

**U. PORTO**



**FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO**

## **Relatório de Estágio Profissional**

### **Uma Aprendizagem Constante**

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:**

Mestre Rui Veloso

**Rúben Xavier Sousa Almeida**

**Porto, Setembro de 2014**

### **Ficha de Catalogação**

Almeida, R. (2014). Relatório de Estágio Profissional: *Uma Aprendizagem Constante*. Porto: R. Almeida. Relatório de Estágio Profissionalizante 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:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESPORTOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS

## Agradecimentos

Aos meus pais pelo trabalho e esforço que fizeram para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão Pedro Almeida, pelos momentos de diálogo, alegria e felicidade partilhados.

À minha namorada Lúcia Santos por estar sempre presente na minha vida, nos momentos de alegria e tristeza, por me ajudar, apoiar e amar.

Aos meus amigos Ricardo Amaral, Pedro Neves, e Wilson Nóbrega por todos os bons momentos partilhados como eles, por fazerem parte de algumas etapas mais importantes da minha vida, pela transmissão de importantes conhecimentos sobre o treino e por me terem ensinado o verdadeiro valor da amizade.

À equipa técnica do Fiães Sport Club, em especial ao treinador Vasco Coelho, por me ter ajudado a crescer como atleta e como homem, mostrando ser não só um excelente treinador, mas acima de tudo amigo, confidente e conselheiro.

Ao meu parceiro de treino Filipe Matos, pela companhia e ajuda.

Ao ginásio *Bodymoving* por me ter dado a oportunidade de ter posto em prática os meus conhecimentos, e de ter frequentado as suas instalações.

À escola Básica Doutor Costa Matos, pela receção e integração na comunidade educativa.

Ao Professor orientador, Rui Veloso pela confiança e disponibilidade, bem como por todos os ensinamentos que me passou ao longo deste ano.

À professora, cooperante, Fernanda Borges, pelo apoio e orientação nas minhas decisões, influenciando o meu crescimento profissional ao longo deste ano.

Ao meu núcleo de estágio pelo papel preponderante que tiveram na minha evolução como docente.

Ao outro núcleo pelo companheirismo e amizade demonstrada, pelos momentos prazerosos que me proporcionaram.

Por último, à minha turma 8ºC pelo papel ativo em todo este processo, por terem contribuído para a minha evolução e me terem mostrado o quanto é bom lecionar.

Obrigado!

## Índice

Agradecimentos .....	III
Índice.....	V
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Anexos.....	XIII
Resumo.....	XV
Abstract.....	XVII
Abreviaturas.....	XIX
1 Introdução.....	1
2 Enquadramento Biográfico .....	3
2.1 Autobiografia .....	3
2.2 As minhas expetativas referentes ao Estágio Profissional .....	5
2.3 Intervenientes no Estágio Profissional.....	6
3 Enquadramento da Prática Profissional.....	9
3.1 O EP, o seu Contexto Legal, Institucional e Funcional.....	9
3.2 O Estado atual da Educação Física em Portugal .....	10
3.3 O papel da Educação Física na Escola.....	12
3.3.1 Importância da Educação Física na Comunidade Escolar .....	13
3.4 O Grupo de Educação Física .....	14
3.5 Caracterização de Escola e do Meio envolvente.....	14
3.6 A minha Turma.....	16
3.7 Professor Reflexivo .....	17
4 Realização da Prática Profissional .....	19

4.1	Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação .....	19
4.1.1	Conceção e planeamento.....	19
4.1.1.1	Programa Nacional: Uma perspetiva .....	20
4.1.1.2	Planeamento Anual.....	21
4.1.1.3	Plano das Unidades Didáticas .....	23
4.1.1.4	A Aula .....	24
4.1.2	Realização do Ensino.....	26
4.1.2.1	O Primeiro contato com a Turma .....	26
4.1.2.2	Controlo da Turma .....	26
4.1.2.3	Instrução e aplicação do <i>Feedback</i> .....	28
4.1.2.4	O Sistema de Gestão da Aula .....	30
4.1.2.5	Modelos de Ensino .....	32
4.1.2.6	Desportos Coletivos vs Desportos Individuais .....	36
4.1.2.7	Observar e ser Observado.....	39
4.1.3	Avaliação.....	41
4.1.3.1.1	Avaliação Diagnóstica .....	41
4.1.3.1.2	Avaliação Formativa .....	42
4.1.3.1.3	Avaliação Sumativa .....	43
4.2	Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	44
4.2.1	Projeto Cantina.....	44
4.2.2	Diretor de Turma .....	45
4.2.3	Atividades Escolares .....	47
4.3	Desenvolvimento Profissional .....	56
4.3.1	Do PFI ao Relatório de Estágio .....	56
4.3.2	Documentos indispensáveis.....	56

4.3.3	Formações Fundamentais.....	57
5	Estudo: Comparação do Desempenho Docente/Alteração do Desempenho e Comportamento Motor dos alunos em Desportos Coletivos e Desportos Individuais. ....	59
5.1	Resumo .....	59
5.2	Abstract .....	61
5.3	Introdução .....	63
5.4	Objetivo .....	65
5.5	Metodologia .....	65
5.5.1	Grupo de Estudo .....	65
5.6	Instrumento de Recolha de Dados .....	65
5.6.1	Observação .....	65
5.6.2	Caracterização do Instrumento .....	66
5.7	Procedimento .....	67
5.8	Apresentação e Discussão dos Resultados .....	67
5.9	Conclusão .....	72
6	Conclusão.....	75
7	Referências Bibliográficas .....	XXI
8	Anexos.....	XXVII



## Índice de Figuras

Figura 1 - Turma 8º C.....	16
Figura 2 - Sequência de matérias para o 3º ciclo de escolaridade.....	22
Figura 3 - Equipas do Torneio José Goulão.....	47
Figura 4 - Equipas Vencedoras do Torneio <i>Badminton</i> .....	47
Figura 5 - Grupo de Estágio.....	49
Figura 6 - <i>Podium</i> do Torneio Duplas-Românticas.....	51
Figura 7 - Equipa Vencedora do Torneio <i>Compal Air</i> .....	52
Figura 8 - Cartaz do Dia Internacional da Dança.....	54
Figura 9 - Jantar de Gala do Desporto Escolar.....	54
Figura 10 - Visita ao Parque Aquático.....	55



## **Índice de Quadros**

Gráfico 1 - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Atletismo .....	68
Gráfico 2 - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Ginástica .....	69
Gráfico 3 - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Voleibol .....	70
Gráfico 4 - Comparação do Tempo Despendido pelos alunos em Desportos Individuais e Desportos Coletivos .....	70



## Índice de Anexos

Anexo I - Planeamento Anual 8º ano na Escola Básica Dr. Costa Matos para o ano letivo 2013/2014 .....	XXVII
Anexo II - Plano Anual de Atividades na Escola Básica Dr. Costa Matos para o ano letivo 2013/2014 .....	XXVIII
Anexo III - Grelha de Avaliação Diagnóstica Voleibol .....	XXIX
Anexo IV - Fichas de Progressão de Ginástica do Nível 1 .....	XXX
Anexo V - Unidade Didática de Voleibol.....	XXXI
Anexo VI - Grelha de Avaliação Sumativa Voleibol.....	XXXIV
Anexo VII - Tabela de Observação da aula nº 5 .....	XXXV



## Resumo

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Este Estágio Profissional decorreu na Escola Básica Dr. Costa Matos, no concelho de Vila Nova de Gaia, com dois núcleos de estágio constituídos por três elementos cada, sob o acompanhamento de uma professora experiente da escola, designada de Professora Cooperante e de um Professor Orientador da Faculdade.

Este documento visa expor e refletir as minhas vivências de estágio, ao longo do ano letivo 2013/2014. Está estruturado em seis capítulos. O primeiro refere-se à “ Introdução”, onde se enquadra e caracteriza de uma forma geral o estágio e toda a sua estrutura organizativa. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, é dada ênfase à minha caminhada até ao momento, bem como todas as minhas expectativas iniciais em confronto com o estágio. O terceiro, “Enquadramento da Prática Profissional”, reporta-se ao enquadramento institucional e funcional (contexto escolar, intervenientes no estágio, a disciplina de educação física e sua importância), do estágio. O quarto capítulo, a “Realização da Prática Profissional”, retrata e reflete a minha atuação profissional como professor estagiário, contendo neste, os pressupostos nos quais desenvolvi, baseei e fundamentei as minhas tomadas de decisão, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino, assim como, a participação na escola e relação com a comunidade. O quinto capítulo trata de um estudo de investigação pós-ação intitulado de: “Comparação do Desempenho Docente/Alteração do Desempenho e Comportamento Motor dos alunos em Desportos Coletivos e Desportos Individuais”, inserido no âmbito da prática pedagógica para a melhoria de um problema/dificuldade identificado. Por fim o sexto capítulo, “Conclusão”, apresenta uma síntese deste percurso, enaltecendo a importância

que foi atribuída ao estágio profissional para meu desenvolvimento pessoal e profissional, e as aprendizagens retiradas com ilações para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESPORTOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS

## **Abstract**

This report was conducted as part of Professional Internship of the second cycle of studies leading to a Master's degree in Physical Education in Primary and Secondary Education, Faculty of Sport, University of Porto.

This Internship was held at Basic School Dr. Costa Matos, in the city of Vila Nova de Gaia, with two groups of three elements, under the supervision of an experienced teacher of the school, called the Cooperating Teacher and a Mentor Teacher of the Faculty.

This document aims to expose and reflect the experiences of my internship throughout the school year 2013/2014. It is structured into six chapters. The first will be "Introduction", which fits and features in general the internship and all his organizational structure. In the second chapter, "Personal Background" is given emphasis about my journey so far, as well as all my expectations comparing with the initial stage. The third, "A Framework for Professional Practice", relates to the institutional and functional framework (school context, actors on stage, the discipline of physical education and its importance), the internship. The fourth chapter, "Making of Professional Practice", portrays and reflects my professional work as a trainee teacher, this settles, the assumptions on which developed, and explained my decision making, including the design, planning, implementation and evaluation the teaching process, as well as participation in school and community relations. The fifth chapter is an after - action research study entitled "Comparison of Teacher Performance / Modification of Motor Performance and Behaviour of students in Sports Collective and Individual Sports", inserted within the pedagogical practice for the improvement of a problem/difficulty identified. Finally the sixth chapter, "Conclusion", summarizes this route, highlighting the importance that was assigned to a work placement for my personal and professional development, and learning with lessons drawn for the future.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICE, REFLECTION, COLLECTIVE AND INDIVIDUAL SPORTS



## **Abreviaturas**

AI – Avaliações Iniciais

DC – Desportos Coletivos

DI – Desportos Individuais

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

TGfU – Teaching Games for Understanding

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PFI – Projeto de Formação Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UP – Universidade Porto

UD – Unidade Didática



## **1 Introdução**

Este relatório é a última etapa do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O EP é o culminar de um ano de enorme preponderância na minha formação académica, tendo como finalidade “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, através do desenvolvimento de competências profissionais que despertem um sentido crítico e reflexivo no futuro docente, no sentido de o tornar capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (Matos, 2011, p. 2).

O propósito deste relatório visa expor e refletir as minhas vivências ao longo desta experiência formativa. Segundo Alarcão & Tavares (2003) o Estágio Profissional (EP) é uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, onde a prática é o espaço privilegiado de aprimoramento de diversas competências adquiridas na teoria, sendo que estas últimas dão-lhe todo o sentido. Pode ser entendido também como um projeto de formação pessoal, de carácter reflexivo, sobre toda a atividade desenvolvida no EP ao longo do ano letivo. Mizukami et al (2002) afirmam que formar o professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de reflexão. Em suma este documento que se intitula como “Relatório Final de Estágio” retrata todo o caminho percorrido, objetivos traçados, dificuldades sentidas, respostas encontradas, aprendizagens e experiências vividas.

Encontra-se estruturado em 6 capítulos, organizado segundo uma sequência lógica que interliga todos os conteúdos abordados, abrangendo todos os aspetos que foram relevantes durante o ano de estágio, assim como, episódios que de um modo ou de outro, promoveram uma reflexão mais profunda, marcando a minha atuação como docente.

A primeira parte reporta-se à caracterização geral do estágio, referindo os seus principais objetivos e a sua finalidade. A segunda etapa diz respeito ao enquadramento biográfico, onde será retratado o meu caminho até ao

presente, descrevendo algumas das minhas características, o meu percurso de vida, e as expectativas face ao EP.

A terceira parte é referente ao enquadramento da prática profissional, onde é retratada o contexto em que se desenrolou o EP, os seus intervenientes, apelando a alguns temas centrais da educação.

O quarto capítulo remete-nos para a realização da prática profissional, onde será espelhado todo o funcionamento do processo ensino e de aprendizagem, referindo tudo aquilo que foi efetuado e desenvolvido durante o ano letivo nas 4 áreas de desenvolvimento:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Área 3 – Desenvolvimento Profissional

O quinto capítulo expõe um estudo de investigação-ação, inserido no âmbito da prática pedagógica. Por fim, o sexto capítulo apresenta como forma de conclusão, uma síntese deste percurso, onde enaltece a importância que foi atribuída ao estágio profissional para meu desenvolvimento pessoal e profissional, e as aprendizagens retiradas com ilações para o futuro.

## 2 Enquadramento Biográfico

### 2.1 Autobiografia

"Uma autobiografia não é um mero catálogo de eventos e experiências em que a pessoa esteve envolvida, mas serve também como uma espécie de anteprojeto em que os outros podem modelar as suas vidas."<sup>1</sup>

(Nelson Mandela)

Falando das minhas expectativas e receios relativamente a este ano, creio ser importante mencionar alguns aspetos sobre mim, nomeadamente do meu percurso pessoal, académico e desportivo.

Todos somos diferentes, com distintas características, personalidades e experiências académicas. Todos estes aspetos têm reflexo no nosso desempenho profissional, logo, seremos também diferentes a este nível. Após um momento de auto – análise e auto - reflexão considero-me alguém complicado de redigir, podendo justificar e enquadrar algumas decisões, por aquilo que foi o meu passado, traduzindo-se naquilo que é hoje o meu presente, influenciando de certo modo o meu futuro.

O meu nome é Rúben Xavier Sousa Almeida, nasci a 27 de Setembro de 1989, numa pequena cidade chamada Santa Maria da Feira, no Distrito de Aveiro. O meu percurso académico iniciou-se num colégio deste mesmo conselho, do 1º ciclo ao Secundário.

Desde muito cedo a atividade física esteve presente na minha vida, absorvia tudo o que era relativo ao desporto, quer fosse modalidades coletivas, individuais ou até mesmo treinos de circuito e condição física. Porém a minha maior paixão sempre foi o futebol, sonhava ser jogador profissional de futebol e desde muito cedo pedi ao meu pai para me inscrever numa escolinha de futebol. Esse amor foi crescendo e com o passar dos anos sentia que um dia poderia chegar lá. Na escola, a educação física era a minha disciplina de eleição, destacando-me dos demais, pela destreza que tinha para

---

<sup>1</sup> [http://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo\\_print.php?cod=843](http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo_print.php?cod=843)

determinadas modalidades. No ano de 2007 acabei o secundário com uma boa média e entrei em Engenharia e gestão industrial, talvez influenciado pelas perspectivas de emprego decidi abraçar esta área, como algo imprescindível para o meu futuro.

Lembro-me que apesar de estar naquele curso, não tinha prazer naquilo que estava a fazer, não era aquilo que queria para mim, nem me imaginava a exercer aquela profissão todos os dias da minha vida. Foi um ano difícil a nível escolar e de socialização pois talvez devido á minha personalidade e maneira de estar na vida, não consiga ser uma pessoa capaz de interagir com muita facilidade. Foi um ano que de facto aprendi muito, cresci bastante como pessoa e passei a dar valor a pequenas coisas que até então não dava.

Segundo Bento (2006, p. 4) “a formação para ser motor da ação, tem que se alojar nos desejos e afetos e servir-lhes de inspiração”. Acabei o ano com as disciplinas todas feitas, mas com um projeto interdisciplinar chumbado por uma série de razões. Com um projeto interdisciplinar pendente eu teria de repetir todo o primeiro ano só para fazer aquele projeto. Na altura tinha 18 anos e em meados de setembro resolvi ter uma conversa séria com os meus pais acerca do meu futuro, desejos e paixões, tendo-lhes feito ver que a minha vida passava por uma área relacionada com o desporto e atividade física e que gostava que me apoiassem nas decisões que iria tomar. Foi então que, aos 20 anos, entrei na faculdade de desporto e lá formei a minha personalidade como homem, conheci amigos que foram preponderantes no meu trajeto e no amor que tenho hoje em dia pela educação física, a área do *fitness*, do treino, da nutrição. Com eles aprendi alguns princípios básicos que me despontaram a paixão de caminhar sozinho em busca de mais conhecimento.

Resumindo, este foi o trajeto e opções que tomei ao longo da vida e que me colocaram na posição que pretendo e acredito que devo estar, ou seja, ser professor de Educação Física.

O Desporto ensinou-me que devo lutar pelos resultados, não me acomodar, não esperar que as coisas apareçam feitas, mas, sim a procurar e tentar alcançar os meus objetivos através do meu esforço.

Sou um vencedor não porque conquistei algo importante ou porque sou reconhecido, mas porque sou vencedor de mim mesmo, dado que me supere a cada desafio, a cada treino, a cada aula que dou.

## **2.2 As minhas expectativas referentes ao Estágio Profissional**

As minhas expectativas não eram muito elevadas quando iniciei o estágio, um sentimento de receio me assolava no início desta etapa. Considero que este ano nem sempre foi “um mar de rosas”, e que, provavelmente, houve alturas em que me senti frustrado ou até desanimado perante as dificuldades. No entanto nada que outros não tivessem já passado e ultrapassado com sucesso.

Neste sentido muitas foram as dúvidas e questões com as quais me deparei, tais como, a posse ou não de conhecimentos importantes, a minha postura como docente, o respeito dos meus alunos, o controle da minha turma, o resultado prático do meu trabalho. Porém, estes receios serviram de motor para a prossecução e alcance de um trabalho apazível e eficaz.

O Estágio Profissional destina-se a um processo de ensino e aprendizagem. Reconhece que, apesar da formação oferecida na sala de aula ser fundamental, só por si não é suficiente para preparar os alunos para o exercício de sua profissão.

Segundo Pimenta (2001, p. 21) o “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”. Contudo, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes no futuro da sua atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente propor alternativas de intervenção e de superação” (Pimenta, 2001, p. 76).

### 2.3 Intervenientes no Estágio Profissional

Perspetivei um ano onde o sucesso individual e coletivo de todos os meus colegas, de toda a comunidade educativa da escola e dos meus alunos fosse determinante na conquista de novas metas e aprendizagens como docente.

Relativamente ao grupo de estágio que me acompanhou ao longo deste ano letivo, era constituído por dois núcleos, ambos compostos por três elementos cada a cargo de duas professoras cooperantes com personalidades distintas, mas que se completavam na perfeição. O funcionamento de todo este processo ficou supervisionado pelo professor orientador, no meu caso, o professor Rui Veloso, docente na FADEUP, onde tive a oportunidade de ter privado com ele algumas vezes quer dentro quer fora de aulas, antes mesmo de ter tido contacto no EP, pelo que, conhecia o suficiente para saber que era alguém muito organizado, disciplinado, e com um método de ensino que eu particularmente aprecio.

Retratando agora um pouco mais o **Núcleo de Estágio** com o qual tive a oportunidade de trabalhar, posso afirmar que foi uma experiência enriquecedora para mim sob a forma de troca mútua de conhecimentos. A “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1991, p. 14). Pontos positivos e negativos foram apontados em cada aula lecionada, assim como reflexões de caráter formal e informal que realizávamos em grupo, arranjando estratégias e métodos de ensino para contornar as nossas fragilidades. Com isto não me refiro apenas aos meus colegas que compunham o grupo, mas também à minha professora cooperante que me acompanhou e teve um papel preponderante neste EP por mim realizado.

Sinto que todas estas conversas foram um acrescento para a minha formação, aprendi um conjunto de soluções únicas – contextualizadas, objetivas e experimentadas.

Falando um pouco mais de **Grupo de Estágio** na sua globalidade, penso que todos eles têm características distintas que contribuíram decisivamente para o meu sucesso.

Tive um grupo capaz de me apoiar em todas as tarefas do estágio, trabalhador, abnegado e humilde que nunca recusou uma tarefa por mais árdua que ela fosse, tive ainda um grupo capaz de me apontar principais erros e falhas, que não tinha consciência que cometia ao lecionar uma determinada aula, contribuindo para a minha evolução como professor reflexivo.

Encontrei neles todo o suporte desta minha caminhada.

Por parte do **Grupo de Educação Física** tive um bom acolhimento, todos os professores que compunham o grupo eram pessoas acessíveis, fáceis de lidar e dialogar, tornado a nossa relação clara e amplamente larga.

Sempre se mostraram disponíveis para esclarecer dúvidas e dificuldades ao núcleo de estágio, de modalidades que experienciaram, quer intra quer extra escola. O facto de ter todo este suporte ao meu lado, fez-me sentir seguro e confiante no desempenho das minhas funções, conjecturei um ano de grandes aprendizagens e troca mútua de experiências.

Como afirmei estava expectante em relação aquilo que poderia encontrar, pois pouco conhecia dos meus colegas, professores, alunos e da escola em si. Porém todos esses medos e indecisões que me assolaram caíram por terra pela forma como fui tratado por toda comunidade educativa, integrando-me e compreendendo a minha pouca experiência.

Sinto-me realizado no final de todo este processo, e olhando para trás sinto que foi um ano bastante trabalhoso e exigente, que necessitou de uma grande entrega de nossa parte para alcançar todos os objetivos a que nos propusemos. É gratificante verificar que todo este esforço não foi em vão, não esquecendo que o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas sobretudo porque sabe ensinar (Roldão, 2005).



### 3 Enquadramento da Prática Profissional

“A única diferença entre um homem que sabe e um outro que tem sucesso encontra-se na prática.”<sup>2</sup>

(Heitor Durville)

#### 3.1 O EP, o seu Contexto Legal, Institucional e Funcional

O EP enquanto marco fundamental para a formação de futuros professores, encontra-se estruturado pela interação tanto de orientações legais, como institucionais e funcionais.

A estrutura e o funcionamento do estágio profissional consideram os princípios das orientações legais do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, onde têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, que se reporta ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Matos (2011) no documento regulador do EP indica-nos que “o Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real. Tem como objetivo desenvolver competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo. Estas competências associam-se a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade e reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). Organizam-se em áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.”

A orientação da prática de ensino Supervisionada (PES) é realizada por um docente da FADEUP (orientador) eleito pelo órgão responsável, e pelo

---

<sup>2</sup> <http://www.frasesefrases.org/frases-de-trabalho/>

professor cooperante escolhido pela comissão científica. Regra geral compete ao orientador supervisionar a prática educativa dos estudantes estagiários nas respetivas áreas de desempenho; observar as aulas previstas; reunir com os professores cooperantes, núcleo de estágio e estagiários individualmente; avaliar, aprovar o desempenho na PES e propor a classificação do Estudante Estagiário (Matos, 2011).

Cabe ao professor cooperante orientar os estagiários cooperativamente com o orientador da FADEUP; promover a sua integração na comunidade escolar; supervisionar a atividade letiva dos estudantes estagiários nas turmas às quais estão adstritos e em todas as atividades programadas; realizar sessões semanais de cariz pedagógico-didático e avaliar individualmente os estudantes estagiários (Matos, 2011).

É da responsabilidade da regência do curso distribuir os estudantes-estagiários pelos Núcleos de Estágio das escolas cooperantes e atribuir aos núcleos os orientadores da FADEUP (Matos, 2011).

Segundo Grossman (1990, p.9) “Os professores devem conhecer os contextos particulares em que ensinam para adaptar o conhecimento às características específicas da escola e dos estudantes” Tornando-se, desta forma, relevante analisar todo o contexto envolvente (Escola, Conhecimento da cidade, Cultura da Escola, Comunidade Escolar e Estudantes).

### **3.2 O Estado atual da Educação Física em Portugal**

Atualmente a Educação Física atravessa, em termos mundiais, uma grande crise. Existem muitos documentos e estudos que demonstram que a Educação Física está realmente num ponto de grande crise. De crise, do ponto de vista da diminuição dos tempos curriculares, do seu estatuto profissional, da sua missão, da definição dos seus conceitos e pressupostos e no sentido do seu profissionalismo. A crise que vive a Educação Física não tem precedentes, afeta não só o presente mas aponta também para um agravamento no futuro, já que está longe de ser portadora de potencialidades de desenvolvimento (Bento, 1999c).

Na educação, a manifestação dessa crise assume as suas particularidades. Ao nível da profissão docente, os professores encontram-se hoje numa situação insatisfatória, quer no que se refere ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, e ainda quanto ao seu reconhecimento social. Desvalorizada relativamente ao que foi até aos meados do século XX, a profissão de professor nem sempre atrai ou seduz candidatos de grande qualidade (Landsheere, 1996). Mesmo até para os mais desfavorecidos a carreira pedagógica já não representa uma forma privilegiada de ascensão social.

Um estudo de âmbito nacional Braga da Cruz et al. (1989) revela que é expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores, algo que é preocupante. Este valor é elevado e significativo para todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional. Entre as razões mais apontadas para o abandono, salientam-se a baixa remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo.

Uma dos aspetos onde a crise na Educação Física e Desporto é bem visível, está relacionada com própria identificação ou designação da área. Ou seja, crise de identidade que tem a ver até com o facto de muitas instituições académicas já não se reverem mais nessa designação, e inventam outras designações, e Portugal não foge à regra. (Bento,1999).

Por outro lado, durante muitos anos a construção do corpo esteve associada a determinadas práticas físicas de tipo desportivo. O responsável por este processo foi o profissional de Educação Física e Desporto. Nos últimos tempos, fruto de um certo desinteresse e até distração, bem como da crescente importância social da imagem corporal, grande parte deste processo transferiu-se para outras profissões, como por exemplo as da área da estética, totalmente alheias ao desporto (Garcia, 1999a; Garcia, 1999c).

Estas são, pois, questões que estão ligadas a uma possível indefinição concetual na evolução do profissional de Educação Física e Desporto nos últimos tempos no nosso País, onde as mesmas deveriam ser alvo de uma

intensa análise quando se pretender refletir sobre o presente e o futuro desta profissão.

### **3.3 O papel da Educação Física na Escola**

A Educação Física Escolar para além de uma prática física motora tem de ser vista segundo uma perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que se considera a Educação Física como parte da cultura humana, ou seja, práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história. Barros Neto (1997) salienta que dos vários meios para desenvolver a Educação Física, tem-se no desporto um objeto de grande pertinência, porém e apesar de nunca dissociarmos a educação física do desporto, temos de entender que um de seus objetivos consiste em promover a socialização e interação entre alunos. Desta maneira, as atividades desportivas, recreativas e rítmicas podem ser consideradas como meios eficazes para promover esta socialização dos alunos, uma vez que normalmente são realizadas em grupos, os quais obedecem ao princípio da cooperação entre os seus componentes, estimulando assim a criança a moldar o seu comportamento, domínio de si mesmo, autocontrole e respeito ao próximo. A Educação Física escolar consiste no estímulo a atividade criativa do aluno (Barros e Barros, 1972).

Ainda neste contexto, Gonçalves (1997) fala-nos da importância existente no facto de o professor proporcionar aos seus alunos movimentos portadores de um sentido para os mesmos, uma vez que, os movimentos mecânicos, realizados abstratamente só contribuem para a inibição da criação e da participação dos alunos em aula e, por conseguinte, os torna indivíduos que deixam de interpretar o mundo por si próprios e passam a interpretá-lo pela visão dos outros.

Também a Educação Física escolar consiste no desenvolvimento orgânico e funcional da criança, procurando, através de atividades físicas, melhorar os fatores de coordenação e execução de movimentos. Para atingir este objetivo, Barros e Barros (1972, p.16) dizem que: “as atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, pular corda, permitem a descarga da

agressividade, estimulam a autoexpressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e boa postura.”

Assim fica claro a importância que o professor de Educação Física tem em proporcionar aos seus alunos atividades cuja caracterização permitam uma movimentação constante e de exploração máxima do ambiente. Freire (1991) atribui à Educação Física um papel de ensino de movimentos respeitando as individualidades da criança, o estímulo à liberdade e à criatividade individual. Neste contexto o professor assume um papel onde deve aplicar as atividades físicas por meio de exercícios de fácil execução, com graduação para cada idade e tendo em conta a evolução física e psíquica do aluno, dando-lhe liberdade para movimentar-se espontaneamente e da forma que desejar.

### **3.3.1 Importância da Educação Física na Comunidade Escolar**

Vygotsky (1994) afirma que os alunos nas aulas de Educação Física participam de diversas experiências corporais para as quais são provocados. Ao serem ajudados por professores e colegas acabam por descobrir novos modelos. As relações entre os colegas provocam o simbolismo e a necessidade de comunicação nos participantes. Se a aquisição dos processos mentais superiores se dá através do meio e as experiências lúdicas são provocadas normalmente, então a Educação Física que se utiliza do movimento como ferramenta pedagógica é um ambiente propício para a ampliação das aprendizagens.

Falkenbach (2002), também entende que o desporto é um meio prático e eficiente de contribuir na educação das crianças e dos jovens. Podendo-se afirmar esta condição a partir da simples evidência de que a via corporal é uma via de aprendizagem e registros de vivências. São especificamente essas vivências concretas que auxiliam as crianças na estruturação da forma de ser “pessoa”. No entanto, essa forma de ser só poderá evidenciar-se num ambiente que caracterize menos aspetos de rendimento, performance,

competitividade, habilidades em fundamentos, vitórias e mais aspetos socializadores, afetivos, relacionais e humanizadores.

### **3.4 O Grupo de Educação Física**

O Grupo Disciplinar de Educação Física é composto por dez professores de Educação Física de dois ciclos de ensino (segundo e terceiro), quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino, sob a coordenação da professora Alexandra Pinto.

A faixa etária situa-se entre os 40 e os 56 anos. A maioria dos professores tem a formação inicial no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto e na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Um formou-se na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e uma professora é do antigo Curso de Instrutores. Entre os professores podemos também verificar que cinco têm mestrado, pré Tratado de Bolonha. Durante este ano letivo, ainda fazem parte do grupo os dois núcleos de estágios da FADEUP, com três estagiários cada.

Em relação às relações intergrupais constata-se que se trata de um grupo unido, bem-disposto, disponível e, acima de tudo, competente. Cada um assume um papel distinto dentro do próprio grupo onde as tarefas são partilhadas de forma equitativa.

### **3.5 Caracterização de Escola e do Meio envolvente**

A Escola Básica Dr. Costa Matos situa-se na freguesia de Santa Marinha, no concelho de Vila Nova de Gaia. Em 2002 constituiu-se em agrupamento, recebendo a designação de Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos. Pertencem ao Agrupamento, para além da Escola sede, cinco Escolas do 1º ciclo, pertencentes às freguesias de Santa Marinha e Mafamude.

A escolha desta escola não foi uma das minhas opções prioritárias, já que moro numa freguesia pertencente ao concelho de Santa Maria da Feira, algo

retirado do concelho de Gaia e uma escola perto de casa constituía uma das minhas opções iniciais.

Porém, e apesar de esta escola não ter sido uma das minhas primeiras opções para estagiar, encontro-me bastante satisfeito com todo o ambiente que envolve este agrupamento, não só com os meus orientadores e coordenador que pertencem a este núcleo, mas também com os, Auxiliares de Ação Educação, professores da área disciplinar de Educação Física e de outras áreas também!

De entre as forças vivas desta região destacam-se a indústria (empresas de vinho do Porto), comércio (Gaia shopping), instituições e associações (i.e. Sporting Clube de Coimbrões) e serviços diversos (PEA, 2011).

A escola, no meu ponto de vista, está bem equipada, apresenta quadros interativos em muitas salas, projetores em outras, muitos computadores e, no que toca a material didático para Educação Física há praticamente uma bola para cada aluno nas diferentes modalidades, muitos sinalizadores, arcos, um

*kit de Boccia*, um *kit de Kin-Ball*, entre muitos outros, o que me facilita o trabalho.

Em termos de recursos espaciais para a prática da Educação Física, considero uma escola privilegiada, pois conta com um espaço interior composto por um pavilhão gimnodesportivo, e dois espaços exteriores: um campo com relvado sintético e um campo cimentado. Nos dias de chuva podemos contar apenas com um terço do pavilhão, facto que limita a lecionação de aulas a turmas que possuem 28 alunos.

Na minha opinião, um dos pontos positivos desta escola é o facto de ser uma Escola Inclusiva, inserindo alunos com Necessidades Educativas Especiais, alunos de comunidades ciganas e alunos de classes desfavorecidas.

### 3.6 A minha Turma

A turma que me acompanhou neste ano letivo foi o 8<sup>o</sup>C, turma esta que vinha junta à já alguns anos, constituída por 24 alunos dos quais 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Todos os alunos frequentaram a Escola Básica Doutor Costa Matos no ano antecedente, porém este era um grupo que apresentava algumas retenções.



Figura 1 - Turma 8<sup>o</sup> C

Ainda nas primeiras reuniões foi dado o *feedback* pelos professores de que esta turma, apesar de não ser problemática, era algo carenciada, onde a taxa de desemprego dos pais se fazia notar. Portanto, o nível socioeconómico da turma situou-se entre o médio – baixo sendo o grau académico dos pais muito reduzido.

O objetivo inicial para a turma, prendia-se com que os alunos sentissem que a disciplina de Educação Física era um marco importante no seu percurso académico, onde as vivências nas aulas fosse algo para mais tarde recordar de forma positiva. Era tudo isto que inicialmente me assolava e que queria passar aos meus alunos, ou seja, não ver esta disciplina apenas como um mero local de aprendizagens mas também como um espaço de interação e relações interpessoais. A heterogeneidade dos meus alunos levou-me a ter de optar por

diferentes estratégias, quer no ensino de uma determinada habilidade quer no relacionamento professor – aluno. Esta última demorou um certo tempo a cultivar, criando fortes laços de afinidade apenas em meados do ano letivo. Apesar de todas as dificuldades, esta foi uma turma que me deu prazer trabalhar, pois assimilavam tudo o que se transmitia com alguma facilidade, estando sempre predispostos a aprender mais e demonstrando bons índices competitivos.

### **3.7 Professor Reflexivo**

“A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

O próprio modelo de estágio criado pela faculdade aposta numa elevada capacidade reflexiva e de formação de professores críticos, que procurem constantemente novos conhecimentos, pois, como afirma Freire (1996, p.11) “não há docência sem discência”, ou seja, é fundamental o compromisso entre os saberes adquiridos e a busca contínua por novos. Neste sentido, a reflexão surge como um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional, tornando-se essencial para ultrapassarmos situações e caminhos com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.

A reflexão consiste num olhar retrospectivo sobre a ação e refletir sobre o momento da reflexão da mesma, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

Um professor reflexivo será aquele que é capaz de se interrogar, analisando criticamente a sua própria prática e fazendo juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto que dele resulta (Amaral et al., 1996).

Portanto, a reflexão deve englobar toda a atividade que influencia a tomada de decisão do professor: contexto escolar, métodos e estratégias de ensino, finalidades e objetivos, conhecimento e capacidades que os alunos

estão a desenvolver, fatores que influenciam a aprendizagem, o processo avaliativo, em suma, a razão de ser professor (Alarcão, 1996).

## **4 Realização da Prática Profissional**

Segundo as normas orientadoras do Estágio Profissional, o enfoque principal é a “integração do estagiário de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que lhe promovam um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

O presente capítulo discorre sobre minha experiência como estagiário. Os itens que se seguem são, na sua maioria, analisados separadamente, porém o entendimento deve ser unitário, pois as diferentes áreas articulam-se e interagem de forma estreita. Esta é uma introspeção de momentos com grande significado na minha aprendizagem e que moldaram a minha identidade pessoal e profissional. Tentarei aqui abranger o máximo de aspetos que, durante este ano letivo influenciaram a minha formação.

### **4.1 Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação**

Todos estes termos estão subjacentes à Área 1, uma área de grande importância, uma vez que engloba algumas das principais tarefas referentes à docência, tais como: conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino.

#### **4.1.1 Conceção e planeamento**

As concepções de ensino representam um conjunto de ideias, compreensões e interpretações da experiência relativas ao professor e ao ensino, à natureza e conteúdo da disciplina, aos alunos e aprendizagens que o professor utiliza para tomar decisões curriculares (natureza e forma do conteúdo) e decisões de instrução, tal como relacionar o conteúdo com os alunos no contexto de instrução (Graça & Januário, 1998).

“Todo o planeamento deve encontrar no seu projeto de partida a conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (...).O planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e

do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina” (Bento, 2003, p.7).

A educação física é uma disciplina que pode ser abordada de diferentes maneiras, dependendo do intérprete, neste caso do professor, que a leciona. Pelas informações que fui recolhendo junto de cada professor esta disciplina depende em larga medida do estilo de ensino, ações, crenças e valores do docente, acabando estas por influenciar este processo como um todo. No meu ponto de vista, esta disciplina na escola deve ser encarada como algo essencial no processo de formação do aluno, não devendo ser vista como uma mera disciplina de preenchimento do horário do educando ou funcionar como complemento ao trabalho de outras disciplinais consideradas de elevada importância, tais como: português, matemática, ciências naturais, física e química etc...

Esta disciplina tem de ser encarada como uma fatia de bolo, que juntamente com todas as outras disciplinas contribui para a formação integral do aluno. A luta pela conquista do seu lugar no meio escolar é uma luta que ainda está a ser travada, pois apesar de tudo esta disciplina ainda não conquistou a devida consideração.

#### **4.1.1.1 Programa Nacional: Uma perspetiva**

“O currículo é (...) principalmente aquilo que os professores fizerem dele”

(Roldão, 1999, p.21)

O programa nacional é um documento elaborado pelo Ministério da Educação, dividido em programas, um para cada nível de ensino (do 1º Ciclo até ao Ensino Secundário/ Cursos Profissionais). Constitui-se como um guia para orientação da prática do professor. Este é um planeamento macro da educação física a nível Nacional.

Uma das minhas tarefas iniciais consistiu numa leitura profícua deste documento, analisando os conteúdos, objetivos, critérios de sucesso para o 8º ano, 3º ciclo de escolaridade, tentando adaptar o programa às características da turma e dos alunos que a compõe. Pode dizer-se que não foi seguida à

risca o referido no programa para determinadas modalidades, o exemplo que passo a citar prende-se com a modalidade de voleibol, lecionado no 2º período onde foi necessário fazer determinados ajustes no programa para que a matéria abordada fosse de encontro às necessidades da minha turma. Apesar de no programa nacional mencionar que no 3º ciclo o nível avançado, é o nível de jogo a abordar, não pude em 14 aulas evolui-los até tal patamar, pois a grande maioria encontrava-se no nível básico de jogo. Nesta medida tentei evolui-los até ao nível intermédio, com uma qualidade de jogo bastante satisfatória. O programa nacional pode ser algo flexível que é condicionado por determinados fatores. “Com efeito o planeamento não é mais que um processo de interpretação do programa que se traduz num conjunto de adaptações possíveis e necessárias” (Bento, 2003, p.20), através do planeamento situam-se e interpretam-se os pressupostos gerais do programa, partindo dos parâmetros de uma situação e das condições específicas (Zabalza, 1992).

#### **4.1.1.2 Planeamento Anual**

O planeamento anual é o documento que define a sequência de lecionação das matérias de ensino, colaborando na orientação de toda a atividade prática.

A elaboração deste tipo de documento deve procurar ter como base as orientações do Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, sendo que todas as decisões na construção do planeamento foram tomadas pelo grupo de Educação Física da escola.

Para o 8º ano foram selecionadas 5 modalidades: Andebol, Futebol, Voleibol, Atletismo e Ginástica. Esta escolha deveu-se ao facto de o grupo de EF considerar que ao longo dos anos de ensino obrigatório, os alunos não conseguem consolidar os conceitos lecionados, relativos a modalidades abordadas em anos anteriores, bem como uma sequência lógica de matérias para o 3º ciclo de escolaridade.

Assim as “modalidades fortes” (modalidades de maior destaque) a abordar nos 3 anos seriam diferentes, atendendo como referi, a uma sequência planeada pelo grupo, como mostra a figura 2.



**Figura 2** - Sequência de matérias para o 3º ciclo de escolaridade

O objetivo deste seguimento lógico foi trabalhar separadamente as três modalidades dando grande incidência às modalidades fortes em cada ano, dotando os alunos de maior conhecimento e mais tempo de prática.

Decidimos iniciar com a modalidade forte deste ano, o Andebol, uma área nunca antes abordada na escola pelos alunos, até então. Para o segundo período foram selecionadas as modalidades de Ginástica, Voleibol e Atletismo. A modalidade de Ginástica deu seguimento ao trabalho realizado ainda no 1º período através das “fichas de progressão” elaboradas no sentido de promover uma prática mais autónoma e de maior qualidade. Neste período foi proposto a realização de um torneio de voleibol “Duplas românticas” pelo Núcleo de Estágio de Educação Física, sendo por isso obrigatório que a modalidade Voleibol fosse privilegiada (volume de aulas de voleibol seria superior às de ginástica e atletismo). O Atletismo foi abordado como uma modalidade individual, porém o trabalho de equipa e a aprendizagem dos conteúdos processou-se coletivamente, onde foi privilegiado o trabalho por estações e/ ou grupos de trabalho.

No terceiro período optou-se por uma modalidade coletiva, o Futebol, que foi também uma modalidade já abordada em anos anteriores. A ginástica continuou a estar inserida de acordo com o princípio da alternância das modalidades individuais/coletivas (Ginástica Acrobática), numa tentativa de apresentar aos alunos novas vertentes gímnicas. Desta forma pretendeu-se quebrar a rotina e dar um aspeto mais lúdico às aulas de Educação Física.

No referido plano, estiveram presentes o número de aulas previstas e conteúdos programáticos a serem lecionados em cada período.

O meu plano anual corrobora com as indicações dadas por Bento (1987, p.18), reportando-se ao conteúdo do plano anual: objetivos do ano, o volume de horas, as matérias a abordar e em que período o fazer, e datas relevantes.

#### **4.1.1.3 Plano das Unidades Didáticas**

“O planeamento após a sua estruturação anual é progressivamente refinado em diferentes unidades de matéria (unidades temáticas). Abrangem um propósito de ensino relativamente integral e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no plano anual de uma disciplina” (Bento, 2003, p. 75).

Aquando da elaboração da unidade didática, tive sempre em conta aspetos de ordem física, respeitando a estrutura global do espaço de aula e as condições materiais, tendo tido também em consideração o público-alvo a quem se destinava, neste caso a minha turma e os meus alunos.

O documento que serviu de suporte para a resolução das dificuldades que me ia deparando foi o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) proposto por Vickers (1990).

Este guia reflete em parte para todo o planeamento realizado para cada modalidade durante o ano letivo. A sua construção, apesar de trabalhosa, é positiva, já que a investigação e reflexão sobre a modalidade aumentam a informação em relação à mesma, fundamentalmente naquelas modalidades em que o domínio e os conhecimentos são mais escassos.

Este modelo está estruturado em três grandes fases. A primeira diz respeito à análise das variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Aqui detalhamos todas as infraestruturas, o meio envolvente, o material disponível, aferindo o nível dos alunos que compõem a turma. A segunda fase contempla as decisões, onde é determinada a extensão e a sequência da matéria (conteúdos a lecionar e seu encadeamento), onde se definem objetivos e onde se configura a avaliação a utilizar (inicial, formativa e sumativa), criando-se as progressões de ensino. E a terceira é de aplicação e o culminar de todo o processo, com a planificação das aulas, registos e documentos utilizados.

Penso que esta ferramenta é de extrema importância na docência quer em professores experientes quer em professores iniciantes, tendo sentido que

com o MEC e as respetivas UD's, todo o processo de ensino seria mais acessível.

Inicialmente as dificuldades sentidas na elaboração do 1º documento foi a de recolher informações sobre a abordagem às modalidades sem ter contacto com a prática, sem ter experiências que me permitissem determinar qual a abordagem de ensino para cada um dos conteúdos, sobretudo em modalidades como ginástica e atletismo. Reportando-me agora às UD's, estas tinham uma característica peculiar, especificar o exercício para aquela sessão de forma a trabalhar determinada função didática. Isto foi facilitador quer para nós, quer para os professores que nos acompanharam (orientador e cooperante), pois com este método sabiam quais os exercícios que o estagiário tinha planeado para a modalidade no corrente período, dando ajudas e conduzindo-o de forma atingir a objetivo final.

Todavia, este ano de trabalho serviu para adquirir experiência sobre o planeamento e realização da prática, assumindo que se voltasse a repetir sentir-me-ia mais capaz do que quando iniciei.

#### **4.1.1.4 A Aula**

Ao preparar uma aula idealizava-a mentalmente, passando á posteriori para o papel, a minha circulação, o meu discurso, a minha postura, os meus *feedbacks*, eram aspetos que dava muita importância e os preparava antes mesmo do início da prática, como afirma Bento (2003, p. 102) “antes de entrar na aula o professor tem já um projeto de como é que ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais”.

Um dos meios receios prendeu-se com o facto de as minhas aulas poderem perder o sentido e a finalidade educativa. Por ser um professor iniciante, numa primeira fase o acompanhamento da professora cooperante foi decisivo para a produtividade e para a elaboração da aula, tendo utilizado algumas estratégias para ultrapassar alguns aspetos deficitários da minha atuação, o recurso a audiovisuais, fichas de observação e filmagens das aulas foram alguns pontos que a longo prazo surtiram efeito.

Regra geral o planeamento das aulas foi bem elaborado, é neste contexto que enquadro o plano de aula como último ponto de todo o planeamento, é ele que faz a ligação entre a teoria e a prática.

Inicialmente, cometi alguns erros pontuais na elaboração do plano, tendo afirmado na reflexão 2 e 3 realizada no dia 18 de setembro o seguinte:

” (...) Abordando uma outra dificuldade a corrigir num futuro próximo, prende-se com o plano de aula, a sua estruturação estava algo complexa, com erros de conteúdo, o que levou as inúmeras correções por parte do professor cooperante.”

(Reflexão do 1º período, 18/9/2013).

A estrutura do plano de aula era transversal a todos os colegas do núcleo e bem semelhante aos planos elaborados na faculdade. A minha principal preocupação na estruturação dos planos de aula foi a objetividade, para que fosse de fácil leitura e uso.

Num curto período de tempo já estava habituado à conceção do plano, não cometíamos erros de maior, o que levou o grupo a propor, já na fase final do ano letivo, a lecionação de aulas sem o plano, restringindo-nos apenas à UD e às progressões de ensino elaboradas aquando da elaboração do MEC.

Com isto, o grupo pretendeu passar por todo o tipo de situações no estágio, de forma a preparar-nos para o mundo do trabalho, já que futuramente lecionaremos no dia-a-dia sem ter o plano redigido. Nas primeiras aulas tive alguma dificuldade em me adaptar, mesmo sendo o futebol uma modalidade que domino bem. Sentia que não dava o devido foco à aula, perdia a essência da mesma, devido ao facto, de me afastar do objetivo geral que tinha estabelecido para esta. Muitas vezes quando queria trabalhar um determinado conteúdo os meus *feedbacks* não iam ao encontro daquele conteúdo, o que me deixava algo frustrado e reflexivo. Todavia, fui-me adaptando e na segunda semana, com mais afinco, já elaborava as aulas com algumas estratégias e métodos de forma a seguir a linha orientadora que tinha traçado, não me perdendo mais do seu objetivo geral, bem como do objetivo específico dos conteúdos a trabalhar. Gradualmente fui-me apercebendo que estava a evoluir na forma como lecionava as aulas.

## **4.1.2 Realização do Ensino**

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”<sup>3</sup>

(Jean Piaget)

### **4.1.2.1 O Primeiro contato com a Turma**

O primeiro contacto com a turma ocorreu numa apresentação formal no pavilhão, na primeira aula da disciplina. Os objetivos da aula passavam, para além da minha apresentação, pelo contato com os alunos e exposição dos contornos gerais do funcionamento da disciplina.

Foi um momento de alguma tensão e ansiedade de minha parte. Lembro-me que o meu discurso foi fluído, apesar de ter repetido muitas vezes determinadas palavras, mostrando algum nervosismo. Na reflexão desta aula escrevi:”... Após esta conversa, iniciei por expor uma apresentação elaborada pelo núcleo de estágio sobre as principais atividades bem como as modalidades a abordar ao longo do presente ano para a turma.

A minha primeira impressão acerca do comportamento da turma foi boa, nunca me interrompendo ao longo da preleção. Apesar de ter demonstrado algum nervosismo inerente ao facto de ser a primeira aula, o discurso saiu-me fluído, apesar de ter cometido alguns erros de expressão a corrigir em futuras aulas.”

(Reflexão da aula de apresentação, 17/9/2013).

Nesta aula a turma apresentou um bom comportamento. Esta primeira impressão foi realista, pois desde o primeiro contacto até ao final do ano, os alunos tiveram maioritariamente boas condutas.

### **4.1.2.2 Controlo da Turma**

Uma das tarefas que desde cedo procurei desenvolver nas minhas aulas foi a de gestor de alunos. Esta questão fez-me refletir sobre se seria, eventualmente, um professor autoritário ou permissivo.

---

<sup>3</sup> <http://kdfrases.com/frase/104094>

Um professor autoritário resulta na obediência, os alunos obedecem porque são obrigados, mas podem não respeitar. Furlani (2000) refere que este modelo autoritário, decorrente então de uma posição hierárquica, que pode ser aceite simplesmente porque assim está determinado e não porque o professor demonstra competências ou liderança. Esse confronto pode gerar um clima instável na aula, que não favorece o trabalho pedagógico

Por sua vez, um professor excessivamente permissivo não detém o controlo dos alunos, o que poderá condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem, é essencial que os alunos detenham liberdade e autonomia dentro de um certo limite imposto pelo professor. A minha questão não se reportava á autoridade em si, mas a utilização benéfica desta para as minhas aulas.

Portanto, a busca de um ponto de equilíbrio tornou-se imprescindível para mim, a autoridade que exerci prendeu-se com o facto de fornecer aos meus alunos “todo o apoio e amparo para que se tornassem adultos, capazes de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida” (Davis e Luna, 1991).

Os alunos são a chave de todo este processo, conhecendo bem a minha turma e os meus alunos, sentia que estava mais perto de poder atuar de uma forma eficaz e poder-me impor sem ser um professor excessivamente autoritário e rude, para tal, a caracterização individual de cada aluno desempenhou um papel determinante, pois saber o que pensavam, como agiam, o que sentiam, o grau de maturidade que apresentavam, serviu-me para me adaptar rapidamente e lidar com cada um de forma diferente.

Tive ainda o privilégio de a minha professora cooperante ter sido diretora de turma do 8ºC no ano antecedente, o que foi bastante vantajoso, pois fiquei ao corrente dos problemas e dos casos mais problemáticos da turma.

Durante as reuniões do conselho de turma, esta foi analisada de forma pormenorizada, havia a troca de experiências entre os professores o que nos permitia perceber os comportamentos dos alunos em certas aulas. Nessas

reuniões a minha postura foi a de ouvinte, tentando retirar o máximo partido das informações que naquele espaço eram partilhadas, de forma a saber como atuar.

Nas aulas de Educação Física que lecionei, tanto as de cariz prático como as de cariz teórico, não se verificaram faltas de comportamentos ou de educação. A razão que considero ser uma das mais importantes e que preveniu a ocorrência dessas atitudes prendeu-se com a minha postura nas aulas iniciais. Consegui pela minha presença e maneira de estar mais rígida, criar rotinas que fizeram com que os alunos me respeitassem e vissem em mim uma figura “superior”, diferenciando o papel de aluno-professor mesmo que estagiário, não significando isto que não tivesse, á medida que as aulas iam acontecendo, de mostrar o meu lado mais afetivo e divertido para com os alunos, porém este foi o método que entendi inicialmente utilizar, saberem destrinçar momentos de trabalho com momentos de descontração foi uma tarefa que procurei implementar desde as primeiras aulas.

#### **4.1.2.3 Instrução e aplicação do *Feedback***

Como aluno nunca estive completamente à vontade na hora de instruir os meus colegas ou outros alunos sobre as diversas matérias, assumindo nervosismo e insegurança, no entanto tinha a consciência que ao optar pela via de ensino a instrução e o *feedback* eram aspetos que deveria ter em conta. Uma das batalhas que fui travando fundamentava-se no aperfeiçoamento disto mesmo. Esta ação é imprescindível num professor de educação física pois o sucesso de um aluno depende, de informações e palavras-chave para que ocorra o processo evolutivo.

O aperfeiçoamento da instrução/ *feedback* o foi decorrendo durante todas as aulas. Uma das questões a ter em conta quando se instrui prende-se com o tempo, este não pode ser demasiado extenso, correndo o risco de condicionar o tempo motor dos alunos, nem demasiado curto, submetendo os alunos a pouco tempo de assimilação de conteúdos em determinadas modalidades/atividades torna-se importante uma instrução mais prolongada, já

noutras não se justifica, tornando o tempo de prática o fator chave para os alunos evoluírem.

Na minha opinião a turma tem um papel importante em prol de todo este processo, dependendo da facilidade com que os alunos assimilam determinados conteúdos, o nosso discurso terá que se adequar á realidade que encontramos.

Segundo Graça (2006), a capacidade instrucional não resulta unilateralmente da ação do professor, da qualidade intrínseca dos modelos de instrução, materiais e tarefas selecionados para a aula ou da capacidade e ação dos alunos, mas na otimização da coordenação destes elementos.

Em certos momentos apercebi-me que determinados alunos tinham dificuldades em apreender a informação que transmitia ou deslocavam-se para o local a perguntar aos colegas o que era para fazer, para evitar que estas situações se voltassem a repetir, sempre que terminava qualquer instrução, perguntava uma, duas ou três vezes se restavam algumas dúvidas, aliava muitas vezes a instrução á demonstração, e utilizava o quadro aliando o esquema do exercício á instrução sobretudo nos JDC.

Em virtude disto o meu discurso também foi sendo alterado. Numa fase inicial, optava por uma linguagem mais elaborada com termos técnicos mais específicos, criando muitas vezes dúvidas nos alunos, á medida que ia ajustando e melhorando a minha instrução, denotei que o tempo de transição para a realização do exercício era mais reduzido, porém nunca deixando de parte a terminologia específica de educação física.

O *feedback* pedagógico assume também um papel fundamental servindo de complemento ao processo instrucional.

Este conceito é definido como um comportamento do professor de reação á resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). De facto esta variável a par do empenhamento motor, são apontadas pela investigação centrada na análise do ensino, como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre ganhos de aprendizagem (Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995).

Numa fase inicial na aprendizagem de uma determinada habilidade, torna-se importante o uso mais frequente do *feedback*, pois é necessário que os praticantes tenham referências concretas do movimento a executar.

Como afirma Rink (1993), a utilização do *feedback* pedagógico pode seguir determinados passos, formando um ciclo de eventos que culminará na assimilação por parte do educando. Portanto, um dos primeiros passos, prende-se com o professor dominar os *feedbacks* pedagógicos de modo assertivo.

No meu caso em concreto, conhecer o nível em que os meus alunos se encontram, e os objetivos que tracei para a minha turma, tornou-se fundamental para saber intervir no contexto e saber qual o tipo de *feedback* empregar. A certo momento do ano, passei por efetuar os *feedbacks* e correções de modo individualizado, procurando utilizar *feedbacks* mais descritivos/prescritivos completando com demonstrações.

Em muitas situações, fui recorrendo ao *feedback* corretivos, onde não tinham de ser necessariamente negativos, fornecendo *feedbacks* positivos de aspetos que estavam a ser bem realizados, fortalecendo o clima de aprendizagem e motivando os alunos para a prática.

Quando bem utilizado o *feedback* é um fator importante na aprendizagem do aluno, que muitas vezes dita a evolução deste num determinado conteúdo ou habilidade técnica, no que concerne á minha atuação neste campo, penso que fui grande parte das vezes assertivo, dando bons *feedbacks* aos alunos que os fizeram avançar para outro patamar.

#### **4.1.2.4 O Sistema de Gestão da Aula**

A gestão e organização das matérias didáticas no que se refere á organização das progressões de ensino (Rink 1993), ritmo da sessão, risco, regulação da ordem e da disciplina, aspetos organizacionais como regras, rotinas, expetativas, e monotorização da avaliação, são tarefas que tem de estar no plano de ação de um professor.

Neste sentido, um professor deve ser também um gestor da aula, gerir todos os aspetos que uma aula envolve, cada vez mais é crucial para a

aprendizagem dos alunos. Subentende-se que quanto mais prática motora os alunos tiverem mais aprendem, sendo este um princípio que revela não apenas o tempo que o professor dedica á exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno se dedica a um nível adequado.

Para que isso fosse possível, principalmente na situação de estudante estagiário que me encontrava, foi essencial uma boa preparação da aula, em que a sua estrutura estivesse previamente definida, no sentido de facilitar a minha intervenção no decorrer da mesma, com o objetivo fundamental de elevar o tempo potencial de aprendizagem (TPA), que por definição é o tempo que o aluno passa em confronto direto com a matéria de ensino a um nível de dificuldade acessível (Garcia, 1999).

O TPA deve ser contextualizado na turma em questão, pois um dos problemas que me deparei na preparação das aulas este ano, prendeu-se com a assiduidade e a pontualidade dos alunos, sobretudo nas aulas de 45 minutos. Em certos momentos foi difícil manter a planificação estipulada, pois o tempo útil das aulas de 45 minutos, revelou-se muito curto para introduzir um novo conteúdo e dar tempo de prática a todos os alunos simultaneamente, com a agravante das falhas pontuais serem sistemáticas. Isto exigiu da minha parte uma gestão diferente nestas aulas. Inicialmente, adotei uma posição mais restrita, assinalando falta àqueles que não estivessem presentes até ao final do período de tolerância, já que considerava que iriam perceber que se não chegassem a horas seriam punidos. Porém esta medida não teve os efeitos desejados, então houve muitas aulas que tomei outra estratégia, realizando uma reprimenda para todo a turma ou para alunos específicos, aconselhando a mudarem o seu comportamento e a chegarem mais cedo á aula.

Decidi nunca introduzir um conteúdo novo nas aulas de 45 minutos, optando por exercitar e consolidar matérias abordadas nas aulas de 90 minutos.

Recorri quase sempre, a formas de jogo reduzidas nas modalidades coletivas e trabalho por estações nas modalidades individuais, senti que com isto conseguia maximizar o tempo de aulas, elevando a prática motora dos alunos.

Uma das estratégias que ainda encontrei para maximizar a gestão da aula prendeu-se com a criação de rotinas em determinados exercícios, muitas vezes os alunos chegavam á aula desfasadamente e iniciavam logo o aquecimento, sobretudo em aulas de 45 min.

O ponto de equilíbrio nos períodos de instrução também se mostrou importante na gestão da aula. Esta é uma tarefa complexa pois se o momento de instrução não for rápido os alunos começam a ficar impacientes e deixam de ouvir, se for rápido de mais, corre-se o risco de não se passar a informação corretamente e os alunos não sabem aquilo que terão de efetuar, havendo à posteriori uma necessidade de proceder a nova instrução, tendo como consequência a diminuição da prática. Neste sentido, tentei ser sucinto naquilo que passava para a minha turma, porém nunca restringindo o que pretendia com aquela aula ou determinado exercício.

#### **4.1.2.5 Modelos de Ensino**

Rink (2001) destaca que não há nenhum programa de ensino que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Nomeadamente, perante alunos de baixo nível de desempenho, a ausência de indicações objetivas e referenciadas a critérios de realização das tarefas pode comprometer a aprendizagem (Rink et al., 1992).

Estas constatações reforçam o entendimento de que antes de delinear um modelo de ensino prevalecente devemos de considerar o aluno enquanto sujeito individual, com experiências singulares, com motivações específicas e, mesmo, com dificuldades particulares.

Durante largos anos o **Modelo de Instrução Direta (MID)** prevaleceu no ensino da Educação Física e do Desporto, caracterizando-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas por eles. Neste âmbito, compete ao professor a

responsabilidade de identificar os problemas da prática e formular as respetivas soluções, podendo daí resultar a formação de alunos com pobre capacidade de decisão, dependentes do professor nas soluções adotadas.

Reconhece-se a importância da adoção de estilos de ensino que se pautam pela “descoberta guiada”, em que o aluno é exposto a uma situação-problema, sendo incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor. Neste ponto, a autonomia do aluno tem um papel fundamental porém, conceder aos alunos espaço de autonomia requer uma elevada responsabilização dos mesmos, sob pena de as tarefas de prática resvalarem para algo desprovido de significado, ausente dos propósitos que as sustentam (Pereira, Mesquita & Graça, 2009).

Entre os modelos de ensino que conferem elevado protagonismo ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, o **Modelo de Educação Desportiva (MED)**. Alguns estudos mostram que o facto do Modelo de Educação Desportiva (Grant, 1992; Hastie, 1998) conferir responsabilidade aos alunos, na tomada de decisões e na implementação das atividades, é o fator que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática e para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. De facto, a filiação tem mostrado ser um dos aspetos mais atrativos do modelo para os alunos (Bennet & Hastie, 1997). Este modelo abraça ainda a competição como um meio privilegiado de aplicação e de avaliação das aprendizagens. Em suma, este modelo define-se como uma forma de educação lúdica (*play education*), crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica.

**Teaching Games for Understanding (TGfU)** também conhecido como Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, pretende que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades se desloque para o desenvolvimento da capacidade de jogo, subordinando o ensino da técnica à compreensão tática do jogo. A premissa é a de que as situações ou circunstâncias de jogo devem ser introduzidas antes e que a partir daí se possa assegurar que as habilidades sejam ensinadas de uma forma contextualizada. O modelo *TGfU* acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel

do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Correlativamente, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema, sendo incitado a procurar soluções, com o objetivo de trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo.

**O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão** é influenciado pelas ideias dos Modelos de Educação Desportiva e Ensino dos Jogos para a Compreensão. Foi concebido para permitir que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva, sublinhando assim dois grupos de competências complementares: (a) competência como jogador em jogos de invasão modificados; (b) competência em funções de orientação.

Ao longo do ano letivo tentei experienciar os quatro modelos acima descritos, a escolha do modelo de ensino para uma determinada modalidade, levou em consideração as características turma que tinha em mão, o produto final que conseguiria com a aplicação de um determinado modelo, bem como vivenciar o máximo possível os quatro modelos, e constatar qual deles se enquadrava na minha forma de lecionar e no meu perfil como docente.

Neste contexto utilizei o modelo de competência nos jogos de invasão na primeira modalidade que lecionei, o Andebol. Após um diagnóstico detalhado concluí que qualquer modelo poder-se-ia adequar á minha turma. O primeiro modelo que escolhi assenta nas ideias do Modelo de Educação Desportiva e Ensino do Jogo para a Compreensão. De ambos retirei aquilo que seria mais proveitoso para as minhas aulas, a ideia de um quadro competitivo, funções de orientação, equipas de trabalho e o espírito cooperativo foram extraídas do MED, a técnica subordinada á tática, característica inerente do *TGfU* envolveu a modalidade do seu início até ao seu término.

No que respeita aos JDC, a segunda modalidade abordada foi o Voleibol. O modelo que prevaleceu nas minhas aulas foi o MID, com recurso a alguns meios audiovisuais. A escolha deste modelo teve como base, á semelhança do

modelo anterior, no nível que turma se apresentou na AD, nas características dos alunos e as vivências que tinham nesta modalidade (muito reduzida).

Com um nível de jogo rudimentar, achou-se que seria mais produtivo abordar esta modalidade com o MID, estando eu no centro de todas as decisões da sua aprendizagem, não lhes dando tanta autonomia, nem “liberdade”, comparativamente com o período anterior. Ainda assim os comportamentos desviantes foram acontecendo com alguma frequência pelo que foi necessário a utilização de diferentes estratégias, bem como um planeamento mais pensado, de forma a ter sempre os alunos envolvidos na sessão.

Fechando o capítulo dos JDC com o Futebol, percebi, numa fase inicial, que os meus alunos se desmotivavam dentro da própria sessão, quando eram submetidos a exercícios analíticos ou exercícios técnicos trabalhados de forma isolada. O oposto também se verificou, onde em contexto tático de jogo formal ou FBJ a sua motivação aumentava. Atendendo a isto, o *TGfU* enquadrava-se na perfeição para resolver esta adversidade.

“Como tenho retratado em reflexões anteriores a abordagem desta modalidade tem sido pelo jogo, por um modelo de ensino mais indireto e interativo, o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão. Segundo (Tjondersma, Rink e Graham, 2006) este modelo provoca um incremento na motivação e aprendizagem dos alunos, levando a um aumento da densidade motora da aula, incremento desta forma o êxito no jogo e no conhecimento tático. Ainda nesta linha de observação, este modelo tem ainda algumas características que eu particularmente acho benéfico em contexto de escola e sobretudo quando se aborda modalidades coletivas de natureza aberta como relevar ao papel do praticante no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de perceção, tomada de decisão e compreensão.

É um modelo de ensino que não nega ainda assim a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo. “

(Reflexão da aula de futebol dia 28/5/2014).

Nas modalidades individuais de ginástica e atletismo, houve uma aplicação de dois modelos distintos. Numa fase inicial (1º período) à semelhança da modalidade de voleibol o MID prevaleceu em ambas as

modalidades, pois as vivências e a motivação para as modalidades eram reduzidas. Contrariamente ao que se verificou na modalidade de voleibol, onde os alunos com este modelo tiveram uma evolução significativa, nestas modalidades individuais, inicialmente, os alunos não obtiveram um bom progresso. A minha performance como docente foi também negativa, tendo em várias situações perdido o controlo da aula. Após algumas observações e gravações efetuadas nestas modalidades surgiu a ideia de aplicar o MED, pois este modelo tinha algumas características que poderia extrair, para por um lado, melhorar a minha performance na aula e por outro motivar os alunos para a mesma. Como conclusão acredito que não existe um modelo que prevaleça sobre o outro, pois todos eles, se forem bem trabalhados, podem trazer benefícios e resultados positivos para os alunos. Não me refiro apenas à apreensão de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento dos valores morais que esta disciplina de educação física deve transmitir. Como docente não tenho preferência em lecionar com este ou aquele modelo de ensino, pois obtive resultados positivos aplicando os quatro. Acredito que em determinadas modalidades existam modelos que se enquadrem melhor, em função dos objetivos traçados para uma determinada turma.

#### **4.1.2.6 Desportos Coletivos vs Desportos Individuais**

Este creio ser o ponto que mais combati durante todo o estágio, é um tópico também que merece um motivo especial de reflexão e destaque, pois sobre ele recai o estudo deste meu ano. Início a reflexão deste tema com uma introspeção acerca do meu desempenho nos desportos individuais e coletivos, apontando principais erros e dificuldades por mim sentidas e constatadas por quem me acompanhou mais de perto. No início do ano aquando do planeamento, o grupo de educação física decidiu que em cada período seria dado foco a uma modalidade com mais aulas, ao que se designou de modalidade forte, e uma modalidade com menos aulas, mas com uma frequência nos três períodos, no caso deste ano a ginástica. A escolha das modalidades por período teve em conta a sequência de matérias para o 3º ciclo como acima descrevi. O plano de atividades foi ajustado tendo em conta o

planeamento anual da disciplina, tentando coincidir os torneios a realizar (descrito no plano), com as modalidades a abordar no respetivo período.

1º Período – Andebol/Ginástica/Atletismo;

2º Período – Voleibol/Ginástica/Atletismo;

3º Período – Futebol/Ginástica (Acrobática)

Seguindo esta linha de raciocínio, no primeiro período abordou-se no Atletismo a corrida de resistência, sendo que neste período tínhamos na escola a corrida do Pai-Natal e o corta-mato distrital, no segundo período lecionou-se voleibol e atletismo (saltos e corrida de barreiras), então neste período deu-se destaque ao torneio de voleibol “Duplas românticas” e o “Meeting de Atletismo”, no 3º período não houve qualquer tipo de atividades que envolvessem modalidades.

A ginástica foi destacada nos três períodos por ser uma modalidade onde os alunos evidenciavam nos anos anteriores, muitas fragilidades, entendendo-se deste modo, aumentar a prática motora, estendendo a modalidade no ano inteiro.

Comecei então o ano letivo algo receoso, mas bastante motivado pela modalidade que iria abordar no primeiro contacto com os alunos, sabia à partida que esta modalidade seria importante para me afirmar perante a turma e perante os colegas como docente, pelo que os índices motivacionais estavam elevados. Tinha esta modalidade como algo a meu favor, pois apesar de gostar de a praticar, interessei-me e acompanho com alguma regularidade tudo o que a envolve. Preparava as aulas com afinco, lia, pesquisava muito acerca da modalidade, pois sendo um desporto de invasão à semelhança do futebol que é uma modalidade que pratico, tornou-se fácil estabelecer um paralelismo no que diz respeito à parte tática do jogo. As aulas eram muito agradáveis, dinâmicas e envolviam os alunos de tal forma que todos gostavam de trabalhar aquela modalidade, a evolução deles foi notória, tendo comportamentos em jogo de atletas federados deste desporto, o que me deu enorme prazer como docente. Saber que era o primeiro contacto deles com a modalidade, e vê-los no final da unidade didática de 20 aulas a praticarem um jogo com boa qualidade, é tudo o que um professor almeja neste meio, nunca outrora me

tinha sentido assim no processo de ensino nem como treinador. Os feedbacks dos colegas de grupo e da professora cooperante eram os melhores, as falhas eram poucas, submeti-me a patamares de ensino alto, com bastante qualidade. A motivação e a vontade de lecionar aulas á minha turma era grande, pelo que fui confiante para a abordagem da outra modalidade do período a ginástica.

Nesta modalidade o grupo resolveu trabalhar com fichas de progressões, onde o trabalho por estações é o mais solicitado. Cada ficha de progressão tinha 3 níveis, onde cada aluno teria de cumprir todas as figuras gímnicas no respetivo nível antes de avançar para o patamar seguinte. A autonomia no trabalho era valorizada, aprendia-se e aperfeiçoava-se os elementos gímnicos, e quando tudo estivesse dentro dos conformes o professor dava permissão para avançar. Ao escolher esta forma de abordar a ginástica o meu desempenho na aula teria de ser diferente, teria de dominar determinados aspetos pedagógicos que talvez não desse tanto destaque quando as aulas se processam de uma forma transversal, como é o caso dos desportos coletivos (Andebol, Voleibol, Futebol). Aspetos esses, que foram responsáveis pelo meu baixo desempenho nestas oito aulas de ginástica do primeiro período.

Entre estes pontos que claudiquei destaco:

- A minha orientação no espaço da aula;
- O domínio da aula e dos exercícios;
- Atuação de forma equitativa perante os grupos de trabalho.

Estes talvez foram os três pontos que mais se sobressaíram e que me apontaram após observação da modalidade coletiva (andebol), para a modalidade individual (ginástica) e que mereceram especial reflexão e estudo da minha parte.

A minha frustração foi grande, após ter lecionado esta modalidade no primeiro período, não por falta de conhecimentos, mas por falta de método e experiência que me levou a criar um problema para selecionar.

Defini como estratégia filmar as minhas aulas e ser observado pela professora cooperante e colegas de estágio nos desportos coletivos (DC) Voleibol e desportos individuais (DI) Ginástica Solo/Atletismo salto em altura, , no 2º Período, servir-me disto como objeto e reflexão, de modo a traçar um

plano a aplicar no ainda no 2º período para a modalidade de atletismo Barreiras, Ginástica solo e no 3º período ginástica acrobática.

As estratégias traçadas surtiram efeito e já no reta final do 2, e 3º período a minha prestação a lecionar DC comparativamente com DI se equipararam.

#### **4.1.2.7 Observar e ser Observado**

Entendemos por supervisão de professores como o processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão, 2001).

Neste ano de estágio tive a dupla tarefa de observar colegas, professores experientes e ser observado quer pela professora cooperante, grande parte das aulas, quer por colegas de estágio. A observação na formação de professores pode ser vista como uma estratégia de ensino bastante utilizada, que visa sobretudo a modificação do comportamento e da atitude, ajudando na construção das práticas do professor em formação.

O *feedback* quer das minhas observações, quer de quem me observava, surgiram sempre, regra geral após a aula. Estes *feedbacks* sempre tiveram a particularidade de ser de carácter construtivo e formativo de todas as partes, as críticas feitas eram objetivas, transmitindo uma orientação á nossa ação.

Uma das características de um bom observador é proceder a uma avaliação adequada e objetiva da realidade observada e posteriormente realizar uma interpretação e controlo dos resultados encontrados.

Para mim foi fundamental ter sido observado durante este ano letivo, ter uma visão exterior á minha aula tornou-se fundamental no meu processo evolutivo. Muitas vezes estamos envolvidos de tal maneira na aula, que deixamos de nos aperceber de pormenores importantes que só quem esta de fora se apercebe. A observação das minhas aulas acentuou-se mais no 2º período com filmagens e fichas de observação, contribuindo para a realização do meu estudo.

Nas aulas que observei procurei ser algo descritivo, crítico e reflexivo sobre alguns aspetos que considerava críticos para o desenrolar da mesma,

tentava perceber qual seria a intenção do professor, e o que, na minha opinião, poderia ser alterado trazendo mais benefícios para a turma.

Realizei a observação formal recorrendo a fichas de observação de carácter descritivo em 10 aulas distribuídas pelos diferentes períodos, para Estrela (1990), a utilização da observação na formação de Professores, implica essencialmente a utilização de grelhas de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objetividade.

Porém como estive presente em praticamente todas as aulas dos meus colegas, estive sistematicamente a observar e ser observado de uma forma não tao descritiva, contudo, sempre contribuindo construtivamente para o aperfeiçoamento das suas aulas.

A observação de aulas de professores mais experientes foi fundamental na melhoria e na qualidade do meu ensino. O facto de observar diferentes métodos, abordagens, atividades e comportamentos ampliaram o meu conhecimento e as minhas capacidades como docente no papel de observador.

“ (...) Porém tive a oportunidade de observar algumas aulas do professor experiente Pedro Mendonça, registando algumas anotações que passo aqui a partilhar, que me suscitou algum interesse e motivo de reflexão:

- Deparei-me que para ter o controlo da turma, não precisa de estar sempre aos berros, nem alterar o tão de voz;
- Quando inicia uma nova modalidade, aconselha e incita os alunos a verem jogos dessa mesma modalidade, a estarem atentos a regras e movimentações em campo;
- Perde pouco tempo em mudanças de exercícios;
- Não tem” dezenas” de exercícios para uma aula de 90 minutos;
- Feedbacks precisos, não desnecessários;
- Chamadas de atenção oportunas, não por um outro qualquer motivo de desinteresse;
- Paciência e compreensão para com os alunos.

Fora todos os conceitos táticos e técnicos de jogo estas foram as coisas mais importantes que retive para mim, gerando motivo de reflexão e de correção nas minhas aulas, pois em algumas das coisas que acima citei errava como docente.”

(Reflexão da Observação Professor Pedro Mendonça 4/3/2014)

A reflexão esteve sempre presente nas observações, esta era vista como um processo de contextualização da ação, uma construção interna da situação, permitindo visualizar novas formas de operar, como desenvolver a aprendizagem permanente através das situações.

### **4.1.3 Avaliação**

No entender de Perrenoud (1999), a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Segundo Rink (1993, p. 232) “a avaliação consiste no processo de reunir informação para fazer um julgamento sobre produtos e processos na situação de ensino. A avaliação pode ser formal ou informal, formativa ou sumativa e referenciada à norma ou ao critério.”

As finalidades da avaliação são várias. Estas permitem classificar os alunos, verificar a sua evolução, diagnosticar falhas e promover a reflexão dos alunos sobre os seus próprios erros, fornecer *feedbacks* ao professor sobre a forma como este ensina, como estratégia de motivação e até mesmo como forma de enriquecimento e orientação do ensino (Gonçalves, 2010).

De uma forma simplista, avaliar é medir. Lesne (cit.por Rodrigues, 1999) refere que avaliar é pôr em relação, um referido (o que é aprendido) com um referente (o objetivo que se pretende atingir).

Nesta medida, a avaliação constituiu um instrumento importante na análise do processo de ensino e na análise do produto de ensino (resultados).

#### **4.1.3.1.1 Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica foi realizada em dois momentos distintos. Num primeiro momento, no início do ano de caráter mais global, como forma de analisar o nível motor que os alunos apresentavam, sendo aplicada nas modalidades de basquetebol, futebol e andebol, fornecendo ao docente uma noção do nível médio de jogo da turma. O segundo momento avaliativo ficou reservado para a primeira sessão das restantes modalidades. Este instrumento serviu para determinar o nível de desempenho dos alunos no início de uma

modalidade, servindo como termo de comparação dos alunos no final dessa mesma modalidade.

Os estudantes foram avaliados segundo três critérios 1 – Não realiza; 2 – Realiza com dificuldades; 3 – Realiza.

No que se refere á condição física, optamos por não aplicar qualquer tipo de teste específico, pois esta foi uma área desenvolvida ao longo de todo ano.

#### **4.1.3.1.2 Avaliação Formativa**

A avaliação Formativa é um processo que orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos alunos. Esta avaliação foi indispensável no processo de ensino e de aprendizagem, pelo que foi bastante utilizada ao longo do ano letivo, sendo que, em muitos momentos, mostrou-se ser fundamental para avaliar alunos que se lesionaram antes de realizarem a avaliação sumativa e assim ser um objeto facilitador para mim nas classificações finais. No decorrer deste ano letivo, esta avaliação contínua foi também utilizada, segundo uma escala qualitativa: de Insuficiente a Muito Bom, permitindo também a escrita de um pequeno comentário se assim fosse pertinente.

Ao longo de todas as unidades didáticas os alunos foram também sujeitos a um teste escrito de carácter formal, com duas finalidades diferentes. A primeira prendia-se com a aquisição de conhecimentos após a exposição de determinados conteúdos, respondendo assertivamente às questões enumeradas na ficha de avaliação. A outra finalidade residia na minha capacidade de passar a informação, se conseguia ou não, de forma clara e precisa, numa linguagem acessível, passar a informação para toda a turma.

Para Arends (2008, p. 211) as avaliações formativas “ são recolhidas antes e durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação”. Neste sentido, a avaliação formativa permite ao professor adaptar as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas.

#### **4.1.3.1.3 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa tem um papel essencial quando procuramos certificar, comparar e medir o sucesso e o insucesso. Avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Esta avaliação na minha perspetiva tem de se relacionar com as duas anteriores, pois não devemos dar destaque ao produto final, mas também ao processo de ensino. Como afirma Pais & Monteiro (2002), este momento encerra um ciclo avaliativo onde já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa. Nos JDC, como o andebol, voleibol e futebol, os alunos foram avaliados através do seu nível técnico-tático, evidenciado durante o período de jogo formal, de modo a perceber a sua capacidade para operacionalizar as ações técnicas inseridas no contexto tático trabalhado nas aulas.

“Tendo em conta o tempo disponível para trabalhar esta modalidade, sem dúvida que os resultados foram positivos e espelham o bom trabalho realizado pelos alunos durante as 20 aulas da Unidade Didática (UD).

Através da análise do contexto de jogo, e sempre comparando com a Avaliação Diagnóstica, é com grande satisfação que se registou o desaparecimento de alunos no nível 1 e o conseqüente aumento de alunos no nível 2 e 3.

Comparando ainda com a Avaliação Diagnóstica, sendo estes aspetos cruciais ao desenvolvimento e fluidez do jogo, a forma extensiva como foram trabalhados provocaram resultados visíveis nos alunos.

Em relação à manutenção da posse de bola, quer seja em intenções táticas ofensivas com bola ou sem bola, a turma evoluiu consideravelmente, diminuindo drasticamente o número de alunos no nível 1, e aumentando de forma extraordinária o número de alunos no nível 3.

Relativamente às regras, confrontando com a Avaliação Diagnóstica, apenas uma percentagem mínima dos alunos da turma desconhece as regras do jogo de Andebol. Apesar de o número de alunos no nível 1 ter diminuído, é sempre alarmante que não saibam as regras de jogo após a UD, mas espero que este conhecimento seja desenvolvido no estudo para o teste teórico.

Finalmente em relação à atitude da turma, esta evoluiu de forma satisfatória, foi positivo verificar o empenho de alguns alunos não só durante a avaliação mas durante toda a UD.

Analisada detalhadamente a grelha de Avaliação Sumativa, penso ser possível afirmar que o nível da turma evoluiu substancialmente. Com mais tempo para trabalhar esta modalidade os resultados poderiam ser ainda melhores.”

(Reflexão da Avaliação Sumativa de Andebol).

## **4.2 Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Esta segunda área do Estágio Profissional engloba a relação do estudante estagiário com a comunidade escolar. Como é natural a atividade de um professor não se limita à estrita relação estabelecida dentro das salas de aulas, deste modo, nos pontos seguintes serão abordadas as minhas ações fora da componente letiva, que dizem respeito a um papel ativo que o professor deve possuir dentro da escola. A minha adaptação ao meio escolar foi acontecendo lentamente, assim como a criação de ligações e relações com outros professores e funcionários. Procurei estar sempre presente em todas as atividades que a escola promoveu, em diversas ocasiões o núcleo de estágio cooperou com o agrupamento de Educação Física na dinamização das atividades.

### **4.2.1 Projeto Cantina**

Este projeto já existe alguns anos na escola, tendo sido criado com o intuito de controlar os alunos na cantina, auxiliando os funcionários nas tarefas em horas de maior afluência.

Quando iniciei esta nova etapa não tinha ideia que a minha tarefa passava também pelo trabalho fora das aulas. Este mostrou-se ser um projeto pertinente para mim, pois serviu-me de aperfeiçoamento na gestão de tarefas, e um estreitar de relações com alunos e funcionários.

Ficou então estabelecido que, duas vezes por semana, cada núcleo de estágio deveria realizar funções na cantina, de modo a controlar a entrada dos alunos para o almoço, dado que este espaço não possuía as condições desejadas para acolher centenas de alunos que diariamente aí estavam presentes.

As nossas funções passaram por controlar a entrada dos alunos para o seu período de almoço; impedir a adoção de comportamentos desviantes por parte dos estudantes; promover a interação entre alunos, professores e funcionários da escola; reduzir os desperdícios de comida existentes na cantina;

A educação e o respeito ao próximo foi também um tema pelo qual nos debatemos neste serviço, sendo necessário muitas vezes uma intervenção ao nível das atitudes dos alunos, para que tudo funcionasse dentro das regras da boa educação e do “saber estar”.

#### **4.2.2 Diretor de Turma**

Este ano procurei também perceber de forma concreta, qual o papel que o diretor de turma deve desempenhar, ao nível da gestão do processo educativo dos alunos, interação com os encarregados de educação e das relações humanas. O Diretor de turma constitui-se como peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação.

O diretor de turma ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Ele possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos, coordenação interdisciplinar horizontal (Formosinho, 1987).

A turma do 8ºC (turma em questão) tinha tido como diretora de turma, no ano anterior, a minha professora cooperante, o que me colocou numa posição privilegiada no acompanhamento e troca de informações respeitantes á turma. Uma das coisas que me fui apercebendo, ao longo deste ano, é que o papel do diretor de turma desenvolve-se quase a tempo inteiro, existindo uma necessidade constante de resolver problemas do quotidiano o quanto antes com algumas exigências burocráticas, tornando o cargo algo exigente e responsável.

Uma outra das funções que este posto engloba, prende-se com a presidência nas reuniões do conselho de turma, onde é fundamental que exista uma preparação prévia para que seja o mais concisa e clara possível, onde sejam debatidos os temas mais relevantes da turma.

As reuniões que assisti abrangeram pontos fulcrais como:

- Análise do aproveitamento da turma;

- Comportamento e assiduidade;
- Situação social e económica de alunos e encarregados de educação;
- Acompanhamento escolar por parte dos Encarregados de Educação;
- Relações interpessoais.

Neste espaço, todavia tentava-se encontrar uma solução ou alternativa para a resolução de determinados problemas, sendo um lugar aberto ao diálogo onde os professores intervinham em prol do mesmo objetivo.

O diretor de turma deve ainda divulgar um horário de atendimento, para que os encarregados de educação possam se deslocar até à escola para debater qualquer tipo de ocorrência ou desenvolvimento do seu educando. Ao longo do ano, este horário de atendimento foi usado por várias vezes. Cabe ainda ao diretor de turma atualizar o livro de ponto com informações relativas aos alunos, no que se refere a entradas e abandonos dos mesmos, para que todos os professores estejam devidamente informados. Esta situação ocorreu ainda este ano no 8º C, no que respeita a entradas e desistências, e todos os professores estiveram sempre ocorrentes da situação.

Outras das funções consiste na atualização do mapa de faltas de cada aluno, saber quando dialogar com os alunos sobre a sua assiduidade, assim como e quando devem ser contactados os encarregados é uma das missões do diretor de turma.

A experiência retirada dos trabalhos de direção de turma evidencia que é um cargo de extrema importância no processo educativo dos alunos, pois, de certo modo, é um professor designado responsável por uma turma, e tudo o que acontece com esta durante o ano letivo.

### 4.2.3 Atividades Escolares

#### Torneio José Goulão (Futebol) e Torneio de Badminton

Esta foi a primeira atividade que os núcleos de estágio tiveram oportunidade de vivenciar enquanto elementos de uma equipa de trabalho escolar, que coincidiu com uma paragem letiva decretada pelo conselho pedagógico.

Esta atividade contou com a presença de uma personalidade ilustre na escola, Professor José Goulão, antigo docente na instituição, homenageado pelo grupo disciplinar de EF no momento em que se aposentou, dando nome a este torneio de futebol.



**Figura 3** - Equipas do Torneio José Goulão

Em simultâneo com o torneio de futebol desenvolveu-se o torneio de *Badminton*, orientado por um dos professores de EF da escola.

“ (...) Como o torneio de futebol teve o auxílio dos alunos sob a forma de árbitros, os núcleos de estágio estiveram maioritariamente envolvidos no *badminton*, sob a forma de juizes, gestores de conflitos e como elementos da mesa, contribuindo para o bom desenrolar da atividade, anotando resultados e realizando os respetivos emparelhamentos de vencedores e



**Figura 4** - Equipas Vencedoras do Torneio *Badminton*

vencidos. No que concerne á minha participação nesta atividade, cingi-me mais á parte de *badminton* no interior do pavilhão, envolvendo-me na preparação dos campos e do respetivo material necessário, de modo a que o torneio cumprisse os critérios previamente estabelecidos. Por aquilo que pude constatar e tive oportunidade de presenciar os alunos empenharam-se afincadamente na atividade, porém a adesão dos mesmos a este torneio não foi em grande escala. Houve também pouco envolvimento da comunidade escolar, salientando-se estes como aspetos menos positivos na atividade. Todavia como balanço, sinto que para uma primeira atividade correu de uma forma bastante positiva, não só pelo feedback dos alunos, mas também pelo cumprimento das regras ao nível dos horários e resultados, tendo terminado simultaneamente com o torneio de futebol”

(Reflexão do Torneio José Goulão e Torneio de Badminton 12/10/2013).

## **Dia Internacional da pessoa portadora de deficiência**

A responsabilidade desta atividade ficou entregue aos núcleos de estágio, tendo sido membros ativos no seu planeamento. Sendo esta escola um exemplo de integração e respetivo enquadramento de jovens portadoras de deficiências, este dia serviu para os restantes estudantes se consciencializarem acerca das dificuldades sentidas pelos seus colegas portadores de deficiência.

Em reunião de departamento de educação física ficou decidido que esta atividade seria apenas realizada durante as aulas de educação física deste dia, não se alargando, contrariamente às outras atividades, a toda a comunidade escolar.

Neste contexto o pavilhão desportivo ficou dividido em 4 circuitos, onde em cada um os alunos vivenciavam modalidades praticadas por pessoas com necessidades educativas especiais.

- *Boccia*, onde os alunos estavam sentados em cadeiras e cada um tinha direito a 2 lançamentos, jogando em equipas, tendo a ajuda de um estudante estagiário no ajuizamento;

- Cadeira de Rodas, onde parte dos alunos realizava *skills* de basquetebol e os restantes tinham a oportunidade de seguir um circuito de pequenas ações simples (“como ir ao multibanco ou comprar um bilhete para o cinema”) onde iriam sentir as dificuldades de acessibilidade que estas pessoas são obrigadas a contornar diariamente;

- Circuito de Psicomotricidade, subdividido em quatro subestações, onde os alunos deveriam realizar diversas ações motoras, envolvendo saltos, equilíbrio e coordenação;

- Deficiência Visual, onde os alunos eram agrupados 2 a 2, estando um vendado e o outro a servir de seu guia pelo espaço delimitado.

No que concerne ao papel ativo que tive nesta atividade, fiquei responsável pela elaboração do circuito de psicomotricidade, promovendo a sua explicação e correta demonstração para os alunos, assim como pela colaboração no circuito condizente às cadeiras de rodas.

Como forma de balanço final creio que esta atividade “tocou” aqueles que tiveram a oportunidade de participar, consciencializando e levando os alunos a viverem algumas das dificuldades destas pessoas que merecem toda a colaboração e respeito da nossa parte.

### **Corrida do Pai - Natal**

A corrida do Pai – Natal ou corta – mato escolar foi uma atividade organizada pelo grupo de estágio, que maioria dos casos, é uma atividade realizada maioritariamente nas escolas de todo o país, no 1º Período.

A designação de “Corrida do Pai Natal” foi atribuída, uma vez que esta corrida realiza-se, regra geral em época natalícia, levando os alunos a utilizar um gorro durante toda a corrida, evidenciando um efeito estético á competição.

Esta prova tinha outra particularidade pois apurava os alunos para disputar o corta – mato regional nos diferentes escalões.

Esta atividade contou ainda com a presença de Vanessa Fernandes, triatleta portuguesa, medalha de prata olímpica em Pequim, 2008, ganhando esta corrida uma outra importância.

Tarefas efetuadas pelo grupo de estágio:

- Inscrições em formato informático, de modo a facilitar o processo de atribuição de dorsais;

- Contacto com a polícia municipal e com o INEM, permitindo que a prova pudesse decorrer

- fora do perímetro da escola, com o máximo de segurança possível;

- Reunião com o Continente, para obtenção de um patrocínio ao nível das águas,

- Marcação do percurso e organização do pódio, câmaras de chamada, no dia anterior à competição;

“O Corta-Mato escolar é uma atividade importante na escola, pois permite desenvolver nos alunos o espírito competitivo e fomenta o gosto pelo desporto e atividade física.

Como pontos mais positivos deste evento, destaco o número elevado de inscrições por parte dos alunos, bem como todo o ambiente festivo durante a



**Figura 5** - Grupo de Estágio

prova, com os alunos que estavam a assistir, a incentivar todos os participantes.

Ao nível da participação dos professores de Educação Física é importante referir que todos se mostraram disponíveis para auxiliar nas tarefas necessárias, desenvolvendo assim uma boa atividade para toda a comunidade escolar.

A forma como foram distribuídos os dorsais foi muito eficiente uma vez que não existiu uma aglomeração dos alunos no ginásio. No final da prova foi também fácil o registo dos alunos: estes foram encaminhados individualmente, só sendo possível a sua passagem para as mesas do lanche após a confirmação do registo do respetivo dorsal.

A divulgação resultou bem sendo apelativa e contendo toda a informação necessária.

Como aspetos negativos destaco o mau tempo que se fez sentir, bem como a pouca participação da comunidade escolar neste evento.

Apesar dos pontos negativos apresentados anteriormente, penso que a realização desta atividade é já por si só um aspeto muito positivo fomentando a atividade física nos alunos e o estabelecimento de melhores relações entre alunos e alunos e professores.

De salutar a participação de uma Atleta especial a Vanessa Fernandes, convidada pelo núcleo de estágio que participou com entusiasmo em toda a prova.” (Reflexão da corrida do Pai – Natal 16/12/2013).

### **Duplas Românticas**

Este torneio de Voleibol em formato 2x2 misto, designado por “Duplas Românticas” é alusivo ao dia 14 de Fevereiro comumente chamado de dia de “São Valentim”.

Este torneio foi organizado pelo Professor Pedro Mendonça, docente com experiência na modalidade.

Os requisitos para torneio eram os seguintes:

- Cada turma pôde inscrever 3 equipas, no entanto se, no dia do torneio, alguma equipa não comparecesse, poderiam ser inscritas outras duplas para ocupar o seu lugar;

- As regras a cumprir são as regras utilizadas no minivoleibol;

- O formato do torneio organizou-se a partir de dois grupos, um com 12 equipas e outro com 10, dispostos por 6 campos;

- Os jogos foram de 5 minutos e a atividade foi desenrolada no formato “norte-sul”, tendo cada grupo 30 minutos de exercitação.



**Figura 6** - *Podium do Torneio Duplas-Românticas*

Este campeonato surgiu sensivelmente a meio do 2.º Período, coincidindo com a abordagem desta modalidade em período letivo.

“A atividade realizou-se no dia 14 de Fevereiro e acabou por ter a dimensão que desejávamos, os alunos da escola aderiram em massa á modalidade e o entusiasmo esteve presente ao longo de todo o torneio.

Assistiu-se arduamente á luta pela vitória, e presenciou-se jogos com bastante qualidade de jogo, pena é que as equipas que de facto mostravam excelente índices de jogo não avançavam em campo, pois muitas delas procuravam jogar bem contribuindo para a realização dos três toques na equipa e apanhavam adversários que jogavam, ao primeiro toque, contra producente daquilo que é passado nas aulas. Ainda assim os alunos aceitavam isto com naturalidade, pois o objetivo não era vencer, mas fomentar o companheirismo e a prática desportiva entre todos, nisto o grupo de educação física teve bem ao transmitir mensagem. Sob o ponto de vista pessoal esta atividade, como tem vindo a ser padrão, foi de extrema importância, e apesar de não ter um papel tão ativo como em anteriores, vibrei tanto ou mais, assistindo aos jogos e ver que a minha turma tinha evoluído para patamares bons de jogo. Trabalhei a turma durante este período para darem uma boa replica no torneio e vê-los a jogar tão bem encheu-me de orgulho.

A organização foi muito boa e ficou a encargo de um professor com experiência no ramo de voleibol, professor Pedro Mendonça, que geriu bem todos os momentos do torneio quer na parte inicial, fundamental e final na entrega dos prémios.

No fim ainda houve tempo para um jogo 4x4 entre os professores do grupo de educação física, onde os estagiários levaram de vencida por largos números os professores mais experientes.

Em suma, foi uma atividade muito bem conseguida.”

Românticas 14/2/2014).

## **Compal Air**

O *Compal Air* é um torneio de basquetebol que se realiza anualmente na escola. Devido ao elevado número de equipas participantes, este ano o torneio foi realizado ao longo de um dia, sendo a manhã destinada aos jogos entre infantis masculinos e todas as equipas femininas, enquanto as restantes formações masculinas participaram na parte da tarde.

Este evento teve as seguintes especificações:

- Cada equipa foi composta por 4 elementos, do mesmo género e escalão, não tendo necessariamente de pertencer à mesma turma;
- O torneio desenrolou-se em grupos de 4 equipas, passando as primeiras classificadas para as meias-finais;
- Os jogos tinham a duração de 15 minutos, sem intervalo.

“O torneio de basquetebol 3x3 aconteceu no pavilhão gimnodesportivo da nossa escola, durante o dia de quinta - feira do 2º período (6 de março), com o intuito de apurar equipas para o *Compal Air* distrital.

A organização da atividade, no que se refere à calendarização dos jogos e inscrições das equipas, esteve ao cargo de professor da escola César Viegas. No entanto, durante o decorrer da atividade, muitos professores do grupo de Educação Física colaboraram para que tudo corresse da melhor forma.

A minha tarefa na quinta-feira consistiu em arbitrar os jogos realizados num só campo, bem como ajudar a professora no registo dos resultados.

Desta atividade considero relevante para o meu percurso académico e profissional, o facto de a mesma, ter sido uma oportunidade de melhorar capacidades organizativas e de gestão de atividades como, neste caso, o torneio de basquetebol 3x3.



**Figura 7** - Equipa Vencedora do Torneio *Compal Air*

Considero a atividade uma mais-valia para a minha formação, pois a minha experiência relacionada com torneios de basquetebol é muito reduzida. Aprendi bastante com todo este torneio, e levo bons ensinamentos para a minha carreira profissional.

### **Meeting de Atletismo**

O Meeting de atletismo foi uma atividade que se desenvolveu para o 2º e 3º ciclo na escola, onde a sua conceção ficou ao encargo do núcleo de estágio coadjuvado pela professora experiente nesta modalidade Fernanda Borges. Por razões climatéricas houve uma alteração da data prevista para a realização desta atividade, ficando adiada para dia 23 de Abril, onde por norma o bom tempo é apanágio no Meeting.

Como é sabido esta atividade abraça vários tipos de modalidades dentro do atletismo, neste caso: Corrida de Barreiras, Salto em altura, Lançamento do Peso, Salto em comprimento.

A colaboração e participação da comunidade escolar foi positiva, quer funcionários, quer os alunos dos CEFS empenharam-se no desempenho das suas atividades, como juízes, árbitros e chefes de mesa.

No que concerne às minhas funções, fiquei responsável pela estação do Lançamento do peso, uma modalidade que me sentia á vontade por ter experienciado em outros meetings e no evento culminante da faculdade, pelo que foi-me fácil dar feedbacks precisos a alunos que apenas no meeting tiveram o primeiro contacto com esta vertente. Tive a oportunidade de lidar com alunos de todas as faixas etárias, do 5º ao 9º ano, diferindo a minha forma de abordar o lançamento.

Concluindo foi uma atividade calma, sem grandes sobressaltos onde tudo correu praticamente na perfeição desde a organização, á montagem do material, passando pela entrega dos prémios.

Como todas as atividades que têm sido desenvolvidas foi mais uma experiência enriquecedora para mim pois permitiu-me lidar e abordar a mesma modalidade de diferentes formas tendo em conta o público-alvo que tinha a exercê-la.

## Dia Internacional da Dança

Este dia retrata uma modalidade que nunca foi muito valorizada por mim quer como aluno, quer como docente. O facto de não ter muita habilidade e não me sentir á vontade a participar na execução da coreografia, fez com que neste dia ficasse encarregue de outras funções nesta atividade.

A dança como disciplina durante este ano letivo, só esteve presente em aulas livres e em alguns aquecimentos, por influência da professora cooperante.

Ao nível da organização, os dois núcleos de estágio repartiram tarefas para que a atividade corresse de forma positiva. Desde marcadores de livros, totalmente desenvolvidos por nós, à iniciativa das mãos pintadas num lençol, alusivo ao dia, juntamente com as atividades de *aerodance* e treino funcional, tornaram este dia chuvoso de inverno, um pouco mais interessante e estimulante, os alunos da escola.



**Figura 8** - Cartaz do Dia Internacional da Dança

## Jantar de Encerramento do Desporto Escolar

O Jantar do Desporto Escolar foi uma atividade que se desenvolveu para o 2º e 3º ciclo na escola onde a sua conceção ficou ao encargo do grupo de educação física.



**Figura 9** - Jantar de Gala do Desporto Escolar

O principal objetivo deste jantar foi congratular os atletas que fizeram parte de cada uma das modalidades que compõem o desporto escolar na escola Doutor Costa Matos.

✓ Dança, Badminton, Golfe, Ténis de mesa, Xadrez, Desporto Adaptado, Judo e Basquetebol.

A colaboração e participação da comunidade escolar neste jantar foi positiva, quer funcionários quer professores, empenharam-se no desempenho das suas atividades, e na elaboração do jantar e prémios.

No que concerne às minhas funções, fiquei responsável pela montagem do recinto onde se iria realizar toda esta festividade, colaborei no transporte de material como mesas, cadeiras e o som.

Concluindo foi uma atividade prazerosa, onde o convívio de pais, professores e alunos foi o principal enfoque de todo o jantar. Ver toda aquela festividade no final de um ano de trabalho é bastante positivo e enriquecedor para mim.

### **Visita ao Parque Aquático de Amarante**

A visita ao aquaparque ocorreu no passado dia 12 de junho, onde pela primeira vez tive o contacto com o parque aquático de Amarante. Este dia lúdico serviu sobretudo para os alunos interagirem e criaram laços afetuosos uns com os outros. Contrariamente ao ano transato, o céu limpo e a temperatura elevada motivou uma alegria contagiante não só para estes participantes nas atividades, como também para os professores acompanhantes nesta viagem.

A minha participação nesta atividade cingiu-se em grande parte ao cuidado dos alunos que participaram neste dia, permitindo através do meu espírito animador divertir-me junto a eles.

Este também foi o último contacto que tive com a minha turma e com alguns dos meus alunos, culminando o final deste ciclo letivo junto deles em todo este contexto de festividade.

Paradoxalmente foi com um sorriso triste que me despedi de alguns deles, pois sei que sentirei muitas saudades de quem foi neste dia e de quem optou por não ir. Porém de todos eles levarei boas recordações.



**Figura 10** - Visita ao Parque Aquático

## **4.3 Desenvolvimento Profissional**

### **4.3.1 Do PFI ao Relatório de Estágio**

A elaboração de um Projeto de Formação Individual foi uma das tarefas realizadas inicialmente, onde contemplava um conjunto de previsões, expectativas e objetivos para um ano que se avizinhava. Aquando preparei este documento afirmei que *“...este projeto assume extrema importância na formação pessoal do aluno estagiário em vários domínios, colocando simultaneamente exigências e também possibilitando a exercitação das suas competências. Para a sua elaboração foi necessário realizar uma introspeção desprovida de ideias pré-concebidas, levando-me a tomar consciência das dificuldades e limitações no meu desempenho como docente, como também das suas expectativas e objetivos a concretizar no decurso deste ano de estágio.”* (PFI).

No PFI perspetivei acontecimentos, problemas e receios que foram surgindo ao longo do ano letivo, pelo que constato que este documento é de extrema importância, e admito não lhe ter dado o devido valor no momento da sua elaboração.

O que considerava ser um conjunto de intenções passou a ser um conjunto de concretizações, que se desenrolaram ao longo de do ano, muitas repletas de sucesso, outras nem tanto, mas que me fizeram crescer e evoluir, e tornar num melhor profissional.

### **4.3.2 Documentos indispensáveis**

Tarefas como a elaboração do PFI, dos MEC's e Relatório de Estágio revelaram-se de extrema utilidade, servindo todos eles de guião e objeto de reflexão de diferentes maneiras.

O documento PFI foi uma predição de tudo o que poderia ocorrer, definição de objetivos, recursos, estratégias e possíveis dificuldades, baseando-me em momentos de profunda reflexão e ponderação. As elaborações dos documentos MEC's revelaram-se indispensáveis na minha

atuação nas aulas. Durante a conceção do documento e com o aprofundamento das matérias a lecionar senti que evoluía como docente. Os MEC's constituíram uma grande parte da base teórica deste meu ano de estágio.

O RE que não poderia ser deixado de mencionar, também surge neste âmbito como objeto de reflexão, onde coloco um olhar crítico em tudo aquilo que realizei e previ desde o início do ano. O facto de refletir acerca da ação, constitui-se como objeto de evolução na minha aprendizagem. Segundo Amaral et al (1996, p.101) “O formando deve, desde o início da sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes dos alunos que ensina”.

#### **4.3.3 Formações Fundamentais**

“A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p.113). Nesta perspectiva o professor “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Formosinho, 2002, p.11).

De entre as formações que este ano os estudantes estagiários realizaram destaque:

**- A formação em *Endnote* e em pesquisas de bases de dados.**

Esta formação revelou-se de extrema utilidade para suprir algumas lacunas que os estudantes estagiários pudessem ter não só para a realização do relatório de estágio, mas também para a elaboração de outro qualquer documento académico.

**- A ação de sensibilização acerca do Suporte Básico de Vida.**

Apareceu como forma de responder a alguns dos problemas que nos deparamos nas escolas, aos quais não estamos habilitados a intervir. Foi uma formação de facto relevante para o docente, que há muito considero necessária nesta profissão. Saber alguns dos aspetos básicos acerca desta temática foi uma mais-valia para mim.

**- O estudo.**

Apesar de não ser uma formação á semelhança das anteriores, a elaboração deste trabalho foi de extrema utilidade no meu futuro quanto docente, o facto de ter estudado problemas relacionados comigo, deu-me a possibilidade de aprofundar algumas temáticas até então não tão valorizadas por mim. Foi um estudo que teve uma aplicação prática no decorrente estágio, como tal senti que foi uma formação no meu processo evolutivo enquanto professor estagiário.

## **5 Estudo: Comparação do Desempenho Docente/Alteração do Desempenho e Comportamento Motor dos alunos em Desportos Coletivos e Desportos Individuais.**

### **5.1 Resumo**

Este estudo foi realizado no âmbito do Estágio Profissional, para obtenção do grau de Mestre no 2º ciclo de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Após a lecionação de três modalidades completamente diferentes (uma coletiva: Andebol e duas individuais: ginástica e atletismo) no primeiro período, foi detetada uma grande diferença no desempenho do professor, bem como na aprendizagem, motivação e empenhamento motor dos alunos na aula.

Desta forma, surgiu o interesse em perceber as razões que levaram a uma queda do desempenho na lecionação de desportos individuais comparativamente aos desportos coletivos, bem como perceber quais os fatores que contribuíram para reduzido empenhamento motor dos alunos.

Para a execução deste estudo, foi feita a observação de 6 alunos (3 rapazes e 3 raparigas) do 8º ano da turma C, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, bem como do respetivo professor de Educação Física da turma.

As observações foram realizadas em três aulas: uma aula de voleibol, uma aula de ginástica, uma de atletismo. Esta foi realizada em deferido, após filmagem das aulas, com recurso ao instrumento de observação – *Student'Time' Expenditure (STE)* e a uma tabela de registo.

Os resultados referem que, nos desportos coletivos, o tempo despendido em atividade (A) e instrução (I) é superior aos desportos individuais.

As categorias de Espera (E), Fora da Tarefa (F) e Gestão (G) mostraram ser superiores em desportos individuais.

Pelos valores obtidos, constata-se que estas variáveis são responsáveis pela queda no desempenho docente, resultando num decréscimo do

desempenho e comportamento motor dos alunos do 8<sup>a</sup>C, em desportos individuais (ginástica e atletismo), comparativamente aos desportos coletivos (voleibol).

**PALAVRAS-CHAVE:** COMPORTAMENTO MOTOR, DESPORTOS COLETIVOS, DESPORTOS INDIVIDUAIS, DESEMPENHO, DOCENTE.

## 5.2 Abstract

This study was conducted under the Professional Internship, for the degree of Master in 2<sup>nd</sup> cycle of Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. After teaching three completely different sports (a collective one: Handball and two individuals: gymnastics and athletics) in the first period, was detected a big difference in teacher performance and in learning, motivation and engagement of students in class engine.

In this way, emerged the interest in understanding the reasons for a decline in my teaching performance comparing the individual to the team sports as well as understand what factors contributed to reduced motor engagement of students emerged.

For the execution of this study, the observation was made on 6 students (3 boys and 3 girls) of the 8<sup>th</sup> year of the class C, aged 13 to 14 years, as well as the respective professor of physical education class.

The observations were made in three classes: one of volleyball, another of gym and finally in a athletics class. This was held in deferred after filming classes, using the observation instrument - Student' Time 'Expenditure (STE) and a registration table.

The results indicate that, in collective sports, the time spent on activity (A) and instruction (I) is superior to individual sports.

The categories of expected (E) Outside of Task (F) and Management (G) proved to be superior in individual sports.

The obtained values, we find that these variables are responsible for the drop in the teacher performance, resulting in a decrease in engine performance and behavior of the students of 8<sup>o</sup>C in individual sports (gymnastics and athletics), compared to collective sports (volleyball).

**KEYWORDS:** MOTOR BEHAVIOR, COLLECTIVE SPORTS, INDIVIDUAL SPORTS, PERFORMANCE, TEACHER.



### 5.3 Introdução

Nesta introdução falarei sobre as várias fases da estrutura do estudo, fazendo seguidamente uma revisão da literatura de forma a poder discutir os resultados do meu estudo com outra consistência. Ao iniciar este capítulo torna-se fundamental falar sobre os fatores que podem interferir na eficácia de uma aula de Educação Física. Nesta medida a gestão da aula e a gestão do tempo de aula tornam-se fatores primordiais para o sucesso do docente. A gestão de aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Arends (2008) aponta inúmeras dificuldades dos iniciantes na gestão de aula tais como: não conseguir total percepção do ambiente da sala; perda do controle da turma; falta de preparo para confrontar comportamentos inadequados; lidar com os períodos de transição das aulas; e dificuldade para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita. O mesmo autor refere ainda que a gestão de aula é uma das funções de liderança do professor. O autor aponta algumas ações que afetam e estão vinculadas à gestão de aula: planejar detalhadamente as aulas; atribuir tempo às atividades de aprendizagem; fazer considerações acerca da utilização do espaço da sala de aula, ajudar o grupo a trabalhar em grupo; atentar-se à motivação dos alunos; proporcionar um discurso aberto e honesto.

Atendendo a isto, cabe ao professor preocupar-se também em proporcionar o tempo e a oportunidade necessária para aprender, ou seja, para que os alunos possam consolidar as suas aprendizagens. Siedentop (1983) considera que o tempo potencial de aprendizagem (TPA) como a variável critério mais importante para determinar a oportunidade de aprendizagem. Assim, quanto maior for o TPA do aluno, maior será a sua aprendizagem.

Segundo Rink (1985), um clima de aprendizagem eficaz em educação física é definido como um ambiente que se caracteriza primariamente pelas atividades do professor e do aluno que contribuem para o aumento da performance motora, permitindo maiores ganhos na aprendizagem. Neste contexto, o tempo de empenhamento motor é outra variável imprescindível para a aprendizagem do aluno. Piéron & Dohogne (1980) afirmam que os professores com menos experiência de ensino obtêm menos tempo de

empenhamento motor, menos tempo de informação e uma maior porção de tempo de carácter organizativo.

A construção de um bom clima de aula envolve uma abordagem integrada das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem: os objetivos, crenças, motivações, emoções e comportamentos dos professores em interação com as mesmas variáveis nos alunos (Rosado & Ferreira, p.185). Nesta perspetiva o papel motivacional dos alunos revela-se de preponderância no processo de aprendizagem.

Para autores como Arends (1997), esta questão assume um papel fulcral, afirmando que um dos principais determinantes do comportamento dos alunos são as suas necessidades pessoais e os atributos e interesses individuais que eles trazem consigo para a sala de aula.

Também Wittig (1981), situa a motivação num lugar de relevo no que diz respeito à qualidade de desempenho dos indivíduos argumentando que quanto maior for a motivação, melhor será o nível de desempenho da tarefa, e que o desempenho será diretamente proporcional ao nível de motivação que o indivíduo apresente.

Nesta fase introdutória do trabalho, sintetizo um conjunto de variáveis que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do primeiro período, deparei-me com um problema respeitante ao meu desempenho nas aulas de ginástica e atletismo, comparativamente à modalidade coletiva abordada (andebol). Ao longo das sessões, vários foram as razões que puderam ter contribuído para esse fracasso no meu desempenho nas modalidades individuais em questão, resultando num reduzido empenhamento motor dos alunos, o que originou algumas inquietações quanto ao formato das aulas e às situações de aprendizagem utilizadas. Essa queda de desempenho e empenhamento motor poderia ser justificada pelo facto de as modalidades serem diferentes, com formatos de abordagem também distintos e inúmeras condicionantes, porém essa “diferença” poderia não ser efetiva, pelo que optei por realizar o presente estudo com algumas das modalidades abordadas, de forma a tirar algumas conclusões.

## **5.4 Objetivo**

O presente estudo de investigação pós-ação tem como objetivo comparar o desempenho do professor em aulas de desportos individuais e coletivos, ao nível das seguintes variáveis: Gestão/Organização (G), Espera (E), Atividade (A), Instrução (I), Fora da Tarefa (FT), Outro (O), e perceber se estas variáveis condicionam o empenhamento e o desempenho dos alunos do 8ºC nestas duas áreas.

## **5.5 Metodologia**

### **5.5.1 Grupo de Estudo**

Para a realização deste estudo foram selecionados 6 alunos da turma 8ºC da Escola Básica Doutor Costa Matos. Tendo em conta que a turma tem 25 alunos, utilizar a turma toda seria muito difícil.

O grupo de estudos foi selecionado de acordo com as seguintes condicionantes:

- Os alunos selecionados participaram em todas as aulas observadas (Voleibol, ginástica e atletismo);
- O número de rapazes é igual ao número de raparigas;
- Os alunos selecionados foram observados do início ao final do projeto não havendo trocas de alunos;
- Os alunos observados eram todos da mesma faixa etária;

## **5.6 Instrumento de Recolha de Dados**

### **5.6.1 Observação**

A observação implica uma análise profunda daquilo que vemos, além do seu simples registo. É através da observação, como atividade de pesquisa, poderemos recolher informações importantes para a pesquisa em educação, nomeadamente ao nível dos fatores que podem interferir numa aula de educação física.

Na observação, as aulas observadas tinham a mesma função didática, bem como o mesmo objetivo na unidade didática;

A observação foi realizada em todas as aulas de 90 minutos nas diferentes modalidades.

### **5.6.2 Caracterização do Instrumento**

As aulas foram filmadas através de uma máquina de vídeo Panasonic V550.

Para o registo foi utilizado o instrumento de observação sistemática *Student Time Expenditure (STE)*.

O objetivo deste instrumento é perceber e descrever como é que os alunos despendem o seu tempo (Rink, 1993).

O instrumento é constituído por seis categorias, nomeadamente, Gestão/Organização (G), Espera (E), Atividade (A), Instrução (I), Fora da Tarefa (FT), Outro (O).

De acordo com as definições dadas para cada categoria deste instrumento:

G: Os (as) alunos (as) estão empenhados na atividade ou ouvir com o objetivo de organização de pessoas, materiais, equipamentos, espaços, tendo em vista o conteúdo da sessão;

E: Os (as) alunos (as) estão empenhados na atividade ou ouvir com funções que dirigem ou mantêm as expectativas no conteúdo;

A: Os (as) alunos (as) estão empenhados a nível motor no conteúdo da sessão;

I: Os (as) alunos (as) recebem informação respeitante ao conteúdo da sessão;

FT: Os (as) alunos (as) não estão empenhados nas atividades dirigidas pelo treinador(a) ou professor(a);

A grelha de registo foi elaborada após as observações dos vídeos, correspondentes a uma aula de uma modalidade coletiva (voleibol), e duas modalidades individuais (ginástica e atletismo), de forma a perceber o tempo de dependido na aula. Desta forma, surgiu o intervalo de tempo correspondente à parte fundamental da aula que dura aproximadamente 60 minutos para todas as modalidades, ou seja, foi excluído o exercício inicial (aquecimento) e, em

certos casos, alguns minutos da parte final (uma parte de diálogo final com os alunos).

A grelha foi então elaborada para 60 minutos de observação, constituindo vários intervalos de 10 segundos, para cada minuto, conforme consta na tabela em Anexo VII.

## **5.7 Procedimento**

Foram filmadas 3 aulas, 1 de modalidades coletivas (voleibol) e 2 de modalidades individuais (1 atletismo, 1 ginástica) para a recolha de dados. As filmagens das aulas decorram no segundo período.

A câmara de filmar, em todas as aulas, foi ligada no início da aula antes de iniciar o aquecimento e desligada apenas no final da aula de 90 min, porém intervalo de observação cinge-se apenas á parte fundamental na aula, aproximadamente 60 min, para todas as modalidades.

O registo dos dados foi realizado em deferido, uma vez que utilizei a componente vídeo para proceder à recolha dos mesmos.

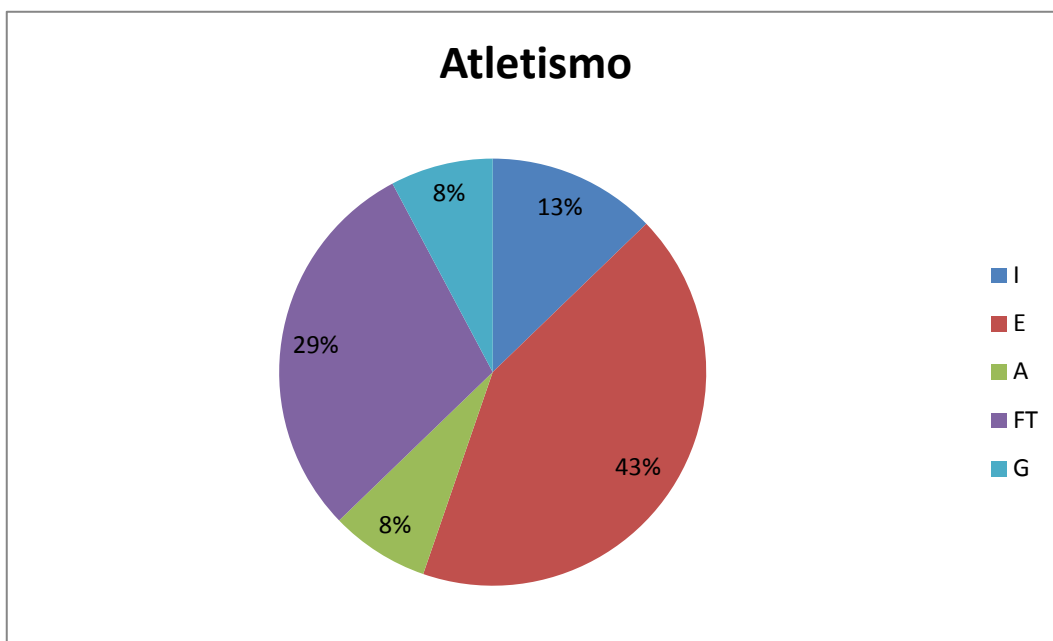
## **5.8 Apresentação e Discussão dos Resultados**

Na análise dos resultados, procede-se ao tratamento de todos os resultados obtidos, tendo sempre em conta tudo o que pode ser observado, os seus valores e as suas relações, mas sempre com a noção que outro tipo de trabalho poderá ser desenvolvido a partir daqui, realizando uma observação sistemática e contínua do processo.

Analisando os gráficos de uma forma geral, é visível que para as modalidades individuais as categorias dominantes são a Gestão, Espera e Fora da Tarefa, sendo que na modalidade coletiva destacam-se a Atividade e a Instrução.

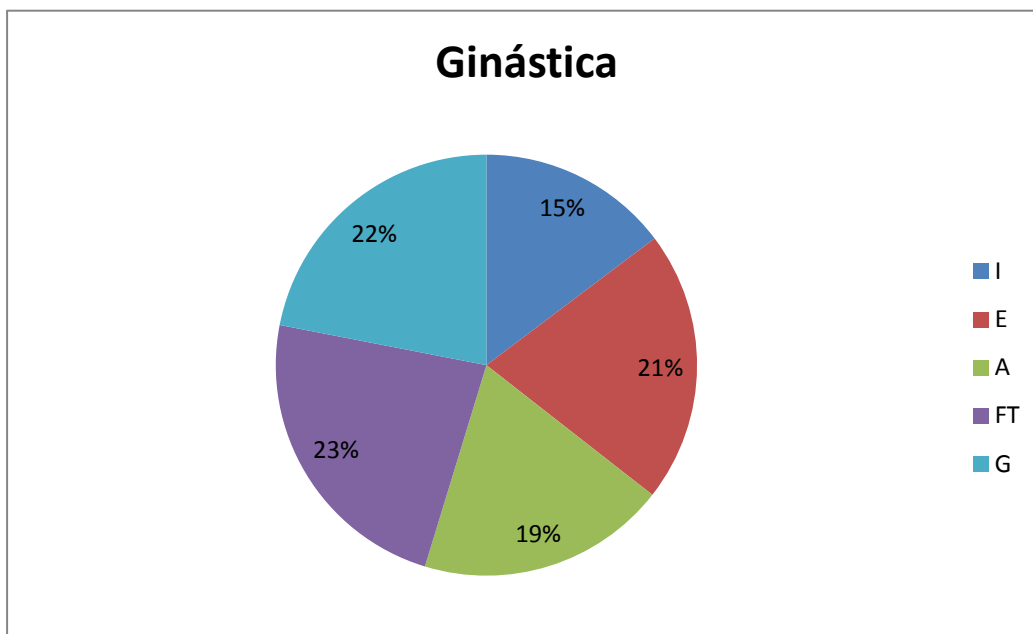
Os dados abaixo representados nos gráficos 1, 2 e 3 pertencem à quinta aula de cada uma das modalidades, neste caso Atletismo, Ginástica e Voleibol, cuja função didática recaiu fundamentalmente na Exercitação.

Os três gráficos que se seguem mostram como é que os alunos despendem o seu tempo em aula nas diferentes modalidades.



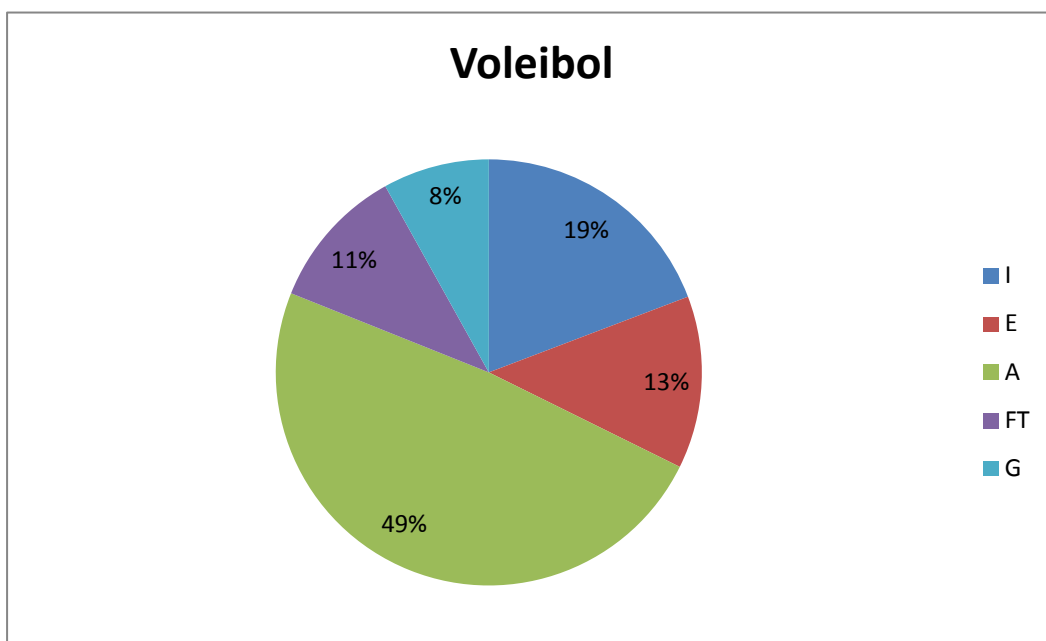
**Gráfico 1** - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Atletismo

A modalidade de Atletismo (gráfico 1) é a que se destaca com elevados valores de E (Espera) 42%, este resultado pode ser explicado, pela má organização dos exercícios nesta modalidade. Nesse sentido, tanto o tempo de I (instrução) como o tempo despendido em A (atividade) estão representados na ordem dos 8% e 7 %.



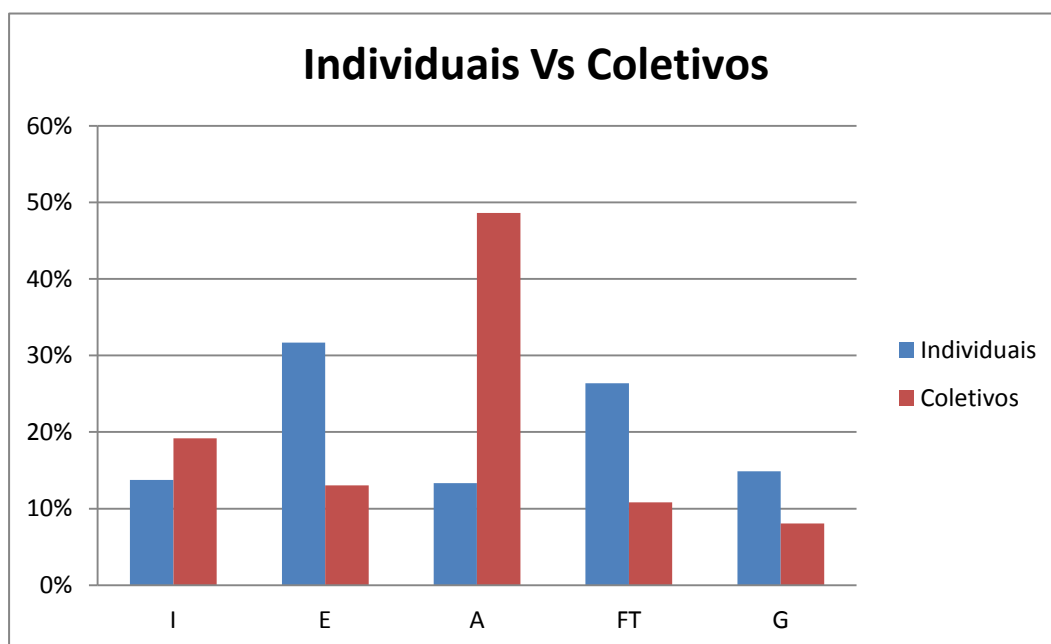
**Gráfico 2** - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Ginástica

No que se refere á ginástica o tempo despendido na aula foi fracionado de forma equitativa, tendo os comportamentos de Fora da Tarefa (FT) 23%, Gestão (G) 22% e Espera (E) 21%, dominado grande parte do tempo despendido pelos alunos. Os valores A (atividade) 19% e I (Instrução) 15% podem ser explicados, pelo facto dos alunos trabalharem com fichas de progressão, com o objetivo de passar para o nível de dificuldade seguinte como mostra o anexo IV, resultando num aumento da prática motora em aula nesta modalidade.



**Gráfico 3** - Tempo Despendido pelos alunos nas aulas de Voleibol

Na modalidade de voleibol é notório que o tempo em Atividade (A) é o comportamento dominante na aula 49%, note-se que os tempos de Espera (E) e Gestão (G) 13% e 11% respetivamente, são reduzidos, tendo em conta as duas modalidades anteriores. Estas percentagens podem, ainda assim, ser explicadas pelo número de bolas perdidas durante a aula, uma vez que o voleibol é uma modalidade que a nível técnico apresenta algumas dificuldades.



**Gráfico 4** - Comparação do Tempo Despendido pelos alunos em Desportos Individuais e Desportos Coletivos

O gráfico apresentado acima analisa e compara o tempo despendido pelos alunos em aula nas modalidades individuais e coletivas. De acordo com os resultados há uma diferença significativa no que se refere à Atividade do aluno (A), ou seja, quando os (as) alunos (as) estão empenhados a nível motor no conteúdo da sessão;

Reportando-nos ao Tempo de Empenhamento Motor, de uma forma geral, a par das conclusões de Costello e Laubach (1978) e Pieron e Dohogne (1980), a maior parte dos estudos indicam valores limites na ordem de 30% do tempo útil da aula, caso que se verificou em nos desportos coletivos que observei, neste caso voleibol (49%).

Desta forma, comparando as modalidades coletivas com as individuais, tendo em conta os resultados obtidos, podemos verificar que há uma diferença significativa na atividade (A) dos alunos nas modalidades coletivas, que se encontram na casa dos 49%. Já nas modalidades individuais, os valores são mais baixos, situando-se nos 13%. Estes resultados vão de encontro a estudos anteriores, nomeadamente Piéron & Haan (1981) e Piéron (1982), que confirmam que os valores médios Atividade (A) são superiores para os jogos de desportos coletivos relativamente aos encontrados para ginástica e atletismo. Do mesmo modo, Graça e Mesquita (2002), em estudos mais recentes, corroboram que as aulas de jogos desportivos promovem substancialmente mais Atividade (A) que as de ginástica ou atletismo, afirmando que o tipo de atividade surge como um fator marcante nas diferenças de tempo de empenhamento motor.

Aos olhos de Leish, Piéron e Haan (cit. por Rodrigues, 1993, p. 9), os jogos desportivos coletivos apresentam Atividade (A) dos mais elevados e a ginástica é frequentemente encontrada com os tempos mais baixos de empenhamento motor.

A categoria Instrução (I) também ocupa um lugar de destaque com cerca, de 19% para desportos coletivos e 14% para desportos individuais. Segundo Carreiro da Costa (1995) e Piéron (1996) as turmas que revelam maiores ganhos de aprendizagem são as que dispõem de um maior tempo de

informação específica. Ao contrário da categoria Atividade (A), esta categoria não mostra diferenças elevadas, nos diferentes desportos.

Comportamentos de Espera (E), Fora da Tarefa (F) e Gestão (G) mostraram ser superiores em desportos individuais.

A falta de organização gera perdas de tempo, o qual pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino (Piéron, 1996).

Piéron (1982) e Graham, Soares & Harrington (1983) afirmam ainda que, os alunos que obtiveram maiores progressos passaram menos tempo à espera

Os professores das turmas com maiores progressos passam menos tempo em tarefas de gestão (Phillips & Carlisle, 1983).

A ausência de prática específica, o excesso de prática global, a informação imprecisa, reduzida e feedbacks inapropriados bem como a presença de comportamentos desviantes estão relacionados com o insucesso na aprendizagem (Costa, 1988).

## **5.9 Conclusão**

As conclusões abaixo apresentadas, vieram dar resposta aos objetivos propostos neste estudo.

Em primeiro lugar é preciso ressaltar que se torna essencial a análise do gráfico 4, tendo em conta aquilo a que nos propusemos estudar. Após a sua análise podemos concluir que a percentagem de tempo despendido em A (atividade) é superior nos desportos coletivos o que vai de encontro aquilo que vários autores afirmam, defendendo que o tempo disponível para a prática deve ser o maior possível, sem afetar a eficácia do ensino.

O tempo em atividade na ginástica e no atletismo é baixo revelando que, estes desportos individuais, possuem uma menor percentagem de aproveitamento do tempo da aula

Conclui-se também que o tempo de instrução é semelhante em ambos os desportos.

As categorias de Espera (E), Fora da Tarefa (F) e Gestão (G) mostraram ser superiores em desportos individuais

Estas percentagens prendem-se sobretudo, com a forma de organização das aulas e dos exercícios elaborados, sentindo maior facilidade na abordagem das modalidades coletivas do que nas individuais.

Posto isto, percebi que a especificidade da matéria, tal como as suas formas de organização, exercem uma influência decisiva sobre a oportunidade de participação dos alunos, mas não só.

Pelos resultados obtidos constato claramente que estes fatores influenciaram quer o meu desempenho, quer o desempenho e o empenhamento dos alunos na aula, nas diferentes modalidades. Posso mesmo afirmar que houve uma queda do meu desempenho e dos alunos do 8ºano da turma C, nas diferentes modalidades.

Costa (1995), num dos seus estudos, afirma que o sucesso pedagógico não é resultado de uma única intervenção, mas depende de um conjunto variado de fatores e, principalmente, da capacidade do docente em conjugar e articular simultaneamente todos esses fatores numa determinada situação, no sentido de maximizar e otimizar as condições de aprendizagem dos alunos. Concluindo o mesmo, Bento (2003, p. 138) diz que “ (...) o grau de influência sobre o executante não depende apenas do caráter dos exercícios, mas também de outras componentes: de explicações, de demonstrações, dos exercícios, dos métodos de organização da atividade, entre outros” que podem influenciar positiva ou negativamente o aproveitamento da aula.

Assim, para se conseguir uma aula eficaz e com elevado tempo de A (atividade), é necessário, por um lado, procurar aumentar o tempo útil da aula e o tempo disponível para a prática e, por outro, ter cuidado com a escolha das exercícios, aumentar a qualidade da organização das aulas e incrementar, pelas atividades coletivas e individuais, a participação dos alunos nas tarefas propostas (Piéron, 1982).

De facto há uma diferença grande do meu desempenho nos diferentes desportos o que acaba por afetar o empenhamento motor dos alunos em aula. Uma das estratégias a aplicar num futuro próximo prende-se com a

utilização de outro modelo de ensino, colmatando alguma dificuldade na organização e na montagem da aula nos desportos individuais.

## 6 Conclusão

Consumado este ano de estágio e fazendo uma retrospectiva, vejo que tudo aquilo que passei, todas as vivências, dificuldades, alegrias, receios e angústias, influenciaram-me para o resto da vida, quer pessoal, quer profissional.

O efetuar de um balanço sobre a atividade desenvolvida torna-se inevitável, não apenas como um meio para avaliar o desempenho realizado, mas também como veículo identificador de novas necessidades e reajustamentos.

O EP afirmou-se como um meio crucial na minha formação profissional, na medida em que se estabeleceu como a primeira experiência no processo de ensino e na realidade escolar.

O facto de estar envolvido neste processo de elevada responsabilidade, assumindo esta dupla condição de estudante e professor, originou um maior investimento da minha parte.

Deste modo, ao longo deste ano muitas foram as exigências e os desafios que me levaram a superar os meus limites, de forma a atingir os meus objetivos. Tenho consciência de que as decisões tomadas nem sempre foram as mais corretas, o que em certa medida me abalou, contribuindo em determinados momentos para a existência de algum desânimo. Porém, foram essas mesmas falhas que aumentaram as minhas capacidades e moldaram o meu comportamento.

Inicialmente nunca cogitei sentir-me tão envolvido, de tal forma que, hoje o sentimento de mácula de tudo isto ter chegado ao fim é grande. Foram meses e meses com a mesma rotina diária, por vezes trabalhosa e stressante, mas viciante, que acabou por constituir objeto de prazer para mim.

O gosto de lecionar, passar as minhas experiências, de sentir a responsabilidade de construir e instruir alguém, foram alguns dos fatores que contribuíram para o meu estado de alma neste momento que aqui retrato.

Percebi que um professor tem de ser cada vez mais um profissional multifacetado, com uma elevada capacidade de adaptação ao contexto, na

medida em que tem assumir vários papéis e responsabilidades perante a comunidade.

Sem dúvida que um dos motores principais de aprendizagem neste processo foram também os meus orientadores, os núcleos de estágio e a minha turma 8<sup>o</sup>C, merecendo ser recordados nesta consideração final, como elementos responsáveis pelo meu sucesso letivo.

Estando certo de que a competência é algo que se alcança com o tempo e que se consolida através da experiência profissional, tenho a certeza que este ano adquiri bases sólidas para a construção desta. Tomando em linha de conta as palavras de Costa (2002, p. 105), “a aprendizagem da profissão docente não termina com a frequência de um curso de formação inicial, é algo que o professor realiza e constrói durante a vida”,

Concluindo e analisando a toda conjuntura socioeconómica que o país atravessa, as dificuldades de colocação destes novos docentes que saem para o mercado de trabalho, no qual estou incluído, é uma realidade.

É uma incógnita saber quando voltarei a lecionar. Confesso que isto me assusta, pois foi uma das experiências mais significativas da minha vida, que me deixará saudades. O facto de tão cedo não poder voltar a exercer esta profissão que tanto gosto me dá, deixa-me algo amargurado.

É com enorme sentimento de missão cumprida e satisfação que fecho este capítulo

Ser Professor, é de facto, aquilo com que sempre sonhei, mesmo apesar de todas estas condicionantes que referi. É uma missão difícil pelo qual vou lutar, porém não tenho dúvidas que está perfeitamente ao meu alcance, porque acredito indubitavelmente que vou atingir o sucesso.

## 7 Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão. Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra. Almedina.

Amaral, M. J. et al (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 89 – 122.

Arends, R. I. (1997). Instrução e Gestão na sala de aula. Boston: McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). Aprender a ensinar (7ª ed ed.). Boston: McGraw-Hill.

Bento, J.O. (1995). O outro lado do desporto (1ª ed.). Porto: Campo de letras – Editores, S.A.

Bento, J.O. (1999). Contexto e perspetivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, Contextos da Pedagogia do Desporto (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física (3ªed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Barros D. (1972). *Educação Física na Escola Primária*. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Barros N. (1997). Turíbio Leite de. *Início da Criança no Esporte. Exercício, Saúde e Desempenho Físico*. São Paulo: Atheneu.

Braga da Cruz, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 3a série, Vol. XXIV, nº 103/104, 1187-1293.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das Condições e fatores de ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISEF-UTL.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das Condições e fatores de ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISEF-UTL.

Costa, F. C. (2002). Formação de Professores: Perfil e Competências do Professor de Educação Física In Projeto Prata da Casa (Ed.) Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E Agora? Universidade Federal do Maranhão: 9º Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa, São Luís, pp. 102 -105.

Costello, J. & Laubach, S. (1978). Student Behavior. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.): *What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*. Motor Skills: Theory into Practice, Monograph 1, pp. 11-24.

Davis, C., Luna, S. (1991). A questão da autoridade na educação. In: Caderno de Pesquisa nº 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Estrela, A. (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Falkenbach, P. (2002). *A Educação Física na Escola: uma experiência como professor*. Lajeado, UNIVATES.

Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented Feedback. In *what's going on Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph 1, 52-62.

Freire, J. B. (1991). *Esporte não é droga?* São Paulo: Scipioni,.

Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. O ensino, revista galaica portuguesa de sócio – pedagogia e sociolinguística, 18-22, 145-155.

Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista GEDEI)*, 4, 19-35.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Furlani, L.M.T (2000). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6a ed. São Paulo: Cortez.

Garcia, R. (1999a). Do jogo com esforço ao jogo sem esforço: análise através do corpo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 89, Maio/Junho, 6-13.

Garcia, R. (1999c). Da Desportivização à Somatização da Sociedade. In J. Bento; R. Garcia e A. Graça (Eds). *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas*. Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação, um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

Gonçalves, M.A. (1997). *SENTIR, PENSAR, AGIR: Corporeidade e educação*. 2. ed. São Paulo: papyrus, 1997.

Graça, A. (1991). *O tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada às Provas de Capacidade Científica. Porto: FCDEF-UP.

Graça, A. & Januário, C. (1998). Como se formam e transformam as concepções de ensino dos professores In A. Marques, A Prista & A.F. Junior (Eds.). *Educação física: contexto e inovação*. Actas do V congresso de educação física e desporto dos países de língua portuguesa, 24 a 28 de Março de 1997 (vol. II, pp. 103-114).

Graça, A. (2006). *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.169-70, set. Suplemento n.5.

Graham, G.; Soares, P.& Harrington (1983). Experienced Teachers Effectiveness With Intact Classes: An ETU Study. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol 2 (2), pp. 3-14.

Grant, B. (1992). Integrating sport into the physical education in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, pp. 304-316.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher teacher knowledge and teacher education*. New York London: Teachers College Columbia University.

Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.

Landsheere, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a emprender pelos sistemas educativos. In J.Garrido, R.Carneiro, S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, A Educação do Futuro. O Futuro da Educação (pp. 85-96). Porto: Edições Asa.

Matos, Z. (2011). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mizukami, M. G. N. et al (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUUFSCar.

Nóvoa, A. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa. Editorial Presença.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Piéron, M. & Dohogne, A. (1980). Comportements des Élèves dans des Classes d'Éducation Physique Conduits par des Enseignants en Formation. *Revue de VÉducation Physique*.

Piéron, M. & Haan, J. (1981). Interaction Between Teacher and Students in Physical Education Setting. Observation of Students Behaviours. In Haag & Coll. (Eds.): *Sport, Erziehung und Evaluation. Physical Education and Evaluation*, 364-368. Proceedings of the XXII ICHPER World Congress, Kiel, July 23-27, 1979. Schorndorf, Verlag Karl Hoffman.

Piéron, M. (1982). *Effectiveness of Teaching a Psychomotor Task. Study the Teaching in Physical Education*. Liège: AISEP, pp. 79-89.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Pimenta, S. G. (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Phillips, A. & Carlisle, C. (1983). A Comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol 2 (3), pp. 55-66.

Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education For Learning*. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Times Mirror College Publ. St Louis. 2<sup>o</sup> ed.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), (p.123).

Rodrigues, J. (1995). *O Comportamento do Treinador. Estudo da Influência do Objetivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Atividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: FMH-UTL.

Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação: Novas perspetivas*. (pp.15-76). Porto: Porto Editora, Lda.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspetiva e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, ano XI, n.13, pp.108- 126, jan./dez. Universidade do Estado de São Paulo.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do desporto* (pp. 219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Vygotsky, L. (1994). *S.A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wittig, M. A. (1981). Luck versus effort attributions: *Effect on reward allocations to self and other*. *Personality and Social Psychology bulletin*, 7, 71-78.

Zeichner, K. M. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

## 8 Anexos

### Anexo I - Planeamento Anual 8º ano na Escola Básica Dr. Costa Matos para o ano letivo 2013/2014

		1º PERÍODO – 39 - 41h					2º PERÍODO – 36 - 45h				3º PERÍODO – 21 - 23h				
		ATL	AND	GIN	ALTN	CRED	VOL	GIN	ALTN	CRED	FUT	GIN	CRED		
Horas		7	20	7		6	16	8		8	14	5	2		
Conteúdos															
ATLETISMO	Corrida de Longa Duração					CRÉDITOS – Apresentação, Av. Inicial, Av. CF, Atividades e Outras				CRÉDITOS			CRÉDITOS		
	Corrida de Velocidade (40m)/Partida de Pé														
	Corrida de Estafetas														
	Corrida de Barreira														
	Salto em Altura														
	Salto em comprimento														
	Lançamento do peso														
G.SOLO	Rolamento à frente e retaguarda														
	AFI														
	Roda														
	Rondada														
	Avião, Saltos, voltas e afundos														
	Posições de Flexibilidade														
GAP	Boque – Salto ao eixo e Salto entre mãos														
	Plinto - Salto de coelho e Rol. à frente														
	Minitrampolim														
AC	Acrobática - Exercícios de Pares														
JDC	Objetivo de Jogo e Principais Regras														
	Função e modo de execução das principais ações técnico-táticas.														
	Situação de jogo														
ALTERNATIVAS – Tag – Rugby, Kin-Ball, Dança, Luta, Orientação e Jogos Tradicionais															
Desenvolvimento das Capacidades Físicas Condicionais e Coordenativas Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física Aprendizagem dos conhecimentos fundamentais relativos às atividades físicas desenvolvidas Aprendizagem de atitudes sociodesportivas corretas															

**Anexo II - Plano Anual de Atividades na Escola Básica Dr. Costa Matos para o ano letivo 2013/2014**

**Atividades / Educação Física**

**2013 / 2014**

<b>Atividade</b>	<b>Datas</b>
<b>1º período</b>	
Torneio José Goulão – Futebol 2º ciclo Torneio de Badminton – 3º ciclo	Interrupção letiva – novembro
Corrida do Pai Natal	16 de dezembro
<b>2º período</b>	
Duplas Românticas – Voleibol	14 de fevereiro
Compal-Air / Basquetebol	6 de março
Meeting de Atletismo	3 de abril
Torneio de Andebol	4 de abril
<b>3º período</b>	
Costa Matos em Festa – Amostra de atividades	6 de junho
Aquaparque	11 de junho
Gala do desporto Escolar	12 de junho

Anexo III - Grelha de Avaliação Diagnóstica Voleibol

Grelha de Avaliação Diagnóstica Voleibol

CONTEÚDO	ALUNO	ALEXANDRA	IMDREIRA	ALEXANDRE	ANA	BRUNO	CATARINA	CRISTIAN	HÉLDER	HUGO SILVA	INÉS SILVA	JOANA	MIRANDA	JOANA	MARTINS	JOÃO	FERREIRA	MIGUEL	COLTINHO	NÉLSON	JESUS	NUNO	ALMEIDA	PEDRO	PEREIRA	RAQUEL	AMORIM	RENATA	PINTO	RENATO	SANTOS	TAGO SILVA	TAGO	FIGUEIREDO	VITOR	COELHO	
		MOREIRA	FERREIRA	PINTO	AZEVEDO	RAMOS	CARMALHO	SANTOS	SILVA	SILVA	MIRANDA	MARTINS	FERREIRA	COULINHO	JESUS	ALMEIDA	PEREIRA	AMORIM	PINTO	SANTOS	SILVA	FIGUEIREDO	COELHO														
SERVIÇO POR BAIXO	1 – Não executa																																				
	2 – Executa com dificuldade				X								X																						X		
	3 – Executa bem	X	X		X	X	X					X												X	X												X
MANCHETE	1 – Não executa																																				
	2 – Executa com dificuldade	X	X	X	X	X	X					X	X											X	X									X	X		
	3 – Executa bem																																				
PASSE	1 – Não executa																																				
	2 – Executa com dificuldade	X			X	X						X	X											X	X												X
	3 – Executa bem		X				X	X																											X		
<i>Nível:</i>		2	3	2	2	3	3	2			2	2	2	2			2	2	2	2		2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2		

Nível do aluno:  
 1 – Nível Elementar      2- Nível Intermédio      3 – Nível Avançado

Anexo IV - Fichas de Progressão de Ginástica do Nível 1

Solo	Boque e trave
<p data-bbox="469 465 699 495">Rolamento à frente</p> 	<p data-bbox="898 454 1315 510">Salto ao eixo – Realiza salto ao eixo, no boque</p> 
<p data-bbox="437 680 730 710">Rolamento à Retaguarda</p> 	<p data-bbox="916 680 1294 736">Salto entre mãos – Realiza salto entre mãos, no boque</p> 
<p data-bbox="344 947 826 1003">½ Pirueta no solo, com manutenção dos segmentos corporais</p> 	<p data-bbox="954 947 1257 976">Marcha na ponta dos pés</p> 
<p data-bbox="347 1209 826 1265">Ponte com ajuda realizando a amplitude máxima</p> 	<p data-bbox="999 1205 1214 1234">Salto a pés juntos</p> 
<p data-bbox="325 1444 847 1500">A.F.I. com ajuda de um colega, mantendo os segmentos corporais alinhados</p> 	
<p data-bbox="469 1731 699 1760">Rolamento à frente</p>	

## Anexo V - Unidade Didática de Voleibol

Voleibol		Objetivos	Aula nº																					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
			22/1		28/1		29/1		4/2		5/2		11/2		12/2		18/2		19/2		26/2		11/3	
Habilidades Motoras	Técnicas	Passe Em apoio	Colocar-se debaixo de bola; Jogar a bola acima e à frente de cabeça; Ter as mãos em forma de "concha"; Fazer um efeito de Mola dos Mi; Possuir domínio de energia transmitida à bola; Orientar os apoios na direção do passe	AD	AD	1/E Ex.10	E Ex.1/10	E Ex.1/10	E Ex.3	E Ex.5	E Ex.5	E Ex.5	E Ex.9	E Ex.9	C Ex.10			AS	AS	TT				
		Serviço por Baixo	Ter os Mi ligeiramente fletidos; Ter o pé contrário ao braço do batimento à frente; Ter os MS estendidos e em tonicidade; Realizar movimento ascendente, de trás para à frente e debaixo para cima; Possuir a bola segura com outra mão que perde o seu contacto durante o movimento do outro MS; Dirigir o serviço para o colega ou espaço vazio.	AD	AD								1/E Ex.3	E Ex.2	E Ex.3	E Ex.8	C Ex.7	AS	AS	TT				
		Manchete	Colocar-se no alinhamento de bola; Realizar um efeito de Mola dos Mi; Ter os braços juntos e estendidos; Jogar a bola com os antebraços entre os apoios; Inclinr ligeiramente o tronco à frente ("Ombros à frente"); Realizar um movimento debaixo para cima controlado pelos ombros.	AD	AD									1/E Ex.2/ Ex.4	E Ex.2/ Ex.4	E Ex.10	C Ex.7/ 8	AS	AS	TT				
		Posição Fundamental	Posição baixa e móvel com Mi semi-fletidos; Pés à largura dos ombros; Ligeira inclinação do tronco à frente; Braço à frente do corpo ligeiramente fletidos, preparados para uma possível intervenção.	AD	AD	1/E Ex.10	E Ex.10 FJ Ex.1	E Ex.10 FJ Ex.1	E Ex.3	E Ex.5	E Ex.5	E Ex.5	E Ex.9	E Ex.9	C Ex.10			AS	AS	TT				
	Deslocamentos	Antero - Posteriores	Adotar a posição fundamental; Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio; Não cruzar os apoios; Dirigir o olhar para a bola.	AD	AD						1/E Ex.1/ 5	1/E Ex.1/ 5	E Ex.5			C Ex.3		AS	AS	TT				
Laterais		Adotar a posição fundamental; Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio; Dirigir o olhar para a bola.	AD	AD						1/E Ex.1/ 5	1/E Ex.1/ 5	E Ex.5	E Ex.5	E Ex.5	C Ex.3		AS	AS	TT					

Condição Física	Capacidades Condicionais	Táticas	Defesa	Desenvolvimento da Comunicação	No momento em que verbalize a intenção de receber a bola, esta está numa trajetória aérea ascendente;	AD	AD	I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT			
				Diferenciação dos papéis (Não Recebedor/Passador; Recebedor/Atacante)	Quem não recebe a bola deve deslocar-se para a rede, prontificando-se a dar o 2º toque; Quem dá o 1º toque deve enviar a bola para o colega (na rede) e preparar-se para o 3º toque/ataque.	AD	AD	I/E FJ Ex.2							I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT	
				Ações sem Bola	Abrir Espaço	Ocupação de espaço oportuno para intervir de modo e/ou manter a disponibilidade para jogar	AD	AD	I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT
					Prosseguir	O aluno deve ocupar o espaço oportuno para intervir, de acordo com a trajetória da bola.	AD	AD	I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT
					Transição	O aluno deve seguir a jogada e manter-se disponível para jogar.	AD	AD								I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT
					Ajustamento	Enquadramento do corpo em relação à bola e ao colega.	AD	AD						I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT
			Jogos Reduzidos	Jogo 1x1	Aplicar os conhecimentos técnicos e táticos em situações de jogo.				I/E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	C FJ Ex.1									TT	
				Jogo 2x2		AD	AD	I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2		AS	AS	TT	
			Condição Física	Capacidades Condicionais			Força	Educar as aptidões de força que correspondam às exigências da modalidade, privilegiando os exercícios multilaterais.				I/E T.C						E T.C		AS	AS	TT	
							Resistência Anaeróbia	Desenvolver a resistência em situações de jogo ou durante a parte inicial, quando ativação geral.	Desenvolvido em todas as aulas através das situações de jogo														
Velocidade	Deslocar-se rapidamente em situações jogadas.																				AS	AS	TT

Capacidades Coordenativas	C. Reação	Reagir rapidamente e com eficácia a um sinal ou estímulo em situações jogadas.																AS	AS	TT	
	Orientação espacial	Determinar a posição do corpo em relação ao espaço e orientá-lo em função dos objetivos.							I/E FJ Ex.1										AS	AS	TT
Cultura Desportiva	Regras	<p>Regras (R) (Regulamento Voleibol)</p> <p>1. Ponto – Quando a bola bate no chão dentro da área de jogo do adversário (Regra 6)</p> <p>2. Jogo jogado com todas as partes do corpo (Regra 9)</p> <p>3. Permitido um toque por jogador (Regra 9)</p> <p>4. Limite de 3 toques por equipa; (Regra 9)</p> <p>5. Não é possível reter ou agarrar a bola (Regra 9)</p> <p>6. Bola “dentro” e bola “fora” (Regra 8)</p> <p>7. Falta – 4 toques (Regra 9)</p> <p>8. Toque na rede (Reg. Minivoleibol Regra 15)</p> <p>9. Rotação – rotação após serviço e ponto perdido (Reg. Minivoleibol Regra 18)</p> <p>10. Serviço - mudança de servidor após 2 serviços consecutivos do mesmo jogador (Reg. Minivoleibol Regra 17)</p>	AD	AD	I/E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	E FJ Ex.2	C FJ Ex.2			AS	AS	TT	
	Assiduidade/Pontualidade	Ser assíduo e pontual.	Ser assíduo e pontual.																		
Conceitos Psicossociais	Cooperação	Cooperar com os colegas.				I/E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	E FJ Ex.1	E FJ Ex.1									AS	AS	TT
	Autonomia/Responsabilidade	Realizar algumas situações de aprendizagem autonomamente, de forma responsável				I/E FJ Ex.1/ 2	E FJ Ex.1/ 2	E FJ Ex.1/ 2	E FJ Ex.1/ 2										AS	AS	TT
	Fair-Play/Disciplina	Respeitar valores de ética desportiva; Lidar com sucesso/insucesso; Dignidade, Domínio de si próprio e Recusa comportamentos disruptivos	Manter uma postura correta ao longo da aula, respeitando as decisões de colegas e professor																		

## Anexo VI - Grelha de Avaliação Sumativa Voleibol

Conteúdos		Alunos																					
		Alexandra Moreira	Alexandre Vieira	Ária Pinho	Bruno Azevedo	Carolina Andrade	Cristian Carvalho	Helder Santos	Hugo Silva	Inês Silva	Joana Miranda	Joana Carvalho	Júlio Ferreira	Miguel Coutinho	Nelson Jesus	Nuno Almeida	Pedro Pereira	Raquel Amorim	Ricardo Pinho	Ricardo Santos	Tiago Silva	Tiago Figueiredo	Vitor Coelho
Técnica	Posição Fundamental	3	5		5	3	4	3	3	2	4	3	3	5		3	5	3		3	2		3
	Deslocamentos	3	4		5	2	5	3	4	2		3		5		3	5	3		4			3
	Passe	4	4	4	5	3	5	4	4	2		3	3	5		4	4	4		4			3
	Serviço por Baixo	3	4	4	5	3	5	4	4	2	3	2	5	5		4	4	4		4	2		4
	Manchete	3	4		5		5	3	3	2		3		5		3	3	3		3			4
Tática	Ocupação do espaço	3	4		5	3	4	4	4	2		3		5		3	4	3		4			3
	Comunica com os colegas	2	3		4	3	3	3	5	2		2		5		3	4	2		5			3
	Aplica as regras	4	5		5	4	5	4	5	3		4	3	5		5	5	4		5			4
	Diferenciação de papéis receptor/não receptor	4	5	3	5	4	5	4	5	3		4		5		4	5	4		5			4
	Coopera com o colega em situação de jogo 2x2	4	5		5		5	4	5	3		4		5		4	5	4		5			4

### Nível:

- 1- O aluno não cumpre nenhum critério;
- 2- O aluno cumpre um critério;
- 3- O aluno cumpre dois critérios;
- 4- O aluno cumpre três critérios;
- 5- O aluno cumpre quatro critérios.

### Posição Fundamental:

- Posição baixa e móvel com MI semi-fletidos;
- Pés à largura dos ombros;
- Ligera inclinação do tronco à frente;
- Braço à frente do corpo ligeiramente fletidos.

### Deslocamentos

- Adotar a posição fundamental;
- Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio;
- Dirigir o olhar para a bola.

### Passe:

- Coloque o corpo debaixo da bola;
- Mantém os MB em extensão e as mãos em forma de concha;
- Contacta a bola com os dedos, acima e à frente da testa;
- Realiza a flexão/extensão simultânea dos MB e dos MI (mola).

### Serviço por Baixo:

- Flete o tronco ligeiramente à frente;
- Coloca o pé contrário à mão de batimento adiantado;
- Contacta a bola com a palma da mão (dedos fechados e rígidos);
- Desloca o peso do corpo para o apoio mais adiantado.

### Manchete:

- Coloca um pé adiantado em relação ao outro e ligeiramente afastados;
- Flete ligeiramente os MI e inclina o tronco à frente;
- Coloca os MB em extensão, com as "mãos dedas", uma por cima da outra;
- Contacta a bola com a superfície formada pelos antebraços, entre os apoios.

**Anexo VII - Tabela de Observação da aula nº 5**

Observação Aula nº 5 Modalidade - "Aluno x"					
10"	20"	30"	40"	50"	1'
I					
10"	20"	30"	40"	50"	2'
10"	20"	30"	40"	50"	3'
10"	20"	30"	40"	50"	4'
10"	20"	30"	40"	50"	5'
10"	20"	30"	40"	50"	6'
10"	20"	30"	40"	50"	7'
10"	20"	30"	40"	50"	8'
10"	20"	30"	40"	50"	9'
10"	20"	30"	40"	50"	10'
10"	20"	30"	40"	50"	11'
10"	20"	30"	40"	50"	12'
10"	20"	30"	40"	50"	13'
10"	20"	30"	40"	50"	14'
10"	20"	30"	40"	50"	15'

10"	20"	30"	40"	50"	16'
10"	20"	30"	40"	50"	17'
10"	20"	30"	40"	50"	18'
10"	20"	30"	40"	50"	19'
10"	20"	30"	40"	50"	20'
10"	20"	30"	40"	50"	21'
10"	20"	30"	40"	50"	22'
10"	20"	30"	40"	50"	23'
10"	20"	30"	40"	50"	24'
10"	20"	30"	40"	50"	25'
10"	20"	30"	40"	50"	26'
10"	20"	30"	40"	50"	27'
10"	20"	30"	40"	50"	28'
10"	20"	30"	40"	50"	29'
10"	20"	30"	40"	50"	30'
10"	20"	30"	40"	50"	31'
10"	20"	30"	40"	50"	32'

10"	20"	30"	40"	50"	33'
10"	20"	30"	40"	50"	34'
10"	20"	30"	40"	50"	35'
10"	20"	30"	40"	50"	36'
10"	20"	30"	40"	50"	37'
10"	20"	30"	40"	50"	38'
10"	20"	30"	40"	50"	39'
10"	20"	30"	40"	50"	40'
10"	20"	30"	40"	50"	41'
10"	20"	30"	40"	50"	42'
10"	20"	30"	40"	50"	43'
10"	20"	30"	40"	50"	44'
10"	20"	30"	40"	50"	45'
10"	20"	30"	40"	50"	46'
10"	20"	30"	40"	50"	47'
10"	20"	30"	40"	50"	48'

10"	20"	30"	40"	50"	49'
10"	20"	30"	40"	50"	50'
10"	20"	30"	40"	50"	51'
10"	20"	30"	40"	50"	52'
10"	20"	30"	40"	50"	53'
10"	20"	30"	40"	50"	54'
10"	20"	30"	40"	50"	55'
10"	20"	30"	40"	50"	56'
10"	20"	30"	40"	50"	57'
10"	20"	30"	40"	50"	58'
10"	20"	30"	40"	50"	59'
10"	20"	30"	40"	50"	60'
10"	20"	30"	40"	50"	61'
Legenda: G- Gestão; E-Espera; A- Atividade; I- Instrução; FT- Fora da Tarefa; O- Outro					