



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

APRENDER A SER PROFESSOR: UM PERCURSO REPLETO DE APRENDIZAGENS

RELATÓRIO ESTÁGIO PROFISSIONAL

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

Orientador: Dr. Tiago Manuel Tavares de Sousa

Marco André Ferreira Araújo

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Araújo, M. (2014). *Aprender a ser professor: um percurso repleto de aprendizagens: Relatório Estágio Profissional*. Porto: M. Araújo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; EXERCÍCIO FÍSICO; OBESIDADE.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar exprimir a minha gratidão a todos aqueles que me incentivaram e apoiaram ao longo de toda esta fase da minha vida.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais e irmão pela dedicação, carinho e confiança. O meu Muito Obrigado em fazerem que a cada dia me torne uma pessoa melhor.

Ao meu Orientador, Dr. Tiago Sousa pela ajuda, dedicação e disponibilidade.

Ao Professor Cooperante, Prof. Óscar Teixeira por me ter orientado neste percurso repleto de desafios. Obrigado pela dedicação e apoio.

Ao Prof. Dr. José Carlos Ribeiro e ao Prof. Dr. Gustavo Silva pela disponibilidade e apoio demonstrado na realização do meu estudo.

Aos meus colegas de estágio, Frederico Moreira e Tiago Lourenço, por todos os momentos partilhados, companheirismo e ajuda disponibilizada.

À minha turma, por ter sido um enorme desafio, tornando-se únicos.

Aos meus amigos (as) da FADEUP.

A todos, o meu muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
1.INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	5
2.1 Autobiografia	7
3. EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL ...	9
4. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	15
4.1 Enquadramento Legal	15
4.2 Enquadramento Institucional.....	16
4.3 Enquadramento Funcional	17
4.3.1 A Escola	17
4.3.2 A turma	19
5. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – INTERVENÇÃO NA TURMA	25
5.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem ...	27
5.1.1 O primeiro contacto com a realidade	28
5.2 A conceção do ensino	30
5.3 O Planeamento	32
5.4 A gestão da aula e estabelecimento de rotinas.....	37
5.5 A capacidade de comunicar	39
5.5.1 O <i>feedback</i>	43

5.6 Os Modelos Instrucionais	44
5.6 O clima e motivação da aula	46
5.7 A avaliação como meio de analisar o processo ensino-aprendizagem	47
6.1 Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade .	56
6.1.1 O corta mato escolar	56
6.1.2 Os torneios inter turmas	58
6.1.3 O dia do agrupamento	59
6.1.4 Evento organizado pelo núcleo de estágio	60
6.1.6 A Ginástica Acrobática – Desporto Escolar	61
7. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA – INTERVENÇÃO NO PROFESSOR	67
7.1 Área 3 – Desenvolvimento Profissional	69
7.2 Caracterização da atividade motora nas aulas de Educação Física: um estudo com adolescentes obesos.....	73
7.2.1- Resumo.....	73
7.2.2 Introdução	73
7.2.3 Objetivos	75
7.2.4 Metodologia.....	75
7.2.4.1 - Caraterização dos Participantes.....	75
7.2.4.2 - Instrumento de recolha de dados.	76
7.2.4.3 - Procedimentos na recolha de dados	77
7.2.4.4 - Procedimentos tratamento dos dados	77
7.2.5 Apresentação de Resultados	78
7.2.5.1 Caracterização da atividade dos alunos na aula de EF	78
7.2.5.2 Caracterização da atividade moderada a vigorosa na aula de EF	80

7.2.5.3 Caracterização da % t AMV em função de dois momentos de observação.....	81
7.2.6 – Discussão dos Resultados	82
7.2.7 – Conclusões.....	82
7.2.8 – Bibliografia.....	83
8. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	87
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos participantes (género, idade, altura, peso e % massa gorda)	76
Quadro 2 Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF ..	78
Quadro 3 Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF ..	78
Quadro 4 Média da atividade dos alunos nas aulas de EF - 45'	79
Quadro 5 Média da atividade dos alunos nas aulas de EF – Aulas de 90'	79
Quadro 6 Registo do tempo real das aulas de EF, de 45' e 90' (valor efetivo, média e desvio-padrão)	80
Quadro 7 % de MPVA em função do tempo real da aula	80
Quadro 8 Valores de T AMV por aluno e aula, com % do T AMV em função do tempo real da aula.....	81
Quadro 9 Quadro comparativo entre o M1 e o M2 (média, desvio-padrão, n e valor de p)	81

RESUMO

O Estágio Profissional representou um momento marcante no desenvolvimento das competências profissionais como professor de Educação Física. O relato sobre a prática tem como propósito ser um documento de reflexão crítica e fundamentada acerca da minha experiência formativa ao longo da prática de ensino supervisionada do Estágio Profissional, inserido no 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica Júlio Dinis, em Grijó, com o núcleo de estágio constituído por três elementos acompanhados por um Professor Cooperante da escola e de um Professor Orientador da instituição de formação. O primeiro capítulo - “Introdução” - onde caracterizo o Estágio Profissional e apresento os objetivos, assim com a finalidade deste relatório. O segundo capítulo diz respeito à “Dimensão Pessoal”, onde apresento uma “autobiografia” sobre mim e o meu percurso desportivo. As expectativas em relação ao Estágio Profissional são reveladas ainda neste capítulo. No quarto capítulo - “Enquadramento da Prática” - caracterizo o contexto onde foi desenvolvido o Estágio Profissional, numa referência à Escola, Núcleo de Estágio e Turma. O quinto capítulo denomina-se de “Realização da Prática Profissional”, onde desenvolvo o percurso ao longo deste Estágio Profissional, tendo em conta as três áreas de desempenho docente. Este capítulo foi desenvolvido tendo por base as reflexões elaboradas ao longo do ano letivo, contextualizando teoricamente todo o processo vivenciado. No capítulo seis, são descritos e refletidos os vários eventos organizados para a comunidade escolar e a participação no grupo de ginástica acrobática do desporto escolar. O capítulo sete destina-se ao estudo, designado “Caracterização da atividade motora nas aulas de Educação Física: um estudo com adolescentes obesos”, tem como objetivo de perceber qual o regime de intensidade motora que prevalece nas minhas aulas. O último capítulo, o oitavo, destina-se às conclusões e perspetivas futuras onde se pretende fazer um balanço sobre o passado e uma ponte para o futuro profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; EXERCÍCIO FÍSICO; OBESIDADE.

ABSTRACT

The Practicum Training was an extremely important moment in the development of my professional competences as a Physical Education teacher. The summary that is presented has the purpose to be a critical and supported reflexion document about my experience during the supervised teaching of this practicum, as part of the 2nd Studies Cycle in the Physical Education Teaching on Middle and High Education of Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. The Professional Practice was held at the Escola Básica Júlio Dinis, Grijó. The pre-service teachers' team was composed of three elements that were supervised by a cooperating teacher and an advisor – also a teacher – that had the objective of helping and guiding the interns. This document is organized in 8 chapters. The first chapter – “Introduction” – where I describe the Professional Internship and show the objectives, as well as the purpose of this report. The second chapter talks about the “Personal Dimension” – an “autobiography” about myself is written and also my choice/what led up to this desire of being a Physical Education teacher. My expectations about the Professional Practice are also talked about in this chapter. In the fourth chapter – “Framework of Teaching” – I depicture the context of where the Professional Practice was developed, referring the School, Pre-Service Teachers' Team and the Class involved. Fifth Chapter is called “Professional Practice Implementation.” In it, I will talk about what happened during the practicum, considering the three areas/groups referred before. This chapter was written considering all the assessments made throughout the school year, theoretically contextualizing the whole process lived. In the sixth chapter, the many events organized for the school community and the participation in the Gymnastics Team are described. The seventh chapter is about the study called “Characterization of the motor activity in physical education classes: a study of obese adolescents.” Its aim is to understand the level of intensity in Physical Education class. The last chapter, eighth, is intended to the conclusions and to future perspectives. With this, the objective is to understand what happened in the past – do a retrospective about my work – and a bridge to the future.

KEYWORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; EXERCISE; OBESITY.

LISTA DE ABREVIATURAS

% t AMV – percentagem de tempo de atividade física moderada e vigorosa

AMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IMC – Índice de Massa Corporal

IPP – Instituto Politécnico do Porto

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo da Escola

PFI – Projeto de Formação Individual

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

UT – Unidade Temática

1.INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP) do segundo ciclo de estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP decorreu na Escola Básica Júlio Dinis, situada em Grijó, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, com o núcleo de estágio constituído por mais dois elementos. O percurso foi acompanhado pelo professor cooperante, da escola e pelo professor orientador, da FADEUP.

Após uma formação inicial, o EP surge como um processo contínuo na nossa formação e não como processo isolado, que fornece conhecimentos fundamentais no exercício das funções ao longo deste ano. Este visa a integração do estudante-estagiário na prática da profissão de professor de educação física (EF) de forma progressiva e orientada no contexto escolar. De acordo com Batista e Queirós (2013), a prática do ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas diversas componentes, desde as suas normas e valores, os seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.

O EP prevê a atribuição de uma turma ao longo do ano na qual o estudante-estagiário é responsável pelo acompanhamento e lecionação, bem como todas as tarefas intrínsecas a este processo. Sobre a supervisão do professor cooperante, acompanhada pelo professor orientador, fiquei com uma turma do 8º ano de escolaridade, realizando os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação.

Este documento está organizado em 8 capítulos. Para além da Introdução, o segundo capítulo diz respeito à “Dimensão Pessoal”, onde apresento uma “autobiografia” sobre mim e o meu percurso onde culminou com

gosto pelo desporto e o processo de ensino. As expectativas em relação ao EP são reveladas ainda neste capítulo. No quarto capítulo, “Enquadramento da Prática” onde é caracterizado e desenvolvido o contexto onde foi desenvolvido o EP, contextos esses inseridos na Escola, Núcleo de Estágio e Turma. A realização da Prática Profissional está desenvolvida em três capítulos, a “Intervenção na Turma”, a “Intervenção na Escola e na Comunidade Educativa” e “Intervenção no Professor”, onde é desenvolvido o percurso ao longo deste EP, tendo em conta as três áreas de desempenho docente (Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional). Capítulos desenvolvidos tendo por base as reflexões elaboradas ao longo do ano letivo, contextualizando todo o processo vivenciado. No capítulo seis, são descritos e refletidos os vários eventos organizados para a comunidade escolar e a participação no desporto escolar. O capítulo sete, destina-se ao estudo, designado “Caracterização da atividade motora nas aulas de Educação Física: um estudo com adolescentes obesos”, tem como objetivo de perceber qual o tipo de atividade prevalece nas minhas aulas e se estas têm um contributo para combater este estado. O último capítulo, o oitavo destina-se às conclusões e perspetivas futuras.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Autobiografia

Sou natural de Santa Maria da Feira, o gosto pelo desporto esteve sempre presente na minha vida, desde criança que pratico futebol. Inicialmente na rua onde jogávamos a toda a hora e mais tarde integrei no escalão de infantis do ARD Vilamaiorense. A paixão pelo desporto não se resumia ao futebol, havia outros interesses como foi o BTT e iniciação ao *Downwill* em que eu e os meus amigos numa mata abandonada construímos uma pista de saltos para mais tarde fazer competições entre nós. Frequentei também aulas de natação para aprender a nadar.

No ensino secundário frequentei no Colégio Internato dos Carvalhos, no curso científico-tecnológico de animação sócio desportiva. Os dois últimos anos foram determinantes para aquilo que sou hoje, se antes era desorganizado e desleixado, passei a ser o oposto. Tive professores que se tornaram uma referência para mim, um deles era treinador de futebol e responsável no departamento de *scouting* do Futebol Clube do Porto. As conversas e conselhos que tivemos sobre futebol, a forma de liderar, os ensinamos nas aulas e recorrer a exemplos sobre o treino despertaram-me o interesse pela área do treino, comecei a estudar e a querer mais conhecimentos sobre futebol. A minha primeira experiência nesta área foi acompanhar este mesmo professor nas aulas de futebol do centro desporto, nas atividades extracurriculares para os alunos do ensino básico à sexta a tarde.

Ambicionava entrar no ensino superior, frequentei a licenciatura em ciências do desporto na Escola Superior de Educação do Porto. No primeiro ano da Licenciatura decidi voltar a jogar futebol pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP), no qual me sagrei Campeão Nacional Universitário. Com esta conquista, tive a oportunidade de representar Portugal no Europeu 2010, na Polónia, onde conseguimos a melhor classificação de sempre para o nosso País no futebol universitário. No ano seguinte fui convidado pelo coordenador de curso a assumir a equipa enquanto treinador, foi assim durante os restantes dois anos de

licenciatura na qual conquistamos os campeonatos académicos do Porto, terceiro lugar nos campeonatos nacionais e criei uma equipa de futebol feminino, onde no primeiro ano fomos vice campeãs universitárias. Enquanto frequentava a licenciatura, tirei o curso de treinador de futebol UEFA C na Associação Nacional de Treinadores de Futebol aprovado com sucesso, sendo a melhor nota do curso.

Enquanto estudante procurei sempre mais conhecimento, tive a oportunidade de frequentar uma formação em observação de voleibol (Data Volley). No estágio profissional de licenciatura, optei por uma área em que o meu conhecimento era muito resumido e que se baseava em algumas aulas no secundário e licenciatura mas que não eram suficientes para mim. Numa perspetiva de futuro profissional é importante para os técnicos de desporto possuam conhecimentos de várias áreas do mercado desportivo. Os desportos de academia são um mercado ainda com saída profissional, associando a tudo isto junto o gosto pela área de desportos de academia. Fui durante 6 meses estagiário em musculação e natação no ginásio *Life Club* em Vila Nova de Gaia.

Após terminar a licenciatura, ingressei na FADEUP, uma faculdade de referência e excelência no desporto, uma ambição que tinha desde o secundário e que se concretizou.

A nível profissional sou treinador de futebol à quatro anos, com passagens pelo Sporting Clube de Coimbra no escalão de Sub-10, como treinador principal, e também pelo escalão de sub-8 na época 2012/2013 e nas épocas 2010/2011 e 2011/2012 estive no Vilanovense FC como treinador-adjunto dos sub-15. Durante três anos fui *scout* do Futebol Clube do Porto na deteção de talentos e na época 2011/2012 estive na função de análise de jogo do Boavista FC no departamento sénior.

Atualmente sou treinador no SC Salgueiros 08, no escalão de sub-11.

3. EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

3. EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

As minhas expectativas para este ano não poderiam ser as melhores, visto que este foi o ano mais importante da minha formação onde coloquei em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. Foi o culminar de cinco anos de conhecimentos e aprendizagens, mais uma etapa na minha vida, um desafio que queria superar.

Não tinha noção das condições da escola até ao dia em que entrei nela pela primeira vez, para fornecer os meus dados após saírem as colocações. A maior interrogação surgiu em como lecionar as aulas em tempo de chuva ou modalidades de interior no ginásio. Para ano de estágio penso ter sido positivo, não vejo este aspeto como dificuldade mas sim como mais um desafio. Eu acredito que nós evoluímos com as dificuldades que nos passam pela frente e se enquanto treinador procuro passar essa mensagem, de não arranjar desculpas para não fazer o melhor possível, neste caso lecionar as aulas não era agora que as ia arranjar para não fazer um bom trabalho.

Quer sempre ser o melhor possível e faço todos os esforços para que isso aconteça, querer ser um bom professor e não fazer as coisas só por fazer, analisar os prós e contras das atividades e que objetivos consegui atingir com as minhas decisões. Será um ano para inovar e ser um professor diferente para estes alunos, para os marcar pela positiva, não ser apenas mais um professor que tiveram no seu percurso.

Quanto à relação com a turma e às aulas, não tive qualquer tipo de receio, pois como sou treinador, estava habituado a lidar com crianças, assumindo assim uma enorme vontade que tinha em conhecer os alunos.

Devido ao contexto socioeconómico envolvente da escola, estava a espera de uma turma com outro tipo de características, de origens desfavorecidas, etnia cigana, repetentes e com pouco aproveitamento escolar. Apesar de não ser o contexto predominante, é um pouco a ideia que se tem

desta escola para quem vem do exterior. Foi uma surpresa positiva a turma pela qual fiquei responsável, uma turma empenhada e trabalhadora, com interesse e com número de alunos ótimo para trabalhar, 20.

Pretendia promover o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos, tais como as habilidades manipulativas, habilidades motoras, resolução problemas capacidade de processar informação, desenvolver motricidades e desenvolver a capacidade verbal no que concede aspetos desportivos.

Para além disto, pretendia promover nos meus alunos o gosto pela prática de exercício físico, assim como dar a conhecer algumas das principais características, conceitos dos desportos coletivos e individuais.

O ingresso no grupo/equipa de ginástica acrobática, no âmbito do desporto escolar, permitiu acompanhar uma área na qual tinha muitas dificuldades, não só na área da ginástica mas também na dança. Nada melhor do que enfrentar as minhas dificuldades e tentar superá-las. É igualmente importante para mim ajudar as alunas a serem melhores, que sintam prazer em fazer parte do grupo e que praticassem regularmente, principalmente após primeira conversa com a professora responsável que me transmitiu que uma das dificuldades sentidas era a assiduidade das alunas que mais tarde se refletia nas provas.

4. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1 Enquadramento Legal

O 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário rege-se por um conjunto de normas legais, institucionais e funcionais.

Os decretos-Lei nº 74/2006 de 24 de março e nº 43/2007 de 22 de fevereiro integram os princípios decorrentes das orientações legais para a estrutura e funcionamento do Estágio Profissional, que confere o grau mestre e a obtenção de habilitações profissionais para a docência.

O documento de avaliação prática de ensino supervisionado define o perfil profissional, associado a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportando-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). Este encontra-se organizado nas seguintes áreas de desempenho:

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

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

Área 3 – “Desenvolvimento Profissional”.

De acordo com “as *Normas Orientadoras¹ do Estágio Profissional do 2º ciclo de Estudos* conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, operacionalizam o Regulamento do Estágio Profissional” (p. 2).

¹ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, documento interno não publicado do ano letivo 2013/2014

4.2 Enquadramento Institucional

O estágio profissional é uma unidade curricular do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que decorre entre o terceiro e quarto semestres deste programa de estudos.

A unidade curricular estágio profissional pretende dotar o estudante/estagiário de ferramentas que o ajudem a desenvolver a sua competência na experiência refletida (Batista e Queirós, 2013).

Cada estudante/estagiário foi acompanhado por um Orientador da FADEUP, bem como por um Professor Cooperante da instituição que nos recebeu, de acordo com o Regulamento da Faculdade.

O orientador e o professor cooperantes foram de máxima importância no meu desenvolvimento enquanto professor. Estes ajudaram na orientação do meu trabalho, a ultrapassar os desafios que foram surgindo e na reflexão sobre a prática, que permitiram a procura de novas estratégias e a correção de erros cometidos. De acordo com as normas orientadoras² (ano 2013-2014), o estágio profissional entende-se como um **“Projeto de Formação”** 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. Este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, visando o desenvolvimento de competências profissionais nas áreas de desempenho anteriormente referenciadas. Huberman (2000) caracteriza este momento do inicial da formação do docente pelos estágios de sobrevivência e descoberta.

De acordo com o documento das normas orientadoras, a área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, este tem como

² Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, documento interno não publicado do ano letivo 2013/2014

objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos.

A área 2 engloba a participação na escola e a relação com a comunidade, situando as atividades não letivas realizadas pelo professor estagiário. Esta tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de educação física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2013, p.6).

No desenvolvimento profissional, correspondente à área 3, estão envolvidas as atividades e envolvimento que contribuem para a minha formação profissional, baseada na reflexão e investigação numa procura constante do saber (Batista e Queirós, 2013).

4.3 Enquadramento Funcional

4.3.1 A Escola

A Escola Básica Júlio Dinis situa-se na freguesia de Grijó, Vila Nova de Gaia. Na sua maioria, os alunos são oriundos da união de freguesias de Grijó, Sermonde e Seixezelo.

O Agrupamento, constituído em 2003, engloba o Jardim de Infância de Vendas, Jardim de Infância de Murraceses, Escola básica do 1º ciclo com Jardim de Infância de Stº António, Escola básica do 1º ciclo com Jardim de Infância de Asprela, Escola básica do 1º ciclo com Jardim de Infância de Loureiro, Escola básica do 1º ciclo de Corveiros, Escola básica do 1º ciclo de Murraceses, Escola básica do 1º ciclo de Vendas, Escola básica do 2º e 3º ciclos Júlio Dinis - Grijó.

O Agrupamento de Escolas Júlio Dinis elegeu como patrono a figura de Júlio Dinis (Joaquim Guilherme Gomes Coelho), que tem ascendência familiar comum à família de António Ferreira dos Santos cuja família, bem como algumas das suas propriedades, são retratadas na história do livro "Morgadinha dos Canaviais".

As famílias, do ponto de vista sociocultural e económico que agregam a população do agrupamento escolar, enquadram-se nas classes sociais média e baixa, existindo algumas situações de pobreza extrema.

No concelho de Vila Nova de Gaia, existe diversidade de clubes e associações desportivas com oferta diversificada, desde três clubes de atletismo, três clubes de andebol, basquetebol, quatro de canoagem, ciclismo e desporto adaptado, quinze de futebol, cinco de futsal, dois de hóquei e de remo. Do ponto de vista local, existe um clube de futebol, e no que toca a equipamentos desportivos existe um estádio de futebol (relvado sintético) e um pavilhão desportivo.

No que respeita às infraestruturas desportivas, a escola dispõe de dois espaços exteriores e um espaço no interior. O espaço exterior é composto por uma pista de atletismo, um campo de andebol, um de futebol 11 (relvado sintético que pertence à câmara municipal mas como se situa ao lado da escola, existe um protocolo para ser utilizado pelas escola no horário letivo), três campos de basquetebol, 4 campos de voleibol e uma caixa de areia para saltos de atletismo, no entanto, é importante referir que as respetivas marcações se encontram sobrepostas e como tal não é possível realizar as modalidades simultaneamente. Neste espaço exterior, existem dois campos de futebol de 5 sem medidas oficiais. No que diz respeito ao espaço interior, existe um ginásio de dimensões muito reduzidas onde se encontram marcados um campo de voleibol e um de basquetebol sem medidas oficiais, onde são lecionadas preferencialmente modalidades como a ginástica, judo e desportos de raquete, sendo que o mesmo é utilizado para guardar material desportivo (mesas de ténis de mesa, colchoes de ginástica e tatamis).

O corpo docente é constituído por 59 professores, divididos entre 2º e 3º ciclo e 3 de educação especial. A escola sede tem estágios pedagógicos na disciplina de Educação Física (Ensino Básico). O grupo de educação física é constituído por 5 professores e 3 professores estagiários.

O corpo não docente conta com 10 assistentes técnicos e 35 assistentes operacionais.

4.3.2 A turma

O professor perante uma nova turma tem de procurar conhecer as características dos alunos, pois existem diferenças entre os vários elementos de uma turma, sendo que cada um tem a sua personalidade e necessidades individuais. De acordo com Ferreira et al. (1994, p. 29), uma turma é “um sistema de vida e de comunicação de onde emergem características próprias”. Cabe-nos, enquanto docentes, desenvolver estratégias para conjugar as mais diversas características com o intuito de melhorar o processo ensino/aprendizagem. Desta forma, para que possamos emitir *feedbacks* corretos e ajustados a cada aluno torna-se essencial conhecer de forma mais individualizada os nossos alunos tanto a nível pessoal, como social e familiar.

Com o intuito de recolher mais informações sobre os alunos, o Núcleo de Estágio desenvolveu um questionário individual. Esta ficha consistia num conjunto de questões sobre o aluno, o agregado familiar, a sua condição de saúde e os seus gostos e expectativas face à disciplina.

A ficha do aluno foi distribuída e preenchida na aula de apresentação da turma com o professor estagiário de Educação Física.

A turma do 8º ano é constituída por 20 alunos, 10 do género masculino e 10 de género feminino.

Como já foi referido, o agrupamento de Escolas Júlio Dinis recebe alunos de três freguesias (Grijó, Seixezelo e Sermonde), no entanto é de realçar as mais distintas zonas de naturalidade dos alunos, sendo 8 alunos (40%) naturais de Mafamude, seguindo-se Grijó e Porto (10% cada), como zonas de naturalidade com mais alunos presentes na turma. Cinco alunos (25%) não sabiam a sua naturalidade.

No que respeita ao Encarregado de Educação é possível apurar que para 17 alunos (85%) o encarregado de educação é a mãe, 2 dos alunos (10%) têm como encarregado de educação o pai e apenas um aluno tem um tutor como encarregado de educação, uma vez que vive numa instituição.

Olhando para os dados, nesta turma verifica-se que os agregados familiares variam entre os 2 e os 5 elementos, sendo que apenas um dos alunos vive numa instituição. É de salientar que, 45% dos alunos vive num agregado familiar constituído por 4 elementos, seguindo-se 25% dos alunos que vivem num agregado familiar constituído por 3 elementos. Existem alunos que só vivem com um dos pais.

A maioria dos alunos (55%) referiu que se sente muito motivado para as aulas de Educação Física, seguindo-se 25% que refere estar suficientemente motivado e nenhum dos alunos refere pouca ou nenhuma motivação, no entanto faz parte do meu papel preservar estes níveis de motivação para as aulas, correspondendo com uma intervenção de qualidade que vá ao encontro das expectativas dos alunos.

No que toca às modalidades preferidas, os alunos apresentaram várias opções. Das modalidades acima referidas, 31% dos alunos gostam de futebol, seguindo-se o basquetebol e andebol com 17%. A preferência dos alunos por modalidades coletivas (65% das escolhas) é bastante superior às modalidades individuais (35% das escolhas).

A turma do 8º ano caracteriza-se pela ausência de prática desportiva fora da escola, sendo que 45% dos alunos pratica pelo menos uma modalidade. A taxa de participação no desporto escolar foi de 55% dos alunos da turma de forma regular, e nas atividades desportivas do plano de atividades este número aumentou para os 90%, o que foi muito positivo.

O número de refeições diárias dos alunos, varia entre 3 e 5. Na conjuntura económica atual são cada vez mais os casos de alunos que diminuem o número de refeições, podendo refletir-se no seu rendimento nas aulas de EF e na sua saúde.

No questionário todos os alunos afirmam tomar o pequeno-almoço todos os dias, sendo este um bom indicador, uma vez que os alunos desta turma têm as suas aulas de EF de manhã e poderia constituir perigo se não tomassem pequeno-almoço todos os dias.

“No decorrer da aula, uma aula não se sentiu bem por não ter consumido o pequeno-almoço nem lanche durante a manhã, dispensei-a durante 10 minutos para ir comer alguma coisa e depois retomou a aula normalmente. No final tive uma conversa com ela sobre a importância das refeições ao longo do dia e principalmente nas aulas de educação física.” (Reflexão – 11 de Outubro).

Apesar da informação dada pelos alunos, na realidade não era verdade, estes vinham para algumas aulas sem tomar o pequeno-almoço ou sem lanche. A não ingestão do pequeno-almoço ou lanche a meio da manhã antes da aula por parte dos alunos foi evidente ao longo do ano, havendo alguns casos pontuais nas aulas de educação física. Para resolver esta situação tentei várias estratégias como alertar os alunos para os perigos de realizar as aulas em jejum, alertar os encarregados de educação e a diretora de turma para haver maior controlo.

A turma do 8ºano na sua maioria não tem problemas de saúde, no entanto quatro alunos têm asma e é necessário ter esta informação para ter mais atenção com estes alunos nos esforços mais intensos e perceber os primeiros sinais de dificuldades para ajudar os alunos, evitando futuras complicações. Há ainda um aluno com hiperatividade, outro com sinusite e uma aluna com patologia na tireoide.

No que concerne à medicação que tomam regularmente, um dos alunos com asma usa regularmente a bomba de asma, dois alunos tomam Concerta, medicamento para controlar a hiperatividade. Esta informação foi pertinente porque nas aulas de maior intensidade ou que os alunos asmáticos estavam mais propensos a ter necessidade de recorrer à bomba de asma, alertava para trazerem para a aula com antecedência porque os alunos afirmavam ter no saco mas por segurança queria que estivesse por perto em caso de urgência.

A indicação do número de horas diárias passadas na Internet demonstra que os alunos passam a maior parte do seu tempo em inatividade física. Os alunos passam a maior parte do seu dia na escola (cerca de 8h diárias), juntando as horas diárias de sono e para realizar as tarefas, não sobrando muito tempo

aos alunos, segundo este indicador cerca de cinco alunos está entre 1h e 2h e quatro alunos que estão entre 2h e 3h, outro indicador importante são os três alunos que afirmam passar mais de 5h diárias na Internet.

Juntamente com os dados recolhidos no primeiro conselho de turma na qual estive presente foi possível perceber que a turma é empenhada e trabalhadora, com os alunos a terem um bom aproveitamento escolar e bom comportamento. Na realidade isto não se verificou e foi um dos problemas que contribuiu para o insucesso escolar da turma, sendo que se apresentavam distraídos e muito conversadores. Nesta mesma reunião foram comunicadas algumas informações e estratégias para lidar com um aluno mais problemático, que entrou este ano na turma por ter reprovado. O aluno tem problemas psicológicos, hiperatividade e tenta chamar a atenção nas aulas com comportamentos incorretos. Se o professor o confrontar em frente à turma o aluno reage de forma conflituosa entrando em discórdia verbal com o professor. Assim devemos reprimir e chamar à atenção o aluno para estes comportamentos, mas de forma individual evitando atribuir o protagonismo ao aluno. Em relação ao aluno nas aulas, o seu comportamento foi razoável, sendo um aluno distraído e agitado, que não conseguia estar parado a ouvir, no entanto não perturbava os restantes alunos.

5. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – INTERVENÇÃO NA TURMA

5. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – INTERVENÇÃO NA TURMA

Neste capítulo pretendo retratar a minha participação e intervenção enquanto estudante-estagiário, em mais uma etapa de formação. Um processo de formação que deve ser contínuo. O EP caracteriza-se pelo momento de confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica com uma realidade completamente diferente, uma turma. Alunos com diferentes características, condições físicas que me obrigaram a superar dificuldades. De acordo com Garcia (1999), a transição entre ser estudante e a passagem a professor provoca um período de incertezas e tensões, designada muitas vezes como “choque com a realidade”.

Momento de retratar dificuldades, dúvidas e indecisões, investigação e reflexão, estratégias e erros cometidos que me fizeram crescer enquanto estudante-estagiário na minha participação e intervenção numa realidade diferente ao longo deste ano.

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação, junto dos professores mais experientes (Nóvoa, 2009). Esta experiência permite-nos retirar ilações sobre o que devemos e não devemos fazer, partindo da observação de colegas e professores experientes.

Encarei o estágio com seriedade e responsabilidade, dada a importância que representa para a minha formação, uma oportunidade de vivenciar novas experiências.

5.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.”

(Bento, 2003, p. 16)

5.1.1 O primeiro contacto com a realidade

O meu primeiro contacto com a realidade aconteceu a 2 de setembro. O núcleo de estágio deslocou-se pela primeira vez à escola para fornecer os contactos, onde neste dia apenas fiquei a conhecer um dos elementos do núcleo. Não conhecia a escola e o primeiro impacto foi as dimensões do pavilhão que nos deixou apreensivos, devido ao seu tamanho reduzido.

Posteriormente fomos contactados para a primeira reunião do núcleo de estágio, ficamos a conhecer o nosso professor cooperante. Este fez-nos uma visita guiada pelas instalações da escola, incidindo muito nas áreas desportivas e arrecadações de materiais, terminando com a apresentação ao diretor da escola e restantes elementos, que nos receberam muito bem.

Em relação às instalações desportivas o primeiro impacto foi de desilusão pelas condições que a escola apresentava, o pavilhão era pequeno e ainda por cima o único espaço coberto. Apesar de reticente, encarei esta situação, não como uma contrariedade, mas sim como um desafio, estando seguro que o facto de os espaços serem reduzidos, me conduziria a uma aprendizagem mais vasta e enriquecedora potenciando as minhas capacidades como professor, ultrapassando desafios. O facto de não termos as instalações desejáveis não podia servir de desculpa para não realizar um bom trabalho.

Após as apresentações e visita às instalações, realizamos algumas reuniões com o núcleo de estágio para preparar o início do ano letivo. As turmas atribuídas ao professor cooperante foram distribuídas pelos estudantes-estagiários, para que nessa mesma tarde pudessemos frequentar já o primeiro conselho de turma. Esta reunião foi muito importante para conhecermos os professores das diversas disciplinas, as características da turma e dos alunos particularmente, informações relevantes para o nosso desempenho.

Assisti pela primeira vez a uma reunião de professores, não sabia bem o que me esperava, o que seria tratado nessa reunião e como tinha de me

preparar. Neste primeiro momento foi importante o papel do professor cooperante, no apoio dado.

Com algumas destas informações começamos a preparar o ano letivo, com a distribuição das matérias pelos períodos, a caracterização do meio e da turma e análise dos programas de educação física para o 8ºano.

A preparação para a aula de apresentação, criar a ficha individual de aluno e grelha para os testes de *fitnessgram*. Em conjunto definimos estratégias para os testes de *fitnessgram*, pela primeira vez ia aplicar esta bateria de testes perante um grupo de alunos em número considerável e estava sozinho nesta tarefa, tinha de rentabilizar o espaço e tempo para não utilizar muitas aulas.

Estava ciente que o primeiro impacto com a turma influenciaria a imagem que os alunos teriam do professor, preparei-me da melhor forma, tinha a aula preparada com bastante antecedência. Tinha bem definido o que pretendia para esta aula. O primeiro contacto com a turma na aula de apresentação foi positivo.

“Depois de alguns dias de preparação para o tão esperado primeiro momento de contacto com os alunos, lecionei primeira aula de Educação Física na passada quarta-feira dia 18 de setembro com a supervisão do Professor Cooperante e dos meus colegas de Estágio.” Reflexão nº1

O facto de ter assistido às aulas dos meus colegas de núcleo permitiu-me ajustar a minha aula e sobretudo a forma como me apresentava à turma.

“Iniciei a aula com realização com um breve discurso de apresentação para que os alunos me conhecessem melhor e traçar alguns objetivos gerais para este novo ano que está a iniciar, transmitindo segurança aos alunos, assim como mostrar que pretendia deles um grande empenho nas aulas e respeito, com vontade de aprender.” Reflexão nº1

O desafio que tinha pela frente, ter a turma motivada, com vontade de aprender e ter prazer nas aulas, como primeiro discurso tinha de ser motivador mas também segurança e acreditar no que estava a transmitir. O controlo da

turma através do diálogo é uma sensação essencial que demonstra que a postura adotada pelos professores por vezes mostra-se eficaz, transmitindo-me um sentimento de confiança no processo de gestão e controlo da turma e disciplina.

A disciplina relaciona-se com a transformação de comportamentos, de tal forma que a atuação de um professor não se deve restringir a eliminar os comportamentos inapropriados, mas também a promover e manter comportamentos adequados (Siedentop & Tannehill, 2000).

Pelas informações já reunidas sobre a turma e pelos comportamentos observados nos primeiros momentos da aula, procurei marcar uma posição de autoridade e disciplina. Os alunos revelaram-se conversadores e com posturas impróprias para uma aula. Era um ótimo momento para definir algumas regras para a aula, pretendia deixar claro que não podiam fazer o que quisessem nas aulas de EF.

5.2 A conceção do ensino

Segundo as Normas Orientadoras do EP³ “a área I engloba todo o processo de conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino” (p. 3).

Após conhecer os órgãos de gestão, os professores de EF, funcionários espaços físicos da escola e materiais, vem as reuniões de início de ano letivo, de departamento, de conselho de turma e núcleo de estágio.

Durante a primeira reunião do departamento de EF foram entregues, pelo coordenador, os respetivos horários da disciplina de EF aos professores presentes, bem como o *roulement* dos espaços e modalidades a lecionar por cada professor. Ficou também distribuído o horário relativo ao desporto escolar e o plano anual de atividades. Posteriormente, foram abordadas as propostas

³ As Normas Orientadoras do Estágio Profissional é um documento interno da unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, da autoria da doutora Zélia Matos.

que poderiam vir a fazer parte do plano anual de atividades, sendo que muitos desses projetos já transitavam de anos anteriores.

Nas reuniões do núcleo de estágio foram sugeridos alguns documentos que foram proveitosos no início desta etapa, sendo eles: o Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo de Escola (PEE), os Programas Nacionais de EF, Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Turma (PCT). Surge a necessidade de conhecer a realidade e contexto escolar.

Para conhecer o conjunto de regras e comportamentos do regime de funcionamento da escola, foi necessário analisar o RI e mais concretamente o que diz respeito à disciplina de EF, para o estabelecimento de regras de comportamento, normas de conduta e definir rotinas para as aulas.

O PEE que contemplava a caracterização da escola e o meio envolvente em que se encontrava, o diagnóstico de necessidades e o plano de intervenção.

Antes de qualquer planeamento, torna-se imperativo a análise aos programas de EF. Estes determinam os objetivos gerais, competências comuns e por área, extensão da EF e especificação das matérias bem como as normas de referência (critérios) para a definição de sucesso em EF, elaborado pelo ministério da educação, organizando-se em programas, um para cada nível de ensino: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Ensino Secundário/Cursos profissionais.

Os programas de EF são desajustados da realidade que encontrei na escola, estes revelam-se demasiado ambiciosos para o nível que os alunos apresentam, quando os alunos chegam a um determinado ano de escolaridade o professor tem de lecionar conteúdos de anos anteriores, as condições físicas das escolas não estão ajustadas.

No processo de ensino os programas estipulam determinados objetivos relativos à cultura desportiva dos alunos relativamente às modalidades abordadas, por isso parece-nos um contrassenso nos programas de orientação da ação educativa se utilizar uma nomenclatura desajustada e incorreta na descrição de alguns elementos técnicos, nomeadamente, “cambalhota” (rolamento) e “pino” (apoio facial invertido).

Nos desportos coletivos e mais concretamente no basquetebol, o programa recomenda o jogo 5x5, no entanto a situação mais adequada é o 3x3, pois contém todos os princípios fundamentais a respeitar (dado nestas idades ser essencial a aplicação das técnicas de execução em situação de jogo), proporciona bastantes contactos com a bola, o que leva a uma elevada taxa de aprendizagem, não descurando as relações de oposição e de cooperação que o aluno é obrigado a estabelecer. Ideia corroborada por Oliveira e Graça (1998, p. 66) quando afirmam que “o 3x3 encerra em si uma grande riqueza de problemas permitindo equacionar sob o ponto de vista ofensivo e defensivo todo o tipo de relações básicas da tática individual e de grupo”. Ou no voleibol que a forma de jogo indicada no programa é o 4x4, na realidade a maioria dos alunos realiza com muitas dificuldades o passe ou jogo 1x1, não mantendo a sustentação da bola, sem este aspeto não há continuidade do jogo.

5.3 O Planeamento

De acordo com Bento (2003, p. 15) a planificação da educação e da formação “significa planear as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”.

Após a análise do calendário escolar para o 3º ciclo do Ensino Básico e a contabilização das aulas de Educação Física disponíveis em cada período, para o respetivo horário semanal da turma elaborei o plano anual. O grupo de EF definiu as modalidades a abordar para cada ano de ensino, presente no *roulement*, decisões estas refletidas e fundamentadas nas indicações do programa nacional de EF, bem como nos recursos físicos que a escola detém.

A opção das matérias resultou da intenção que os alunos vivenciassem tanto desportos individuais como coletivos, quer a nível de diferenciação das exigências motoras de cada, quer a nível dos valores intrínsecos de cada prática. As matérias foram distribuídas de forma semelhante entre períodos, ou seja,

alternando sempre entre desportos individuais e coletivos, à exceção do 3º período em que o tempo foi escasso e como tal apenas foi abordada uma modalidade, o Voleibol.

O Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) preconizado por Vickers (1990) foi a base de planeamento de cada modalidade. Este apresenta-se dividido em 3 fases: a fase de análise que engloba os módulos 1, 2 e 3; a fase de decisão que contém os módulos do 4 ao 7 e, por fim, a fase de aplicação composta só pelo módulo 8.

Segundo Vickers (1990), o MEC pretende mostrar como a matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o ensino. Este é importante pois simplifica a informação, reflete um pensamento transdisciplinar e possui uma instrução comum a todas as disciplinas, ligando assim o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino/treino. Todo o conhecimento estruturado através do MEC é fundamentado no conhecimento das definições das atividades físicas e na aplicação de princípios do modelo educativo. Ao longo do ano este tornou-se um documento essencial na prática, continha toda a informação necessária para a prática pedagógica. No entanto este não é um documento fechado ou concluído, estava sempre sujeito a alterações em função do decorrer as aulas e os ajustes necessários á pratica e necessidades que a turma requeria.

O segundo nível de planeamento, reporta-se à Unidade Temática (UT). Este integra-se no módulo 4 do MEC. Para Bento (2003) é na UT que constituem os aspetos fundamentais e integrais de todo o processo pedagógico.

A construção da UT teve por base o Programa Nacional de Educação Física (3º ciclo), a avaliação diagnóstica dos alunos e os conteúdos programáticos da modalidade. Tendo em conta estes pressupostos, decidi retirar alguns conteúdos e fazer ajustes nos conteúdos que mais se adequavam à turma. Em colaboração o Núcleo de Estágio trabalhava em conjunto na construção das UT, sendo depois ao diferenciado os conteúdos e tempo previsto para cada em função da turma que tinha.

Ao longo do tempo, a elaboração foi mais ajustadas aos alunos, no início com muitas reformulações mas com o passar das aulas e maior conhecimento dos alunos e do contexto houve cada vez menos necessidade de reajustar a UT. A construção da primeira UT, neste caso de atletismo, foi a mais difícil de concretizar. Tinha imensos conteúdos para lecionar e quase todos já tinham sido abordados em anos anteriores, mas a verdade é que a aprendizagem de alguns conteúdos foram mais difíceis e no caso da corrida de barreiras, que tecnicamente exige muito dos alunos, tive de prolongar mais tempo e abordar nas primeiras aulas em que lecionava também basquetebol.

“Ao longo destas aulas tenho constatado que estou atrasado na progressão da transposição de barreiras e para não prejudicar os alunos penso que o melhor será prolongar as aulas de barreiras e não avaliar já”. Reflexão nº20 e 21.

No princípio tinha imensos conteúdos para os domínios cognitivos e sócio afetivos, mas na prática não conseguia abordar tudo e muito menos numa aula como tinha definido. Passei a ser objetivo e focar-me no essencial, distribuir menos conteúdos e pelas aulas, de acordo com o que ia lecionar. Ao nível da condição física, as UT foram evoluído em termos de cargas, com progressões ajustadas aos alunos, por séries e tempo de execução, que foi fundamental para a preparação para o corta-mato escolar e ao nível do treino funcional. “Os objetivos da unidade temática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o processo” (Bento, 2003, p.75), de acordo com o autor citado, as unidades temáticas tinham de ter uma relação entre as aulas lecionadas e em todas as categorias transdisciplinares do conhecimento.

No entanto, estes foram alvos de alguns condicionalismos que influenciaram a construção das UT, não ter espaço coberto para lecionar as aulas em tempo de chuva fez com que atrasasse o processo ensino-aprendizagem.

“Estou a sentir dificuldades na execução da unidade didática de

basquetebol e com o reduzido tempo que tenho vou ter de ser mais específico nas situações de aprendizagem criadas para desenvolver os alunos e atingir os objetivos que me propus.” Reflexão nº26 e 27.

No 3º período houve várias atividades de outras disciplinas como visitas de estudo e outras atividades que interromperam as atividades previstas e não permitiram que lecionasse algumas aulas. Reduziram o número de aulas previstas, a falta de comunicação entre departamentos não permitiu que tivesse conhecimento atempado destas situações.

Os planos de aula, que corporizam as progressões e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem. Estes requerem um planeamento cuidado e refletido, com progressões ajustadas aos alunos, respeitando as fases de aprendizagem e que contribuísse para uma elevada oportunidade de prática.

O plano de aula deve conter a informação mais importante orientar o professor durante a aula. A estrutura utilizada nos planos de aula, contemplava a informação sobre a aula (data, espaço, função didática, modalidade, material a utilizar), os objetivos para a aula em função das habilidades motoras, a condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais para a aula. As situações de aprendizagem presentes no plano de aula estavam organizadas em função da duração de cada situação de aprendizagem, objetivos comportamentais que pretendia que os alunos atingissem, a descrição da situação de aprendizagem, com os critérios de êxito, esquema com a organização dos alunos e componentes críticas em que me devia focar.

Com antecedência realizava o plano de aula, com o apoio do professor cooperante que depois revia e corrigia antes de colocar em prática. No início o planeamento era realizado com muitos conteúdos e objetivos, mas com o decorrer das aulas e experiência estes foram sendo mais reduzidos para que a minha intervenção fosse mais específica.

As situações de aprendizagem não eram iguais para todos, eram ajustada ao nível os alunos. No planeamento, tive o cuidado de diferenciar as situações de aprendizagem. Nem sempre o planeamento corre como previsto e é necessário fazer ajustes no imediato, com falta de experiência e vontade

de ensinar tudo, por vezes avançava nas progressões e depois tinha de voltar atrás. Essa dificuldade fez-se sentir na transposição de barreiras, a nível técnico é muito exigente e queria avançar demasiado rápido, tive de abrandar e repetir várias vezes e com muitas correções para os alunos melhorarem. Para Sarmiento (2004, p.52) *“A repetição, a prática é, em ambos os casos, o principal meio de aquisição, (...), efetivamente permite a interiorização da tarefa.”*

Bento (2003, p.122) afirma que *“Nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a educação física”*, a necessidade do plano B. Foi evidente ao longo do ano, a necessidade de ajustar todo o plano de aula para um corredor coberto para os alunos não ficarem sem aulas quando chove, sem perder todos os objetivos pretendidos para aquela aula. A modalidade de atletismo, por ser desporto individual, ajudou a aperfeiçoar ao nível técnico os alunos. Nas modalidades coletivas o mesmo já não era possível, consegui realizar a avaliação diagnóstica de ginástica mesmo durante a UT de andebol, quando não podia lecionar aula devido às condições meteorológicas, já tinha a lista de verificação e plano de aula preparado com antecedência e andava sempre comigo na impossibilidade de não lecionar andebol no exterior, este foi útil para preparar a UT de ginástica com mais antecedência onde já conhecia o nível dos alunos. Após realizar a avaliação diagnóstica de ginástica como alternativa à aula de andebol, foi necessário criar outras estratégias para rentabilizar as aulas de educação física em dias de chuva, iniciando as aulas de ginástica.

“Para a próxima aula vou preparar um plano B para o caso das condições meteorológicas não serem as mais indicadas para lecionar andebol no exterior, principalmente com progressões para a ginástica artística.”

Reflexão nº55.

O tempo previsto para cada situação de aprendizagem não era cumprido à risca, este dependia sempre da minha observação, no caso de o exercício estar a ser útil para os alunos, mantinha mais tempo e mudava uma variante, no caso de não ser ajustado aos alunos no decorrer na aula

terminava mais cedo. Esta experiência tinha influência nos futuros planeamentos em que conseguia estimar com mais facilidade os tempos necessários para cada situação de aprendizagem.

5.4 A gestão da aula e estabelecimento de rotinas

Relativamente ao processo de gestão da aula todos os aspetos contam para melhorar a realização da aula, pelo que todos foram importantes e considerados ao longo deste processo.

A experiência anterior como treinador e o rigor que coloquei na minha atuação levou-me a criar um conjunto de rotinas que permitisse rentabilizar o tempo de aula mas também uniformizar as situações para criar hábitos nos alunos. Ao organizar a turma de forma eficaz permitia que pudesse focar noutros aspetos da aula.

Uma das rotinas definidas prendia-se com o material para a aula. Os alunos vinham ter comigo para saber qual o material necessário e posteriormente organizavam para a aula.

“A autonomia dos alunos é também importante na organização da aula, eles vão buscar o material quando se equipam e arrumam no final, dividindo-se em dois grupos (um grupo organiza e o outro no final da aula arruma). Esta autonomia permite perder pouco tempo na organização da aula e aumentar o tempo útil de aula.” **Reflexão nº22.**

Na ginástica, o facto de os alunos já terem as rotinas definidas permitiu que quando entrassem organizassem logo a aula, com as diversas estações preparadas para a aula, sem haver necessidade de atrasar o início da aula, conhecer o material e como este se manuseia é importante para conservação e utilização deste.

“Primeira aula de ginástica, uma aula que teve pouco tempo de empenhamento motor, pois serviu mais para os alunos aprenderem as

regras básicas de funcionamento das aulas, como organizar e manusear o material, a organização da aula e grupos de trabalho.” Reflexão nº58

A disposição da turma em meia-lua e afastados foi um aspeto que tive de corrigir e insistir para que se torna-se uma rotina, por culpa minha e com alguma à vontade que tinha não persistia nesse aspeto por ter o controlo da turma, mas percebi que o mesmo era importante para evitar distrações dos alunos.

“Em relação aos erros cometidos por mim nas aulas anteriores, a turma começa a ter rotinas definidas, mas que ainda necessitam de ser lembrados. Uma das estratégias utilizadas é de não falar enquanto não estiverem colocados em meia-lua e afastados uns dos outros.” Reflexão nº44 e 45.

Na chamada e quando aproveitava para abordar os objetivos para aula, verificava os adereços que traziam para não colocar a sua segurança ou dos outros em perigo. No caso específico das raparigas que tinham de amarrar o cabelo, esta foi porventura a rotina mais difícil de adquirirem mas com o tempo esta rotina ficou definida e auto corrigindo-se.

A turma apesar de ter poucas dispensas, estes tinham uma participação importante na aula, na medida que auxiliavam na organização da aula.

“O aluno dispensado organizou os tapetes para iniciação ao triplo salto, enquanto juntei os alunos em grupos...” Reflexão nº17 e 18.

Se no início tinha mais dificuldades em organizar as situações de aprendizagem, com o tempo fui melhorando este aspeto ao organizar situações, mesmo no decorrer de outras situações de aprendizagem mas acima de tudo procurava ter tudo preparado enquanto os alunos se equipavam, o que nem sempre era possível.

Na gestão do tempo de aula, a preocupação era proporcionar mais tempo de aprendizagem motora e oportunidades de prática maior para os

alunos, para isso tinha de otimizar tempos de transição e organização. Como estratégia, a contagem decrescente para reunir e definir 10 segundos para iniciar os exercícios proporcionava uma rápida organização da turma. Na organização de grupos de nível era mais fácil esta organização, por ser grupos pequenos.

Ao constituir mais grupos e com número reduzido de elementos, aumentava as repetições e oportunidades de prática para cada aluno.

“Para não ter os alunos parados e com pouco tempo de empenhamento motor, organizei cinco grupos de quatro alunos...” Reflexão nº22.

5.5 A capacidade de comunicar

Segundo as normas orientadoras do EP (ano 2013-2014), o estudante-estagiário deve “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica”, atendendo às dimensões da intervenção pedagógica. Estas visam a promoção de aprendizagens significativas, envolvem a utilização de diversas técnicas de ensino identificadas e relacionadas com as técnicas de instrução, gestão, clima relacional e controlo disciplinar.

Um dos fatores de eficácia pedagógica do professor é a capacidade de comunicar na orientação do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 71) os processos de comunicação envolvem “a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (ex.: controlo do comportamento dos atletas), motivação (ex.: apresentação dos objetivos) e expressão emocional (ex.: expressão de satisfação) ”.

O processo de comunicação e consequente instrução demonstrou-se

uma competência essencial durante todo o estágio, influenciado o processo de ensino-aprendizagem. Para Rink (1993) um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes é a clareza de apresentação.

Desde primeiro contacto com a turma que tive preocupação com a instrução.

“Em relação à minha intervenção perante a turma durante toda a aula, penso que estive bem na comunicação com os alunos, uma vez que estes ainda são do 3ºCiclo e é necessário ter uma linguagem mais simples, de modo a que todos percebam o que pretendo dizer, procurei colocar bem a voz de forma a ser audível por todos os alunos.” Reflexão nº1 e 2.

Fruto ainda de alguma inexperiência, a instrução não era clara e objetiva que criou dúvidas na turma.

“A minha instrução não foi muito clara e surgiu muitas dúvidas na organização deles no exercício de estafetas...” Reflexão nº13.

No processo de comunicação e de acordo com Rosado e Mesquita (2001) há “barreiras que devem ser conhecidas e combatidas”, mais concretamente a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar. Preparar o discurso com antecedência, ser objetivo naquilo que se quer transmitir aos alunos são formas de reduzir essas barreiras e estratégias que utilizei ao longo do ano para colmatar estas situações.

O nível de atenção dos alunos deve ser tido em conta pelo professor na otimização da instrução, *“a quantidade de informação contida nos estímulos é geralmente superior à que o aluno consegue efetivamente tratar”* (Arnold; Famose cit. por Rosado & Mesquita, 2011). Retirar distrações é uma estratégia importante, a forma como se coloca a turma perante o professor no momento da instrução é decisivo, o facto de os alunos estarem de frente para um foco de distração (outra turma a ter aula, alunos no exterior), alunos muito juntos e

uns à frente dos outros propicia situações que destabilizam a concentração.

Durante as aulas lecionadas, o processo de instrução era complementado com a respetiva demonstração, efetuada quer por mim, quer por um aluno, na medida em que a informação visual apresenta-se como preponderante no ensino-aprendizagem (Tonello & Pellegrini, 1997). Não só a demonstração é suficiente para os alunos, “professores mais eficazes são claros nas apresentações das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas...” (Werner e Rink cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 80). Rink (1993) exalta o valor da comunicação visual na educação física.

“Para além da instrução sobre o exercício e componentes críticas, decidi demonstrar todas as situações de aprendizagem devido à elevada complexidade e porque uma imagem na cabeça dos alunos é mais importante. Eles têm uma referência visual do que têm de realizar e depois no momento da execução estive muito interventivo e emiti muitos feedbacks para ajudar os alunos na correção.” Reflexão nº16.

Para além da demonstração, a qualidade do conteúdo na informação é fundamental na eficácia da intervenção (Gusthart, Kelly & Rink cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 80).

No geral as instruções eram para a turma, estas por vezes tornavam-se mais extensas pelo facto de nem todos compreenderem as situações de aprendizagem.

“... na instrução, houve muitas dúvidas por parte dos alunos e entendi que não deveriam ir para os lugares enquanto houvesse dúvidas, preferindo utilizar este tempo em vez de exercitar e voltar a reunir a turma para uma nova instrução que levaria muito mais tempo.” Reflexão nº11 e 12.

Posteriormente quando comecei a trabalhar nas aulas por grupos de nível e as situações de aprendizagem serem diferenciadas, a instrução era dividida por grupos.

“Após um grupo estar a exercitar, reuni o outro grupo para iniciar o exercício para o nível deles.” Reflexão nº28.

Com esta situação, rentabilizava o tempo de aula.

“Esta estratégia permite-me gerir o tempo de aula de forma mais eficaz, sem que os alunos percam muito tempo entre transições e não terem de ouvir a instrução de um exercício que não é direccionado para eles. Assim consigo evitar comportamentos desviantes e captar a atenção deles na instrução por ser um grupo mais reduzido.” Reflexão nº28.

O apoio do núcleo de estágio e a observação destes das nossas aulas permite ter outra percepção que nós não temos ao lecionar.

“Após conversa com um dos meus colegas do núcleo de estágio, percebi que não estava a rentabilizar da melhor maneira esta estratégia porque após instrução e organização de um grupo não ficava para ver como os alunos desenvolviam o exercício e corrigir no caso de erros. Terei de observar primeiro como está a desenrolar-se o exercício e só depois de estar tudo como planeado inicio o exercício do outro grupo.” Reflexão nº29 e 30.

Ao longo do ano, no processo de ação pedagógica fui aperfeiçoando a instrução. As instruções eram mais objetivas e claras, com discurso fluido e organizado, com recuso à demonstração e palavras-chave, diminuindo o tempo despendido na aula. Segundo Landin (1994), as palavras-chave são conceitos, na sua maioria, apenas uma ou duas palavras, com o objetivo de evidenciar a atenção sobre os aspetos críticos da tarefa. No recurso às palavras-chave, o conteúdo informativo tem de ser adequado à capacidade de compreensão e execução do praticante (Rink, 1993).

O discurso não é unidirecional, ou seja, só o professor a debitar informação, para mim era importante haver interação com os alunos. O

questionamento foi uma estratégia utilizada com frequência, esta obrigava os alunos a refletir sobre as situações e relembrar aspetos já abordados. Segundo Mesquita (2009, p.102), “o questionário planeado pode ser um instrumento de avaliação não só para os alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem”. A utilização regular do questionamento otimiza a instrução no processo ensino-aprendizagem, após período de informação é necessário verificar o nível de compreensão dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011).

5.5.1 O *feedback*

O conceito *feedback* pedagógico é definido como um “comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82).

Para prescrever o *feedback* mais apropriado é necessário observar a execução, diferenciar entre o correto e incorreto e transformar essa informação para melhor compreensão do aluno (Armstrong & Imwold in Rosado & Mesquita, 2011). Na ginástica senti essa dificuldade devido ao elevado número de estações em que os alunos se encontravam, com situações de aprendizagem e habilidades diferentes onde tinha poucas oportunidades de observar e analisar a execução dos alunos. No início estava presente numa estação a realizar seguranças e sempre com atenção a toda a turma mas nem sempre com a capacidade de emitir *feedbacks* específicos para os alunos e de forma individualizada. Com o decorrer das aulas, mudei de estratégia e criei outra dinâmica que me permitiu circular com frequência pela aula e ajudar mais os alunos. No decorrer das aulas e maior contacto com os alunos, começa-se a conhecê-los melhor. O facto de já realizarem com qualidade as ajudas aos colegas permitiu-me focar na emissão de *feedbacks*.

Para garantir a individualização das correções, optava por *feedbacks* individuais no entanto quando detetava erro de forma frequente em vários alunos a minha opção era parar a aula e corrigir a situação. Rosado &

Mesquita (2011) defendem que *feedbacks* de grupo são mais “*úteis no final das sessões, nos tempos de transição ou nos intervalos de recuperação*”, eu penso que quando se detecta um erro geral este deve ser corrigido e não persistir no erro, de forma a corrigir de forma precoce.

A emissão de *feedbacks* deve ser controlado para não haver excesso, o que de acordo com o Rosado & Mesquita (2011) este provoca uma dependência do praticante retirando espaço para a autocrítica.

Sem entrar em exageros e por vezes pecar pela falta de *feedbacks* positivos, realçava demasiado a execução e menos elogiar ou motivar os alunos, algo que fui corrigindo ao longo das aulas.

5.6 Os Modelos Instrucionais

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem foram utilizados diferentes modelos instrucionais. Modelos estes com características distintas, alguns mais centrados no agente de ensino, outros que concedem mais espaço à descoberta e autonomia, havendo um equilíbrio entre as necessidades de direção e as necessidades de uma autonomia, desenvolvendo situações à vinculação com a prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

O modelo mais utilizado inicialmente foi o de instrução direta, pela necessidade que tinha de tomar todas as decisões, definindo e controlando as regras e rotinas de gestão. Entendi iniciar com este modelo pois permitiu-me utilizar o tempo de forma mais eficaz, direcionando o aluno para o empenhamento desejado nas tarefas de ensino.

Na modalidade de basquetebol, a minha atuação teve por base o modelo de competência dos jogos de invasão, contendo pontos comuns com o modelo de ensino dos jogos para a compreensão. Estes enfatizam a importância de escolher as formas modificadas de jogo em função no nível dos alunos, privilegiam o confronto com problemas reais de jogo em situações genuínas de jogo, preservando o conceito essencial do jogo (Graça et al., 2013).

Já ao abordar o andebol, o modelo de ensino desenvolvido por Estriga e Moreira (2013), tem por base as ideias e orientações de diversos modelos para o ensino dos jogos desportivos, evidenciando-se o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), o *Tactical Game Approach* (Mitchell, 1996), o modelo de competência dos jogos de invasão (Mutsh et al, 2002) e o modelo de abordagem progressiva ao jogo de voleibol (Mesquita, 2006). Os modelos baseiam-se nas componentes cognitiva e tática na aprendizagem do jogo, as habilidades técnicas são abordadas para resolução de problemas em jogo e na capacidade dos alunos perceberem a sua aplicação em contexto tático das situações de jogo (Estriga e Moreira, 2013), com situações de aprendizagem recorrendo às formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo (Graça & Mesquita, 2011).

Na abordagem ao ensino do andebol conjuguei o modelo de abordagem progressiva ao jogo de voleibol (Mesquita, 2006) e o modelo de educação desportiva (Siedentop, 1987).

O modelo de educação desportiva, proposto por Siedentop (1987) com objetivo de formar alunos capazes de dominar as habilidades motoras e participar na competição de forma satisfatória (competência desportiva), conhecedores de boas práticas, tendo comportamentos apropriados (literacia desportiva) e atraídos pela prática desportiva, capaz de promover e defender a autenticidade da prática desportiva (entusiasta pelo desporto).

Siedentop et al. (2004) apresentaram 6 características do modelo de educação desportiva, sendo estas adaptadas à modalidade de voleibol, lecionado no 3º período: a época desportiva, que substitui a unidade temática; filiação, promovendo a integração dos alunos em quatro equipas, cada uma delas com capitão; a competição formal, onde foi implementado um quadro competitivo que valorizava aspetos com o *fair-play*, cumprimentos de regras, assiduidade e pontualidade e competição entre equipas; o registo estatístico, não foi utilizado nas aulas; a festividade e o evento culminante, atividade esta realizada no último dia de aulas para a turma, contendo várias atividades relacionadas com o voleibol, num ambiente de alegria e boa disposição.

Ao aplicar este modelo, senti alguns problemas numa fase inicial. Algumas das rotinas já interiorizadas pelos alunos foram adaptadas, a própria organização por ser diferente do habitual criou alguma confusão aos alunos e perturbava o funcionamento das aulas, o que levava a mais explicações e consequentemente menos empenhamento motor. Na fase de competição, com quadro competitivo para os jogos, requeria mais tempo na organização dos campos e equipas, após algumas estratégias estas foram colmatadas e este tempo reduzido, traduzindo-se num aumento do tempo de jogo. Uma das dificuldades sentidas era a adaptação dos quadros competitivos quando algum aluno faltava.

Dentro da equipa havia níveis de jogo diferentes, com a afiliação, ajudou na cooperação e entreajuda entre elementos da equipa, nas várias situações de aprendizagem, o facto de estar em níveis de ensino diferentes, não só na forma de jogo (1x1 e 2x2), os conteúdos também eram diferentes, mas ambos eram igualmente importantes na conquista de pontos para a equipa.

Com o decorrer da época desportiva, estes problemas foram desaparecendo, tornando as aulas mais dinâmicas e motivadoras, aumentou o empenhamento dos alunos e as relações entre alunos foi melhor, havendo um trabalho de equipa evidente.

5.6 O clima e motivação da aula

O ambiente de aula foi positivo, considerando eu que as aulas se realizaram num clima saudável e de boa disposição. O respeito e disciplina esteve sempre presente, no entanto houve situações menos positivas que eram resolvidas no momento para não perturbar o decorrer da aula. Nem tudo correu na perfeição como é desejado mas estas situações e dificuldades que nos surge e nos obriga a intervir ajuda no desenvolvimento. Para este clima positivo foi necessário haver boa disposição e alunos, facto que fomentei nas minhas aulas. Na linha de pensamento de Rosado e Mesquita (2011) o entusiasmo, convicção e paixão do professor será um poder argumentativo muito forte junto dos alunos. Siedentop (1983, cit. por Rosado & Mesquita,

2011) acrescenta que a atitude positiva que o professor coloca na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficaz, conferindo um ambiente favorável. Motivar os alunos, valorizar o esforço e empenho para que sintam prazer nas aulas. Para valorizar o esforço e empenho dos alunos, foi criado no quadro competitivo das aulas de voleibol, pontuações destinadas a estes aspetos para todas as aulas. A cada semana era afixado o quadro de pontuações discriminadas para as equipas consultarem.

A motivação é um aspeto importante e valorizar o esforço e dedicação dos alunos, com elogio e dar o mérito quando o merecer é para eles um bom incentivo durante as aulas.

5.7 A avaliação como meio de analisar o processo ensino-aprendizagem

Segundo Bento (2003, p. 174), *“conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”*. O processo ensino-aprendizagem estabelece procedimentos que necessitam de ser planeados de forma a obter os objetivos que se pretende desenvolver.

É através da avaliação que são analisados e melhorados os processos de ensino-aprendizagem. A avaliação permite verificar em que medida os objetivos estão a ser alcançados, analisa-se o nível e a performance, bem como o conhecimento de cada aluno e da turma. Assim diagnostica-se e prevêem-se eventuais problemas, reajustando o planeamento.

A avaliação não pressupõe a interrupção do processo de aprendizagem, mas antes uma forma do aluno aprender e obter um *feedback* sobre o seu desenvolvimento (Rosado e Mesquita, 2011). Nos momentos de avaliação, este princípio defendido pelos autores era tido em conta, a informação recolhida era passada aos alunos para estes perceberem como estava a sua evolução. Havia momentos em que corrigia os alunos, transmitia o que pretendia tendo em consideração o seu desempenho demonstrado.

Ao longo deste ano, a avaliação tornou-se uma tarefa difícil e algo

complexa. Permitiu no entanto a recolha de informação sobre a evolução do processo de aprendizagem.

Os critérios de avaliação e percentagens foram definidas pelo subdepartamento de educação física, designadamente:

- Domínio Psicomotor – 70%
- Domínio das Atitudes e Valores – 20%
- Domínio Cognitivo – 10%

Na avaliação da condição física (10% atribuído dentro do parâmetro do domínio psicomotor) o instrumento utilizado foi o *fitnessgram*, cuja funcionalidade se encontra estruturada num conjunto de 5 testes, adotados pelo subdepartamento, sendo estes o vaivém, senta e alcança, extensões de braços, abdominais e IMC.

A interpretação dos resultados será feita através das tabelas de valores do *fitnessgram* para a zona saudável da aptidão física. A área de extensão da educação física na aptidão física será considerada como matéria, sendo avaliada de acordo com o número de testes na zona saudável nos testes avaliados através do *fitnessgram*.

O núcleo de estágio refletiu sobre este método de avaliação, não considerando o mais ajustado para a avaliação da condição física. O aluno na realização dos testes teria de chegar à zona saudável, caso contrário não era considerado para avaliação, pois se o aluno obtivesse um resultado fora da zona saudável e o aluno teria apenas hipóteses de obter 4 na avaliação da condição física, ou seja, termos práticos, se o aluno no teste de abdominais obtivesse 0 ou 20 repetições corretas em termos práticos da avaliação contava o mesmo, já que o mínimo para estar na zona saudável é 21 para aluno masculino de 13 anos. Após debate propusemos ao subdepartamento a seguinte forma de avaliação: os resultados serão avaliados de 1 a 5, de acordo com a performance do aluno nos testes, tendo por base a idade e género, bem como os valores de referência dos testes de *fitnessgram*. Por exemplo, um aluno do género masculino com 13 anos, no teste de extensões de braços, a zona ótima é a partir da 25ª extensão de braço, ou seja, o aluno encontra-se no nível 5, se for 12 o aluno encontra-se no nível 2, na zona saudável é 4. Todos

os testes têm a mesma ponderação e calcula-se a média obtida na avaliação para determinar a avaliação da condição física.

O primeiro momento de avaliação surgiu logo na aula de apresentação, aproveitando para realizar a medição do peso e altura (composição corporal). O núcleo de estágio em conjunto planeou as primeiras aulas com objetivo de realizar os testes de aptidão física, através da utilização da bateria de testes *fitnessgram*.

“O núcleo de estágio da FADEUP, achou por bem realizar um plano de aula conjunto, para a realização do fitnessgram, fazendo uma seleção dos testes que na nossa opinião seriam mais relevantes para uma primeira aula, de acordo com os testes adotados pelo subdepartamento de educação física. A nossa escolha passou pelo vaivém (aptidão aeróbia), extensões de braços (força superior) e abdominais.” Reflexão nº 2 e 3.

Na aula seguinte terminava com o teste do senta e alcança.

A primeira dificuldade surgiu com a necessidade de avaliar todos os alunos e ao mesmo tempo não ter a turma parada à espera uns dos outros, a solução foi criar uma atividade paralela e em pequenos grupos realizava a avaliação. O protocolo do *fitnessgram* é rigoroso e a capacidade de observar todos os pormenores foi uma dificuldade sentida, neste aspeto o núcleo de estágio esteve presente nas aulas uns dos outros e ajudou neste primeiro momento de avaliação.

A avaliação diagnóstica da modalidade de atletismo foi realizada com recurso a uma lista de verificação, construída em conjunto pelo núcleo de estágio e contemplava 3 critérios para cada habilidade motora. Esta foi logo condicionada pelas condições meteorológicas.

“Devido à chuva intensa e à falta de instalações cobertas a aula planeada teve de ser reajustada drasticamente. À mesma hora estavam mais duas turmas a ter aula de educação física e ocupavam metade do pavilhão cada, foi necessário passar a aula para um pequeno corredor coberto ao lado do pavilhão.

A aula teria de ser realizada naquele espaço ou então os alunos teriam de ser dispensados. A solução foi mesmo realizar a aula naquele espaço. Dividi a turma em dois grupos, agrupados por ordem numérica. Um grupo realizava exercícios de reforço muscular e condição física (tabela de exercício elaborada pelo núcleo de estágio) e o outro grupo realizava as técnicas de atletismo enquanto o professor avaliava os alunos. Todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar os exercícios uma vez para exercitar antes de serem “avaliados”. Após um grupo terminar a avaliação, trocavam com o grupo que estava a trabalhar condição física. Um dos alunos estava dispensado da aula por doença e atribui-lhe a tarefa de gerir o tempo de exercitação e de repouso entre séries nos exercícios de reforço muscular. Entreguei-lhe um plano com a ordem dos exercícios e os tempos estipulados.” Reflexão nº5 e 6.

Nos jogos desportivos coletivos, a avaliação decorre sempre em contexto real, incidido nos aspetos essenciais da atuação, entre elas as formas básicas de jogo (Rosado e Mesquita, 2011).

“A forma de jogo escolhida para avaliação foi o 2x2, de acordo com Tavares 2013 (ed) esta forma de jogo possibilita identificar os níveis de jogo em que o aluno se encontra, ou seja, se não há sustentação da bola este encontra-se num nível inferior, ou por outro lado, se há capacidade mínima de sustentação da bola estão na etapa 2 ou evidenciam qualidades para as etapas seguintes.

A maior dificuldade nesta aula foi o tempo reduzido para o mesmo, cerca de 20 minutos com uma grelha de avaliação diagnóstica algo extensa. Como não era possível registar tudo foquei-me nos conteúdos mais importantes e acima de tudo diferenciar os níveis de jogo para cada aluno, com base no conhecimento que tinha dos critérios diferenciadores.” Reflexão nº78.

A avaliação formativa, realizada ao longo das várias unidades temáticas, a observação das aulas, as reflexões individuais e do núcleo possibilitam retirar ilações sobre a evolução do processo de aprendizagem, sempre que necessário reajustar objetivos e situações de aprendizagem.

No final das unidades temáticas, a avaliação sumativa, pelo seu caráter formal pretende determinar o progresso e a evolução do aluno. Estando esta diretamente relacionada com as categorias transdisciplinares, as percentagens são determinadas pela própria escola. Um importante instrumento de que permite aos professores verificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos.

Este não é resultado de uma só aula, a final, mas de todo um processo, um conjunto das aulas. Uma das minhas preocupações na avaliação era ser justo para com o aluno. Por vezes esperamos que o aluno atinja um patamar e este revela algo diferente, temos de persistir pois sabemos o valor do aluno.

“Na aula as raparigas estavam com pouca atitude, o que influenciou o seu desempenho. Foi uma situação que tive dificuldades em lidar, parei algumas vezes o jogo para chamar a atenção mas sem efeito até que as mandei ir beber água e pensarem no que estavam a fazer, o que deu resultado e tiveram outra reação.” Reflexão nº56 e 57.

Noutros momentos ficamos satisfeitos com a evolução dos alunos, surpreendendo-nos pela positiva e ao ponto de ficarmos orgulhosos de um trabalho de conjunto ser refletido naquele momento final.

“No grupo dos rapazes a evolução tem sido muito positiva, foi um grupo que deu muito gozo lecionar porque queriam sempre aprender mais e consegui abordar conteúdos mais avançados em termos táticos, que é um aspeto que mais gostos nos desportos coletivos e os alunos colocaram-me desafios em que tive de preparar em casa para lhes apresentar.” Reflexão nº56 e 57.

Este processo permite tirar conclusões dos resultados obtidos. Estes não podem ser ignorados e aproveitar desculpas para o sucedido. Há vários fatores que interferem no processo de aprendizagem.

“Olhando para os resultados obtidos, fiquei um pouco desiludido pois esperava melhores resultados por parte dos alunos. A técnica de corrida foi um contexto novo para os alunos e onde tinham mais dificuldades, deveria ter prolongado por mais aulas e procurar maior evolução dos alunos. Como responsável pela turma, assumo a minha responsabilidade e irei refletir melhor sobre as progressões de aprendizagem selecionadas por mim para os alunos. Terei de refletir se deve dar continuidade ao ensino da técnica de corrida e posteriormente voltar a avaliar.” **Reflexão nº13.**

O professor deve utilizar várias estratégias e recursos que lhe permitam ajudar no seu trabalho, eu utilizei a máquina de filmar (devidamente autorizado) para ajudar a observar a execução dos alunos e dissipar dúvidas que pudessem surgir na avaliação.

“Decidi filmar as sequências para me ajudar na observação dos alunos em casa, uma vez que tive alguma dificuldade em observar tudo com atenção na aula anterior que serviu de teste para esta aula.” **Reflexão nº73 e 74.**

O facto de haver muitos critérios a observar e a rapidez de execução nas sequências dificultava a avaliação, não deixei de realizar a avaliação no momento pois é um excelente momento de aprendizagem para mim e não a desperdicei.

Na avaliação, é também importante valorizar os conceitos psicossociais, o *fair-play*, esforço e empenho, respeito e ajuda. Na grelha de avaliação no final de cada período, eram considerados aspetos como a higiene, para aqueles alunos que tomavam banho regularmente após as aulas de EF, a participação e empenho demonstrados ao longo das aulas, trazer material adequado para a aula, e comportamento e cumprimento de regras.

A cultura desportiva foi avaliada através de teste teórico, para a qual realizei uma aula teórica durante a aula de educação para a cidadania que foi disponibilizada pela diretora de turma, para realizar o teste escrito e não retirar aulas práticas aos alunos. Paralelamente à aula teórica, o núcleo de estágio disponibilizou para todos os alunos um documento com toda a informação necessária para o estudo, de forma simples e objetiva. No segundo período o

núcleo de estágio decidiu avaliar a cultura desportiva através de dois trabalhos escritos.

Os testes escritos foram um instrumento positivo para perceber o nível de conhecimentos da turma adquiridos ao longo das aulas. Apesar de revelarem pouco estudo para o teste, a verdade é que a maioria dos conteúdos que eram frequentemente abordados ao longo das aulas os alunos dominavam.

Por outro lado os trabalhos escritos foram uma má experiência. Apesar de ser entregue um enunciado objetivo com os temas e critérios que teriam de ser abordados pelos alunos, metade dos alunos não entregaram o trabalho. Em reunião de núcleo de estágio foi definido que este teria de ser manuscrito, para evitar o chamado “*copy paste*”, ou pelo menos, que os alunos lê-se e passassem para o papel a informação pesquisada. Apesar dos critérios bem definidos, foi mais difícil corrigir os trabalhos, com componentes críticas diferentes entre trabalhos e dificuldade em atribuir um valor a cada resposta. Para a modalidade de ginástica, o trabalho escrito foi um ótimo recurso para os alunos pesquisarem as componentes críticas de algumas habilidades motoras e respetivos aspetos a ter em conta na realização das ajudas. Estes trabalhos foram pedidos no início da modalidade, para ajudar os alunos durante as aulas.

Por estas dificuldades encontradas, decidi que no 3º período, o melhor seria utilizar de novo o teste escrito.

O conhecimento das regras e sinais da arbitragem, avaliados no teste, eram colocados em prática nas aulas, com os alunos a desempenhar a função de árbitros.

“Nesta última aula alguns alunos já traziam nomes de atletas de andebol, o que no início era um desconhecimento total, o que me deixa satisfeito foi deixei o “bichinho” do andebol nos alunos.” Reflexão nº56 e 57.

Atribuir uma nota final de cada período, foi a parte mais complexa do processo de avaliação. O professor deve refletir sobre todos os aspetos, congregar os vários parâmetros e converter num valor final.

**6. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL -
INTERVENÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A
COMUNIDADE**

6. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - INTERVENÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

6.1 Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A atividade do professor não se restringe à componente letiva, as atividades não letivas realizadas ao longo do EP, integrando a comunidade educativa. Com o objetivo de promover o sucesso educativo, reforçar o papel do professor de educação física na escola e na comunidade local e da disciplina de educação física, de acordo com as normas orientadoras do EP.

O subdepartamento organizou e dinamizou um conjunto de atividades, previstas estas no plano anual de atividades, na qual o núcleo de estágio teve uma participação ativa na promoção e desenvolvimento das mesmas. Promover o convívio entre a comunidade escolar, fomentar e propiciar o aumento da atividade física, estimular a condição física e incentivar a prática das várias modalidades eram os objetivos destas iniciativas. Considero estas uma mais-valia para a comunidade educativa pela diversidade de modalidades que proporciona

As atividades organizadas pelo subdepartamento de EF foram o corta-mato escolar, torneios inter turmas de futebol, andebol, basquetebol 3x3, voleibol 2x2, torneios de ténis de mesa e organizar o Dia do Agrupamento.

6.1.1 O corta mato escolar

“Esta atividade encontra-se patenteada no Plano Anual de Atividades da Escola Júlio Dinis, e decorreu no passado dia 6 de dezembro de 2013. Esta é uma atividade em que a organização esteve a cargo de toda a Área Disciplinar de Educação Física.

O corta mato escolar é uma prova mítica na escola supracitada, tendo por norma uma grande adesão por parte da maioria dos alunos. Durante o primeiro período uma das minhas preocupações centrava-se no desenvolvimento das capacidades motoras, focando-me na resistência aeróbia, para que os meus alunos conseguissem boas prestações nas suas provas.

As inscrições ficaram a cargo dos professores num ficheiro Excel preparado para isso no gabinete de educação física onde já tinha os dados de todos os alunos, a cargo dos estagiários ficou a responsabilidade dos cartazes de promoção do evento. Para além dessa divulgação, os respetivos professores de Educação Física estavam incumbidos de passar todas as informações aos seus alunos.

Um dos meus objetivos era ter toda a turma inscrita, sensibilizei os alunos para a importância da sua participação e valorizar a capacidade de superação, mais do que a vitória. No entanto não foi um objetivo conseguido na totalidade, dos vinte alunos apenas três não se inscreveram no corta-mato.

Para uma melhor preparação desta atividade o departamento de Educação Física reuniu-se na terça-feira ter tudo preparado atempadamente.

Na reunião de núcleo de estágio percorremos o percurso do corta mato para verificar as condições do terreno e últimos preparativos, bem como identificar as zonas onde teriam pessoas a controlar a prova. Nesta função tivemos o apoio dos alunos do curso vocacional, primeiro com a sinalização do percurso e depois no controlo nas zonas identificadas como críticas.

A minha função no corta mato foi de controlar o sistema informático, desde o registo das inscrições (após os professores validarem os alunos das respetivas turmas) para separar por escalões e criar o dorsal personalizado para cada aluno de forma a identifica-lo. O núcleo de estágio decidiu organizar os dorsais por turma e cada professor teria um envelope com os dorsais da respetiva turma que tivesse aula com eles às 8.30h na sala. Ao mesmo tempo que realizava a chamada dos alunos, estes distribuíam os dorsais e alfinetes para cada aluno. Esta organização permitiu-nos libertar espaço e tempo para aferir as outras tarefas e não ter todos os alunos aglomerados para receber o seu dorsal.

No entanto nem tudo foi perfeito, o sistema informático falhou (talvez por erro humano) e alguns alunos não estavam inscritos, no entanto já estávamos preparados para essa situação e criamos dorsais a mais para cada escalão, assim na hora era só atribuir no computador ao número de dorsal atribuído o nome do aluno mediante o escalão.

Na minha opinião a prova foi um sucesso, apesar de não terem comparecido todos os alunos inscritos para a prova. Durante a prova foi notório os

diferentes objetivos dos alunos, uns estavam interessados em participar pelo convívio realizando o percurso a passo, outros com o objetivo de ter melhor performance que no ano anterior, de se qualificar para a prova regional e outros de ganhar a competição.

Apesar de não ter organizado o evento na íntegra, foi importante para o meu futuro fazer parte desta organização, pois aprendi quais os passos necessários para organizar um evento escolar desta magnitude, e pude aperceber-me que o corta-mato é uma atividade importante para os alunos.”

Reflexão corta mato escolar.

O corta mato é uma prova “dura” e dolorosa para a maioria dos alunos, estes sentem muitas dificuldades na sua realização e optam por não participar, cada vez há menos alunos a participar nestas iniciativas. Nem todos os professores promovem da melhor forma o evento, ignoram e não são capazes de motivar os alunos.

Considero que a preparação para a prova não é a melhor e os alunos desmotivam, pelo que fui observando das outras aulas e também inicialmente cometi o erro de colocar os alunos a correr á volta da escola, sem objetivos e monótono para os alunos. Com a ajuda do professor orientador, a preparação para o corta-mato começou por ser feita por séries, com objetivos constantes para os alunos, por exemplo, ao realizarem um determinado percurso e registar o tempo e posteriormente verificar se o realizam em menor tempo que o registado anteriormente. Estes pequenos desafios são aceites pelos alunos e dão o seu melhor para o conseguir.

6.1.2 Os torneios inter turmas

Torneio inter turmas futsal, uma iniciativa com boa adesão por parte dos alunos, com as turmas a organizarem as suas equipas e a participar com entusiasmo. Destaco apenas pela negativa o facto do género feminino apresentar poucas equipas do 3º ciclo e no 2º ciclo não haver qualquer equipa a participar. A colaboração dos alunos e a participação destes na organização foi importante, passando pelas funções de árbitros e mesa (secretariado) com

supervisão dos professores de EF. Os torneios foram organizados à quarta-feira à tarde, em dias diferentes para os vários anos, pois neste dia à tarde não há aulas na escola.

O torneio de andebol contou com a presença de todos os anos de escolaridade, com exceção para o 7ºano. O subdepartamento decidiu uma reunião previa para preparar o torneio, que para o 2ºciclo a forma de jogo seria o 4x4 e no 3ºciclo o 5x5. Mais uma vez os alunos arbitraram os jogos, com colaboração dos professores por não dominarem por completo as regras e na mesa. Mais uma vez a falta de participação do género feminino é uma preocupação e deve ser alvo de reflexão por parte dos professores de EF.

O torneio de basquetebol 3x3 não foi realizado com sucesso, apesar de estar agendado para um dia foi sucessivamente adiado devido às condições meteorológicas que não permitiram realizar o torneio. Com isto foi perdendo o interesse dos alunos e acabou por ser realizado de forma informal, sem competição por alguns alunos, este teve fraca afluência.

6.1.3 O dia do agrupamento

O Dia do Agrupamento, organizado pela escola na qual o núcleo de estágio teve uma participação muito ativa no mesmo. Este evento tem como objetivo promover a escola básica, sede do agrupamento, junto dos alunos do ensino pré-escolar e 1ºciclo, com apresentações dos grupos-equipa do desporto escolar.

As escolas do ensino pré-escolar e 1ºciclo apresentaram coreografias que criaram ao longo do ano.

O núcleo de estágio ao longo de duas semanas de trabalho ficou responsável pela promoção do evento, criando o cartaz e convites que foram distribuídos pelas escolas, definimos o programa e a ordem de entrada dos grupos para as várias atuações, gestão dos materiais e músicas fornecidas pelas escolas.

Para além da participação na organização do evento, participei na

preparação dos pares e trios da ginástica acrobática do grupo de desporto escolar que apresentou as suas coreografias.

6.1.4 Evento organizado pelo núcleo de estágio

O núcleo de estágio assumiu a organização do torneio de voleibol, em reunião de subdepartamento de EF na qual estava já definido no plano anual de atividades. De acordo com as normas orientados, o evento tinha como objetivo a integração e sociabilização dos alunos, mas também promover sinergias com a comunidade.

Inicialmente no projeto do evento estava definido jogo de voleibol em situação 2x2 para todos os alunos, no entanto chegamos à conclusão que este não seria possível de realizar para os alunos do 2ºciclo porque ainda não tinham abordado o voleibol. Decidimos então organizar paralelamente um torneio de futebol para o 2ºciclo. Um evento para a comunidade educativa, para ter uma taxa de participação satisfatória teria de ser realizada durante as atividades letivas, no entanto à quarta-feira à tarde não é a melhor altura pois os alunos não têm aulas e nem todos têm transporte ao final do dia. Para integrar os encarregados de educação e comunidade local, organizamos uma aula de zumba para o final do dia, horário em que as pessoas terminam o seu trabalho e podem participar.

Apostamos na divulgação das várias atividades, com antecedência criamos diversos cartazes, apelativos e diferentes para chamar a atenção dos alunos sobre o torneio, insistimos juntos dos professores de educação física para divulgarem junto das suas turmas. No dia do agrupamento foram distribuídos panfletos para toda a comunidade a convidar a participar, o mesmo aconteceu no final das aulas eram entregues aos alunos um convite para o evento e informação para se inscreverem. No dia anterior no centro da freguesia, foram distribuídos às pessoas convites para participar na aula de zumba.

A adesão por parte dos alunos não foi a espera por nós, núcleo de estágio, apesar das inscrições no voleibol, no dia houve faltas de comparência

que alterou por completo o que tínhamos planeado. O quadro competitivo teve de ser reformulado. No futebol o quadro competitivo sofreu apenas a troca de 2 equipas e decorreu com normalidade. Na parte final, a aula de zumba não teve a adesão desejada pela comunidade educativa, com a presença de professores, funcionários, alguns alunos e pais, no momento de diversão e convívio.

Em articulação com a disciplina de EF, os alunos ao passarem pelas funções de árbitro de voleibol através do Modelo de Educação Desportiva durante o torneio ficaram responsáveis pela arbitragem dos jogos, outros na organização. O mesmo em relação ao futebol, alguns alunos que não participaram no torneio de voleibol arbitraram os jogos de futebol.

O torneio teve um ambiente saudável, de promoção da atividade desportiva e manutenção da condição física, numa perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar, envolto em valores como o *fair-play*, entreajuda e respeito.

6.1.6 A Ginástica Acrobática – Desporto Escolar

O projeto do desporto escolar faz parte integrante do projeto educativo da escola. O desporto escolar proporciona oportunidades de prática de atividades físicas e desportivas ao nível extracurricular, de forma voluntária, regular e gratuita nas atividades dos grupos/equipas da escola, nos treinos e competições inter-escolas.

De acordo com o programa do desporto escolar (2013-2017, p.8) *“a atividade desportiva desenvolvida, ao nível do desporto escolar, põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais...”*

Na primeira reunião de subdepartamento ficou decidido a distribuição dos professores-estagiários para acompanhar os grupos-equipa do desporto, neste caso ficou definido que eu iria acompanhar a ginástica acrobática. A escolha foi minha, com intenção de seguir uma modalidade que saísse da minha zona de

conforto, ou seja, não tinha experiência profissional e uma área que não dominava. O meu objetivo “(...) *era colmatar uma das lacunas que tenho na minha formação, o conhecimento na ginástica. Decidi acompanhar o grupo de ginástica acrobática e enfrentar as minhas dificuldades, de forma a aprofundar os meus conhecimentos nesta área.*” (PFI, p.8).

Os treinos eram à segunda-feira, mas por ter aula de Tópicos na faculdade não conseguia comparecer a tempo, com duração de 45 minutos e à quarta-feira que não havia aulas na escola à tarde, interrupção letiva esta destinada às várias atividades extracurriculares, incluindo o desporto escolar, com duração de 90 minutos. O espaço do pavilhão (com dimensões muito reduzidas) era dividido com outras atividades, o que dificultava ainda mais a nossa ação.

O primeiro impacto que tive não foi o melhor, antes do primeiro treino e de apresentação tivemos reunião de departamento de expressões, na qual estive presente e esta prolongou-se mais do que estava planeado, então a professora responsável pediu-me para preparar o espaço e começar o aquecimento, na realidade a reunião prolongou-se até perto da hora de terminar também o treino de ginástica acrobática, tive de improvisar e começar a ensinar as pegadas mais básicas e repetir várias vezes bem como realizar a ajuda de algumas habilidades motoras da ginástica artística, sem nada complexo ou situações de risco.

Com o decorrer dos treinos e acompanhamento da professora responsável, alguma investigação na procura de mais informação para conhecer a modalidade, a professora concedeu-me mais liberdade e autonomia para orientar parte dos treinos. A minha postura na participação do desporto escolar foi sempre de questionar, dúvidas e querer aprender com a professora responsável mas também e não menos importante ensinar os alunos, ajudá-los a serem melhores.

Para a modalidade foi um ano atribulado, a primeira professora responsável ficou de atestado médico o ano todo e só foi substituída por outro professor passado mais de um mês, neste espaço fiquei sozinho responsável pelo grupo de ginástica acrobática. No segundo período o professor substituto ficou também de atestado médico por um tempo prolongado e voltei a ficar

responsável, nesta altura participamos numa saída do desporto escolar e assumi esta responsabilidade.

Esta saída foi reflexo de alguns problemas que se passaram ao longo do ano, os pares e trios alteravam com frequência devido à pouca assiduidade das alunas o que não permitia um trabalho constante e estabilidade nas coreografias, alunas que desistiam, grupos que não podiam ir à prova porque um dos elementos era castigado pelo encarregado de educação. A presença em prova em termos desportivos não foi um sucesso mas também não era o nosso objetivo, este era proporcionar um momento de competição às alunas, uma experiência nova para maioria, conviver e observar outros grupos que tinham um desempenho muito superior ao nosso. Este só é possível com trabalho base de vários anos e não formar grupos novos todos os anos, com várias horas de treino por semana que os grupos têm em comparação com o nosso que tem um horário muito reduzido e com a falta de professor responsável em alguns momentos dificultou ainda mais esta situação.

O desporto escolar, sendo um espaço de oportunidades para alunas que não seguem o desporto federado, decidi levar todos os grupos disponíveis para esta competição, mesmo com reduzida preparação, uma forma de reconhecer o seu esforço e assiduidade que mantinham durante os treinos, tiveram a oportunidade de demonstrar o seu trabalho na competição do desporto escolar. A prioridade era manter a prática desportiva, ao cativar as alunas durante os treinos para que se sintam bem e tenham prazer em participar na ginástica acrobática.

Ao longo dos treinos foi possível verificar a evolução das alunas, os níveis de aptidão eram distintos, desde alunas que não conseguiam realizar a maioria das habilidades motoras da ginástica a algumas alunas com elevada performance na ginástica. O nosso trabalho era desenvolver essas capacidades, desde ensinar as alunas do básico até à correção de pormenores nas alunas mais evoluídas.

A cooperação e entreajuda das alunas foi importante, o espírito de grupo que havia ajudou nesta evolução, as alunas mais velhas ajudam as mais novas

na criação das coreografias, ajudar a corrigir erros nas habilidades motoras e seguir as regras básicas de apresentação de uma coreografia na competição.

A nível pessoal esta experiência no desporto escolar foi muito positiva, as várias dificuldades que tivemos ao longo do ano, o facto de ficar sozinho a liderar um grupo sem qualquer experiência neste campo fez-me “crescer” e evoluir ainda mais, aprendi com as alunas e com os dois professores que passaram pela equipa. Percebi o modo de funcionamento e a realidade do desporto escolar, como lidar com alunas de várias idades.

O núcleo de estágio organizou uma ação de formação, “ o voleibol em contexto escolar”, para o departamento de educação física com o objetivo de familiarizar os docentes com novo modelo de abordagem ao jogo no ensino do voleibol. Esta ação realizada no final do 2º período visto que no 3º período todos os professores iriam lecionar voleibol. Aproveitamos esta situação para relembrar aspetos importantes a ter em conta nas nossas aulas mas também esclarecer dúvidas que surgiram tendo em conta o nosso contexto.

7. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA – INTERVENÇÃO NO PROFESSOR

7. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA – INTERVENÇÃO NO PROFESSOR

7.1 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A área de desenvolvimento profissional abrange atividades e vivências fundamentais na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação (normas orientadoras⁴ do EP, 2013-2014). Esta área tem como objetivo perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.

O EP como espaço de excelência para o meu desenvolvimento como professor. Reconhece-se a “(...) *necessidade de confrontar os estudantes com perspectivas que não apenas as da razão instrumental e utilitária, procurando fornecer ferramentas para uma postura crítica, de reflexão, para que seja duradoura e não fique apenas circunscrita ao contexto da formação inicial.*” (Batista et al, 2013, p.35). A formação de futuros professores não se restringe apenas dotar de conhecimentos e habilidades, mas principalmente á capacidade de adaptar esses mesmos conhecimentos e habilidades à realidade, ao contexto em que se encontra e refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e consequências da sua ação pedagógica (Batista et al, 2013).

A capacidade de adaptação às diversas situações que surgiram ao longo do ano, permitiram o meu crescimento como professor. Este teve por base a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem. O professor cooperante teve um papel preponderante neste processo, pela liberdade e oportunidade de conduzir com autonomia na minha atuação como estudante-estagiário, estimulando constantemente a reflexão sobre a prática. Neste processo de formação, a forma como me conduzia para a reflexão, entendimento e

⁴ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, documento interno não publicado do ano letivo 2013/2014

responsabilização durante todo o processo de formação (Alarcão & Tavares, 1987) .

As reuniões de núcleo de estágio, as conversas que mantivemos ao longo do ano, encaminhando para um caminho de reflexão, de questionar e investigar as nossas decisões, antes, durante e após as aulas, não fornecendo soluções mas sim contribuir para uma reflexão sobre as nossas decisões. O confronto com os dilemas onde a solução passava pela reflexão, formular hipóteses e aprender com os próprios erros cometidos (Alarcão, 1996).

As reflexões sobre a minha atuação foram um ponto importante na procura de melhorar cada vez mais, estas ajudaram a perceber quais as melhores estratégias a adotar, bem como erros cometidos que tinham de ser corrigidos.

“Após refletir poderia ter criado uma nova variante, já que foi objetivo da aula o lançamento na passada deveria ter valorizado mais este tipo de lançamento, um aspeto a ter em conta na próxima aula.” Reflexão nº32 e 33.

“Nesta aula cometi alguns erros que já deviam estar corrigidos e assimilados pelos alunos, como a disposição da turma em meia-lua e afastados uns dos outros, só corriji à segunda vez, mas nas próximas aulas não pode acontecer, tem de ser logo no início.” Reflexão nº41 e 42.

Tinha a consciência que havia sempre situações a corrigir, alguns erros eram originados pela descontração que tinha ao lecionar a aula.

“Eu considero as aulas um momento de aprendizagem, não só dos alunos mas também meu. É meu objetivo ser sempre melhor professor e aprender com os meus próprios erros para melhorar. Por vezes estou demasiado a vontade a lecionar a aula e passo ao lado de alguns aspetos que não devem acontecer como estar de costas para os alunos e deslocar-me pelo interior da aula. Decidi filmar esta aula para observar a minha própria atuação e puder melhorar estes aspetos.” Reflexão nº47 e 48.

Há estratégias que pensamos ser ajustadas à turma mas na realidade estas não correspondem as nossas expectativas, então temos de ajustar constantemente na procura do que é melhor para o processo ensino-aprendizagem.

“Como na aula anterior uma das estratégias não resultou, nesta aula decidi criar outra estratégia.” Reflexão nº62 e 63.

O apoio do núcleo de estágio é também uma ajuda importante, mais concretamente os meus dois colegas estagiários que conversávamos sobre as nossas aulas, ajudávamos no planeamento uns dos outros e debatíamos sobre situações que aconteciam nas nossas aulas.

“Após conversa com um dos meus colegas do núcleo de estágio, percebi que não estava a rentabilizar da melhor maneira esta estratégia porque após instrução e organização de um grupo não ficava para ver como os alunos desenvolviam o exercício e corrigir no caso de erros. Terei de observar primeiro como está a desenrolar-se o exercício e só depois de estar tudo como planeado inicio o exercício do outro grupo.” Reflexão nº29 e 30.

Acompanhar as aulas dos meus colegas permitiu-nos também aprender com eles, situações que acontecem e que nos permite antecipar para as nossas aulas e estarmos preparados para que não aconteça.

“Ao contrário do que os meus colegas de estágio fizeram, eu penso que será melhor definir uma sequência de avaliação e depois com o treino dar alguma autonomia aos alunos para ajustar a mesma (...)” Reflexão nº64 e 65.

Há a necessidade constante de ajustar e reajustar a nossa atuação, na procura do melhor para o nosso processo de aprendizagem que se reflete em melhores condições para os nossos alunos.

Apesar da formação académica, senti a necessidade de recorrer à literatura na busca de mais conhecimento e pesquisa de conteúdos que não

contactei durante o percurso de formação, conselhos e a experiência de professores da área.

Após formação na faculdade sobre treino funcional, na qual não tinha conhecimento sobre esta área fiquei motivado e interessado, pois há a necessidade de desenvolver as capacidades condicionais dos alunos. Os baixos níveis de condição física e nível de sedentarismo elevado que duas aulas semanais não resolvem. Em conjunto com o núcleo de estágio criamos um circuito de treino funcional a aplicar nas aulas. Com evoluir do tempo diversificamos os circuitos para motivar os alunos com situações diferente mas com os mesmos objetivos.

A procura de conhecimento nesta área não ficou por aqui, após desafio do professor cooperante, o núcleo de estágio investigou mais sobre o treino funcional. Organizamos uma palestra informal para os professores do departamento de educação física da escola, com o objetivo de passar a informação recolhida sobre o tema. A escolha deste tema prende-se pelo facto de ser uma componente da avaliação dos alunos, a condição física, não sendo na nossa opinião desenvolvida de uma forma agradável e motivante para os alunos.

Ao longo do ano frequentamos a unidade curricular de Tópicos I e II. Foram abordados diversos temas que se revelaram úteis para o nosso desenvolvimento profissional. Um deles e que foi uma novidade, o treino funcional, revelou-se muito importante ao ponto de termos aprofundado esses conhecimentos para aplicar na escola, uma forma de desenvolver a condição física dos alunos de uma nova forma e mais motivadora, com exercícios novos e desafiantes. Um outro tema foi relativo à organização e gestão de eventos desportivos, onde desenvolvi um projeto que serviu de base para o evento do núcleo de estágio para a comunidade educativa.

A formação em suporte básico de vida, um domínio que deve ser transversal a qualquer profissional da área do desporto, onde estamos expostos a situações em que o auxílio imediato pode ser determinante para salvar uma vida, foi igualmente um tema que contribuiu para a melhoria da minha ação.

7.2 Caracterização da atividade motora nas aulas de Educação Física: um estudo com adolescentes obesos.

Marco Araújo

Faculdade de Desporto da universidade do Porto

7.2.1- Resumo

A educação física constitui-se como uma oportunidade para todos os alunos desenvolverem aspetos relacionados com a sua vida diária, com benefícios a nível funcional, psicológico e social (Fonseca, 2004). Assim, torna-se importante que a aula de educação física tenha impacto fisiológico através de intensidades elevadas na aula, adequadas para o combate à obesidade. O objetivo deste estudo é caracterizar a atividade de alunos obesos nas aulas de educação física, na modalidade de ginástica, identificando o tempo em atividade motora moderada a vigorosa. Participaram no estudo três alunos com excesso de peso ($IMC \geq 23,1 \text{ kg/m}^2$), durante oito aulas de ginástica artística (4 aula de 90 minutos e 4 de 45 minutos). Os dados foram recolhidos com recurso a três acelerómetros *Actigraph* wGT3X. Os resultados recolhidos demonstram que o tempo que os alunos estão em atividade moderada a vigorosa correspondem, em média, a 55,41% do tempo real da aula. Em termos absolutos, encontraram-se valores de atividade moderada a vigorosa de 16 minutos nas aulas de 45' e 38 minutos nas aulas de 90', bastante inferiores aos 60 minutos recomendados pelo US Department of Health and human Services (2008). Assim, conclui-se que os alunos com excesso de peso carecem de mais oportunidades de prática.

PALAVRAS-CHAVES: ATIVIDADE MOTORA; OBESIDADE; EDUCAÇÃO FÍSICA; INTENSIDADE MODERADA A VIGOROSA

7.2.2 Introdução

Atualmente o défice de atividade física e aumento do sedentarismo na população influencia de forma negativa a saúde e bem-estar das populações

(Sallis e Owen, 1999). Esta diminuição resulta em consequências graves para a saúde (WHO, 2003).

A escola como meio privilegiado em que crianças e jovens frequentam na maior parte do dia é importante na promoção da atividade física (Cox et al, 2010; Guedes e Guedes, 2001). A educação física e o desporto escolar são uma ótima oportunidade para todos os alunos, gratuito e com acompanhamento profissional, devendo conter estratégias para promoção da saúde e prevenção de doenças, com benefícios a nível funcional, psicológico e social (Fonseca, 2004). É essencial criar hábitos de vida saudável desde a infância, de acordo com Lopes et al. (2001) e Guedes e Guedes (2001), é mais provável que crianças fisicamente ativas possam manter esses hábitos em adultos. Estes níveis de participação parecem estar a diminuir (Knuth e Hallal, 2009).

Ao comparar crianças e adolecentes ativos e inativos, constatou-se que os jovens ativos obtêm melhores resultados escolares (Singh et al., 2012), mais saúde (US Department of Health and human Services, 2000), mantêm uma qualidade de vida superior (Shoup et al.,2008) e maior autoestima (Dishman et al.,2006).

Para que estes resultados sejam atingidos, é recomendado que estes estejam envolvidos em atividades físicas moderadas a vigorosas pelo menos uma hora por dia (Cavill et al., 2001), exercícios de força muscular (3 vezes por semana) e que produza força de impacto nos ossos (3 vezes por semana) no mínimo 1 hora (US Department of Health and human Services, 2008).

Para a WHO (2000) a educação física tem como objetivos criar hábitos vitalícios para a prática de atividades físicas e desportistas, melhorar a saúde e bem-estar, promover a interação social, que proporcione prazer e satisfação e ajudar a prevenir problemas de saúde que possam surgir futuramente. Estes objetivos têm em conta a presença da disciplina no currículo escolar de frequência obrigatória, as condições físicas das escolas e corpo docente qualificado no acompanhamento das crianças e jovens.

Os níveis de atividade física moderada a vigorosa nas aulas de educação física situam-se entre 30 a 35% do seu tempo útil de aula (Fairclough na Stratton, 2005; Fairclough na Stratton, 2006; Hino et al., 2007); em comparação entre géneros, os rapazes tendem a ter níveis superiores às raparigas (Fairclough na Stratton, 2005; Hino et al., 2007); com a idade estes níveis tem tendência a diminuir (Bastos et al., 2008).

Apesar destes valores, para muitas crianças e jovens os níveis de atividade física moderada a vigorosa são insuficientes para obter vastos benefícios (Crawford, 2009; Hardy et al., 2010; US Department of Health and human Services, 2000).

Adquirir estilos de vida saudáveis na família pode influenciar positivamente crianças e jovens de atitudes e comportamentos relacionados com a saúde, o ambiente familiar influencia o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis entre as crianças e jovens (Hardy et al., 2010).

7.2.3 Objetivos

Caracterizar a atividade de alunos obesos nas aulas de educação física, na modalidade de ginástica. Avaliar a percentagem de tempo de aula de educação física que os alunos da minha turma passam em atividade moderada a vigorosa.

A turma na qual leciono as aulas de educação física tem 3 alunos com excesso de peso. Pretendo que as minhas aulas, tenham um contributo (ainda que pequeno) para contrariar esse estado.

7.2.4 Metodologia

7.2.4.1 - Caracterização dos Participantes

Os participantes serão três alunos com obesidade da turma do 8º ano da escola básica Júlio Dinis, em Grijó. Os alunos têm 13 anos de idade, sendo dois do género masculino e um do género feminino. A escolha dos participantes foi de natureza não probabilística uma vez que os alunos foram selecionados de acordo com o seu IMC, onde se encontram na zona de excesso de peso

($23 \leq \text{IMC} \leq 31$) para rapazes com 13 anos e ($24,5 \leq \text{IMC} \leq 36$) para raparigas com 13 anos (The Cooper Institute for Aerobics Research, 1999,). Os valores do IMC dos participantes variam entre 23,1 e 29,5 kg/m² (quadro 1).

Em toda a amostra os alunos não praticam desporto federado.

Quadro 1 Caracterização dos participantes (género, idade, altura, peso e % massa gorda)

Caracterização dos participantes						
			Idade (anos)	Altura (m)	Peso (kg)	IMC (kg/m ²)
Geral	♂	Aluno A	13	1,62	59	23,1
	♂	Aluno B	13	1,73	82	29,5
	♀	Aluno C	13	1,54	59	26,0

7.2.4.2 - Instrumento de recolha de dados.

Para recolha de dados foram utilizados acelerómetros *Actigraph* wGT3X, (n=3). O ActiGraph wGT3X recolhe dados sobre a atividade física 24 horas e medições de sono/vigília, incluindo aceleração, o gasto de energia, a intensidade da atividade física (Sedentária, Leve, Moderada e Vigorosa), a frequência cardíaca, posição de sujeito, tempo total de sono, eficiência do sono, e os níveis de luz ambiente.

Os dados são transmitidos para um computador por meio de um aparelho interface, registados no software *Actilife6*, para inicialização dos acelerómetros e descarregar os dados no final de cada aula para um ficheiro AGD.

Para determinar a composição corporal de cada aluno, usou-se o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), este cálculo baseia-se na relação entre a altura e o peso. Para registar a altura dos alunos, uma fita métrica de parede e balança para determinar o peso.

Uma ficha de registo diário, onde era colocado o tempo inicial e final de cada aula, para registar o tempo útil de aula (excluir o tempo que os alunos utilizam para se equipar no início da aula e a parte final para tomar banho).

7.2.4.3 - Procedimentos na recolha de dados

A recolha de dados foi registada no período de 26 Fevereiro a 26 de Março nas aulas de educação física, duas vezes por semana, em sessões de 45 minutos e de 90 minutos (quarta e sexta-feira respetivamente). A modalidade abrangida pelo registo foi ginástica, durante o 2º período do ano letivo 2013/2014 num total de 4 aulas de 90 minutos e 4 aulas de 45 minutos.

Nas aulas de 90 minutos uma parte da aula foi dedicada a um circuito de treino funcional para todos os alunos.

Na aula anterior a iniciar a recolha de dados através dos acelerómetros, foram recolhidos os dados dos alunos (altura e peso).

Os acelerómetros eram inicializados antes de cada aula, na qual consistia em determinar o período de recolha dos dados (data e hora de início e fim da recolha). Este período de recolha era definido pela duração da aula, 90 ou 45 minutos. Para determinar o tempo útil de aula que é o objeto de análise, na ficha de registo diária o professor indicava a hora de início da aula e termino da mesma, bem como a duração em minutos com exatidão da aula.

Os acelerómetros foram numerados e foi atribuído a cada aluno um código correspondente ao número do acelerómetro, este no início da aula deslocava-se junto do professor e colocava o seu acelerómetro com supervisão do professor.

No final da aula, os acelerómetros eram retirados e os dados descarregados, para proceder de novo a inicialização de cada aparelho.

7.2.4.4 - Procedimentos tratamento dos dados

Através do programa informático *Actilife 6*, na transformação dos dados de cada um dos ficheiros AGD para uma base de dados *Excel*. As informações recolhidas pelos acelerómetros permitem calcular o tempo em minutos que cada aluno avaliado permaneceu em cada um dos quatro tipos de atividade física – sedentária, leve, moderada e vigorosa.

Na base de dados foram colocados os tempos uteis de cada aula para calcular % de t AMV em função do tempo útil de aula e não do tempo formal da

aula (45 ou 90 minutos), através do quociente entre a soma de minutos úteis de atividade moderada e atividade vigorosa e os minutos úteis da aula.

Para o tratamento estatístico, a folha de Excel foi convertida numa base de dados SPSS.

7.2.5 Apresentação de Resultados

7.2.5.1 Caracterização da atividade dos alunos na aula de EF

No quadro 2 pode constatar-se a média de atividade que os alunos se encontram na aula de EF. Os valores registados indicam que em média o tempo de atividade que prevaleceu foi leve com 32 minutos, diferença esta significativa para atividade moderada. Para a atividade vigorosa o valor registado é quase nulo.

Quadro 2 Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF

Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF				
	Sedentária	Leve	Moderada	Vigorosa
Gerais	9 min	32 min	25 min	2 min

Ao comparar os resultados registados por aluno no quadro 3, verifica-se que o aluno A registou valores elevados de atividade moderada a vigorosa, já o aluno B tem valores muito próximos entre moderada a vigorosa e leve. A aluna C apresenta resultados levados de atividade leve de 39 minutos em atividade leve para 17 de moderada e 2 de vigorosa.

Quadro 3 Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF

Média dados gerais da atividade dos alunos na aula de EF				
	Sedentária	Leve	Moderada	Vigorosa
♂ Aluno A	8	26	32	1
♂ Aluno B	7	30	27	3
♀ Aluno C	11	39	17	2

Nas aulas de 45 minutos, a atividade que mais prevalece é leve, ligeiramente superior aos valores registados de moderada a vigorosa.

Ao comparar os valores registados por aluno, constata-se que para os alunos B e C a atividade que mais prevalece é leve, sendo que para a aluna C os valores de moderada a vigorosa são significativamente inferiores à atividade leve. O aluno A regista valores superiores de atividade moderada a vigorosa.

Quadro 4 Média da atividade dos alunos nas aulas de EF - 45'

Média da atividade dos alunos nas aulas de EF - 45'				
Aulas de 45'	Sedentária	Leve	Moderada	Vigorosa
Média Geral	8	21	15	1
♂ Aluno A	8	16	21	1
♂ Aluno B	7	22	15	2
♀ Aluno C	10	24	11	1

Nas aulas de 90 minutos, os valores registados de atividade moderada a vigorosa nos alunos A e B são superior aos valores registados pela aluna C. Em média mais de metade da aula é realizada em atividade moderada a vigorosa, já a aluna C regista valores muito elevados de atividade leve, com valores médios de 53 minutos por aula.

Quadro 5 Média da atividade dos alunos nas aulas de EF – Aulas de 90'

Média da atividade dos alunos nas aulas de EF – Aulas de 90'				
Aulas de 90'	Sedentária	Leve	Moderada	Vigorosa
Média Geral	10	43	35	3
♂ Aluno A	9	36	44	2
♂ Aluno B	8	39	39	4
♀ Aluno C	12	53	23	3

7.2.5.2 Caracterização da atividade moderada a vigorosa na aula de EF

O quadro 6 regista o tempo real de cada aula observada neste estudo. O tempo era registado no momento em que os alunos iniciam efetivamente a aula e posteriormente quando esta terminava, retirando desta análise o tempo despendido no balneário.

As aulas de 45 minutos, têm em média $28,8 \pm 2,8$ minutos de tempo de aula, já as aulas de 90 minutos têm $70 \pm 1,95$ minutos.

Quadro 6 Registo do tempo real das aulas de EF, de 45' e 90' (valor efetivo, média e desvio-padrão)

Tempo real de aula EF			
Aulas de 45'		Aulas de 90'	
1	27 min	2	73 min
4	29 min	3	70 min
6	26 min	5	68 min
8	33 min	7	69 min
média±desvio padrão	$28,8 \pm 2,8$	média±desvio padrão	$70 \pm 1,95$

No seguimento dos valores registados no quadro anterior, para determinar a % t AMV em função do tempo efetivo da aula, os alunos em média estão 55,41% em t AMV.

Por aluno, os valores dos alunos A e B são elevados, já a aluna C regista valores baixos de % t AMV.

Quadro 7 % de MPVA em função do tempo real da aula

	% T AMV Real	n
Média Geral	55,41%	24
♂ Aluno A	69,30%	8
♂ Aluno B	59,62%	8
♀ Aluno C	37,34%	8

Nas aulas de 45 minutos, em média os alunos estão cerca de 16 minutos em T AMV, com percentagem média de 57,12%. Em relação às aulas de 90 minutos, o valor médio é de 38 minutos de AMV, 53,7% da aula. Ao observar

estes dois valores, nas aulas de 45 minutos os alunos estão mais tempo em AMV do que nas aulas de 90 minutos.

O aluno A está em média 21 e 45 minutos em AMV nas aulas de 45 e 90 minutos, respetivamente. Já o aluno B tem em média 17 minutos em AMV nas aulas de 45 e nas aulas de 90 está 43 minutos. A aluna C regista valores mais baixos, com diferença para os outros alunos mas com valores próximos entre as aulas de 45 e 90 minutos.

Quadro 8 Valores de T AMV por aluno e aula, com % do T AMV em função do tempo real da aula

		t AMV	% t AMV Real	n
Aulas de 45'	Média Geral	16 min	57,12%	12
	♂ Aluno A	21 min	74,27 %	4
	♂ Aluno B	17 min	53,93%	4
	♀ Aluno C	11 min	39,16%	4
Aulas de 90'	Média Geral	38 min	53,70%	12
	♂ Aluno A	45 min	64,33%	4
	♂ Aluno B	43 min	61,30%	4
	♀ Aluno C	25 min	35,47%	4

7.2.5.3 Caracterização da % t AMV em função de dois momentos de observação

Quadro 9 Quadro comparativo entre o M1 e o M2 (média, desvio-padrão, n e valor de p)

% tempo em Atividade Moderada a Vigorosa			
	n	média±desvio-padrão	p
M1	12	62,68±17,24	0,012
M2	12	48,14±16,17	

O primeiro momento de observação consistiu nas primeiras 4 aulas do estudo, já o segundo momento são as últimas 4 aulas, num total de 12 observações cada.

A média registada no primeiro momento de observações em atividade moderada a vigorosa é de 62,68%±17,24, em contraponto no segundo momento estes valores descem para valores médios de 48,14%±16,17, comparando a

média dos 2 momentos, e com valor de p igual a 0.012, ou seja, constata-se que esta diferença é estatisticamente significativa.

7.2.6 – Discussão dos Resultados

Com este estudo pretende-se analisar a atividade moderada a vigorosa da aula de EF, mais concretamente da modalidade de ginástica.

As aulas de 45 minutos, são insuficientes de acordo com as indicações de Cavill et al. (2000), a necessidade diária de atividade moderada a vigorosa de 60 minutos para crianças e jovens, já que o tempo efetivo de aula tem em média 28,8 minutos, destes apenas 16 minutos são para atividades moderadas a vigorosas. Já as aulas de 90 minutos, com tempo efetivo médio de 70 minutos, 38 destes são em atividade moderada a vigorosa. Estes resultados são manifestamente reduzidos para induzir benefícios aos alunos (Crawford, 2009; Hardy et al., 2010; US Department of Health and human Services, 2000).

Comparando a % t AMV nas aulas de 45 ou 90 minutos, observa-se que os valores obtidos nas aulas de 45' são ligeiramente superiores que nas aulas de 90' em média, com 57,12% e 53,70% respetivamente. O facto de ser alunos com dificuldades na ginástica e com o decorrer da aula aumenta também a fadiga por originar uma diminuição da AMV.

Por género, os alunos do género masculino têm significativamente valores superiores em relação à aluna do género feminino.

Ao analisar os dados em dois momentos de observação e registo de dados, os valores encontrados no primeiro momento são manifestamente superiores ao segundo momento, verificando-se um decréscimo da % t AMV.

7.2.7 – Conclusões

Tendo em conta os valores recomendados em média, que os alunos devem passar em atividades moderadas a vigorosas, as aulas de EF, de 45' e

90' são manifestamente inferiores, com valores médios de 16' e 38', respetivamente. Com o propósito fisiológico, a aula de EF ficam aquém dos resultados esperados. Surge a necessidade de melhorar a prática pelo professor.

Os alunos do género masculino têm valores superiores de atividade física moderada a vigorosa do que os alunos do género feminino.

Entre as aulas de 45' e 90', a % t AMV é superior nas aulas de 45' do que nas aulas de 90'. Face a estes resultados, surge a necessidade de modificar o formato das aulas, aulas mais curtas que as aulas de 90' mas com tempo superior aos 45' mas com mais frequência semanal, com o objetivo de melhorar a atividade dos alunos sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Eventualmente o tempo de aula em passaria para 60 minutos.

Um dos motivos para esta diferença significativa prende-se com o facto de nas últimas aulas, ter de dividir o pavilhão com outra turma e consequente divisão do material o que diminui as oportunidades de prática dos alunos. O pavilhão com dimensões de 22x11 metros já é reduzido, com poucos recursos para ginástica e ao ser dividido com outra turma dificulta ainda mais a atividade dos alunos na aula de educação física.

7.2.8 – Bibliografia

- Bastos, J. P., Araújo, C. L. P., & Hallal, P. C. (2008). Prevalence of insufficiency physical activity and associated factors in Brazilian adolescents. *Journal of Physical Activity & Health*, 5(6), 777-94.
- Cavill, N., Biddle, S., & Sallis, J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of United Kingdom expert Consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13(1), 12-25.
- Cox, M., Schofield, G., & Kolt, G. S. (2010). Responsibility for children physical activity: parental, child, and teacher perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(1), 46-52.

- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer K. A., et al (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25(3), 396-407
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005a). Physical activity levels in middle and high school physical education: a review. *Pediatric Exercise Science*, 17, 217.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005b). "Physical education makes you fit and healthy". Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 239-257.
- Fonseca, A. M. (2004). Da motivação para a prática desportiva juvenil ao seu abandono ou das perspetivas ou influências dos realizadores aos comportamentos dos atores. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 52.
- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (2001). Esforços físicos nos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 15(1), 33-44.
- Hardy, L. L., King, L. Espinel, P., Cosgrove, C., & Bauman, A. (2010). *NSW Schools Physical Activity and Nutrition Survey (SPANS) 2010: Full Report*. Sidney: Ministry of Health.
- Hino, A. A. F., Reis, R. S., & Rodriguez-Añez, C. R. (2007). Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 12(3), 21-30.
- Knuth, A. G., & Hallal, P. C. (2009). Temporal trends in physical activity: a systematic review. *Journal of Physical Activity & Health*, 6(5), 48-59.

- Lopes, V. L., Monteiro, A. M., Barbosa, T., Magalhães, P. M., & Maia, J. A. (2001). Atividade Física Habitual em Crianças. Diferenças entre rapazes e raparigas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 53-60.
- Ministério da Educação (2001). *Ensino Básico 3º ciclo. Programa de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical Activity & Behavioral medicine*. London: Sage Publications, Inc.
- Shoup, J. A., Gattshall, M., Dandamudi, P., & Estabrooks, P. (2008) Physical activity, quality of life, and weight status in overweight children. *Quality of Life Research*, 17(3), 407-412.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.
- The Cooper Institute for Aerobics Research (1999). *Fitnessgram: Test Administration Manual*. 2nd ed, Champaign, 41-42.
- U. S. Department of Health and Human Services (2000). *Health People 2010: Understanding and Improving Health*. 2nd ed Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U. S. Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans*. S.I.: U. S. Department of Health and Human Services.
- WHO (2000). *The World Health Report 2000 – Health Systems: Improving Performance*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2003). *The World Health Report 2003 – Shaping the future*, Geneva: World Health Organization.

8. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

8. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Foram cinco anos de formação juntamente a esta experiência ao longo do ano no ensino permitiram adquirir um conjunto de conhecimentos e experiências muito enriquecedoras. Todos os momentos passados foram conhecimentos obtidos que permitiram chegar ao fim com sentimento que tudo valeu a pena, bons e maus momentos, que possibilitaram “crescer” como futuro docente de EF. Experiências estas que permitiram desenvolver um conjunto de estratégias pedagógicas com sequência lógica que permitam intervir de forma orientada.

O primeiro confronto efetivo com a realidade do ensino, tornou-se uma experiência inesquecível. Desde o primeiro contacto com a turma ao convívio com os alunos nos intervalos, às aulas ao longo do ano, às sessões do desporto escolar, à organização de eventos e reuniões, foram todos momentos de aprendizagem. Acredito, por ter vivido, nas palavras de Bento (1987) quando considera que as capacidades surgem através da vivência das situações na escola.

O processo ensino-aprendizagem depende de um conjunto de fatores determinantes para o sucesso do mesmo, um planeamento cuidadoso tendo em conta o contexto, a turma e a progressão dos conteúdos, bem como a forma como vamos transmitir esse conhecimento e proporcionar estratégias e situações de aprendizagem respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, a constante reflexão sobre as minhas ações e decisões, estabelecer objetivos claros, alcançáveis e ajustados. Avaliar constantemente foi uma ação determinante na tomada de decisão e no ajustamento de estratégias para melhorar a minha intervenção. Aspetos estes que tomaram sempre em conta as necessidades e objetivos da turma.

As reflexões foram um ponto essencial na minha intervenção, as reuniões do núcleo de estágio e o debate de ideias contante, que permitiu refletirmos sobre o que era realmente importante, sem nunca haver “receitas”. O percurso efetuado ao longo deste ano não foi linear, foi necessário contornar e superar obstáculos, a tomar decisões e cometer erros, erros esses que permitiram refletir e modificar comportamentos e ações.

Foi um privilégio partilhar conhecimentos e opiniões com o núcleo de estágio, grupo de educação física, professor cooperante e o orientador, de forma cooperativa, com base na crítica, sempre construtiva e reflexiva para adquirirmos um conjunto de valências que nos permitam enriquecer a nossa atuação.

Em retrospectiva, foi um ano vivido intensamente e que tentei aproveitar ao máximo para aprender e evoluir, aprendizagem esta que não termina por aqui. Esta é contínua e não deve ser desvalorizada, tenho ainda muito para aprender, pois a aquisição de conhecimentos deve ser constantemente evocada.

Findo este percurso acredito estar preparado e adquirir os conhecimentos inerentes à profissão de docente.

O meu desejo é que brevemente possa voltar ao ensino e exercer a profissão que tanto gosto, ter a oportunidade de contribuir para a valorização da EF e colaborar para uma melhor formação dos alunos. Apesar das expectativas da profissão e do ensino não serem as melhores e da desvalorização da disciplina, não podemos baixar os braços, temos de lutar por aquilo em que acreditamos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (1979). *Formação de professores*. Porto: Universidade do Porto Instituto Superior de Educação Física.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição ed.). Livros Horizonte.
- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical Education*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Daryl Siedentop, & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). California: Mayfield.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2013). Proposta Metodológica de ensino no andebol. In Tavares, F. (Eds.) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 123-164). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Ferreira, M.S. e Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. 3.ª Edição. Edições Afrontamento, Porto
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. C (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelo de Ensino dos Jogos Desportivos. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: Conceções, Modelos e Avaliação. In Rosado, A. & Mesquita, I (eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Edições FMH-UTL.

- Graça, A., & Oliveira, J. (1988). *O ensino dos jogos desportivos* (3ª ed.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol In Tavares, F. (eds.) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Huberman, M. (2000). *O Ciclo de vida profissional de professores*. In: Nóvoa, A (org)/Vida de Professores. Porto Editora, Porto.
- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 229-313.
- Matos, Z. (2013). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do 2ºciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2006). O ensino do voleibol. In G. Tani, J. O. Bento & R.S. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-lei nº240/2001 de 17 de agosto. *Diário da República*, 1ª série, nº201, 5569-5572.
- Ministério da Educação (2006). Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março. *Diário da República*, 1ª série, nº60, 2242-2257.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série, nº38, 1320-1328.
- Mitchell, S. (1996). Tactical Approaches to Teaching Games: Improving Invasion Game Performance. *JOPERD*, 67.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Programa do Desporto Escolar para 2013-2017*. (2013). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.

- Rosado, A. & Mesquita., I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In R. A, Mesquita, I. (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education* S.I: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. v. d. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1997). A informação na aprendizagem motora: o modelo em destaque. In P. AM (Ed.), *Coletânea de estudos: Comportamento Motor I*. São Paulo: Movimento
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowlege structures approach*. Champaign,IL: Human Kinetics.