

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Imprevisibilidade na minha Prática de Ensino
Supervisionada

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.

Jorge Miguel Martins da Costa

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

Porto, julho de 2015

Ficha de catalogação:

Costa, J. (2015). *A Imprevisibilidade na minha Prática de Ensino Supervisionada: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, IMPRESIVIBILIDADE, REFLEXÃO

AGRADECIMENTOS

O final desta jornada foi marcado por um caminho onde o trabalho, o esforço, mas também o divertimento estiveram presentes. Considero estes agradecimentos como uma forma de reconhecer importância a todos que estiveram presentes durante o caminho.

À minha família, por todo o apoio demonstrado, não olhando aos esforços para me fazer sentir bem. Muito Obrigado.

À Professora Orientadora, Mestre Mariana Cunha, por toda a ajuda, dedicação e disponibilidade demonstrada durante o ano letivo. O seu auxílio foi sem dúvida imprescindível.

À Professora Cooperante, Professora Júlia Gomes, pelo apoio, disponibilidade e proximidade que demonstrou durante o ano letivo.

Ao Núcleo de Estágio, Ana Martins, Diogo Sárria e Fábio Mota. Como é que seria este ano sem vocês? E sem as nossas discussões? Obrigado pelo enorme apoio e amizade demonstrado.

À Escola Cooperante, onde incluo toda a comunidade educativa, lugar onde me sentia em casa e caracterizada pela gentileza com que fui sempre tratado.

Aos Resistentes, que durante os dois últimos dois anos letivos, me apoiaram, me divertiram e me ajudaram a crescer. Obrigado pelos nossos momentos!

Aos meus amigos. Obrigado por TUDO.

A todos, os que direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, me proporcionaram experiências que me fizeram crescer.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal – Quem sou eu?.....	5
3. Enquadramento da Prática Profissional – Onde estou?	15
3.1 Entendimento do Estágio Profissional – O que é o Estágio Profissional?.....	15
3.2 Enquadramento Legal e Institucional – Qual a estrutura do Estágio Profissional?	16
3.3 Enquadramento Funcional – Onde tudo aconteceu	19
3.3.1 A Escola Cooperante – O novo local de trabalho	19
3.3.2 O Grupo de Educação Física – Um lugar de auxílio	21
3.3.4 Pessoal não docente – Um apoio acrescido.....	21
3.3.5 Turma Titular – A minha responsabilidade pedagógica	22
4. Realização da Prática Profissional – O desenvolver da Prática de Ensino Supervisionada	25
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem	25

4.1.1 Primeiros Contactos – A importância de conhecer para planear	26
4.1.1.1 Núcleo de Estágio – As primeiras definições	26
4.1.1.2 Escola Cooperante – Conhecer a minha nova casa	27
4.1.1.3 Grupo Educação Física – Interação com os novos colegas	28
4.1.2 Conceção do Ensino e da Educação Física – Análise dos documentos centrais e locais reguladores da prática	29
4.1.3 Planeamento do Ensino – Escolher o que ensinar e como ensinar	31
4.1.3.1 Nível Macro - Plano Anual.....	33
4.1.3.2 Nível Meso - Unidade Didática	35
4.1.3.3 Nível Micro - Plano de Aula.....	38
4.1.3.4 A imprevisibilidade na minha ação pedagógica – O que vai acontecer hoje?	39
4.1.4 Realização do Ensino – O desafio de mobilizar para a prática os conhecimentos. 42	
4.1.4.1 O primeiro contacto com a turma - Um momento marcante.....	42
4.1.4.2 Modelos de Ensino – Qual aplicar?	44
4.1.4.2.1 A implementação dos Modelos - Modelo de Instrução Direta e do <i>Teaching Games for Understanding</i>	45
4.1.4.3 Disciplina na Aula – O desafio de controlar a turma	48
4.1.4.4 Clima de Aula – Um estímulo ao processo de Ensino Aprendizagem	50
4.1.4.5 Gestão da aula – Articulação entre tempo, alunos e material na procura do sucesso	52
4.1.4.6 A Instrução no processo ensino-aprendizagem – A diferença entre o que é transmitido e o que é percebido	55
4.1.4.6.1 Demonstração – A importância da imitação.....	58
4.1.4.6.2 O Feedback Pedagógico – Uma mais-valia para a aprendizagem do Aluno	59
4.1.5 Avaliação do Ensino – A “balança” do processo de Ensino Aprendizagem	61
4.1.5.1 Avaliação Inicial – A primeira recolha de informações	63
4.1.5.2 Avaliação Final – Imprimir um atributo ao processo de Ensino e Aprendizagem	64
4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	63
4.2.1 Direção de Turma – (Mais) Uma das tarefas de Ser Professor.....	66

4.2.2 O Desporto Escolar – Um ambiente de ensino diferente	66
4.2.3 A Turma Partilhada – Oportunidade de lecionar num Ciclo distinto	68
4.2.4 Atividades Enriquecimento Curricular – Mais uma oportunidade de ensino enriquecedora	71
4.2.5 Participação na Escola – Organização e participação de atividades pelo Núcleo de Estágio	73
4.2.5.1 O Corta Mato Escolar – Experimentar para aprender	73
4.2.5.2 O Torneio – Um momento emocionante	73
4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional – Desenvolvimento de um profissional competente.....	76
4.3.1 O Professor Reflexivo - O papel da reflexão no desenvolvimento profissional do Professor.....	77
4.3.2 Observação das Aulas – Ver para aprender	77
4.3.3 Estudo de Investigação	82
5. Conclusão	111
6. Notas finais	115
7. Referências Bibliográficas	117
8. Anexos.....	XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Diferenças na avaliação do TRX.....	100
Figura 2 – Diferenças na avaliação da Bola Medicinal.....	100
Figura 3 – Diferenças na avaliação do Equilíbrio em Prancha	101
Figura 4 – Diferenças na avaliação do Kettlebell	101
Figura 5 – Diferenças na avaliação do Saltos à Corda	102
Figura 6 – Diferenças na avaliação dos Burpees.....	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Calendarização dos treinos (Diogo e Fábio)	93
Quadro 2 – Calendarização dos treinos (Jorge)	93
Quadro 3 – Protocolo do circuito de avaliação Fit School	94
Quadro 4 – Protocolo do circuito de avaliação Fit School (cont.)	95
Quadro 5 – Protocolo do circuito de TF	95
Quadro 6 – Protocolo do circuito de TF (cont.)	96
Quadro 7 – Apresentação dos dados do Fit School obtidos nos três momentos de avaliação.....	98
Quadro 8 – Apresentação dos resultados dos testes Fit School em função do momento de avaliação (inicial, intermédia e final) para o Ensino Regular e Ensino Vocacional.....	103
Quadro 9 – Múltipla comparação <i>A posteriori</i> para os três momentos de avaliação de EqP.....	104
Quadro 10 – Múltipla comparação <i>A posteriori</i> para os três momentos de avaliação com KT	105
Quadro 11 – Múltipla comparação <i>A posteriori</i> para os três momentos de avaliação de SC	105

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização da turma.....	XXI
Anexo II – Ficha de caracterização da turma (cont.)	XXII
Anexo III – Exemplo de Plano de Aula.....	XXIII
Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula (cont.)	XXIV
Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Inicial	XXV

RESUMO

O presente relatório é realizado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular inserida no terceiro e quarto semestres do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto no ano letivo de 2014/2015. Tem como objetivo realizar uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, confrontando a realidade com a literatura específica e onde é possível encontrar referências aos problemas emergentes da prática de ensino supervisionada durante o ano letivo e as soluções encontradas, que permitiram, assim, tornar-me num profissional mais competente. O mesmo encontra-se dividido em seis grandes capítulos: (1) Introdução – breve caracterização acerca do Estágio Profissional, do propósito e estrutura do Relatório de Estágio; (2) Enquadramento Pessoal – partilha do meu percurso de vida e o porquê de querer ser Professor e o levantamento das expectativas iniciais face ao Estágio Profissional; (3) Enquadramento Institucional – apresentação do enquadramento, organização e funcionamento do Estágio Profissional, assim como caracterização do contexto onde a prática de ensino supervisionada se realizou; (4) Realização da Prática Profissional – este capítulo refere-se a uma reflexão acerca da prática pedagógica, nomeadamente na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, participação do Estudante-Estagiário na escola e Desenvolvimento Profissional onde se encontra inserido o estudo de investigação intitulado “Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola” onde verifico os ganhos no nível de condição física dos alunos, através do desenvolvimento de um circuito de treino funcional; (5) Conclusão – resumo acerca do ano de estágio, na qual é possível encontrar a comparação entre as expectativas iniciais e as vivências reais, assim como a tentativa de traçar o perfil do Professor de Educação Física. Durante o desenrolar do Estágio Profissional fui construindo a minha identidade profissional, baseada nas experiências vivenciadas numa situação de contexto real.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, TREINO FUNCIONAL, PROFESSOR REFLEXIVO

ABSTRACT

The current report is the result of a Practicum Training, which is a curricular unit of the third and fourth semesters of the Master of Teaching Program at the Elementary and Secondary levels, from the Faculty of Sport of the University of Porto, in the school year of 2014/2015. The aim of the report is to reflect about the activities developed during the current year, confronting the reality with the literature where is possible to find the problems that I faced during the school year and the solutions that I found and that therefore allowed me to become a more qualified professional. The report is divided in five main chapters: (1) Introduction – short characterization about the Practicum Training and the Report; (2) Personal Framework – characterization about my life journey and why I want to become a Physical Education teacher as well as showing my initial expectative towards the Practicum Training; (3) Practicum Framework – presentation of the framework, organization and the procedure of the Practicum Training as well as the characterization of the context where the Practicum Training was developed; (4) Implementation of the Professional Practice – this chapter is related to the reflection about the pedagogical practice, namely the organization and management of the teaching and learning process, the participation in the school activities and the Professional Development, in which is included the research study named as "Development of a Physical Condition Work Unity in School" where I verify the improvements of the students physical condition by the development of a functional training circuit; (5) Conclusion – resume about the school year, where is possible to compare the initial expectative with what was faced during the school year, as well as an attempt to trace the profile of the Physical Education teacher. Throughout the Practicum Training I've built my professional identity, based on the experiences lived in a real context situation

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, STUDENT TRAINEE, FUNCTIONAL TRAINING, REFLEXIVE TEACHER

Lista de Abreviaturas

AF	Atividade Física
AC	Avaliação Criterial
AEC	Atividade Enriquecimento Curricular
AFi	Avaliação Final
AtF	Atividade Física
AI	Avaliação Inicial
Aint	Avaliação Intermédia
AN	Avaliação Normativa
BM	Bola Medicinal
BP	<i>Burpees</i>
CF	Condição Física
CNE	Corpo Nacional de Escutas
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor Turma
EC	Escola Cooperante
EE	Estudante Estagiário
EF	Educação Física
EqP	Equilíbrio em Prancha
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FCDEF-UC	Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
HIIT	<i>High Intensity Interval Training</i>
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED	Modelo Educação Desportiva
MEEFEBs	Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário
MI	Membros Inferiores
MID	Modelo de Instrução Direta
MS	Membros Superiores

NE	Núcleo de Estágio
PA	Plano de Aula
PC	Professor Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PO	Professor Orientador
RE	Relatório de Estágio
SC	Saltos à Corda
SOCA	Sistema de Observação do Comportamento do Aluno
SOCP	Sistema de Observação do Comportamento do Professor
TAC	Tomografia Axial Computorizada
TF	Treino Funcional
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UC	Universidade de Coimbra
UD	Unidade Didática
UP	Universidade do Porto

1. Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP). Esta unidade curricular é composta pela realização do Relatório de Estágio (RE), em parceria com a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e encontra-se inserida no terceiro e quarto semestres do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua estrutura e funcionamento são superiormente reguladas pelas orientações legais presentes no Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março e no Decreto-lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, assim como no Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto (UP), Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e Regulamento do Curso de Mestrado em EEFEB, Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional e Normas Orientadoras do Estágio Profissional.

O EP surge como etapa final da formação inicial do Estudante-Estagiário (EE) e tem como objetivo “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos novos docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p.2)ⁱⁱ.

De acordo com Queirós (2014) o EP pode ser encarado como um local onde é construída uma profissão. Assim, cabe ao EE utilizar as valências associadas ao EP para construir a sua identidade profissional, baseada no desenvolvimento de uma ação competente. É através do EP que os EE vai passando de uma ação mais marginal para uma participação mais central e autónoma, no seio da comunidade docente, partindo de uma ação refletida, com o intuito de configurar e reconfigurar a sua identidade profissional (Batista & Queirós, 2013).

Enquanto EE, tinha como expectativas iniciais desenvolver as minhas capacidades enquanto profissional competente, já que o EP seria uma oportunidade de crescer de forma sustentada e refletida. Encarava também como desafio ter a missão de lecionar a uma turma onde todos os alunos eram repetentes e onde os comportamentos desviantes característicos. Pretendia

assim, desenvolver as capacidades dos alunos nas quatro categorias transdisciplinares de Vickers (1990): habilidades motoras; cultura desportiva; condição física e conceitos psicossociais. Também tinha como objetivo desenvolver o gosto pela prática desportiva, contribuindo assim para a busca autónoma do exercício físico pelos alunos. Por fim, a nível da comunidade escolar, augurava ser tratado como um elemento do grupo. Assim, considerava importante a relação a desenvolver com os restantes professores.

O RE encontra-se dividido em cinco capítulos fundamentais: introdução; dimensão pessoal; caracterização da prática profissional; realização da prática profissional; conclusão. Segue-se uma explicação sumária dos conteúdos abordados em cada capítulo.

No primeiro capítulo realizo uma breve caracterização acerca do EP e do RE.

Seguidamente, partilho a minha estória, onde refiro o meu percurso académico e desportivo, e também como surgiu o sonho de um dia ser Professor de Educação Física (EF). Ainda neste capítulo são feitas referências às minhas expectativas iniciais em relação ao EP e seus intervenientes: alunos, Núcleo Estágio (NE), Professora Orientadora (PO) e Professora Cooperante (PC).

No terceiro capítulo faço uma caracterização da prática profissional, sob o ponto de vista legal e institucional. É também neste capítulo que se define funcionalmente o EP, através da análise do contexto onde se realiza o EP.

De seguida, no quarto capítulo, procedo a um confronto entre a prática desenvolvida pelos intervenientes e as evidências teóricas. Este capítulo encontra-se subdividido em três áreas distintas: Área 1- Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem; Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade; Área 3 – Desenvolvimento profissional. Na Área 1 encontram-se relatos sobre a análise dos documentos centrais e locais, e também sobre a conceção de ensino adotada. Ainda dentro desta área, partilho reflexões acerca do planeamento realizado nos três níveis: plano anual; unidade didática (UD) e plano de aula (PA). Após o planeamento discorro sobre a realização do ensino, os primeiros contactos com os elementos da comunidade educativa, as dimensões de intervenção pedagógica, os modelos de ensino

aditados e a avaliação. Relato ainda sobre as experiências extracurriculares que vivenciei durante o ano letivo: assessoria à direção de turma, desporto escolar (DE), atividade de enriquecimento curricular (AEC) e as atividades onde o NE participou durante o ano letivo. Por fim, faço referência à importância da reflexão e da observação enquanto componentes marcantes da estrutura do EP e que tornam o EE um profissional mais competente. É também aqui neste grande capítulo que se encontra o estudo investigação desenvolvido em sede de NE.

Por fim, no último capítulo, concluo este relato com um resumo acerca do decorrer do ano letivo, onde realizo uma comparação entre as expectativas iniciais e aquilo que encontrei, bem como uma tentativa de caracterizar o perfil do Professor de Educação Física face às experiências em contexto real de ensino por mim vivenciadas.

2. Enquadramento Pessoal – Quem sou eu?

A minha infância foi caracterizada por ser bastante ativa. O jogar futebol com o meu pai num jardim ou com os primos na praia durante as férias sempre foi prática comum na minha vida, ainda que não estruturada. Durante as férias, eu e os meus amigos juntávamo-nos todos os dias para jogar futebol ou para andar de bicicleta, atividades apenas interrompidas pelas refeições. Assim, fui adquirindo a paixão pela prática desportiva que ainda hoje mantenho. Mais tarde, comecei a jogar futebol no Sport Clube de Rio Tinto, mantendo-me na equipa durante quatro anos. Terminado esse período, continuei até aos dias de hoje a praticar desporto semanalmente com amigos, nomeadamente Escalada, Futsal e Natação, no entanto, de forma informal.

Face a este cenário é pertinente questionar o porquê do abandono de uma prática desportiva federada. Essa razão prendeu-se com uma atividade, que eu considero ser a mais marcante na formação da minha identidade, o Escutismo. Sou Escuteiro do Corpo Nacional de Escutas (CNE) há catorze anos, tendo passado por todas as secções e encontrando-me agora a retribuir tudo o que o Escutismo me deu, ao aceitar um cargo numa equipa de animação (Equipas de adultos responsáveis pela coordenação e supervisão de cada secção). Foi no CNE que fiz os meus melhores amigos e que cresci enquanto cidadão. “A missão do Escutismo consiste em contribuir para a educação dos jovens, partindo dum sistema de valores enunciado na lei e promessa escutistas” (World Scout Bureau, 2000). Esse sistema de valores pode ser caracterizado em três categorias distintas: dever para com Deus, dever para com os outros e dever para consigo próprio. Assim, os valores que o movimento representa são, na minha perspetiva, o que o tornam o melhor modelador de jovens. A escola também tem o desenvolvimento dos valores como objetivo. O Programa Educação Física do 3º Ciclo (2001) contempla o desenvolvimento de valores que se enquadram na categoria do “dever para com os outros” e “dever para consigo próprio” encontrado no Escutismo. Todas as experiências passadas no Escutismo tornam um jovem, que se encontra em construção do seu “Eu”, uma pessoa mais completa, mais apta a lidar com as adversidades, mais criativa e mais solidária. Assim sendo, a minha identidade é fortemente marcada por estes dois polos:

Desporto e Escutismo. Apesar de a tarefa de ser Professor e a de ser animador serem diferentes, sendo uma exclusivamente profissional e outra exclusivamente voluntária, elas apresentam bastantes semelhanças. O Escutismo define como seu objetivo de atuação o desenvolvimento completo de crianças e jovens ativos na sociedade. Desse modo, é possível observar claramente uma preocupação com o desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais dos seus elementos. Cabe aos responsáveis promover esse desenvolvimento da melhor forma possível. Assim, podemos verificar a existência de um paralelismo entre a escola e o Escutismo, ao nível do desenvolvimento das capacidades sociais. Utilizando como ponto de partida esse objetivo, assumem-se vários domínios que acabam por também ser alvo de preocupação no Escutismo, como a gestão da disciplina, a gestão das emoções dos jovens, que muitas vezes veem no Escutismo uma escapatória do seu mundo cheio de problemas. Existe também uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades individuais dos elementos, seguindo um Sistema de Progresso Pessoal definido a nível nacional e trabalhado individualmente e em grupo. O Escutismo acresce à escola conhecimentos que são de modalidades educativa não escolares (Palhares, s/d). Isto é, conhecimentos diferentes daqueles que são lecionados na escola. Podemos então concluir que o ensino no Escutismo não preconiza o desenvolvimento de conhecimentos escolares, mas antes define o seu próprio caminho. Assim, é possível concluir que apesar de dinâmicas bastante diferentes, o Escutismo e a Escola são complementares, no que toca ao objetivo fundamental de desenvolver crianças e jovens integralmente.

No que toca ao sonho de ser Professor, surgiu ainda no Ensino Básico, devido a excelentes Professores de EF com os quais interagi, que, aliado ao facto de ser naturalmente apaixonado pelo Desporto, acabaram por me guiar nessa direção. Felizmente fui um aluno com sorte, pois ao contrário de alguns colegas que tiveram o característico Professor de “calça de ganga”, que os põe a jogar futebol, contactei com Professores que se preocuparam com o nosso desenvolvimento. Recordo-me de, no 7º ano e 8º ano de um Professor que me marcou profundamente. Para além de cumprir com o programa, também se

preocupava com a nossa formação. Lecionava aulas excepcionais e desafiantes, mas era igualmente capaz de dar sempre uma palavra amiga e ter uma relação especial com os alunos. Isso tornou-o num exemplo para mim, e daí cresceu este sonho de ser Professor de EF, ainda que de forma algo inconsciente. Com efeito, Timmerman (2009) refere o impacto das experiências escolares modeladoras no desenvolvimento da identidade de um professor e do seu profissionalismo. Estas experiências podem ter um papel importante na decisão do indivíduo em tornar-se professor.

No ensino secundário ficou assente objetivo de seguir a área desportiva, quando ingressei no Curso Tecnológico de Desporto. Aqui, encontrei um espaço onde tive a oportunidade de aumentar os meus conhecimentos, nomeadamente a nível da organização de eventos. Tive a oportunidade de estagiar no Inatel-Porto, que considero uma ótima oportunidade, onde até desenvolvi o gosto pela organização de eventos Desportivos. Foi, todavia, no 12º ano, que tomei a decisão consciente de procurar ser professor de EF. Durante esse ano tive um professor que, no início do ano, não era do agrado da turma. No entanto, com o desenrolar do ano letivo, demonstrou capacidades didáticas na área do controlo e gestão, tornando-se líder sem se impor. Ao mesmo tempo, foi mobilizando os seus conhecimentos de forma a desenvolver o nível da turma, para estádios elevados. Relembro, particularmente, o exemplo da UD de Voleibol onde, numa disciplina que *a priori* não era do agrado da classe, os alunos iam mais cedo para as aulas para ter mais tempo de prática, acabando por alcançar um nível de jogo elevadíssimo, provavelmente superior ao que encontrei no Ensino Universitário. Durante esse ano, apesar de já saber que queria seguir a área do Desporto, foi quando decidi, “*eu quero ser como ele*”. Esse professor foi para mim um *role model*, e uma parte importante na minha decisão de querer ser professor de EF. Timmerman (2009) refere a ligação entre um professor modelo no ensino secundário e o futuro professor, assim como o desenvolver da sua forma de ensinar. A capacidade de combinar a mobilização de conhecimentos com a preocupação e interesse pessoal acerca dos seus alunos, são aspetos que acabam por influenciar positivamente os futuros professores.

O passo lógico seguinte seria ingressar numa Licenciatura em Ciências do Desporto. E assim o foi. Entrei na Universidade de Coimbra (UC), sozinho e sem conhecer a cidade. Mais uma grande experiência que influenciou significativamente a minha personalidade. Coimbra foi uma lição de vida, que felizmente tive a oportunidade de viver e não a trocava por nada. Durante este período da minha vida desenvolvi conhecimentos, assim como a minha personalidade. Tive assim a oportunidade de crescer enquanto pessoa, já que não me encontrava a viver em casa dos meus pais, mas sim sozinho numa cidade distante. Como experiência positiva destaco o processo de socialização que daí decorreu, onde fiz muitos amigos e conheci muitas realidades diferentes daquilo que estava habituado. Também tive que crescer enquanto indivíduo, tornando-me uma pessoa mais responsável. Considero o plano de estudo na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC) completo e diversificado, onde tive a oportunidade, entre outros aspetos, de frequentar ao nível prático as unidades curriculares de Canoagem e Capoeira. Terminada a Licenciatura, surge um período de grandes dúvidas na minha vida. Qual seria a melhor opção: tentar entrar no mercado do trabalho ou prosseguir com o meu sonho? Acabei por decidir dar continuidade aos meus estudos e embarcar em mais uma aventura. Esta decisão prendeu-se com a impossibilidade de cumprir com o sonho de ser professor de EF caso não concluísse o 2º Ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Durante o presente ano, acabei também por ingressar numa academia de formação de futebol, onde sou treinador de uma equipa de sub-6. Neste caso, os objetivos acabam também por ser algo semelhantes aos da escola, que são o de formar e ensinar. Em níveis de idade tão baixos o objetivo do treinador não deve ser pensar na competição, mas sim em formar e promover o melhor ambiente possível para o desenvolvimento das crianças. Segundo Marques (2004), até aos 6 anos de idade não se justifica a existência de quadro competitivos formais, devendo este ser substituídos por atividades auto organizadas. No entanto, o treinador deve transmitir aos atletas a importância de vencer, já que é esse o objetivo do desporto. Contudo, a sua preocupação deve

estar orientada para a formação e não para a competição. Sinto que a minha atuação nos treinos é significativamente influenciada pelo primeiro ano de Mestrado. Os conhecimentos que adquiri foram bastantes úteis, permitindo-me ter uma percepção dos diferentes modelos de ensino e das suas valências. Assim, sou capaz de mediar a minha atuação nos treinos, tendo em conta os saberes adquiridos acerca dos modelos de ensino. Os entendimentos adquiridos na didática específica, também me permitem ser um profissional mais competente. Esses conhecimentos são sem dúvida um bônus, pois facilitam a minha ação tornando-me um profissional mais competente.

Hoje sinto que tomei a decisão acertada, porque sinto que no decurso do primeiro ano aprendi significativamente. Adquiri especificamente ferramentas que me auxiliaram a desenvolver competências profissionais, que acabam por apresentar transference para diversas áreas onde me encontro inserido, sendo elas a escola, os escuteiros e os treinos. Fazendo uma autoanálise inicial, encontrei algumas potencialidades e também algumas dificuldades. Em primeiro lugar, senti ser bastante criativo e capaz de resolver situações imprevistas muito rapidamente, algo que desenvolvi através do Escutismo. Demonstro boas competências comunicativas na relação interpessoal e sou bastante preocupado, o que me levou a ter atenção aos detalhes na preparação dos diferentes níveis de planeamento. Apesar disso, inicialmente, senti que ainda tinha que melhorar no campo da disciplina, visto que não sabia bem como agir nessa dimensão da intervenção pedagógica do professor, fruto da inexperiência. Além disso, como é natural, existiam algumas modalidades onde não possuía vastos conhecimentos, ficando apenas pelo essencial e que necessitavam de um estudo e preparação prévios da minha parte. Curiosamente, durante o ano letivo, fui responsável por uma turma onde a característica mais importante do professor seria a disciplina. Iniciei o ano com uma postura mais fechada e assertiva, de modo a manter sempre o controlo da turma. Como era de esperar, tendo em conta as características da turma, foram recorrentes os comportamentos de indisciplina por parte dos alunos. Desse modo, desenvolvi mais a área do controlo e gestão da turma, numa fase inicial, de forma a responder às exigências colocadas pelo contexto.

As minhas expectativas em relação ao EP eram altas. Esperava aprender e crescer significativamente durante este ano, nomeadamente no que concerne às tarefas e dimensões da intervenção pedagógica do professor. Ao nível da instrução, pretendia melhorar a intervenção do professor e o domínio do ensino. Já ao nível da disciplina, esperava ter a oportunidade de desenvolver o domínio do controlo e regulação do processo ensino-aprendizagem. No que toca ao domínio gestão, ambicionava melhorar a organização e coordenação do processo ensino e aprendizagem. Por fim, ao nível do clima, esperava desenvolver um ambiente de ensino e aprendizagem positivo. Achava que iria ser um período com um grande tumulto de emoções, mas que esses sentimentos não poderiam influenciar o meu trabalho que, como presumia, foi volumoso. Para mim este ano foi encarado como um "exame" à minha preparação para a vida profissional. Apesar de não ser remunerado, sei que apenas os "profissionais" executam o seu trabalho com grande qualidade e esperava corresponder a essas expectativas. Queria ser capaz de chegar ao final deste ano e dizer: "estou preparado para a realidade profissional". Além do "exame pessoal", também sentia que devia ser encarado com um nível de exigência máxima, visto que, enquanto professores, já contribuímos diretamente para o desenvolvimento e maturação de jovens, sendo desse modo diretamente responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, na minha ótica, o EP devia ser encarado como uma oportunidade única de aprendizagem, acompanhada pelo PC, PO e demais intervenientes. Esse mesmo entendimento é encontrado no artigo 2º do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional: "O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de uma forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor" (Matos, 2014)ⁱⁱ.

Durante EP, o EE tem um confronto com a realidade. É neste período que, pela primeira vez, é ele o responsável pela sua atuação. Apesar de durante a

formação ter existido a possibilidade de lecionar algumas modalidades em diferentes escolas, e apesar de surtir efeitos positivos, acaba por não ser suficiente para o EE, levando a que, nos primeiros tempos do EP, exista um “choque de realidade” (Veenman, 1984), onde são levantadas as questões do que se *deve fazer* e o que *deve ser* (Braga, 2001). Esse “choque de realidade” fez-se sentir. O confronto com uma nova realidade esteve bem presente, no entanto, consegui lidar bem com os seus efeitos, devido ao *background* que possuo, que desde cedo me fez lidar com diferentes situações. Além disso, também me sentia bem preparado para o contacto com os jovens, visto que já tinha experiência na área.

Em relação aos alunos, uma vez que me foi atribuída uma turma de ensino Vocacional, depreendia que seriam alunos que me iam exigir muito trabalho a nível do controlo e disciplina, no entanto esperava que fossem também empenhados nas aulas de EF. A verdade é que nada me preparava para a realidade que estava prestes a enfrentar. O que encontrei foram alunos para os quais a Escola simplesmente não é importante, e que seguem uma postura de despreocupação e desinteresse acerca das possíveis repercussões dos seus atos. Durante o ano, foram recorrentes os casos de alunos a faltar à avaliação, ou mesmo a recusarem-se a fazer a mesma. Essa postura dificultou bastante o processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo. No entanto, existiram exceções. Essas exceções traduziram-se em alunos empenhados e acabaram por conseguir motivar um pouco os restantes alunos.

No que toca ao grupo de estágio, sabia que estariam sempre lá para me ajudar. Todos nós éramos já amigos e conhecíamos-nos bem. Assim, achava que podia contar com o seu apoio incondicional durante o ano. Essas expectativas acabaram por se confirmar. Todos nós nos damos bem, o que é um fator muito importante para um bom desenrolar do ano letivo. De acordo com Cunha et al. (2014), o trabalho e o bom relacionamento entre EE são manifestamente importantes, já que os colegas de estágio são considerados essenciais à melhoria de atuação e desenvolvimento profissional de um EE. Quando alguém sentia mais dúvidas ou dificuldades, tinha sempre um outro que se encontrava numa situação semelhante e era capaz de ajudar. As discussões que surgiam

durante o ano eram manifestamente produtivas, sendo normalmente caracterizadas pela apresentação de diferentes pontos de vista, através do qual chegávamos a uma conclusão comum.

Já em relação ao grupo de EF, após as primeiras reuniões, os professores demonstraram ser acessíveis e, desse modo, esperava que estariam dispostos a transmitir os seus conhecimentos, sempre que interpelados com esse propósito. Tinha também como expectativa que não fôssemos considerados como os "novatos", ou que nos pusessem de parte. Na verdade, esse desejo verificou-se. Fomos tratados como parte do Grupo e não como elementos estranhos à comunidade escolar. No entanto, não foram muito participativos durante o desenrolar do ano na nossa atuação e, assim, não transmitiram grandes conhecimentos ou experiências passadas. A comunidade educativa na primeira semana demonstrou-se bastante afável, principalmente os funcionários do pavilhão, que demonstram um grande carinho e preocupação por nós. Desse modo, esperava encontrar, também aqui, bastante apoio. Apoio esse que foi notório durante todo o ano. Os auxiliares foram muito prestáveis, estando quando necessário disponíveis a ajudar, desde os responsáveis pelo pavilhão até ao responsável pelas impressões. A diretora da escola também se demonstrou sempre recetiva às nossas atividades, encorajando-nos na sua realização.

Por fim, no que toca à PC e à PO, esperava que fossem, acima de tudo, justas e preocupadas. Justas na medida em que, fossem capazes de realizar críticas quando merecidas, mas também capazes de elogiar quando ajustado. O seu apoio era, para mim, visto como fundamental para a concretização do estágio. Esperava que, ao longo do ano letivo, fosse abalado por dúvidas e problemas que decorrem do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, desejava ter na PC e PO um apoio para me ajudar na procura de soluções. Considero que a par do NE, este foi o fator mais importante para o bom desenrolar das atividades. O apoio dado por ambas foi de profunda importância, acima de tudo a nível motivacional, pois quando as coisas se tornaram mais complicadas, era a elas que eu recorria e a quem expunha as maiores dúvidas.

Assim, é possível verificar que o EP pretende aumentar o conhecimento dos futuros Professores, tornando-os mais completos e competentes, sendo auxiliados durante este processo. No meu caso, sinto que consegui aproveitar o máximo que o EP me ofereceu. Consolidei características que já se encontravam presentes, como a capacidade de comunicação e lidar com jovens e melhorei noutras áreas, nomeadamente, no controlo da turma e aplicação de castigos. Foi nestas áreas que sinto que existiu uma maior evolução da minha parte.

3. Enquadramento da Prática Profissional – Onde estou?

3.1 Entendimento do Estágio Profissional – O que é o Estágio Profissional?

O EP é o primeiro contacto do EE com a realidade profissional, a escola. No começo demonstrei-me encantado com todas as valências associadas ao EP, mas ao mesmo tempo alarmado com a sua complexidade e exigência. Este choque inicial decorreu fruto do primeiro contacto autêntico dos EE com o EP. No entanto, com a entrada na escola, as preocupações foram esmorecendo e, com o decorrer do ano, fui obtendo mais conhecimentos que acabaram por me tornar num profissional mais competente, sendo auxiliado pelo NE, PC e PO.

Ao contrário de experiências anteriores, vivenciadas nas Didáticas Específicas, onde a oportunidade de prática pedagógica foi diminuída e simulada, sendo composta por um número reduzido de aulas lecionadas por grupos de 4 a 6 estudantes, no ano de EP tudo se alterou, passando o EE a ser responsável por todo o processo ensino e aprendizagem de uma turma. No entanto, esta responsabilidade não surge repentinamente, mas sim de forma progressiva e orientada (Matos, 2014)ⁱ, dando assim a possibilidade do EE encarar a sua entrada na escola com a garantia de apoio à sua ação, tanto por parte do PC, como do PO. Assim sendo, o EP acaba por trazer amplos benefícios ao EE, não devendo ser um lugar onde se aplica conhecimento, mas sim um lugar onde se possam solidificar os requisitos da competência (Batista & Pereira, 2014).

O EP é visto como uma notável oportunidade para melhorar e crescer tanto a nível pessoal, como a nível profissional. A nível pessoal, o EE tem a oportunidade de se descobrir a si mesmo a um nível mais profundo, verificando as suas qualidades assim como as fragilidades e descobrindo os seus limites. É também uma oportunidade de desenvolver as suas relações sociais, já que vai ser confrontado com uma panóplia de personalidades, adaptando o seu modo de atuar a cada uma delas. Já a nível profissional, é o espaço onde o EE tem a oportunidade de mobilizar e desenvolver os conhecimentos adquiridos, tornando-se reflexivo acerca das suas ações, convertendo-se, assim, num profissional mais competente.

Deste modo, o EP assume um papel privilegiado na formação de professores, já que é durante este período que se desenvolvem, de forma mais intensa, as competências associadas à profissão de docente (Paixão & Jorge, 2014). Por esse motivo, é expectável que o EP seja capaz de proporcionar aos EE oportunidades e experiências que o tornem um professor de EF competente. Um professor competente é aquele que promove em si uma identidade centrada na competência do conhecimento e competência da ética, auxiliada por uma competência pessoal, devendo também gozar de uma postura crítica e reflexiva (Batista & Pereira, 2014).

Face ao exposto, podemos concluir que a formação inicial tem um papel preponderante na preparação de futuros profissionais. Apesar de não ser possível estabelecer uma relação causal entre boa formação e bons profissionais, é possível afirmar que a competência de bons profissionais advém manifestamente da formação que estes tiveram (Batista & Queirós, 2013). Assim sendo, o EP tem um papel fundamental na formação de bons profissionais, devendo capacitar os alunos para um correto e competente desempenho da sua atividade profissional.

O EP na FADEUP está regulado pela convergência de aspetos legais, institucionais e funcionais que influenciam as condições sobre as quais as experiências são vividas pelo EE (Batista & Queirós, 2013), sendo desenvolvidos nos itens seguintes.

3.2 Enquadramento Legal e Institucional – Qual a estrutura do Estágio Profissional?

O EP é superiormente regulado pelos princípios legais presentes no Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março e no Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, que surgem respetivamente no âmbito do processo de Bolonha e especificam os requisitos de habilitação profissional para a docência pela obtenção do grau de Mestre.

Em termos institucionais, encontra-se enquadrado de acordo com o Regulamento geral do 2.º ciclos da UP, o Regulamento geral do 2.º ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de MEEFEBSⁱⁱ.

O EP é uma unidade curricular situada no segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. O mesmo integra o 3.º e 4.º Semestres e é composto por duas componentes: PES, realizada numa Escola Cooperante (EC), de acordo com o protocolo com a FADEUP e o RE, orientado por um Professor da Faculdade responsável pela supervisão do EE, no qual é relatada a experiência vivida na PES e defendido perante um júri em provas públicas (Batista & Queirós, 2013).

Esta unidade curricular tem como objetivo geral a “integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p. 3)ⁱ.

De modo a operacionalizar a componente PES, a FADEUP cria protocolos com escolas cooperantes, onde é escolhido um professor de EF experiente e da confiança da faculdade, designado de PC. Reina (2013, p. 87) refere que “ser professor cooperante, é uma responsabilidade e um desafio e requer ter-se perfil”. O PC, como agente formativo, tem como função acolher e orientar um grupo de 2 a 4 EE (NE) durante um ano letivo. O PC é considerado um apoio ao EE, já que é a ele que este vai recorrer quando se encontra com dúvidas ou questões associadas ao EP. Assim, cabe ao PC um papel de acompanhamento do EE, estabelecendo a ponte entre este, a escola e a Faculdade. Ele tem também como responsabilidade supervisionar as ações do EE, no que diz respeito ao processo de conceção, planeamento, realização e avaliação (Batista & Queirós, 2013).

Cada um desses EE é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma da responsabilidade do PC. Em conjunto à lecionação por parte do EE da sua turma titular, o NE tem a seu cargo uma turma partilhada por todos os EE. Essa turma partilhada tem de ser de um ciclo distinto da sua turma titular.

A lecionação é rotativa por todos os EE, sendo que cada um dos EE é responsável por um número de aulas definido, de modo a que, no conjunto de todas as atividades letivas, todos os EE tenham lecionado o mesmo número de aulas.

A cada NE foi também atribuído um PO, como elemento facilitador da operacionalização da PES, que é um professor da faculdade e que deve acompanhar, orientar e avaliar o processo de EP (Rodrigues, 2013). Para isso, deve instigar reuniões regulares entre os interventores no processo, facultar documentos orientadores e promover a participação em ações de formação organizados pela coordenação do EP. Desse modo, contribui para o estímulo de uma cultura de formação, assente na partilha de preocupações e perspetivas da escola, que acabam por desenvolver uma competência baseada na experiência refletida (Batista & Queirós, 2013).

O EP está dividido em três áreas de intervenção diferentes: Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

A primeira área tem como objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física” (p.3)ⁱ, englobando assim as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação desenvolvidas pelo EE durante o ano letivo (Batista & Queirós, 2013).

Relativamente à segunda área de desempenho, esta engloba atividades não letivas e tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (p. 6)ⁱ. É, deste modo, pretendida a integração do EE na comunidade educativa e envolvente, pelo que este deve procurar desenvolver um conhecimento do contexto, bem como envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha (Batista & Queirós, 2013).

Por fim, a terceira área tem como objetivo “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional” (Matos, 2014, p. 7)¹. Por conseguinte, é pretendido que o EE investigue a sua atividade em toda a sua abrangência e desenvolva a sua competência profissional, na procura permanente do saber através criação de hábitos e processos de reflexão, investigação e ação (Batista & Queirós, 2013).

3.3 Enquadramento Funcional – Onde tudo aconteceu

3.3.1 A Escola Cooperante – O novo local de trabalho

A EC que me acolheu situa-se na cidade do Porto e é caracterizada por se encontrar num contexto socioeconómico heterogéneo. No entanto, é composta por alunos oriundos maioritariamente de estratos sociais mais baixos. Esse fator acaba por influenciar todo o contexto escolar, desde o desempenho dos alunos à intervenção dos professores no processo de ensino e aprendizagem, e até à atuação dos auxiliares de educação. Com efeito, são significativos os casos de alunos que demonstram falta de respeito, tanto pelos auxiliares de educação, como pelos professores.

Ao nível de uma caracterização do seu espaço, a EC ocupa uma área considerável perfazendo um total 200 m x 50 m, no que se conclui possuir uma área de 10000m². Os edifícios encontram-se em bom estado de conservação e adequados ao ensino, não sendo entrave à aprendizagem. No entanto, não possui muitos espaços verdes, sendo que os que existem necessitam de manutenção. Contempla um campo exterior para a prática desportiva, com as dimensões formais contendo balizas e tabelas de basquetebol, assim como as respetivas marcações dos campos, sendo que estas já apresentam um estado de degradação. Comporta também um campo de andebol exterior, localizado num extremo após o final do campo exterior, com as marcações necessárias e

respetivas balizas, usufruindo também de pista de atletismo exterior, adequada à prática.

Já o Pavilhão Desportivo encontra-se em melhores condições, principalmente na sua câmara principal, a qual apresenta um bom piso, bons balneários e acabamentos, que permitem a realização de aulas com normalidade, mesmo com chuva intensa. É constituído por um campo de dimensões oficiais, quatro tabelas de basquetebol, quatro balneários, dois quartos de banho, arrecadação de material e três gabinetes, designadamente um gabinete médico, um administrativo e uma sala de professores. Já na câmara mais pequena, destinada à prática de atividades gímnicas, existem problemas que impedem a sua integral utilização, obrigando a uma adaptação para um espaço mais curto, causado pelo levantamento do piso, fruto de infiltrações de água.

No que concerne ao material, a EC possui o material necessário à abordagem das distintas unidades temáticas. Não existiu nenhum caso em que as modalidades presentes no planeamento anual tivessem que ser alteradas por falta de material. Apesar disso, o estado em que o material se encontra não é o melhor. É possível observar bolas de basquetebol e andebol deformadas ou volantes de badmínton que se não se encontram nas condições ideais para a prática. Apesar de não ser um cenário ideal, este fator não influenciou negativamente a aprendizagem dos alunos, já que existiu material suficiente para substituir aquele que não se encontrava nas condições adequadas. A EC também não possui algum do material que consideramos necessário para a realização um circuito de treino funcional (TF) por nós criado. De modo a ultrapassar este obstáculo o NE teve que recorrer à criatividade. Através da análise dos materiais existentes da escola, foi possível verificar que através da adaptação/criação de materiais, seria possível aplicar o nosso circuito de TF. Assim, o NE criou um TRX com o material de escalada da escola. Fizemos também uma modificação num garrafão de água de 6 litros, convertendo-o num *kettlebell* (KT). Durante a implementação do projeto de investigação, foi requisitado material específico do TF à faculdade, de modo a realizar os momentos de avaliação.

3.3.2 O Grupo de Educação Física – Um lugar de auxílio

O grupo de EF foi composto por nós EE, a PC e por mais quatro professores. Como éramos poucos e existiam poucas turmas, o *roulement* foi simplificado o que significou que existiram muitas ocasiões em que houve apenas uma turma por cada espaço, o que facilitou o ensino. Todo o grupo de EF se demonstrou disponível para nos auxiliar quando necessário.

3.3.3 O Núcleo de Estágio – Um grupo unido

No que diz respeito ao NE, este era composto por quatro EE. Todos nós somos extremamente próximos, tendo inclusive trabalhado juntos durante o primeiro ano do Mestrado. Considero que o NE foi o meu maior apoio durante o ano que findou. O facto de sermos todos amigos tornou o ambiente muito positivo e facilitador do trabalho a realizar. Foram regulares as conversas que tínhamos tanto informais, como de carácter formal e reflexivas, que nos ajudou a tornarmos-nos profissionais mais competentes. Entre nós subsistiu uma rede de inter ajuda que, em conjunto com a proximidade durante o ano letivo, permitiu ter numerosas discussões acerca dos planos de aula, das unidades didáticas e mesmo da adequabilidade das situações de aprendizagem. Foi neste clima positivo de reflexão, discussão e apoio que decorreu o ano letivo. Por conseguinte, o NE foi trabalhando em conjunto na concretização das suas tarefas. Apesar dos planeamentos terem sido adequados às circunstâncias específicas das suas turmas, foram trabalhados em conjunto com o propósito de produzir uma maior partilha de ideias, experiências e conhecimentos que em conjunto se complementam e fizeram o EE crescer.

3.3.4 Pessoal não docente – Um apoio acrescido

No que diz respeito aos auxiliares de educação, estes são caracterizados pela disponibilidade e simpatia que demonstram para com os EE, tendo-nos acolhido de uma forma amistosa. Os auxiliares demonstraram preocupação

conosco, estando disponíveis para ajudar quando necessário. Na papelaria existiram casos em que era necessário imprimir algo e a auxiliar, de imediato, se demonstrava disponível. No pavilhão também se demonstraram constantemente úteis, questionando se precisávamos de algum material ou de alguma ajuda, mesmo quando estávamos a montar as situações de aprendizagem.

No entanto, é importante referir que existe falta de auxiliares na escola. Essa falta de elementos foi agravada sempre que um funcionário faltava, uma vez que os funcionários do pavilhão eram regularmente chamados para colmatar essa necessidade, acabando por pontualmente afetar as aulas de EF. A título de exemplo, aulas que se iniciavam às 10h10, tendiam a começar mais tarde, pois a essa mesma hora a funcionária ainda estava a sair do edifício principal. Desse modo, ocorreram aulas em que os alunos entravam mais tarde do que o esperado e que mesmo o EE só começava a preparar o espaço de aula cinco minutos após o toque.

3.3.5 Turma Titular – A minha responsabilidade pedagógica

De modo a perceber melhor o contexto da minha turma, realizei um estudo de turma através da administração de uma ficha biográfica, que foi elaborada em sede de NE (Anexo I). Esta ficha permitiu ao EE maximizar o seu conhecimento da turma, cumprindo o propósito de deixar o EE melhor preparado para adaptar o processo ensino e aprendizagem às potencialidades e aos constrangimentos da turma.

A turma do 8º ano de escolaridade era composta maioritariamente por elementos do sexo masculino (61%), com idades compreendidas entre os 15 anos e os 17 anos. Após a análise das respostas foi também possível concluir que a taxa de retenção na turma era de 100%, ocorrendo vários casos em que o número de retenções era superior a uma. Desse modo, prevalecia a possibilidade dos alunos evidenciarem problemas a nível disciplinar. Esse facto levou a que nas primeiras aulas destinasse maior foco da minha atenção ao controlo e gestão da turma. Apesar de não apresentar atitudes austeras, tentei manter um clima positivo, ainda que assertivo. O objetivo consistiu em

demonstrar à turma a minha autoridade enquanto elemento dirigente da aula, mesmo que por vezes isso implicasse uma perda de tempo útil da mesma. Criei também rotinas com a turma que, aliadas às minhas preocupações com o controlo e gestão da turma, me permitiram facilmente exercer autoridade sobre os alunos, como é possível observar no seguinte excerto:

“O 8º ano já se encontra sob controlo. Já consigo exercer facilmente a minha autoridade e eles próprios já a reconhecem. Apesar de ainda terem comportamentos desadequados, já sabem que existem olhares em que não é preciso dizer mais nada, aos quais eles respondem com um 'Desculpe professor'.” (Diário de Bordo - Semana 7, Basquetebol, 16/10/2015, p. 1)

De forma a perceber melhor os dados antropométricos dos alunos, passíveis de influenciar o seu desempenho desportivo, analisei o peso e altura, aferindo desse modo qual o seu índice de massa corporal. Verifiquei também se existiam casos em que os alunos sofriam de lesões/doenças que tornassem a prática desportiva impossível ou limitada. Foi possível verificar que 50% dos alunos se encontra na área de “Baixo Peso” (Direção Geral Saúde [DGS], 2005) no que concerne ao índice de massa corporal. Assim, foi possível aferir que a musculatura dos alunos se encontrava pouco desenvolvida o que tem repercussões no seu desempenho motor, merecendo o trabalho de força particular atenção durante as aulas. Através da análise dos problemas de saúde dos alunos, verificou-se não existir nenhum caso de doença impeditiva da realização da aula, nem casos de lesões recorrentes. Apenas se registaram casos de asma e epilepsia, os quais mereceram maior atenção, caso os seus sintomas se manifestassem, mas não impeditivos à prática de EF.

No que concerne às preferências da turma, concluí que 55% dos alunos tinham como disciplina preferida a EF. Este fator demonstrou que, apesar do número de retenções da turma, eles gostavam da minha disciplina e que me cabia a mim criar aulas interessantes e desafiantes, de forma a conseguir que os alunos demonstrassem empenho. Já a nível de modalidades preferidas, as respostas dos alunos não foram muito díspares. As modalidades preferidas dos alunos são o Futebol (31%), o Andebol (17%) e o Voleibol (14%).

Por fim, analisei a prática desportiva fora de contexto escolar. A percentagem de praticantes (44%) e não praticantes (56%) é próxima. Após análise deste facto, concluí que a turma apresentaria resultados heterogéneos a nível de capacidades físicas. Assim, coube-me o desafio de gerir essa heterogeneidade, sendo capaz de proporcionar aos não praticantes uma prática capaz de desenvolver as suas capacidades coordenativas e condicionais, sabendo que estes se encontram num estado de maturação propício ao desenvolvimento das mesmas. Durante as aulas, retirei vantagens do facto de 44% dos alunos serem praticantes. Esses alunos serviram como um exemplo a seguir pelos não praticantes. Nomeadamente na UD de Atletismo, esses alunos obtinham melhores resultados que os não praticantes e, conseqüentemente, desafiava os não praticantes a trabalharem de modo a conseguirem alcançar o nível dos praticantes. Nas UD em que existiam alunos praticantes da modalidade, socorri-me também dos alunos, utilizando-os como exemplo durante a demonstração.

O contexto da minha EC acabou por influenciar o meu planeamento. A nível anual, optei por abordar as modalidades que vão de encontro às preferências demonstradas pelos alunos. Além disso, dividi as três modalidades que reuniram maior preferência pelos três períodos, com o intuito de em cada período existir uma modalidade do agrado geral dos alunos. Fui também obrigado a adotar um planeamento anual diferente do comum, já que a minha turma era do ensino vocacional. Assim, em vez de as aulas terminarem no final do ano letivo, tive um planeamento anual para 65 horas anuais (Ministério Educação e Ciência [MEC], 2012) o que corresponderam 87 tempos letivos.

A nível dos PA, optei por dar em todas as aulas um circuito de treino funcional. Isto deveu-se ao facto da análise da turma ter demonstrado que existem alunos que não praticam atividade física desportiva fora do contexto escolar e assim, realizarem pelo menos um trabalho mais especificado de desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais.

4. Realização da Prática Profissional – O desenvolver da Prática de Ensino Supervisionada

O presente capítulo tem como objetivo relatar as experiências do EE, em contexto de uma PES. Esta experiência visa a sua “ integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da PES em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafio e exigências da profissão” (Matos, 2014, p.2)ⁱⁱ.

De modo a operacionalizar este processo, a realização da prática profissional encontra-se dividida em três áreas de desempenho diferentes: Área 1, organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Área 2, participação na escola e relações com a comunidade; Área 3, desenvolvimento profissional.

Na Área 1 são partilhados os aspetos vivenciados relativos à edificação do processo de ensino e aprendizagem, como as suas tarefas (conceber, planejar, realizar e avaliar) e também as dimensões de intervenção pedagógica (disciplina de aula; clima de aula; gestão da aula; instrução). Por sua vez, na Área 2 são desenvolvidos os aspetos experienciados na participação na comunidade, nomeadamente do trabalho desenvolvido na assessoria à direção de turma, DE, AEC e turma partilhada, assim como a participação em atividades desenvolvidas na escola. Por fim, na Área 3 são demonstradas as vivências que permitiram um desenvolvimento de uma identidade e competência profissional, bem como o projeto de investigação desenvolvido pelo NE.

Assim, durante o presente capítulo vou retratar as experiências por mim vivenciadas durante o ano letivo, fazendo referência às principais dificuldades que encontrei e a forma como procurei solucionar-las.

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem

A presente área consiste no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem de uma turma por parte do EE, sendo este confrontado com as exigências reais das contingências do contexto e da prática. O EE foi confrontado com os dilemas diários de um Professor, tendo que ter sido ser

capaz de responder a esses dilemas colocando sempre a aprendizagem do aluno como principal preocupação.

Segundo Matos (2014)ⁱ a organização e gestão do processo ensino e aprendizagem tem como objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que (...) conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física” (p. 3). Estes objetivos devem ser cumpridos pelo EE e têm como finalidade o desenvolvimento de um processo ensino e aprendizagem com qualidade e preocupado com o desenvolvimento dos alunos.

4.1.1 Primeiros Contactos – A importância de conhecer para planejar

Os primeiros contactos que são estabelecidos no início do EP são fundamentais para o EE. Considerando que se encontra a ingressar num mundo novo e desconhecido, o mundo profissional, a informação que conseguir retirar dos encontros iniciais vai moldar a sua atuação.

Deste modo, os primeiros contactos podem ser vistos como um aspeto fundamental da conceção e planeamento do Ensino, já que é através da influência destes que o EE inicia a sua ação no começo do ano letivo. De acordo com Bento (2003) “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos programáticos” (p. 7).

Durante este capítulo vou abordar a forma como se procederam os meus primeiros contactos, de acordo com a sua cronologia.

4.1.1.1 Núcleo de Estágio – As primeiras definições

O meu primeiro contacto foi com o NE. Como já conhecia os restantes EE, fruto de sermos todos amigos, já sabia o que esperar de cada um. Desse modo, foi com curiosidade que aguardava o primeiro contacto com a PC.

A primeira reunião de NE teve como objetivo transmitir o funcionamento do EP. Aqui, a postura da PC direcionou-se para o trabalho a realizar durante o ano letivo. Percebi desde logo que a PC era uma exímia gestora de emoções, já que

no nosso primeiro contacto transpareceu uma imagem tranquilizadora e empreendedora.

Foi durante esta reunião que se definiu qual seria a turma titular de cada EE. Após discussão em sede de Núcleo, ficou definido que eu ficaria com a turma mais complexa da escola, que era caracterizada por alunos com elevada frequência de comportamentos desviantes. Esse fator acabou por influenciar a forma como o planeamento do ensino foi organizado. Estas influências encontram-se descritas no item 4.1.3 Planeamento do Ensino.

Foi também aqui que ficaram definidas as rotações dos EE pelas várias tarefas. Essa rotação era realizada pelas tarefas da turma partilhada, DE e AEC, de modo a, que no final do ano letivo, todos tivessem o mesmo número de aulas em cada uma das oportunidades de prática em níveis distintos de ensino ou escolaridade.

As tarefas a mim atribuídas foram distribuídas pelos seguintes períodos: AEC, desde 15 de setembro até 23 de janeiro; DE, desde 9 de fevereiro até 17 de abril; Turma Partilhada, de 15 de setembro a 5 de novembro e de 7 de Abril a 12 de junho, sendo que neste caso, apenas lecionava blocos de 45 minutos.

Coube-me a tarefa inicial de lecionar a turma partilhada e as AEC. No que concerne à turma partilhada, todo o NE possuía experiência passada durante a lecionação das Didáticas Específica, e sabíamos como realizar o planeamento. Já no que diz respeito às AEC, nenhum de nós tinha experiência nesse nível de ensino. Desse modo, tivemos que procurar informação acerca das atividades relativas às AEC, para elaborar um processo ensino e aprendizagem adequado.

4.1.1.2 Escola Cooperante – Conhecer a minha nova casa

Foi no primeiro contacto com a escola que averiguamos as condições materiais da mesma. Foi possível verificar que a nível de instalações, a escola tinha condições adequadas à prática desportiva, com um pavilhão, balneários e demais salas de apoio de qualidade. No entanto, foi possível também verificar que a sala de ginástica se encontrava em degradação, fruto de infiltrações, e que só seria possível utilizar metade desse pavilhão.

A nível material constatou-se que este era suficiente para a prática de todas as modalidades. No entanto, o material de ginástica encontrava-se deteriorado, não tendo o minitrampolim condições para a sua utilização. O material para prática desta modalidade era também escasso, fator que tive em conta no planeamento.

4.1.1.3 Grupo Educação Física – Interação com os novos colegas

Durante o primeiro contacto com o Grupo de EF, ficamos a conhecer os restantes professores da escola. Estes demonstraram ser atenciosos connosco, tendo como preocupação fazer-nos sentir confortáveis. Esse momento foi importante, já que indicou que eles nos encaravam como colegas.

Por fim, ficou definido aqui o *roulement* dos espaços disponíveis. Nesse momento, fiquei a saber que durante todo o ano letivo teria todos os espaços disponíveis para mim, já que mais ninguém dava aula ao mesmo tempo que eu. Esse fator permitiu-me saber que o planeamento a realizar não seria influenciado pelo espaço disponível.

Aproveitei também este momento para conhecer as minhas turmas. Através do contacto com os restantes professores fiz questão de os questionar acerca das características mais marcantes de cada turma.

Fiquei a saber que a minha turma titular era uma turma nova, composta, este ano letivo, por alunos vindos de outras turmas. Esses alunos eram caracterizados por recorrentes comportamentos desviantes e por uma taxa alta de reprovação. Este conhecimento permitiu-me estar melhor preparado para enfrentar as dificuldades que iria enfrentar.

Quanto à turma partilhada, um dos professores tinha sido o titular dessa turma durante o ano transato. Após conversa, constatei que a turma era maioritariamente composta por alunas com um comportamento adequado à sala de aula, ainda que pouco empenhadas nas aulas de EF.

4.1.2 Conceção do Ensino e da Educação Física – Análise dos documentos centrais e locais reguladores da prática

A conceção do ensino é a primeira tarefa que o EE deve realizar. Esta consiste em organizar e projetar a sua atuação ao longo do ano, através da análise dos documentos orientadores da prática, tanto a nível nacional, como a nível escolar. Assim, o EE deve analisar o Programa Nacional de EF do nível de ensino que leciona, assim como os documentos locais da EC como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. É através da análise atenta e cuidada destes documentos que se prepara a sua atuação durante o ano, já que estes medeiam a atuação dos professores. Após a análise dos documentos centrais, pude constatar que apesar dos programas de EF terem o objetivo de uniformizar o ensino da disciplina a nível nacional, devem ser adaptados ao contexto em que a escola se encontra, sendo influenciados nomeadamente pelas condições materiais, recursos temporais e experiências passadas dos alunos na disciplina. Após a análise destes documentos, e tendo em conta as influências a nível temporal e material, decidi, em conjunto com a PC que as modalidades a abordar durante o ano letivo seriam as seguintes: Basquetebol, Atletismo, Futebol, Andebol, Tag-Râguebi, Badmínton, Judo e Voleibol. A análise dos documentos centrais não se ficou pela análise dos programas, já que a turma titular que me foi atribuída não apresentava características regulares. A turma que lecionei frequentava um Curso Vocacional, o que tem implicações no planeamento. Assim, após análise, verifiquei que os alunos não têm um ensino distribuído ao longo dos três períodos letivos, mas antes em função do cumprimento com sucesso de módulosⁱⁱⁱ. Constatei também que o total de horas de EF durante o ano letivo era de 65 horas (MEC, 2012), o que correspondia a um total de 87 tempos letivos, distribuídos pelos três períodos. Esse fator teve implicâncias óbvias no processo ensino e aprendizagem já que definiu um curto tempo para a prática da disciplina de EF. Desse modo, tive que adotar uma duração reduzida das UD que permitisse um correto desenvolvimento das habilidades motoras, mas que simultaneamente possibilitasse a abordagem de vários módulos por período.

De seguida foi feita a análise dos documentos locais. Através da sua análise, verifiquei que o desenvolvimento de jovens socialmente ativos é um dos objetivos do agrupamento. A missão dos professores não se limita a um papel de transmissão de conhecimentos, mas também de formação pessoal dos jovens. Este fator teve implicações na conceção de ensino pela qual me guiei. Ainda a nível local, após análise dos documentos que regem o ensino na EC, tive também que analisar os documentos específicos do ensino vocacional, onde encontrei qual a ponderação da avaliação, que também difere do ensino regular.

A conceção de ensino e o conteúdo dos programas definidos para o nível devem ser vistos como ponto de partida para a fase de planeamento (Bento, 2003). Também Guimarães (1988) considera uma conceção de ensino como uma base concetual que influencia o modo de atuar e de pensar dos professores, já que se reporta ao modo como estes veem o mundo e as suas inter-relações.

Podemos assim considerar as conceções na área da EF como um sistema de valores e crenças sobre o que ensinar e como ensinar. De acordo com Feiman-Nemser (1989), é possível encontrar as seguintes conceções: académica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social^{iv}.

Assim, a conceção que norteou o meu processo ensino e aprendizagem foi a crítica/social. Optei por esta já que o contexto em que a EC se encontra inserida, de acordo com a análise dos documentos locais, subscreve o desenvolvimento de valores democráticos. Como os alunos provêm de um contexto específico, onde os valores e regras são descurados na sua educação, cabe à escola e aos agentes de ensino procurar promover o desenvolvimento desses valores. Desse modo, o professor deve adotar, na sala de aula, uma postura que promova valores democráticos e resolução de problemas em grupo (Feiman-Nemser, 1989). Norteei, assim, o meu processo, com o objetivo de desenvolver não só as habilidades motoras dos alunos, mas também com o objetivo de os ajudar a desenvolver a sua identidade através da prática desportiva.

4.1.3 Planeamento do Ensino – Escolher o que ensinar e como ensinar

Rink (2014, p. 217) considera o planeamento como uma parte crítica do processo de ensino. Bento (2003, p. 8) refere que o planeamento “significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e controlo do processo de ensino, numa determinada disciplina”. Assim, podemos considerar o planeamento como uma ferramenta para o processo de ensino, onde, através da reflexão, é construído o caminho para um processo ensino e aprendizagem de qualidade.

Sem o planeamento, o ensino segue um caminho desorientado e desregulado, onde o conhecimento empírico tem a sua maior preponderância e sobre o qual a reflexão não faz parte, sendo desse modo um ensino mais passível de falhas. O processo de planear as componentes do processo ensino e aprendizagem implica apreender, da forma mais concreta possível, as estruturas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos (Bento, 2003).

De acordo com Bento (2003, pp. 19, 20), “o planeamento consiste no relacionamento entre os programas, orientadores do ensino de EF a nível nacional e o contexto pedagógico em que o professor está inserido. Assim, o programa deve ser visto como um documento norteador da planificação do professor, sendo posteriormente influenciado e adequado à situação pedagógica”. Desse modo, “a programação do ensino (a nível central) e a planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo unitário, racional e complexo de concretização progressiva de indicações generalizadas – processo que, considerando as condições locais e uma análise objetiva, desagua na realização do ensino e desencadeia uma retroação devida a reflexões posteriores e análises do produto e processo educativo” (Bento, 2003, p. 20).

O sucesso do planeamento vai ser influenciado pelas indicações do programa, elaborações e realizações dos planos, e o controlo e reflexão feitos acerca destes são entendidos pelo professor e utilizados como um todo. Acresce-se a importância de um professor consciente das suas ações, crítico e criativo (Bento, 2003).

Na fase de planeamento de ensino, dividi o processo em três níveis diferentes: anual, UD e PA. (Bento, 2003). De modo a dar resposta a esta tarefa, utilizei o modelo de estrutura de conhecimento (MEC) que é proposto por Vickers (1990).

O MEC é visto como elemento estruturador do processo de ensino e aprendizagem. Esta ferramenta pretende organizar a matéria de ensino, identificando-a e servindo-se dela como guião para um ensino de qualidade. É constituída por oito módulos, divididos em três fases: análise, decisão e aplicação. A fase da análise engloba os módulos 1,2 e 3 onde realizei um processo de decomposição dos conteúdos programáticos, infraestruturas disponíveis e caracterização do nível inicial de desempenho observado nos alunos. Por sua vez, na fase de decisão, módulos 4,5,6 e 7, sistematizei a extensão e sequenciação da matéria a abordar, os objetivos estipulados, a configuração da avaliação e os desenhos das atividades de aprendizagem para o ensino. Por fim, na fase de aplicação, módulo 8, congreguei a aplicação prática de todos os conhecimentos (ex: PA, reflexões, grelhas de avaliação, outros registos).

Com a prática percebi que o planeamento é um processo flexível, já que o contexto escolar é manifestamente suscetível a mudanças, devendo o professor estar preparado para responder a esses desafios. Durante o decorrer do ano, tive que modificar em várias ocasiões o planeamento, já que me fui deparando com situações não previstas inicialmente. Como exemplo, uma UD onde durante as suas aulas ocorreram duas greves.

“...Esta semana foi também marcada por mais uma greve a uma sexta-feira, o que começa já a prejudicar o UD de Tag-Râguebi, e que me vai obrigar a prolongar a UD para o 3º período, visto que já houve duas aulas que não se realizaram...” (Diário de Bordo – Semana 23, Tag-Râguebi, 20/02/2015, p. 1)

Sendo eu o responsável pelo correto desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, coube-me a tarefa de promover o sucesso. Durante o ano letivo,

o planeamento dos diversos níveis foi caracterizado por um processo cíclico de dúvidas e procura de respostas.

Uma das principais dificuldades na aplicação do MEC circunscreveram-se ao módulo 5. Esses desafios prenderam-se com a definição de objetivos a alcançar durante a UD. Questionava-me se o modo mais adequado seria estabelecer objetivos iguais para todos os alunos ou diferentes. De modo a resolver esta questão optei por dividir, quando necessário, a turma em diferentes níveis de ensino. Assim, consegui adequar de uma forma mais correta os objetivos da UD ao desempenho de cada aluno.

O conhecimento sustentado promove o sucesso do ensino e aprendizagem e, desse modo, foram fulcrais todas as pesquisas que efetuei, de modo a esclarecer as minhas dúvidas e atuar de forma mais correta. Essa procura de respostas, foi feita através de discussões em sede de NE, discussões com a PC, com colegas e pesquisa bibliográfica. Considero que esta procura de conhecimento prático, situacional e sustentado, me tornou um profissional mais competente e capaz.

O processo de planeamento não foi uma tarefa fácil para mim, já que durante o ano a imprevisibilidade foi uma característica marcante da organização e gestão do meu processo ensino e aprendizagem. Essa característica será aprofundada mais à frente, no item 4.1.3.4.

4.1.3.1 Nível Macro - Plano Anual

Bento (2003, p. 59) advoga que “o plano anual é uma perspetiva global, que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. Assim, o plano anual surge através da consulta do programa nacional e dos documentos locais, bem como da interpretação desses documentos através do contexto em que estamos inseridos. É visto como um planeamento a longo prazo, sem pormenores acerca da atuação do professor, sendo as demais medidas didático-metodológicas reservadas para os níveis de planeamento meso e micro (Bento, 2003).

Iniciei este planeamento, realizando um levantamento dos recursos materiais e temporais disponíveis. Estes fatores influenciam a implementação da UD, já

que pode não existir material disponível, o que aconteceu com a modalidade de Ginástica, onde o material não era adequado à prática. Já a nível de recursos temporais, era importante verificar que apenas tinha 87 tempos letivos disponíveis, logo tinha que ter esse fator em conta no planeamento. Procurei também conhecer os comportamentos e gostos da turma, de forma a organizar este planeamento.

Após conversa com a PC, ficou definido que as modalidades a abordar seriam: Atletismo, Basquetebol e Futebol, no 1º período; Andebol, Tag-Râguebi e Badmínton, no 2º período e Voleibol e Judo, no 3º período. Esta decisão procurou garantir que em todos os períodos fossem ensinadas modalidades individuais e modalidades coletivas, promovendo assim um equitativo desenvolvimento das componentes psicossociais. Decidi iniciar o ano com a modalidade de Atletismo, de modo a verificar e melhorar o nível das capacidades condicionais dos alunos. Isto surgiu no seguimento da análise dos questionários aplicados inicialmente aos alunos. Os questionários consistiram em fichas biográficas iniciais, com o objetivo de caracterizar o aluno e a turma, onde foi possível verificar que a sua maioria era sedentário. Assim, considerei importante começar o ano letivo a trabalhar de uma forma holística as capacidades físicas que são necessárias em todas as modalidades a abordar durante o ano letivo.

Após finalizar esta modalidade, o NE considerou importante continuar o trabalho das capacidades condicionais, surgindo daí o seu projeto de investigação que será objetivo de um maior aprofundamento mais à frente, no item 4.3.3. A modalidade de Tag-Râguebi foi lecionada, já que através da caracterização inicial realizada por fichas biográficas iniciais, foi possível verificar que esta era uma modalidade que agradava à turma. Por fim, a modalidade de Judo foi um desafio colocado pela PC, a lecionar a modalidade na minha turma. Este planeamento, à exceção de Judo, foi transversal a todos os EE, para facilitar o trabalho em grupo e o desenvolvimento mútuo. Encontrando-se todos os EE a desenvolver as mesmas modalidades simultaneamente, a partilha e trabalho em grupo ganhou importância. Cunha et al. (2014) afirmam que o trabalho em grupo é um elemento essencial à melhoria e desenvolvimento dos EE. Apesar de todos nós realizarmos o planeamento da UD e do PA de forma individual e adequada

ao contexto de cada turma, os ganhos deste tipo de trabalho foram notórios. A título de exemplo, foi possível verificar que através deste trabalho os EE aumentaram o seu conhecimento acerca de cada modalidade, através da partilha e discussão sobre situações de aprendizagem. Também se verificou melhoria no estabelecimento de regras e rotinas, já que diferentes estratégias eram partilhadas, podendo ser experienciadas em contexto real pelos restantes EE.

Ao longo do ano, através em NE ou mesmo a nível pessoal, as ideias eram discutidas e analisadas por todos. Estas discussões ou conversas informais foram promotoras de conhecimento e permitem o desenvolvimento profissional dos EE.

4.1.3.2 Nível Meso - Unidade Didática

A UD consiste na organização do processo de ensino e aprendizagem de uma determinada modalidade. “O planeamento a este nível deve procurar garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p. 60). Desse modo, é possível atribuir a cada aula objetivos específicos a ser desenvolvidos, partindo e convergindo-os todos numa direção inequívoca (Bento, 2003). Assim, no planeamento da UD encontramos toda informação referente ao processo ensino e aprendizagem.

As unidades de ensino de cada modalidade foram elaboradas com base no MEC (Vickers, 1990). Este documento assumiu um papel importante na lecionação de cada UD já que nele se encontra plasmada toda a informação referente ao processo ensino e aprendizagem. No módulo 1 sistematizei as habilidades motoras, categorizadas através das quatro categorias transdisciplinares: Cultura Desportiva; Fisiologia do Treino e Condição Física; Habilidades Motoras; Conceitos Psicossociais. O professor não se deve centrar apenas no desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, mas antes num desenvolvimento completo do aluno (Vickers, 1990; Bento, 2003). Já no módulo

2 analisei os espaços e materiais a utilizar durante a UD, de modo a verificar as possibilidades de utilização do destes recursos. No módulo 3, caracterizei os alunos ao nível das habilidades motoras da respetiva modalidade. Optei por realizar uma avaliação inicial (AI), de modo a caracterizar os alunos. Esta valência facilita o processo de definição de objetivos. No módulo 4 realizei uma extensão e sequenciação dos conteúdos, através de uma construção de quadros programáticos baseados na análise dos módulos 1, 2 e 3. O módulo 5 serviu para definir objetivos centrais e específicos da UD. Esses objetivos revelam até que ponto achava que podia alterar os comportamentos dos alunos. No módulo 6 realizei a configuração da avaliação. Aqui, tomei decisões acerca de “do que” e “como” avaliar. Já no módulo 7 criei situações de aprendizagem e progressões para os objetivos definidos no módulo 5. Por fim, no módulo 8 procedi à aplicação dos conhecimentos anteriormente sistematizados pela prática.

De forma a resolver as dificuldades iniciais sobre como elaborar o MEC, nomeadamente na definição de objetivos, tal como referido anteriormente, supor-tei-me na literatura específica para solucionar o problema, assim, durante o planeamento das UD, tive em consideração a dificuldade das habilidades a desenvolver e o tempo disponível para o ensino. A relação entre o tempo disponível e os objetivos de ensino deve estar presente no pensamento do professor enquanto planeia, devendo a definição dos mesmos ser adequados ao contexto em que estão inseridos. Os objetivos da unidade temática só podem ser alcançados de forma gradual, requerendo assim uma correta planificação inter-relacionada de todo o processo (Bento, 2003).

Desta forma, o MEC não pode ser um documento estático, mas antes dinâmico e flexível, já que a realidade nem sempre decorre de acordo com o planeado e são necessárias mudanças. Durante o ano essa situação ocorreu em várias situações, como é possível atestar:

“De qualquer das formas, penso que a UD de Tag-Râguebi está comprometida, visto que por norma apenas comparecem uma média de 4 alunos na aula, obrigando a uma adaptação dos exercícios constante, tendo os alunos apenas jogado até ao momento em 2x2. Assim, a compreensão do jogo está comprometida, pois não é possível aumentar a complexidade do

jogo, aumentando o número de jogadores em campo” (Reflexão da Aula 60, Tag-Râguebi, 27/02/2015, p. 1)

Uma outra situação verificou-se no planeamento das duas primeiras UD. Decidi que o modelo de ensino a adotar seria o Modelo Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994). Optei por este modelo de ensino, devido à experiência positiva que tive na Didática Específica de Atletismo no ano letivo transato. Nela pude constatar o carácter motivador do MED pela aprendizagem. Assim, esperava que essa motivação fosse transmitida para os alunos, no decurso da implementação do modelo de ensino almejando produzir efeitos significativos na sua aprendizagem. No entanto, com o desenrolar da UD verifiquei que a falta de assiduidade dos alunos não me permitia manter as equipas definidas inicialmente. Desse modo, após reflexão pessoal e conversa com a PC, decidi que o MED já não seria passível de ser aplicado, devendo o planeamento ser alterado. O seguinte excerto demonstra o momento em que me deparei com essa decisão:

“...O 8º ano continua com a sua falta de assiduidade o que me fez afastar de vez a possibilidade de aplicar o MED, pelo menos no Atletismo e no Basquetebol. (...) Assim, tenho que encontrar uma solução para este problema...” (Diário de Bordo – Semana 6, Atletismo, 10/10/2014, p. 1)

Deste modo, vi-me forçado a alterar o planeamento realizado, de modo a adequar o estilo e modelo de ensino ao contexto da turma.

Atualmente, considero que o sucesso de uma UD está diretamente ligado ao seu planeamento. O planeamento deve ser pensado, fundamentado e contextualizado, de forma a cumprir com o seu propósito. A construção dos MEC facilitou a organização das UD, permitindo contrapor a realidade com o planeado, cabendo ao professor avaliar e refletir durante o processo, verificando se este está adequado ou se necessita de alterações.

4.1.3.3 Nível Micro - Plano de Aula

O último nível do planeamento diz respeito PA. O PA é “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor” (Bento, 2003, p. 101).

O PA não deve ser encarado com uma mera unidade de organização do ensino, mas sim como uma unidade pedagógica do ensino. Desse modo, o conteúdo e direcção do processo de educação devem encontrar na aula, e por meio dela, a sua concretização (Bento, 2003).

O PA é o nível mais volátil, dos três níveis de planeamento, já que é influenciado por várias formas. Assim, uma característica que deve ser aliada à preparação da aula é o conhecimento aprofundado da matéria a lecionar, de forma a responder às necessidades impostas durante a aula com sucesso.

De modo a operacionalizar o PA, adotei uma estrutura definida em sede de NE em conjunto com a PC, que era transversal aos EE. O cabeçalho era dividido em duas colunas. Do lado esquerdo encontravam-se as informações acerca da sessão: função didáctica e material. O PA encontra-se superiormente regulado pela UD (Bento, 2003), assim, a função didáctica da aula encontrava-se definida pela UD que criei. Do lado direito do cabeçalho encontravam-se os objetivos gerais definidos para cada uma das categorias transdisciplinares (Vickers, 1990). Esses objetivos refletiam um contributo específico que cada aula deve ter (Bento, 2003). No corpo do PA era possível encontrar o objetivo específico da situação de aprendizagem, a sua descrição, a organização metodológica, as palavras-chave a utilizar, o esquema e o tempo de duração de cada situação de aprendizagem. Em anexo (II) encontramos um exemplo de um PA.

Durante o planeamento do PA tive em conta vários aspetos. Em primeiro lugar, tive que criar situações de aprendizagem que estejam de acordo com os objetivos planeados na UD. Na criação dos exercícios tinha em conta o nível dos alunos, adequando a dificuldade dos exercícios ao nível dos alunos. Por fim, tive particular atenção ao contexto da minha turma. Através do conhecimento da turma, fui compreendendo as características da mesma. Desse modo, sabia que existia material que não podia usar, já que eles começavam a distrair-se com ele. A estrutura da aula também era pensada, de modo a efetuar o menor número

de mudanças possíveis no material, mantendo assim uma elevada densidade motora.

Tal como os restantes planeamentos, os PA devem ser passíveis de mudança. O contacto diário com os alunos implica que existam variáveis que não são controladas pelo professor, mas que acabam por influenciar o seu planeamento. Desse modo, uma correta preparação por parte do professor é essencial. Foi aí que encontrei a minha principal dificuldade durante esta fase de planeamento, designadamente a imprevisibilidade causada pela falta assiduidade dos meus alunos, como podemos constatar no seguinte exemplo:

“...Mais uma aula onde compareceram poucos alunos e fui novamente obrigado a repensar os exercícios. Optei por manter o exercício dos apoios, para permitir que os alunos compreendessem a importância da largura no jogo de Andebol, tendo ido eu para a baliza, pois faltava um elemento. Penso que foi uma decisão acertada, pois o exercício foi bastante estimulante para os alunos, tendo demonstrado grande empenho...” (Reflexão da Aula 48 e 49, Andebol, 28/01/2015, p. 1)

Dado o contexto da minha turma, a falta de assiduidade por parte dos alunos foi uma constante. Desse modo, foram frequentes as situações em que o planeado em PA não correspondeu à realização da prática. Apesar de planear para um número expectável de alunos, nem sempre compareciam na aula esse número, sendo obrigado a mudar o planeamento. Assim, foi comum durante as aulas ter que adaptar o meu planeamento, para corresponder ao número de alunos presentes.

4.1.3.4 A imprevisibilidade na minha ação pedagógica – O que vai acontecer hoje?

A imprevisibilidade foi uma característica constante da minha atuação pedagógica. Este fator influenciou principalmente o planeamento a nível meso e a nível micro. Dado o contexto da minha turma, era para mim um dado adquirido que, durante a sua implementação, o planeamento teria que ser alterado, de forma a tornar-se mais adequado. Essa imprevisibilidade deveu-se, em parte, à

constante falta de assiduidade por parte dos meus alunos. Encontramos em seguida dois exemplos que apesar de distintos, patenteiam bem casos que influenciaram a implementação dos PA:

“A aula não decorreu conforme esperado, sendo necessária uma adaptação do planeado. Apenas um aluno realizou a aula, tendo os restantes alegado não ter trazido o equipamento por ser dia de Carnaval. Desse modo, apenas o aluno que realizou a aula cumpriu com o Circuito inicial, realizando de seguida exercícios analíticos em conjunto com o Professor, de modo a cumprir com o objetivo da aula. Por fim, como os restantes professores estagiários se encontravam no pavilhão, foi possível realizar jogo reduzido de 2x2 com o aluno, cumprindo assim com os objetivos planeados a nível tático.”
(Reflexão da Aula 56, Tag-Râguebi, 20/02/2015, p. 1)

“A aula número 80 teve como função didática a consolidação das imobilizações e projeções abordadas durante a Unidade Didática. Posto isto, era expectável que os alunos presentes já tivessem um conhecimento adequado das habilidades abordadas. No entanto, isso não se verificou. Na aula, estiverem presentes 5 alunos que nunca tinha realizado nenhuma aula da presente Unidade Didática, desse modo, o plano de aula teve que ser adaptado ao seu nível. Optei por dividir a turma em dois níveis distintos, um com os alunos que já tinham estado presentes nas aulas passadas e o outro nível com os restantes alunos. Optei por esta divisão, por uma questão de segurança, já que os “novos” alunos não sabiam realizar as quedas e por uma questão de diferenciar os alunos pelo seu reportório motor, já que quem realizou todas as aulas encontrava-se num nível significativamente superior a quem nunca frequentou. O controlo da turma foi desse modo mais complexo, no entanto tentei adotar um posicionamento correto sempre que possível, de modo a controlar melhor a turma.”
(Reflexão da Aula 80, Judo, 24/05/2015, p. 1)

De modo a tentar melhorar o nível de assiduidade dos alunos, transmiti a situação à diretora de turma (DT) da turma em questão, no entanto, isso não surtiu resultados, visto que os alunos continuaram a demonstrar o mesmo problema. Inicialmente foi complexo cumprir com tudo o que tinha planeado, já que tinha que modificar o planeamento no decorrer da UD e PA. No entanto, com

o decorrer do ano letivo, essa situação acabou por se tornar prática regular, sabendo eu o que esperar e como reagir.

Assim, durante o decorrer do ano letivo, verifiquei várias dificuldades. Em primeiro lugar, tinha que estar preparado para adaptar o PA ao número de alunos presentes na aula, sendo que por vezes existiram situações em que estavam previstos quinze alunos e apenas compareceram quatro. Também ocorreram situações de alunos que apenas compareceram às aulas perto do término da UD. Por outro lado, existiram situações em que após realizar Avaliação Inicial (AI), o planeamento da UD e das duas aulas iniciais, tive que criar uma nova UD para os alunos que apenas compareceram a partir desse momento. Em suma, pairava sempre a incerteza no meu planeamento.

De modo a dar respostas a estas dificuldades, tive que adotar uma estratégia de planeamento distinta. Assim, tive que me remeter à bibliografia específica da modalidade de forma a aumentar o meu conhecimento acerca da mesma. Isto prendeu-se com a necessidade de dispor de um leque de situações de aprendizagem para o mesmo objetivo, ou até de mudanças na situação de aprendizagem planeada, adotando, assim, aquela que mais se adequava à situação em que me encontrava. Desse modo, apesar de realizar um PA, tinha sempre presente um planeamento alternativo para os objetivos da aula, de forma a ultrapassar com sucesso os obstáculos causados pelo “não previsto”. Esta estratégia surgiu como resposta à imprevisibilidade causada pela assiduidade a nível micro. No que refere às alterações a nível da UD, a estratégia utilizada foi a de monitorizar o nível dos alunos. Através desta estratégia, registava se eles se encontravam num nível em que podiam ser englobados na UD em utilização, ou se seria necessário criar um novo nível de ensino.

Penso que esta dificuldade me tornou um professor com mais conhecimento e capaz de responder às necessidades imediatas da turma. Desenvolvi também a capacidade de adaptação e a capacidade de lidar com o inesperado. Ao modificar a tarefa, ou trocar por uma outra com o mesmo objetivo, estava, por um lado, a mobilizar conhecimento para a prática e, por outro, a melhorar a minha capacidade de adaptação.

4.1.4 Realização do Ensino – O desafio de mobilizar para a prática os conhecimentos

A realização do ensino foi por mim encarada como um desafio, já que consiste na mobilização do conhecimento pedagógico e prático, para um contexto real. Tal como referido por Bento (2003, p. 16), o “ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação. No processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reacção situativa”. Assim, coube-me a tarefa de conseguir lidar com o imprevisto e o inesperado da forma mais adequada possível, com o intuito de produzir um processo ensino e aprendizagem de qualidade.

Durante a realização do ensino, o EE deve ser capaz de atuar em quatro diferentes dimensões de intervenção pedagógica: disciplina, clima, gestão e instrução. No capítulo que se segue, serão então abordadas as minhas opções acerca de cada uma dessas diferentes dimensões.

Por fim, a avaliação é também um momento fundamental da realização da prática. De acordo com Rink (1993), avaliar é uma tarefa de recolha de informação, com o objetivo de retificar e realizar um balanço da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o papel da avaliação durante a PES será alvo de atenção durante o decorrer do capítulo.

Os itens seguintes procuram dar conta dos principais problemas colocados pela mobilização de conhecimentos para um contexto real e pela imprevisibilidade que tanto caracterizou a minha PES, bem como o modo como estes desafios foram ultrapassados.

4.1.4.1 O primeiro contacto com a turma - Um momento marcante

O primeiro contacto com a turma é um momento marcante para qualquer EE. Assim, durante o planeamento deste momento, encarei-o com nervosismo e ansiedade, pois estava ciente da importância deste momento. Após o contacto com a PC e os restantes constituintes do grupo de EF, sabia que a tarefa que me aguardava não seria fácil, dado o contexto da turma. Deste modo, sabia que

o primeiro contacto seria importante ao estabelecimento das primeiras impressões, pelo que procurei esquecer o nervosismo e enfrentei esse momento com otimismo e tranquilidade de modo a transmitir aos alunos uma sensação de segurança e confiança nas minhas ações. Talvez, por isso, a aula tenha decorrido com tranquilidade, embora tenham acontecido alguns comportamentos desviantes, que foram prontamente resolvidos:

“Na primeira aula, como Professor Estagiário na Escola Cooperante, encontrava-me curioso para conhecer a turma, tendo como principal objetivo definir claramente as regras das aulas, de modo a facilitar todas as aulas subseqüentes.

Os alunos compareceram à hora esperada e, apesar de alguns comportamentos menos corretos, demonstraram-se sempre bastante participativos, cumprindo com o esperado...” (Reflexão da Aula 1 e 2, Atletismo, 17 Setembro 2014, p. 1)

Assim, de forma a controlar desde o início este tipo de comportamentos, adotei uma posição mais diretiva e sem dar oportunidade aos alunos para ganharem confiança: proibi conversas paralelas, interrupções ao meu discurso, iniciando, desde logo, o estabelecimento de regras e rotinas iniciais. As regras estabelecidas nesta primeira aula prenderam-se com o equipamento a trazer para as aulas. O não cumprimento deste requisito implicaria o preenchimento de uma ficha de trabalho acerca da aula. Foi feita referência ao modo de entrar e iniciar a aula, de modo a criar uma rotina a ser cumprida durante todo o ano letivo. Nesta aula foram também transmitidas as regras de segurança. Essas regras passavam por manter a segurança dos alunos e incluíam a proibição de utilizar anéis, brincos, colares ou relógios que pudessem colocar em perigo a integridade dos alunos ou dos seus colegas. Também não era permitido mascar chicletes. Por fim, foi transmitido que seria estritamente proibido os alunos pendurarem-se nas balizas ou tabelas de basquetebol.

Quando terminei esta primeira aula senti que tinha tido um bom desempenho, já que as minhas expectativas em relação ao seu comportamento foram superadas. Os alunos demonstraram um comportamento melhor do que aquilo que esperava. Este primeiro contacto com os alunos permitiu que ficassem com

a primeira impressão que desejava. Transmiti uma imagem tranquila, mas assertiva, que mostrou ser importante durante o ano letivo.

4.1.4.2 Modelos de Ensino – Qual aplicar?

De forma a uniformizar e orientar o seu processo de ensino, o professor guia-se por um modelo de ensino. Deste modo, os modelos de ensino apresentam uma configuração geral do processo de ensino e aprendizagem, em função da associação de estratégias a determinadas orientações educativas e princípios de atuação pedagógica (Graça & Mesquita, 2009).

Os modelos instrução para o ensino desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Permitem conjugar o conhecimento do conteúdo, com uma visão pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem (Mesquita & Graça, 2006b).

De acordo com Mesquita e Graça (2009, p. 39), “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto”. Desta forma, em todas as UD abordadas durante o ano letivo, não apliquei apenas um modelo de ensino. Optei, então, por adotar e adaptar as orientações de distintos modelos de ensino, de acordo com a modalidade abordada, as características e as necessidades que a turma apresentava.

Quando iniciei o ano, tinha como objetivo implementar o MED (Siedentop, 1987) na UD de Atletismo, uma vez que no ano anterior, em contexto da unidade curricular de Didática Específica de Atletismo do MEEFEBS, foi abordado com sucesso. No entanto, com o decorrer da UD, verifiquei que tal não era possível, já que a assiduidade dos alunos não permitia a criação de equipas fixas, sendo este um dos pilares fundamentais do MED:

“A pontualidade dos alunos foi um aspeto que hoje notei que melhorou, apesar disso, a assiduidade contínua a falhar. Hoje, uma vez mais, faltaram bastantes alunos (neste caso 8). Esse fator tem vindo a influenciar a implementação no MED nesta turma, já que devido ao elevado número de

alunos a faltar, por vezes até de equipas inteiras, toda a aula tem que ser reformulada, não sendo possível cumprir com as orientações fundamentais do modelo.” (Reflexão da Aula 9, Atletismo, 03/10/2014, p.1)

O contexto da turma também me demonstrou que os alunos mais capazes não eram bem-sucedidos na tarefa de auxiliar os que apresentavam mais dificuldades, colocando-os de parte, impossibilitando, assim, uma aprendizagem cooperativa.

A abordagem foi diferente entre modalidades coletivas e modalidades individuais. Nas modalidades individuais abordadas, Atletismo, Badmínton e Judo, utilizei o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), enquanto nas modalidades coletivas de Basquetebol, Futebol, Andebol, Tag-Râguebi e Voleibol, centrei-me nos princípios do *Teaching games for understanding (TGfU)* (Bunker & Thorpe, 1982). Apesar de me ter centrado nestes modelos de ensino nas modalidades descritas, optei por não adotar os modelos de uma forma fechada, mas com a possibilidade de poder incorporar outras orientações, com o intuito de promover um ensino mais eficaz e adequado ao contexto da minha turma.

4.1.4.2.1 A implementação dos Modelos - Modelo de Instrução Direta e do *Teaching Games for Understanding*

Durante o planeamento das UD, decidi que para as habilidades individuais o modelo a abordar seria o MID. Esta decisão prendeu-se com o facto de o MID apresentar evidências de “ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado”(Mesquita & Graça, 2009, p. 51).

Este modelo apresenta como principal característica a colocação do professor no centro do papel ensino e aprendizagem, na medida em que é este que prescreve padrões motores de sucesso na realização das tarefas de aprendizagem. Ao colocar o professor no centro do processo, este modelo apresenta então um défice no desenvolvimento da criatividade para a

modalidade em questão. Não obstante, a sua implementação em desportos com interferência contextual reduzida apresenta vantagem clara, já que ele deve ser tido em conta como um modelo que se destina a traçar princípios genéricos de atuação e não como uma mera prescrição de comportamentos específicos (Mesquita & Graça, 2009).

No entanto, a adoção do modelo não foi igual em todas as modalidades. Na UD de Atletismo, de cariz mais individual e de interferência contextual baixa preferi aplicar apenas no MID. Contudo, nas UD de Badmínton e Judo, considerei necessária a criação de modelos híbridos. Este fator prendeu-se com a existência de jogo/luta nas modalidades descritas, exigindo assim compreensão do jogo/luta por parte dos alunos, sabendo responder às exigências colocados pelo jogo. Desse modo, utilizei um modelo híbrido entre MID e TGfU. Na sua operacionalização, decidi destinar em todas as aulas situações de aprendizagem para desenvolver as habilidades motoras em situação fechada, adotando uma postura mais prescritiva e corretiva. No entanto, dei igual importância a momentos de jogo/luta em contexto aberto, introduzindo formas de jogo simplificadas ou formais na modalidade de Badmínton, expondo os alunos a situações-problema causados pelo jogo/luta, obrigando-os a interpretar e a procurar soluções para os desafios colocados pela situação. Assim, procurei que os alunos desenvolvessem também a sua compreensão acerca do jogo/luta, obtendo, assim, não apenas habilidades técnicas, mas também formas de tomada de decisão.

Já no que concerne ao planeamento das UD das modalidades coletivas abordadas, decidi que o modelo de ensino a adotar seria o TGfU. Esta decisão prendeu-se com o facto de “ o jogo, objectivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula” (Graça & Mesquita, 2009, p. 139). Desse modo, este modelo tem como propósito fundamental confrontar o aluno com um problema e a respetiva solução, traduzindo-se numa compreensão consciente de jogo, e uma ação deliberadamente tática (Graça & Mesquita, 2009). O TGfU é entendido como um modelo de ensino preocupado com o desenvolvimento de uma racionalidade tática, em que o aluno além de

desenvolver as suas capacidades técnicas, desenvolve uma compreensão do jogo, sabendo o que fazer e quando fazer.

De modo a operacionalizar este modelo, durante as aulas o meu foco de atenção incidiu maioritariamente sobre a apreciação de uma tomada de decisão dos alunos, de tomada de consciência dos princípios táticos do jogo, sobre a exercitação de habilidades técnicas necessárias para a melhoria do seu desempenho, tendo em conta um estilo de ensino focalizado na descoberta guiada.

Assim, as situações de aprendizagem durante as aulas eram baseadas em situações que colocassem os alunos em confronto com a tomada de decisão acerca de determinada habilidade. Através desses exercícios, eram obtidos ganhos a nível técnico e tático, já que ambas as componentes estavam a ser desenvolvidas.

Contudo, optei também por adotar o MID em algumas situações de aprendizagem. Nas UD e Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol existiram momentos em que as situações de aprendizagem foram mais analíticas e optei por uma instrução mais prescrita e corretiva. Adotei por esta estratégia devido a dois fatores que fui observando. Em primeiro lugar, os alunos apresentavam desmotivação quando as regras eram alteradas, para executarem habilidades motoras mais complexas. Desse modo, a alteração das regras para facilitar as habilidades motoras apenas poderiam ser utilizadas no aquecimento, onde obtinha frutos. Na UD de Voleibol verifiquei que apesar de na parte fundamental da aula, a adaptação das regras ser desmotivadora para os alunos, quando colocada no aquecimento, tinha efeitos positivos. Assim, construí ativasões gerais específicas através de jogo reduzido 2x2, onde era possível que a bola ressaltasse uma vez no chão, entre o ataque e a defesa. O outro fator prendeu-se com a resposta que os alunos apresentavam às habilidades analíticas. Como eram alunos competitivos e que se gostavam de superar, o desempenho de tarefas analíticas permitia-lhes melhorar a sua performance. Assim, quando desempenham estes exercícios estavam totalmente concentrados na sua execução, sendo possível observar melhorias a jogo formal.

4.1.4.3 Disciplina na Aula – O desafio de controlar a turma

O controlo e disciplina na aula assumiram um papel preponderante nas aulas com a minha turma. Após a análise da ficha de caracterização da turma (Anexo I), verifiquei que existia uma taxa de reprovação na turma de 100%. Também obtive informações através de conversas com os restantes professores entre, os quais, a PC e o grupo de EF, que a turma era caracterizada por constantes comportamentos desviantes. Assim, durante o ano letivo, despendi muito tempo nesta dimensão de intervenção pedagógica. Face a este contexto, senti que seria exigido um ambiente devidamente organizado, onde existisse respeito mútuo, fundado na aceitação de normas fundamentais, de modo a obter um processo ensino e aprendizagem bem-sucedido (Aires, 2009).

Para controlar melhor a minha turma, iniciei por estabelecer algumas regras fundamentais a um bom funcionamento do espaço de aula. Essas regras passaram por proibir a entrada e saída dos alunos da aula sem a autorização do professor, mascar chicletes durante as aulas, a utilização de acessórios, tais como chapéus, brincos, anéis, pulseiras e colares. Os cabelos compridos deviam estar sempre apanhados e o telemóvel pousado em cima da mesa, desligados. Estas foram as regras transmitidas aos alunos, no início do ano.

Dependendo das UD, outras regras foram impostas, nomeadamente em Andebol, Basquetebol e Voleibol, onde não era permitido pontapear as bolas, Badmínton onde não era admitido bater com a raquete no chão, e Judo, onde apenas era possível executar as técnicas abordadas. Durante o desenrolar do ano, fui intransigente na aplicação destas regras, de modo a ser coerente com a minha palavra e com a minha atuação.

O bom senso imperou na minha atuação enquanto professor. Procurei ignorar comportamentos menores, de modo a manter uma aula dinâmica, enquanto os comportamentos mais graves exigiram uma resposta mais pedagógica de minha parte, no sentido de evitar uma expulsão da aula. Assim, optei por adotar uma atitude pedagógica, preferindo atuar de uma forma “construtiva” ao invés de “destrutiva”. Recordo-me que, já perto do final de uma aula, dois alunos iniciaram confrontos físicos. A minha atitude perante essa

situação não foi de expulsar os alunos, mas antes de dialogar com os mesmos. O excerto seguinte é ilustrativo desta opção:

"A restante aula decorreu como previsto, sendo perto do final da aula dois alunos iniciado uma luta. Felizmente apercebi-me da situação rapidamente e terminei a luta no momento. Chamei os dois alunos para junto de mim. Inicialmente acalmei-os, tendo depois confrontando-os com o sucedido. Ambos se explicaram e após uma intervenção mais dura da minha parte, onde questionei a sua motivação para as aulas, e os fiz ver que nas minhas aulas aquilo não era permitido e, que na próxima, seriam os dois alvo de participação disciplinar, compreenderam que erraram. Cumprimentaram-se e continuaram na aula, tendo o problema desaparecido. Foi sem dúvida uma aula onde fui posto à prova, e penso que me saí bastante bem. Se fosse no início do ano, provavelmente não saberia como reagir, no entanto, a experiência que fui adquirindo com esta turma permitiu-me intervir de uma forma mais adequada à situação" (Diário de Bordo – Semana 22, Andebol, 13/02/2015, p.1)

Apesar dos comportamentos inadequados por parte dos alunos durante as aulas, e não obstante às dificuldades que ultrapassei durante o ano, o comportamento da turma foi melhorando e quando confrontado com o que me foi transmitido inicialmente acerca do comportamento da turma, constato que o mesmo da turma se encontrava num nível aceitável.

Um outro facto a considerar nesta dimensão pedagógica é a assiduidade e pontualidade dos alunos. Após o contacto inicial verifiquei que toda a turma compareceu à aula e às horas previstas. Este facto contrariou as informações que me tinham sido transmitidas pela PC e pelos restantes professores de EF. Assim, as minhas expectativas elevaram-se e esperava contar nas seguintes aulas com uma boa assiduidade e pontualidade por parte da turma. No entanto, tal não se verificou. Após esse momento inicial começaram a existir alunos que não eram pontuais, alunos que não era assíduos e até mesmo alunos que não eram assíduos e pontuais.

Deste modo, dirigi-me à DT para fazer chegar a informação e tentar melhorar estes aspetos. No entanto, após o término do ano letivo, verifico que neste campo não consegui ter sucesso. Este fator prendeu-se com o desinteresse que

a maior parte dos alunos sente pela escola. Foi também possível verificar que com o desenrolar do ano letivo, cada vez menos foram os alunos que participavam nas aulas. A má assiduidade e pontualidade foram constantes durante o ano letivo, obrigando-me, a tal como foi acima referido (item 4.1.3.4), a ter que lidar com uma incerteza constante. Relativamente ao capítulo da assiduidade e pontualidade, considero que não se verificaram melhorias, apesar de ter tentado tornar as aulas o mais dinâmicas possíveis e ter adaptado as modalidades abordadas aos gostos demonstrados pela turma.

4.1.4.4 Clima de Aula – Um estímulo ao processo de Ensino Aprendizagem

De acordo com Rosado e Ferreira (2009, p. 191) o “ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores/treinador e dos praticantes na manutenção da disciplina. No empenhamento nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio afetivo”. O clima de aula é então, um fator que influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Rosado & Ferreira, 2009).

A relação que criei com os alunos influenciou o processo de ensino e aprendizagem. Mantive sempre uma posição de superioridade e confiança, exigindo respeito aos alunos. No entanto, também procurei ouvi-los. Isto porque os professores devem manter uma postura de compreensão e preocupação com os problemas dos alunos, sendo capaz de agir de acordo com a individualidade de cada um deles, para assim potenciar a sua adesão ao processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2009). Antes ou após as aulas, mesmo quando me confrontava com eles na escola, fiz questão de prestar atenção sempre que vinham falar comigo. Assim, consegui obter mais informação acerca da realidade de cada aluno e demonstrar-lhes a minha preocupação. Consegui conhecer a individualidade de cada aluno e isso favoreceu a minha atuação. Foi através deste clima de proximidade que consegui promover a aprendizagem nos alunos, mantendo um clima propício para o desenvolvimento dos alunos quer a nível motor, como a nível social. Independentemente de todos os constrangimentos antes descritos, considero que influenciei, pelo menos alguns alunos, de forma positiva a sua forma de pensar e agir, e isso é muito gratificante.

A forma de estar do professor durante as aulas está diretamente relacionada com a atitude de aluno. O professor não pode adotar uma atitude de despreocupação e desmotivação e esperar que a mesma não influencie os seus alunos. Durante a lecionação das aulas, tive particular atenção aos meus comportamentos, já que queria que eles me vissem como um exemplo a seguir. Desse modo, primei a minha atuação por um comportamento onde a motivação e a positividade imperavam (Siedentop, 2008).

Deste modo, tentei manter um clima positivo e motivador para a prática desportiva. A importância do reforço positivo não deve ser descurado durante as aulas, já que tem um efeito positivo no desempenho dos alunos. De acordo com Siedentop (2008), o entusiasmo que daí advém proporciona um clima de ensino positivo. O professor deve dar ênfase aos comportamentos apropriados, felicitar os alunos pelos seus esforços e emitir feedbacks positivos. Foi possível visualizar durante a prática que existiam alunos que necessitavam de interações positivas para conseguir melhorar o seu desempenho.

A tipologia das tarefas também teve um papel importante no clima de aula. Uma tarefa que não assegura a variabilidade torna-se monótona, produzindo um clima menos desafiante e motivador. Tarefas demasiado complexas ou demasiado fáceis podem surtir em efeitos que não são esperados. Desse modo, a adequação das situações de aprendizagem assume também um papel decisivo no clima da aula. Abaixo é possível encontrar um exemplo onde a adequabilidade da tarefa foi preponderante a um bom clima de aula.

“Mais uma aula onde compareceram poucos alunos e fui novamente obrigado a repensar os exercícios (...) Optei por manter o exercício dos apoios, para permitir que os alunos compreendam a importância da largura no jogo de Andebol. Penso que foi uma decisão acertada, pois o exercício foi bastante estimulante para os alunos, tendo demonstrado enorme empenho na tarefa, e, inclusive tendo pedindo para continuar a atividade por mais tempo (...) Após esse exercício, foi realizado jogo reduzido e a motivação e empenho dos alunos foi visível, dando continuidade ao que foi observado no exercício anterior (...)” (Reflexão da Aula 48 e 49, Andebol, 28/01/2015, p.1)

A tipologia das tarefas teve particular importância no meu contexto. Durante o decorrer do ano, fui verificando que o empenho dos meus alunos estava particularmente suscetível ao tipo de tarefa que estavam a realizar. Quando uma tarefa não era adequada, os comportamentos desviantes aumentavam significativamente. Assim, tive que dar particular atenção ao clima que se estava a desenvolver no exercício. Quando os alunos começavam a demonstrar desinteresse e mau comportamento, o exercício deixava de surtir o efeito esperado, tendo que o trocar por outro.

4.1.4.5 Gestão da aula – Articulação entre tempo, alunos e material na procura do sucesso

Segundo Rosado e Ferreira (2009, p. 189), o “sistema de gestão de tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem, ainda, por objectivo a gestão do tempo, dos espaços e dos alunos/praticantes, visando obter elevados índices de envolvimento.” É através da confluência destes três fatores, que a aula atinge o objetivo para o qual foi planeada.

De modo a ter um melhor controlo da turma fui adotando ao longo do ano rotinas para melhorar as aulas. As rotinas foram criadas pois “permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 189). Também Siedentop e Tannehill (2000) consideram a criação de rotinas como pontos fulcrais na rentabilização do tempo de aula e, conseqüentemente, na criação de um clima adequado de aprendizagem.

Inicialmente foi definido que, após entrada na aula, os alunos pousavam os seus valores numa mesa que ali se encontrava, sentando-se de seguida no banco a ouvir a minha instrução. Com o decorrer do ano, verifiquei que a pontualidade dos alunos não era a desejada, pelo que optei por implementar a estratégia de “assim que chega ao espaço de aula, inicia de imediato a ativação geral”:

“(...) existiram alunos que chegaram atrasados à aula. Como o resto da turma já tinha iniciado o aquecimento, esses alunos tiveram que realizar o

aquecimento sozinhos, juntando-se depois ao resto da turma para iniciar sua aula. Esta rotina tem sido aplicada durante as aulas e tem facilitado a minha ação no que concerne ao problema da pontualidade...” **(Reflexão da Aula 81 e 82, Voleibol, 29/04/2015, p.1)**

Uma outra rotina desenvolvida durante o ano foi que, ao meu apito, todos os alunos se dirigiam para junto de mim, ouvindo a instrução sentados. Esta rotina resultou. Inicialmente, os alunos ouviam a instrução de pé. Isto causava facilmente conversas paralelas ou distrações, sendo eu várias vezes interrompido. Com a introdução da obrigação de se “sentar para ouvir”, apercebi-me que os alunos estavam mais atentos à minha instrução, tendo o número de interrupções decrescido manifestamente.

Por fim, no final da aula, todos os alunos recolhiam o material da aula, colocando-o no lugar por mim indicado, sentando-se de seguida no banco, de modo a ouvir a minha instrução final. Estas rotinas permitiram-me reduzir o tempo de transição entre as tarefas, permitindo assim aumentar a densidade motora da aula. Também me auxiliaram no cumprimento e gestão do tempo de aula. No entanto, em contexto escolar, podem ocorrer situações em que é necessário adaptar o tempo de exercitação em virtude do tempo disponível. O excerto de reflexão seguinte é disso exemplificativo:

“...A aula iniciou já bastante mais tarde do que o previsto, dado que no início da aula foi necessário resolver um problema por parte da Professora Cooperante com os alunos e a auxiliar responsável pelo pavilhão (...) De modo a adaptar o tempo disponível às tarefas, optei por diminuir o tempo de exercitação de todos os exercícios para, assim, compensar o tempo perdido (...)” **(Reflexão da Aula 54 e 55, Tag-Râguebi, 04/02/2015, p.1)**

Nesta medida, cabe ao professor a tarefa de adaptar o tempo disponível. Inicialmente foi difícil, já que não possuía experiências passadas que me ajudassem a lidar com o inesperado. No entanto, com o desenrolar do ano letivo, senti-me cada vez melhor preparado para lidar com as situações imprevistas, considerando agora que são parte integrante de cada aula e que são resolvidos com facilidade.

A gestão dos alunos foi uma dimensão que durante o ano letivo trabalhei com frequência. Dado o contexto da minha turma, a assiduidade não foi a desejada. Assim, foi prática corrente não comparecerem à aula o número de alunos expectáveis ou mesmo alunos que chegavam já com a aula a decorrer. Esta situação obrigou-me a desenvolver rapidamente a minha capacidade de adaptação dos exercícios, tendo em conta que aquilo que era planeado, frequentemente não era passível de execução, pela insuficiência do número de alunos. De modo a estar melhor preparado para lidar com estas situações, recorri à literatura de cada modalidade, para assim desenvolver um maior conhecimento específico do conteúdo e ser capaz de adaptar os exercícios, mantendo o seu objetivo. Em baixo, partilho um exemplo de uma situação em que apenas estiveram presentes na aula três alunos, ao contrário dos expectáveis dezanove.

“Apenas três alunos realizaram a aula. Desse modo, a dinâmica da aula teve que ser mudada. Estando todo o espaço disponível apenas para os três alunos, juntaram-se apenas num grupo de ensino. Nas tarefas de exercitação, encontrava-se um elemento em espera, realizando rotação após o término da tarefa. Na tarefa de luta no solo, estavam dois em luta e um a arbitrar. Esta organização permitiu aos alunos estar simultaneamente em prática motora e a arbitragem as lutas...” **(Reflexão da Aula 77, Judo, 17/04/2015, p.1)**

Durante o decorrer do ano letivo deparei-me com alunos que apresentavam habilidades motoras abaixo do nível médio da turma. Desse modo, optei por colocar os alunos a trabalhar a diferentes níveis de ensino. Este facto prendeu-se com a necessidade de dar aos alunos de níveis inferiores, um maior número de oportunidades de ensino ao estar a trabalhar com outros alunos do seu nível. De acordo com Graça e Mesquita (2009, p. 140), é “importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas”. Esta estratégia permitiu-me ter uma melhor gestão dos alunos, já que lhes era permitido trabalhar num ambiente em que o sucesso seria mais facilmente alcançável. Rink (1993) refere que a exercitação deve ser

adequada aos objetivos e a cada um dos alunos. A mesma autora advoga que aprende mais quem obtém uma taxa de sucesso razoavelmente elevada na realização de tarefas. Ao dividir os alunos por diferentes níveis de trabalho, procurei maximizar o seu potencial de aprendizagem, adequando o seu nível às situações de aprendizagem. Apesar disso, nem sempre foi possível dividir os alunos por níveis devido à sua falta assiduidade. Quanto essa situação surgia, optava por colocar o(s) aluno(s) junto do nível superior, adequando então os grupos a estes novos alunos.

4.1.4.6 A Instrução no processo ensino-aprendizagem – A diferença entre o que é transmitido e o que é percebido

A instrução consiste nos comportamentos que o professor tem à sua disposição, para transmitir informação substantiva aos praticantes (Mesquita & Graça, 2006a). Por este motivo, a instrução representa um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, atuando como promotora de aprendizagem.

A forma como a instrução é realizada vai influenciar a interpretação do que foi transmitido pelos alunos. Desse modo, é importante que durante a “organização do processo de instrução sejam contempladas as relações que se estabelecem entre a informação emitida para a realização do exercício, as respostas motoras dos alunos e a informação transmitida no decorrer da prática” (Mesquita & Graça, 2006a, p. 210). Também Rosado e Mesquita (2009) referem que a interpretação dos alunos pode não ser realizada corretamente, fruto de perdas ao nível da atenção, retenção ou compreensão da informação. Cabe então ao professor ultrapassar esse obstáculo, fazendo o aluno compreender tanta informação quanto possível.

Antes de iniciar o processo de instrução, preocupava-me com a atenção por parte dos alunos. Face às características da minha turma, facilmente observei alunos que se encontravam desatentos e que, por conseguinte, não captavam a informação por mim transmitida. O excerto seguinte é um exemplo dessa situação:

“...No entanto, é possível observar que o comportamento dos alunos piorou durante o período de férias. Encontram-se mais faladores, desatentos e alheados da tarefa. Durante a instrução, tive que interromper várias vezes, de modo a obter a atenção dos alunos...” (Reflexão da Aula 41, Futebol, 09/01/2015, p.1)

Para isso defini estratégias para captar a atenção dos alunos e realizar uma instrução clara. Essas estratégias passaram por não falar enquanto coexistissem conversas paralelas e caso os alunos se encontrassem distraídos, realizar um sinal sonoro que chamasse a sua atenção. A propósito deste tema, Rink (2014) refere que a apresentação de tarefas é inútil sem a atenção dos alunos, e que uma das formas de obter a atenção dos mesmos é através do estabelecimento de regras e procedimentos.

Considero que o conhecimento acerca das modalidades abordadas facilitaram o meu processo de instrução, pelo desenvolvimento de um maior conhecimento, traduzindo-se numa melhor preparação. Nas modalidades abordadas, exceto Tag-Râguebi, sentia-me confiante nos meus conhecimentos. No entanto, destaco a importância do módulo 1 do MEC no processo de instrução. Com a concretização deste módulo ficava melhor preparado para lidar com o processo de instrução, já que aumentava o meu conhecimento acerca das modalidades abordadas. Mas não foi suficiente. O correto planeamento do PA era também uma ferramenta que auxiliava uma instrução mais correta. Os objetivos definidos no mesmo permitiram uma instrução mais profunda e adequada a cada situação de aprendizagem.

Um dos maiores desafios que enfrentei este ano foi melhorar a instrução. De modo a realizar uma instrução clara, o professor deve ser capaz de explicar o objetivo das tarefas, os seus critérios de sucesso e qual a organização metodológica do exercício. No entanto, o tempo despendido durante a instrução deve ser o menor possível, de modo a maximizar o tempo potencial de aprendizagem. Por outro lado, também é possível afirmar que apenas a informação mais relevante deve ser transmitida. Esse fator deriva de um fenómeno denominado de “afunilamento instrucional” (Rosado & Mesquita,

2009, p. 72). O afunilamento instrucional é representado pela diferença entre o que o professor diz ou quer dizer e aquilo que diz verdadeiramente. Aquilo que o praticante ouve por vezes não é necessariamente aquilo que compreende e mesmo o que compreende não é muitas vezes aquilo que é executado.

Inicialmente, verifiquei que os meus tempos de instrução eram prolongados. Isso aumentava o insucesso da instrução e diminuía o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Este facto prendeu-se com a necessidade de transmitir aos alunos os seus erros e respetivas correções. No entanto, com o decorrer do ano, adotei uma estratégia que me foi muito útil: a utilização de palavras-chave. Nos excertos seguintes podemos constatar a minha preocupação com a instrução:

“(...) Apesar disso, existem ainda alguns tempos de espera longos, visto que os alunos ainda conversam bastante durante as aulas. Isto prejudica o meu processo de instrução. Sinto que aliado ao tempo despendido a obter a atenção dos alunos, também realizo instruções demasiado prolongadas, o que acaba por reduzir o tempo de cada exercício (...)” **(Reflexão da Aula 16 e 17, Basquetebol, 22/10/2014, p. 1)**

Após a utilização das palavras-chave verifiquei que os tempos de instrução diminuíram significativamente. Assim, consegui ultrapassar a dificuldade inicialmente encontrada, passando a utilizar uma estratégia facilitadora e promotora do processo ensino e aprendizagem.

Com o desenrolar do ano letivo, sinto que fui melhorando no campo da instrução, sendo capaz de realizar instruções curtas, mas compreensíveis pelos alunos. Para facilitar essa instrução inicial, utilizava um vocabulário simples e de fácil compreensão aos alunos, assim como as referidas palavras-chave. De modo a verificar se os alunos tinham compreendido a instrução, realizava um controlo da compreensão da informação, através do questionamento sobre os exercícios aos alunos, assim como me certificava da correta realização do exercício por parte dos alunos.

4.1.4.6.1 Demonstração – A importância da imitação

De modo a criar um ambiente promotor de maior aprendizagem, a demonstração foi uma estratégia instrucional que desenvolvi com frequência durante o ano letivo. Isto porque esta estratégia permite rentabilizar o tempo de instrução inicial, possibilita que os alunos compreendam a instrução com maior facilidade e promove a atenção dos alunos. Este último fator foi para mim um fator chave durante o ano letivo, já que através desta estratégia, a atenção dos alunos era desviada para a demonstração, confirmando-se uma diminuição significativa dos comportamentos desviantes. Assim a demonstração teve sucesso na minha PES, já que diminui de forma considerável o tempo de instrução e captou a atenção dos alunos.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009, p. 96), o “uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”.

Na utilização da demonstração, optei por recorrer a alunos como exemplos sempre que possível, tal como sugere Rink (2014), permitindo-me concentrar na execução da tarefa, de modo a focar a atenção da turma nos aspetos mais importantes da execução, tanto corretos, como errados. A observação da execução permitiu aos alunos uma aprendizagem mais facilitada, já que retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos.

Um outro motivo que me levou a utilizar a demonstração é que esta pode facilitar uma redução do tempo de prática necessária para atingir um determinado nível de performance, quando comparado com a prática efetuada na ausência da estratégia de apresentação prévia (Temprado, 1997).

Uma dificuldade que senti na utilização da demonstração foi a de escolher os alunos modelo a demonstrar os exercícios. No início do ano, eu selecionava alunos para realizar a demonstração. Estes alunos eram escolhidos de acordo com o meu objetivo. Por um lado, podia optar por alunos que soubessem realizar a habilidade motora, de modo a focar a minha instrução nos critérios de sucesso. Por outro lado, por vezes optava por escolher alunos que desempenhavam a

habilidade motora com alguns erros, de forma a reforçar os erros comuns e a emitir as respectivas correções. No entanto, apesar do meu cuidado em escolher alunos com personalidades fortes, nem sempre os mesmos demonstravam interesse em realizar a demonstração. Assim, tive que adotar a estratégia de solicitar voluntários para a realização dos exercícios. Deste modo, evitei o impasse criado pela minha escolha dos alunos reduzindo, assim, o tempo de instrução inicial e aumentando o tempo de prática. Consoante as capacidades do aluno que realizou a demonstração, adaptava a minha instrução e os feedbacks durante a demonstração.

4.1.4.6.2 O Feedback Pedagógico – Uma mais-valia para a aprendizagem do Aluno

Considero que foi no feedback que evoluí mais durante o EP. Após reflexões em NE e autocriticas fui verificando que neste campo teria que desenvolver o meu conhecimento específico da matéria de ensino de modo a tornar-me um professor mais completo. Desse modo, procurei literatura específica sobre o feedback. Fui trabalhando este campo durante as aulas, refletindo em sede de NE o que necessitava de melhorar e o que já tinha conseguido melhorar. Assim, fui desenvolvendo as minhas competências, traduzindo-se estas num clima de aprendizagem mais propício ao desenvolvimento dos alunos. Não obstante, coloco em evidência alguns dos desafios que encontrei na emissão do feedback pedagógico.

Rosado e Mesquita (2009) referem que após a realização de uma habilidade motora por parte dos alunos, estes devem receber um conjunto de informações acerca da realização da tarefa, de modo a que o seu desempenho seja melhorado. Por este motivo, Sarmiento et al. (1993) considera o feedback pedagógico como uma informação de retorno a um comportamento observado e reforça o papel do feedback como uma mais-valia na atuação do professor e como fator promotor de aprendizagem. Deste modo, o EE deve ser capaz de produzir feedbacks impulsionadores de aprendizagem. O feedback serve, também, como motivador dos alunos. Na conceção de Rink (2014) o feedback

tem a capacidade de manter o aluno concentrado na tarefa de aprendizagem, funcionar como agente motivador e supervisionar a resposta do aluno.

Tal como proposto por Hoffman (1983), podemos dividir o feedback em duas fases distintas: fase de diagnóstico e fase de prescrição. Uma das maiores dificuldades na utilização do feedback prende-se com as lacunas dos professores, na fase de diagnóstico (Rosado & Mesquita, 2009). A falta de domínio dos conteúdos é definida pelos autores como um dos responsáveis pelos erros verificados na fase de diagnóstico. Podemos, nesta medida, concluir que a qualidade do feedback está diretamente ligada ao conhecimento da matéria por parte do professor. Durante o ano letivo preocupei-me em desenvolver o conhecimento do conteúdo das modalidades desportivas ensinadas. Assim, em todas as UD abordadas, realizei pesquisa bibliográfica, conversei com colegas e levantei questões em sede de NE, de modo a potenciar o meu conhecimento sobre a matéria.

No que concerne à frequência do feedback, Rosado e Mesquita (2009) referem que a emissão de feedback após cada execução pode ser prejudicial ao desenvolvimento do aluno, já que não lhe permite ser autocrítico. A informação em excesso pode também criar dependência, deixando o aluno de se preocupar com uma análise dos seus movimentos. Durante o ano tive que trabalhar esse aspeto. Quando iniciei o EP a inexperiência traduziu-se numa ansia de querer corrigir tudo em simultâneo. Desse modo, acabei por tentar corrigir tudo o que observei por parte dos alunos. Após reunião em sede de NE verifiquei que deveria alterar a minha estratégia de emissão de feedback. Assim, com o decorrer do ano, adotei uma posição mais observadora, emitindo feedback como síntese de várias repetições. Isso permitiu-me emitir feedbacks mais apropriados, já que observava mais tempo e realizava um melhor diagnóstico, permitindo aos alunos ter uma consciência do seu movimento.

Rink (2014) acrescenta, ainda, que quanto mais cedo o feedback for transmitido após a realização da tarefa, maior será o seu potencial de ajuda para os alunos (Rink, 2014). Deste modo, o *timing* do feedback influencia a aprendizagem do aluno. No decurso do EP tentei adequar a emissão do feedback como resposta à realização da tarefa pelo aluno. A sua influência foi

visível em aulas em que participaram poucos alunos. Nessas aulas, como focava a atenção num grupo reduzido de estudantes, o *timing* era quase imediato à ação, tal como o excerto de reflexão seguinte expressa:

“Mais uma aula onde compareceram poucos alunos e fui novamente obrigado a repensar os exercícios. (...) A sua evolução no jogo de Andebol tem sido tremenda. Na minha opinião, isso deve-se em parte à oportunidade que cada um tem de receber feedbacks com maior frequência, assim como à melhoria do timing da emissão ...” (Reflexão da Aula 48 e 49, Andebol, 28/01/2015, p.1)

4.1.5 Avaliação do Ensino – A “balança” do processo de Ensino Aprendizagem

De modo a completar o processo de organização e gestão do ensino, para além da conceção, do planeamento e da realização do ensino, é necessário concretizar a avaliação do ensino (Bento, 2003). De acordo com Bento (2003) o processo de avaliação é, juntamente com a planificação e a realização do ensino, uma tarefa central do professor. Estas reagem entre si através de um circuito que se inicia na planificação, que é sucedida pela realização, sendo posteriormente realizada a análise e avaliação do processo de ensino de forma a, caso seja necessário, realizar nova planificação.

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação serve os propósitos de examinar e interpretar tanto a atuação do professor como o rendimento do aluno. Esta permite ao professor verificar a eficácia da sua atuação e informa o aluno acerca da sua evolução e nível alcançado (Rosado et al., 2002). Também Arends (2008) refere que as avaliações, quando realizadas com eficácia, aumentam o envolvimento e a aprendizagem do aluno.

O processo avaliativo é um processo difícil, já que cabe ao professor a tarefa de, através dos dados recolhidos, transformar o desempenho do aluno, em dados mensuráveis (Mendes & Nascimento, 2012). Para Arends (2008) a avaliação refere-se, por norma, ao atribuir classificações. Segundo o autor, atribuir classificações é um ato de avaliação, já que o professor está a atribuir um valor à informação retirada da avaliação.

Durante o processo de avaliação o professor pode recorrer a dois referenciais avaliativos, podendo a avaliação incidir em referência normativa (AN) ou criterial (AC) (Rosado et al., 2002). Podemos considerar a avaliação com referência à norma como uma comparação entre os desempenhos dos alunos, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns. Já a avaliação com referência ao critério é considerada como uma avaliação onde se procura comparar o desempenho do aluno por referência a um valor de referência, previamente estabelecidos e constituídos pelos objetivos de ensino (Rosado et al., 2002).

Estes dois tipos de avaliação distinguem-se em três pressupostos: finalidade, observação e interpretação dos resultados e potencial de diagnóstico. No que diz respeito à finalidade, a AN tem por finalidade classificar, no sentido de dividir classes, enquanto a AC tem por finalidade observar e analisar os processos individuais de aprendizagem dos alunos. Quanto à observação e interpretação dos resultados, na AN os resultados servem para hierarquizar, classificar e selecionar, enquanto na AC os resultados servem para reorganizar o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, no respeitante ao potencial de diagnóstico, apesar de ambas permitirem a identificação dos alunos que realizam as tarefas com sucesso ou insucesso, apenas a AC permite identificar quais as medidas necessárias para que os alunos com mais dificuldades possam ser ajudados de forma individualizada (Rosado et al., 2002).

Durante o ano letivo optei por realizar, em todos os momentos, uma avaliação com referência ao critério. Apesar de saber que estes dois tipos de avaliações possuem vantagens e desvantagens, uma AN resultaria, no contexto da turma titular, em desmotivação para alguns alunos, pela superioridade motora de uns em relação a outros e às possíveis situações de conflito que daí poderiam emergir. Assim, os alunos não seriam colocados em confronto entre eles, mas sim referenciados a um conjunto de objetivos definidos inicialmente.

As avaliações ocorreram em distintos momentos: AI e Avaliação Final (AFI) (Ribeiro, 1999). No decorrer o ano letivo, optei por não realizar avaliação intermédia (Aint). Este facto prendeu-se com a reduzida extensão das UD. Como a Aint exige um momento formal de avaliação, teria que despender várias aulas

por UD só para avaliações, ficando com menos tempo para a exercitação das habilidades motoras. Assim, optei por realizar avaliação contínua ao longo de cada UD, de modo a controlar a aprendizagem dos alunos, através do registo regular no formato de reflexões de aula.

Durante os processos de avaliação utilizei o método de observação tradicional, recorrendo a listas de verificação (Anexo III). No preenchimento dessas *checklists* tive a preocupação de utilizar uma observação mista, entre a qualitativa e a quantitativa. Assim, procurei ser o mais justo possível, já que por um lado observava a quantidade do sucesso, mas também, e com maior importância, a qualidade do movimento.

No processo de avaliação a observação tem um papel importante. No início do EP foi na observação que encontrei mais dificuldades para realizar a avaliação. Isto porque nunca tinha tido experiência de avaliar tantos alunos, durante um determinado período de tempo. Assim, a escolha do meu foco de análise não era a melhor, já que estava a observar um aluno e facilmente mudava o foco de atenção para outro. Tive que trabalhar nesse aspeto, colocando o meu foco de análise num aluno e observando-o, mantendo apenas uma supervisão geral acerca dos restantes alunos. De modo a melhorar a minha observação, realizei observações dos restantes EE, com o objetivo de me tornar um melhor observador, melhorando assim o processo de Avaliação. O aspeto da observação é objeto de maior reflexão no item 4.3.2.

4.1.5.1 Avaliação Inicial – A primeira recolha de informações

A AI decorreu no início de cada UD e representa o primeiro momento do processo ensino e aprendizagem referente à UD em questão. É através da AI que se começa a recolher informações acerca dos conhecimentos e capacidades dos alunos.

Um dos objetivos das avaliações com propósitos diagnósticos consiste em informar o professor o professor acerca do nível de conhecimento e habilidades dos seus alunos, antes de iniciar o processo ensino e aprendizagem, para mais tarde verificar qual a sua progressão (Santos & Varela, 2007).

De forma a estabelecer critérios recorri a várias estratégias. Em primeiro lugar, questionava os alunos acerca da sua experiência na modalidade, o que permitia ter um maior conhecimento acerca das suas capacidades. Verificava também o que estava descrito no programa de EF para o nível de ensino. Através destas variantes, e recorrendo à literatura específica, criava listas de verificação, com os critérios que considerava ser passíveis de observação, sendo esta preenchida através de uma simbologia destinada a “Realiza” ou “Não realiza”.

A principal dificuldade que enfrentei durante este processo foi a definição de critérios. Inicialmente colocava todas as habilidades motoras de cada modalidade, pois não sabia o que esperar dos alunos. Com o passar do tempo comecei a adotar as estratégias acima mencionadas, o que facilitou a criação de listas de verificação mais curtas, objetivas e adequadas ao nível dos alunos.

4.1.5.2 Avaliação Final – Imprimir um atributo ao processo de Ensino e Aprendizagem

Para terminar o processo ensino e aprendizagem o professor recorre à AFi. É neste momento que o professor vai colocar em oposição os objetivos para os alunos durante a UD e aqueles que os alunos conseguiram alcançar.

Durante a minha lecionação a AFi assumiu um papel de avaliação sumativa, onde se procedia à classificação dos alunos. De acordo com Pacheco (1994, p. 76) a “avaliação sumativa é, igualmente medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo, tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”.

Para realizar a avaliação final recorri a listas de verificação, construídas de acordo com os objetivos estabelecidos no MEC da modalidade.

De acordo com o definido em Conselho Pedagógico, nos cursos vocacionais a avaliação teria a seguinte preponderância: 50% domínio dos conteúdos e 50% comportamentos e atitudes^v. De forma a promover um desenvolvimento mais completo dos alunos, decidi, durante a Afi, avaliar os seguintes domínios: psicomotor, onde eram avaliadas as habilidades motoras da modalidade; cognitivo onde era avaliado o conhecimento das regras da modalidade, através da arbitragem dos jogos; e socio afetivo, onde era avaliado o comportamentos

dos alunos. Os dois primeiros domínios encontravam-se dentro do domínio dos conteúdos e tinham uma preponderância de 40% e 10%, respetivamente. Estes valores foram definidos por mim e pela PC. Já o domínio socio afetivo encontrava-se dentro do domínio dos comportamentos e tinha uma preponderância de 50%.

Esta avaliação foi realizada em situação de jogo formal ou reduzido, no que é respeitante às modalidades coletivas. A modalidade de badminton foi também avaliada em situação de jogo. No que toca à modalidade de Judo foi avaliada através da observação de exercícios analíticos e de luta. Por fim, a avaliação da modalidade de Atletismo foi realizada através do cumprimento do Teste de Cooper.

A AFi assumiu também um papel importante para mim, já que permitiu verificar a eficácia do processo ensino e aprendizagem por mim criado.

4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

O professor já não é apenas visto como o responsável por lecionar uma disciplina, mas também por um conjunto de funções na escola em que se encontra. Desse modo, torna-se fulcral uma compreensão do papel de professor participativo e ativo no funcionamento do meio educativo. Batista (2014, p. 36) advoga que “no decurso do estágio, um dos traços da identidade que advém é a noção que o professor não atua somente no espaço da sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e até mesmo o da escola”.

A presente área tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2014, p. 6)ⁱ

Assim, apresento neste item as principais funções que desempenhei na assessoria à direção de turma, AEC e DE. Partilho as vivências experienciadas na leção da turma partilhada pelo NE: uma turma do 6.º ano de

escolaridade. Relato também as atividades em que o NE participou como organizador ou elemento da organização.

4.2.1 Direção de Turma – (Mais) Uma das tarefas de Ser Professor

O DT ocupa uma posição fundamental na comunidade educativa. De acordo com Roldão (1995, p. 10) o DT “desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação (...) e de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo”. Assim, cabe ao DT a tarefa de ser o elo de ligação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos a seu encargo.

A turma pela qual fiquei encarregue, em conjunto com os restantes EE, foi a direção de turma da PC. Assim, durante o decorrer do EP coube-me a realização de algumas das tarefas de responsabilidade do DT, em conjunto e com auxílio da PC. Essas tarefas consistiram na: a) calendarização das diferentes atividades; b) caracterização da turma titular; c) controlo e registo das faltas dos alunos; d) atribuição de classificações intermédias e finais. Estas tarefas contribuíram, assim, para o desenvolvimento de uma visão mais alargada do que é ser professor, possibilitando ao EE outras experiências associadas à profissão de ser professor.

4.2.2 O Desporto Escolar – Um ambiente de ensino diferente

Sousa e Magalhães (2006, p. 12) referem que o DE consiste num “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com o objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integrada no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”. Tem como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Desporto Escolar, 2014/2015).

A EC não apresenta uma vasta diversidade de modalidades para a prática do DE. Basquetebol, futsal e atletismo são as modalidades disponíveis na EC. A equipa que me ficou atribuída, em conjunto com os restantes EE, foi a de futsal feminino.

Como a modalidade era futsal senti-me totalmente à vontade para a sua lecionação, visto ser também treinador de futebol. As semelhanças são notórias, nomeadamente nos princípios específicos de jogo, ofensivos e defensivos. Optei também por utilizar métodos de trabalho semelhantes aos utilizados nos treinos de futebol, optando por situações de aprendizagem baseados no jogo, deixando de lado as tarefas analíticas. Apesar disso, tive que recorrer a bibliografia específica, já que o nível de desempenho das alunas era baixo.

O ambiente do DE é manifestamente diferente daquele vivenciado nas aulas de EF. Enquanto as aulas têm carácter obrigatório para os alunos, o DE é uma atividade extracurricular, onde apenas participa quem quer. Dessa forma, é possível verificar que o empenho e motivação para a prática é superior, verificando-se ausência de comportamento inapropriados e fora da tarefa. Assim, os treinos adquirem uma maior intensidade, envolvem uma preparação mais desafiante, contribuindo para maior crescimento por parte dos alunos.

Esta atividade foi importante para mim, na medida em que me permitiu consolidar conhecimentos acerca da modalidade. Por vezes, eram pensados exercícios que na prática se revelavam demasiado complexos para as alunas, tendo estes que ser adaptados às características das mesmas. Esta capacidade de desconstruir habilidades, alterar os exercícios e facilitar o processo de ensino foi manifestamente trabalhada durante o ano.

Após o término desta atividade, reconheço a importância do DE. O DE deve ser visto como uma atividade em que é permitido aos alunos terem uma prática desportiva em regime de competição de forma gratuita. Assim, deve assumir um papel chave na atração de jovens para a prática desportiva e estilo de vida saudável. Aliado a um estilo de vida saudável, os valores do desporto devem estar presentes, contribuindo, assim, para uma formação pessoal da identidade dos alunos, baseada em valores positivos. Tal como advoga Marques (2006), a promoção de uma cultura desportiva verdadeira na escola, passa por explorar

as possibilidades oferecidas pelo DE. Foi durante a lecionação do DE que verifiquei o gosto pela competição nas alunas, experiência que talvez não fosse possível sem o DE. As alunas preocupavam-se em estar presentes nos treinos para melhorar o seu nível e para procurarem ganhar mais, o que as leva a ter um estilo de vida saudável e adquirirem gosto pela prática desportiva. Provavelmente, sem a existência do DE estas alunas não teriam a possibilidade de praticar este desporto de forma competitiva. É nestes casos refletida a importância do DE.

4.2.3. A Turma Partilhada – Oportunidade de lecionar num Ciclo distinto

De acordo com as Normas Orientadoras do EPⁱ, cabe a cada EE a tarefa de lecionar aulas em dois ciclos de ensino distintos. De forma a cumprir com esse requisito ficou definido, após reunião com a PC e com o grupo de EF, que os EE ficariam responsáveis por lecionar as aulas de noventa minutos de uma turma do 6.º ano de escolaridade. Assumimos apenas uma aula por semana já que a incompatibilidade de horários não permitia lecionar mais nenhuma turma da EC.

Aproveitamos esse primeiro momento para questionar o professor titular sobre algumas informações da turma: número de alunos, alunos repetentes, se existiam ou não comportamentos desviantes com regularidade e nível de desempenho dos alunos. Ficamos a saber que a turma era composta por vinte e seis alunos, sendo na sua maioria composta por alunos do sexo feminino. A turma não apresentava retenções. No que concerne ao comportamento da turma, o professor titular partilhou que a turma, apesar de ser irrequieta, apresentava um bom comportamento. Por fim, referiu que o nível médio das habilidades motoras da turma era baixo.

Seguiu-se uma reunião em sede de NE, de forma a definir como seria a rotação de lecionação dos EE nesta turma e também como se procederia ao planeamento. A rotação foi realizada pelos EE, para que todos tivessem o mesmo número de aulas de contacto com a turma. Ficou também definido, que eu e outro EE apenas lecionaríamos períodos de quarenta e cinco minutos durante as aulas. Este facto deveu-se à incompatibilidade de outro colega EE,

que apenas poderia lecionar os segundos quarenta e cinco minutos de aula, já que nos primeiros encontrava-se a lecionar a sua turma titular. Assim, ficou definido que eu era o responsável por lecionar os primeiros quarenta e cinco minutos de aula, sendo da sua responsabilidade os segundos quarenta e cinco minutos. Deste modo, fiquei responsável por lecionar nas seguintes datas: de 15 de setembro a 5 de novembro e de 7 de Abril a 12 de junho.

Em relação ao planeamento ficou definido após conversa entre NE, PC e professor titular que o planeamento anual iria de encontro aquele que foi inicialmente estabelecido para as turmas titular dos EE do ensino regular. Desse modo, as modalidades a abordadas foram as seguintes: 1º Período – Basquetebol e Futebol; 2º Período – Andebol e Atletismo (módulo de resistência aeróbia); 3º Período – Voleibol e Atletismo (módulo de velocidade). Ficou também definido que a UD e o PA eram planeados pelos EE responsáveis por essas unidades e aulas.

O modelo de ensino a abordar nas UD foi diferente da turma do 8.º ano uma vez que os conteúdos a abordar no 6.º ano são mais acessíveis que os lecionados no 8.º ano, tendo em conta que na turma titular é exigida uma maior complexidade, dado o seu repertório motor. Em consonância, era possível verificar que o nível dos alunos era baixo, assim, optei por adotar um modelo híbrido entre o MID e o TGfU nas modalidades de Basquetebol e Futebol. Esta opção prendeu-se com a necessidade de desenvolver as habilidades técnicas, através de situações de aprendizagem analíticas, aumentando o tempo de contacto com a tarefa. Desse modo, proporcionava aos alunos melhorias a nível técnico. No entanto, a compreensão do jogo não foi descurada, tendo assim uma preocupação patente de realizar tarefas em jogo reduzido ou jogo formal. Na modalidade de Atletismo optei por utilizar o MID, dadas as suas valências na aprendizagem de habilidade com baixa interferência contextual (Mesquita & Graça, 2009).

Também ao nível do PA este foi diferente, já que, a turma era caracterizada por comportamentos diferentes da turma titular. Assim, durante o planeamento do mesmo, realizado em conjunto com outro EE, não sentia a necessidade de

criar para cada aula planeamentos alternativos, já que os alunos compareciam às mesmas.

Como fui o primeiro dos EE a lecionar, tive a oportunidade de ter o primeiro contacto com os alunos. Durante esta primeira aula, tal como na turma titular, adotei uma posição mais diretiva, de forma a controlar possíveis comportamentos fora da tarefa e com o intuito de não deixar os alunos ganharem confiança excessiva. Verifiquei que a turma era algo agitada, tal como foi referido pelo professor titular. Assim, optei por estabelecer as regras iniciais de segurança, nomeadamente a proibição de utilizar anéis, brincos, colares ou relógios que pudessem colocar em perigo a integridade dos alunos ou dos seus colegas. Também não era permitido mascar chicletes. Ficaram também definidas as rotinas a cumprir durante as aulas. Ficou definindo que os alunos quando entravam no espaço de aula teriam que se sentavam e aguardar a minha instrução inicial. Quando ouvissem um apito, deviam vir para junto de mim e “sentarem-se para ouvir”. Estas rotinas permitiram diminuir o tempo de transição entre tarefas e tempo de instrução. A rotina do “sentar para ouvir” demonstrou ser eficaz nesta turma, já que pela sua inquietude caracterizante, ao estarem sentados prestavam mais atenção à minha instrução.

Considero esta oportunidade como enriquecedora, já que me permitiu ter contacto com uma turma com um comportamento diferente da minha turma titular. Ao contrário da turma titular, esta turma era caracterizada pela assiduidade e pontualidade dos alunos. Assim, tive a oportunidade transferir para a prática aquilo que foi planeado para a aula. Considero também importante a oportunidade que tive de poder colocar o foco de atenção no desempenho dos alunos e emitir os feedbacks necessários, e não ter que estar constantemente atento ao comportamento dos alunos, dadas as diferentes características das turmas.

Um benefício desta experiência foi ter contacto com níveis de desempenho inferiores aqueles encontrados na turma titular. Como os alunos eram de uma faixa etária inferior, apresentaram um reportório motor mais reduzido, assim como menos experiências nas modalidades desportivas. Desse modo, as habilidades motoras abordadas foram simplificadas.

Durante a lecionação senti dificuldades no facto de a turma ter, durante o ano letivo, cinco diferentes professores a lecionar. Cada um desses professores tem dinâmicas de aulas e relações com os alunos distintas, assim, foi complicado lecionar no final do ano letivo. A dinâmica estabelecida com a turma estava diferente e quando consegui estabelecer novamente a minha dinâmica com a turma, o ano letivo já se encontrava perto do fim.

4.2.4 Atividades Enriquecimento Curricular – Mais uma oportunidade de ensino enriquecedora

Durante o EP tive a oportunidade de lecionar AEC numa escola do 1º ciclo de ensino. Esta oportunidade surgiu em virtude dos professores de EF do agrupamento de escolas terem a si atribuído uma turma do ensino básico. As AEC devem promover a prática desportiva dos jovens, através da implementação de um modelo que as atraia e desenvolva os conhecimentos e competências necessárias para a sua idade (Maria & Nunes, 2007).

Após conversa com a PC, ficou definido que nós, EE, ficaríamos responsáveis por lecionar essas aulas. As turmas atribuídas foram duas do 3º ano do ensino básico, cujas aulas decorreriam após o término das atividades diárias das turmas. A escola possuía condições ótimas para a prática desportiva, tendo à sua disposição todo o material necessário para cumprir com as orientações programáticas para este nível de ensino.

Considero que esta oportunidade foi muito enriquecedora. A dinâmica de uma aula do ensino primário é manifestamente diferente das aulas dos restantes ensinos. Os alunos precisam de mais interrupções durante a aula, não têm capacidade de manter a atenção durante muito tempo e são frequentes as queixas e choros, fruto de ainda se encontrarem na infância. No entanto, são alunos com um empenho máximo e que são verdadeiros, dizendo o que pensam sem problemas.

As atividades que desenvolvi encontram-se de acordo com as Orientações Programáticas (Maria & Nunes, 2007). Assim, durante o período que lecionei as AEC abordei jogos pré-desportivos, atletismo e introdução ao voleibol. Na

preparação das atividades optei por recorrer a um micro planeamento mais simplificado, onde optei apenas por estruturar as atividades a desenvolver na aula. Os exercícios planeados tiveram como preocupação ser lúdicos, de forma a gerar maior aceitação pelos alunos. Na realização das aulas a incerteza está presente, pois o planeado pode não decorrer como o esperado. Como os alunos têm uma idade baixa, o seu comportamento poderia variar de aula para aula e o planeado poderia falhar devido à inadequação das atividades aos alunos, incompreensão dos exercícios, ou mesmo por falta de atenção causada por um dia cansativo. Assim, foi imperial adaptar o planeado às exigências das aulas, sendo às vezes necessário ou aumentar o tempo planeado para uma tarefa, porque os alunos estavam a gostar muito, ou encurta-la, porque não estavam a aderir à tarefa.

Este ciclo de ensino apresenta algumas diferenças com os restantes ciclos de ensino que lecionei na EC. Em primeiro lugar, não apresenta um programa nacional que seja de cumprimento obrigatório. Existem, assim, algumas orientações programáticas (Maria & Nunes, 2007) que servem de auxílio ao desenvolvimento destas atividades. No entanto, é o professor o responsável por seleccionar as atividades a ensinar. Assim, o professor acaba por ter maior liberdade na escolha das modalidades a abordar, bem como na definição da duração das mesmas. A outra diferença prende-se com os objetivos. Enquanto no 2.º e 3.º ciclos existe um ensino regulado, e de acordo com uma série de objetivos, nas AEC o propósito, tal como nos foi transmitido e depreendido através da consulta das orientações programáticas da disciplina de Atividade Física Desportiva das AEC, passa por motivar os alunos para a prática desportiva e possibilitar experiências desportivas, algo cada vez menos presente na infância. Deste modo, a utilização de jogos lúdicos e a adoção de climas de festividade estiveram presentes no decorrer das aulas.

Após o término da experiência, considero como principal dificuldade que encontrei o facto de esta atividade decorrer no final do dia. Os alunos encontravam-se fatigados e, por vezes, com níveis de concentração muito baixos. Assim, o seu comportamento e atenção não vai ser o mais adequado. Este fator torna a aula mais imprevisível e difícil de controlar. Uma estratégia que

adotei para melhorar o seu comportamento foi a utilização de exercícios lúdicos e com muito movimento. Quando os exercícios exigiam um tempo de espera elevado, os alunos iniciavam conversas paralelas e distraíam-se. Desse modo, achei necessário optar por atividades em que os alunos estivessem em constante movimentação.

No entanto, foi uma atividade que adorei realizar e que penso ter tornado a minha experiência de EP mais completa. Isto prende-se com o facto de ter tido a oportunidade de contactar com algo que me permitiu desenvolver, de uma outra forma, componentes da gestão do tempo de aula, controlo da turma e instrução. A tarefa de planejar e realizar também foi desenvolvida. Encontro um paralelo entre o planeamento e a realização entre as AEC e a minha titular, já que, em ambos os casos, a imprevisibilidade estava presente. Tive também que pesquisar quais as atividades mais adequadas para o ensino nestas idades, já que não tivera contacto anterior com o ensino com crianças. Mas, acima de tudo, tornou-me uma pessoa mais feliz, visto que as crianças têm a capacidade de deixar uma pessoa com um sorriso na cara.

4.2.5 Participação na Escola – Organização e participação de atividades pelo Núcleo de Estágio

Durante o desenrolar do ano letivo o NE participou também ativamente nas atividades desenvolvidas na EC. A sua presença nestas atividades ocorreu através da participação na organização do Corta Mato Escolar, desenvolvida na escola. O NE foi também responsável pela organização de um evento na EC. Após conversa com a PC, e tentando optar pelo mais adequado ao contexto em que estávamos inseridos, decidimos organizar um torneio de futsal aberto a todos os alunos da EC.

Nos seguintes itens, podemos verificar como decorreram as atividades.

4.2.5.1 O Corta Mato Escolar – Experienciar para aprender

O Corta Mato Escolar decorreu no dia 10 de dezembro de 2014 e contou com a organização do Departamento de EF, já que a atividade foi desenvolvida a

nível de agrupamento. Na minha escola realizou-se a atividade para os escalões até ao sub-12, tendo os escalões acima sido realizados em sede de agrupamento.

Assim, durante o dia da atividade, foi transmitido que a tarefa dos EE seria tratar da logística no dia do corta mato. Fomos responsáveis pela entrega de dorsais, montagem do espaço, montagem do pódio e áreas para os juízes e montagem do sistema sonoro. Desse modo, o nosso trabalho foi facilitado, já que as nossas tarefas foram de simples concretização.

No entanto, após o término do evento, identificamos vários aspetos que não decorreram conforme o esperado, cabendo-nos a nós retirar ilações desses acontecimentos. A título de exemplo:

“O principal problema residiu na centralização da organização. Como apenas coube a um Professor a organização, os restantes não sabiam bem quais as suas tarefas para aquele dia. (...) Em conjunto com isso, ocorreram alguns acontecimentos imprevistos, com o qual os presentes não conseguiram solucionar devido essa centralização da organização. (...) que, apesar de tudo, não pôs em perigo a realização da atividade, mas que numa próxima atividade deve ser melhorada, principalmente ao nível da comunicação entre os participantes.” (Reflexão Corta Mato, 12/12/2014)

Assim, o que aprendi prendeu-se com a necessidade de, num evento desta magnitude, existir uma correta organização da tarefa, sendo a comunicação entre os elementos da organização um fator chave para o sucesso da atividade. Foi possível observar que, sem comunicação, a probabilidade de os intervenientes serem capazes de reagir à adversidade é diminuída. Assim, as atividades podem ficar comprometidas. Considero que foi uma experiência promotora de conhecimento, já que após reflexão foi possível encontrar aspetos a melhorar.

4.2.5.2 O Torneio – Um momento emocionante

No dia 16 de dezembro de 2014 foi realizado um torneio de Futsal inter turmas, organizado pelo NE. Todo o processo de planeamento e realização do torneio foi concebido pelo NE em conjunto com a PC.

Na minha opinião, foi uma atividade de sucesso. Tudo decorreu conforme planeado e criou-se um ambiente de verdadeiro evento desportivo, com muita emoção à mistura. No seguinte excerto encontramos um exemplo demonstrativo:

“Apesar de ser uma atividade fácil de organizar, penso que tudo correu bastante bem. Também ajudou bastante o público presente, que se fez ouvir durante todo o torneio e que foi uma animação constante, contribuindo para um melhor ambiente.” (Reflexão Torneio Inter Turmas, 19/12/2014)

Durante a fase de planeamento, começamos por criar o regulamento da atividade, de forma a saber como proceder com as inscrições e com a forma da competição. Depois passamos para a fase de divulgação, entre todos os alunos da escola, e foram abertas inscrições até uma data limite. Esta divulgação consistiu em afixar cartazes pela escola e falar diretamente com os professores titulares de turma, para auxiliarem na promoção do evento e receberam as inscrições. Com esta estratégia conseguimos dar conhecimento a todos os alunos.

Após a data de inscrição terminar realizamos o sorteio dos jogos, de forma a ficar já com a árvore do torneio criada. Como estabelecemos estes critérios, no dia do torneio já tínhamos toda a informação acerca das equipas e da competição pronta, tendo impresso várias árvores do torneio, espalhando-as pelo pavilhão de modo aos presentes terem informação acerca dos jogos que se estavam a realizar.

Durante o dia do torneio, cada um dos EE apenas teve que realizar a sua tarefa, já que estas tinham sido previamente definidas. Foi certamente uma atividade positiva, onde um bom planeamento foi fulcral para o desenvolvimento com sucesso da atividade.

Um dos fatores que considero que não correu da forma esperada foi a participação de alunos do sexo feminino. De forma a possibilitar a participação de todos os alunos, abrimos as inscrições a equipas mistas. Assim, esperávamos contar com a participação de um número considerável de alunas nas equipas, atendendo que o DE da escola era o Futsal feminino. No entanto, tal não se verificou. Apenas uma equipa contou com elementos do sexo feminino. Considero que este facto se prendeu com a inibição que as alunas demonstram em jogar com os alunos. Assim, numa próxima ocasião, de modo a obter uma maior participação das alunas, considero necessário optar por colocar uma regra específica que obrigue a inclusão e utilização de, pelo menos, um elemento do sexo feminino.

Através desta atividade foram desenvolvidas capacidades de organização e trabalho em equipa pelo NE. Todos participaram ativamente e isso acabou por ser um fator que trouxe sucesso à atividade.

4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional – Desenvolvimento de um profissional competente

A presente área relata as atividades vivenciadas no decorrer do ano letivo que foram influenciando, de uma forma mais marcante, a construção de uma competência e identidade profissional. Assim, é possível verificar a importância do EP no meu desenvolvimento profissional.

A presente área tem como objetivo que o aluno perceba a “necessidade do desenvolvimento profissional, partindo da reflexão acerca das suas condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional” (Matos, 2014, p.7)ⁱ. A reflexão adquire, assim, um papel fundamental no desenvolvimento profissional do EE, devendo este fazer da reflexão uma prática diária e constante no seu dia-a-dia.

Durante o seguinte capítulo vou relatar a importância da reflexão na minha PES, assim como das observações de aulas. Ainda neste capítulo é destacada a importância do professor investigar a sua própria prática de ensino, pelo que nele incluo o estudo de investigação desenvolvido pelo NE, o qual consistiu no

desenvolvimento de um programa de treino com vista à melhoria da CF das turmas titulares do 8º ano de escolaridade dos EE.

4.3.1 O Professor Reflexivo - O papel da reflexão no desenvolvimento profissional do Professor

A reflexão deve ser vista como uma ferramenta ao dispor do professor, com o intuito de gerar conhecimento. De acordo com Alarcão (1996, p. 175) a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Assim, cabe a cada professor viver nessa procura de conhecimento, tornando-se assim um profissional mais competente.

A necessidade de reflexão surge no âmbito de falhanços na formação, de carácter mais tecnicista ou mecanicista, que através da sua implementação, desativavam a reflexão, processo natural do indivíduo racional. Desse modo, é possível verificar fruto desses “falhanços”: passou-se a valorizar os processos cognitivos e a dimensão humana na aprendizagem (Alarcão, 1996).

O objeto da reflexão do professor não se deve centrar apenas no que decorre na aula, mas a tudo o que se relaciona com a atuação do professor. Tal como inferido por Alarcão (1996, p. 177) “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente”.

É também a partir da reflexão que o professor tem a capacidade de desenvolver novas compreensões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Estes conhecimentos prendem-se a nível de objetivos e matérias de ensino, e conhecimento específico acerca dos seus alunos, o que contribui para uma melhor compreensão do modo como o ensino está a ser aplicado (Shulman, 1987).

Uma atitude reflexiva norteou toda a minha PES. Foi através da reflexão que fui ultrapassando os problemas e obstáculos com que durante o ano letivo me vi confrontado. A principal dificuldade que encontrei no que concerne à reflexão foi ao nível de um conhecimento base que me permitisse encontrar uma resposta para o problema com que me deparava. Esse mesmo problema é advogado por

Hatton e Smith (1995), que referem que um conhecimento adequado é necessário como ponto de partida para ajudar os professores a aplicar respostas mais complexas ao seu ensino. De modo a solucionar este problema, socorri-me do NE para, através da experiência dos mesmos, tentar encontrar soluções. Quando esta solução não se demonstrava eficaz, realizava então uma pesquisa na bibliografia específica, de modo a encontrar soluções.

Durante este processo atendi aos três níveis de reflexão definidos por Schon (1987): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação. A primeira ocorre quando o professor é confrontado com situações imprevistas e adota uma forma de atuar, bem como simultaneamente reflete sobre se aquela terá sido a melhor resposta para a situação ocorrida. Por sua vez, a reflexão sobre a ação implica um período de reflexão acerca da atuação do professor na ação, isto é, pode surgir após o final da aula, de forma a compreender os motivos de decisões tomadas durante a aula. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é uma atitude reflexiva realizada após a reflexão sobre a ação e que permite ao professor tornar-se mais competente. É através desta reflexão que se atribui um significado ao que aconteceu, criando conhecimento e preparando melhor o professor para futuras situações semelhantes.

Conferi importância aos três níveis de reflexão. Como a minha prática pedagógica foi marcada pela imprevisibilidade o processo reflexivo estava associado a uma resposta mais eficaz às situações que foram surgindo durante o ano letivo. Deste modo, ao realizar os três níveis advogados por Schon (1987), estava a gerar conhecimento, preparando-me melhor para uma eventual situação que pudesse surgir. A reflexão sobre a reflexão na ação foi o nível que considero mais importante, já que é através deste que se renova conhecimentos e que me permitiu reagir melhor às imprevisibilidades das aulas. Com uma reflexão adequada neste nível, o professor torna-se mais competente na sua atuação, já que a sua tomada de decisão é refletida.

Assim, o processo reflexivo tornou-me num profissional mais competente e capaz de lidar com o imprevisto. Durante o ano letivo, fui colocado fora da minha zona de conforto já que, por inúmeras vezes, fui confrontado com situações de incerteza e de tensão. Essas situações surgiram num número significativo de

aulas, podendo prender-se, entre outros, com a imprevisibilidade do número de alunos que iriam estar na aula, com a motivação com que estes iriam para a aula, ou mesmo com a aceitação de uma situação de aprendizagem por parte da turma. No excerto seguinte, encontramos um exemplo corroborativo:

“A presente aula não decorreu conforme o esperado. Isso deve-se ao facto de apenas terem comparecido 9 alunos à aula, (...) o planeamento da aula teve, assim, que ser totalmente alterado. Desse modo, foi necessário começar por alguns exercícios analíticos, passando depois para um jogo de 4x4 + Joker a campo inteiro. Fiz esta opção, porque os alunos não demonstraram grande interesse em jogar num campo reduzido, com colchões a simular de baliza, quando estava o campo inteiro inutilizado.”
(Reflexão da Aula 39 e 40, Andebol, 07/01/2015, p. 1)

Contudo, não considero estas características da turma como negativas, mas sim como um fator que produziu em mim estímulos que levaram à reflexão na procura da resposta correta. Larrivee (2008) considera que uma experiência inquietante é um estímulo valioso para a reflexão. Segundo a autora, através do conflito e do desconforto provêm também importantes aprendizagens e compreensões acerca da prática. A minha prática pedagógica foi totalmente marcada por uma constante incerteza, o que acabou por a tornar mais enriquecedora.

4.3.2 Observação das Aulas – Ver para aprender

A tarefa de observação das aulas é definida pelo Regulamento do EP (Matos, 2014)ⁱⁱ. De acordo com essas diretrizes, cabe ao EE realizar a observação de aulas tanto dos restantes EE, como também da PC. As nossas observações circunscreveram-se às aulas dos colegas EE.

O ato de observar “não é apenas olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade, “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia mas, mais do que isso, atribuir-lhe um sentido significativo” (Sarmiento, 2004, p. 161).

De acordo com Serafini e Pacheco (1990), o papel da observação nas aulas de EF tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional do professor. O mesmo autor refere que a observação “consiste na aplicação de técnicas específicas (...) de modo a obterem-se dados sistematizados sobre o comportamento do professor e dos alunos. Deste modo, a observação é mais um meio de registo, de verificação e de comprovação da eficácia do ensino e da aprendizagem (...). O objetivo principal é o de confirmar que a interação professor/aluno se pode melhorar” (p. 6).

De modo a realizar a observação durante o ano, regi-me pelos métodos referidos por Sarmiento et al. (1993). Durante as primeiras observações utilizei o método tradicional dos incidentes críticos. Optei por este método, uma vez que é um método mais lato, sendo, assim, mais adequado às primeiras observações, já que inicialmente não sabia com o que observar.

De seguida passei para os métodos sistemáticos recomendados pelo autor. Utilizei o método de registo de duração e registo por intervalos. O primeiro consiste na medição do tempo de cada atividade, sendo depois traduzida para uma percentagem total do tempo de aula. Já o registo por intervalos consiste na observação do que se passa na sessão em momentos intervalados no tempo (Sarmiento et al., 1993).

Na observação através do método de registo de duração utilizei a “análise do tempo de aula (Piéron, 1988). Este tipo de observação tem como objetivo estudar a utilização do tempo destinado a diferentes atividades e tarefas (Sarmiento et al., 1993). Neste tipo de observação a principal dificuldade ocorreu inicialmente na definição de cada categoria e na sua identificação na prática. Desse modo, tive que me suportar da bibliografia específica antes de realizar a primeira observação.

Já no que refere ao método do registo por intervalos, recorri ao “sistema de observação do comportamento do professor” (SOCP) e ao “sistema de observação do comportamento do aluno” (SOCA) (Piéron, 1988). No que concerne ao SOCP ele tem como objetivo estudar o comportamento do professor na aula, permitindo traçar um perfil das suas características (categorias observadas: afetividade negativa; afetividade positiva; feedback; instrução; intervenções

verbais dos alunos; observação; organização; outros comportamentos). Já o SOCA tem como objetivo estudar o comportamento do aluno na aula, permitindo traçar um perfil das suas características (Sarmiento et al., 1993) (categorias observadas: afetividade; ajuda; atenção à informação; atividade motora; comportamentos fora da tarefa; demonstração; deslocamentos; espera; intervenções verbais; manipulação de materiais; outros comportamentos). Sendo ambos um registo por intervalos, as dificuldades sentidas foram transversais. Em primeiro lugar, foi necessário recorrer à literatura específica, de modo a conhecer pormenorizadamente cada uma das categorias. Ambos os sistemas apresentam várias categorias, o que exige conhecimento prévio de cada um deles. Uma outra dificuldade prendeu-se com a contagem do tempo. Como os intervalos são de cinco segundos, implica um constante olhar para o cronómetro. De modo a ultrapassar esse problema, realizamos essa observação em grupo de pelo menos dois estagiários, onde um ficava responsável para cronometragem e o outro pela observação dos comportamentos.

Desta forma, as observações desempenhavam um papel formador para os EE. O tempo que despendi a observar as aulas dos colegas, foi tempo despendido a aprender. A observação permitiu-me não só desenvolver as minhas capacidades de observador, mas também tornar-me um profissional mais competente. Melhorei a capacidade de analisar e interpretar comportamentos, propondo soluções. Desse modo, a experiência adquirida através da observação e reflexão acerca da mesma traduz-se em conhecimentos para o EE.

4.3.3 Estudo de Investigação

Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola

Autores:

Costa, J.¹, Mota, F.¹, Sárria, D.¹, Gomes, J.², Garganta, R.³, Cunha, M.³

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

² Escola Básica Nicolau Nasoni, Porto

³ CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Resumo

O presente estudo pretendeu implementar um circuito de Treino Funcional com o objetivo de melhorar a condição física dos alunos das turmas do 8º ano. O programa foi implementado durante as aulas de Educação Física em paralelo com o ensino das modalidades previsto no planeamento anual. A amostra foi constituída por 77 sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos dos quais 26 são do sexo feminino ($14,31 \pm 1,35$ anos) e 51 do sexo masculino ($14,65 \pm 1,60$ anos). O instrumento utilizado neste estudo para avaliar a Condição Física foi a bateria de testes *Fit School*. O programa foi apresentado aos alunos através de um circuito constituído por seis exercícios destinados ao desenvolvimento holístico das capacidades físicas. No tratamento dos dados realizou-se uma estatística descritiva com base na média e desvio padrão. Para comparar os resultados obtidos nos distintos momentos de avaliação segundo a tipologia de curso (regular ou vocacional) procedeu-se a comparações múltiplas pela utilização do teste paramétrico de análise multivariada para medidas repetidas. Para a análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, recorreu-se ao *software SPSS*. A apresentação e discussão dos resultados é realizada através de quadros e figuras, de modo a facilitar a sua compreensão. A análise dos resultados indicou como principais conclusões: a condição física geral dos alunos melhorou significativamente; o grupo de ensino regular registou melhorias estatisticamente significativas nos testes de Equilíbrio em Prancha do momento

1 para 2 e 1 para 3, no *Kettlebell* do momento 1 para 3 e 2 para 3, e no Saltar à Corda no momento 1 para 2 e 2 para 3. Já no grupo do ensino vocacional, não se verificaram melhorias estatisticamente significativas em nenhum teste.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, TREINO FUNCIONAL, CONDIÇÃO FÍSICA, FIT SCHOOL.

Introdução

O presente estudo situa-se no quadro das tarefas inerentes à área de desempenho número três, Desenvolvimento Profissional¹. A mesma advoga que o EE deve recorrer à investigação como forma de entender, informar e potenciar a sua prática de ensino na escola. Assim, o objetivo da área número três passa por “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação)”².

No início do ano letivo de 2014/2015 os alunos das turmas atribuídas aos EE, do 8º ano de escolaridade de uma escola EB 2,3 da cidade do Porto, demonstraram dificuldades ao nível das capacidades físicas, assim como abstração para importância do desenvolvimento das mesmas. Em particular, no decurso das avaliações iniciais das UD e na realização de alguns circuitos de treino CF no primeiro período letivo. Foi possível constatar que os alunos não demonstram empenho na realização da atividade, já que não se preocupavam em executar corretamente o movimento, mas cumprir com o número de repetições e com o tempo de atividade previstos, especialmente quando não supervisionados.

Inicialmente, consideramos importante estabelecer as diferenças entre atividade física (AtF) e CF. De acordo com Casperson et al. (1985) podemos considerar a AF como qualquer movimento corporal de qualquer tipo, produzido pela contração muscular e que leva a um gasto energético da pessoa. Os

mesmos autores referem que a CF, contrariamente à AF, está relacionado com um conjunto de atributos que um indivíduo possui ou alcança.

A adolescência é uma fase em que o indivíduo deve desenvolver o mais possível a sua CF, através de atividades que lhe proporcionem um repertório motor mais completo, assim como melhor saúde. Armstrong (1998) fala-nos da importância da AF em jovens, referindo que “para além das atividades próprias do estilo de vida diário, recomendam-se três ou mais sessões semanais de atividades, com duração de 20 minutos ou mais, requerendo níveis de exercício entre moderado e vigoroso^{II}.

De acordo com Pate et al. (1995), a AF tem um papel fundamental em conjunto com outros comportamentos, promovendo um estilo de vida saudável. Assim, é possível constatar que as aulas de EF assumem um papel preponderante na promoção de um estilo de vida saudável^{III}, visto que existem jovens que apenas praticam exercício físico nas aulas de EF. Nas escolas, o exercício físico devia ser abordado de uma forma interligada com outros aspetos de um estilo de vida saudável (ex.: alimentação), tendo em vista a sua promoção (Armstrong, 1998). A escola tem, assim, uma oportunidade privilegiada de dinamizar a “cultura do corpo”, assim como oportunidade de mobilizar os jovens para a aprendizagem de estilos de vida ativos (Neto, 1998).

Não obstante, a literatura informa que o desenvolvimento da CF nas aulas de EF é, na maioria dos casos, desestruturada (Almeida, 2009). Apesar de esta parecer ser a realidade das escolas portuguesas, a importância do trabalho de CF na escola está presente nos Programas de EF dos 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário, tendo estes vários objetivos determinados para a sua melhoria, nomeadamente: "elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica" e "conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da CF de uma forma autónoma no seu quotidiano" (Ministério da Educação e Ciência, 2001). Deste modo, a implementação de uma

Unidade de Trabalho de CF assume especial relevância. Com a mesma procurámos conduzir a melhorias dos índices de força para o exercício da CF.

Dentro dos vários tipos de treino (Treino Intervalado, Treino de Circuito, Pliometria, *Crossfit*) para desenvolver a CF, a nossa escolha centrou-se nos *High Intensity Interval Training* (HIIT), que se encontram dentro do tipo de treino intervalado. Os HIIT envolvem uma alternância entre exercícios de alta intensidade (perto do VO₂max) e períodos de baixa intensidade, que possibilitam ao corpo a eliminação do ácido láctico do sangue e ao indivíduo recuperar para o próximo período de alta intensidade (Sorace, 2009). Este tipo de treino permite, assim, agregar o treino aeróbio ao desenvolvimento das capacidades condicionais. Entre as principais melhorias do HIIT, sublinham-se as melhorias a nível aeróbio e anaeróbio, cardiovascular e perda de gordura abdominal (Kravitz, 2014).

Dentro dos HIIT, destacamos o TF. O paradigma que atualmente caracteriza o TF surgiu através de Gary Gray, durante os anos noventa (Boyle, 2004). Antes deste paradigma, as funções musculares eram vistas de forma independente, não atendendo ao seu funcionamento. No novo paradigma, surge o conceito de cadeias cinéticas, que descrevem a relação existente entre grupos musculares e articulações, que trabalhando em conjunto, melhoram a *performance* do movimento (Boyle, 2004). Existem três fatores chave a ser desenvolvidos durante a aplicação dos exercícios de TF: estabilidade do *core*, flexibilidade e equilíbrio. Para o trabalho destas capacidades, são executados movimentos isométricos, propriocetivos e dinâmicos (DeFrancesco & Inesta, s/d).

O TF é caracterizado por ser uma atividade multiarticular, multiplanar, enriquecida propriocetivamente, que envolve desaceleração (redução de forças), aceleração (produção de forças) e estabilização; volume de instabilidade controlado e uma gestão da gravidade, das forças reativas do solo e dos momentos de força (Gambetta, 1999). Este tipo de treino é manifestamente importante, tendo em conta que os jovens se encontram numa fase ótima para o desenvolvimento das capacidades condicionais.

Além disso, o TF tem como preocupação um desenvolvimento holístico das capacidades, treinando capacidades em simultâneo, permitindo um

desenvolvimento mais homogêneo das mesmas. Desta forma, Scholich (1994) afirma que o TF permite que um grupo muscular esteja a ser desenvolvido, enquanto os restantes grupos recuperam. Gambetta (2007) refere que o TF deve ser visto como uma abordagem integrada (ao contrário de isolada) que envolve o movimento de partes múltiplas do corpo em variados planos, sendo esta a sua principal função.

Uma vez que o TF não deve ser visto como uma atividade separada que precede ou procede a aula, mas antes como parte integral da mesma, para que efetivamente contribua para o desenvolvimento do equilíbrio, força do *core*, mecânica do movimento, agilidade e eficiência de movimento (Swanson, 2006), optamos por integrar esta atividade na parte inicial das aulas das unidades didáticas de Badmínton e Tag-Râguebi do 2.º período. Este fator prende-se com as melhorias verificadas não só a nível de capacidades condicionais e coordenativas (Thomas, 2000), como também a nível da otimização do tempo de aula, já que o tempo útil de aula é rentabilizado. Ao utilizar o circuito como aquecimento específico, estamos a aumentar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo para a prática (Rosado & Ferreira, 2009).

São vários os estudos que utilizam o treino de força para melhoria da CF das crianças e jovens, nomeadamente Baumgartner e Wood (1984), Blimkie et al. (1989), Carvalho (1993), Carneiro (2008), Gonzaga (2013), Gomes (2013) e Viana (2014), tendo cada um deles resultados particulares.

Baumgartner e Wood (1984) verificaram os efeitos do treino específico de força da cintura escapular, em jovens, através da realizações de um teste de elevações que foram modificadas, que de forma a serem adequadas aos participantes. A amostra foi constituída por oito turmas, entre o 3.º e o 6.º ano de escolaridade, estando cada turma dividida em dois grupos: um grupo de controlo e um grupo experimental. O estudo teve a duração de doze semanas e, durante esse período, todos os participantes realizaram aula de EF três vezes por semana. O grupo experimental foi sujeito ao treino específico, que consistiu em realizar o número máximo de elevações modificadas, sendo que o grupo de controlo apenas realizou as aulas.

Foram observadas melhorias em ambos os grupos, no entanto o grupo experimental apresenta melhorias significativas (32%) quando comparado com o grupo de controle (5,5%).

Um outro estudo, realizado por Blimkie et al. (1989) apurou a eficácia de um programa de treino de dez semanas na melhoria da resistência de força e força voluntária dos músculos flexores do cotovelo. O mesmo treino analisou também a contribuição das adaptações neurológicas e da hipertrofia muscular no aumento da força em vinte e sete rapazes pré-puberes, entre os nove e os onze anos. A amostra foi dividida aleatoriamente entre grupo de controle e grupo experimental.

Verificou-se uma frequência de treino de três sessões por semana, sendo estas constituídas por seis exercícios. *Double knee extension* e *double arm curl*, como exercícios primários e *bench press*, *leg press*, *sit-ups* e *pull downs*, como exercícios secundários. Os exercícios primários diferenciam-se dos secundários, uma vez que nos primeiros eram realizados cinco séries e apenas três séries nos segundos. Durante as séries, realizam repetições máximas. Contudo, foram aplicados vários testes de força e avaliada a morfologia muscular através de tomografia axial computadorizada (TAC) e de procedimentos antropométricos.

No que concerne aos resultados, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no pré-teste. O efeito significativo de indicativo de crescimento, apenas foi encontrado nos valores do pós-teste do perímetro braquial e área de massa muscular, utilizando a avaliação antropométrica, sendo estes mais elevados do que os valores encontrados no pré-teste. Em relação às medidas antropométricas e da TAC, da área da secção muscular transversa, não foram encontradas diferenças significativas em qualquer dos grupos. Por outro lado, o treino melhorou significativamente as repetições máximas no supino, no *double arm curl lift* e na força isométrica máxima voluntária em todos os ângulos articulares avaliados, tanto em termos absolutos (Nm) como relativos (Nm.cm⁻²). É de salientar que, para além destes resultados, foi verificada uma tendência, embora não significativa, para o aumento das unidades motoras ativadas durante a contração isométrica máxima voluntárias, nos elementos do grupo experimental.

Após uma análise cuidadosa dos resultados obtidos, os autores salientam que os ganhos de força foram independentes das mudanças ocorridas na área da secção muscular transversa e que os principais fatores para os ganhos de força neste estudo foram: a melhoria da coordenação na habilidade; a tendência para o aumento de recrutamento de unidades motoras e outras adaptações neurológicas indeterminadas, incluindo uma melhor coordenação dos grupos musculares envolvidos.

Um estudo efetuado por Carvalho (1993) procurou verificar as melhorias alcançadas através do treino de força geral em contexto escolar. O estudo foi composto por um total de cento e oitenta e três alunos do 8º ano de escolaridade. O treino foi realizado durante um total de dez semanas e foram divididos em quatro grupos experimentais diferentes. O grupo de controlo (G1) apenas frequentavam as aulas normais de EF. Um segundo grupo (G2) realizava um plano de treino de força geral durante vinte e cinco minutos, tendo duas sessões semanais. O terceiro grupo (G3) diferenciava-se do segundo, já que possuía mais uma sessão semanal, mantendo o mesmo tipo de treino. Por fim, o quarto grupo (G4) tinha duas sessões semanais tal como o segundo grupo, no entanto, além dessas, possuía uma terceira sessão, realizada num ginásio, tendo uma maior intensidade.

No que toca aos resultados, todos os grupos apresentaram melhorias entre os dois momentos de avaliação. No respeitante aos rapazes, foram verificadas melhorias de 10,6%, 19,1%, 29,1% e 37,3% respetivamente para o G1, G2, G3 e G4. Já no que toca às raparigas registaram-se melhorias de 14,1%, 27,5%, 32,3% e 43,2% para os mesmos grupos. Apesar disso, os autores referem que parte desses ganhos deve ser atribuída ao processo natural de crescimento, assim como aos ganhos produzidos pelas aulas de EF.

No estudo realizado por Carneiro (2008) pretendeu-se estudar o efeito de um programa de treino de força em jovens alunos. A amostra era constituída por nove turmas do 6º de escolaridade num total de cento e noventa alunos, dos quais quarenta e sete foram integrados nos grupos experimentais e cento e quarenta e três pertencem aos grupos de controlo (total de noventa e sete do sexo feminino e noventa e três do sexo masculino). Os alunos foram divididos em dois

grupos de controlo e dois grupos experimentais. Em relação ao programa de treino, o grupo experimental foi submetido a um protocolo de treino com três secções, com a duração de quatro semanas cada um, perfazendo um total de doze semanas, desenvolvendo um programa de treino sistemático. Já o grupo de controlo apenas desenvolveu as aulas normais de EF. Em relação à avaliação, esta foi realizada através de quatro testes de força em dois momentos, primeiramente no momento inicial (pré-teste) e depois do programa de treino (pós-teste).

As diferenças encontradas foram estatisticamente significativas em todos os grupos experimentais melhorias significativas nos níveis de força, com exceção da força de resistência.

Por outro lado, o estudo de Gomes (2013) teve com o objetivo de criar um programa de exercitação personalizado que permita resolver as lacunas presentes nas capacidades condicionais dos alunos. A sua amostra era constituída por quinze alunos do Ensino Básico, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com a particularidade de todos frequentarem as aulas de EF. No que consta ao programa de treino, construiu um programa de exercitação personalizado, com a duração de nove semanas, que tinha como objetivo o desenvolvimento, de forma individualizada, das diversas capacidades condicionais: resistência, velocidade, flexibilidade e força (superior, média e inferior). Este foi composto por seis exercícios nos quais, cada um destinado ao desenvolvimento de uma capacidade condicional específica.

O instrumento utilizado para avaliar a aptidão física foi a bateria de testes *Fitnessgram*, sendo este aplicado em dois momentos distintos, momento inicial (pré-teste) e momento final (pós-teste). Contudo, o autor refere que se obtiveram resultados estatisticamente positivos relativos aos ganhos de força (inferior, média e superior) e da resistência, o que não se verificou nas outras capacidades condicionais: flexibilidade e velocidade.

O estudo realizado por Gonzaga (2013) pretendeu verificar se existem melhorias nos índices de força dos alunos, através de um programa de treino em circuito e verificar se a motivação dos alunos é incrementada com a realização do treino de força num espaço apropriado. A amostra foi constituída por doze

sujeitos no grupo de controlo (quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino) e vinte e um sujeitos no grupo experimental (seis do sexo masculino e quinze do sexo feminino), com dezasseis anos de idade.

O programa de treino foi estabelecido pelo autor e contém oito estações, cada uma com um exercício distinto, sendo que o programa de treino foi aplicado em treze semanas (cada sessão tem dez minutos e apenas se realiza uma sessão semanal). De forma a verificar as melhorias do nível de força, o autor avaliou os elementos do estudo em quatro momentos distintos: momento inicial (pré-teste), dois momentos intermédios (Avaliação Intermédia) e momento final (pós-teste). O intuito da avaliação Intermédia seria o de verificar se existe alguma perda com uma paragem. Foi também procedido o preenchimento de dois questionários referentes à motivação, um no momento inicial (1ª fase) e outro no momento final (2ª fase).

Contudo, verificou-se que os índices de força dos alunos aumentaram consideravelmente. Focando a análise dos dados nas questões da motivação, esta aumentou. Os alunos apresentaram-se mais motivados para as aulas, cumprindo com mais rigor as tarefas propostas.

Por último, o estudo de Viana (2014) procurou implementar um circuito de trabalho de força geral, verificando se existem melhorias nos índices de força e motivação dos alunos. A amostra era constituída por vinte e cinco alunos do Ensino Secundário, de uma turma de 10º ano de escolaridade (dezassete do sexo feminino e oito do sexo masculino), com a particularidade de todos frequentarem as aulas de EF. Os registos foram mediados pela implementação de um circuito de força de dez sessões de doze minutos. Este compreendeu oito estações de treino de força e em cada estação o objetivo era que os alunos realizassem o maior número possível de repetições, durante trinta segundos, com quinze segundos de descanso entre cada estação. Primeiramente, a avaliação inicial teve recurso à bateria de testes *Fitnessgram*. A avaliação da força foi realizada através de dois testes da bateria dessa mesma bateria sendo os alunos enquadrados nas zonas de desenvolvimento desta bateria de testes referente aos exercícios estipulados. A avaliação da motivação foi através dos questionários usados pelo autor anterior: Gonzaga (2013).

Contudo, foi possível observar que os índices de força dos alunos aumentaram consideravelmente, bem como os níveis da motivação. Esta última aumentou devido à implementação do programa de treino ao som de música.

Partindo do exposto, o presente estudo teve como principal propósito implementar um TF para avaliar e melhorar a condição física dos alunos pelo desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas. Adicionalmente, procurou-se averiguar se existem diferenças significativas a nível do desempenho dos alunos no decorrer das sessões do programa de trabalho de CF entre faixas etárias.

Metodologia

Caraterização da amostra

A amostra foi constituída por 77 alunos de quatro turmas do 8º ano de escolaridade 26 do sexo feminino ($14,31 \pm 1,35$ anos) e 51 do sexo masculino ($14,65 \pm 1,60$ anos), a frequentar a aula de EF de uma escola EB 2,3 situada no distrito do Porto.

Procedimento de recolha de dados

A intervenção deste estudo incluiu a implementação de um programa de 10 aulas, das quais 3 foram de avaliação (avaliação inicial, avaliação intermédia e avaliação final) e 7 realização de um programa de TF. Ao longo das aulas, o envolvimento dos alunos na tarefa foi importante, agrupando sempre os alunos em grupos de dois a desempenhar funções distintas: um aluno como juiz e outro a realizar o exercício, com o professor supervisionar a tarefa.

A primeira (avaliação inicial), a quinta (avaliação intermédia) e a décima (avaliação final) aula tiveram como objetivo avaliar as capacidades motoras pela contabilização e preenchimento das fichas de registo com o número de repetições em cada teste (Quadro 1 e 2). Estas avaliações socorreram-se da bateria *Fit School*, no qual pertencem os seguintes testes: agachamento com rotação (TRX); passe de peito com bola medicinal (BM) no plano sagital;

equilíbrio em prancha (EqP) trocando os cones de lugar; desenvolvimento com *kettlebell* (KT); saltar à corda (SC) e os *burpees* (BP) (Quadro 3).

Como já mencionado, as restantes sete aulas foram para a aplicação de um circuito de TF (Quadro 4). Este programa teve como propósito proporcionar aos alunos uma melhoria da sua CF, através da realização de exercícios iguais ou semelhantes, que trabalhem de forma igual os grandes grupos musculares envolvidos nas tarefas dos momentos de avaliação. Como a EC não possui todo material específico para o desenvolvimento do TF, nas aulas que não eram destinadas à Avaliação, tivemos que criar material que permitisse a realização do exercício de forma semelhante.

Assim, de forma a realizar um TRX utilizamos o material de escalada da escola. No que concerne ao EqP, os alunos realizaram o exercício no solo, mas mantendo apenas um membro inferior em contacto com o solo, de modo a criar o desequilíbrio patente no exercício original. Por fim, de modo a criar um KT utilizamos um garrafão de água cheio, retirando a pega superior.

De forma a não haver equívocos e para salvaguardar os resultados, designadamente o preenchimento das fichas de registo, todas as sessões de treino foram gravadas com uma máquina de filmar, colocada num local estratégico, sem interferir com o desenrolar da aula. Para o efeito, procedemos à entrega de um pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos.

Com o intuito de tornar o circuito mais apelativo e em simultâneo facilitar a ação dos professores, a implementação do treino foi acompanhada de uma música. Essa música continha música de fundo, assim como sinais sonoros para indicar aos alunos quando se iniciava o circuito, quando deviam iniciar a tarefa, quando deviam trocar de funções, quando deviam trocar de tarefa e quando terminar o circuito. Recorremos ao *software* Audacity, programa de edição de áudio.

Quadro 1 – Calendarização dos treinos (Diogo e Fábio)

Atividade	Dias de implementação			
Avaliação Inicial	10 fev			
Sessão de Treinos	13 fev	20 fev	24 fev	
Avaliação Intermédia	27 fev			
Sessão de Treinos	3 mar	6 mar	10 mar	13 mar
Avaliação Final	17 mar			

Quadro 2 – Calendarização dos treinos (Jorge)

Atividade	Dia de implementação			
Avaliação Inicial	11 fev			
Sessão de Treinos	13 fev	20 fev	25 fev	
Avaliação Intermédia	27 fev			
Sessão de Treinos	4 mar	6 mar	11 mar	13 mar
Avaliação Final	18 mar			

Protocolo e Material do Programa de Treino

O circuito de treino foi realizado no interior do pavilhão polidesportivo da escola cooperante. Este circuito foi constituído por 6 estações. Em cada estação os pares de alunos realizavam, alternadamente, a tarefa durante de 30 segundos, seguidos de um momento de 7 segundos, onde os alunos se deslocavam para a estação seguinte.

No Quadro 3 e 4 é possível encontrar o protocolo utilizado nos momentos de Avaliação onde foi utilizada a bateria de testes *Fit School*. Nos exercícios de

agachamento com torção (TRX), passe de peito com a BM no plano sagital e desenvolvimento com KT a capacidade condicional desenvolvida foi a força. No EqP trocando os cones de lugar a capacidade coordenativa exercitada foi o equilíbrio e a coordenação. Já no exercício de SC e nos BP as capacidades coordenativas desenvolvidas foram a coordenação e resistência, respetivamente. Serviu ainda para verificar se existiram melhorias em resultado da implementação do mesmo.

Quadro 3 – Protocolo do circuito de avaliação Fit School

Exercício		CrITÉrios de êxito	Erros
1º	TRX	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nº d vezes que toca com a mão no chão, com os membros inferiores (MI) em flexão e agarrado com uma mão no TRX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não fletir completamente os MI; • Não estender completamente os MI.
2º	BM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conta o nº de vezes que a bola toca acima dos 2 metros e é agarrada ao nível do peito; ✓ Fletir os MI para lançar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acertar na marca ou abaixo dela; • Deixar a bola cair o chão.
3º	EqP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posição de pé com os dois pés em apoio na plataforma; ✓ Conta o número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os cones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar no solo com a prancha • Não estar em equilíbrio. • Tirar um pé da plataforma.
4º	KT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conta o nº de vezes que o KT toca no chão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não estende os membros superiores (MS) acima da cabeça; • Não bater com o KT no chão.
5º	SC	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conta o nº de vezes que salta; ✓ Passagem simples da corda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar sem a corda passar por baixo do corpo.

Quadro 4 – Protocolo do circuito de avaliação Fit School (cont.)

Exercício	Critérios de êxito	Erros
6º BP	✓ Conta o nº de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha.	<ul style="list-style-type: none">• Não colocar o tronco em prancha facial;• Não saltar para terminar o movimento.

No Quadro 5 e 6 é possível encontrar o protocolo utilizado nos momentos de treino, onde foi utilizado o circuito de TF por nós adaptado.

Quadro 5 – Protocolo do circuito de TF

Exercício	Critérios de êxito	Erros
1º TRX	✓ Nº de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão na corda de escalada.	<ul style="list-style-type: none">• Não fletir completamente os MI;• Não estender completamente os MI.
2º BM	✓ Conta o nº de vezes que a bola toca acima dos 2 metros e é agarrada ao nível do peito; • Fletir os MI para lançar.	<ul style="list-style-type: none">• Não acertar na marca ou abaixo dela;• Deixar a bola cair o chão.
3º EqP	✓ Posição de pé com os dois pés em apoio na plataforma; ✓ Conta o número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os cones.	<ul style="list-style-type: none">• Tocar no solo com a prancha• Não estar em equilíbrio.• Tirar um pé da plataforma.
4º KT	✓ Conta o nº de vezes que o KT toca no chão.	<ul style="list-style-type: none">• Não estende os MS acima da cabeça;• Não bater com o KT no chão.

Quadro 6 – Protocolo do circuito de TF (cont.)

Exercício		Critérios de êxito	Erros
5º	SC	✓ Conta o nº de vezes que salta; ✓ Passagem simples da corda.	• Contar sem a corda passar por baixo do corpo.
6º	BP	✓ Conta o nº de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha.	• Não colocar o tronco em prancha facial; • Não saltar para terminar o movimento.

Material *Fit School*

No circuito de avaliação *Fit School*, o material utilizado foi:

- Para o primeiro exercício, o agachamento com torção, utilizamos o TRX;
- No exercício de BM, foram utilizadas bolas medicinais;
- O terceiro exercício diz respeito ao EqP e utilizamos a plataforma de instabilidade e cones;
- O exercício do desenvolvimento com KT necessitou de um KT;
- No exercício de SC, foram utilizadas cordas simples;
- Nos BP não foi preciso material;
- Câmara de gravação de vídeo;
- Folhas de registo do número de repetições;
- Música original produzida.

Material circuito de TF

No circuito de TF, o material utilizado foi:

- Para o primeiro exercício, o agachamento com torção, utilizamos o material de escalada existente na EC;
- No exercício de BM, foram utilizadas bolas medicinais;
- O terceiro exercício diz respeito ao EqP apenas foi necessário cones;

- O exercício do desenvolvimento com KT foi realizado com garrações preenchidos com água.
- No exercício de SC, foram utilizadas cordas simples;
- Nos BP não foi preciso material;
- Câmara de gravação de vídeo;
- Folhas de registo do número de repetições;
- Música original produzida.

Procedimentos de análise dos dados

No tratamento dos dados procedeu-se a uma estatística descritiva com base nas frequências (absolutas e relativas) e nas medidas de tendência central (média) e de dispersão (máximo, mínimo e desvio padrão) acerca de todos os participantes no estudo. Para comparar os resultados obtidos nos grupos da tipologia de curso (ensino regular e ensino vocacional) nos diferentes momentos de avaliação para cada teste do *Fit School* procedeu-se a comparações múltiplas utilizando-se o Teste de análise multivariada para medidas repetidas. Para perceber se houve uma melhoria da condição física geral dos alunos pela aplicação do programa de TF foi calculado um Score correspondente ao somatório das médias de repetições de cada teste do *Fit School* para cada um dos momentos de avaliação. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$. A análise estatística foi realizada com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21,0. A apresentação dos resultados é feita por meio de quadros e figuras de modo a facilitar a sua compreensão.

Apresentação e discussão dos resultados

Resultados Gerais

Procedeu-se, em primeiro lugar, à descrição do número de ocorrências e dos respetivos valores percentuais, bem como dos valores mínimo e máximo, média e desvios-padrão, dos resultados dos alunos nos testes TRX; BM; EqP; KT; SC e BP em cada um dos três momentos de avaliação (Momento 1, 2 e 3).

Quadro 7 – Apresentação dos dados do Fit School obtidos nos três momentos de avaliação

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
TRX – Momento 1	61	1	31	13,72	6,47
TRX – Momento 2	51	1	27	13,84	5,83
TRX – Momento 3	58	1	27	14,79	5,31
BM – Momento 1	60	3	35	13,72	6,56
BM – Momento 2	50	8	21	14,74	4,00
BM – Momento 3	58	1	25	15,10	4,83
EqP – Momento 1	61	1	17	7,90	4,00
EqP – Momento 2	51	1	19	10,67	3,73
EqP – Momento 3	58	1	19	11,45	3,54
KT – Momento 1	61	1	30	10,85	5,67
KT – Momento 2	53	1	21	10,42	4,46
KT – Momento 3	58	1	25	13,38	4,20
SC – Momento 1	61	1	68	29,16	17,03
SC – Momento 2	51	1	57	32,41	15,19
SC – Momento 3	59	1	71	33,76	17,55
BP – Momento 1	61	1	15	9,43	5,10
BP – Momento 2	50	1	20	9,62	4,32
BP – Momento 3	58	1	18	10,07	3,82

Como podemos observar no Quadro 7, são várias as diferenças que encontramos entre os três momentos de avaliação nos diferentes exercícios. Deste modo, verifica-se a existência de casos em que os valores crescem, ou diminuem, pelos diferentes momentos de avaliação.

No exercício do TRX é possível verificar que durante a implementação da unidade de trabalho, os valores médios aumentaram de forma progressiva pelos momentos de avaliação: momento 1 - $13,72 \pm 6,47$; momento 2 - $13,84 \pm 5,87$; momento 3 - $14,79 \pm 5,31$.

Também no exercício da BM, é atestada a melhoria progressiva da amostra, pelos diferentes momentos de avaliação: momento 1 - $13,72 \pm 6,56$; momento 2 - $14,74 \pm 4,00$; momento 3 - $15,10 \pm 4,83$.

Contrariamente ao aferido nos exemplos acima descritos, no exercício do KT os valores médios obtidos apresentam, variações entre os três momentos de avaliação, existindo uma diminuição do valor médio do primeiro para o segundo

momento, seguido de um aumento entre o segundo e terceiro momento: momento 1 - $10,85 \pm 5,67$; momento 2 - $10,42 \pm 4,46$; momento 3 - $13,38 \pm 4,20$.

Podemos também verificar que no teste do SC, encontram-se as melhorias mais evidentes, aumentando de um valor médio de $29,16 \pm 17,03$ para um valor de $33,76 \pm 17,55$. Este facto vai de encontro ao observado no estudo de Barbosa (2014), onde refere que este foi o teste onde o valor mais se evidenciou.

Porém, podemos observar que o número de alunos nem sempre foi o mesmo em cada momento, o que pode ter influenciado os resultados médios da turma. O facto de um aluno participar na aula dos momentos de avaliação, não descarta a hipótese de ele não realizar um dos exercícios dos seis estipulados. Assim, apesar do nosso controlo e insistência para que os alunos executassem o exercício, poderia existir a possibilidade de alguém não cumprir com o planeado. Neste caso, os resultados são dependentes da ação dos alunos.

De forma a facilitar a compreensão dos dados, optamos por criar figuras, onde é possível observar, de um outro modo, as diferenças entre cada momento de avaliação.

É de realçar que o número da amostra difere nas figuras, uma vez que, apesar dos alunos estarem presentes num dos momentos de avaliação, se não comparecessem ao seguinte, os valores dos mesmos não eram contabilizados, originando uma possível discrepância. Um exemplo prático é a diferença entre o número total da amostra da figura 1 e 4. Existe também, a possibilidade, de um determinado aluno realizar o primeiro momento, todavia, não significa que efetuou todos os exercícios que englobam essa avaliação. A título de exemplo, temos o exercício de SC (figura 5) que comparativamente com o TRX (figura 1), o número da amostra caracterizada difere apesar de serem os mesmos momentos de avaliação.

As figuras seguintes são as mais representativas das diferenças observadas nos distintos momentos de avaliação.

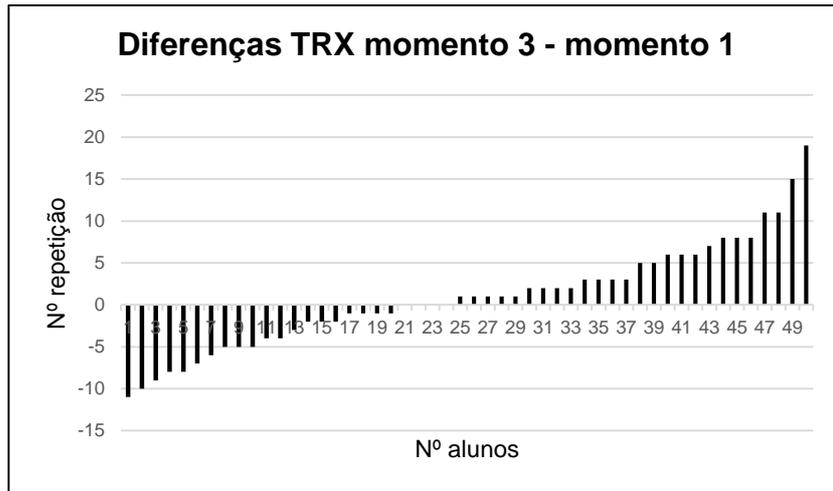


Figura 1 – Diferenças na avaliação do TRX

Como é possível verificar, na figura 1, existiram diferenças positivas entre a avaliação inicial (momento 1) e final (momento 3). Tivemos 20 alunos que diminuíram o número de repetições (-1 até -11), 4 que não responderam à implementação do programa de treino (linha 0) e 26 que melhoraram (+1 até +19).

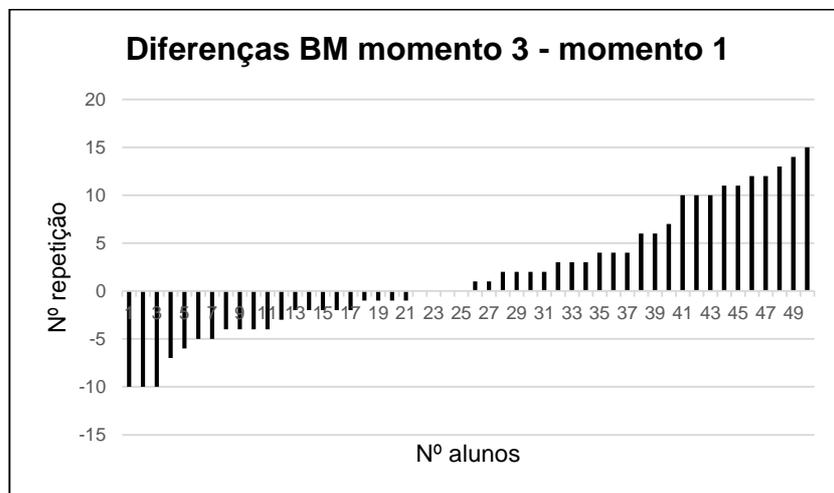


Figura 2 – Diferenças na avaliação da Bola Medicinal

Na figura 2 podemos também constatar que as turmas responderam positivamente ao programa de treino: 21 alunos diminuíram o número de repetições (-1 até -10), 4 que mantiveram o mesmo nível (0) e 25 que melhoraram (+1 até +15).

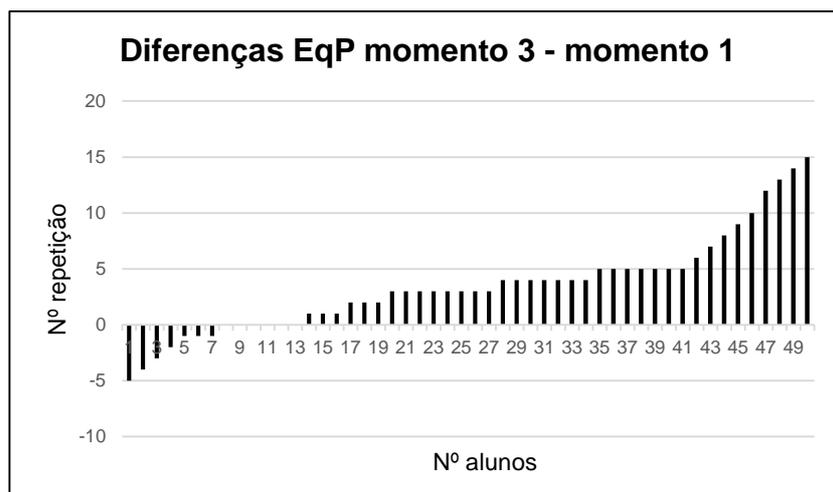


Figura 3 – Diferenças na avaliação do Equilíbrio em Prancha

No que concerne ao exercício do EqP (figura 3), observaram-se comportamentos semelhantes. Deste modo, 7 alunos diminuíram o número de repetições (-1 até -5), 6 mantiveram o mesmo nível (0) e 37 melhoraram (+1 até +15). É de salientar que esta foi atividade onde se verificou um maior aumento do número de repetições.

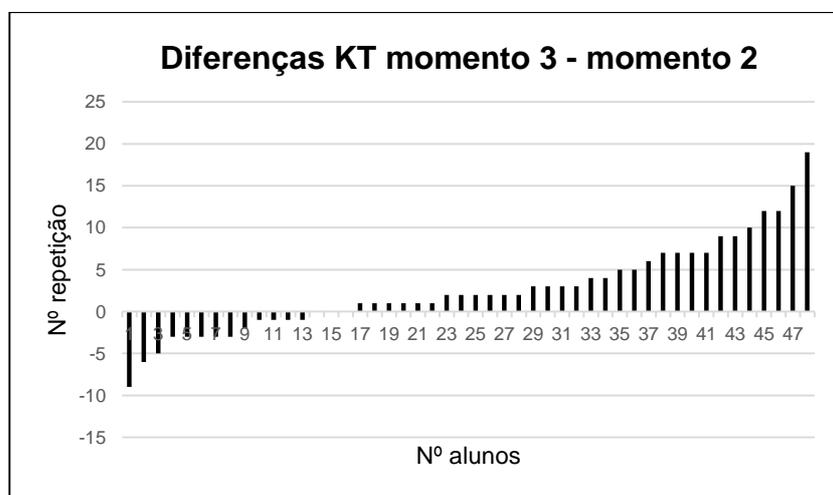


Figura 4 – Diferenças na avaliação do Kettlebell

Relativamente ao exercício de KT (figura 4), podemos verificar que os momentos avaliados referem-se ao intermédio e ao final, nos quais 13 alunos diminuíram o número de repetições (-1 até -9), 3 mantiveram o mesmo nível (0) e 32 melhoraram (+1 até +19).

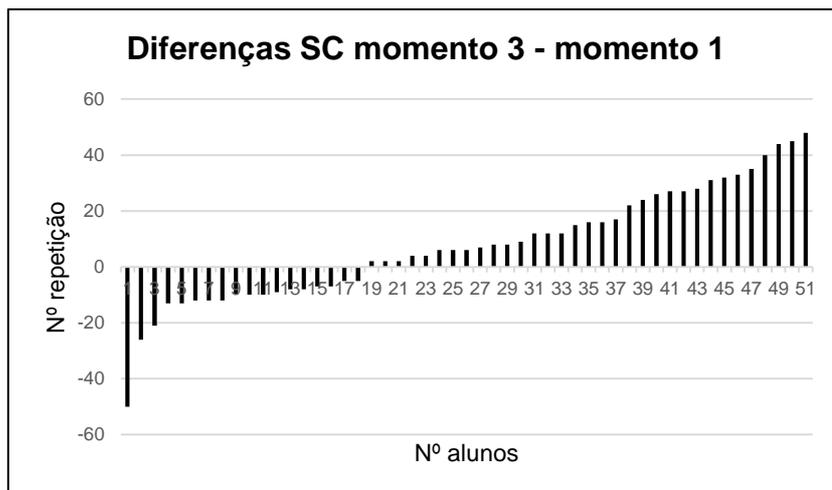


Figura 5 – Diferenças na avaliação do Saltos à Corda

A figura 5 diz respeito às diferenças entre o momento 1 e 3 no exercício de SC. Neste teste, 18 alunos diminuiram o número de repetições (-5 até -50) e 33 melhoraram (+2 até +48). Neste exercício foi observada a maior diferença entre valor mínimo e máximo de repetições.

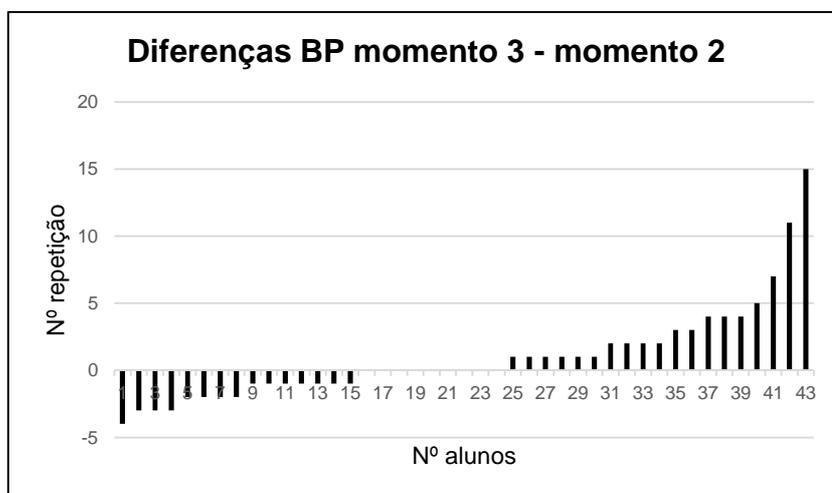


Figura 6 – Diferenças na avaliação dos Burpees

A figura 6 apresenta os resultados relativos ao exercício dos BP nos momentos 2 e 3. Verificamos que 15 alunos diminuiram o número de repetições (-1 até -4), nove mantiveram o mesmo nível (0) e dezanove melhoraram (+1 até +15). Este foi a atividade onde se observou o maior número de alunos que mantiveram o mesmo número de repetições.

Resultados da comparação entre os momentos de avaliação do grupo de Ensino Regular e grupo de Ensino Vocacional

Numa segunda fase, procedeu-se a uma análise mais detalhada dos dados de forma a verificar se existiram diferenças significativas no desempenho dos entre os alunos do ensino regular e do ensino vocacional nos exercícios do circuito de treino nos distintos momentos de avaliação.

Quadro 8 – Apresentação dos resultados dos testes Fit School em função do momento de avaliação (inicial, intermédia e final) para o Ensino Regular e Ensino Vocacional

	Regular					Vocacional				
	Momento 1	Momento 2	Momento 3	F	p-value	Momento 1	Momento 2	Momento 3	F	p-value
	m±DP	m±DP	m±DP			m±DP	m±DP	m±DP		
TRX	14,10±1,01	14,71±0,88	15,44±0,77	0,900	0,415	8±3	7±2	10±0	1,000	0,500
BM	13,17±0,94	14,88±0,65	15,29±0,67	2,624	0,085	16,5±3,50	11±1	13±3	1,494	0,437
EqP	8,37±0,62	11,24±0,56	11,76±0,53	12,208	0,000*	2,5±2,50	6,50±0,50	9±4	4,000	0,295
KT	10,36±0,81	11,02±0,62	13,33±0,54	6,386	0,004*	12,50±7,50	4,50±0,50	9,50±1,50	1,000	0,500
SC	27,02±2,76	32,59±2,38	35,88±2,65	4,517	0,017*	23±21	15±15	29±21	1,778	0,410
BP	9,93±0,87	10,1±0,54	10,45±0,49	4,804	0,749	11,25±1,65	10,75±1,49	11,75±1,89	0,222	0,818

*Diferenças com significado estatístico (p≤0,05)

Foi realizado um teste paramétrico de análise multivariada de medidas repetidas de modo a verificar se existem diferenças significativas entre os diferentes momentos de avaliação, em todos os exercícios realizados durante o circuito de TF. Esta análise foi realizada para o grupo dos alunos que frequentam o ensino regular e o grupo de alunos que frequentam o ensino vocacional. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos

exercícios do EqP, KT e SC ($p \leq 0,05$) no grupo de alunos do ensino regular. É possível constatar que a média de repetições dos alunos do ensino regular no momento de avaliação inicial é inferior no EqP ($8,37 \pm 0,62$), KT ($10,36 \pm 0,81$) e SC ($27,02 \pm 2,76$) ao da avaliação intermédia no EqP ($11,24 \pm 0,53$), KT ($11,02 \pm 0,62$) e SC ($32,59 \pm 2,38$) que também apresenta valores inferiores à avaliação final: EqP ($11,76 \pm 0,53$), KT ($13,33 \pm 0,54$) e SC ($35,88 \pm 2,65$). Registrou-se, ainda, que nos testes TRX, BM e BP não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação, no grupo de ensino regular. Já no grupo do ensino vocacional, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhum exercício, entre os distintos momentos de avaliação (Quadro 8). Estes valores não vão ao encontro do que é evidenciado pelo estudo realizado por Barbosa (2014). O autor verificou que em todos os testes existiram diferenças estatisticamente significativas, contrariamente ao que se verifica no presente estudo onde um número reduzido de testes apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Através de uma análise mais detalhada dos momentos de avaliação em que se verificam diferenças estatisticamente significativas, foi possível constatar que no exercício do EqP, existem diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos: momento 1 e momento 2 ($p \leq 0,05$); momento 1 e momento 3 ($p \leq 0,05$). No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento 2 e o momento 3 (Quadro 9).

Quadro 9 – Múltipla comparação *A posteriori* para os três momentos de avaliação de EqP

Regular			
Equilíbrio em Prancha	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,000*	0,000*
Momento 2	0,000*	-	0,399
Momento 3	0,000*	0,399	-

*Diferenças com significado estatístico ($p \leq 0,05$)

Foi possível também atestar que no exercício KT existem diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos: momento 1 e momento 3 ($p \leq 0,05$); momento 2 e momento 3 ($p \leq 0,05$). No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento 1 e o momento 2 (Quadro 10).

Quadro 10 – Múltipla comparação *A posteriori* para os três momentos de avaliação com KT

Regular			
Kettlebell	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,495	0,002*
Momento 2	0,495	-	0,008*
Momento 3	0,002*	0,008*	-

*Diferenças com significado estatístico ($p \leq 0,05$)

No que concerne ao exercício SC é possível certificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos: momento 1 e momento 2 ($p \leq 0,05$); momento 1 e momento 3 ($p \leq 0,05$). No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento 3 e o momento 3 (Quadro 11).

Quadro 11 – Múltipla comparação *A posteriori* para os três momentos de avaliação de SC

Regular			
Saltos à Corda	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,023*	0,004*
Momento 2	0,023*	-	0,123
Momento 3	0,004*	0,123	-

*Diferenças com significado estatístico ($p \leq 0,05$)

Conclusões

Os dados acima apresentados sugerem que os alunos do presente estudo melhoraram a sua condição física geral pela implementação do programa de TF.

No entanto, através da análise dos dois grupos de estudo, ensino regular e ensino vocacional, constatei que os valores não nos permitem chegar à mesma conclusão. Quando analisado o grupo do ensino regular, é possível verificar que entre os diferentes momentos de avaliação existe uma melhoria, sendo esta estatisticamente significativa nos exercícios de KT, EqP e SC. Quanto aos exercícios de TRX, BM e BP apresentam melhorias, mas não estatisticamente significativas. Uma possível justificação encontra-se na complexidade de exigência da tarefa. Durante a implementação do circuito de TF verificamos que estes exercícios necessitavam de maior intervenção dos professores, de forma a corrigir a qualidade de execução dos exercícios.

No respeitante ao ensino vocacional, não é possível chegar às mesmas conclusões. Os resultados apontam que as melhorias nos valores médios não são constantes e significativos (ex: Exercício KT – Momento 1- $12,50 \pm 7,50$; Momento 2 - $4,50 \pm 0,50$; Momento 3 - $9,50 \pm 1,50$). Possivelmente estes resultados foram influenciados pela assiduidade dos alunos. Sendo esta turma caracterizada pela fraca assiduidade, registamos casos de alunos que comparecerem ao momento 1 obtendo valores elevados, não comparecendo depois ao momento 2. Este tipo de situação pode ter comprometido os valores médios dos momentos. Também durante a implementação do estudo por parte deste grupo, foi possível verificar que os alunos não se apresentavam com o mesmo empenho todos os dias. Assim, existiram situações em que os alunos não se empenhavam nas tarefas, condicionando o seu desempenho na realização dos testes do *Fit School*.

Após a implementação do estudo, considero também três aspetos fundamentais que contribuíram para o bom desenrolar do circuito de TF. Em primeiro lugar, considero que a música de acompanhamento editada facilitou significativamente a ação dos professores. Ao criar uma música estavam

simultaneamente a promover um ambiente mais motivador e a utilizar uma estratégia de controlar de forma correta os tempos de execução/descanso dos alunos, sem estar constantemente a olhar para um relógio. Também a criação de material adaptado influenciou positivamente a implementação do circuito de TF. Foi, assim, possível verificar que a falta de material não é um entrave à implementação do TF e que mesmo com material auto criado se consegue obter melhorias no desenvolvimento da CF dos alunos. Por último, o estabelecimento de grupos de trabalho de pares, o que proporcionou a não distração dos alunos aquando tempo de espera, ocupando-os com a contabilização das repetições do seu companheiro.

Após o término desta unidade de trabalho, considero algumas propostas para futuros estudos. Tendo em conta que este estudo baseou-se na avaliação de três momentos distintos (inicial, intermédia e final) num grupo experimental e, como tal, seria pertinente realizar o mesmo mas adicionando um grupo de controlo, de modo a poder comparar um grupo com o outro.

Outra proposta, também, interessante seria prolongar o tempo de utilização deste protocolo. Contrariamente às dez aulas de prática, poderia ser aplicado durante um período mais prolongado, proporcionando, assim, uma melhor verificação da evolução da CF dos alunos.

Notas finais

ⁱ Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP:2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z. – Documento não publicado

ⁱⁱ Entende-se por “AF do dia-a-dia” todo o tipo de movimento que implique gastos energéticos e seja desenvolvida no decorrer normal do quotidiano, como por exemplo, subir escadas ou andar a pé para o local de trabalho. Já “exercício físico” deve ser entendido como uma AF planeada e estruturada, com o objetivo de melhorar a aptidão física (Casperson et al., 1985).

iii De acordo com a Direcção-Geral da Saúde (2002, p. 37) “entende-se por estilos de vida saudável uma ampla série de actividades, tais como comer com sensatez, praticar exercícios regularmente e dormir adequadamente, evitar o tabaco”.

Bibliografia

Almeida, A. (2009). *Comparação dos níveis de actividade física quanto à morfologia e género dos alunos, modelo extrutural das escolas, unidades didáticas e características das aulas*. Porto: André Almeida. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Armstrong, N. (1998). O papel da escola na promoção de estilos de vida ativos. In N. Armstrong, J. M. Constantino, M. Piéron, A. T. Marques, J. A. Dinis, R. Telama & J. G. Pereira (Eds.), *A educação para a saúde: O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp. 4-17). Lisboa: Omniserviços.

Barbosa, A. (2014). *Uma visão geral do estágio profissional relatório de estágio profissional*. Porto: António Barbosa. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Baumgartner, T., & Wood, S. (1984). Development of shoulder-girdle strength-endurance in elementary children. *Research quarterly for exercise and sport*, 55(2), 169-171.

Blimkie, C., Ramsay, J., Sale, D., MacDougall, D., Smith, K., & Garner, S. (1989). Effects of 10 weeks of resistance training on strength development in prepubertal boys. In S. Oseid & K.-H. Carlsen (Eds.), *Children and exercise XIII* (Vol. 19, pp. 183-197). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Boyle, M. (2004). *Functional training for sports superior conditioning for today's athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Carneiro, E. (2008). *Treino de força em crianças: Resultado de um estudo em crianças do 6º ano de escolaridade*. Porto: Eduarda Carneiro. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Carvalho, C. (1993). *Desenvolvimento e treinabilidade da força em jovens em fase pubertária: Estudo em alunos do 8º ano de ambos os sexos em*

- escolas de Vila Real*. Vila Real: Carlos Carvalho. Dissertação de apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Casperson, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- DeFrancesco, C., & Inesta, R. (s/d). Principles of functional exercise for professional fitness trainers. Consult. 16/05/2015, disponível em http://www.fitandfunctional.com/docs/Principles_of_Functional_Exercise.pdf
- Direcção-Geral da Saúde. (2002). *Relatório Mundial da Saúde. Saúde mental: nova concepção, nova esperança* (1 ed.). Lisboa: World Health Organization.
- Gambetta, V. (1999). *Force and function: Training & conditioning* (Vol. 9).
- Gambetta, V. (2007). Athletic development: The art and science of functional sports conditioning. *Human Kinetics*.
- Gomes, D. (2013). *Um olhar sobre a prática para além do óbvio*. Porto: Daniela Gomes. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gonzaga, D. (2013). *O mar como reflexo da alma, a agitação da formação*. Porto: Dany Gonzaga. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on... High-intensity interval training*: American College of Sports Medicine.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). Ensino Básico 3º Ciclo: Programa de Educação Física: Reajustamento. *Governo de Portugal* Consult. 15 de maio de 2015, disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento motor e constangimentos sociais: A importância da educação física no contexto escolar. In *A criança, a escola e a educação física* (pp. 9-20). Oeiras: Camara Municipal de Oeiras: Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas.

- Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G., King, A., Kriska, A., Leon, A., Marcus, B., Morris, J., Ralph Paffenbarger, J., Patrick, K., Pollock, M., Rippe, J., Sallis, J., & Wilmore, J. (1995). Physical activity and public health: a recommendation from the centers for disease control and prevention and the american college of sports medicine. *Journal of the american medical association* 273, 402-407.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Scholich. (1994). *Circuit training for all sports methodology of effective fitness training*. Toronto: Sport Book.
- Sorace, P. (2009). High-intensity interval training: Applications for general fitness training. *National Strength and Conditioning Association*, 31(6), 44-46.
- Swanson, J. (2006). A Functional approach to warm-up and flexibility. *National Strength and Conditioning Association*, 28(5), 30-36.
- Thomas, M. (2000). The Functional Warm-Up. *National Strength & Conditioning Association*, 22(2), 51-53.
- Viana, V. (2014). *Partilhas e reflexões sobre a prática pedagógica na escola na perspetiva de um estagiário*. Porto: Vitor Viana. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

5. Conclusão

Chega assim ao final esta etapa. Encaro este momento com grande satisfação, já que termino o último desafio de uma jornada que durou dois anos letivos e foi marcada pelo trabalho, esforço pessoal, aprendizagem e divertimento. Durante o último ano letivo tive também a possibilidade de crescer e melhorar enquanto profissional e encaro esta experiência em contexto real de ensino como um marco muito importante na minha formação académica. Contudo, de acordo com Campos (1995), este momento não deve ser encarado como uma meta final, mas antes como mais uma etapa de um percurso contínuo.

Quando confronto as expectativas iniciais com o que encontrei no decurso da PES, verifico que as mesmas foram cumpridas. Inicialmente encarava o EP como um “exame” à minha preparação para o desenvolvimento de uma vida profissional. Queria chegar ao final do ano letivo e dizer “estou preparado para a realidade profissional”. Considero que neste momento me considero mais preparado para desempenhar o papel de professor. O ano letivo foi, para mim, uma jornada constituída por vários obstáculos, mas que foram ultrapassados.

Durante o ano letivo, o principal desafio com o qual me defrontei foi lidar com a imprevisibilidade característica da minha turma. Esta característica esteve presente durante todo o ano letivo, assim coube-me a tarefa de responder a esta exigência da forma mais adequada possível. Acabei por adotar uma estratégia no planeamento, que me permitiu lidar com a imprevisibilidade causada pela fraca assiduidade dos alunos. Desse modo, auxiliei-me da bibliografia específica das modalidades abordadas, de forma a aumentar o meu conhecimento acerca das mesmas, o que me permitia modificar situações de aprendizagem, ou criar situações novas, para os mesmos objetivos. Esta estratégia prendeu-se com a necessidade de realizar mudanças no planeamento, de modo a responder melhor à situação-problema acima indicada. Apesar de realizar um PA, só na aula respetiva é que tinha a oportunidade de verificar se o mesmo podia ser posto ou não em prática, em função do número de alunos presentes na aula. Desta forma, foi necessário para todas as aulas um planeamento alternativo, de forma a ultrapassar os obstáculos causados pela imprevisibilidade. Considero que, apesar de inicialmente ter encontrado dificuldade em ultrapassar esta

situação, acabei por desenvolver um conhecimento mais profundo acerca das modalidades abordadas e, por conseguinte, uma melhor capacidade de adaptação.

Através de um balanço do ano letivo destaco alguns aspetos que decorreram de forma muito positiva: o relacionamento entre o NE foi particularmente positivo, onde além da amizade, reinou a ajuda e o crescimento individual e em grupo. Também as relações estabelecidas com a PO e a PC, baseadas na proximidade e no apoio, foram promotoras de desenvolvimento das minhas capacidades enquanto professor estagiário. As relações com a comunidade da EC foram também positivas, local onde fomos bem recebidos e acarinhados por todos, e pela qual fomos tratados com igualdade. Verificar que a atividade por nós organizada foi capaz de proporcionar um momento verdadeiramente desportivo, onde a prática desportiva, competição e festividade estiveram presentes, enche-me de orgulho.

A possibilidade de passar por diferentes tarefas de ação do professor permitiu-me crescer e verificar que a atividade de docente não se cinge à lecionação de aulas, assim, durante o ano letivo, criei um perfil do bom professor de EF. Em primeiro lugar o professor de EF é alguém que é influenciado pelo seu passado. As suas experiências pessoais, desportivas e académicas contribuem decisivamente para a criação de um desenvolvimento da identidade de um professor (Timmerman, 2009). Um professor é também alguém que é influenciado pelas contingências da prática. Assim, a análise, interpretação e adaptação ao contexto em que se encontra inserido é um fator chave no desenrolar de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Um bom professor de EF é também aquele que consegue gerir o processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Aqui, surge a necessidade de saber conceber, planejar, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a ação do professor não se cinge apenas à gestão do processo de ensino e aprendizagem. O professor é alguém que também participa ativamente na comunidade escolar, através da realização das tarefas de gestão a ele incumbidas, como o DE e a direção de turma. Por fim, e aquilo que considero mais importante na ação do professor, é que um bom professor segue-se por um

processo de reflexão contínuo acerca da sua própria prática. A reflexão é assim um fator promotor de conhecimento e evolução constante, que não se deve cingir apenas à docência, mas a todas as áreas de ação do professor (Alarcão, 1996).

Em síntese, considero que este RE permitiu-me refletir sobre toda a minha ação educativa. Através dele pude constatar as evoluções mais proeminentes na minha ação pedagógica. A reflexão é uma ferramenta que deve ser utilizada com a maior frequência possível, já que nos permite crescer enquanto profissionais e foi através da utilização dessa ferramenta ao longo do ano, em conjunto com a construção final do RE que desenvolvi e continuo a desenvolver a minha identidade profissional.

6. Notas finais

ⁱ Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP:2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z. – Documento não publicado

ⁱⁱ Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional no Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP:2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z. – Documento não publicado

ⁱⁱⁱ **Módulos:** Um módulo de ensino é uma sequência de ensino, com uma duração a definir pelo professor titular da disciplina, em que o aluno é avaliado numa escala de 0 a 20 valores

^{iv} **Conceção Académica:** O ensino é visto como um processo de transmissão de conhecimento e desenvolvimento da compreensão. Privilegia os conteúdos do ensino do professor em vez da sua formação pedagógica.

Conceção Prática: O ensino baseia-se no paradigma interpretativo. Dá importância à reflexão e tem as experiências como forma de adquirir conhecimento.

Conceção Tecnológica: O ensino encontra-se baseado no paradigma positivista. O principal objetivo é preparar os professores para realizarem as tarefas de ensino eficaz, sendo que a competência é avaliada através do sucesso.

Conceção Pessoal: O ensino coloca o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem. Procura o desenvolvimento pessoal do professor.

Conceção Crítica/Social: O ensino é encarado como transformador da sociedade, tentando desenvolver o seu conhecimento de forma a construir uma pessoa, possibilitando a sua emancipação.

^v Critérios Gerais de Avaliação – Agrupamento Escolas António Nobre 2014/2015 – Documento não publicado

7. Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas : Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Sílabo.
- Alarcão, I. (1996). Ser profesor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 171-187). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42): FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física. Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-102). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 29-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: FADEUP.
- Desporto escolar. (2014/2015). Visão, missão e valores. Consult. 20/04/2015, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Saúde. (2005). *Programa nacional de combate à obesidade*. Lisboa.
- Ensino básico. 3º ciclo. Programa. Educação física (reajustamento). (2001). *Direção-Geral de Educação* Consult. 10 abril 2015, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. Issue Paper 89-5*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: Conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Guimarães, H. (1988). *Ensinar matemática: Conceções e práticas*. Lisboa: Associação de professores de matemática: H. Guimarães. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Lisboa.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as pedagogical skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The new educator*, 4(2), 87-106.
- Maria, A., & Nunes, M. (2007). *Atividade física e desportiva 1º ciclo ensino básico - orientações programáticas*. Maia: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação. In A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 75-96).
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e treino. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mendes, E., & Nascimento, J. (2012). Avaliação na educação física na perspectiva da formação inicial e atuação profissional. In G. Farias, A. Folle & J. Bothe (Eds.), *Educação física: Formação e regulamentação profissional* (pp. 77-94). Chapecó: Argos.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006a). Ensino do desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006b). Modelo de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério Educação Ciência. (2012). Portaria n.º 292-A/2012. *Diário da República 1ª série - n.º187 - 28 de Setembro de 2012*.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, F., & Jorge, F. (2014). Formação de professores do ensino básico: abertura do estágio a contextos não formais de educação. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 41-58).
- Palhares, J. (s/d). *A experiência cidadã em contextos educativos não escolares: representações e práticas de jovens pertencentes ao escutismo*.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives. Observation et recherche*: Université de Liège.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-86). Porto: FADEUP.
- Reina, M. (2013). Ser professor cooperante: Em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 85-90). Porto: FADEUP.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). NeW York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções ao significado. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 91-104). Porto: FADEUP.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts; findings and implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.

- Santos, M., & Varela, S. (2007). A avaliação como instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista eletrônica de educação*, 1(01), 1-14.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista portuguesa de educação*, 3(2), 1-19.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-21.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign; IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educacion fisica* (2ª ed.). Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto escolar um retrato*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Temprado, J.-J. (1997). Apprentissage moteur: quelques donnes actuelles. *Education Physique et Sport*, 267, 20-23.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Scout Bureau. (2000). 1. Understanding the mission statement. In World Scout Conference (Ed.), *A strategy for scouting...From Durban to Thessaloniki*.

8. Anexos

Anexo I – Ficha de caracterização da turma



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

1. Dados Biográficos

Nome: _____	
Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Data Nascimento: ____/____/____
Nacionalidade: _____	Naturalidade: _____
Concelho: _____	Distrito: _____
Morada: _____	
Telefone: _____	
Nome do Pai: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	
Nome da Mãe: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	
Encarregado de Educação: Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Parentesco? _____	
Nome do Encarregado de Educação: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	
2. Agregado Familiar	
Onde moras? _____	Apartamento <input type="checkbox"/> Moradia <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____
Com quem moras? _____	
Número de irmãos? _____	Idade (s)? _____
3. Dados Antropométricos/ Saúde/ Estilo de Vida	
Peso (+/-): _____	Altura (+/-): _____
Pé dominante: _____	Direito <input type="checkbox"/> Esquerdo <input type="checkbox"/>
Mão dominante: _____	Direita <input type="checkbox"/> Esquerda <input type="checkbox"/>
Já tiveste alguma lesão? Sim <input type="checkbox"/> Qual? ____ Não <input type="checkbox"/>	
Já foste operado? Sim <input type="checkbox"/> A quê? ____ Não <input type="checkbox"/>	
Vês bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas óculos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas lentes? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Ouves bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas aparelho de audição? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Tens algum problema de saúde? Sim <input type="checkbox"/> Qual? ____ Não <input type="checkbox"/>	
Tens alguma doença impeditiva de realizar a aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Qual? ____ Não <input type="checkbox"/>	

Anexo II – Ficha de caracterização da turma (cont.)



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Tens alguma doença impeditiva de realizar a aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>
Quantas horas costumas dormir? Menos de 8 h <input type="checkbox"/> 8 h <input type="checkbox"/> Mais de 8 h <input type="checkbox"/> A que horas te costumas deitar? O que costumas comer/beber regularmente? Fast Food <input type="checkbox"/> Carne <input type="checkbox"/> Doces <input type="checkbox"/> Peixe <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Legumes <input type="checkbox"/> Frutas <input type="checkbox"/> Refrigerantes <input type="checkbox"/> Cozidos <input type="checkbox"/> Fritos <input type="checkbox"/>
Consumes bebidas alcoólicas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Fumas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sais à noite? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
4. Situação Escolar do Ano Anterior
Frequentaste a escola Nicolau Nasoni no ano letivo passado? Sim <input type="checkbox"/> Turma? _____ Não <input type="checkbox"/> Já reprovaste? Sim <input type="checkbox"/> Em que ano? _____ Não <input type="checkbox"/>
Como te deslocas para a escola? A pé <input type="checkbox"/> De carro <input type="checkbox"/> De metro <input type="checkbox"/> Autocarro <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____ Quanto tempo demoras? Até 15min <input type="checkbox"/> Até 30min <input type="checkbox"/> Mais de 30min <input type="checkbox"/> Quais as tuas disciplinas preferidas? _____ Quais as que menos gostas? _____ Tens explicação? Sim <input type="checkbox"/> A que disciplina(s)? Não <input type="checkbox"/>
5. Historial de Educação Física
Qual foi a tua nota do ano passado na disciplina de Educação Física? Que modalidades preferes? Atletismo <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Râguebi <input type="checkbox"/> Andebol <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/> Hóquei em Patins <input type="checkbox"/> Natação <input type="checkbox"/> Esgrima <input type="checkbox"/> Golfe <input type="checkbox"/> Quais as modalidades (que não foram mencionadas em cima) que gostarias que fossem abordadas? _____ Destas modalidades, com quais já tiveste contacto na escola? Andebol <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Escalada <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Patinagem <input type="checkbox"/> Râguebi <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/>
Costumas tomar banho após a aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
6. Situação Desportiva
Praticas algum desporto fora da escola? Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>

Quantas vezes por semana praticas desporto? 1 2 3 4 +4

Em que clube/local? _____ Duração do treino? _____

7. Expectativas

Qual a profissão que gostarias de ter? _____

Gostarias de fazer alguma visita de estudo? Sim Onde? _____

Não

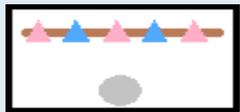
O que esperas da aula de Educação Física? _____

Anexo III – Exemplo de Plano de Aula

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
 Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Plano de Aula						
Aula n.º: 63 (6) Data: 06/03/2015 Hora: 11 – 11:45 Duração: 45' Tempo efetivo: 30'		Objetivos Gerais: <u>Habilidades Motoras:</u> -Desenvolver as ações táticas ofensivas, através de jogo reduzido, com variantes específicas. - Melhorar a compreensão do jogo de Tag-Râguebi, através de exercício de jogo formal.				
Turma: 8º VOC N.º de alunos: 19 Local: Pavilhão Gimnodesportivo		<u>Fisiologia do Treino e Condição Física:</u> - Desenvolver a força e flexibilidade em circuito de Treino Funcional (TF) - Melhorar a Condição Física geral através de circuito de TF				
Professor Estagiário: Jorge Costa Professora Cooperante: Dra. Júlia Gomes Orientadora Faculdade: Mestre Mariana Cunha		<u>Cultura Desportiva:</u> - Desenvolver o conhecimento e cumprimentos dos alunos no que respeita às regras fundamentais do jogo de Tag-Râguebi, através da arbitragem de jogos.				
Unidade Temática: Tag-Rugby Função Didática: Avançar Ofensivo (Exercitação), Apoiar Ofensivo (Exercitação), Avançar Defensivo (Introdução), Apoiar Defensivo (Introdução) Material: 1 apito; coletes, sinalizadores, bolas râguebi, cones, cintas, tag's		<u>Conceitos Psicossociais:</u> - Cumprir com empenho todas as tarefas. - Respeitar o esforço dos colegas e cooperar com eles. - Fair-play.				
Parte	Objetivo Específico	Descrição do Exercício	Organização Metodológica	Critérios de sucesso	Esquema	Tempo

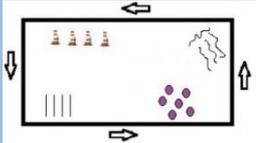
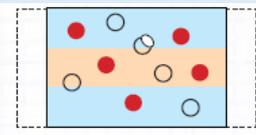
Inicial	-Fazer a chamada.	-Diálogo com os alunos.	- Os alunos encontram-se em frente professor, ouvindo-o com atenção.	-“Atenção” -“Silêncio”		2'
	-Conhecer os conteúdos da aula.					

Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula (cont.)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Fundamental	-Desenvolver a condição física.	“Circuito” Circuito montado pelo professor, com diversas atividades:	Os alunos encontram-se divididos pelas equipas definidas pelo professor. Cada estação tem a duração de 30’’ com 20’’ de intervalo para rotação de grupos e descanso.	“Aguenta” “Já falta pouco” “Não desistas”		10'
	-Aumentar a força.	- TRX - Bola medicinal: - Kettlebell; - Burpies. - Salto à corda			- O professor encontra-se em frente aos alunos, transmitindo algumas informações.	
	- Melhorar o Apoio (O), -Desenvolver o Avançar (O).	“ <u>Jogo dos 3 canais</u> ” Equipas de 4 elementos, em que devem tentar realizar o ensaio na linha final adversária.	Dividir o campo em 3 canais com largura igual; O objetivo é transpor a linha final com a bola nas 2 mãos (marcar ensaio); O portador da bola pode correr; O portador da bola pode passar livremente; Para parar o atacante, o defesa tem de retirar um TAG. Para o ensaio contar, a bola deve passar pelos 3 corredores.	“Continua o ataque” “Corre para a frente” “Quem a tem bola deve estar mais a frente.”		8'
	-Introduzir Avançar e Apoiar (D)	Os alunos realizam jogo de Tag-Ruby de 4x4 em campo previamente definido. Os alunos devem realizar defesa individual.	Os alunos são dispostos em equipas de 4 elementos, realizando jogo entre si. Deve estar pelo menos uma equipa de fora, a arbitrar o jogo.	“Marca o adversário direto” “Retira a fita”	- O Professor desloca-se pelo espaço da aula, observa, corrige e emite feedbacks que considere necessário. - O Professor desloca-se pelo espaço da aula, observa, corrige e emite feedbacks que considere necessário.	

			<p>“Realizem uma linha defensiva”</p> <p>“Coloca-te atrás da linha de fora de jogo.</p>		
Final	- Alongar os músculos solicitados durante a aula.	-Os alunos realizam os alongamentos representados no anexo 1.	-Os alunos encontram-se espalhados em frente ao professor.	- Ver anexo 1	2.

Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Inicial

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Anexo III – Avaliação Inicial - Futebol

		1	2	4	5	6	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	23	24	25	26	
Relação com bola	Recepção / Controlo																					
	Condução																					
	Passe																					
	Finta																					
	Remate																					
	Posição defensiva																					
	Desarme/ Interceção																					
Organizaçã o Ofensiva	Penetração																					
	Cobertura Ofensiva																					
	Mobilidade																					
	Espaço																					
Organizaçã o Defensiva	Contenção																					
	Cobertura Defensiva																					
	Equilíbrio																					
	Concentraçã o																					

Legenda: Realiza -  Não Realiza - 