

Uma Odisseia pelo mundo do ensino: Relato das experiências e vivências de um estudante estagiário

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Santos

Pedro Manuel Ferreira Vieira

Porto, Setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Vieira, P.M.F. (2015). Uma Odisseia pelo mundo do ensino: Relato das experiências e vivências de um Estudante Estagiário*. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: P. Vieira. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, CONTROLO, GESTÃO DA TURMA, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa,
repleta de desafios e emoções.”
(Arends, 2008)

Dedicatória

Aos meus pais,

Por me transmitirem os valores que orientam a minha vida e me desafiarem a perseguir os meus sonhos.

À minha irmã,

Por ser um exemplo e uma das responsáveis por ter optado por fazer do Desporto a minha vida!

Agradecimentos

À minha FAMILIA, aos meus pais, pelo apoio incondicional que me transmitem em todas as etapas da minha vida. À minha irmã, por ser a companheira de inúmeras aventuras e me conhecer melhor do que ninguém. Ao Zé e à Bininha por serem os meus avós emprestados e me ensinarem que a família também se escolhe.

Ao Luís, pelo apoio e disponibilidade que demonstrou a longo do Estágio Profissional. Por ser um exemplo de rigor na profissão e me proporcionar um ano de experiências e aprendizagens únicas.

À professora Aurora por me ter recebido de braços abertos e me acompanhar durante o contacto com uma realidade distinta. Pela sua boa disposição e partilha de conhecimentos essenciais à minha formação.

Ao professor orientador Paulo Santos, pela frontalidade e abertura que evidenciou durante todo o estágio profissional.

Aos meus companheiros de armas, Tiago e Victor por serem os meus irmãos emprestados, por todas as brincadeiras e momentos inesquecíveis que partilhamos e pelas conquistas que alcançamos durante o estágio profissional. À Carlota por ter sido o quarto elemento deste grupo maravilha e ter contribuído com o seu trabalho e constante boa disposição.

À FCDEF por me ter proporcionado os 5 melhores anos da minha vida.

Aos Flyers Desportus, por terem cultivado em mim o rigor e a superação e me ensinarem que “dos fracos não reza a história!”. Por todos os voos e momentos em família que partilhamos ao longo destes 3+1 anos. Que a frase “Flyers hoje! Flyers sempre!” continue a ser proferida com a chama que nos carateriza.

À minha namorada por toda as palavras de apoio e abraços nos momentos certos. Pelas massagens de descontração e por partilhar comigo as minhas conquistas e derrotas. Por ser um pilar na minha vida e me motivar a perseguir os meus sonhos. Por tudo o que abdica em prol da minha felicidade e por ser uma das razões de acordar com um sorriso na cara.

Aos meus alunos por não me terem proporcionado um batalha fácil e me impulsionaram a superar constantemente as minhas dificuldades, contribuindo para a minha formação profissional e pessoal.

À professora Susana por todo o apoio e dedicação evidenciados durante a construção do relatório de estágio. Por orientar o meu pensamento e me desafiar a superar as minhas capacidades de escrita e reflexão. Pela disponibilidade evidenciada e conhecimentos partilhados. Muito do meu sucesso deve-se à sua intervenção.

Ao professor Rui Garganta por todo o apoio no que concerne ao tratamento estatístico e análise de resultados do estudo experimental.

Índice Geral

Dedicatória ..... **V**
Agradecimentos ..... **VII**
Índice de figuras ..... **XI**
Índice de Tabelas ..... **XIII**
Índice de Gráficos ..... **XV**
Índice de Anexos ..... **XVII**
Resumo ..... **XIX**
Abstract ..... **XXI**
Abreviaturas ..... **XXIII**
1. Prólogo **3**
2. Ponto de partida **9**
2.1 Definição do viajante 9
2.2 Traçar de um caminho 11
3. O País do Ensino **19**
3.1 O passaporte necessário para integrar um novo mundo 19
3.2 Enquadramento Institucional e Legal 21
3.3 Contexto Funcional 24
3.3.1 A escola como instituição 24
3.3.2 Escola Secundária Filipa de Vilhena 26
3.3.3 Grupo de Recrutamento de Educação Física 29
3.3.4 Núcleo de Estágio 30
3.3.5 Caraterização da Turma 32
3.3.5.1 Saúde 32
3.3.5.2 Dados relativos à Educação Física 33
3.3.5.3 Preferência das modalidades 34
3.3.5.4 Hábitos de prática física e desportiva 35
4. Um percurso com várias etapas **41**
4.1 Conceção - A semente necessária ao cultivo de aprendizagens eficazes 41
4.2 Planeamento – Os mapas de um ensino fundamentado 45
4.2.1 Plano anual 46

4.2.2 Unidade Didática 48
4.2.3 MEC 51
4.2.4 Plano de aula 52
4.3 Realização – Passo a passo até ao destino final 55
4.3.1 A gestão como tarefa intrínseca à docência 55
4.3.1.1 Implementação de regras e rotinas 56
4.3.1.2 Controlo da turma 60
4.3.1.3 Gestão do tempo de aula 63
4.3.2 Ensino por níveis 68
4.3.3 Instrução 71
4.3.4 *Feedback* 76
4.3.5 Modelos instrucionais 79
4.3.5.1 Os desafios do Modelo de Educação Desportiva 81
4.3.6 Observação 86
4.4 Avaliação 87
4.5 Pêro Vaz - Uma turma diferente num contexto social distinto 93
5. A obesidade e excesso de peso na promoção de fatores de risco cardiovascular 101
6. Sentir a escola na sua plenitude 121
6.1 Direção de turma e desporto escolar 121
6.2 Corta mato escolar 122
6.3 Torneio de Basquetebol 123
6.4 Filipa Mov'Art 124
7. O saber não ocupa lugar 129
7.1 O espaço da reflexão na atividade docente 129
7.2 A importância da formação contínua 130
8. O destino final 135
9. Referências bibliograficas 137

Índice de figuras

Figura 1 - Problemas de saúde indicados pelos alunos 33

Figura 2 – Preferências dos alunos quanto às modalidades 34

Figura 3 - Modalidades com mais dificuldades..... 35

Figura 4 - Modalidades praticadas 36

Figura 5 - Motivos de prática desportiva 37

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização da amostra por sexos e na totalidade dos participantes 106

Tabela 2 – Resultados da relação entre o IMC e a PAS 108

Tabela 3 – Resultados da relação entre o IMC e a PAD 108

Tabela 4 – Resultados da relação entre o PC e a PAS 109

Tabela 5 – Resultados da relação entre o IMC e a PAD (sexo feminino) 109

Tabela 6 – Resultados da relação entre o PC e a PAD (sexo masculino) 109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Regressão linear simples da PAS (mmHg) em função do IMC (Kg/m^2) na totalidade da amostra 108

Gráfico 2 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do IMC (Kg/m^2) na totalidade da amostra 108

Gráfico 3 – Regressão linear simples da PAS (mmHg) em função do PC (cm) na totalidade da amostra 109

Gráfico 4 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do IMC (Kg/m^2) no sexo feminino 110

Gráfico 5 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do PC (cm) no sexo masculino 110

Índice de Anexos

Anexo I – Inquérito individual CXLV

Anexo II – Planeamento anual CXLVI

Anexo III – Planeamento anual de Educação Física CXLVII

Resumo

O estágio profissional assume-se como a etapa final de um processo de formação académica, concretizando-se durante um ano letivo de confronto e contacto com a realidade de ensino na escola. Por sua vez, o relatório de estágio surge como o testemunho das experiências vivenciadas, caraterizando-se como um documento reflexivo e biográfico que traduz o percurso de um estudante estagiário. A minha prática pedagógica desenrolou-se numa escola do centro do grande Porto, denominada de Escola Secundária Filipa de Vilhena, na qual tive a oportunidade de integrar um núcleo de estágio constituído por quatro elementos e assumir a responsabilidade pela lecionação de uma turma do 7ºano. Na estruturação deste relatório de estágio preocupei-me em transmitir os principais acontecimentos que reverteram para o desenvolvimento da minha competência docente e formação da minha identidade profissional. O presente documento encontra-se dividido em oito capítulos, organizados segundo 3 dimensões distintas. Numa primeira fase, discorro acerca da minha pessoalidade e expetativas em relação ao estágio, enquadrando o contexto de realização da prática pedagógica. De seguida, reflito acerca dos desafios encontrados ao longo do meu percurso, no contacto com a realidade de gerir um processo de ensino-aprendizagem coerente e eficaz. Por último, relato a minha experiência no contacto com a comunidade educativa, participação na escola e contributo da formação contínua no meu desenvolvimento enquanto futuro profissional. O estudo de investigação surge como complemento da minha prática docente, permitindo-me incidir e compreender a problemática da obesidade e excesso de peso na realidade do contexto escolar. Em suma, este relatório pretende traduzir a minha evolução e desenvolvimento enquanto estudante estagiário, na busca pela competência e autonomia necessária ao desempenho da função de professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, CONTROLO, GESTÃO DA TURMA, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

The traineeship is assumed as the final step of an academic educational process that took place during a year of confrontation and contact with the reality of teaching in school. This document is the testimony of the experiences that occurred during my pedagogical practice, characterized as a reflective and biographical document that translates my path as an intern student. My pedagogical practice took place in a high school in the center of Oporto, named Filipa de Vilhena, in which I had the opportunity to integrate a group of four physical education student-teachers and take the responsability for the lecture of a 7th grade class. In the construction of this report I looked to expose my most outstanding experiences that led me up to defining my professional identity. This document is structured in eight chapters, organized according to three different dimensions. In the beginning, I talk about my individuality and expectations in relation to the traineeship, framing the practicum environment of my pedagogical practice. Then, I reflect about the challenges encountered along my path, in contact with the reality of leading an effective teaching process. Finally, I report my experience and involvement with the educational community and my participation in school. The research-study emerge as a complement of my teaching practice, allowing me to focus and better understand the problem of obesity and overweight in the reality of school context. In a very general way, this report intents to translate my evolution and development as an intern student, in the search for the competence and necessary autonomy for the performance of the function of Physical Education teacher.

KEY-WORDS: TRAINEESHIP, 3RD CYCLE OF BASIC EDUCATION, CONTROL, CLASS MANAGEMENT, REFLECTION, PHYSICAL EDUCATION.

Abreviaturas

ACP – Atividades de Coordenação e Planeamento

AD – Avaliação Diagnóstica

CP – Conhecimento de Performance

CR – Conhecimento do Resultado

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFV – Escola Secundária Filipa de Vilhena

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FD – Feedback Descritivo

FP – Feedback Prescritivo

GREF – Grupo de Recrutamento de Educação Física

G1 – Ginásio 1

G2 – Ginásio 2

G3 – Ginásio 3

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAA – Plano de Atividades Anual

PAD – Pressão Arterial Diastólica

PAS – Pressão Arterial Sistólica

PC – Professor Cooperante

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Prólogo

1. Prólogo

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante."

Paulo Freire, s.d cit. por Machado (2011)

O relatório de estágio (RE) surge como parte integrante das tarefas a realizar pelo estudante estagiário (EE) durante o estágio profissional (EP). Encerra uma construção bastante própria e surge como relato pessoal da atuação do estagiário durante a sua intervenção no meio escolar.

O ponto de partida para a criação do RE surge através de um processo de introspeção e reflexão, que reúne os conhecimentos adquiridos e as capacidades inerentes ao estagiário no confronto com os objetivos impostos pelo EP. Trata-se de elaborar um relato do nosso percurso pela docência, com o intuito de referir os diversos passos da formação profissional, sob um ponto de vista pessoal e original, com enfâse na prática e contacto com a realidade escolar.

Uma estruturação eficaz, dos conteúdos acima descritos, permite a conceção de um documento singular, de caráter pedagógico, pragmático, reflexivo e biográfico.

De acordo com as Normas Reguladoras do EP da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) [1], o presente documento deve englobar os seguintes temas: o Enquadramento Pessoal, subdividido em identificação e dados pessoais do estagiário, expetativas perante o estágio e entendimento acerca do EP; o enquadramento institucional, subdividido nas temáticas da análise da escola como instituição e da análise específica da escola onde decorre o estágio e o enquadramento operacional, subdividido em organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1), participação na escola e relações com a comunidade (áreas 2 e 3) e, por fim, desenvolvimento profissional (área 4).

[1] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Neste sentido, o presente documento, intitulado “Uma odisseia pelo mundo do ensino: Relato das experiências e vivências de um estudante estagiário”, assume-se como uma narrativa pessoal e reflexiva acerca da minha passagem pelo EP, na qual procuro evidenciar a minha pessoa e o meu desenvolvimento durante este ano de aprendizagem e maturação pessoal e profissional.

No que concerne à sua organização, o RE encontra-se subdividido em oito capítulos distintos: **(1) Prólogo**; **(2) Ponto de partida**, no qual introduzo e reflito acerca dos meandros que me conduziram ao desporto e, mais propriamente, à escolha da via de ensino, elaborando um parecer das minhas expetativas perante o desafio que constitui o EP; No terceiro capítulo, **(3) O país do ensino**, dedico-me a enquadrar do ponto de vista institucional, legal e funcional o EP, descrevendo o estabelecimento de ensino que me acolheu e os intervenientes que acompanharam a minha viagem pelo mundo do ensino, nomeadamente: grupo de Educação Física, núcleo de estágio, professor orientador, professor cooperante e os meus alunos. No quarto capítulo, **(4) Um percurso com várias etapas**, inicio um processo reflexivo acerca da minha própria experiência pedagógica, transparecendo o ano de aprendizagens e formação pessoal e profissional que caraterizou a minha prática de ensino supervisionada. De seguida, no quinto capítulo, **(5) A obesidade e excesso de peso na promoção fatores de risco cardiovascular**, apresento o meu estudo de investigação, debruçando-me sobre um problema de saúde atual que afeta um elevado número de crianças e jovens em idade escolar. No sexto capítulo, **(6) Sentir a escola na sua plenitude**, reflito acerca da minha experiência ao nível da direção de turma, desporto escolar e participação em atividades extra curriculares desenvolvidas pelo grupo de educação física e núcleo de estágio, tais como o corta mato escolar, torneio de basquetebol e sarau de artes performativas Filipa Mov’Art. Posteriormente, no capítulo sete, **(7) O saber não ocupa lugar**, discorro acerca da importância da reflexão e da formação contínua proporcionada pela faculdade no desenvolvimento da minha competência docente. No oitavo capítulo, **(8) O destino final**, exalto a importância do EP no fecho da minha formação académica, refletindo acerca

da sua importância no meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, lançando o mote para o futuro. E por último, **(9) Bibliografia**.

2. Ponto de partida

2. Ponto de partida

2.1 Definição do viajante

> “Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.”
> (Nóvoa, 2009, p. 208)

Recordo-me, desde os primórdios da minha infância, que o desporto sempre se constituiu como uma parte integrante da minha vida, sempre fui bastante ativo enquanto criança, e o desporto sempre se assumiu como atividade de eleição para preencher os meus tempos livres.

No meu percurso desportivo não conquistei grandes títulos, no entanto, recordo com saudade as vitórias futebolísticas na mítica Praceta Dr. Sá de Carneiro, local de inúmeras conquistas e aprendizagens, terreno primogénito de aprendizagem e superação desportiva, ponto de encontro da rapaziada do bairro. Durante a minha infância, os jogos nesta Praceta assumiram-se como o principal promotor da minha paixão pelo desporto, foi naquele espaço que aprendi a importância do respeito, cooperação e liderança, valores que me acompanham no presente e definem a pessoa que sou hoje.

A minha família contribuiu bastante para a minha formação motora. Desde cedo, os meus pais me notaram a vontade de querer explorar os diversos universos do desporto e, cientes da importância do movimento na vida humana, inscreveram-me na Natação. Foi através desta iniciativa que encetei o meu percurso pelo desporto federado, durante o qual explorei ainda as modalidades de Taekwondo e Futebol.

O Futebol destacou-se como a modalidade à qual dediquei mais tempo e, consequentemente, a que maior influência teve na formação da minha identidade pessoal. As caraterísticas que encerra uma modalidade coletiva conquistaram a minha vontade de querer permanecer no seio de um grupo de

trabalho e impeliram-me a enaltecer a importância do empenho e dedicação na conquista de um objetivo comum, uma qualidade que procuro respeitar sempre que me envolvo num meio social que exige uma ação conjunta para a resolução de um problema. Contudo, apesar da minha carreira desportiva no futebol, foi a minha passagem pelo Curso de Animação Sócio Desportiva, realizada no Colégio Internato dos Carvalhos, que despoletou a minha vontade para enveredar pelo Desporto enquanto formação profissional. A minha decisão surgiu no final do 12º ano, altura em que percebi que não me encontrava preparado para abandonar o que mais gostava de fazer na vida, desporto. Perante tal sentimento, tornou-se óbvia a minha escolha e, após a concretização dos pré-requisitos, procedi à candidatura que me permitiu, em Setembro de 2010, integrar com sucesso o primeiro ciclo de estudos da FADEUP.

Reconheço que nunca assumi uma atitude de inércia perante a vida, pelo que procuro explorar todas as oportunidades que se me apresentam. Esta atitude guiou-me perante um conjunto de escolhas que contribuíram para a pessoa que sou hoje e fizeram do meu percurso um projeto de inserção em diversas dimensões do mundo académico. Prova disto foi, no meu segundo ano de licenciatura, ter-me envolvido no mundo associativo, tendo-me tornado membro ativo da Associação de Estudantes da FADEUP, na qual assumi as funções de vogal e secretário do Concelho Fiscal e Direção. A vertente associativa revelou-se um contributo imenso no meu desenvolvimento pessoal, desenvolvendo a minha noção de responsabilidade pessoal e conduta profissional, providenciando, inclusive, um entendimento profundo sobre o funcionamento e organização das estruturas orgânicas existentes nos diversos meios sociais.

Paralelamente às funções desempenhadas na Associação de Estudantes, candidatei-me aos *Flyers Desportus*, com o intuito de preencher a minha ansia e desejo de explorar todas as dimensões da vida académica, integrando um grupo com o qual me identificava e que se regia por princípios e ideais que eu cultivava, nomeadamente o respeito, empenho e dedicação, caraterísticas verificáveis em todos os elementos constituintes do mesmo. O

meu percurso de integração permitiu-me redefinir o valor da amizade e a importância da responsabilidade através de múltiplas experiências em que o esforço e a superação foram as palavras de ordem que, consequentemente, permitiram a minha entrada neste grupo único.

Tal como referi, procuro ampliar as minhas opções profissionais, pois considero que o futuro se assume incerto e o sucesso profissional dependerá bastante de um currículo abrangente, que permita explorar uma grande diversidade de áreas. Com base nesta aceção, e por ver na docência da Educação Física (EF) uma oportunidade para explorar as diversas valências e contributos que o desporto me proporcionou ao longo da minha vida, no final da licenciatura optei por seguir a via de ensino, acrescentando uma nova vertente à minha construção académica que amplia o meu leque de ação profissional.

Ao nível das minhas potencialidades, destaco a minha capacidade de esforço, dedicação e resiliência perante as adversidades. Considero-me uma pessoa que gosta de desafios e que não desiste à primeira dificuldade, procurando atingir a excelência em todas as dimensões da minha vida pessoal e profissional.

2.2 Traçar de um caminho

> "Com efeito, a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes , desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica."
>
> (Queirós, 2014, p. 78)

Segundo as normas orientadoras do EP "O Estágio Profissional visa 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"[2]. Do meu ponto de vista, o EP assume-se como o clímax da minha formação académica, um percurso de descoberta e aprendizagem que engloba um culminar de desafios e experiências memoráveis, que me impulsionaram ao longo de uma jornada pela docência e promoveram um conhecimento mais profundo da realidade escolar. Julgo que consigo comparar, de certa forma, o EP a uma viagem pelo país do ensino, durante a qual me comprometi visitar todos os recantos da dimensão da escola, contemplando todas as paisagens deste novo ambiente social, inserido numa realidade e cultura distintas. Não obstante, como refere Caires (2001), a oportunidade de contactar e de manipular as múltiplas facetas da profissão, inseridas num contexto real e em interação com um conjunto de "outros mundos" desconhecidos, dão lugar, por vezes, à visão de uma realidade totalmente nova, distorcida e desfasada das representações iniciais, o que por vezes desencadeia o denominado "choque da realidade" (Veenman, 1984). Contudo, felizmente, a presente situação não corresponde à minha experiência, pelo que, com exceção de alguns entraves de maior dimensão, avalio o meu percurso pela profissão como uma interação maioritariamente harmoniosa entre as diversas variantes que compõem a mesma.

Tal como referi no meu percurso pessoal, a opção de ingressar no mestrado de ensino não surgiu como consequência do sonho de me tornar Professor de EF, mas sim com o propósito de ampliar o meu leque de oportunidades profissionais futuras. No entanto, no primeiro ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário (MEEFEBS), comecei a cultivar, com maior fulgor, o gosto pela disciplina e a oportunidade de poder atuar num contexto de prática real começou a suscitar algumas dúvidas e inquietações. Posto isto, as expetativas começaram a emergir e a vontade de explorar um novo capítulo da minha formação académica impeliu-me a traçar um caminho alicerçado em expetativas elevadíssimas, pois só assim conseguiria envolver-me concretamente na realidade da docência e esclarecer as minhas dúvidas acerca da possibilidade de optar por seguir a via

[2] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

de ensino no futuro. Em suma, encarei positivamente o EP e vi no mesmo a oportunidade de ingressar numa viagem de descoberta pessoal e profissional, marcada por momentos de superação, descoberta e aprendizagem, potenciando a "identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer." (Caires, 2001, p. 18).

O anunciar da constituição do **Núcleo de Estágio (NE)** e escola na qual iria desempenhar as funções de docente foi um momento de extrema alegria e satisfação, uma vez que consegui ficar no estabelecimento de ensino que almejava, acompanhado por dois amigos e companheiros de inúmeras aventuras, com os quais partilhava inúmeros ideais e valores éticos. Quanto ao terceiro elemento do grupo, apesar de com ele não possuir uma relação tão próxima, observei qualidades e valores que se interligavam com os meus e com os dos restantes constituintes do NE, pelo que perspetivei uma dinâmica positiva e cooperativa entre todos. Confesso que os meus objetivos e aspirações perante o estágio não se reduziam ao medianismo, muito pelo contrário, almejavam a excelência! No entanto, ansiava percorrer esta viagem que é o EP acompanhado por um grupo de viajantes unidos, audazes e ambiciosos, à minha imagem, com o intuito de me envolver num ambiente de partilha e diálogo coletivo que desenvolvesse um processo de aprendizagem conjunta constante. Como refere Bento (1979, p. 25), numa previsão do futuro que se reconhece atual, "o mundo de amanhã é o do trabalho em equipa, unificador da cooperação, assenta não na hipocrisia das renúncias supostamente mútuas mas sim na afirmação criadora de todos."

A **Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV)** constituiu-se como a minha primeira opção na longa lista de possibilidades existentes. É com orgulho e satisfação que reconheço que optei pela escolha certa para a realização do EP. Não posso deixar de referir a comunidade educativa da presente instituição que, desde os primórdios da nossa atividade, demonstrou total disponibilidade para nos apoiar e para partilhar conhecimentos e

aprendizagens, estabelecendo uma relação de companheirismo e de igualdade, na qual não existiam estagiários mas sim professores unidos com um único propósito: ensinar!

No que concerne ao **Professor Cooperante (PC)**, esperava que o mesmo fosse mais do que apenas uma figura presente no meu percurso, assumindo-se como um guia da minha formação docente, que me desafiasse a arriscar e me ajudasse a erguer após as múltiplas e inevitáveis quedas na minha viagem pelo mundo do ensino. Acredito que a aprendizagem não nasce através da aplicação de receitas infalíveis mas sim como consequência de um processo de análise, correção dos erros cometidos e replicação dos sucessos obtidos. Em suma, perspetivava uma voz experiente, crítica e assídua ao longo do meu trajeto pela docência, um modelo e exemplo do que é ser professor, um amigo, conselheiro e fonte de conhecimento e experiências essenciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Como refere Rodrigues (2013, p. 99), " O orientador deve constituir-se como o catalisador da questionação, do pensamento e da reflexão, utilizando os seus conhecimentos e experiência como ferramentas que põe à disposição dos estagiários para que as utilizem no "desbravar" das dúvidas e problemas que apresentam.", pelo que destaco a importância do mesmo como mediador e agente ativo determinante para o alcançar dos meus objetivos, relevante para a concretização e sucesso do EP, sob pena de reverter a sua finalidade e o mesmo deixar de ser "um processo genuinamente formativo e verdadeiramente profissionalizante, passando a ser um simulacro artificial, ou uma fotocópia mal tirada de um processo, sobre o qual ninguém guardará boas recordações." (Rolim, 2013).

Quanto ao **Professor Orientador (PO)**, ansiava que o mesmo surgisse como uma ponte de ligação entre a Faculdade e a Escola, complementando o papel do PC e contribuindo para uma experiência profissional mais abrangente e dinâmica. No geral, expetava por uma figura presente no meu trajeto pela docência, que se disponibilizasse e se dedicasse a acompanhar a minha evolução como professor, através de um olhar atento e intervenção pertinente e continua ao longo da minha atividade.

No que diz respeito à **turma,** e porque sem a presença de **alunos** a palavra “Professor” resume-se a uma conjugação de letras desprovida de significado e ato de ensinar não se concretiza, eis que surge uma das responsabilidades mais importantes da atividade de um estagiário. Confesso que não idealizei um perfil de alunos que gostaria de ensinar. Optei por me manter otimista e encarar com confiança a turma que me seria entregue, evitando construir expetativas que me pudessem desmotivar ao longo da minha prática. Posto isto, decidi criar objetivos, tais como: fomentar a participação, cooperação e assiduidade dos alunos, promover a educação e o empenho dos mesmos nas aulas e, acima de tudo, desenvolver o gosto da turma pela disciplina de EF e pelo desporto em geral, procurando que os valores do desporto se difundissem para além da escola. Estas foram as premissas que me acompanharam ao longo do EP e me motivaram para ser um profissional responsável e dedicado aos meus alunos.

Ao nível do **grupo de EF**, almejava encontrar um conjunto de professores que dignificassem o valor da disciplina de EF, constituindo-se um exemplo de rigor e profissionalismo na docência e uma fonte de conhecimentos à qual poderia recorrer para colmatar as minhas potenciais lacunas. Não obstante, almejava ainda ser aceite no seio do grupo e ser considerado como um igual, com direito a opinião nos diversos assuntos discutidos, com o intuito de me envolver num processo de partilha e aprendizagem conjunta.

Relativamente à **gestão do processo de ensino-aprendizagem**, expetava aplicar na prática todos os conhecimentos obtidos ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, com o intuito de compreender a finalidade e significado dos mesmos no âmbito da minha prática docente. Ansiava, sobretudo, responder aos desafios impostos pelas modalidades a lecionar ao longo do ano letivo, com o propósito de complementar a minha formação académica e aprofundar as áreas sobre as quais possuía um entendimento mais escasso, traduzindo as minhas aprendizagens em intervenções pertinentes nas aulas. Como refere Proença (2008) “porque o objetivo de todo o ensino e da função do professor é promover aprendizagens, tornando o aluno

mais competente, todo o défice de competências do aprendente é-o igualmente de quem ensina."

Após o final da minha odisseia pelo EP, é com orgulho e felicidade que declaro que cheguei a bom porto, ao destino por mim almejado e sonhado. Vivenciei um ano autêntico, repleto de aprendizagens e experiências que me permitiram redescobrir a minha pessoa e encontrar a minha identidade profissional. Percorri um longo trajeto acompanhado pelos melhores companheiros que podia almejar, os elementos do meu NE, que sempre estiveram presentes ao longo da minha caminhada, para me ampararem nas quedas e partilharem as minhas conquistas. Destaco ainda o olhar atento do PC, um exemplo de rigor e dedicação na profissão, que sempre me indicou o caminho a seguir e me guiou na minha aprendizagem. Confesso que tracei um percurso audaz e ambicioso, contudo, a minha motivação e dedicação protegeram-me perante a adversidade e é com satisfação que posso declarar que as minhas expetativas, apesar de elevadas, se concretizaram na sua totalidade. Findo o presente ponto destacando as palavras de Proença (2008, p. 92) quando refere que são as dificuldades, as incompreensões e desafios vencidos que constituem o exaltante processo de aprendizagem e impercetível mudança do que somos.

3. O País do Ensino

3. O País do Ensino

> “Com efeito, a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.”
>
> (Batista & Queirós, 2013, p. 33)

3.1 O passaporte necessário para integrar um novo mundo

O EP surge como um período de iniciação e contacto com a realidade escolar e docente de forma acompanhada, uma época de descoberta das diversas funções e responsabilidades que estão inerentes à profissão e um marco no desenvolvimento da competência que reside no seio de uma formação académica que, apesar de direcionada para o sentido prático, não é suficiente para satisfazer as exigências da realidade escolar. Como referem Batista & Queirós (2013, p. 44) “ Durante o Estágio Profissional, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática”. A presente unidade curricular (UC) assume, desta forma, a responsabilidade de complementar e contextualizar muitos dos conhecimentos transmitidos ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, estabelecendo a ponte entre a sua validade teórica e a sua aplicação prática na realidade do ensino atual, surgindo como etapa final de um processo de formação que integra tarefas de ensino a pares (*peers teaching*) e sessões de microensino que visam a preparação do EE para a prática real. A relação de simbiose que se procura estabelecer entre a prática e a teoria é facilmente explicitada através das palavras de Bento (1995, p. 51) “[…] a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e […] a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”.

O EP é o auge de um processo de formação, uma ascensão pelos diversos degraus da realidade docente, com vista a um futuro profissional forjado pelas vivências de uma experiência original e autêntica. A profissão está repleta de desafios e problemas que conferem uma dose elevada de imprevisibilidade à prática, pelo que os EE manifestam, com bastante frequência, sentimentos de angústia e ansiedade, decorrentes da ausência de soluções para os entraves inerentes à sua atividade. Como refere Bento (1995, p. 64) " […] as situações pedagógicas são únicas, não há para elas receitas que possam ser guardadas como soluções para futuras situações, nem estas, porque são concretas, podem ser antecipadas." O EE é assim submetido a um processo de maturação social e pessoal, que visa a sua integração no contexto de trabalho. Como refere Caires (2001, p. 43), "As diversas dificuldades vivenciadas ao longo do período de estágio são, de certa forma, reflexo de alguma imaturidade presente entre os alunos que se preparam para a entrada no mundo profissional.". Ao longo deste percurso de descoberta, a escola representa o palco de atuação do EE, onde as suas competências pessoais e profissionais são requisitadas, encetando uma progressiva adaptação às exigências e desafios da profissão.

Na busca pelas respostas aos problemas da prática, a reflexão surge como método primordial de análise, essencial para a conceção de estratégias eficazes de intervenção. Ao longo do EP o EE deve utilizar a reflexão como ferramenta para o desenvolvimento das suas capacidades docentes, assumindo uma postura de professor reflexivo que fomente o sentido crítico e complemente a ação em si mesma, com o intuito de promover uma melhoria e adaptação constantes da sua prática.

O contacto com os diferentes papéis e tarefas a desempenhar durante a docência, bem como o envolvimento numa comunidade assente em valores e ideais específicos, vai despoletar no EE a busca pelo sentido e significado da sua intervenção, iniciando-se o processo de construção da sua identidade profissional. Segundo Batista (2014, p. 15) "A identidade profissional, especificamente a identidade do professor, é um conceito complexo que inclui: a legítima participação de pessoas da profissão; a ocupação em "papéis"

profissionais e a capacidade de controlar as suas práticas, a linguagem, as ferramentas e os recursos associados a esse papel; os ideais, valores e crenças que conduzem os professores a seguir a profissão; bem como a forma como atribuem sentido ao seu papel profissional, em resultado das experiências que influenciam as decisões da sua carreira; e a representação de si como profissional que projeta, tanto para si como para os outros."

Em síntese, o EP representa um processo gradual de formação profissional, que visa a aquisição de competências pessoais e profissionais, complementadas por um conhecimento mais profundo da cultura escolar, que contribui para o desenvolvimento da autonomia necessária à inovação e sucesso das estratégias aplicadas pelo EE.

3.2 Enquadramento Institucional e Legal

> "Na FADEUP o estágio profissional está estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais. A articulação destes requisitos influencia o modo como são estabelecidas as condições, indiretas ou imediatas, nas quais as experiências em contexto real de ensino são vivenciadas pelos estudantes estagiários."
>
> (Batista & Queirós, 2013, p. 37)

Em termos legais, segundo o artigo 1º do regulamento de funcionamento do EP, "A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física*."* [3]

[3] In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Destaco a responsabilidade legal das instituições de ensino superior na formação de docentes aptos a integrar o mundo de trabalho, tal como é referenciado no Decreto-Lei N.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, “Em primeiro lugar, para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial, mas também a auscultação, a realizar pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de actores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.”, e no Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto, “Às instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.”

Do ponto de vista institucional, o EP carateriza-se como uma UC, integrada no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conducente à obtenção do grau de Mestre. A cargo da organização do EP destacam-se o professor regente, a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino, tal como elucida o artigo 4º do Regulamento da presente unidade curricular (p.3).

A UC tem a duração de dois semestres, o que se traduz em um ano letivo e corresponde a um total de 120 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), contemplando, na sua génese, duas componentes essenciais: a prática de ensino supervisionada (PES), realizada numa escola que estabeleça protocolo com a FADEUP (escola cooperante), e o RE, orientado por um professor da instituição de ensino superior responsável pela supervisão e acompanhamento do EE no contexto da PES.

Para a obtenção do grau de mestre, o EE deve concretizar com sucesso as diversas etapas que compõem a sua formação, desde a conclusão de todas as UC que integram o plano de estudos até à defesa do RE. Para isso, deve

submeter a sua candidatura às escolas disponíveis para realizar o EP, elaborando uma lista das instituições por ordem de preferência. Após a atribuição da escola na qual irá assumir funções, deve iniciar o contacto com a realidade docente, assumindo a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, inserido num NE e supervisionado por um PC da escola e um PO da faculdade. Após o final do EP, o EE deve proceder à entrega do RE.

O EP pressupõe "[…] a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão."[4]

As normas orientadores do EP operacionalizam o regulamento da UC para o presente ano letivo, organizando a atividade do EE segundo 4 áreas de desempenho distintas, encontrando-se agregadas as áreas 2 e 3:

I. "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem"
II. "Participação na Escola e Relações com a Comunidade"
III. "Desenvolvimento profissional"

No que concerne à participação e desempenho do EE nas diversas áreas enunciadas, importa referir que "(…) deve recorrer-se à metodologia de projeto – seleção/definição do problema (o que vamos fazer?), preparação e planificação do trabalho (como vamos fazer?), avaliação intermédia (durante a fase de realização do trabalho) e avaliação final (o que é que fizemos? Que mudanças a introduzir? – avaliação dos resultados e do processo)."[5]

Para efeitos de avaliação, de acordo com o descrito no artigo 10º do regulamento da UC, " A avaliação do EP, de acordo com os seus objetivos, privilegiará as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a

[4] In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.
[5] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola (…) A classificação do Estágio Profissional é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP." [6]

3.3 Contexto Funcional

3.3.1 A escola como instituição

> "As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta."
>
> (Nóvoa, 1992, p. 16)

A escola funciona como espelho da realidade social e dos valores que a orientam, constituindo-se como um dos principais meios de sociabilização e promoção do desenvolvimento individual. Por conseguinte, a dimensão multicultural e multidimensional da escola potencia a criação de uma cultura bastante própria, designada de cultura escolar, que carateriza e orienta o funcionamento da instituição. Elias (2008) define a cultura de escola como uma relação dialética de confluência entre diversos elementos do sistema relacional da escola, desde os processos organizativos, o clima, os valores, conflitos, a comunicação e a participação como processos que interagem entre si e geram um tecido de crenças, suposições, linguagens, valores, rituais partilhados, difíceis de mudar, mas que é o único instrumento passível de modificar e

[6] In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

melhorar o funcionamento da comunidade educativa. Em suma, a cultura escolar confere identidade a um estabelecimento de ensino e transparece as normas de funcionamento pela qual a organização se rege, servindo de guia de atuação dos diversos atores que participam e se relacionam internamente e externamente com a escola.

Importa referir que o processo de formação da cultura escolar não se esgota no tempo, pelo que se encontra em constante reelaboração, estando sujeita a influências dos alunos, docentes e meio extraescolar, como forma de se manter atual, assumindo-se com um produto social e histórico.

Deste modo, a escola deve considerar a comunidade envolvente no âmbito da génese da sua cultura, abrindo-se às mudanças e diversidades socioculturais, como forma de estabelecer pontes entre a instituição e o meio exterior, integrando os atores externos no seio da comunidade educativa, com o intuito de promover um processo de ensino enquadrado com os objetivos da instituição e caraterísticas da cultura envolvente. Como refere Elias (2008, p. 53) “É demasiado óbvio que a escola tem de saber construir “boas pontes” na ligação necessária entre a ilha que parece representar a sua cultura e a cultura da comunidade envolvente.”

O EE deve procurar envolver-se na instituição e conhecer os valores e caraterísticas que a regem, respeitando a cultura da escola e compreendendo os contextos sociais da sua atividade, com o propósito de adaptar a sua prática pedagógica às exigências e particularidades do meio escolar. Como refere Nóvoa (1992, p. 15) “a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem.”.

A escola assume um papel importante na formação de futuros cidadãos aptos a integrar a sociedade de forma eficiente e saudável, pelo que urge a necessidade de a mesma contrariar as correntes da adversidade e da crise de valores que se abate sobre o nosso país, assim como no resto do mundo, e promover um ensino de qualidade, assente em valores transversais a todas as disciplinas, que fomente mudanças de atitudes e mentalidades. A escola deve reinventar-se constantemente e responsabilizar-se pela qualidade do ensino

disponibilizado, recusando a mediocridade e almejando uma formação íntegra dos seus alunos. Como destaca Guerra (2001, p. 7) “a escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados”.

Findo o presente ponto destacando a importância de o EE abraçar a cultura da instituição na qual se insere, contribuindo para influenciar positivamente a mesma e promovendo a difusão de valores promotores de um ensino de qualidade. Nas palavras de Guerra (2001, p. 7) “é necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura de mudança”.

3.3.2 Escola Secundária Filipa de Vilhena

A ESFV teve a sua origem em 1898, e desde então foi alvo de diversas mudanças ao nível da sua designação e localização espacial, até que em Abril de 1974 assumiu a designação adotada nos dias de hoje. No dia 28 de Maio de 1959 inauguraram-se as instalações sediadas na freguesia de Paranhos, que albergam na presente data cerca 1100 alunos no ensino diurno, maioritariamente de estratos sociais de classe média/alta. As boas condições de acesso e a reputação que a escola mantém ao nível da qualidade da educação e serviços prestados, justificam a preferência de inúmeras famílias da área metropolitana do Porto e arredores.

Ao abrigo do projeto de intervenção Parque Escolar, em outubro de 2010, toda a estrutura da instituição foi requalificada, o que se traduziu numa melhoria significativa das condições físicas e equipamentos da escola, que contribuíram para o aumento da qualidade dos serviços prestados e para um incremento da satisfação da comunidade escolar. Contudo, segundo os docentes do grupo de recrutamento de Educação Física (GREF), as melhorias não se estenderam aos espaços de prática desportiva, existindo uma aparente regressão das capacidades e valências dos mesmos.

A *Filipa* possui uma identidade bastante particular “que se funda num forte sentido de pertença resultante de laços de solidariedade, do espirito de

equipa, da tolerância, do respeito pelas diferenças individuais e da noção do coletivo" (p.5)[7]. A união da comunidade educativa está bastante presente na envolvência escolar e os valores acima descritos são facilmente observados por quem habita regularmente com os intervenientes no processo educativo. Sinto que durante a minha breve estadia fui parte integrante da comunidade docente e que os ideais da escola proliferam no decorrer do meu discurso.

A oferta curricular da ESFV abrange o ensino básico, ensino secundário e ensino profissional. No que diz respeito ao ensino secundário, encontram-se disponíveis 4 cursos científico-humanísticos distintos, sendo estes: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais. Quanto ao ensino profissional, a escola dispõem de duas saídas possíveis: técnico de coordenação e produção de moda e técnico de gestão e programação de sistemas informáticos. Ao nível dos serviços disponibilizados à comunidade educativa, a ESFV dispõe de secretaria, loja escolar, serviço de ação social escolar (SASE), bufete, cantina e biblioteca.

As instalações disponíveis para a lecionação das aulas de EF abrangem dois ginásios interiores, dois espaços exteriores, uma sala de expressões e uma sala de aula. As salas de aula e de expressões surgem como alternativas pontuais, uteis em momentos em que a prática desportiva habitual não é passível de realização.

No que concerne aos restantes espaços, o ginásio 1 (G1) encerra grande potencial para o desenvolvimento das modalidades que exigem uma maior área coberta, pelo que é normalmente requisitado para o ensino de modalidades como o voleibol, badminton, ginástica (aparelhos e acrobática) e atletismo (salto em altura). O ginásio 2 (G2), pela sua limitação espacial, remete a sua utilização para a lecionação de modalidades como a ginástica (solo, acrobática e rítmica), o judo e a dança. O ginásio 3 (G3), engloba os dois espaços disponíveis para a prática exterior, que diferem pela presença de uma cobertura que protege contra condições climatéricas adversas. Estes dois espaços são os mais viáveis para o ensino do andebol, basquetebol, patinagem, futebol e atletismo (corridas e lançamentos).

[7] In Projeto Educativo da Escola Secundária Filipa de Vilhena, aprovado em Conselho Geral a 4 de Dezembro de 2014

O material disponível para a prática desportiva está distribuído pelos diversos espaços referidos, pelo que no G1 podemos encontrar postes de voleibol, badminton e salto em altura, colchões de queda e colchões de ginástica, plinto, trampolim *reuther*, mini trampolim, bancos suecos, bolas de voleibol, aparelhos de treino funcional (kit base Fitschool) e volantes e raquetes de badminton. No G2, espaço de eleição para a lecionação das modalidades de dança e ginástica, encontramos diversos colchões de ginástica, plinto, trampolim *reuther*, bancos suecos, arcos, bolas, tapetes e sistema de som (aparelhagem). No G3, encontra-se disponível para a prática as tabelas de basquetebol e as balizas de andebol/futsal e o material armazenado na arrecadação exterior, nomeadamente as bolas de futebol, basquetebol e andebol, coletes, barreiras, pesos, testemunhos e patins. Na generalidade, o material disponível apresenta-se em boas condições, com exceção de alguns aparelhos que necessitam de alguma manutenção cuidada, como é o caso dos patins e raquetes de badminton.

A rotação pelos espaços realiza-se a cada quatro semanas, de acordo com o *roulemant* estabelecido pelo grupo de educação física. As aulas funcionam semanalmente com a lecionação da disciplina a 3 turmas em simultâneo, divididas pelos 3 espaços normalmente utilizados para a prática na escola, à exceção de um número reduzido de horas semanais, em que se encontra um dos espaços livres.

As principais limitações evidentes, impeditivas de uma prática eficaz e eficiente, resumem-se a constrangimentos das próprias infraestruturas dos espaços desportivos. No G2, a altura e largura diminutas da sala impossibilitam a lecionação de habilidades motoras que envolvam momentos de voo (trampolim) ou formação de pirâmides gímnicas (ginástica acrobática), restringindo, inclusive, a liberdade de ação e movimento dos alunos de turmas numerosas. No G3, a cobertura superior não protege eficazmente contra condições meteorológicas adversas, pelo que é habitual o piso encontrar-se escorregadio e condicionar a prática desportiva, principalmente nas zonas laterais do campo, mais expostas aos fatores externos.

3.3.3 Grupo de Recrutamento de Educação Física

Na ESFV, o grupo (620) de recrutamento de educação física, pertencente ao departamento de expressões, é constituído por 11 elementos, dos quais 7 são professores e 4 são estagiários. O grupo contém uma distribuição homogénea de ambos os géneros, uma vez que dos 7 professores 3 são homens e 4 são mulheres. Contudo, a mesma distribuição não representa a realidade do grupo de EE, uma vez que, apesar de trabalharmos e partilharmos as nossas experiências docentes como um, apresentamo-nos como 4 individualidades, em que três são rapazes e apenas uma é rapariga.

O GREF reúne ordinariamente todas as terças às 16h30, levando a cabo as designadas atividades de coordenação e planificação (ACP), necessárias para orientar e organizar as aulas e atividades do GREF e discutir os restantes projetos inerentes à escola. Pontualmente, após a reunião do concelho pedagógico, é convocada reunião do departamento de expressões, na qual o GREF está inserido e marca presença assídua, com o intuito de debater e conhecer os temas abordados na reunião de pedagógico.

A promoção do desporto é uma das muitas preocupações do GREF, razão pela qual os elementos do mesmo procuram incluir, em todos os períodos, diversas atividades desportivas, desde torneios de basquetebol, *workshops*, entre outros. Foi com o intuito de deixar a nossa marca ao nível da promoção do desporto e importância do mesmo na ESFV, que o NE decidiu criar o Sarau de Artes Performativas Filipa Mov'Art, que contou com a ajuda na organização de todo o GREF e se revelou um enorme sucesso.

A distribuição das modalidades pelos anos de escolaridade e seleção das instalações a utilizar para a lecionação das mesmas é outra das responsabilidades do GREF. No início do ano, é elaborado um plano anual em que se encontra descriminada a rotação dos professores pelos espaços disponíveis (*roulemant*) e as modalidades a lecionar em cada espaço, tendo em conta as condicionantes e caraterísticas de cada local de ensino.

É com vigor e confiança que afirmo que o presente grupo representa e defende o verdadeiro valor da EF. O profissionalismo e dedicação na docência

é uma qualidade comum em todos os elementos desta equipa, reconheço que evolui e aprendi bastante através da partilha de experiências e conhecimentos, transmitidos em conversas amigáveis na sala dos professores e, por vezes, em discussões e decisões de grupo. A paixão pelo desporto é uma chama que se mantém acesa no seio de todas estas pessoas que partilharam comigo um ano de experiências e contribuíram para fomentar a minha vontade de viver a docência na sua plenitude.

3.3.4 Núcleo de Estágio

Camaradas é o nome que atribuo a este grupo de amigos que o destino se incumbiu de unir numa viagem aliciante pelo mundo do ensino. Juntos navegamos por mares bravos e serenos, mas juntos conseguimos chegar a bom porto e findar esta viagem, marcada pela excelência, união e superação.

A formação dos primeiros laços de amizade não foi uma tarefa difícil, tive a sorte de integrar um núcleo ao qual pertenciam dois fiéis companheiros de inúmeras experiências e vivências pessoais. Dois amigos que pertenciam ao mesmo grupo académico que eu (*Flyers Desportus*) e a quem eu chamo carinhosamente de irmãos, pois a única coisa que nos distingue dessa relação familiar é o sangue que circula nos nossos corpos. Com o terceiro mas não menos importante elemento desta equipa, a história é diferente. Confesso que, durante os meus anos de licenciatura poucas oportunidades tive de conviver e compreender os traços que moldam a sua personalidade. Contudo, durante o primeiro ano do MEEFEBS cruzamo-nos em alguns projetos conjuntos e tivemos a oportunidade de partilhar algumas experiências, o que contribuiu para compreender a natureza que orienta o seu pensamento e o modo de agir. Não tive dificuldade em observar-lhe traços comuns e valores que partilho e respeito. Todos estes fatores contribuíram para superar as minhas expetativas relativamente ao NE, começamos como um trio de cães de caça, termo pelo qual habitualmente nos apelidamos, e, gradualmente, transformamo-nos numa matilha de 4 elementos, sedentos por conquistar esta nova etapa de aprendizagem.

O trabalho cooperativo foi uma constante do NE, preocupamo-nos constantemente em encontrar métodos para nos reunirmos com frequência e construirmos os documentos partilhados através de uma troca de ideias saudável, com vista à concretização de trabalhos com rigor e qualidade. Aprendemos e evoluímos bastante como grupo e a relação de abertura e frontalidade que estabelecemos entre todos promoveu um diálogo constante, que levou a descoberta partilhada de estratégias e soluções a aplicar na prática, com o intuito de melhorar a nossa intervenção e eficácia enquanto professores.

Ao longo do estágio, o respeito, a dedicação, o entusiasmo e a amizade que partilhávamos, despoletou um forte sentido de união que nos acompanhou ao longo das várias etapas da nossa formação, fomentando um sentido de pertença que alentou a nossa aprendizagem enquanto EE e contagiou, de certa forma, os elementos da comunidade educativa que conviveram mais de perto connosco. Conseguimos estabelecer uma boa relação com todos os docentes e partilhamos, com os mesmos, inúmeras fatias de pão e chávenas de chã nos aclamados lanches na sala de professores, acompanhados de conversas e uma boa disposição sempre presente.

Por último, mas não menos importante, urge a necessidade de destacar duas figuras que assumiram um papel preponderante para o sucesso do NE, surgindo como lideres e exemplos a seguir no âmbito da docência e responsáveis por estabelecer as pontes necessárias para que o EP se concretizasse com sucesso, sendo eles o PC e o PO.

O nosso PC foi uma chave fulcral na minha formação profissional e pessoal ao longo do estágio, apresentando todas as qualidades que considero importantes e essenciais num professor de EF que valoriza e defende o valor da disciplina no interior e exterior da escola. O PC acompanhou o processo e desenvolvimento de cada um dos elementos do núcleo e incutiu em nós a importância do rigor, dedicação e gosto pela docência, cumprindo e superando todas as expetativas que detinha acerca da sua atividade e papel enquanto PC. Segundo Albuquerque et al. (2012, p. 145), “o professor cooperante surge referenciado na literatura especializada, como um dos principais intervenientes

no processo formativo. Assumem o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente."

3.3.5 Caraterização da Turma

Com o intuito de efetuar uma contextualização mais precisa do EP, urge a necessidade de enquadrar as características da turma que acompanhamos ao longo do ano letivo. Para dar resposta a esta questão, o NE optou por elaborar um inquérito individual (Anexo I), com o propósito de recolher algumas informações importantes para o planeamento e organização do processo de ensino-aprendizagem. O presente documento foi distribuído aos diversos alunos da turma durante a aula de apresentação, de forma a permitir uma recolha de informação prévia ao início da lecionação das modalidades. A análise dos documentos referidos, permitiu conhecer melhor os elementos da turma e elaborar um historial das valências e limitações dos mesmos. As principais áreas de análise remeteram para dados ligados a informações pessoais, de saúde, relação com a disciplina e prática física e desportiva.

Como consequência da distribuição das turmas pelos elementos do NE, foi-me atribuída a turma E do sétimo ano de escolaridade. Uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico constituída por 27 alunos, sendo 12 do sexo masculino (44,4%) e 15 do sexo feminino (55,6%). Devido ao caracter obrigatório da disciplina, no presente ciclo de ensino, todos os alunos estavam, inevitavelmente, inscritos.

3.3.5.1 Saúde

Os dados médicos, revelaram uma predominância evidente de alunos que não possuem ou possuíram problemas de saúde, tendo 17 (62,9%) referido nunca ter tido problemas em oposição aos 9 (33,3%) que manifestam ter, ou ter tido, alguma ocorrência digna de mencionar (Figura 1).

Relativamente aos problemas de saúde enunciados, destacam-se os visuais, com 5 ocorrências (31%), seguidos de limitações respiratórias e fraturas/lesões musculares, com 4 manifestações em cada parâmetro (25%), e por fim as alergias, referidas por 3 alunos (19%). De entre os dados recolhidos, pude aferir que a maioria dos problemas encontrados não comportaram contra indicações impeditivas de uma prática física regular, com exceção dos dois casos de Asma que exigiram um acompanhamento e atenção redobradas durante as aulas.

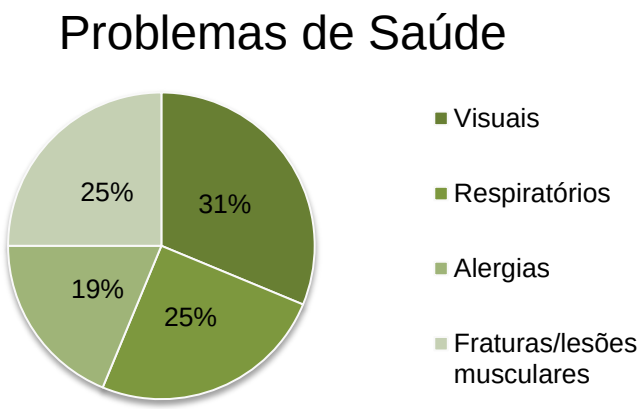


Figura 1 - Problemas de saúde indicados pelos alunos

3.3.5.2 Dados relativos à Educação Física

Quanto ao gosto pela Educação Física, os resultados permitiram emitir um parecer bastante satisfatório relativamente à atitude positiva com que os alunos encaram a disciplina. Toda a turma, com a exceção de um aluno, referiu gostar de Educação Física, tendo a grande generalidade mencionado gostar bastante ou muito, 12 ocorrências (44,4%) perante 10 (37%) respetivamente. A motivação e empenho dos alunos são fulcrais para o sucesso da aprendizagem e os dados relativos a esta temática, contemplaram um forte indicador de performance positiva por parte da turma. Contudo, apesar da generalidade dos alunos apresentar predisposição para a prática desportiva, a mesma nem sempre foi consistente, pelo que inúmeras vezes tive de intervir e desenvolver estratégias para recuperar os índices de motivação desejáveis, principalmente quando as modalidades lecionadas não eram as mais aliciantes.

3.3.5.3 Preferência das modalidades

Nas preferências dos alunos (Figura 2), as modalidades que assumiram um maior destaque foram o basquetebol (16,4%), o futebol (22,4%) e a dança (14,9%). O futebol não representou, para mim, uma grande surpresa, já que, por norma, é a modalidade de eleição dos elementos do sexo masculino. No entanto, o basquetebol e a dança foram desportos que tive de lecionar no âmbito da minha prática pedagógica, razão pela qual estes dados assumem uma maior importância. A dança suscitou atitudes bastante díspares, os elementos do sexo masculino evidenciaram algumas dificuldades e uma consequente falta de motivação e empenho, enquanto os elementos do sexo feminino revelaram boa disposição e dedicação à modalidade. Ao longo da minha prática pedagógico necessitei de desenvolver estratégias para conseguir melhorar a postura e empenho dos rapazes, uma tarefa que exigiu algum esforço da minha parte mas que contou com o contributo dos alunos que evidenciaram uma maior preferência pela modalidade. Quanto ao Basquetebol, as informações recolhidas através dos inquéritos alertaram-me para a presença de alunos atraídos e motivados para a prática, um indicador que tive em conta na aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), nomeadamente na formação das equipas e seleção dos capitães das mesmas.

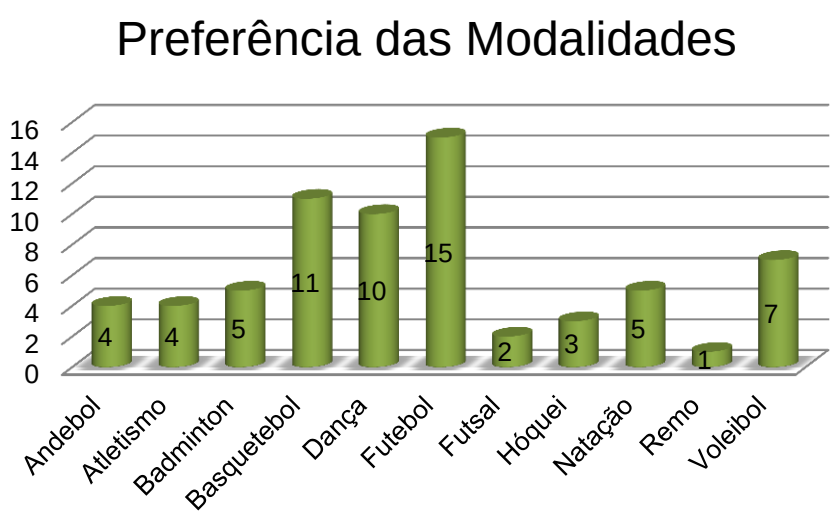


Figura 2 – Preferências dos alunos quanto às modalidades

Relativamente às modalidades em que os alunos manifestam maiores dificuldades (Figura 3), é clara a predominância dos desportos individuais. A ginástica (33,3%) e a dança (23,8%) assumem a liderança das escolhas dos alunos e permitem estabelecer uma relação de proporcionalidade direta entre a complexidade dos padrões técnicos das disciplinas e a preferência dos mesmos. Estes dados estimularam uma reflexão profunda da minha parte ao nível do ensino destas duas temáticas, com especial enfase na escolha dos exercícios e construção da aula, com o intuito de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e lúdico, impulsionador de uma prática e aprendizagem eficiente dos alunos.

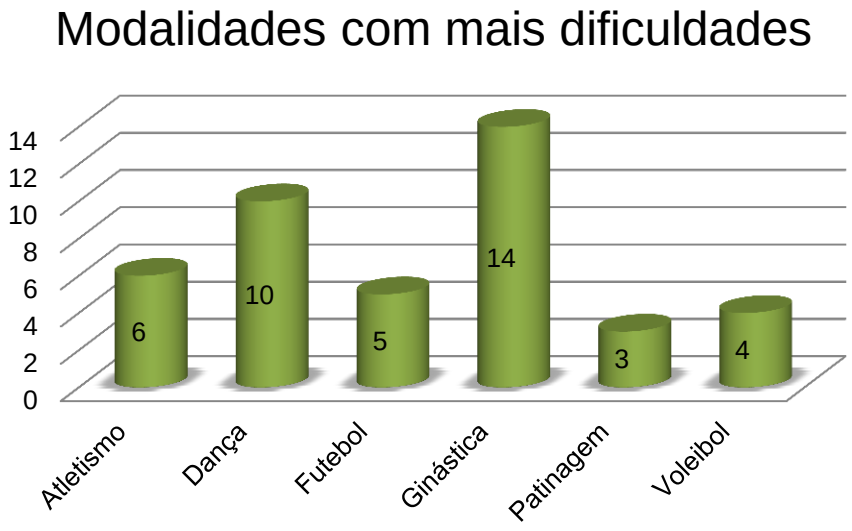


Figura 3 - Modalidades com mais dificuldades

3.3.5.4 Hábitos de prática física e desportiva

No que compete ao envolvimento dos alunos em práticas desportivas extra escolares, os resultados obtidos estiveram longe de ser satisfatórios. Os alunos envolvidos em desportos fora do ambiente de escola corresponderam a menos de metade da turma (40,7%), refletindo níveis de atividade física semanal bastante reduzida, insuficientes para atingir os valores pré estabelecidos de atividade física recomendados para a sua idade. Nas modalidades praticadas, evidenciaram-se a natação (45,5%) e o hóquei (27,3%) como principais preferências (Figura 4).

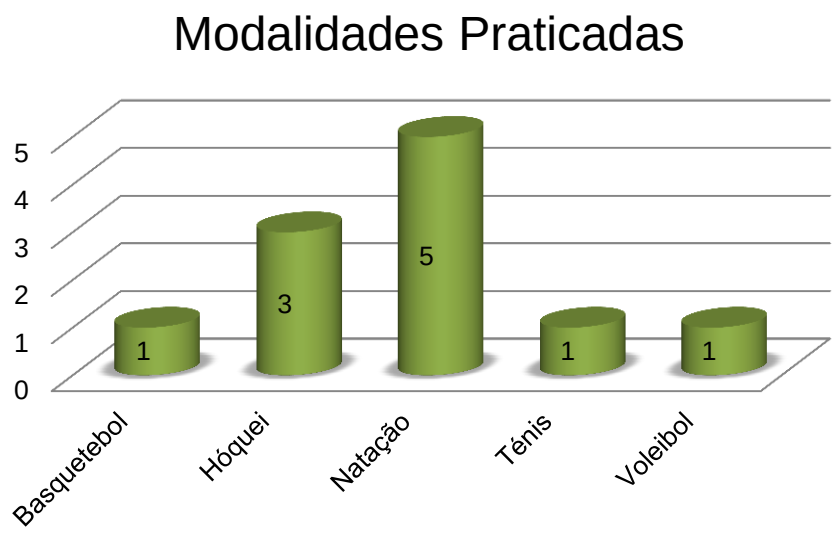


Figura 4 - Modalidades praticadas

Apesar de os resultados obtidos ao nível do envolvimento extraescolar dos alunos não se terem apresentado satisfatórios, os dados recolhidos acerca da prática semanal dos mesmos foi bastante mais animador. A maioria dos alunos indicou uma frequência de duas a cinco vezes de envolvimento desportivo durante a semana (72,7%), o que contribui para uma atividade física semanal bastante razoável e saudável. É importante referir que a criação de hábitos saudáveis em idades jovens é determinante para que os mesmos se prolonguem ao longo a vida adulta, os resultados expostos neste gráfico são um bom indicador de uma possível concretização dessa premissa.

Os alunos destacaram a ocupação dos tempos livres (17,6%), a manutenção da forma física (19,6%) e a diversão (23,5%) como principais motivos que motivavam a sua prática desportiva (Figura 5). Estes resultados espelharam claramente a faixa etária dos alunos inqueridos. A diversão assume-se como a principal causa do seu interesse e envolvimento na atividade física, algo que na pré-adolescência é perfeitamente expetável que aconteça. Posto isto, reitera-se a importância de introduzir nas aulas atividades de índole lúdica e competitiva, com o objetivo de estimular o interesse e empenho dos alunos, uma preocupação que procurei respeitar durante toda a minha prática pedagógica e que se traduziu em efeitos bastante positivos.

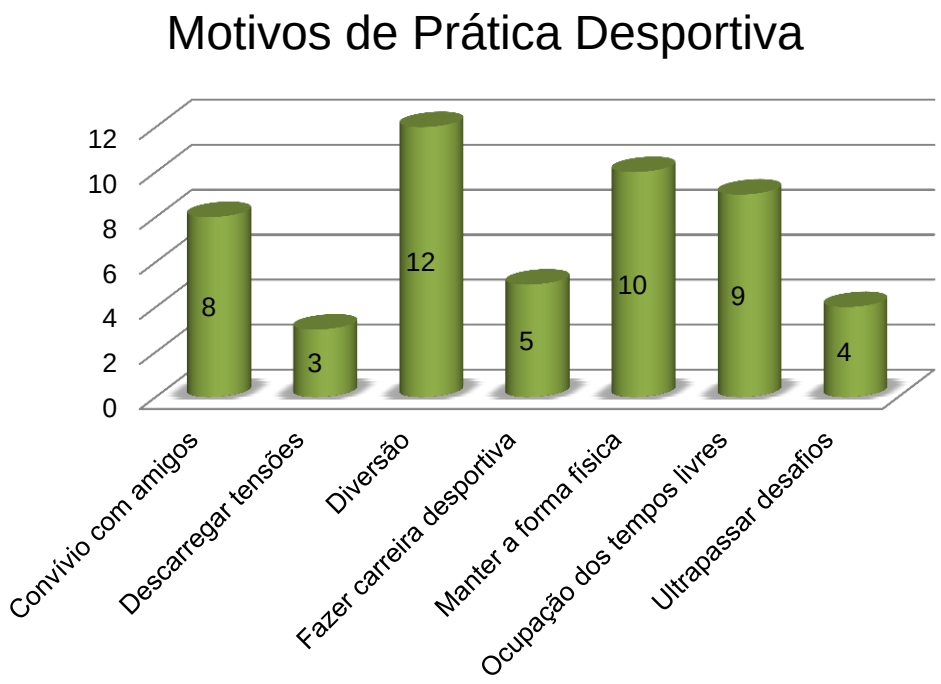


Figura 5 - Motivos de prática desportiva

4. Um percurso com várias etapas

4. Um percurso com várias etapas

4.1 Conceção - A semente necessária ao cultivo de aprendizagens eficazes

> "Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas do ensino […] "
>
> (Bento, 2003, p. 7)

A conceção assume-se como o alicerce que suporta e orienta o planeamento. Quanto mais consistentes forem as bases que fundamentam as escolhas que tomamos no decurso da nossa atividade, mais fortes são as probabilidades de conduzirmos um processo de ensino que reverta em aprendizagens efetivas nos alunos. Para tal, urge a necessidade de efetuar um estudo exaustivo dos programas nacionais de EF, projetos educativos de escola (PEE), projetos curriculares e regulamento interno (RI). Estes documentos regulam e orientam a organização e gestão do ensino e aprendizagem da disciplina de EF e promovem um entendimento mais abrangente dos meandros da docência. Contudo, a conceção não se resume a entender a parte burocrática que regula a profissão, é necessário complementar o conhecimento com as nossas próprias conceções de ensino, de educação, de escola e da própria disciplina de EF. Como refere Graça (2001, p. 110) "o conhecimento que o professor tem da disciplina que lecciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos.".

Segundo as normas orientadoras do EP, a conceção consiste em "projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do

aluno e às características dos alunos […]"[8], através da análise dos planos curriculares, programas de EF, conhecimentos próprios da disciplina e de Educação, dados da investigação em educação e ensino e contexto cultural e social da escola e dos alunos.

No seguimento das ideias anteriores, a conceção resume-se à análise do campo de atuação do EE, com vista à construção de um planeamento, assente na adaptação dos programas nacionais à realidade educativa e social da instituição, dos alunos e da disciplina de EF, moldado pelas caraterísticas e convicções pessoais do agente de ensino: o professor.

Para dar início a este processo de análise optei por realizar uma leitura progressiva dos documentos norteadores da prática docente, iniciando a minha pesquisa pelo programa nacional de EF para o 3º ciclo do ensino básico, uma vez que acompanhei uma turma do 7º ano. Como enuncia Bento (2003, p. 19), "o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um «carácter de lei» e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor.".

O programa nacional encerra uma proposta didática de lecionação do currículo da EF, na qual estabelece uma organização fundamentada das modalidades a lecionar ao longo dos diversos ciclos de ensino, orientada segundo metas e objetivos específicos para cada ano escolar. Na minha passagem pelo EP, tive a oportunidade de comprovar que, de acordo com a realidade do ensino atual, muitas destas metas e objetivos do programa se encontram desajustados. Apesar de concordar genericamente com a proposta de progressão do ensino dos conteúdos, com a importância conferida à tática no desenvolvimento das competências técnicas e com a distribuição do ensino por níveis, as capacidades motoras dos alunos da minha turma não me permitiram cumprir com todas as exigências do programa para as modalidades a lecionar no 7º ano. A articulação vertical do programa pressupõe uma evolução constante das competências dos alunos, que nem sempre ocorre de acordo com o previsto e acaba por condicionar o processo estipulado. O

[8] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

professor tem a responsabilidade de definir a estratégia a aplicar para alcançar o sucesso da aprendizagem, tendo em conta a avaliação inicial da turma, as condições da escola, os materiais disponíveis e a duração da unidade didática (UD). Recorrendo às palavras de Bento (2003, p. 16) "o ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade.". A consulta do programa EF assumiu um contributo importante na conceção de um planeamento eficaz, alertando-me para a necessidade de adaptar o ensino às condicionantes que envolvem a prática, procurando manter-me fiel às orientações da disciplina a nível nacional.

O PEE integra o leque de documentos que caracterizam o ensino e a escola a nível local, distanciando-se da abordagem macroscópica dos programas e orientações nacionais. Ou seja, transmite a visão do estabelecimento de ensino, " […] explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo se propõe cumprir a sua função educativa, definidos a partir da realidade socioeconómica da envolvente escolar." (Santos et al., 2009, p. 43). A análise do PEE serviu para compreender as razões que orientam o funcionamento da escola, permitindo-me conhecer a sua história, a realidade do presente e os objetivos a atingir. A cultura e a identidade da ESFV está perfeitamente espelhada nas palavras que compõem o seu PEE, é notória a sua intenção de contribuir para um ensino de qualidade e a importância que atribui à formação holística dos seus alunos. "A nossa missão tem como princípio primeiro a preparação de cidadãos dotados dos valores estruturantes da nossa sociedade e das necessárias competências para um bom desempenho profissional ou uma correta opção em termos de formação superior. Procuramos, para além da formação científica e tecnológica, desenvolver valores da democracia e do humanismo, como a solidariedade e a tolerância, a responsabilidade e o rigor."[9]. Partilho e identifico-me com inúmeros valores e ideais que norteiam a atividade da escola e reconheço que a análise do presente documento permitiu orientar as minhas próprias conceções de ensino e educação no sentido de responder às intenções e objetivos da instituição.

[9] In Projeto Educativo da Escola Secundária Filipa de Vilhena, aprovado em Conselho Geral a 4 de Dezembro de 2014

O RI, tal como o nome indica, regula o "[…] funcionamento da escola ou agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar" (Santos et al., 2009, p. 50). O RI é o documento operacionalizante das intenções do PEE, pelo que é de leitura obrigatória para o EE, com o propósito de o mesmo organizar e orientar a gestão do processo de ensino-aprendizagem no seguimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Como refere Santos et al. (2009, p. 51) "o regulamento interno reflecte o contexto da escola e implica ajustamentos sempre que a comunidade escolar o considere conveniente. Neste sentido, é utilizado como instrumento para a concretização de objectivos específicos definidos no PEE.". A conceção do RI pressupõe ainda a convivência harmoniosa entre todos os intervenientes do processo pedagógico.

O plano anual de atividades (PAA) "é um documento operacional que inclui actividades afectas a toda a comunidade educativa e não só as actividades pedagógicas. O planeamento operacional abrange toda a escola e, neste sentido, este instrumento de gestão abrange todas as actividades planeadas para o ano lectivo, desde as realizadas para os alunos até às realizadas para os serviços administrativos." (Santos et al., 2009, p. 49). Este documento carece de uma análise e leitura cuidada, uma vez que, no mesmo, podem constar atividades que interfiram com as aulas de EF e obriguem ao ajustamento do processo de ensino.

Para complementar a análise dos regulamentos e projetos que norteiam a atividade docente, dediquei-me a analisar as normas específicas de funcionamento da sala de aula e o regulamento das aulas de EF, com o intuito de cumprir com as indicações presentes em ambos os documentos e agir em concordância com os restantes professores da escola, nomeadamente com os elementos constituintes do GREF.

A leitura e reflexão sobre os documentos referidos permitiram-me conhecer e entender a cultura, normas e procedimentos inerentes à atividade educativa. É fundamental estudar o local no qual se vai desenrolar o processo

pedagógico, de forma a formular objetivos que vão ao encontro das necessidades da escola e cumpram os propósitos do currículo da disciplina, garantindo aprendizagens efetivas nos alunos. Em suma, conceber é estudar o domínio de atuação do EE e desenvolver uma estratégia a aplicar no planeamento, que considere as diferentes conceções da pessoa e as normas e regulamentos da instituição.

4.2 Planeamento – Os mapas de um ensino fundamentado

> "O planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias."
>
> (Bento, 2003, p. 16)

Planear consiste em elaborar uma lista de objetivos a concretizar ao longo do processo de ensino, devidamente estruturada e organizada ao longo do tempo, com metas precisas que o EE deve conseguir completar para dar continuidade ao projeto delineado e contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos. Como base de um planeamento eficaz, deve constar uma conceção pertinente do contexto de atuação do EE, de forma a que a planificação realizada integre as características da escola e dos alunos, traduzindo-se numa ferramenta impregnada de sentido prático.

O ato de planear concretiza-se através da avaliação, chave essencial para a gestão e análise de todo o processo, tal como indica (Rink, 2014, p. 218) *"the processes of planning and evaluation are integrally related. Planing establishes goals and specific procedures for reaching those goals. Evaluation discovers the extent to which those goals have been reached and whether those procedures have been effective.".* Segundo a autora, a construção da mentalidade docente não se concretiza sem a definição de objetivos específicos para a aprendizagem, *"begining teachears will not really begin to think as educators until they can establish goals for what they want to do, select what they do in light of those goals, and evaluate what they do based on those*

goals." (Rink, 2014, p. 218). O planeamento assume-se, assim, como uma atividade essencial à formação do EE, que promove o desenvolvimento do sentido crítico necessário à definição de objetivos verdadeiramente orientadores da prática docente.

A planificação pode ser condicionada por diversos fatores, dos quais destaco as crenças educativas do professor, o conhecimento dos conteúdos de ensino, a natureza da tarefa didática ou mesmo as informações sobre os alunos (Pacheco, 2007). Contudo, evidencia-se a importância de o aluno permanecer como figura central de todo o processo de planeamento, pois é através da transmissão eficaz de aprendizagens que o processo de ensino se concretiza e o planeamento cumpre o seu propósito.

Segundo (Bento, 2003), a preparação das situações de ensino exige uma progressão própria, pelo que o autor enumera três níveis de planeamento distintos: o plano anual, a UD e o plano de aula (PA).

4.2.1 Plano anual

A elaboração do plano anual (anexo II) constituiu a primeira tarefa de planificação que todos os elementos do NE tiveram de realizar. É a partir do presente documento que se concretizam os restantes níveis de planeamento, como refere Bento (2003, p. 67) "a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano lectivo.".

A construção do plano anual não se assumiu uma tarefa de grande complexidade, uma vez que o NE teve acesso ao plano anual da disciplina elaborado pelo GREF (anexo III), no qual constavam as matérias a lecionar para cada ano de escolaridade, bem como a distribuição dos espaços para cada modalidade. Posto isto, o meu planeamento anual resumiu-se a verificar as matérias a lecionar para ao 7º ano, a distribuir as mesmas pelos espaços

atribuídos e a organizar o processo de ensino de acordo com o calendário e o *roulement* previamente estabelecido pelo GREF.

Na distribuição das matérias de ensino, fiquei encarregue de lecionar quatro modalidades individuais (ginástica de solo, patinagem artística, atletismo e dança criativa) e duas coletivas (basquetebol e voleibol). A aptidão física foi alvo de enfâse ao longo de todo o ano letivo, através da realização de atividades de promoção da força (bateria de testes *Fit school*) e aumento da capacidade aeróbia (teste de *Cooper*), efetuadas, maioritariamente, nas aulas de 100 minutos. O atletismo, contrariamente às restantes modalidades, foi lecionado em dois momentos, devido à diversidade das suas disciplinas e à necessidade de material específico, nem sempre disponível. Por conseguinte, as corridas de velocidade, estafetas e resistência foram lecionadas no primeiro período, no espaço exterior (G3), e o salto em altura foi introduzido no terceiro período, no pavilhão interior (G1). As três primeiras semanas foram dedicadas à realização das avaliações diagnósticas, com o propósito de explorar a alteração ao *roulement* efetuada pelo GREF, que permitia a cada professor, numa fase inicial, trocar de espaço a cada semana. A passagem pelos três espaços disponíveis permitiu introduzir as diversas modalidades presentes no planeamento, encontrando-se o material disponível para a realização da avaliação e as condições espaciais ótimas para uma organização e controlo da turma eficazes.

O planeamento anual, apesar de preparar e organizar o ensino, não origina um documento inerte, dado que se encontra sujeito às inconstantes da prática e aos próprios contextos educativos, sendo necessária a sua reformulação quando os seus objetivos e intenções não se cumprem. Como refere 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.”. As principais adaptações do meu plano surgiram devido a visitas de estudo que não constavam do plano de atividades anual (PAA) da escola e a greves da função pública que coincidiram com os

horários das minhas aulas e que, por vezes, impediram a realização das mesmas.

"A greve da função pública, no dia 31 de Outubro, obrigou-me a acelerar o processo de revisão de conteúdos e aprendizagem das sequências de avaliação, o que se traduziu na manifestação de diversas dificuldades por parte dos alunos na memorização das sequências e intervenção nas ajudas. Contudo, a alteração do planeamento anual, que consistiu no incremento de uma aula de 50 minutos, permitiu-me angariar tempo para concluir a revisão de conteúdos e proceder à avaliação sumativa."

(Excerto retirado da reflexão da Unidade Didática 1 de Ginástica)

4.2.2 Unidade Didática

Após a génese do plano anual, urge a necessidade de construir um plano orientador da ação educativa mais específico e direcionado para a aplicação prática das aulas, um guia norteador da gestão do processo de ensino que inclua uma distribuição fundamentada e coerente dos conteúdos a lecionar. Segundo Bento (2003, p. 75), "as unidades temáticas ou didácticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.". A UD apoia-se no planeamento anual para construir um projeto de intenções, assente em decisões didáticas, que visa a articulação e organização fundamentada dos conteúdos ao longo das aulas, com o propósito de dar resposta aos objetivos do ensino e promover aprendizagens nos alunos. Importa saber que cada UD diz respeito a apenas uma matéria de ensino, pelo que a sua composição surge após uma avaliação inicial (avaliação diagnóstica) que permita determinar o nível de desempenho da turma e selecionar os conteúdos a lecionar.

“Posto isto, a primeira aula contemplou a avaliação diagnóstica pois, tal como já foi citado anteriormente, esta permite obter um parecer determinante das capacidades dos alunos, comportando os dados que vão guiar a estruturação das restantes aulas da Unidade Didática.”

(Excerto retirado da justificação da Unidade Didática 1 de Ginástica)

Na criação das UD, segui o modelo de estrutura do conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), organizando os conteúdos segundo 4 categorias distintas, nomeadamente: habilidades motoras, condição física e fisiologia do treino, cultura desportiva e conceitos psicossociais. A construção das UD, com base num modelo previamente definido, ajudou-me a orientar para os objetivos específicos de cada aula, contribuindo para a estruturação de um ensino continuado, em detrimento de uma intervenção aleatória desprovida de sentido prático.

A seleção dos conteúdos a lecionar foi uma das minhas dificuldades iniciais, principalmente nas modalidades em que senti que não possuía um conhecimento de base que me permitisse sustentar com rigor e firmeza as minhas escolhas. Contudo, a análise da bibliografia disponível acerca das modalidades e os conhecimentos adquiridos nas didáticas específicas do primeiro ano do MEEFEBS, contribuíram para que conseguisse estabelecer um equilíbrio adequado entre o número de conteúdos da UD e o tempo disponível para o seu ensino, o que não invalidou a necessidade de efetuar pontuais adaptações ao plano inicial, tal como é evidenciado no seguinte excerto:

“No que diz respeito à distribuição dos conteúdos, optei por efetuar algumas alterações e atrasar o ensino de algumas habilidades, tais como a relação entre diferentes partes do corpo, relação com o meio e energia/dinâmica. Desta forma, procurei responder às necessidades e dificuldades apresentadas pela turma e fomentar a solidificação das bases necessárias para a aprendizagem de conteúdos mais complexos.”

(Excerto retirado da reflexão da Unidade Didática 4 de Dança)

O excerto apresentado reflete a minha preocupação constante em colocar os alunos no centro das minhas decisões, de forma a moldar o processo de ensino às suas necessidades e competências. Neste sentido, procurei adaptar a progressão de conteúdos previamente estabelecida com o intuito de atingir os resultados expetados, através da consolidação das bases necessárias ao desempenho das habilidades mais complexas. Como refere Mesquita & Graça (2011, p. 53), "A manipulação da complexidade das tarefas é sustentada pela estruturação de progressões, devendo estas obedecer à organização dos conteúdos, baseada na passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido."

Na organização dos conteúdos, apliquei as duas metodologias referidas por Vickers (1990) para estruturar o módulo 4 do MEC, nomeadamente a abordagem do topo para a base e a abordagem da base para o topo. Segundo a autora, na abordagem da base para o topo, é necessário dividir o conteúdo nos seus componentes mais básicos, de forma a que os alunos percebam e reconstruam o seu todo. Devido à natureza das modalidades individuais lecionadas, das quais destaco a ginástica e a patinagem, optei por seguir a metodologia apresentada, guiando a aprendizagem dos alunos a partir de conteúdos mais simples e progredindo para a aquisição de conteúdos mais complexos. No caso das modalidades coletivas, em que o contexto de jogo assume um papel preponderante na aprendizagem das habilidades motoras, segui a abordagem do topo para a base, responsabilizando a tática pela promoção e desenvolvimento das competências técnicas. "When used as na instructional design strategy, a top-down approach calls for the provision of planned experiences that help students see the whole or achieve an overview of the subject." (Vickers, 1990, p. 104). O seguinte excerto evidencia a preferência por esta abordagem na modalidade de basquetebol.

"A sequenciação dos conteúdos perspetiva uma abordagem do topo para a base que, segundo Vickers (1990), pressupõe que os alunos

compreendam as habilidades, ações e conceitos como um todo, ou seja, que adquiram uma visão holística do jogo em detrimento de uma perspetiva mais específica e circunscrita."

(Excerto retirado da justificação da Unidade Didática 5 de Basquetebol)

4.2.3 MEC

O MEC assume-se como uma base teórica e fundamentada da intervenção educativa, incluindo na sua constituição as características do contexto de prática, os conteúdos de uma determinada modalidade desportiva a lecionar e as estratégias a aplicar para a consumação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo (Vickers, 1990, p. 3), "*the KS Model brings a knowledge-based perspective to the teaching and coaching of sport and physical activity*.", que tem o propósito de servir como elemento de ligação entre a matéria (conteúdos) e os métodos de ensino ou treino aplicados na prática, "*the KS Model, or Knowledge Structures Model, of instructional design is presented as a vehicle for linking the subject matter of a sport or activity with teaching and coaching methodology.*" (Vickers, 1990, p. 5)

O MEC assume-se como uma ferramenta para o professor e treinador, de carácter versátil e de fácil aplicação no contexto de ensino, estruturado segundo três fases: análise, tomada de decisão e aplicação. Estas três etapas do planeamento encontram-se distribuídas ao longo dos oitos módulos que compõem o modelo (Vickers, 1990).

Na fase de análise, um estádio embrionário da construção do MEC, procedi à pesquisa das variáveis do contexto que podiam interferir direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, de modo a conseguir intervir, posteriormente, de uma forma mais precisa e consistente junto dos alunos. Sendo assim, desenvolvi um organigrama da estrutura do conhecimento para as diferentes modalidades, em que figuravam os conteúdos programáticos a ser lecionados ao longo da UD, de acordo com as 4 categorias definidas por Vickers (1990): habilidades motoras, condição física e fisiologia

do treino, cultura desportiva e conceitos psicossociais **(Módulo I)**. De seguida, tomei conhecimento das infraestruturas e recursos da instituição, efetuando um levantamento do material disponível, número de aulas da UD e características dos espaços de ensino **(Módulo II)**. Para finalizar esta etapa, revestiu-se de extrema importância realizar uma caracterização cuidada da turma, prosseguida de uma análise dos resultados da avaliação diagnóstica (AD) e seleção dos conteúdos a integrar a UD **(Módulo III)**.

Durante a fase de tomada de decisão, determinei a extensão e sequência da matéria, ou seja, os conteúdos a lecionar e o seu encadeamento **(Módulo IV)**, defini os objetivos a atingir, de acordo com as diferentes categorias transdisciplinares **(Módulo V)**, configurei os métodos de avaliação **(Módulo VI)** e elaborei as progressões de ensino para cada conteúdo, respeitando os princípios didáticos necessários para o alcance dos objetivos de aprendizagem **(Módulo VII)**.

Após todo este processo, surgiu a referida fase de aplicação. Esta englobou toda a planificação das aulas, bem como todos os registos e documentos utilizados, tais como grelhas de AD e sumativa, reflexões de aula, entre outros. Os documentos enunciados devem constar no portefólio digital que o EE deve criar e atualizar durante o EP.

A elaboração do MEC não é uma tarefa de fácil concretização, envolve um processo demorado de planeamento, análise e reflexão, exigindo um pensamento crítico e objetivo do processo de ensino. Contudo, o produto final funciona como uma verdadeira ferramenta da atividade do estagiário, servindo de base para a construção fundamentada dos planos de aula e contribuindo para gerir o ensino com eficácia. Por outro lado, adquiri fontes de conhecimento que me vão acompanhar ao longo de toda a atividade profissional, nas quais me posso sustentar para responder a alguma dúvida que possa surgir durante a minha prática.

4.2.4 Plano de aula

Após uma extensa análise dos níveis de planeamento, chegamos, por fim, ao documento em que se organizam e determinam as sequências de aprendizagem de cada sessão de ensino: o PA. Este nível de planeamento deve seguir a orientação dos planos anteriores, nomeadamente o plano anual e a UD, como forma de estabelecer entre os mesmos uma articulação concreta dos objetivos e estabelecer estratégias conduzentes às metas. Como refere Bento (2003, p. 164), "[…] sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas. Mesmo que, aparentemente, este último aspecto pareça ter lugar!". Já Metzler (2011, p. 141), destaca a importância de um bom planeamento e da articulação entre a UD e o PA como meio facilitador da construção deste último, "*good planning at the unit level greatly facilitates the planning for each lesson in the unit. The unit and lesson plans should be strongly aligned.*".

Na construção dos meus PA, procurei dar sempre resposta a estas duas premissas, respeitando os princípios dos níveis de planeamento anteriores. Defini como rotina obrigatória a consulta da UD da modalidade que ia lecionar, com a finalidade de organizar o ensino de acordo com a progressão de conteúdos e objetivos nela contidos. De facto, esta estratégia facilitou bastante a realização dos PA e permitiu enquadrar a minha intervenção no contexto global do processo de aprendizagem.

Devido às rotinas implementadas pelo PC no início do ano letivo, todos os elementos do NE tiveram de entregar os PA no fim de semana anterior à prática pedagógica. Esta condição revelou-se uma mais-valia na minha formação enquanto EE, uma vez que permitiu antecipar os problemas que podiam resultar da minha prática, através de uma reflexão conjunta em núcleo e, por vezes, de cariz individual. Pontualmente, estas conversas e discussões resultaram em adaptações do PA, traduzindo-se em melhorias do meu planeamento e intervenção.

A estrutura utilizada no PA foi desenvolvida em NE, através da participação de todos na procura de um documento que incluísse as diversas componentes essenciais ao planeamento eficaz da aula. A partilha de ideias

deu origem a uma estrutura constituída por um cabeçalho e uma tabela tripartida, correspondentes às fases inicial, fundamental e final da aula.

No cabeçalho decidimos introduzir algumas informações básicas, tais como o número da aula, a data, a hora, a duração da sessão e a turma. Nas informações mais específicas, incluímos a função ou funções didáticas, os conteúdos de ensino, contemplados no planeamento das UD, e os objetivos para aula, organizados segundo as 4 categorias propostas por Vickers (1990). Na tabela propriamente dita, para cada exercício, definimos os objetivos comportamentais, ou seja, os comportamentos que expectávamos observar nos alunos durante as situações de aprendizagem, explicando de forma sucinta a forma de realização do exercício e das suas variantes, a organização didático metodológica, referente à organização dos alunos e do material e à posição adotada pelo professor para cada exercício e, por fim, as componentes críticas, que remetem para comportamentos, atitudes, ações táticas ou técnicas que almejamos observar nos alunos no desempenho das tarefas propostas.

Os principais desafios neste nível de planeamento, foram, principalmente, a capacidade de conseguir antecipar com clarividência o impacto e a resposta da turma aos exercícios da aula. Esta foi uma competência que fui desenvolvendo ao longo da prática e que comecei a dominar à medida que fui conhecendo os alunos. Se numa fase inicial dificilmente conseguia cumprir o plano na sua íntegra, numa fase mais avançada do EP, devido a uma seleção mais consciente das situações de aprendizagem, consegui estruturar PA adequados às condições reais da prática.

"As limitações técnicas da turma, ao nível da ginástica, são um fator determinante a ter em conta em sessões futuras. Reconheço que assumi uma atitude demasiado otimista no planeamento de alguns exercícios, e como consequência limitei a minha autonomia e realizei diversas alterações ao plano de aula."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº12 de Ginástica)

“No que concerne à gestão da aula, consegui cumprir os tempos previstos da mesma. Considero que consigo assumir uma atitude bastante mais consciente do tempo disponível e necessário para o desenvolvimento de cada exercício, o que se traduz num planeamento da aula mais preciso e ajustado à realidade prática.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº46/47 de Voleibol)

Os elevados tempos de espera foram superados com a implementação de rotinas, que permitiram articular as diversas fases da aula e limitar o tempo de transição entre exercícios, contribuindo para um aproveitamento mais eficaz do tempo útil disponível. A realização de circuitos e estações de prática foram algumas das estratégias introduzidas para aumentar a dinâmica da aula e prevenir comportamentos desviantes, como consequência da redução dos tempos de espera e aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos. Adicionalmente, a partir do momento em que comecei a conhecer a turma optei por deixar de efetuar a chamada no início da aula, reservando um maior período de tempo para a ativação geral e transmissão de informações iniciais relevantes.

A elaboração dos PA foi uma das tarefas do EP que mais desenvolveu o meu pensamento crítico e reflexivo. Neste sentido, enquanto ferramenta crucial à minha intervenção prática, destaco a importância deste nível de planeamento na minha formação docente. A minha capacidade de perspetivar e compreender o ensino foi amplamente melhorada pela necessidade de pensar e planear cada aula.

4.3 Realização – Passo a passo até ao destino final

4.3.1 A gestão como tarefa intrínseca à docência

Toda a atividade docente é norteada por escolhas, opções que o professor toma em prol de um ensino de qualidade, que não se esgotam na

tarefa de transmitir conhecimentos e englobam outras funções da profissão. Ensinar não é uma tarefa linear, exige um vasto leque de experiências e conhecimentos que fundamentam as ações e estratégias aplicadas na prática, pois cada aluno reage de forma diferente a um estímulo de aprendizagem. A missão do professor não se resume ao ensino de habilidades motoras. O processo de ensino deve ter como objetivo final o de formar o aluno na totalidade da sua existência, através do desenvolvimento das suas competências sociais, culturais e humanas.

Sustentar o processo pedagógico apenas na transmissão de conhecimentos é condenar a aprendizagem. O professor tem de assumir uma postura de gestor e coordenar os comportamentos dos alunos, o tempo, os espaços, o material disponível, entre outros, no sentido de que os alunos cumpram os objetivos específicos de cada aula. O sucesso do ensino é diretamente proporcional à capacidade de o professor gerir os diversos fatores inerentes à sua prática. Como refere Siedentop (1991, p. 4) "*Affective teachers artistically orchestrate a set of highly developed skills to meet the specific demands of a learning setting."*

4.3.1.1 Implementação de regras e rotinas

A implementação de regras e rotinas assume-se como uma das tarefas mais importantes a desenvolver pelo professor, devendo ser uma das suas principais preocupações no início da sua atividade. Como refere Siedentop & Tannehill (2000, p. 60), "*effective class management, therefore, is a necessary precondition for effective teaching and learning.".*

A criação de rotinas visa a introdução de estratégias que promovam um clima de aula propício à aprendizagem, através da limitação do tempo despendido na organização e controlo da turma e rentabilização da aula para tarefas de instrução. Siedentop & Tannehill (2000) destacam ainda o carácter preventivo que estas iniciativas de controlo devem assumir, em oposição a métodos de controlo reativos, que não proporcionam um ambiente de aprendizagem positivo. Rink (2014) define as rotinas como métodos pré-

estabelecidos de lidar com uma determinada situação na aula, que se constituem como ingredientes fundamentais a uma boa gestão por parte do professor. Estas medidas permitem rentabilizar o tempo útil disponível e dedicar um maior tempo à parte fundamental da aula.

Apesar dos conceitos de rotina e regra estarem, de certa forma, interligados, as suas funções são bastante díspares. As rotinas estabelecem comportamentos transversais às várias aulas, enquanto as regras subentendem uma norma de conduta a seguir pelos alunos (Rink, 2014). É de extrema importância que as rotinas sejam ensinadas, praticadas e repetidas ao longo do tempo. O professor deve estar atento à realização das rotinas e atuar caso os alunos não as cumpram, sob pena de as suas intenções não se concretizarem (Rink, 2014). Saliento ainda a necessidade de explicar à turma o porquê das regras e rotinas serem estabelecidas, o entendimento dos alunos quanto às estratégias aplicadas irá fomentar a sua predisposição para as cumprir. Como refere Siedentop & Tannehill (2000, p. 61), "*the best preventive class management systems are developed as "social contracts" between teachers and their students. When students are actively brought into the development of the system and understand why the rules, procedures, and routines are importante for their class experiences to be successful, they tend to develop an ownership of the system – they buy in to the system and what it is meant to accomplish.*"

As primeiras rotinas que implementei focaram-se na entrada e saída do espaço de aula, promoção do silêncio durante as situações de aprendizagem e na organização dos alunos perante a instrução e demonstração do professor. A primeira fase de contacto com estas rotinas deu-se na aula de apresentação, em que alertei os alunos para a necessidade de respeitaram os meus momentos de discurso, como forma de compreenderem as informações transmitidas e, durante a prática, realizarem com sucesso as tarefas propostas. Este foi um dos pontos-chave que procurei respeitar, escrupulosamente, ao longo de todas as aulas lecionadas e que se revelou uma mais-valia na minha intervenção. Quanto à entrada e saída do espaço de aula, reforcei a importância de os alunos manterem uma postura e atitude adequadas, evitando

manipular o material desportivo sem a minha presença ou autorização, com exceção dos momentos em que fosse requisitada ajuda para a montagem ou arrumação do mesmo.

Numa fase posterior, de acordo com as exigências da prática, fui introduzido rotinas que me permitissem uma melhor rentabilização do tempo disponível. Durante as aulas de ginástica optei pela estratégia de dividir os alunos por estações de aprendizagem e demonstrar, previamente, as sequências de habilidades a realizar. Durante a demonstração, os alunos deveriam formar uma fila, direcionada para os locais de prática, garantindo que todos os elementos da turma conseguissem ver a minha demonstração. No final, estipulei um período de tempo para o esclarecimento de possíveis dúvidas e defini o sentido de rotação das estações, evitando confusões durante a fase de transição.

"Ao nível da organização e controlo da turma, julgo ter conseguido desenvolver estratégias que me permitiram uma rápida transição entre as tarefas da aula e que facilitaram o controlo e supervisão de todos os alunos."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº15 de ginástica)

No caso das modalidades lecionadas em espaços mais amplos, apliquei métodos que me permitiam concentrar a turma e garantir que as fases de instrução fossem audíveis e explícitas, tais como a contagem regressiva em voz alta ou sinal sonoro (apito). No caso de incumprimento destas rotinas, os alunos sofriam uma sanção, que, normalmente, consistia num reforço físico. No que concerne às modalidades com bola, concentrei os meus esforços, primordialmente, na limitação do ruído durante a instrução, introduzindo a obrigatoriedade de colocar a bola no solo sempre que eu indicasse que ia falar. Todas estas rotinas contribuíram, de alguma forma, para melhorar e facilitar a minha intervenção, permitindo-me explorar o tempo útil da aula, diminuir a quantidade de dúvidas ou questões dos alunos, organiza-los e conferir qualidade à minha instrução.

> “Rules are basically concepts. As concepts they are not specific to any one situation and can be applied to many situations.”
> (Rink, 2014, p. 124)

De uma forma geral, as regras assumem um caracter mais abrangente, podendo ser aplicadas a um maior número de situações, de forma a nortear os comportamentos positivos a ter ou, pelo contrário, evitar a ocorrência de comportamentos negativos. Segundo Rink (2014), as regras devem ser criadas a partir de um ambiente cooperativo com os alunos, transmitidas de forma positiva e explícita (afixadas se necessário), ser em reduzido número e reforçadas constantemente ao longo das aulas. A autora destaca ainda a necessidade de introduzir regras específicas para determinadas modalidades, que vão ao encontro das necessidades e características das mesmas. Siedentop & Tannehill (2000), reforçam a importância de os comportamentos inadequados serem imediatamente corrigidos e sancionados. Segundo os mesmos autores, as regras devem ser aplicadas tendo em conta as seguintes categorias: Segurança, respeito pelos outros, respeito pelo ambiente de aprendizagem, apoio e suporte da aprendizagem dos colegas e empenho durante a aula.

Ao longo da minha prática, procurei sempre incluir regras que respeitassem os critérios acima definidos. Desde cedo, alertei os alunos para a importância de respeitarem as regras de segurança, desenvolvendo, eu próprio, algumas regras, de acordo com as modalidades lecionadas, como por exemplo a obrigatoriedade de os alunos interromperem o jogo de voleibol ou basquetebol em caso de violação do campo por alguma bola exterior. O respeito pelos outros, pelo ambiente de aprendizagem e o suporte da aprendizagem dos colegas, foram dimensões amplamente estimuladas nas aulas lecionadas através do modelo de educação desportiva, nas quais fui especialmente rigoroso com as regras que promovem uma correta conduta dos alunos. O empenho e dedicação foram aspetos transversais a todas as aulas.

“Urge, no entanto, a necessidade de ensinarmos os alunos a conviver com o insucesso e a valorizar o respeito e cooperação como forma de promover um ambiente e experiências positivas através da competição. Nas próximas aulas irei continuar a explorar a presente dimensão, valorizando e bonificando, através da pontuação, comportamentos e atitudes corretas perante o jogo, com o intuito de limitar a ocorrência de condutas negativas.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº74 e 75 de basquetebol)

Ao longo da minha prática, senti, inúmeras vezes, a necessidade de reforçar as regras e rotinas implementadas, pois estava consciente de que a minha capacidade de controlo estava dependente de uma eficaz introdução das estratégias indicadas neste ponto. O domínio das matérias de ensino não determina, por si só, uma intervenção eficaz do professor, é necessário manipular as restantes dimensões da prática docente. Como referem Siedentop & Tannehill (2000, p. 63), “the truth is that the foudation for good teaching is effective management and discipline. Being a skilled manager doesn’t automatically make you a good teacher, but it creates the time and opportunity for you to be a good teacher.”.

4.3.1.2 Controlo da turma

Segundo Rosado & Ferreira (2011, p. 189), “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem ainda por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo.”. Reconheço que um dos principais desafios da minha intervenção, ao longo do EP, foi conseguir controlar e gerir a minha turma. A implementação das regras e rotinas contribuiu, em parte, para a melhoria da minha competência, mas foi através das vivências das aulas que fui, gradualmente, conhecendo os meus alunos e encontrando as estratégias adequadas para suprimir as necessidades da

prática. Como refere Oliveira (2002, p. 88), um “conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento.”

As primeiras aulas foram momentos chave para começar a identificar os elementos da turma mais problemáticos, os grupos sociais existentes, os alunos com mais dificuldades e a afinidade nas relações estabelecidas entre todos. Com o apoio do PC fui desenvolvendo estratégias e consolidando rotinas que foram submetidas a sucessivas adaptações até corresponderem aos objetivos pretendidos. As dificuldades foram uma constante, mas a minha atitude de resiliência motivou-me para melhorar, progressivamente, a qualidade do meu ensino.

“Uma das batalhas que vou ter de travar com a minha turma, prende-se com a capacidade do controlo do entusiasmo, urgindo a necessidade de encontrar métodos de organização que limitem os seus comportamentos desviantes e que promovam a sua atenção, aspeto que se tornou evidente para mim no final da aula.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº6 de ginástica)

“Ao nível da organização, as minhas principais preocupações consistiram em separar os alunos mais problemáticos, criar grupos homogéneos e manter a turma organizada. Julgo ter minimizado as minhas preocupações e, apesar da relutância de alguns alunos, consegui criar grupos uniformes e manter a turma controlada, quer na realização dos exercícios quer na montagem e arrumação do material.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº18 de ginástica)

A gestão de conflitos assumiu-se, desde cedo, como uma das minhas principais áreas de preocupação e intervenção. O contacto com uma situação de confronto real entre dois alunos, durante uma das minhas aulas, alertou-me para a necessidade de refletir sobre os métodos de gestão deste tipo de comportamentos, suscitando inúmeras conversas esclarecedoras com o PC.

"Ressalvo ainda a disputa que ocorreu entre o aluno x e o aluno y, consequência de desentendimentos sucessivos, que foram progredindo ao longo da aula, e que levaram ao confronto físico. Contudo, consegui identificar rapidamente a situação e separar os dois alunos, prevenindo uma agravante de consequências que podiam ter surgido e comprometido a aula. Após uma breve conversa, os dois alunos perceberam os seus erros e abandonaram a sala cumprimentando-se mutuamente."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº16 e 17 de ginástica)

As minhas dúvidas e inquietações permitiram-me concluir que não há receitas, o sucesso da intervenção reside na identificação e resolução célere do problema, com o intuito de impedir repercussões ao longo da aula. Os intervenientes no desacato devem compreender os seus erros e assumir as consequências das suas atitudes. O presente acontecimento impeliu-me a adotar uma postura mais atenta, através da melhoria do meu posicionamento e movimentação pelo espaço, com o intuito de promover uma supervisão eficaz de toda a turma.

Por fim, a seleção e organização das situações de aprendizagem, mostraram-me a importância de planear a aula, no sentido de limitar os tempos de espera e promover o tempo de empenhamento motor dos alunos. Verifiquei, diversas vezes, que as más escolhas se refletiam no aumento de comportamentos desviantes e consequente decréscimo do controlo da turma. Desta forma, optei por dedicar maior atenção à escolha dos grupos, seleção dos exercícios e articulação das estações de aprendizagem. Esta preocupação foi determinante no planeamento das aulas de competição, no contexto de

aplicação do MED, em que os índices de entusiasmo dos alunos atingiam níveis elevados e davam azo a comportamentos menos apropriados. Nesta situação específica, o controlo dos fatores de interferência com o processo competitivo foi essencial para o sucesso da aula e controlo da turma.

"No que concerne à competição, a estruturação aparentemente simples do processo competitivo apresentou-se deveras complexa. A falta de autonomia dos alunos, o elevado número de equipas e campos e o inexistente planeamento da rotação dos grupos contribuiu para uma difícil organização da turma, originando um processo competitivo confuso que exigiu uma intervenção permanente da minha parte ao nível da gestão e controlo da turma."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº43 e 44 de voleibol)

"No que concerne à competição, a sua organização da mesma apresentou-se bastante mais simples, em comparação com o torneio anterior de jogo 1x1. Não obstante, foi necessário proceder a uma explicação prévia sobre os procedimentos de todo o processo, nomeadamente a rotação das equipas, regras do jogo e atuação dos árbitros. Após todas as informações serem proferidas, as equipas deslocaram-se para os seus campos e iniciou-se o torneio propriamente dito. O controlo de todas as variantes inerentes à competição permitiu-me ter um maior controlo da turma e do tempo de aula, pelo que irei procurar respeitar a mesma estruturação da atividade em eventos futuros."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº49 e 50 de voleibol)

4.3.1.3 Gestão do tempo de aula

A gestão eficaz do tempo de aula foi uma capacidade que fui desenvolvendo ao longo da minha prática. O tempo é um fator crucial na aprendizagem de qualquer modalidade e infelizmente, no contexto atual da

Educação Física, todos os segundos contam! Os minutos disponíveis são escassos para a quantidade de conteúdos a lecionar e o sucesso do ensino é diretamente proporcional à capacidade de o professor dominar o relógio que teima em não parar! Segundo Metzler (2011), a gestão do tempo de aula é um dos recursos mais importantes ao nível do ensino, do qual o professor pode usufruir para potenciar a aprendizagem dos seus alunos.

As reflexões sobre as aulas foram o motor impulsionador do incremento da capacidade de gerir a minha atividade ao longo do EP. O meu processo de introspeção e análise reverteu para a necessidade de identificar os fatores da aula que poderiam ser otimizados, no sentido de rentabilizar o tempo disponível. Por conseguinte, após percecionar os principais aspetos que me impediam de alcançar os objetivos de aprendizagem traçados, dediquei-me a desenvolver estratégias para prevenir acontecimentos indesejados. Desta forma, foquei o meu pensamento estratégico em algumas situações da aula, nomeadamente nos atrasos dos alunos, organização e transição entre exercícios, gestão do material, formação de equipas, instrução e demonstração.

A pontualidade é determinante para a concretização eficaz do plano de aula. A violação desta premissa pode condicionar todo o planeamento, nomeadamente a organização das situações de aprendizagem, e interferir, consideravelmente, com a capacidade de o professor gerir o tempo disponível. Nas primeiras aulas debati-me com a demora dos alunos a equipar-se, o que promoveu uma cadeia de atrasos que exigiram a minha intervenção.

“No início da presente aula deparei-me com um problema recorrente, o atraso dos alunos no balneário. É notória a necessidade de intervenção nesta área, penso que a noção da importância de chegar a horas ainda não está presente na turma. É essencial tomar uma posição, no que concerne a esta premissa, para potenciar o tempo de aprendizagem, tempo este valioso para o desenvolvimento da competência técnica e essencial na organização do tempo de aula.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº12 de ginástica)

Neste sentido, com o propósito de evitar esta ocorrência, informei o professor responsável por lecionar a aula anterior sobre a necessidade de reservar o tempo necessário para os seus alunos tomarem banho. De seguida, alertei os funcionários responsáveis pela gestão dos balneários, para terem o cuidado de garantir que a minha turma entrava à hora estipulada nas instalações e, por último, avisei os meus alunos sobre a conversa tida com os funcionários, destacando a importância da pontualidade para o sucesso das aulas e informando que, caso eles não modificassem a sua atitude, iria ter que registar os atrasos e atribuir faltas de presença. Após todo este processo, pude constatar uma alteração de comportamentos benéfica. Os alunos começaram a comparecer dentro do intervalo de 5 minutos de tolerância e consegui começar a gerir, com maior eficácia, as situações de aprendizagem. Ressalvo adicionalmente a medida tomada no 3º período, após um desleixo evidente da maioria dos alunos, que resultou em atrasos substanciais em duas aulas consecutivas. Neste caso, optei por anotar os atrasos dos prevaricadores, alertando-os que, a partir daquele momento, os atrasos ir-se-iam refletir em faltas de material. A estratégia implementada resultou bastante bem e não tive mais problemas durante a minha prática pedagógica restante.

"O início da presente aula consistiu num momento de aviso e chamada de atenção perante a postura da turma no que concerne ao cumprimento de horários. Na sessão anterior, alertei os alunos para a importância de chegar a horas ao local da aula, informando quais as estratégias a introduzir no âmbito desta ocorrência, nomeadamente a anotação dos atrasos e consequentes faltas de material a aplicar em caso de reincidência de comportamentos inadequados. Posto isto, como consequência do atraso da maioria da turma, optei por anotar as diversas ocorrências verificadas e relembrar os alunos da importância de chegar a horas. Julgo que, perante a preocupação evidente dos alunos, a estratégia irá traduzir-se em resultados positivos, prevenindo eventuais situações futuras."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº73 de basquetebol)

A organização entre a transição das situações de aprendizagem foi uma competência que fui desenvolvendo com recurso à experimentação. Procurei desenvolver métodos que me permitissem limitar o tempo gasto nas transições e organizar os exercícios de forma simples, com o propósito de facilitar a explicação dos mesmos e dedicar uma maior percentagem da aula à prática. Uma das soluções que encontrei e que revelou resultados positivos consistiu em limitar o número de organizações distintas na sessão, ou seja, dentro da mesma lógica do exercício (organização), introduzir sucessivas variantes que me permitissem ensinar diferentes conteúdos. Esta estratégia diminuiu visivelmente o tempo gasto com as transições e permitiu-me gerir, com maior rigor, o tempo da aula.

"Na presente aula, optei por dedicar a maior parte do tempo de exercitação ao jogo 2x2. Pois considero que, perante o reduzido tempo de prática, se revela primordial potenciar o contacto dos alunos com o jogo formal. Não obstante, procurei adaptar o jogo de um ponto de vista didático, introduzindo variantes que me permitissem desenvolver os conteúdos previstos para a aula."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº45 de voleibol)

Com o intuito de otimizar o tempo disponível, procurei sempre deslocar-me com antecedência para a aula e preparar o material necessário para a realização das diversas tarefas. Esta rotina é reforçada por Metzler (2011), quando refere que *"when safe and possible, the teaching área should be organized before students arrive for class.".* Planeei também os diversos exercícios recorrendo o menos possível aos materiais, de forma a evitar despender muito tempo na preparação das situações de aprendizagem. A implementação destas duas estratégias surgiu após contemplar alguns

problemas da prática que exigiram uma adaptação do planeamento até ao momento efetuado.

"No entanto, julgo que necessito de estruturar as aulas introduzindo exercícios com menos materiais, uma vez que os mesmos fomentam elevados gastos de tempo ao nível da preparação da aula, que pode ser rentabilizado com o desenvolvimento de tarefas mais simples, que promovam uma maior exercitação das habilidades motoras da modalidade."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº76 e 77 de basquetebol)

A formação das equipas foi um dos aspetos que também procurei ter em conta no planeamento das aulas, pois percebi a sua importância na gestão do tempo. De facto, a constituição prévia de equipas ou grupos permitiu-me distribuir com maior celeridade os alunos pelas situações de aprendizagem, o que assumiu maior preponderância no contexto do MED, em que a existência de equipas pré-definidas, facilitou a aplicação de exercícios por estações e em circuito.

Na instrução, a principal otimização da mesma, surgiu no sentido de limitar a sua duração e promover um uso mais eficaz das componentes críticas, através da síntese dos aspetos mais importantes e determinantes para a compreensão dos exercícios pelos alunos. Desta forma, optei por ter em atenção a minha posição perante os alunos, com o intuito de garantir uma projeção de voz eficaz e audível por todos. O principal foco da minha intervenção reverteu para a transmissão das informações necessárias para colocar os alunos, ou grupos, em caso de trabalho por estações, a funcionar. Esta capacidade de síntese permitiu-me rentabilizar o tempo de aula disponível e cumprir com maior rigor o PA.

Por último, destaco a importância da demonstração, que a mesma permitiu complementar a instrução verbal, otimizando a compreensão dos alunos, minimizando o tempo despendido com o esclarecimento de dúvidas.

Em exercícios com um elevado grau de complexidade, a utilização deste recurso foi crucial.

"Na explicação de cada uma das tarefas introduzidas, utilizei primordialmente a demonstração, pois considero que se apresenta como o método mais eficaz para que os alunos percecionem e compreendam a correta realização das habilidades propostas. Esta opção permitiu-me gerir eficientemente o tempo da aula e promoveu uma redução das dúvidas dos alunos no desempenho das tarefas, pelo que irei prosseguir com a utilização do presente método durante as minhas intervenções futuras."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº79 e 80 de basquetebol)

4.3.2 Ensino por níveis

O professor tem como missão desenvolver as capacidades de todos os seus alunos. Contudo, as estratégias de intervenção não podem ser generalizadas, uma vez que existem ritmos de aprendizagem distintos, que exigem métodos de ensino diversificados. É necessário criar oportunidades, para que todos os alunos consigam atingir os seus objetivos e aprender. Segundo Mesquita (2003), "só considerando os praticantes enquanto sujeitos activos do processo, com experiências singulares, com motivações específicas, e mesmo com dificuldades particulares é possível ascender a um processo de formação desportiva qualificado, pedagógico e socialmente válido."

Durante o EP procurei respeitar as diferenças existentes na turma ao nível da capacidade de aprendizagem das diversas modalidades. A minha intervenção foi sempre no sentido de responder às dificuldades dos meus alunos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades motoras. No entanto, foi na lecionação da modalidade de patinagem que esta premissa mais se evidenciou. A heterogeneidade da turma era evidente e, como tal, foi imperativo fomentar um ensino distinto para os diferentes graus de competência. Neste sentido, a minha preocupação inicial focou-se na

identificação e distribuição dos alunos por dois níveis de desempenho: elementar e avançado.

"Posto isto, procurei organizar uma aula inicial que me possibilitasse avaliar diagnosticamente os alunos e diferenciar os mesmos em dois níveis de desempenho, através da criação de diferentes circuitos, com conteúdos similares, que me permitissem dividir a turma e explorar as diferentes habilidades."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 25 e 26 de patinagem)

Esta decisão exigiu uma organização específica da aula, com o intuito de promover uma aprendizagem efetiva de ambos os níveis de competência. Posto isto, consciente de que o ensino por níveis iria exigir uma intervenção e atenção redobradas, optei por conferir um maior grau de autonomia aos alunos mais avançados e dedicar uma maior parte da minha atenção aos elementos da turma com mais dificuldades. Neste sentido, mantive-me mais próximo dos alunos menos evoluídos, motivando-os para a prática e corrigindo-os durante o desempenho dos exercícios da aula, garantindo a sua segurança e uma maior instrução para o sucesso dos exercícios realizados. Para os alunos mais avançados, decidi estipular critérios de sucesso para cada situação de aprendizagem, incentivando uma prática mais autónoma, que me permitisse intervir de uma posição mais distante.

"Após a experiência da aula anterior, optei por organizar o espaço segundo as premissas destacadas na reflexão precedente, criando zonas para o treino das habilidades e reservando o restante espaço para uma circulação autónoma dos alunos. Tal como esperado, estas decisões permitiram-me incidir mais frequentemente junto dos alunos com mais dificuldades, apoiando e suportando eficientemente a sua prática"

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 27 de patinagem)

Como complemento das estratégias enunciadas, nomeadamente a criação de estações de treino das habilidades e a reserva de espaço para a patinagem autónoma, fui introduzindo desafios que motivassem os alunos a envolverem-se nas tarefas da aula e melhorassem o seu desempenho na realização das habilidades específicas da modalidade.

"Quanto aos alunos mais experientes, fui criando desafios que estimulassem a sua motivação e envolvência na realização das habilidades, como por exemplo aumentar progressivamente a distância da realização dos saltos em deslocamento, que promoveram a competitividade e aumentaram a frequência da realização da habilidade."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 27 de patinagem)

As estratégias aplicadas permitiram-me direcionar a minha intervenção para os elementos com mais dificuldades, de forma a motivá-los e instruí-los no sentido de melhorarem as suas competências. As características da modalidade exigiram ainda uma maior incidência da minha parte ao nível do encorajamento dos alunos para prática, com o propósito de incentivar a quebra de barreiras psicológicas que impossibilitavam o desenvolvimento da autonomia desejada. Segundo Mesquita & Rosado (2011, p. 31), "a inclusão dos alunos menos dotados, com piores níveis de prestação motora, por exemplo, exige a criação de condições que permitam prática acrescida, mais instrução, tarefas mais bem estruturadas, mais encorajamento e atenção individualizada […]".

Os resultados da avaliação sumativa transpareceram o sucesso das estratégias implementadas. Apenas metade da turma tinha contactado com a modalidade e no final da UD, a grande maioria conseguiu superar as dificuldades e atingir a classificação positiva.

"Ressalvo ainda que, perante o nível inicial da turma, consegui verificar uma grande evolução da grande maioria dos alunos. Apenas metade da turma

tinha vivências da modalidade e só dois alunos é que tiveram nota negativa na avaliação sumativa."

(Excerto retirado da reflexão da UD de patinagem)

As duas negativas resultaram de uma evolução bastante reduzida dos alunos que, associada à falta de empenho, se traduziu num nível de prestação motora insatisfatório.

4.3.3 Instrução

Segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 69) "[..] no processo de ensino-aprendizagem, a **instrução** ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como a "chave" da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos."

A importância da comunicação é, claramente, evidenciada na citação anterior. De facto, a transmissão eficaz da informação é uma competência que deve ser alvo de constante melhoria por parte do professor, contemplando uma evidente importância para a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, Rosado & Mesquita (2011, p. 71), destacam a instrução direcionada para os conteúdos de ensino como a principal razão da comunicação entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rink (2014), durante a explicação é fundamental que o professor seja capaz de selecionar, organizar e transmitir apenas a informação mais importante ao aluno, ou seja, as indicações básicas para proporcionar o seu sucesso no desempenho de um exercício, habilidade motora, ou mesmo rotina. Os professores eficazes, durante a apresentação das tarefas, destacam-se pela clareza da informação, uso frequente de demonstrações, utilização de palavras-chave e informações que indicam aos alunos as características da

situação de aprendizagem. Siedentop & Tannehill (2000), relativamente à instrução, destacam a emissão da informação segundo três momentos distintos: (1) antes da prática, recorrendo-se à apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de *feedbacks*; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida.

Durante o EP, debati-me, numa fase inicial, com a dificuldade em equilibrar os diversos momentos enunciados, pelo que me identifico nas palavras de Siedentop & Tannehill (2000), quando afirmam que a generalidade dos professores de EF fornecem informação a mais do que aquela que os alunos conseguem reter no primeiro momento de contacto com o exercício, despendendo mais tempo do que o necessário para a apresentação da atividade. Contudo, consciente das minhas dificuldades, foquei-me em preparar melhor a apresentação da informação à turma e, gradualmente, consegui alcançar melhores resultados. Aprendi a sintetizar a informação mais importante e a recorrer à demonstração apenas quando necessário. Desta forma reduzi o tempo despendido nos momentos precedentes à prática e promovi uma melhor rentabilização da aula.

"Ao nível da demonstração e instrução penso que fui claro e preciso nas informações dirigidas à turma, conseguindo sintetizar os principais aspetos determinantes para o sucesso da prática dos alunos."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 19 e 20 de ginástica)

Segundo Rosado & Mesquita (2011), "um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na optimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta". Esta condicionante foi particularmente importante para o contexto da minha turma, uma vez que a faixa etária dos meus alunos é caraterizada pelo entusiasmo e inquietação constantes, que promovem índices de atenção reduzida. Posto isto, a minha intervenção surgiu no sentido de restringir a explicação e complementar a mesma com a demonstração dos exercícios, indo ao encontro da afirmação de Rosado &

Mesquita (2011, p. 73), quando enunciam que “retemos, por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos.”

“Nas próximas aulas irei procurar diminuir o número de grupos e simplificar a instrução verbal dos exercícios, promovendo um maior envolvimento motor dos alunos e um maior aproveitamento do tempo útil.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 33 de atletismo)

Os mesmos autores destacam ainda que “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.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 96). É neste sentido que a demonstração, questionamento e recurso a palavras-chave assumem um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem.

A **demonstração** foi um recurso que, tal como referi anteriormente, explorei em toda a sua extensão e que transportou benefícios notáveis para a minha prática. Para Mendes (2004, p. 96), “a demonstração é entendida como um mecanismo de imitação a partir do qual ocorre a aprendizagem.”. Já Serra & Graça (2003, p. 199) defendem a importância do “recurso a demonstrações completas realizadas em contextos semelhantes àqueles em que a habilidade vai ser utilizada.”.

Ao longo da minha prática, recorri frequentemente à demonstração como complemento da explicação, com o propósito de proporcionar uma imagem esclarecedora das tarefas a realizar na aula e reduzir as dúvidas dos meus alunos. Segundo Rink (1994), no âmbito das atividades desportivas, a demonstração é um aditivo crucial à exposição, pois permite uma visualização dos movimentos a efetuar pelo praticante. Neste sentido, explorei diversas formas de aplicar esta ferramenta ao serviço da instrução, conferindo à mesma uma conotação positiva, através da apresentação correta das habilidades motoras a desempenhar, ou negativa, com o intuito de salientar os erros da

prática. De acordo com Laguna (1996), ambos os métodos são pertinentes para o sucesso da aprendizagem, devendo, contudo, estar associados a momentos distintos do processo de ensino. Para demonstrar corretamente os elementos técnicos, recorri, pontualmente, a alunos com boas prestações motoras, como é o caso das modalidades de basquetebol e patinagem, em que tinha um aluno que praticava basquetebol e três alunos praticantes de hóquei em patins. Nas situações em que pretendia evidenciar um erro de execução, optei por ser eu a efetuar a demonstração, prevenindo os alunos de momentos constrangedores perante a turma. Como refere Rosado & Mesquita (2011, p. 98), "a demonstração de aspectos incorrectos deve ser realizada por bons alunos ou atletas ou pelo professor/treinador e não por atletas com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar.".

"Relativamente à componente fundamental da aula, procurei demonstrar corretamente todas as sequências de exercícios e preocupei-me em intervir em todas as ajudas necessárias."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 15 de ginástica)

Não obstante, demonstrar, por si só, não é suficiente para garantir o sucesso da aprendizagem. A informação verbal que acompanha a demonstração é determinante para o aumento da eficácia da mesma, devendo focar-se nos aspetos mais importantes do desempenho da habilidade motora. Segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 98), " a eficácia dos dois modelos de demonstração [apresentação do erro e exibição do movimento correto] não se confina à pertinência da sua utilização *per se*. O suporte verbal que os acompanha surge como um factor que interfere nos efeitos da demonstração em relação aos ganhos da aprendizagem.". O recurso a **palavras-chave**, que consistem em indicações verbais que dirigem a atenção do aluno para as componentes críticas de uma tarefa, reveste-se, desta forma, de extrema importância para a atividade docente. "De uma forma geral, a aplicação de palavras-chave na fase inicial de aprendizagem das habilidades mostra-se

particularmente pertinente, na medida em que o praticante necessita de reconhecer e elaborar um conhecimento declarativo (centrado no esclarecimento do que fazer) para, com base nele, construir um conhecimento processual." (Rosado & Mesquita, 2011, p. 100). Assim, o uso de indicações específicas orienta os alunos durante a sua performance, focando a sua prática nos componentes determinantes para o sucesso do seu desempenho.

Na construção dos PA tentei sempre definir objetivos e componentes críticas específicas para cada tarefa, com o intuito de focar a minha intervenção nos aspetos mais importantes do exercício e orientar os alunos para a concretização dos mesmos. Esta estratégia facilitou o processo da seleção das palavras-chave e contribuiu bastante para orientar a aprendizagem dos alunos. Segundo Rink (2014), as palavras-chave devem ser precisas, adequadas à tarefa e ajustadas à etapa de aprendizagem. Desta forma, numa fase inicial do ensino das habilidades motoras, procurei garantir que os alunos cumpriam os movimentos mais básicos do elemento técnico, introduzindo indicações que guiassem a sua prática nesse sentido, e, gradualmente, de acordo com o aumento da competência motora, fui emitindo palavras-chave que me permitissem explorar os aspetos técnicos mais complexos do movimento. No início, constatei que me alongava bastante durante os momentos de instrução. De acordo com Magill (2011), o excesso de informação transmitida é um dos principais problemas que impedem os alunos de atingir os objetivos da aprendizagem. Contudo, com a prática, fui aprimorando a minha capacidade de definir as componentes críticas mais importantes de cada ação motora e dirigir a minha atenção para o desenvolvimento das mesmas.

Segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 100), "o **questionamento** dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores […]". Os mesmos autores destacam ainda a importância pedagógica do presente método, alertando para a necessidade dos professores refletirem sobre a sua prática, no sentido de usufruírem das potencialidades do questionamento ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Durante o EP, confesso que apenas adotei a estratégia apresentada em alguns momentos específicos da prática. Durante os momentos de explicação

das tarefas e momentos finais da aula, limitei-me a questionar os alunos com o propósito de aferir se existiam dúvidas acerca da realização dos exercícios, evitando repetir informações já assimiladas, rentabilizando ao máximo o tempo disponível e reduzindo os tempos de espera e os comportamentos desviantes adjacentes aos mesmos. O questionamento foi mais utilizado como complemento do *feedback*, através das minhas intervenções durante a realização das situações de aprendizagem. Desta forma, procurei corrigir os erros dos alunos colocando-lhes perguntas que os levassem a refletir sobre a sua prática, no sentido de encontrarem soluções para as suas dificuldades através de um processo de descoberta guiada moderado por mim. Esta estratégia permitiu os alunos compreenderem a importância do porquê dos elementos técnicos se realizarem de uma forma específica, proporcionando uma aprendizagem mais consciente da sua parte e uma retenção mais eficaz da informação transmitida. Como refere Trindade & Cosme (2010, p. 45), "[…] aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens.".

4.3.4 *Feedback*

Segundo Januário (1996, p. 116), "o *feedback* é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reacção do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez.". Em síntese, o *feedback* é a comunicação que se estabelece entre o professor e os seus alunos, no sentido da promoção da aprendizagem.

Para esta interação ocorrer com sucesso, é fundamental que o professor consiga observar os erros dos seus alunos, de forma a formular *feedbacks* que concorram para a melhoria da sua performance. De acordo com Rosado & Mesquita (2011, p. 83), "uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback*

situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo.". Consciente das minhas lacunas ao nível dos conhecimentos de algumas modalidades lecionadas, uma das minhas preocupações durante o EP consistiu em complementar as minhas bases teóricas, com o propósito de intervir, pertinentemente, junto dos meus alunos. Esta pesquisa de informação ocorreu previamente à construção das UD, contribuindo para uma posterior melhoria da minha capacidade de análise e observação de erros evidenciados durante a aula.

"Na seleção dos conteúdos a lecionar, procurei fundamentar as minhas decisões e escolhas com suporte na bibliografia existente, nomeadamente manuais escolares e programa nacional de Educação Física, realizando as adaptações necessárias para estruturar uma organização de conteúdos enquadrada com as características da minha turma […]"

(Excerto retirado da reflexão da UD de basquetebol)

No que concerne à tipologia de *feedbacks* existentes, o seu conteúdo informativo " […] é classificado em duas grandes categorias: conhecimento de performance (CP) e conhecimento do resultado (CR). Enquanto a primeira categoria nos remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo, a segunda referencia-se à informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade." (Rosado & Mesquita, 2011, p. 82).

Durante a minha prática pedagógica apliquei, maioritariamente, *feedbacks* direcionados para a execução correta dos movimentos (CP), uma vez que a minha intenção primária era que os alunos desempenhassem com qualidade técnica as diversas habilidades motoras apresentadas, através de uma compreensão dos processos e movimentos das mesmas. Segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 83), "[…] no que diz respeito à fase inicial da aprendizagem das habilidades, a importância do *feedback* centrado no

conteúdo informativo é acrescida pelo facto de os praticantes necessitarem de referências concretas acerca da forma como executam os movimentos e dos processos a desenvolver para melhorar a performance."

Na minha intervenção junto dos alunos optei por seguir uma sequência constituída pelas seguintes fases: *feedback* descritivo (FD), indicando os principais erros a corrigir no desempenho da habilidade motora, *feedback* prescritivo (FP), apresentando as soluções para os erros apresentados, e reforço positivo, elogiando o esforço dos alunos e motivando-os para a prática. Como complemento do *feedback*, procurei demonstrar os aspetos técnicos a aprimorar, com o intuito de promover uma imagem mais precisa das competências a desenvolver pelos alunos. De acordo com Rosado & Mesquita (2011, p. 91), "[…] as correções devem, sempre que possível, ser complementadas por demonstrações ou pequenos simulacros de aspectos básicos do movimento, de forma a tornarem-se mais inteligíveis pelos jovens.".

Na emissão de *feebacks*, optei por dar primazia à intervenção individual, pois considero que é fundamental especificar a informação transmitida de acordo com as limitações e capacidades de cada aluno. O uso do *feedback* mais generalizado apenas ocorreu em situações pontuais, em que os erros ou dificuldades apresentadas eram transversais a toda a turma. Como refere Rosado & Mesquita (2011, p. 90), "[…] se os níveis de prática são muito idênticos, se são frequentes erros comuns de execução, os *feedbacks* podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a classe.". Nos jogos desportivos coletivos, o uso do *feedback* coletivo foi particularmente decisivo, na medida em que me permitia instruir a equipa e transmitir uma mensagem generalizada para todos os elementos.

Nos *feedbacks* transmitidos procurei sempre atribuir uma conotação positiva à informação, em detrimento de uma abordagem negativa focada apenas no erro, de forma a promover um clima favorável à aprendizagem e integrar os erros como uma condicionante inerente ao desenvolvimento das aprendizagens. "Na realidade, todas as aprendizagens envolvem erros, nenhuma execução é perfeita e é a errar que se aprende. Importa, portanto,

olhar para os erros, não como um sinal de fracasso, mas como uma condição necessária para aprender.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 113).

A minha principal dificuldade consistiu em observar a resposta dos alunos aos *feedbacks* transmitidos, devido à minha preocupação de circular, constantemente, pelas diversas situações de aprendizagem e intervir junto do maior número de alunos possível. Contudo, durante a prática, comecei a aprender a gerir, com maior eficiência, a minha atenção pelas diversas tarefas da aula. O que me ajudou a melhorar a minha capacidade de observação e a percecionar, com maior eficácia, as respostas dos alunos à minha intervenção.

“Relativamente à minha intervenção ao nível do feedback e instrução, preocupei-me em circular constantemente pelas diversas estações e garantir um correto desempenho motor em todas as habilidades técnicas propostas, apesar de reconhecer que incidi mais frequentemente, ao nível da correção, no desempenho dos alunos no salto completo, uma vez que era a situação na qual os mesmos iriam ser, posteriormente, avaliados.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 93 e 94 de salto em altura)

A melhoria da minha capacidade de observação permitiu-me articular com maior eficiência as diferentes etapas do ciclo de *feedback*, nomeadamente na avaliação da resposta dos alunos à informação transmitida, facilitando o processo de reformulação de novos *feedbacks* necessários para o aperfeiçoamento do nível da prestação motora dos alunos.

4.3.5 Modelos instrucionais

De acordo com Graça (2006, p. 169), os “modelos instrucionais apresentam-se como propostas para a conceção e organização dos propósitos educativos, da interação pedagógica, da relação didática professor-aluno-matéria.”. Por sua vez, Mesquita & Graça (2011, p. 64), enunciam que “os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que

alguns são melhores que outros. A sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário atender no momento da sua escolha.”.

No primeiro ano do MEEFEBS tive a oportunidade de conhecer e aplicar diferentes modelos instrucionais, no âmbito das aulas teóricas das didáticas específicas do presente ciclo de estudos e através das sessões de prática pedagógica realizadas nas escolas de Paranhos e Areosa. Durante o EP, optei por implementar três modelos distintos, selecionados de acordo com as características das modalidades lecionadas, nomeadamente: modelo de instrução direta (MID), modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ) e o MED.

O MID é caracterizado por ser um modelo bastante focado na intervenção do professor e na importância do mesmo na gestão de todas as decisões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Logo, a sua aplicação promove um controlo e gestão da turma mais eficaz, essencial para a lecionação de modalidades de carácter mais fechado, com reduzida interferência contextual. Segundo Mesquita & Graça (2011, p. 51), “o MID tem mostrado 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.” Posto isto, optei por utilizar o MID nas modalidades de ginástica, patinagem e dança.

Na lecionação da modalidade de voleibol, decidi aplicar o MAPJ, devido à perspetiva holística do desenvolvimento dos conteúdos, em referência ao jogo, que o modelo encerra. O MAPJ afasta-se da visão dissociada do ensino da técnica e defende o uso do jogo como objeto promotor de significado das competências táticas e técnicas da modalidade. De acordo com Mesquita et al. (2013, p. 81), “a matriz conceptual do MAPJ estabelece, assim, uma interação imediata e íntima das componentes tática e técnica, em consonância com a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem, num esforço de alinhamento dos conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo.”. Os alunos são envolvidos num processo de ensino que visa o seu

desenvolvimento eclético. A aprendizagem constrói-se na procura de soluções para os problemas do jogo, integrada num ambiente de ensino com igualdade de oportunidades de prática e alicerçado em valores éticos promotores do *fair-play* e da literacia desportiva, com o intuito de fomentar o desenvolvimento dos conteúdos de ensino, através da envolvência em situações modificadas de jogo. O MAPJ "é gerado e desenvolvido em torno de uma conceção de aprendizagem situada do jogo, enformando uma perspetiva holística e unitária do ensino do Desporto, e em particular do voleibol, pela valorização integrada e entrelaçada das dimensões de formação pessoal, social, cultural, cognitiva e motora." (Mesquita et al., 2013, p. 78). A implementação do presente modelo, no ensino do voleibol permitiu-me atribuir um novo significado ao jogo, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem de elevada validade pedagógica, promotor de sucesso e motivação nos alunos. A decisão de optar por utilizar este modelo instrucional foi, sem dúvida, uma mais-valia no meu percurso durante o EP.

Por último, a introdução do MED surgiu no sentido de proporcionar experiências desportivas autênticas, explorando as valências da competição e do desporto em si, na formação pessoal, social, cultural e motora do aluno. Por conseguinte, decidi aplicar o MED no ensino da modalidade de basquetebol e atletismo (salto em altura), com o propósito de incrementar a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e conferir um maior grau de autonomia à sua prática. No próximo ponto deste RE irei analisar, com maior detalhe, os resultados da implementação do presente modelo de ensino.

4.3.5.1 Os desafios do Modelo de Educação Desportiva

O MED encerra uma proposta de ensino bastante própria, assente na promoção de um ambiente lúdico de aprendizagem (*play education*), em detrimento de metodologias curriculares descontextualizadas, através do qual se procura estabelecer experiências desportivas autênticas e significativas para os alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Este modelo foi desenvolvido por Siedentop em 1987, como alternativa às estratégias de ensino demasiado fechadas, que não possuíam a abertura necessária à descoberta e iniciativa dos alunos, desvirtuando, por vezes, o valor pedagógico do desporto e da disciplina de Educação Física.

Na sua génese, o MED "comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêem nos objectivos da reforma educativa da Educação Física actual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta." (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). No que concerne à competência, pretende-se que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para uma participação eficaz no contexto competitivo, conhecendo, compreendendo e adotando um comportamento adequado durante a prática. Relativamente à cultura, o aluno deve ser capaz de diferenciar uma boa de uma má prática desportiva, valorizando e conhecendo as principais tradições e rituais inerentes ao desporto. Ao nível do entusiasmo, este modelo pretende elevar os índices de motivação para a prática desportiva.

O carácter inclusivo do MED, apoiado numa perspetiva construtivista do ensino, reconhece o aluno como figura central de todo o processo de aprendizagem, pelo que o trabalho em equipa e o desempenho de diversas funções e responsabilidades são uma constante da sua aplicação. Os alunos são desafiados a participar como árbitros, cronometristas, estatísticos e treinadores, participando nas tarefas da aula no seio de uma equipa. De acordo com Mesquita & Graça (2011, p. 61), "a variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc.) evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos, sugerindo a filiação do MED às ideias construtivistas prevalecentes nos anos 90."

Estruturalmente, o MED procura aproximar-se da realidade institucional do fenómeno desportivo, com o intuito de proporcionar experiências autênticas aos alunos. Neste sentido, foram introduzidos os conceitos de época desportiva, filiação, competição formal, registo estatístico, festividade e eventos culminantes. As UD foram substituídas por épocas desportivas, organizadas

segundo um calendário competitivo, com momentos de treino e competição (torneios), com registo estatístico permanente e com um evento final culminante.

A filiação foi desenvolvida pela integração dos alunos em equipas e a festividade assumiu-se como uma constante de todo o processo, atingindo o seu auge no evento culminante.

A formação de equipas homogéneas foi uma das minhas principais preocupações. O sucesso da inclusão dos alunos, no contexto do MED é garantido, de certa forma, pela promoção de igualdade de oportunidades de participação na competição e nas restantes tarefas da aula. Pretende-se que os alunos menos dotados sejam acolhidos pela sua equipa e estimulados a desenvolver as suas capacidades, através de uma aprendizagem cooperativa, suportada pelos alunos com maior aptidão para a modalidade. “O modelo de educação desportiva acredita nas vantagens da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos e duradouros.” (Graça & Mesquita, 2013, p. 15). A filiação à equipa deve ser incrementada através do recurso ao diálogo e entreajuda, numa relação de igualdade e respeito, em que os valores sociais e éticos devem concorrer para a busca do sucesso mutuo. Segundo Graça & Mesquita (2013), deve existir um esforço no sentido de reforçar a identidade de grupo, em que as tensões e os conflitos sociais devem ser resolvidos com recurso à comunicação, num clima de equidade e consideração pelo outro. A competição e cooperação devem funcionar como fatores promotores de motivação, estimulando a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

“A introdução e quantificação dos pontos alcançados pelas equipas em cada exercício fomentou o empenho e cooperação dos alunos, contribuindo para um ambiente de aula propício à aprendizagem. Logo, irei procurar respeitar esta estratégia no planeamento das aulas futuras, com ênfase na dimensão competitiva, em prol de uma aprendizagem lúdica que permita desenvolver, eficazmente, as competências da turma na modalidade.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 71 e 72 de basquetebol)

No entanto, nem tudo se desenrolou como o esperado. Apesar da constituição heterogénea dos grupos ter promovido a evolução dos alunos com mais dificuldades, os elementos com melhor aptidão motora, por vezes, não encontravam uma resposta, por parte dos restantes colegas da equipa, adequada ao nível das suas capacidades, evidenciando alguns sinais de falta de motivação. Esta situação é confirmada no seguinte excerto:

"A formação de grupos exige a distribuição dos alunos segundo níveis de desempenho equilibrados, o que, se permite o desenvolvimento dos alunos com mais dificuldades por um lado, por outro promove a desmotivação dos alunos mais competentes, que não encontram desafios enquadrados segundo as suas capacidades e acabam por estagnar na sua evolução."

(Excerto retirado da reflexão da UD de basquetebol)

A competição acérrima e a vontade de ganhar exigiram uma permanente intervenção da minha parte, no sentido de moderar comportamentos e atitudes menos apropriadas dos alunos.

"Constatei, inúmeras vezes, a tensão normal do jogo dar origem a pequenos conflitos entre os alunos, que exigiram uma intervenção oportuna e assertiva da minha parte, como forma de refrear determinados comportamentos menos adequados que poderiam evoluir para confrontos físicos indesejados."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 74 e 75 de basquetebol)

Com efeito, necessitei de introduzir algumas estratégias para o controlo deste tipo de situações, como a implementação de um prémio de comportamento, que consistiu na bonificação da equipa com melhor atitude durante a aula, e a obrigatoriedade de todos os elementos da equipa participarem na competição, sob pena de a equipa ser desclassificada em situação de incumprimento desta regra.

“Nas próximas aulas irei continuar a explorar a presente dimensão, valorizando e bonificando, através da pontuação, comportamentos e atitudes corretas perante o jogo, com o intuito de limitar a ocorrência de condutas negativas.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 74 e 75 de basquetebol)

Durante a realização dos torneios procurei manter uma postura mais atenta ao desenrolar dos diversos jogos, de forma a controlar as atitudes dos alunos e apoiar as decisões da arbitragem, esclarecendo dúvidas sobre a sinalética e a regulamentação específica da modalidade.

“ […] optei por manter uma presença mais próxima dos campos de jogo, com o intuito de controlar os comportamentos observados e esclarecer possíveis dúvidas acerca da regulamentação e sinalética da modalidade, apoiando o árbitro nas suas decisões.

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 74 e 75 de basquetebol)

Apesar de a competição potenciar alguns conflitos, promove a superação e exultação da performance desportiva, pelo que a sua aplicação, no contexto da Educação Física, não deve ser evitada, levando a descurar uma dimensão importante do mundo desportivo. Urge, no entanto, a necessidade de ensinar os alunos a conviver com o insucesso e a valorizar o respeito e a cooperação como formas de promover um ambiente e experiências positivas através da competição. Segundo Graça & Mesquita (2013, p. 15), “competir e esforçar-se para ganhar é inerente ao *ethos* do jogo e à cultura desportiva, porém pretende-se que a competição esteja fundada numa ética de respeito pelo espírito de jogo, num clima que favoreça a participação, o desenvolvimento individual, que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar de todos os participantes.”

4.3.6 Observação

De acordo com Ferreira (2013, p. 123), "[…] observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes.". Neste sentido, a observação contempla um momento de aprendizagem, a partir do qual somos induzidos a refletir sobre a nossa prática, à luz das situações que observamos e à imagem das nossas conceções de ensino. Como refere Sarmento (2004, p. 161), "observar [qualquer coisa] não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização.".

A observação assumiu-se como uma ferramenta na minha formação enquanto EE, levando-me a questionar e a refletir sobre a minha intervenção e sobre a dos restantes elementos do NE, na procura de soluções para alguns problemas da prática pedagógica. Estes momentos de reflexão promoveram o desenvolvimento do meu olhar crítico sobre a aula, necessário para atuar no sentido de melhorar a competência docente. Segundo Jacinto (2003, p. 49), pretende-se "[…] que o professor ao questionar-se, ao refletir criticamente sobre a sua própria experiência, ao compreendê-la, tenha por objetivo a melhoria da sua prática e, simultaneamente o desenvolvimento da sua autonomia e competência profissional".

Durante o ano letivo, contabilizei um total de 24 observações, todas elas organizadas segundo temas de análise distintos, consubstanciados às quatro dimensões de intervenção pedagógica definidas por Siedentop (1983) (Instrução, gestão da aula, clima e controlo da turma). Apesar de os momentos de observação e consequente reflexão escrita dos mesmos se inserirem nas tarefas a desempenhar pelo EE (normas orientadoras do EP [10]), nunca encarei as observações como uma obrigatoriedade, mas sim como momentos de aprendizagem fulcrais para a minha formação.

[10] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Na visualização das aulas dos meus colegas procurei sempre analisar criticamente o que observava, com o propósito de identificar possíveis lacunas nas suas intervenções que pudessem ser complementadas com a introdução de novas estratégias pedagógicas. Paralelamente, realizava uma reflexão da minha prática, com o intuito de evidenciar erros comuns ou definir novas estratégias a aplicar para melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem. As observações foram o motor propulsor de inúmeras discussões em NE, nas quais imperava a partilha de ideias e a construção de aprendizagens mutuas, através de um processo de auto e hétero avaliação assente na procura de soluções para os problemas que ocorriam nas aulas.

"Tal como já referi anteriormente, este tipo de iniciativas revelam-se valiosas experiências pedagógicas, pois permitem uma análise individual das aulas, complementada posteriormente por uma discussão em grupo, que leva à descoberta de erros e permitem uma perceção mais abrangente do processo de aula, com especial atenção para a nossa prestação enquanto professores."

(Excerto retirado da reflexão da observação nº2)

Por último, destaco a importância do processo de observação no desenvolvimento da atitude proativa necessária à tomada de decisão. Como EE devemos ser capazes de desconstruir a nossa intervenção, interpretando, decidindo e concretizando estratégias que melhorem a nossa intervenção prática. De acordo com Perrenoud (2002, p. 56), "não adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não se sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar suas decisões".

4.4 Avaliação

A avaliação "[…] é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões correctas, decisões que se devem basear em informação relevante e exata." (Arends, 2008, p. 211). Esta ideia é reforçada por Gonçalves et al. (2010, p. 9), quando refere que "a avaliação é

uma necessidade vital do ser humano, porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas.”. Neste sentido, Carrasco (1989), discorre sobre a importância da avaliação na gestão do processo de ensino aprendizagem, como método para verificar se os objetivos estabelecidos estão a ser integralmente cumpridos. De facto, a avaliação assume um papel de enorme relevância ao nível do ensino, sendo, nas palavras de Bento (2003, p. 178), um “incómodo necessário” à atividade docente.

O inevitável contacto com a tarefa de avaliar aconteceu no dia 24 de Setembro, através da AD da modalidade de basquetebol. Este convívio com a necessidade de avaliar e rotular o desempenho dos alunos de acordo com níveis de desempenho não foi um processo de fácil gestão. Nesta fase inicial não conseguia percecionar com eficácia as componentes críticas sujeitas à avaliação, tendo em conta o reduzido tempo disponível para o efeito. O planeamento da AD não me preparou para a complexidade da gerir as tarefas inerentes à docência e a grelha de avaliação, em vez de útil, transformou-se num autêntico empecilho, contendo um total de 10 conteúdos para avaliar e a inexistência de componentes críticas promotoras de uma avaliação objetiva. A concretização do processo avaliativo apenas foi possível devido à presença dos meus colegas do NE que, nas semanas iniciais do EP, acompanharam e auxiliaram a realização das AD.

Após esta experiência, a minha atitude perante a avaliação mudou consideravelmente. Percebi que planear exige conhecimento de causa e que é necessário conhecer os conteúdos de ensino e os alunos para avaliar com rigor. É de extrema dificuldade estruturar uma avaliação sem existir um processo de ensino sustentado e planeado com antecedência. Segundo Gonçalves et al. (2010), é necessário planear o processo antes de desenvolver a própria atividade avaliadora, de modo a traçar linhas orientadoras. Neste sentido, o contacto com o insucesso das AD, motivou-me a preparar com maior cuidado as avaliações sumativas. Passei a fundamentar as minhas escolhas com base no processo de ensino-aprendizagem e considerei a evolução dos meus alunos na seleção dos conteúdos a avaliar. Desta forma, recorri à avaliação intermédia, que assumiu uma função formativa ao nível da regulação

do desempenho dos alunos ao longo das UD. Apesar de não possuir um carácter formal, este tipo de avaliação ocorreu informalmente durante todo o processo pedagógico, materializando-se nas reflexões das aulas. Através da reflexão, encetei uma busca constante para a melhoria da minha intervenção, através da implementação de estratégias para colmatar os erros da prática, que promoveram uma sucessiva adaptação do processo de ensino às características dos meus alunos. De acordo com Bento (2003, p. 190), "a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exacta do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. Simultaneamente afirma-se como condição decisiva para a qualificação da actividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino."

"Todavia, as limitações da turma, no que compete à realização do passe, apresentaram-se como fator limitativo para um rendimento e prestação desejáveis. A própria distribuição das equipas pelos campos disponíveis impediu uma prática constante de todos os alunos, contribuindo para uma diminuição do empenhamento motor. Após uma reflexão da minha parte, considerando os aspetos acima referidos, reconheço que devo optar por alterar a realização da presente tarefa, aumentando o número de campos ou mesmo adaptando o campo de jogo, com o intuito de potenciar uma prática mais eficaz, que se reflita num maior tempo de empenhamento motor."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 42 de voleibol)

Este processo mental levou-me a separar o importante do secundário, servindo de resposta à seguinte dúvida: O que avaliar?

Por conseguinte, prosseguindo a busca pela melhoria do processo avaliativo, deparei-me com a seguinte questão: Como efetuar as avaliações sumativas? Esta inquietação foi solucionada a partir da reflexão conjunta do NE. Em grupo, decidimos optar por avaliar criterialmente as prestações dos

nossos alunos, em detrimento de uma avaliação normativa, que, na nossa perspetiva, se assumia como um procedimento menos preciso e justo. De acordo com Rosado et al. (2002, p. 32), “no que se refere à Educação Física […], a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, em função dos objectivos definidos.”. Esta decisão, conduziu à construção de grelhas de avaliação sumativa mais concretas e objetivas, organizadas segundo componentes críticas precisas para cada um dos conteúdos a avaliar, no máximo duas componentes críticas para cada conteúdo. A escala de classificação usada oscilou entre os valores de 0 e 1. Para cada componente crítica cumprida com êxito o aluno recebia 0,5 valores. A soma final dos valores era, posteriormente, submetida a uma multiplicação pelo valor máximo em percentagem (100) e dividida pelo valor máximo possível da soma de todos os conteúdos da grelha, de forma a reverter para uma classificação percentual de 0 a 100. A estrutura formal das grelhas de avaliação foi constantemente sujeita a alterações, com o intuito de melhorar, gradualmente, a minha capacidade de avaliar. Estas tabelas funcionaram como ferramentas indispensáveis à minha prática, permitindo-me focar a minha observação nos aspetos mais importantes da performance dos alunos, conferindo uma maior celeridade e objetividade na concretização de todo o processo de avaliação. Contudo, nem sempre consegui equilibrar com eficácia os diversos parâmetros contidos nas grelhas de avaliação. O que resultou em algumas limitações na prática, que foram diversas vezes solucionadas através do registo audiovisual das prestações dos alunos, como evidencia o seguinte excerto:

“Quanto à estruturação da tabela de avaliação [sumativa], reconheço que estipulei uma escala de quantificação bastante complexa, que não me permitiu uma avaliação eficaz e célere dos alunos, pelo que optei por filmar todas as prestações e avaliar posteriormente as sequências realizadas através de vídeo.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 22 e 23 de ginástica)

Este excerto introduz mais uma das questão que procurei responder relacionada com a avaliação: que métodos aplicar para garantir o sucesso da avaliação? O recurso ao registo audiovisual representa uma das soluções utilizadas para promover uma análise mais precisa do desempenho dos alunos, relevante no sentido de esclarecer possíveis dúvidas que tenham resultado da observação, pertinente na avaliação de habilidades motoras executadas a uma velocidade que dificulte uma perceção eficaz das componentes críticas do movimento.

"O método utilizado para a avaliação [sumativa] foi a filmagem. Perante a modalidade de patinagem e tendo em conta a velocidade de execução das habilidades técnicas, penso que este método permite uma avaliação mais célere e precisa das habilidades, facilitando o processo de visualização e posterior classificação do desempenho dos alunos."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 31 e 32 de patinagem)

O registo audiovisual foi um dos recursos mais utilizados por mim ao nível da avaliação, contribuindo de uma forma bastante positiva para o sucesso e rigor da análise da performance dos alunos. Apesar de reconhecer que, se tivesse sob a minha responsabilidade mais do que uma turma, este processo não seria viável. Na minha situação enquanto EE, este método resultou numa melhoria da minha intervenção, promovendo, inclusive, um aumento da minha capacidade de gerir e controlar a turma, como consequência de um aumento da minha autonomia na aula. Contudo, reconheço que durante o EP o recurso à filmagem foi sendo cada vez menos necessário. A melhoria da minha capacidade de observação e a estruturação de grelhas avaliativas mais objetivas e adequadas à apreciação dos conteúdos de ensino, permitiram-me completar com sucesso as avaliações durante a aula, remetendo a utilização do vídeo apenas para pontuais esclarecimentos de dúvidas. Nas primeiras avaliações sumativas dava por mim a olhar para tudo e não ver nada, tinha dificuldade em focar a minha observação nas componentes críticas

determinantes para avaliar o desempenho dos alunos. No entanto, esta incompetência foi gradualmente ultrapassada com o domínio dos conteúdos de ensino e conhecimento das capacidades dos alunos. A minha evolução docente transformou a minha capacidade de análise e, gradualmente, a minha competência avaliativa. Segundo Rosado et al. (2002, p. 68), "nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objectivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese."

Por último, atendendo às diferenças e particularidades de cada modalidade lecionada, surgiu a seguinte questão: Que estratégias organizacionais utilizar? Através de discussões em NE, optamos por realizar as avaliações dos jogos desportivos coletivos (JDC) em contexto de jogo e a avaliação das modalidades individuais através de sequências de avaliação definidas por nós.

Nos JDC, decidimos realizar a avaliação através do jogo porque consideramos que as habilidades motoras devem ser contextualizadas, no sentido de usufruírem de uma utilidade prática. Reduzir a avaliação a uma sequência de elementos técnicos seria reduzir o valor da modalidade, retirando a componente tática característica dos JDC. Consideramos que os elementos técnicos devem surgir como resposta aos problemas táticos do jogo. Estruturamos o processo de ensino aprendizagem tendo em conta esta premissa, pelo que não faria sentido organizar a avaliação dissociando estas duas componentes essenciais do jogo.

"A presente sessão surge com o propósito de findar a avaliação sumativa, assumindo-se como último momento da abordagem da modalidade de Voleibol. Como foi referido na reflexão anterior, a avaliação decorreu através de situação de jogo 2x2, uma vez que permite a apreciação das ações tático-técnicas dos alunos em contexto de jogo, estimulando a capacidade de decisão e respeitando a imprevisibilidade inerente ao mesmo."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 54 de voleibol)

Nas modalidades individuais, como é o caso da ginástica, patinagem, dança e atletismo, a utilização de sequências de avaliação permitiu organizar com eficácia o desempenho dos alunos, facilitando a observação das componentes críticas selecionadas para cada habilidade motora realizada. Estruturamos sequências distintas para os diferentes níveis de desempenho, o que contribuiu para orientar a prática dos alunos e informá-los sobre os níveis de performance a atingir para a obtenção de uma determinada classificação.

Para efeitos de classificação final, tive que recorrer aos critérios específicos de avaliação da disciplina de EF, elaborados pelo GREF. Nos mesmos, constava uma divisão de 25% da classificação para o domínio das atitudes e comportamentos (saber ser e saber estar) e 75% para o domínio das competências e conhecimentos (saber e saber fazer). A avaliação das competências e conhecimentos, devido ao caracter objetivo dos mesmos, não me suscitaram grandes dificuldades. Contudo, reconheço que a classificação das atitudes e comportamentos, por serem parâmetros de avaliação menos quantificáveis, promoveram a manifestação de algumas dúvidas. Neste sentido, destaco as palavras de Rosado et al. (2002, p. 23), quando enuncia que a "[…] subjetividade da avaliação aumenta significativamente quando se pretende avaliar competências superiores, componentes atitudinais e sócio-afectivas, que não assumam uma expressão comportamental directa.". Estas inquietações foram amenizadas através da postura imparcial que fui desenvolvendo ao longo da minha prática, que me permitiram encarar com maior objetividade a classificação dos alunos.

4.5 Pêro Vaz - Uma turma diferente num contexto social distinto

No âmbito das recentes alterações às normas reguladoras do EP, que pressupõe o ensino a dois ciclos de ensino distintos, foi-nos proposto pelo PC lecionar na Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha, com o propósito de lecionarmos duas UD (futebol e ginástica) ao longo do 3º período do ano letivo.

Esta oportunidade foi imediatamente aceite por mim e pelos restantes colegas do NE e, após a realização dos protocolos necessários para a nossa

prática, iniciamos esta nova aventura, ansiosos por colecionarmos novas experiências e aprendizagens que contribuíssem para o nosso desenvolvimento profissional.

O primeiro contacto com a realidade desta nova escola aconteceu durante o 2º período, numa visita proposta por mim e pelo meu colega de estágio Tiago Fernandes à professora Aurora Batista, que assumiu as funções de co-cooperante desta instituição. A apresentação das turmas que nos iriam ser atribuídas e das instalações desportivas às quais iriamos ter acesso foram-nos apresentadas nesse mesmo dia, assim como os professores constituintes do grupo de EF. A professora Aurora Batista evidenciou uma disponibilidade notável para nos apoiar durante todo o processo, alertando-nos logo para a discrepância social existente entre a ESFV e a Pêro Vaz de Caminha, informando-nos acerca do contexto social adverso em que a escola se insere, responsável pela sua designação TEIP (território educativo de intervenção prioritária).

A meu encargo ficou uma turma do 5º ano de escolaridade, composta por dezanove alunos, dos quais 11 rapazes e 7 raparigas. Os desafios eram, à partida, imensos. Contudo, a minha postura resiliente motivou-me a encarar com positividade esta nova oportunidade, aproveitando esta nova experiência para aprofundar e aprimorar os meus conhecimentos e intervenção docente.

A primeira aula foi uma agradável surpresa. Apesar de inserido num ambiente educativo completamente diferente, consegui cumprir os meus objetivos e marcar a minha posição perante a turma. Os alunos mantiveram comportamento e atitudes adequados durante toda a sessão e colaboraram nas tarefas, contribuindo para o sucesso da minha intervenção.

"Em suma, reconheço que me encontrava algo reticente ao nível da minha prestação na presente aula, uma vez que teria de lidar com uma realidade escolar distinta da Escola Filipa de Vilhena. Não obstante, fiquei agradavelmente satisfeito com o resultado final da minha atividade e com o comportamento e atitude apresentados pelos alunos."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 59 de ginástica)

Julgo que o resultado obtido surge como consequência da minha prática na ESFV. Apesar de algo reticente, estava confiante nas minhas capacidades e preparado para lidar com as adversidades que pudessem surgir. O papel de professor já estava, de certa forma, impregnado na minha personalidade, fruto das experiências de prática anteriores, que me conferiram as ferramentas necessárias para me adaptar e enriquecer num contexto escolar distinto.

Não obstante, nem tudo se desenrolou dentro do previsto. Uma grande parte dos alunos da minha turma tinha propensão para se envolver em comportamentos desviantes, condicionando a prática dos restantes elementos da turma e a própria organização da aula. Estas condicionantes evidenciaram-se ao longo das duas UD lecionadas, exigindo uma atenção redobrada no planeamento das sessões de ensino, nomeadamente ao nível do controlo da turma e na organização das situações de aprendizagem.

"Na presente aula deparei-me com inúmeros comportamentos desviantes inaceitáveis que não se podem repetir no futuro próximo, pelo que necessito de aplicar, nas próximas aulas, estratégias de controlo que promovam uma mudança de comportamento e postura na aula, com o intuito de fomentar um clima de aula mais favorável à aprendizagem."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 65 de ginástica)

As principais estratégias aplicadas por mim surgiram no sentido de rentabilizar ao máximo o tempo de empenhamento motor da turma, de forma a reduzir os tempos de espera e limitar a possibilidade de os alunos se envolverem em conversas e comportamentos inapropriados. Alguns dos métodos utilizados incidiram no trabalho a pares e aumento do número de estações de prática, resultando em melhorias positivas do comportamento e controlo da turma, como evidencia o seguinte excerto.

“No que concerne à fase fundamental, considero que melhorei bastante ao nível da minha capacidade de controlar e organizar a turma, como consequência do sucesso das estratégias aplicadas, tais como a promoção do trabalho a pares e distribuição dos alunos por múltiplas estações. Os métodos enunciados permitiram-me incrementar o tempo de empenhamento motor da turma e limitar confrontos e distrações provenientes de elevados tempos de espera.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 76 de ginástica)

Na lecionação da UD de futebol, a natureza competitiva da modalidade e o confronto inerente ao jogo, suscitaram a ocorrência de desacatos e desentendimentos entre os alunos. Desta forma, as estratégias implementadas surgiram no sentido de evitar conflitos e promover a emissão de *feedbacks* durante a aula. A introdução de exercícios analíticos e a realização de *sprints* no final da aula, são exemplos de estratégias utilizadas para promover uma maior densidade motora e evitar confrontos provenientes de tensões acumuladas durante o jogo.

“Na fase final da aula, após uma proposta da professora co cooperante, decidi realizar 4 *sprints* antes de proceder à dispensa dos alunos, promovendo um desgaste físico adicional como forma de prevenir eventuais confrontos no final da aula (balneários), decorrentes de discussões e confrontos potenciados pelo jogo.”

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 62 de futebol)

“Quanto à fase fundamental, tal como foi referi anteriormente, decidi optar por exercícios de índole mais analítica para desenvolver as competências tático-técnicas básicas do Futebol. Posto isto, estruturei, inicialmente, um percurso de condução de bola com finalização em remate e, posteriormente, incluí o passe e receção para aumentar a complexidade da tarefa. Julgo que as estratégias realizadas permitiram rentabilizar e promover um maior contacto

com a bola, contribuindo para um aumento visível do empenhamento dos alunos, pelo que irei continuar a planear as minhas futuras intervenções com base no sucesso das presentes atividades."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 75 de futebol)

Por último, resta-me discorrer sobre o significado que esta experiência representou para mim a nível pessoal e profissional. Profissionalmente, destaco a presença e contributo da professora co-cooperante Aurora Batista, um exemplo de rigor e empenho na docência, defensora do verdadeiro valor da EF e uma fonte conhecimento e sabedoria, à qual recorri inúmeras vezes na procura de respostas para os meus problemas da prática. Os debates e troca de ideias no final das aulas contribuíram para a minha formação enquanto EE, promovendo uma visão mais abrangente do que é ensinar.

"Em suma, reconheço que as discussões com a professora co-cooperante e reflexões das minhas aulas têm resultado num pensamento mais crítico e objetivo da minha prática. O sucesso das alterações efetuadas surge como consequência de um processo eficaz de observação e avaliação das necessidades da turma, uma prática necessária e importante da prática docente e uma função na qual me sinto, como consequência da acumulação das experiências práticas vivenciadas, cada vez mais apto a desempenhar."

(Excerto retirado da reflexão da aula nº 72 de ginástica)

Pessoalmente, saliento o desafio de ensinar um grupo de alunos provenientes de um estrato social diferente. Vivenciar a importância que estes alunos atribuem a um simples gesto de atenção ou valorização do seu desempenho foi gratificante. A minha presença na Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha levou-me à conclusão que ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos, é educar e transmitir valores através do desporto.

5. A obesidade e excesso de peso na promoção de fatores de risco cardiovascular

5. A obesidade e excesso de peso na promoção de fatores de risco cardiovascular

O propósito da realização do presente estudo surgiu através da contemplação de um problema da minha prática pedagógica, nomeadamente a existência de um número considerável de alunos com excesso de peso e obesidade na minha turma. As dificuldades evidenciadas pela presente população no desempenho de algumas modalidades, associadas aos resultados preocupantes obtidos na avaliação antropométrica e nos testes de aptidão física, impeliram-me a agir no sentido de avaliar as consequências do seu perfil corporal, alertando para a incidência de possíveis fatores de risco cardiovascular que exigissem uma mudança de atitudes e comportamentos para a promoção de um estilo de vida mais saudável. Neste sentido, optei por debruçar-me sobre um problema de saúde várias vezes associado à obesidade e excesso de peso, que se começa a manifestar em idades cada vez mais precoces, a hipertensão.

Através da minha investigação, procurei estabelecer uma relação entre os valores de pressão arterial e o aumento do índice de massa corporal e perímetro de cintura, com o propósito de identificar alunos que apresentassem um risco elevado de desenvolver hipertensão na vida adulta. Com os resultados do estudo pretendia informar os encarregados de educação dos meus alunos e sensibiliza-los para a importância da adoção de estratégias promotoras da melhoria da condição física dos seus educandos. Por conseguinte, tencionava ainda diagnosticar eventuais limitações fisiológicas que pudessem condicionar a minha intervenção pedagógica, exigindo a implementação de situações de aprendizagem modificadas ou um controlo e preocupação acrescidos da minha parte.[11]

[11] A formatação do presente capítulo encontra-se de acordo com as normas de publicação da revista portuguesa de ciências do desporto, uma vez que o artigo irá ser submetido para publicação.

A obesidade e excesso de peso na promoção de fatores de risco cardiovascular: estudo realizado em crianças dos 12 aos 13 anos.

Pedro Vieira[1], Tiago Fernandes[1], Victor Barbosa[1], Luís Moreira[2], Rui Garganta[3], Paulo Santos[3]

[1] Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

[2] Escola Secundária Filipa de Vilhena

[3] CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Resumo: A obesidade e o excesso de peso assumem-se como duas das principais causas associadas à prevalência de fatores de risco cardiovascular, observando-se, atualmente, um aumento da incidência de hipertensão em crianças e jovens adultos. Pretende-se, com o presente estudo verificar a relação existente entre a pressão arterial (PA) e dois indicadores de composição corporal: índice de massa corporal (IMC) e perímetro de cintura (PC). A amostra foi constituída por 91 alunos (43 raparigas e 48 rapazes), de uma Escola Secundária do centro do Porto, com uma média de idades de 12,37 ± 0,49 anos. A altura, o peso, a pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD) e o perímetro de cintura foram medidos em todos os sujeitos. As variáveis foram comparadas através da regressão linear, tendo-se assegurado previamente a normalidade da amostra. Os resultados para a amostra total foram que o índice de massa corporal explica apenas 8,4% do aumento da pressão arterial sistólica ($p \leq 0,008$; $r^2 = 0,084$) e 5,6% da pressão arterial diastólica ($p \leq 0,039$; $r^2 = 0,056$). O perímetro de cintura explica apenas 6,3% do aumento da pressão arterial sistólica ($p \leq 0,024$; $r^2 = 0,063$) e não se relaciona com a pressão arterial diastólica ($p \leq 0,132$). Os resultados por género mostraram que o valor do índice de massa corporal nas raparigas explica 13,6% da variação da pressão arterial diastólica ($p \leq 0,041$; $r^2 = 0,136$) e o valor do perímetro da cintura dos rapazes explica 8,7% da variação da mesma variável ($p \leq 0,049$; $r^2 = 0,087$). Conclui-se que o IMC e o PC não foram bons preditores do aumento da PA, contrariando as tendências dos estudos mais atuais. A heterogeneidade da amostra e a prevalência de indivíduos com excesso de peso e obesidade não foram suficientes para estabelecer uma correlação mais robusta com as variáveis analisadas.

Palavras-chave: Pressão Arterial, Índice de Massa Corporal, Perímetro da Cintura, Escola, Crianças.

Abstract

Obesity and overweight are two of the main causes associated with the prevalence of cardiovascular risk factors, observing, currently, an increased incidence of hypertension in children and young adults. It is intended with this study to verify the relationship between blood pressure (BP) and two indicators of body composition: body mass index (BMI) and waist circumference (WC). The sample consisted of 91 pupils (43 girls and boys 48) from a secondary school in the center of Oporto, with a mean age of 12.37 ± 0.49 years. The height, weight, systolic (SBP) and diastolic blood pressure (DBP) and waist circumference were measured in all subjects. The variables were compared by linear regression, having previously assured the normality of the sample. The results for the total sample were that body mass index explains only 8.4% increased systolic blood pressure ($p \leq 0.008$; $r^2 = 0,084$) and 5.6% of the diastolic blood pressure ($p \leq 0.039$; $r^2 = 0,056$). The waist circumference explains only 6.3% increased systolic blood pressure ($p \leq 0.024$; $r^2 = 0,063$) and doesn't relates with diastolic blood pressure ($p \leq 0.132$). The results by gender showed that the value of body mass index in girls explains 13.6% of variation in diastolic blood pressure ($p \leq 0.041$; $r^2 = 0,136$) and the value of the perimeter of the waist of the boys explains the variation of the same variable 8.7% ($p \leq 0.049$; $r^2 = 0,087$). It is concluded that the BMI and the PC are not good predictors of increased PA, contrary to most current studies trends. The heterogeneity of the sample and the prevalence of overweight and obesity was not sufficient to establish a stronger correlation with the variables analyzed.

Keywords: Blood Pressure, Body Mass Index, Waist Circumference, School, Children.

Introdução

A prevalência de sobrepeso/obesidade é um problema de saúde pública (10), que assola um elevado número de países e que começa a manifestar-se em faixas etárias cada vez mais precoces, nomeadamente na população pediátrica (1, 28). Em Portugal, estudos realizados evidenciam taxas elevadas de prevalência de obesidade e excesso de peso em crianças, muitas vezes associadas a baixos níveis de atividade física (2, 21).

A relevância deste problema aumenta quando existem estudos que relacionam a obesidade infantil com a manifestação de fatores de risco cardiovascular, tais como a dislipidemia, diabetes *mellitus*, resistência à insulina, hipertensão arterial e sedentarismo (7, 14, 16).

Com efeito, a pressão arterial elevada, associada à obesidade infantil, assume-se como um importante preditor de hipertensão e obesidade na vida adulta (9, 25).

O índice de massa corporal (IMC) e o perímetro da cintura (PC), são dois indicadores, amplamente utilizados pela sua fácil aplicação e fiabilidade, que permitem diagnosticar a prevalência de obesidade e sobrepeso em crianças e adultos (5, 26). Enquanto o IMC permite classificar, com referência a valores de corte, o peso de um indivíduo como normal, sobrepeso ou obeso, o PC reverte para uma análise da concentração de gordura abdominal, que se encontra diversas vezes associada aos mesmos fatores de risco presentes em indivíduos obesos (15).

Posto isto, face à crescente tendência do aumento da obesidade, urge a necessidade de desenvolver estratégias de promoção de estilos de vida mais saudáveis. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi averiguar a relação do IMC e do PC sobre a PA, em função do género, para esta faixa etária. Ao realizar a análise dos resultados obtidos, tencionamos informar e alertar a comunidade local para o estado de saúde, físico (IMC e PC) e fisiológico (PA), das crianças deste contexto específico, com o propósito de impulsionar uma possível intervenção futura, com

vista a responder às necessidades e problemáticas evidenciadas.

Metodologia

Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 91 alunos, 48 rapazes e 43 raparigas, de uma escola do centro do Porto, a frequentar o 7º ano de escolaridade. As características da amostra podem ser observadas no tabela 1.

Medidas antropométricas

A altura, o peso, o perímetro de cintura (PC) e o índice de massa corporal (IMC) foram as variáveis estudadas. A altura foi medida com o participante descalço, com um estadiómetro portátil (Seca), com precisão de 0.1 cm. O peso (P) foi calculado com recurso a uma balança digital (TANITA – *Body Composition Analyser* modelo BC-531) com precisão de 0.1 Kg, estando os alunos de calções, t-shirt e descalços. Na medição do PC foi seguido o protocolo descrito pelo Colégio Americano de Medicina Desportiva (19). O IMC foi calculado dividindo o peso pelo quadrado da altura (fórmula de Quetelet) (11) e classificado por idade e género de acordo com os valores de corte definidos por Cole, Bellizzi, Flegal e Dietz (4).

Tensão arterial

A tensão arterial foi medida através de um esfigmomanómetro Colin,

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

	Idades			Peso (Kg)			Altura (m)			IMC		
	♀	♂	T	♀	♂	T	♀	♂	T	♀	♂	T
$\bar{x}$ ± DP	12,35 ± 0,48	12,40 ± 0,49	12,37 ± 0,49	49,52 ± 10,15	50,06 ± 12,15	49,80 ± 11,19	1,56 ± 0,06	1,57 ± 0,08	1,56 ± 0,07	19,25 ± 2,42	19,61 ± 2,32	19,45 ± 2,36
n	91			91			91			84		

* Em termos médios, o IMC da amostra apresentou-se “normal” para ambos os sexos, de acordo com os valores de corte definidos por Cole, Bellizzi, Flegal e Dietz (4).

modelo *BX – 10ne*. Foi usado um manguito de pressão estandardizada, de tamanho ajustado, no braço direito das crianças, de acordo com o protocolo de mensuração da tensão arterial em crianças de De Swiet, Dillon, Littler, O'Brien, Padfield e Petrie (6). As medições foram realizadas após as crianças estarem sentadas, em repouso, durante pelo menos 5 min. Estipularam-se 10 min para o registo de duas medições válidas. Os valores da pressão arterial sistólica (PAS) e da pressão arterial diastólica (PAD) não poderiam variar mais do que 5 mmHg. Foram registados para análise estatística a média dos valores obtidos nas duas medições. Quando se verificava uma elevada discrepância entre as duas medições as crianças permaneciam sentadas, em repouso, por, pelo menos, mais 5 min e repetiam-se todos os procedimentos. Este processo já foi descrito e replicado anteriormente em crianças portuguesas (8, 12).

Análise estatística

Relativamente ao tratamento estatístico, efetuou-se a análise exploratória dos dados para garantir a normalidade da distribuição. As medidas descritivas calculadas foram a média e o desvio padrão. Para relacionar a variação da PA com o IMC e o PC foi utilizada a regressão linear. A análise estatística foi efetuada com recurso ao *software* SPSS (*Social Package for Social Sciences*) versão 21.0. O valor de significância foi estabelecido em 5%.

Apresentação dos resultados

Na tabela 2 são apresentados os valores do IMC (Kg/m^2) e da PAS (mmHg) obtidos pela totalidade dos participantes em ambos os testes. Há uma relação significativa ($p \leq 0,05$) entre as duas variáveis, apesar de se tratar de uma correlação bastante reduzida, evidenciada pelos seguintes valores obtidos: $r=0,29$ e $r^2=0,08$ (tabela 2 e gráfico 1). Com este valor de r^2 podemos concluir que apenas 8% dos valores da PAS são explicados pelo IMC. Neste sentido, podemos ainda observar que os valores estão

Tabela 2 – Resultados da relação entre o IMC e a PAS				
	$\bar{x}$ ± DP	r	r^2	P (r)
IMC (kg/m²)	19,45 ± 2,36	0,29	0,08	0,008
PAS (mmHg)	110,24 ± 9,49			

pouco concentrados em torno da reta de regressão linear que traduz o valor médio (gráfico 1). Na tabela 3 encontram-se os valores do IMC (Kg/m²) e da PAD (mmHG) obtidos pela totalidade dos participantes em ambos os testes. Verificamos uma relação significativa entre as duas variáveis (p ≤ 0,05). Contudo, há semelhança dos resultados anteriores, manifestou-se uma correlação reduzida: r=0,24 e r^2=0,06 (tabela 3 e gráfico 2). Posto isto, através do valor de r^2, podemos concluir que apenas 6% dos valores da PAD são explicados pelo IMC. Observa-se, desta forma, uma elevada dispersão dos dados em torno da reta que traduz o valor médio (gráfico 2). Na tabela 4 são

Gráfico 1 – Regressão linear simples da PAS (mmHg) em função do IMC (Kg/m²) na totalidade da amostra

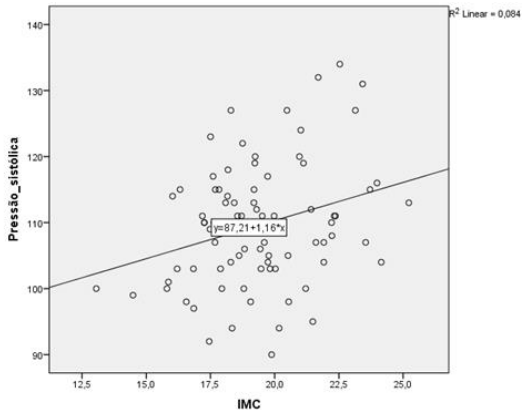


Gráfico 2 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do IMC (Kg/m²) na totalidade da amostra

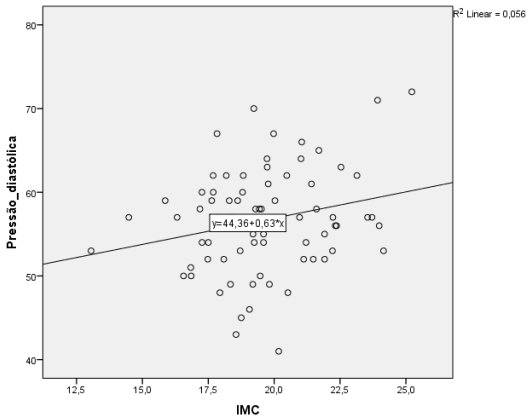


Tabela 3 – Resultados da relação entre o IMC e a PAD				
	$\bar{x}$ ± DP	r	r^2	P (r)
IMC (kg/m²)	19,45 ± 2,36	0,24	0,06	0,039
PAD (mmHg)	56,96 ± 6,18			

Tabela 4 – Resultados da relação entre o PC e a PAS				
	$\bar{x}$ ± DP	r	r^2	P (r)
PC (cm)	69,78 ± 6,78	0,25	0,06	0,024
PAS (mmHg)	110,24 ± 9,49			

apresentados os valores do PC (cm) e da PAS (mmHg) obtidos pela totalidade dos participantes em ambos os testes. Estabeleceu-se uma relação significativa entre os dois indicadores (p ≤ 0,05). No entanto, a correlação entre os mesmos apresentou valores de r reduzidos: r=0,25 e r^2=0,06 (tabela 4 e gráfico 3). Com este valor de r^2 podemos concluir que apenas 6% dos valores da PAS são explicados pelo PC. Podemos observar que os valores estão pouco concentrados em torno da reta de regressão linear, que traduz o valor médio (gráfico 3). Numa fase posterior, os dados obtidos foram ainda relacionados em função do sexo, apresentando-se relações

Gráfico 3 – Regressão linear simples da PAS (mmHg) em função do PC (cm) na totalidade da amostra

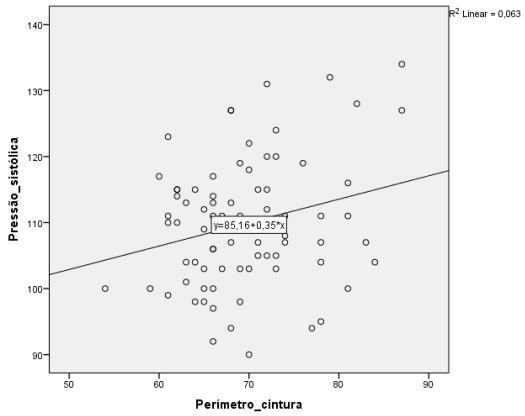


Tabela 5 – Resultados da relação entre o IMC e a PAD (sexo feminino)				
	$\bar{x}$ ± DP	r	r^2	P (r)
IMC (kg/m²)	19,25 ± 2,42	0,37	0,14	0,041
PAD (mmHg)	58,97 ± 5,51			

Tabela 6 – Resultados da relação entre o PC e a PAD (sexo masculino)				
	$\bar{x}$ ± DP	r	r^2	P (r)
PC (cm)	71,11 ± 7,25	0,29	0,09	0,049
PAD (mmHg)	55,43 ± 6,28			

significativas ($p \leq 0,05$) na relação entre o IMC e a PAD no sexo feminino (tabela 5) e entre o PC e a PAD no sexo masculino (tabela 6).

Gráfico 4 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do IMC (Kg/m^2) no sexo feminino

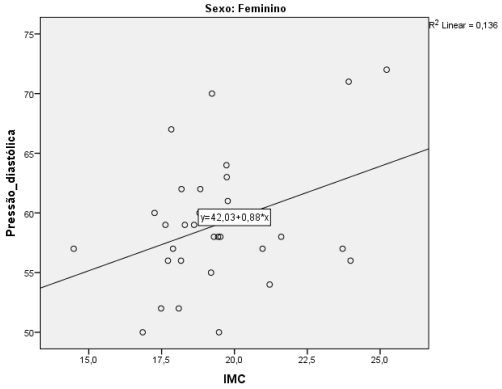
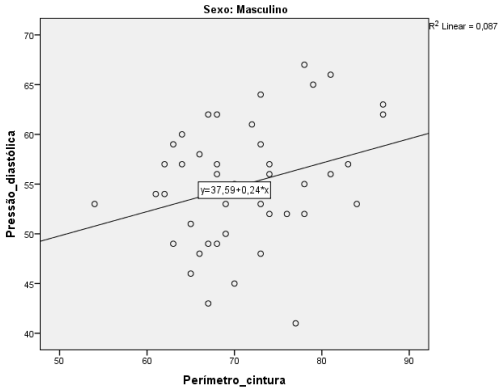


Gráfico 5 – Regressão linear simples da PAD (mmHg) em função do PC (cm) no sexo masculino



Em ambos os sexos, os valores de r e r^2 evidenciaram uma correlação reduzida: r=0,37 e r^2=0,14 (sexo feminino); r=0,29 e r^2=0,09 (sexo masculino). Verifica-se uma ligeira diferença do valor de r e r^2 entre sexos, pelo que, no sexo feminino, 14% dos valores obtidos na PAD são explicados pelo IMC. Enquanto no sexo masculino, apenas 9% dos valores da PAD são explicados pelo PC. Podemos observar, em ambas as situações, que os valores estão pouco concentrados em torno da reta que traduz o valor médio (gráfico 4 e 5).

Discussão

Tal como foi referido anteriormente, pretendeu-se com o presente estudo verificar a relação existente entre a PA (sistólica e diastólica) e dois indicadores de composição corporal, nomeadamente o IMC e o PC.

Na relação entre o IMC e a PAS e PAD evidenciaram-se relações significativas. Contudo, manifestaram-se valores de correlação demasiado baixos na totalidade da amostra, insuficientes para justificar uma relação efetiva entre as variáveis analisadas sob o ponto de vista fisiológico. Este resultado contraria a literatura, que destaca o IMC como um bom preditor do aumento da PA e indicador do risco de

desenvolvimento de hipertensão. Reich, Muller, Gelbrich, Deutscher, Godicke e Kiess (23), numa análise de diferentes métodos de avaliação antropométrica, realizados numa amostra de 2365 crianças em contexto escolar, destacaram o IMC como a variável que melhor se correlacionou com os valores da PA. Sorof, Lai, Turner, Poffenbarger e Portman (25), num estudo efetuado em circunstâncias similares, verificaram um aumento progressivo da incidência de hipertensão com o incremento dos valores do percentil (p) do IMC, desde 2% para p≤5 até 11% para p≥95. Uma das razões que pode eventualmente justificar os baixos valores de correlação encontrados prende-se com o número de alunos inseridos nas categorias de excesso de peso e obesidade, que podem ter sido insuficientes, perante a totalidade da amostra, para promover uma correlação mais robusta das variáveis estudadas. Esta hipótese é suportada por Novaes, Priore, Carmo Castro Franceschini e Lamounier (20) que, num estudo realizado com 769 crianças, confirmaram que o excesso de peso e a obesidade se relacionavam significativamente com o excesso de gordura corporal, adiposidade abdominal e hipertensão. Já Field, Cook e Gillman (9), constataram que crianças avaliadas com um valor de IMC entre os percentis 75 e 85 (excesso de peso) e acima de 85 (obesidade) tinham uma probabilidade 4 a 5 vezes superior de desenvolver hipertensão na vida adulta, respetivamente.

Na associação entre o PC e a PA, apenas conseguimos observar relação significativa entre o PC e a PAS. No entanto, à semelhança do IMC, o valor de r^2 evidenciou uma correlação bastante reduzida, insuficiente para explicar o aumento da PAS através do PC. Este resultado contraria a tendência da literatura. Guimaraes, de Almeida, Santos, Barbosa e Guimaraes (13), num estudo realizado com uma amostra de 536 adolescentes, concluíram que os valores do PC tinham uma forte influência na PA. Por sua vez, Kovacs, Gabor, Fajcsak e Martos (18), encontraram correlações significativas entre o PC e a PAS e PAD, num estudo

efetuado com 3678 crianças. Os resultados obtidos sugerem ainda uma maior relevância do IMC como preditor mais fiável do aumento da PA, uma vez que se relacionou positivamente com um maior número de variáveis analisadas. Esta suspeita é sustentada por alguns estudos publicados. Com efeito, Rebelo, Teixeira, Marques-Vidal e Oliveira (22), num estudo realizado com crianças e adolescentes portugueses, distinguem o IMC como um melhor preditor dos valores da PA, em detrimento do PC e gordura corporal. Já Song (24), com uma amostra constituída por 3363 adolescentes coreanos, encontrou um maior número de correlações significativas entre o IMC e os valores de PA, em comparação com o PC. Na correlação das variáveis entre sexos, encontraram-se relações significativas entre o IMC e a PAD para o sexo feminino e entre o PC e a PAD para o sexo masculino, com valores de r^2=0,14 e r^2=0,09, respetivamente. Estes resultados não foram suficientemente significativos para estabelecer uma relação efetiva entre as variáveis analisadas.

Contudo, considerando que ambas as medidas antropométricas (IMC e PC) possuem evidências que apontam para a sua utilidade e pertinência na predição de obesidade, estando esta muitas vezes associada à manifestação de fatores de risco cardiovascular, a sua utilização, no contexto escolar, reveste-se de particular importância. Kelishadi, Mirmoghtadaee, Najafi e Keikha (17), através de uma revisão de literatura com 3966 artigos, encontraram evidências que suportam que o aumento da obesidade abdominal contribuiu significativamente para o aumento da prevalência de fatores de risco cardiovasculares. Wang, Zhu, Jing, Chen, Mai, Wong, O'Reilly e Ma (27), num estudo longitudinal realizado com crianças chinesas, destacam o excesso de peso e a obesidade como preditores da hipertensão. Enquanto, Bohn, Muller, Simic-Schleicher, Kiess, Siegfried, Oelert, Tuschy, Berghem e Holl (3), distinguem o IMC como um melhor preditor da hipertensão em comparação com a gordura

corporal. A reduzida necessidade de recursos materiais e a facilidade e celeridade das avaliações, permite que qualquer escola possa recorrer às mesmas. De forma a elaborar um perfil antropométrico dos seus alunos, que evidencie e alerte para alguns cuidados a ter na prática desportiva ou mesmo na vida quotidiana.

Devido à tendência crescente do aumento da obesidade infantil (2) e necessidade de desenvolver estratégias para identificar fatores de risco e intervir na melhoria da saúde dos alunos. Na nossa opinião, devem ser realizados estudos no sentido de efetuar um levantamento do perfil antropométrico e fisiológico da população estudantil portuguesa. Nomeadamente com recurso a amostras de maior amplitude, com comparação entre sexos e entre categorias de IMC (peso normal, excesso de peso e obesidade).

Conclusões

Com base nos resultados obtidos não podemos confirmar que o IMC e o PC sejam apropriados para predizer os valores de PA em contexto escolar.

Concluiu-se também que existem relações significativas em ambos os sexos. Nas raparigas na relação entre o IMC e a PAD e nos rapazes na relação entre o PC e a PAD. Contudo, os índices de correlação apresentados são demasiado reduzidos para se poder estabelecer uma relação efetiva entre as variáveis analisadas. A heterogeneidade da amostra e a prevalência de indivíduos com excesso de peso e obesidade não foi suficiente para estabelecer uma correlação mais robusta com as variáveis analisadas.

Referências Bibliográficas

1. Ahluwalia N, Dalmasso P, Rasmussen M, Lipsky L, Currie C, Haug E, Kelly C, Damsgaard MT, Due P, Tabak I, Ercan O, Maes L, Aasvee K, Cavallo F (2015). Trends in overweight prevalence among 11-, 13- and 15-year-olds in 25 countries in Europe, Canada and USA from 2002 to 2010. The European Journal of Public Health 25, suppl 2: 28-32.

2. Albuquerque D, Nobrega C, Samouda H, Manco L (2012). Assessment of obesity and abdominal obesity among Portuguese children. Acta Médica Portuguesa 25, 3: 169-173.

3. Bohn B, Muller MJ, Simic-Schleicher G, Kiess W, Siegfried W, Oelert M, Tuschy S, Berghem S, Holl RW (2015). BMI or BIA: Is Body Mass Index or Body Fat Mass a Better predictor of cardiovascular risk in overweight or obese children and adolescents? A german/austrian/swiss multicenter APV analysis of 3,327 children and adolescents. Obesity Facts 8, 2: 156-165.

4. Cole TJ, Bellizzi MC, Flegal KM, Dietz WH (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. BMJ (Clinical research ed) 320, 7244: 1240-1243.

5. Coll JL, Bibiloni MD, Salas R, Tur JA (2015). Ten-year trends (2000-2010) of overweight and obesity prevalence among the young and middle-aged adult population of the Balearic Islands, a Mediterranean Region. Annals of Nutrition and Metabolism 67, 2: 76-80.

6. De Swiet M, Dillon MJ, Littler W, O'Brien E, Padfield PL, Petrie JC (1989). Measurement of blood pressure in children: Recommendations of a working party of the British Hypertension Society. BMJ (Clinical research ed) 299, 6697: 497.

7. Drenowatz C, Wartha O, Klenk J, Brandstetter S, Wabitsch M, Steinacker J (2013). Differences in health behavior, physical fitness, and cardiovascular risk in early, average, and late mature children. Pediatric Exercise Science 25, 1: 69-83.

8. Duarte JA, Guerra SC, Ribeiro JC, Mota RC (2000). Blood pressure in pediatric years (8-13 years old) in the Oporto region. Revista Portuguesa de Cardiologia 19, 7-8: 809-820.

9. Field AE, Cook NR, Gillman MW (2005). Weight status in childhood as a predictor of becoming overweight or hypertensive in early adulthood. Obesity Research 13, 1: 163-169.

10. Friedman JM (2000). Obesity in the new millennium. Nature 404, 6778: 632-634.

11. Garrow JS, Webster J (1985). Quetelet's index (W/H2) as a measure of fatness. International Journal of Obesity 9, 2: 147-153.

12. Guerra S, Ribeiro JC, Costa R, Duarte J, Mota J (2002). Relationship between cardiorespiratory fitness, body composition and blood pressure in school children. The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness 42, 2: 207-213.

13. Guimaraes IC, de Almeida AM, Santos AS, Barbosa DB, Guimaraes AC (2008). Blood pressure: Effect of body mass index and of waist circumference on adolescents. Arquivos Brasileiros de Cardiologia 90, 6: 393-399.

14. Hager RL, Tucker LA, Seljaas GT (1995). Aerobic fitness, blood lipids, and body fat in children. American Journal of Public Health 85, 12: 1702-1706.

15. Katzmarzyk PT, Srinivasan SR, Chen W, Malina RM, Bouchard C, Berenson GS (2004). Body mass index, waist circumference, and clustering of cardiovascular disease risk factors in a biracial sample of children and adolescents. Pediatrics 114, 2: e198-205.

16. Kelishadi R, Hovsepian S, Qorbani M, Jamshidi F, Fallah Z, Djalalinia S, Peykari N, Delavari A, Farzadfar F (2014). National and sub-national prevalence, trend, and burden of cardiometabolic risk factors in Iranian children and adolescents, 1990 - 2013. Archives of Iranian Medicine 17, 1: 71-80.

17. Kelishadi R, Mirmoghtadaee P, Najafi H, Keikha M (2015). Systematic review on the association of abdominal obesity in children and adolescents with cardio-metabolic risk factors. Journal of Research in Medical Sciences 20, 3: 294-307.

18. Kovacs VA, Gabor A, Fajcsak Z, Martos E (2010). Role of waist circumference in predicting the risk of high blood pressure in children. International Journal of Pediatric Obesity 5, 2: 143-150.

19. American College of Sports Medicine (2009). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Eight ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

20. Novaes JF, Priore SE, Carmo Castro Franceschini S, Lamounier JA (2013). Does the body mass index reflect cardiovascular risk factors in brazilian children? Journal of Tropical Pediatrics 59, 1: 43-48.

21. Pereira SA, Seabra AT, Silva RG, Katzmarzyk PT, Beunen GP, Maia JA (2010). Prevalence of overweight, obesity and physical activity levels in children from Azores Islands. Annals of Human Biology 37, 5: 682-691.

22. Rebelo D, Teixeira J, Marques-Vidal P, Oliveira JM (2008). Obesity markers and blood pressure in a sample of portuguese children and adolescents. European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation 15, 1: 73-77.

23. Reich A, Muller G, Gelbrich G, Deutscher K, Godicke R, Kiess W (2003). Obesity and blood pressure results from the examination of 2365 schoolchildren in Germany. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders 27, 12: 1459-1464.

24. Song YH (2014). The association of blood pressure with body mass index and waist circumference in normal weight and overweight adolescents. Korean Journal of Pediatrics 57, 2: 79-84.

25. Sorof JM, Lai D, Turner J, Poffenbarger T, Portman RJ (2004). Overweight, ethnicity, and the prevalence of hypertension in school-aged children. Pediatrics 113, 3 Pt 1: 475-482.

26. Wang J, Shang L, Light K, O'Loughlin J, Paradis G, Gray-Donald K (2015). Associations between added sugar (solid vs. liquid) intakes, diet quality, and adiposity indicators in canadian children. Applied Physiology Nutrition and Metabolism 40, 8: 835-841.

27. Wang J, Zhu Y, Jing J, Chen Y, Mai J, Wong SH, O'Reilly J, Ma L (2015). Relationship of BMI to the incidence of hypertension: A 4 years' cohort study among children

in Guangzhou, 2007-2011. BMC public health 15, 1: 782.

28. Wang Y, Monteiro C, Popkin BM (2002). Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China, and Russia. The American Jounal of Clinical Nutrition 75, 6: 971-977.

6. Sentir a escola na sua plenitude

6. Sentir a escola na sua plenitude

A intervenção docente não se esgota no ato de ensinar. No contexto da escola existem responsabilidades e atividades não letivas que exigem uma presença ativa do professor, ao nível da sua organização, coordenação e concretização. Neste sentido, surgem as dimensões da participação na escola e relação com a comunidade, que se inserem no EP como componentes de formação do EE, referenciadas nas normas reguladoras do EP como as áreas 2 e 3 do desempenho docente. “Estas áreas englobam todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” [12].

Posto isto, importa referir as atividades de componente não letiva em que participei ao longo da minha atividade enquanto EE, desde o acompanhamento das funções de direção de turma, atividades desenvolvidas pela escola ou GREF e as iniciativas propostas pelo NE.

A facilidade de comunicação e a relação que consegui estabelecer com toda a comunidade educativa facilitou bastante a minha intervenção nos projetos enunciados. Tal como já referi anteriormente, a cumplicidade que desenvolvemos em NE contagiou, de certa forma, todos os elementos da comunidade educativa que conviveram mais de perto connosco. Conseguimos marcar a nossa presença pela positiva e integramo-nos no seio da comunidade docente, através do cultivo da boa disposição e espirito cooperativo que caraterizou o nosso grupo.

6.1 Direção de turma e desporto escolar

[12] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

A minha intervenção ao nível das tarefas de direção de turma e desporto escolar (DE) não se assumiu como uma participação ativa, mas sim como um acompanhamento constante das funções desempenhadas pelo PC e responsável do DE. Segundo as normas orientadoras do EP, é necessário "compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar – F. Cívica." [13]. A minha intervenção surgiu no sentido de compreender a importância das funções adjacentes ao diretor de turma. Posto isto, procurei esclarecer as minhas dúvidas questionando o PC e preocupei-me em acompanhar os processos desenvolvidos pelo mesmo na gestão da assiduidade e comportamento da turma a seu cargo. Através da minha observação compreendi os meandros pelos quais se desenrolam as tarefas do diretor de turma e apercebi-me da importância da sua atuação para a criação de canais de comunicação entre os professores, alunos e encarregados de educação. Apesar de não ter assumido o cargo de diretor de turma durante o EP, sinto-me capaz de desenvolver essa função no futuro.

No que concerne ao DE, à semelhança do cargo de diretor de turma, procurei recolher o máximo de informação possível acerca do funcionamento do mesmo. Apesar da reduzida oferta de modalidades neste âmbito por parte da ESFV, esforcei-me por recolher o máximo de informação acerca dos treinos e competições em que a equipa de voleibol feminino participava, única equipa da escola. Desta forma, consegui "compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar (DE), enquanto processo dominantemente pedagógico." [11]

6.2 Corta mato escolar

O corta mato foi a primeira a atividade organizada pelo GREF em que tive a oportunidade de participar. O evento teve lugar na Quinta do Covelo no

[13] In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

dia 12 de Dezembro e assumiu-se como o início da minha experiência como organizador e gestor de iniciativas extracurriculares promovidas pela ESFV.

A minha participação assumiu contornos variados, pelo que desempenhei inúmeras funções durante a prova, desde a entrega de dorsais, acompanhamento dos alunos para o local da competição, distribuição de lanches, controlo da prestação dos alunos e recolha das fitas do percurso. O envolvimento nas tarefas de organização revelou-se uma mais-valia na minha formação docente, uma vez que me permitiu compreender e realidade da organização de eventos na escola, assim como desenvolver a minha capacidade de interação social e trabalho em grupo, através da cooperação com os restantes professores do GREF.

Do meu ponto de vista, o resultado da atividade foi bastante positivo. Conseguimos concretizar com sucesso as provas dos diversos escalões e promover uma adesão razoável dos alunos.

6.3 Torneio de Basquetebol

No dia 16 de Março, durante o período da tarde, decorreu o torneio de basquetebol, que se assumiu como a segunda atividade em que tive a oportunidade de participar como organizador.

À semelhança do corta mato, o presente evento contemplou um momento de interação com os restantes elementos do GREF, no qual assumi um atitude de empenho e entrega total, com o intuito de garantir o sucesso da iniciativa proposta. Durante o desenrolar da atividade, a principal função que desempenhei cingiu-se à recolha dos resultados dos jogos e preenchimento do calendário competitivo. Apesar da presente tarefa não exigir uma grande complexidade, a minha intervenção foi fulcral para a fluidez do processo competitivo.

Após a análise do evento, confesso que o torneio superou as minhas expetativas. Existiu uma grande adesão de alunos e os jogos decorreram dentro da normalidade, cumprindo com o planeamento estipulado. Reconheço que o sucesso obtido surgiu como consequência de uma boa comunicação

entre todos os organizadores, promovendo uma articulação eficaz das funções atribuídas a cada professor.

6.4 Filipa Mov'Art

O sarau Filipa Mov'Art foi, sem dúvida, a atividade que mais marcou o meu ano de estágio. Sempre foi vontade de todo o NE desenvolver um projeto que deixa-se, de certa forma, a nossa marca na escola. Queríamos promover um momento de convívio e exaltação do desporto, valorizando o valor da disciplina de EF e a união de toda a comunidade docente. Foi então que, através da vontade de criar algo único, surgiu a ideia de organizarmos um sarau de artes performativas. Batizado com o nome de Filipa Mov'Art, este projeto encerrou as nossas vontades e expetativas mais audazes, ganhando forma no dia 28 de Maio, inserido nos festejos do dia da Filipa.

Foi com um sol radiante que este dia, que marcaria um ano de estágio, me deu as boas vindas. Libertei a minha agenda de todos os compromissos e dediquei-me de corpo e alma aos preparativos deste evento tão aguardado. A apoiar-me estavam os meus companheiros de NE, que partilhavam do mesmo sentimento e vontade de fazer do nosso projeto um acontecimento memorável.

Após longas horas de montagem e preparação, finalmente o nosso sonho começou a ganhar forma. O início dos ensaios marcou o começo da ansiedade, a expetativa começou a surgir e o ambiente não podia ser melhor. Por entre risos, brincadeiras e muita música, todos os preparativos foram concluídos e, após um caldo verde e uma bifana, aguardamos, ansiosamente, pela chegada do público que lentamente começava a aparecer.

Foi com agrado que assistimos aos lugares da plateia não chegarem para responder à afluência do público que decidiu marcar a sua presença. Tínhamos a casa cheia, a comunidade docente reunida, os encarregados de educação a postos para verem as prestações dos seus primogénitos e um grupo de alunos com sorrisos rasgados, prontos para participarem neste momento de festa e exaltação do movimento humano.

O início do sarau foi o começo da concretização das nossas intenções. Esforçamo-nos por planear cada pormenor e após o tiro de partida limitamo-

nos a contemplar a nossa criação, fruto de muitas noites mal dormidas, discussões e dores de cabeça, que fizeram parte da conceção deste projeto ambicioso. A alegria e orgulho eram transversais a todos nós, pois sabíamos que estávamos prestes a conseguir proporcionar um momento único a todos os presentes, especialmente aos nossos alunos.

O clímax da noite aconteceu durante a atuação dos *Flyers Desportus*. Por entre voos e projeções aumentavam as palavras de motivação e a surpresa dos meus alunos e do público presente. Os aplausos efusivos no final da nossa atuação confirmaram as nossas suspeitas, “conseguimos!” era a palavra que ecoava nas nossas mentes. Todo o trabalho e tempo investido foram recompensados pela oportunidade de vivenciar o reconhecimento dos presentes, que ascendiam gradualmente das suas cadeiras, manifestando o seu agrado pelo espetáculo presenciado.

O Filipa Mov’Art foi muito mais do que um sarau, foi um momento de reunião da comunidade educativa, um projeto sonhado e idealizado por um grupo de estagiários ambiciosos, que viram as suas expetativas superadas e as suas intenções concretizadas. De certa forma, esta atividade assumiu-se como o nosso contributo à escola que nos acolheu, que nos permitiu deixar a nossa marca para a posterioridade.

7. O saber não ocupa lugar

7. O saber não ocupa lugar

O presente capítulo insere-se na área 4 de desempenho do EE, denominada de desenvolvimento profissional. Tal com o nome indica, nesta etapa do RE importa referir as experiências e aprendizagens que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e profissional de EF.

Neste âmbito, optei por selecionar dois temas que considero que moldaram a minha intervenção docente e estimularam o meu desenvolvimento durante o EP, nomeadamente: a importância da reflexão e da formação continua. A reflexão por me permitir aprimorar a cada dia a minha prática, através da constante procura de soluções para os erros cometidos. A melhoria da minha capacidade de análise e observação, associada ao conhecimento adquirido ao longo da minha formação académica e prática pedagógica, incrementaram a minha capacidade de resposta à imprevisibilidade da atividade docente. A formação contínua por assumir um caracter decisivo para um ensino de qualidade. Relembro as palavras do nosso PC quando enunciava que o mestrado era apenas a licença para começarmos a estudar e aprender por nós próprios. De facto, na realidade da investigação contemporânea, o conhecimento evolui a uma velocidade estonteante. Pelo que é necessário apostar na vertente da formação continua, com o intuito de transmitirmos um conhecimento atual aos nossos alunos.

7.1 O espaço da reflexão na atividade docente

Segundo Alarcão (1996, p. 181), “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu dasabrochar.”. O presente excerto justifica a importância dedicada ao desenvolvimento da reflexão no contexto do estágio, amplamente mencionada e estimulada durante as UC do MEEFEBS. De facto, após experienciar um ano de prática pedagógica, consigo compreender a sua importância e efeitos na intervenção docente. Neste sentido, destaco a

importância da reflexão para a ação, pelo seu papel de guia na tomada de decisões, norteando a minha atividade docente e motivando-me a questionar a minha prática, na busca por uma melhoria constante das estratégias implementadas. Desta forma, através do questionamento obrigava-me a reviver as minhas aulas, procurando responder às seguintes questões: quais foram as causas das minhas opções? Que consequências se refletiram na prática? O que devo alterar para melhorar as estratégias implementadas?

Este exercício mental promoveu uma constante busca de significados na minha prática, com o intuito de avaliar a minha prestação e fomentar a génese de soluções para aulas futuras. Neste contexto, Alarcão (1996, p. 175), refere-se à reflexão como a "[…] capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.". Contudo, não me limitei a refletir sobre as aulas, uma das mais-valias que retirei da prática reflexiva foi transportar a suas valências para a minha vida quotidiana, assumindo uma atitude questionadora sobre vários aspetos do meu dia-a-dia. A reflexão transformou-se numa atividade autónoma promotora de compreensão e conhecimento mais aprofundados acerca dos processos em que me envolvo, suportando as minhas decisões e atitudes.

Segundo Schön (1992), podemos distinguir a reflexão segundo três tipos, nomeadamente: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Tendo em conta que os dois primeiros tipos já foram alvo de destaque ao longo do RE, importa evidenciar o último.

A reflexão sobre a reflexão na ação surge assim como uma análise posterior à ação, com o intuito de promover uma reflexão sobre o momento da reflexão na ação, através de uma retrospetiva sobre o que foi observado e o significado atribuído pelo professor às experiências vividas. É reviver o passado com o propósito de retirar ilações para o futuro. Neste sentido, o RE surge como o fecho de um ciclo reflexivo, uma vez que se integra neste contexto de reflexão sobre a reflexão na ação, como um documento reflexivo que caracteriza o percurso do EE pelo EP.

7.2 A importância da formação contínua

A formação contínua surge como um requisito necessário a uma prática atual e aperfeiçoamento constante da intervenção docente. De facto, se nos recursarmos a evoluir e aprender, arriscamo-nos a ficar aprisionados a conceções desatualizadas e desenquadradas da realidade de ensino atual, impedindo a evolução necessária do ato pedagógico. Neste sentido, destaco a importância que os seminários e aulas de tópicos tiveram no meu desenvolvimento profissional, destacando as formações de *EndNote*, SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e a aula dedicada à aplicação do MED na escola, pela aplicabilidade das mesmas durante o EP.

No que concerne ao EndNote, saliento a sua pertinência e utilidade na minha prática, por facilitar bastante a organização da bibliografia e proporcionar uma rentabilização do tempo necessário para a formatação dos documentos produzidos ao longo do EP. Reconheço que foi uma ferramenta bastante útil durante este ano, fulcral na conceção do RE e com enorme aplicabilidade no futuro.

Quanto ao SPSS, reconheço a importância dos conhecimentos transmitidos para a análise eficaz dos dados do estudo experimental realizado no âmbito do EP. Dificilmente iria conseguir efetuar um tratamento estatístico autónomo se não comparecesse à formação do presente programa.

Por último, destaco a relevância da sessão referenciada à aplicação do MED na escola, organizada pelos professores Rui Araújo e Cláudio Costa. A partilha de experiências e métodos de adaptar o MED para promover uma introdução mais pertinente do mesmo suscitaram uma reformulação das minhas conceções, que enriqueceram o meu leque de estratégias e conhecimentos práticos e promoveram uma melhoria da minha intervenção pedagógica.

8. O destino final

8. O destino final

Escrevo estas palavras no mesmo mês em que dei os primeiros passos nesta viagem memorável pelo país do ensino. Iniciei o meu percurso com passadas de incerteza e ansiedade, apreensivo sobre o que o futuro me reservava mas curioso e motivado para abraçar uma nova experiência pessoal e profissional. Tive a sorte de viver o EP com um NE de eleição, composto por dois dos meus melhores amigos, figuras presentes em inúmeros momentos da minha vida. Cruzei-me com professores exemplares, dignos de albergar o valor do desporto e da disciplina de EF, dos quais destaco o Luís e a Aurora por serem duas pessoas que se assumiram como verdadeiros mentores durante o meu desenvolvimento enquanto profissional e pessoa.

Agradeço à ESFV por me acolher durante este ano e me permitir fazer dos seus corredores e pavilhões a minha casa. Não podia ter sido melhor recebido pela sua comunidade docente e escolher melhor instituição para desempenhar a minha prática de ensino supervisionada. Posso garantir, com toda a certeza, que foi o palco de eleição para a minha aventura pelos meandros da docência.

O EP assumiu-se como o culminar dos melhores anos da minha vida, o fecho de um ciclo de experiências e aprendizagens colecionadas ao longo de 5 anos vividos intensamente. Como tal, não poderia deixar de aproveitar e explorar ao máximo esta última etapa da minha vida académica. Dedicação, superação e excelência foram as palavras que ecoaram na minha mente durante todo ano, motivando-me e acompanhando-me durante todos os desafios e obstáculos que se debateram ao longo da minha prática.

Termino o estágio ciente que me transformei numa pessoa diferente, mais madura e competente, como consequência do contacto com os desafios impostos pela realidade do ensino na escola. Reconheço que desenvolvi, ao longo deste ano, um conjunto de competências que me vão acompanhar para a vida, úteis no ensino e no desempenho de diversas funções transversais às mais diversas áreas de intervenção pessoal e profissional.

Posso afirmar que a experiência de vivenciar um ano autêntico de ensino dissipou muitas das dúvidas que detinha acerca da escolha da docência como percurso profissional. Descobri uma nova vocação e ampliei o meu horizonte de oportunidades futuras.

Nas palavras que compõem este documento encontram-se as minhas experiências e aprendizagens ao longo de um ano de constante superação. A quem o lê espero conseguir transmitir os sentimentos, desafios e conquistas vividas no que foi para mim uma odisseia pelo mundo de ensino, mais vulgarmente conhecido como EP.

Saudade é o sentimento que me assola no encerramento deste capítulo da minha vida, ao recordar as memórias que perfizeram estes últimos 5 anos da minha presença na grandiosa FADEUP. À casa que me viu crescer apenas posso agradecer por me conceder as ferramentas necessárias para partir à descoberta de novos caminhos e aventuras. Filho desta casa sempre serei e a ela sempre hei de voltar para relembrar as minhas raízes.

"Sabes que o desenho do adeus
É fogo que nos queima devagar
E no lento cerrar dos olhos teus
Fica a esperança de um dia aqui voltar."

(Balada de despedida[14])

[14] A "Balada da Despedida" foi um tema interpretado pelo 5º Ano Jurídico do ano letivo 1988/1989, na Serenata Monumental da Queima das Fitas de Coimbra em 1989.

9. Referências bibliograficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A., Lira, J., & Resende, R. (2012). Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (pp. 143-176). Florianópolis: UDESC.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 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. 9-41). Porto: Editora 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. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (1979). *Formaçao de professores*. Porto: Universidade do Porto, Instituto Superior de Educaçao Fisica.

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes* V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 107-146). Porto: Editora FADEUP.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104-113.

Graça, A. (2006). A instrução como processo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 20*(5), 169-170.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Guerra, M. Á. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Laguna, P. L. (1996). The effects of model demonstration strategies on motor skill acquisition and performance. *Jounal of Human Movement Studies, 30*, 55-79.

Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam* (1ª ed.). Lisboa: Marcador.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning: Concepts and applications* (9ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspetivas cruzadas* (pp. 95-117). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I. (2003). A importância da intervenção do treinador: Elogiar para formar e treinar melhor. *Horizonte, 8*(108), 3-8.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*, 203-218.

Oliveira, M. T. M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 35-59). Porto Alegre: Artmed.

Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física: Testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. (1994). The task presentation in pedagogy. *Quest, 46*(3), 270-280.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P.

Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.

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* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). 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. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, Á. A. d., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.

Schön, D. A. (1992). *La formacion de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseno de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidos.

Serra, M., & Graça, A. (2003). O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: Estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Actividade física e desporto: Fundamentos e contextos* (pp. 189-204). Porto: FCDEF-UP.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.

10. Anexos

Anexo I – Inquérito individual

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Ano / Turma: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____ Idade: _____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

2. DADOS MÉDICOS

Tens/tiveste algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐

Se sim, quais?

Dificuldades auditivas / visuais		Qual?
Problemas respiratórios		Qual?
Problemas cardíacos		Qual?
Problemas de coluna		Qual?
Diabetes		Qual?
Alergias		Qual?
Fraturas/ lesões musculares		Qual?
Outro		Qual?

Tomas algum medicamento regularmente? Sim ☐ Não ☐

Qual e para que efeito?_____

Possuis algum impedimento para a prática desportiva? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual(ais) _____

3. DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Gostas de Educação Física? Não ☐ Sim ☐ Se sim: Pouco ☐ Muito ☐ Bastante ☐

Quais as tuas modalidades preferidas?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Quais as modalidades em que sentes mais dificuldades?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

4. HÁBITOS DE PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVA

Praticas algum desporto ou atividade física fora da escola? Sim ☐ Não ☐

Indica a(s) modalidade(s)/ atividade(s), o número de vezes por semana que a(s) pratica(s):

_____

Indica os motivos que te levam a fazer essa(s) atividade(s):

Diversão		Manter a forma		Convívio com os amigos	
Ocupação dos tempos livres		Fazer carreira desportiva		Descarregar tensões	
Ultrapassar desafios		Orientação da família			

Obrigado pela tua colaboração e votos de um bom ano escolar



Anexo II – Planeamento anual

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	Modalidades (Total: X + ApFis) – Conteúdos
1º	Setembro	17	9h15min	E2 – 01	1 e 2	01 de 01 | 01 de 02	Apresentação | Recolha de Dados Antropométricos
		19	15h30min	E2 – 02	3	01 de 15	Avaliação Diagnóstica de Ginástica
		24	9h15min	E3 – 01	4 e 5	01/02 de	Avaliação Diagnóstica de Basquetebol
		26	15h30min	E3 – 02	6	01 de 04	Avaliação Diagnóstica da Aptidão Física (Resistência aeróbia) – 1ª aplicação
	Outubro	1	9h15min	E1 – 01	7 e 8	01/02 de	Avaliação Diagnóstica de Voleibol
		3	15h30min	E1 – 02	9	01 de 04	Avaliação Diagnóstica da Aptidão Física (Força) – 1ª aplicação
		8	9h15min	E2 – 03	10 e 11	02/03 de 16	GIN – Solo + APT. FIS – Resistência / Força
		10	15h30min	E2 – 04	12	04 de 16	
		15	9h15min	E2 – 05	13 e 14	05/06 de 16	
		17	15h30min	E2 – 06	15	07 de 16	
		22	9h15min	E2 – 07	16 e 17	08/09 de 16	
		24	15h30min	E2 – 08	18	10 de 16	
		29	9h15min	E2 – 09	19 e 20	11/12 de 16	
		31	15h30min	E2 – 10	21	13 de 16	
	Novembro	5	9h15min	E2 – 11	22 e 23	14/15 de 16	Avaliação Sumativa de Ginástica
		7	15h30min	E2 – 12	24	16 de 16	Continuação da Avaliação Sumativa de Ginástica
		12	9h15min	E3 – 03	25 e 26	01/02 de 07	PAT – Patinagem Artística + APT FIS – Resistência / Força
		14	15h30min	E3 – 04	27	03 de 07	
		19	9h15min	E3 – 05	28 e 29	04/05 de 07	
		21	15h30min	E3 – 06	30	01 de 03	Mini Teste
		26	9h15min	E3 – 07	31 e 32	06/07 de 07	Avaliação Sumativa de Patinagem
		28	15h30min	E3 – 08	33	01 de 04	
	Dezembro	3	9h15min	E3 – 09	34 e 35	02/03 de 04	ATLE – Corridas
		5	15h30min	E3 – 10	36	04 de 04	
		10	9h15min	E3 – 11	37 e 38	02 de 04	Avaliação Sumativa da Aptidão Física (Resistência aeróbia e Força) – 2ª Aplicação
		12	15h30min	E3 – 12	39	01 de 03	Auto e Hétero Avaliação
							Aulas: Previstas – 39; Dadas -

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	Modalidades (Total: X + ApFis) – Conteúdos
2º	Janeiro	7	9h15min	E1 – 03	40 e 41	03/04 de 16	JDC – VOL + APT FIS – Resistência / Força
		9	15h30min	E1 – 04	42	05 de 16	
		14	9h15min	E1 – 05	43 e 44	06/07 de 16	
		16	15h30min	E1 – 06	45	08 de 16	
		21	9h15min	E1 – 07	46 e 47	09/10 de 16	
		23	15h30min	E1 – 08	48	11 de 16	
		28	9h15min	E1 – 09	49 e 50	12/13 de 16	
		30	15h30min	E1 – 10	51	14 de 16	
	Fevereiro	4	9h15min	E1 – 11	52 e 53	15/16 de 16	Revisão / Avaliação Sumativa de Voleibol
		6	15h30min	E1 – 12	54	03 de 04	Continuação da Avaliação Sumativa de Voleibol
		11	9h15min	E2 – 13	55 e 56	01/02 de 13	ARE – Dança + APT FIS – Resistência / Força
		13	15h30min	E2 – 14	57	03 de 13	
		20	15h30min	E2 – 16	60	04 de 13 – **GREVE**	
		25	9h15min	E2 – 17	61 e 62	05/06 de 13	
		27	15h30min	E2 – 18	63	07 de 13	
	Março	4	9h15min	E2 – 19	64 e 65	08/09 de 13	
		6	15h30min	E2 – 20	66	01 de 02	
		11	9h15min	E2 – 21	67 e 68	10/11 de 12	AS da Apti. Física (Força) – 3ª Aplicação
		13	15h30min	E2 – 22	69	03 de 04	Avaliação Sumativa da Aptidão Física (Resistência aeróbia) – 3ª Aplicação
		18	9h15min	E2 – 23	70 e 71	02 de 03 | 12 de 12	Mini Teste / Avaliação Sumativa de Dança
		20	15h30min	E2 – 24	72	02 de 03	Auto e Hétero Avaliação
							Aulas: Previstas – 33; Dadas -

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	Modalidades (Total: X + ApFis) – Conteúdos
3º	Abril	8	9h15min	E3 – 13	73 e 74	03/04 de 16	JDC – BAS + APT FIS – Resistência e Força
		10	15h30min	E3 – 14	75	05 de 16	
		15	9h15min	E3 – 15	76 e 77	16/07 de 16	
		17	15h30min	E3 – 16	78	08 de 16	
		22	9h15min	E3 – 17	79 e 80	09/10 de 16	
		24	15h30min	E3 – 18	81	11 de 16	
		29	9h15min	E3 – 19	82 e 83	12/13 de 16	
	Maio	1	15h30min	E3 – 20	84	14 de 16	
		6	9h15min	E3 – 21	85 e 86	15/16 de 17	
		8	15h30min	E3 – 22	87	17 de 17	Avaliação Sumativa de Basquetebol
		13	9h15min	E1 – 13	88 e 89	01/02 de 09	ATLE – Salto em Altura + APT FIS – Resistência e Força
		15	15h30min	E1 – 14	90	03 de 09	
		20	9h15min	E1 – 15	91 e 92	04/05 de 09	
		22	15h30min	E1 – 16	93	06 de 09	
		27	9h15min	E1 – 17	94 e 95	04 de 04	Av. Sum. Da Aptidão Física (Resistência Aeróbia e Força) – 4ª Aplicação
		28					Sarau Filipa Mov'Art
		29	15h30min	E1 – 18	96	03 de 03	Mini Teste
	Junho	3	9h15min	E1 – 19	97 e 98	07/08 de 09	ATLE – Salto em Altura + APT FIS – Resistência e Força
		5	15h30min	E1 – 20	99	09 de 09	Avaliação Sumativa de Salto em Altura
		9	9h15min	E1 – 21	100 e 101	02 de 02 / 04 de 04	Recolha dados Antropométricos / ACC
		12	15h30min	E1 – 22	102	03 de 03	Auto e Hétero Avaliação
							Aulas: Previstas – 30; Dadas -

Legenda				
Espaços	E1-Gin.Grande (2+10+10); E2-Gin.Pequeno (12+12+0); E3-Exterior Coberto (12+0+10); E1 – Exterior descoberto (0); S.Exp. (0); Sala EF (0)			
Rotações	Dg.1 15 SET a 19 SET – 1 semana	1ª 06 OUT a 07 NOV – 5 semanas	4ª 09 FEV a 20 MAR – 6 semanas	Cultura Desportiva
	Dg.2 22 SET a 26 SET – 1 semana	2ª 10 NOV a 16 DEZ – 5 semanas	5ª 07 ABR a 08 MAI – 5 semanas	Aptidão Física
	Dg.3 29 SET a 03 OUT – 1 semana	3ª 06 JAN a 06 FEV – 5 semanas	6ª 11 MAI a 05 JUN – 4 semanas	Testes T / P
Modalidades	GIN – Ginástica (15 aulas)		ART – Atividades Rítmicas e Expressivas (15 aulas)	
	ATLE – Atletismo (04 aulas)		JDC – Jogos Desportivos Coletivos (32 aulas)	
	PAT – Patinagem (08 aulas)		APFIS (Aptidão Física) – 4 momentos de avaliação (exercitada ao longo das aulas)	
Cores		Outros Conteúdos / Avaliações em atraso		Avaliações
		Mini Testes		Atividades do Departamento de Educação Física

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - 401766

GRUPO DE RECRUTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 620 ANO LETIVO DE 2014/15

PLANEAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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

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

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

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

- Quem está no G4 (polidesportivo exterior), em caso de condições atmosféricas adversas, tem prioridade sobre a SEF (sala de educação física) e SE (sala de expressões), se esta estiver desocupada.