up.

Infopédia, Enciclopédia e Dicionários Porto Editora: Orientar. Consult. 9 Jul 2014, disponível em <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=orientar>

Matos, Z. (2012a). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012b). *Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau mestre em ensino de educação*

física nos ensinamentos básicos e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-38). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2004). O desafio pedagógico da Interculturalidade no espaço da Educação Física. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp.133-148). Porto: fcdef up.

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei nº95 de 26 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série – A, nº47, 26 de fevereiro de 1991.

Ministério da Educação (1996). Decreto-Lei nº165 de 5 de setembro. *Diário da República*, 1ª Série, nº206, 5 de setembro de 1996.

Ministério da Educação (2006). Decreto-Lei nº74 de 24 de março. *Diário da República*, 1ª Série – A, nº60, 24 de março de 2006.

Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei nº43 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, nº38, 22 de fevereiro de 2007.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Despacho nº13608/2012 de 19 de outubro. *Diário da República*, 2ª Série, nº203, 19 de outubro de 2012.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Despacho nº13608/2012 de 19 de outubro. *Diário da República*, 2ª Série, nº203, 19 de outubro de 2012.

Ministério da Educação e da Ciência (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017*. Governo de Portugal. Direção-Geral da Educação.

Ministério da educação e da ciência (2013). *Regulamente específico de voleibol 2013-2014*. Governo de Portugal. Direção-Geral da Educação.

Ministério da educação e da ciência (2013). *Regulamento geral de provas 2013-2014*. Governo de Portugal. Direção-Geral da Educação.

Ministério da educação e da ciência (2013). Voleibol: *Boletim de jogo 6x6*. Consult 11 Ago 2014, disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/de/normativos/bol-jogo.asp>

Moreira, W. & Nista-Piccolo, V. (2010). Formação de Professores de Educação Física e o Projecto Pedagógico da Escola: a busca do pensamento complexo. In Bento, J. & Tani, G. & Prista, A. (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp.75-83). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto & Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.

Moreira, W. & Porto, E. & Martins, I. & Simões, R. (2004) Professor de educação física: um profissional da complexidade. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 57-74). Porto: fcdef up.

Nahas, M. & Barros, M. & Bem, M. (2004). Promoção da Saúde nos Programas de Educação Física: Educação para um Estilo de Vida Ativo. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 113-132). Porto: fcdef up.

Nascimento, V. & Resende, H. (2004). Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp.213-224). Porto: fcdef up.

- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores do século XXI. In Macedo, L. & Machado, N. & Alessandrini, C. (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI* (pp. 11-34). Porto: Artmed.
- Queirós, P. (2004). Da Sociedade ao Corpo: Alterações Axiológicas-Implicações para os Profissionais de Educação Física. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 149-162). Porto: fcdef up.
- Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 85-90). Porto: FADEUP.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: FADEUP.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o Baú do Orientador de Estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 53-84). Porto: FADEUP.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Santos, F. & Batista, P. & Sousa, T. & Gomes, J. & Cunha, M. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. In Batista, P. & Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193-206). Porto: FADEUP.

- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Sobral, F. & Barreiros, M. (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física*. Lisboa: ISEF – Centro de Documentação e Informação.
- Teves, N. (2004). Novos campos de atuação para o profissional de educação física. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 41-56). Porto: fcdef up.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Calgary: Human kinetics books.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento anual da ESB

Planos Curriculares (Ensino regular)

Visam a multidisciplinaridade dos Conteúdos/Matérias

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
	De: 16-09-2013 a 16-12-2013	De: 06-01-2014 a 04-04-2014	De: 22-04-2014 a 06-06-2014 (9º,11º,12º) ou 13-06-2014 (7º,8º,10º)
	Nº Aulas Previstas: 25 a 27	Nº Aulas Previstas: 24 a 26	Nº Aulas Previstas: 9º,11º,12º: 12 a 14 7º,8º,10º: 14 a 16
Ano	Matérias	Matérias	Matérias
7º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Basquetebol (9-10) . Ginástica: Solo (4-5) . Atletismo: CLD (5-6) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Voleibol (9-10) . Atletismo: CV + Estafetas (5-6) . Ginástica: Aparelhos (5-6) . “Viva a Escola” (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Futsal (6-8) . Atletismo: Saltos (2-3) . Dança (1-2) . Avaliação Final (1)
8º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Futsal (9-10) . Andebol (4-5) . Atletismo: CLD (5-6) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Basquetebol (10-11) . Atletismo: CV + Barreiras (5-6) . Ginástica: Solo + Aparelhos (4-5) . “Viva a Escola” (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Voleibol (6-8) . Atletismo: Saltos + Lançamentos (2-3) . Dança (1-2) . Avaliação Final (1)
9º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Voleibol (9-10) . Ginástica: Solo+Acrobática (4-5) . Atletismo: CLD (5-6) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Futsal (6-8) . Atletismo: CV+Barr.+Estafetas (4-6) . Andebol (6-8) . “Viva a Escola” (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Basquetebol (6-7) . Atletismo: Saltos (1-2) . Dança (1-2) . Avaliação Final (1)

10º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Basquetebol (9-11) . Atletismo: CLD (5-6) . Atletismo: Barreiras (3-4) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Futsal (10-12) . Atletismo: CV+ Estafetas (4-6) . Dança (2-4) . "Viva a Escola" (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Voleibol (7-9) . Badminton (3-4) . Avaliação Final (1)
11º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Futsal (9-10) . Atletismo: CLD (5-6) . Atletismo: Saltos (4-5) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Basquetebol (9-11) . Andebol (6-7) . Dança (2-4) . "Viva a Escola" (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Voleibol (6-8) . Ginástica (2-3) . Avaliação Final (1)
12º	. Receção aos alunos (0-1) . Apresentação (1) . Testes Aptidão Física (2) . Desporto Coletivo (11-12) . Atletismo: CLD (5-6) . Dança (2-3) . Corta-Mato (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Desporto Coletivo (10-12) . Atletismo: CV (5-6) . Dança (2-4) . "Viva a Escola" (0-1) . Avaliação Final (1)	. Testes Aptidão Física (2) . Desporto Coletivo (6-8) . Atletismo (2-3) . Avaliação Final (1)

Anexo 2 – Meu Planeamento Anual

Período		1º																										
Mês		Setembro				Outubro								Novembro								Dezembro						
Dia		17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17
Apresentação																												
Aptidão Física																												
Atletismo	Salto em Comprimento			AD				AF																				
	Triplo Salto							AF																				
	CLD																											
Futsal												AD								-			AF					
Judo												AF																
Basquetebol																												
Dança																												
Andebol																												
Voleibol																												
Ginástica																												
Avaliação Final																												

Último dia do Período

Último dia do Período

Legenda:

AD – Avaliação Diagnóstica da modalidade

AF – Avaliação Final da Modalidade

* Nestes dias os alunos têm teste intermédio ou de aferição na hora de Educação Física

+ Não há aula porque têm visita de estudo

- Não há aula devido a uma palestra

X Torneio de basquetebol

Planeamento inicial – 2º Período

Período		2º																											
Mês		Janeiro								Fevereiro								Março								Abril			
Dia		7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3			
Apresentação																													
Aptidão Física																													
Atletismo	Salto em Comprimento																												
	Triplo Salto																												
	CLD																												
Futsal																													
Judo																													
Basquetebol		AD								AF																			
Dança															AF														
Andebol																		AD								AF			
Voleibol																													
Ginástica																													
Avaliação Final																													

Planeamento final – 2º Período

Período	2º																										
Mês	Janeiro								Fevereiro								Março								Abril		
Dia	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	17	18	20	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3		
Apresentação																											

[illegible]

Planeamento inicial – 3º Período

Período		3º												
Mês		Abril			Maio								Junho	
Dia		22	24	29	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5
Apresentação														
Aptidão Física														
Atletismo	Salto em Comprimento													
	Triplo Salto													
	CLD													
Futsal														
Judo														
Basquetebol														
Dança														
Andebol														
Voleibol		AD					AF							
Ginástica												AF		
Avaliação Final														

Planeamento final – 3º Período

Período		3º													
Mês		Abril			Maio									Junho	
Dia		22	24	29	6	8	13	15	20	21	22	27	29	3	5
Apresentação															
Aptidão Física															
Atletismo	Salto em Comprimento														
	Triplo Salto														
	CLD														
Futsal															
Judo															
Basquetebol															
Dança															
Andebol															
Voleibol		AD									X		AF		
Ginástica								AF							
Avaliação Final															

Anexo 3 – Ficha coreográfica

Ficha Coreográfica

Cara equipa,

Para a avaliação de Dança vão ter que realizar uma coreografia vossa. Para tal deverão seguir algumas regras!

Sendo assim, a vossa coreografia tem que ter:

- Duas formações (mínimo)
- Três níveis
- Movimentos programados
- Movimentos livres
- Movimentos a solo
- Movimentos em pares/grupo

A música é à vossa escolha! Pode ser apenas uma música ou uma montagem musical. A única condição é que tenha entre 1:30min a 2min.

Para facilitar o vosso trabalho, fica aqui uma grelha de deverão preencher sempre que concretizarem uma das exigências que são pedidas.

Música			
Tempo			
Formações			
Níveis	Alto -	Médio -	Baixo -
Movimentos programados			
Movimentos livres			
Movimentos a solo			
Movimentos a pares/grupo			



Bom trabalho! 😊

Anexo 4 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica – Futsal (5x5)									
Nº	Nome / CC	Passe	Recepção	Remate	Finta	Drible	Desmarcação/Penetração	Desarme/Interseção	Observações
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
...									

Anexo 5 – Grelha de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa – Futsal (5x5)											
Nº	Nome / CC	Desarme/ interceção	Penetraçã o	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentra ção	Observaç ões
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
...											

Anexo 6 – Boletim de jogo



Ministério da Educação e Ciência
Direção Geral da Educação

DRE					CLDE				
JOGO Nº	ESCALÃO		GÊNERO		FASE		SÉRIE		
LOCAL					DATA	HORA			

Boletim de Jogo 6X6
VOLEIBOL

3 Sets



Equipa A													Equipa B																				
1º SET													2º SET																				
Ordem serviço	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI									
Jogad. iniciais																																	
Substituições																																	
Rodagem de Serviço	1ª 5ª																																
	2ª 6ª																																
	3ª 7ª																																
	4ª 8ª																																
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	

Equipa A													Equipa B																				
3º SET													4º SET																				
Ordem serviço	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI									
Jogad. iniciais																																	
Substituições																																	
Rodagem de Serviço	1ª 5ª																																
	2ª 6ª																																
	3ª 7ª																																
	4ª 8ª																																
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	QTEMPO
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	

INICIAL	1º SET	2º SET	3º SET
A			
B			

Equipa Vencedora	Res. Final
	-

	Nome	Assinatura
1º Árbitro		
2º Árbitro		
Secretário		

[illegible]

Anexo 7 – escala de autoestima

ESCALA DE AUTOESTIMA (Rosenberg, 1965) Adaptado à escala de Likert

Adaptação efetuada por José Pedro Leitão Ferreira (2001), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a partir da Rosenberg Self-Esteem Scale elaborada por Morris Rosenberg (1965).

ID: _____

Data: ____/____/____

Idade : _____

Sexo: F () M ()

Este questionário tem como objetivo perceber qual o seu nível de autoestima.

Para cada item faça uma cruz sobre o retângulo que corresponde à conceção de valor que tem por si próprio(a), sendo que os valores têm as seguintes correspondências:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente
- 3 – Indiferente
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros					
2. Sinto que tenho um bom número de qualidades.					
3. Em termos gerais estou inclinado(a) a sentir que sou um(a) falhado(a).					
4. Estou apto(a) para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas.					
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.					
6. Eu tomo uma atitude positiva perante mim mesmo(a)					
7. No geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)					
8. Gostava de ter mais respeito por mim mesmo(a).					
9. Sinto-me por vezes inútil					
10. Por vezes penso que não sou nada bom (a)					

Anexo 8 – IPAQ

QUESTIONÁRIO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICA

Craig CL, Marshall A, Sjostrom M et al. International Physical Activity Questionnaire: 12 country reliability and validity Med Sci Sports Exerc 2003; August

ID: _____

Data: ____/____/____

Idade : _____

Sexo: F () M ()

Este questionário tem como objetivo perceber que tipo de atividade física as pessoas fazem no seu dia-a-dia. As perguntas estão relacionadas com o tempo que vocês gastam na prática de atividade física numa semana **NORMAL**. As perguntas incluem as atividades que você faz no trabalho/escola, para ir de um lugar a outro, por lazer, por desporto, por exercício ou como parte das suas atividades em casa ou no jardim. Suas respostas são **MUITO** importantes! Por favor responda cada questão mesmo que considere que não seja ativo.

Obrigado pela sua participação!

Para responder as questões lembre que:

- Atividades físicas **VIGOROSAS** são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar MUITO mais forte que o normal
- Atividades físicas **MODERADAS** são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar UM POUCO mais forte que o normal

Para responder as perguntas pense somente nas atividades que você realiza **por pelo menos 10 minutos contínuos** de cada vez.

1a. Quantos dias por semana você **CAMINHA** por pelo menos 10 minutos contínuos em casa ou no trabalho, como forma de transporte para ir de um lugar para outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício?

Dias ____ por **SEMANA**

() Nenhum

1b. Nos dias em que você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos quanto tempo no total você gasta caminhando **por dia**?

Horas: _____ Minutos: _____

2a. Quantos dias por semana, você realiza atividades **MODERADAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo pedalar leve na bicicleta, nadar, dançar, fazer ginástica aeróbica leve, jogar voleibol recreativo, carregar pesos leves, fazer serviços domésticos na casa, no quintal ou no jardim como varrer, aspirar, cuidar do jardim, ou qualquer atividade que faz aumentar **moderadamente** sua respiração ou batimentos do coração (**POR FAVOR NÃO INCLUA CAMINHADA**)

Dias _____ por **SEMANA**

() Nenhum

2b. Nos dias em que você faz essas atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanto tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?

Horas: _____ Minutos: _____

3a. Quantos dias por semana, você realiza atividades **VIGOROSAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo correr, fazer ginástica aeróbica, jogar futebol, pedalar rápido na bicicleta, jogar basquete, fazer serviços domésticos pesados em casa, no quintal ou cavoucar no jardim, carregar pesos elevados ou qualquer atividade que faz aumentar **MUITO** sua respiração ou batimentos do coração.

Dias _____ por **SEMANA**

() Nenhum

3b. Nos dias em que você faz essas atividades vigorosas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanto tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?

Horas: _____ Minutos: _____

Estas últimas questões são sobre o tempo que você permanece sentado todo dia, no trabalho ou na escola, em casa e durante seu tempo livre. Isto inclui o tempo sentado estudando, sentado enquanto descansa, a fazer trabalhos de casa, a ler, sentado ou deitado assistindo TV. Não inclua o tempo gasto sentando durante o transporte em autocarro, comboio, metro ou carro.

4a. Quanto tempo no total você gasta sentado durante um **dia de semana**?

_____ horas _____ minutos

4b. Quanto tempo no total você gasta sentado durante em um **dia de final de semana**?

_____ horas _____ minutos