

**U. PORTO**



**FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**O Estágio Profissional:  
A aprendizagem de hoje para o ensino de amanhã**

**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 nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº74/2006 de 22 de fevereiro).

Orientador: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

**Fábio Guilherme Sousa Mota**

Porto, julho de 2015

### **Ficha de Catalogação**

Mota, F. (2015). O Estágio Profissional: A aprendizagem de hoje para o ensino de amanhã. Porto: F. Mota. 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, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO**

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar passar esta fase sem exprimir a minha gratidão com quem dela fez parte, que me apoiou e me incentivou a dar o meu melhor e lutar pelo sonho que queria realizar.

Agradeço à minha **Família**, em especial aos meus pais e irmãos pelo apoio, dedicação, carinho, confiança e paciência. Um Muito Obrigado por me tornarem na pessoa que sou hoje.

À Professora Orientadora, **Mestre Mariana Cunha** pela ajuda, dedicação e disponibilidade.

À Professora Cooperante, **Professora Júlia Gomes** pelo seu apoio, disponibilidade e sabedoria, que me ajudaram a superar alguns obstáculos.

Ao meu Núcleo de Estágio, **Ana Martins, Diogo Sárria e Jorge Costa**, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos, por me apoiarem sempre que necessário e pelas discussões que nos faziam refletir e pensar cada vez melhor na forma de atuar.

À Escola Cooperante, **Escola E.B. 2/3 de Nicolau Nasoni**, e sua comunidade educativa, por ter sido mais que uma casa pela simpatia e amabilidade com que me acolheram e me cuidaram ao longo deste ano de estágio.

Aos meus alunos (**8ºB**), pelos desafios que me colocavam dia após dia.

A todos os meus **Amigos**, porque sem eles nada fazia sentido.

Por último, um agradecimento especial à faculdade que me acolheu, nos últimos cinco anos, que me ajudou a ser uma pessoa mais capaz de superar os obstáculos e que, realmente, me mostrou a verdadeira simbologia da mítica frase

do corredor: “O sucesso é um percurso, não um destino”. À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** e a toda a sua comunidade um Grande Obrigado e até já...

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	III
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS .....	IX
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
RESUMO .....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
1 Introdução .....	1
2 Enquadramento Pessoal .....	5
2.1 A Minha Estória.....	5
2.2 Expetativas em Relação ao Estágio Profissional.....	7
3 Enquadramento da Prática Profissional.....	13
3.1 Entendimento do Estágio Profissional .....	13
3.2 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional .....	14
3.3 Contexto Funcional .....	16
3.3.1 A Escola Cooperante.....	16
3.3.2 As Infraestruturas Desportivas.....	17
3.3.3 A Comunidade Educativa .....	18
3.3.4 A Turma.....	19
3.4 A Natureza da Intervenção Pedagógica do Professor .....	20
4 Realização da Prática Profissional.....	25
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem .....	25
4.1.1 O Primeiro Contacto com a Realidade.....	25
4.1.2 A Conceção.....	27
4.1.2.1 Análise dos Documentos Locais.....	28
4.1.2.2 O que os Programas dizem <i>versus</i> aquilo que encontrei na Realidade.....	30
4.1.3 O Planeamento.....	31
4.1.3.1 Nível Macro: O Planeamento Anual.....	33
4.1.3.2 Nível Meso: As Unidades Didáticas.....	35

4.1.3.3	Nível Micro: O Plano de Aula.....	40
4.1.4	A Realização .....	41
4.1.4.1	Que Conteúdos Ensinar? Da Teoria para a Prática .....	42
4.1.4.2	A Gestão do Tempo, do Espaço, dos Materiais e dos Alunos ..	44
4.1.4.2.1	A Gestão do Tempo de Aula .....	45
4.1.4.2.2	A Gestão do Espaço e dos Materiais.....	47
4.1.4.2.3	A Gestão dos Alunos: Regras e Rotinas.....	48
4.1.4.3	Os Modelos de Ensino .....	51
4.1.4.3.1	O Modelo de Educação Desportiva .....	52
4.1.4.3.2	O Modelo de Instrução Direta.....	55
4.1.4.3.3	O Modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão .....	56
4.1.4.4	A Instrução .....	57
4.1.4.5	A Demonstração.....	60
4.1.4.6	As Palavras-chave .....	61
4.1.4.7	O Feedback.....	62
4.1.5	A Avaliação .....	63
4.1.5.1	A Avaliação Inicial .....	64
4.1.5.2	A Avaliação Intermédia.....	65
4.1.5.3	A Avaliação Final.....	66
4.2	Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade .....	68
4.2.1	Torneio de Futsal.....	69
4.2.2	Corta-mato Escolar.....	70
4.2.3	Desporto Escolar .....	72
4.2.4	Atividades de Enriquecimento Curricular .....	73
4.2.5	A Turma Partilhada.....	75
4.2.6	Direção de Turma .....	76
4.3	Área 3 – Desenvolvimento Profissional .....	77
4.3.1	As Observações e a sua Importância .....	77
4.3.2	Estudo de Investigação: Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola .....	79
4.3.2.1	Resumo.....	79
4.3.2.2	Introdução .....	80

4.3.2.3	Metodologia.....	88
4.3.2.3.1	Caraterização da Amostra .....	88
4.3.2.3.2	Procedimento de Recolha de Dados .....	88
4.3.2.3.3	Protocolo e Material do Programa de Treino .....	90
4.3.2.3.4	Material Fit School.....	93
4.3.2.3.5	Material Circuito de Treino Funcional .....	93
4.3.2.4	Procedimentos de Análise dos Dados .....	94
4.3.2.5	Apresentação e Discussão dos Resultados.....	94
4.3.2.5.1	Análise do Desenvolvimento da Condição Física Geral da Amostra	95
4.3.2.5.2	Comparação entre os Momentos de Avaliação do Grupo do Sexo Feminino e do Grupo do Sexo Masculino.....	100
4.3.2.6	Conclusão .....	105
4.3.2.7	Notas Finais .....	106
4.3.2.8	Referências Bibliográficas .....	106
5	Conclusão .....	111
6	Notas Finais .....	115
7	Referências Bibliográficas .....	117
8	Anexos .....	121



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz e quadro competitivo do Torneio de Futsal .....	69
Figura 2 - Cartaz e Diploma de participação do Corta-mato Escolar .....	71
Figura 3 - Cartaz da modalidade do Desporto Escolar Futsal Feminino .....	73
Figura 4 – Diferenças na avaliação do TRX .....	97
Figura 5 – Diferenças na avaliação da Bola Medicinal .....	97
Figura 6 – Diferenças na avaliação do Equilíbrio em Prancha .....	98
Figura 7 – Diferenças na avaliação do Kettlebell.....	98
Figura 8 – Diferenças na avaliação do Salto Corda .....	99
Figura 9 – Diferenças na avaliação dos Burpees .....	99



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de Aula nº 28 e 29, 8º ano, Unidade Didática de Futebol, aula 5 e 6 de 12, 18/11/2014. ....	62
Quadro 2 - Calendarização dos treinos (Diogo e Fábio).....	90
Quadro 3 - Calendarização dos treinos (Jorge).....	90
Quadro 4 - Protocolo do circuito de avaliação Fit School .....	91
Quadro 5– Protocolo do circuito de avaliação Fit School (cont.) .....	92
Quadro 6 - Protocolo do circuito de Treino Funcional.....	92
Quadro 7 – Protocolo do circuito de Treino Funcional (cont.).....	93
Quadro 8 - Apresentação dos dados do Fit School obtidos nos três momentos de avaliação.....	95
Quadro 9 - Apresentação dos resultados dos testes Fit School em função do momento de observação (inicial, intermédia e final) para o sexo Feminino e Masculino.....	100
Quadro 10 – Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação de EqP (Masculino).....	102
Quadro 11 - Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação com KT (Feminino).....	102
Quadro 12 - Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação com KT (Masculino) .....	103
Quadro 13 - Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação com EqP (Feminino) .....	103
Quadro 14 - Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação de SC (Masculino).....	104
Quadro 15 - Múltipla comparação à <i>posteriori</i> para os três momentos de avaliação de BP (Masculino).....	104



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha Autobiográfica dos Alunos .....	121
Anexo II - Ficha Autobiográfica dos Alunos (cont.) .....	122
Anexo III – Plano de Aula.....	123
Anexo IV – Equipas MED.....	124
Anexo V – Calendário competitivo e Diferenciação de Papéis .....	125



## RESUMO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O presente documento constitui-se num conjunto de reflexões acerca da experiência da Prática de Ensino Supervisionada numa escola EB 2,3 do ensino público português no decurso do ano letivo 2014/2015. Este Relatório encontra-se dividido em cinco grandes capítulos: (1) Introdução, na qual realizo uma breve caracterização acerca do Estágio Profissional e do Relatório de Estágio; (2) Enquadramento Pessoal, onde partilho a minha estória e as minhas perspetivas iniciais em relação ao estágio; (3) Enquadramento da Prática Profissional, que contempla o meu entendimento sobre o estágio, o seu contexto legal, institucional e funcional e, ainda, uma breve referência à pluralidade da intervenção pedagógica do professor; (4) Realização da Prática Profissional, a qual emerge como o ponto central deste relatório, onde reflito sobre os aspetos associados a toda a condução do estágio, nomeadamente a organização e gestão do ensino-aprendizagem, a participação na escola e relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional. Este capítulo inclui, ainda, o estudo de investigação intitulado de “Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola”, onde foram observadas melhorias dos níveis da Condição Física dos alunos; (5) Conclusão, que espelha a minha atitude e valorização pessoal desta experiência profissional. Terminada a etapa do Estágio Profissional, o Estudante-Estagiário carrega consigo bagagem suficiente para futuras intervenções na área docente, uma vez que todas as aprendizagens e experiências contribuíram para a sua (re)construção enquanto profissional desta área: Ser Professor de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, TREINO FUNCIONAL, REFLEXÃO



## ABSTRACT

The present document relates to the Curricular Unit Professional Practicum Training of the 2nd cycle of studies, conducive to the degree of Master in Teaching of Physical Education in the Basic and Secondary school years of the Faculty of Sport of the University of Porto. This Report constitutes of a set of reflections concerning the Practicum experience in a Portuguese Public School during the course of the academic year of 2014/2'15. It is divided into five major chapters: (1) the Introduction, it contains a brief account about the Practicum training and this report; (2) the Personal Framework, where I share my story and my initial perspectives in respect to the practicum; (3) the Context of the Teaching Practice, which includes my understanding about the practicum, its legal, institutional and functional frameworks and a brief reference to the plurality of the teacher's pedagogical intervention; (4) the Implementation of the Professional Practice, that emerges as the central point of the report and reflects aspects associated with the organization and management of the teaching and learning process, the participation in school and relations with the school community and the professional development. In this chapter is also included the research study entitled as the "Development and Implementation of a Work Unit of Physical Condition at School", where were found gaining in student's physical condition; (5) Conclusion, in which I reflect on my attitude and personal valuation of this professional experience. Finished the Practicum Training, the Student Trainee carries enough knowledge towards a successful intervention in the teaching area, since every moment of learning and experience contributed to a (re)built as a teaching professional: Become Physical Education teacher.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, STUDENT TEACHER, FUNCTIONAL TRAINING, REFLECTION.



## LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares

AF – Avaliação Formativa

AFD – Atividade Física e Desportiva

AS – Avaliação Sumativa

AtF – Atividade Física

BM – Bola Medicinal

BP – *Burpees*

CF – Condição Física

CNE – Corpo Nacional de Escutas

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretor de Turma

E/A – Ensino-aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário

EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

EqP – Equilíbrio em Prancha

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

HIIT – *High Intensity Interval Training*

HM – Habilidade Motora

KT – *Kettlebell*

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MI – Membros Inferiores

MS – Membros Superiores

NE – Núcleo de Estágio  
PA – Plano de Aula  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PC – Professora Cooperante  
PCT – Projeto Curricular de Turma  
PEE – Projeto Educativo da Escola  
PEF – Programa de Educação Física  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PO – Professora Orientadora  
RI – Regulamento Interno  
SC – Saltos à Corda  
TAC – Tomografia Axial Computorizada  
TF – Treino Funcional  
UC – Unidade Curricular  
UD – Unidade Didática

## 1 Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua estrutura e funcionamento são regulados pelas orientações legais expressas no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-Lei nº 43/2007, assim como no Regulamento geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e Regulamento do curso de mestrado EEFEBS.

Durante este ano letivo, a prática de ensino supervisionada (PES), decorreu numa escola cooperante (EC), situada na cidade do Porto, com um núcleo de estágio (NE) constituído por quatro elementos, um do sexo feminino e três do sexo masculino, tendo o nosso acompanhamento sido efetuado por duas professoras: a Professora Orientadora (PO) e a Professora Cooperante (PC).

Segundo Queirós (2014), a oportunidade de se emergir na cultura escolar e nas suas mais diversas componentes, nomeadamente as suas normas e valores, seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade educativa é oferecida aos futuros professores pela PES. Desta forma, afirma que aprender a ensinar é um processo bastante complexo e demorado, pois envolve diversas dimensões, como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir, sendo o EP um elo de ligação entre elas pela sua grande riqueza de experiências. A mesma autora salienta que cabe ao Estudante-Estagiário (EE) utilizar as vivências associadas ao EP para construir a sua identidade profissional, baseada no desenvolvimento de uma ação competente. Na mesma ordem de ideias, Formosinho (2001) refere que o EP é uma componente curricular da formação profissional de professores, cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e de desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável. E foi isso exatamente o que procurei ao longo de todo este processo de ensino, desenvolver um conjunto de competências que

iriam complementar as minhas capacidades de modo a que a transição de estudante para docente fosse mais competente. Desta forma, o EP foi encarado como uma oportunidade para me transcender de forma sustentada e refletida. Mais direcionado para as aprendizagens dos alunos, procurei desenvolvê-los para além do nível físico, ou seja, procurei desenvolver neles as suas capacidades nas quatro categorias transdisciplinares apresentada por Vickers (1990): Habilidades Motoras; Cultura Desportiva; Fisiologia do Treino e Condição Física; e Conceitos Psicossociais. De grosso modo, procurei desenvolver-lhes o gosto pela prática desportiva, de forma a contribuir para a melhoria dos seus estilos de vida.

O presente documento tem o nome de “relatório de estágio” (RE) e constitui um conjunto de reflexões acerca do EP e de todos os aspetos que marcaram o início da minha formação individual, desde a elaboração do Projeto de Formação Individual até todo o percurso que decorreu ao longo do EP. Nesta medida, o RE tem como objetivo relatar a experiência pessoal do EE, em contexto real de ensino numa escola do ensino público português no decurso do ano letivo de 2014-2015. No que concerne à dinâmica de intervenção, este RE é o reflexo do meu trabalho como professor estagiário e do envolvimento com a EC. Evidencia a minha atuação nas diversas áreas de desempenho, designadamente a minha intervenção com as turmas titular e partilhada, o meu envolvimento nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a assessoria à direção de turma e Desporto Escolar (DE) e participação em reuniões com o Departamento de Educação Física (DEF).

Embora tenha vivenciado com a turma partilhada, o encaminhamento deste RE foca preferencialmente as vivências com a turma titular do 8.º ano de escolaridade, sendo a experiência pedagógica com a turma partilhada do 6º ano, destacada na área 2 da Realização da Prática Profissional. Este Relatório encontra-se dividido em cinco grandes capítulos. A presente Introdução é o primeiro capítulo. Aqui apresento uma breve caracterização acerca do EP e do RE. No segundo capítulo, Enquadramento Pessoal, partilho a minha estória e as minhas perspetivas iniciais em relação ao estágio. No terceiro, Enquadramento da

Prática Profissional, contemplo o meu entendimento sobre o EP, o contexto legal, institucional e funcional do EP e a intervenção pedagógica do professor. No quarto, Realização da Prática Profissional, a qual emerge como o ponto central do relatório, reflito sobre os aspetos associados com toda a condução do estágio. Este capítulo é subdividido em três áreas de acordo com as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup>: na área 1 – Organização e gestão do ensino-aprendizagem, apresento a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino; na área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade, exibo todas as atividades desenvolvidas em NE e participação no DE, AEC, turma partilhada do 6º ano e direção de turma; por último, na área 3 – Desenvolvimento Profissional, apresento a importância das observações realizadas e o estudo de caso, “Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola”, que explora preocupações do interesse escolar e o meu crescimento enquanto profissional em desenvolvimento. Por fim, virá a conclusão, que espelha, de certa forma, a minha atitude e valorização pessoal no decorrer do ano letivo 2014/15.

É importante referir que, neste Relatório são destacadas as dificuldades sentidas, os obstáculos encontrados, as aprendizagens significativas e as reflexões sobre a prática que vivenciei ao longo do EP.



## **2 Enquadramento Pessoal**

### **2.1 A Minha Estória**

A minha paixão pelo desporto nasceu tarde. Em pequeno era o típico sedentário, onde os jogos de computador ocupavam o meu tempo livre. O famoso “Game Boy” era o meu parceiro nos intervalos das aulas ao longo do 1º e 2º ciclos. O “gordinho” que não queria fazer as aulas de Educação Física (EF) porque os colegas eram bastante mais rápidos e com uma resistência que eu não conseguia alcançar. Qualquer coisa servia de perfeita desculpa para passar a aula toda, a qual que erroneamente chamávamos de “ginástica”, sentado no banco a ver quem seria o grande vencedor do dia. Recordo-me vividamente que a única tarefa que gostava de executar num jogo de Futebol era a de formar as equipas, e terminando isso, voltava novamente para um canto a ver os colegas jogarem. Este era eu!

Em contra partida, aos 8 anos ingressei num movimento jovem, o Corpo Nacional de Escutas (CNE), mais precisamente no Agrupamento 210 de Oliveira do Douro, Núcleo Douro Sul, da Região do Porto. Um movimento que se veio a tornar mais do que um “hobbie”: um estilo de vida. Os meus pais e os meus quatro irmãos sempre foram uma grande influência para mim, uma vez que os primeiros eram chefes dos Escuteiros e os segundos já faziam parte do núcleo. Este quadro familiar despertou em mim a curiosidade de experimentar a prática, ainda que não estruturada, de uma série de pequenos jogos amigáveis, como o Futebol, Atletismo, Andebol, Basquetebol e Desportos de Natureza. O CNE, atualmente composto por cerca de 75.000 escuteiros espalhados por todo o país, fez com que o gosto pelo desporto despertasse em mim uma vontade de o incluir na minha vida quotidiana. Hoje, com 15 anos de escutismo, termina a chamada “vida de escuteiro” para passar a fazer parte da equipa de animação (chefes) e educar os jovens do movimento com valores perdidos em alguns “sítios” da sociedade contemporânea, como o despreendimento das novas tecnologias, o sobreviver apenas com o essencial e fomentar o espírito de equipa e o respeito pelos próprios colegas. Daí a vontade de querer ser professor e de transmitir tudo que aprendi ao longo destes anos. Não obstante, é essencial diferenciar os papéis de animador e de professor. Por um lado, um animador “é um agente de

desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos, cuja acção profissional ou voluntária se caracteriza pela intervenção sobre o meio ao nível das relações entre os indivíduos e os grupos (...), o animador tem de estar consciente das atitudes e aptidões necessárias para realizar todo o processo e tem, igualmente, que ter em conta os interesses, valores e modo de pensar dos participantes, o que lhe exige a obtenção de informação sobre os mesmos” (Besnard, 1991 e Carrasco, 2004 cit. por Lopes, 2005, pp. 15-16). Por outro lado, e com o perfil, em parte comum, Perrenoud (2002) defende que o perfil do professor deve ser: uma pessoa confiável, mediador intercultural e de uma comunidade educativa, garanta a lei organizadora de uma vida democrática, intelectual e transmissor cultural. O professor, no registo da construção de saberes e competências, deve ser um organizador de uma pedagogia construtivista, garantindo o sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade e um bom regulador de processos e percursos de formação. Tendo em conta o perfil do professor, Cunha (2010) acrescenta que a necessidade de encontrar um modelo de um professor competente constitui uma preocupação constante quer pelas repercussões que poderá ter na sua formação e na qualidade do seu ensino, como pela sua imagem social e profissional na profissão docente.

Quando terminei o ensino básico na Escola E.B. 2/3 do centro da cidade de Vila Nova de Gaia, os meus pais deram-me a liberdade de escolher a escola e o curso que queria seguir. Depois de dias de reflexão sobre o percurso a escolher, cheguei à conclusão que eletrónica era o curso que mais gostava, estando decidido a seguir essa área. Todavia, recebi um convite para visitar uma exposição de cursos de um Colégio dos subúrbios da cidade de Vila Nova de Gaia, onde a apresentação do curso de desporto despertou a minha atenção, pelo que decidi ingressar antes nesse curso e escola no ensino secundário.

Já no 11º ano, tive a oportunidade de acompanhar uma equipa aos jogos juvenis de Vila Nova de Gaia, onde fui responsável pela orientação, inscrição e preparação de um grupo de alunos que iria participar nas provas. Uma vez que me disponibilizei para ajudar o Grupo Desportivo do Colégio fui novamente convidado a participar como treinador de uma equipa de Andebol, e como árbitro de

Futebol, em torneios realizados. Também, no ciclo de estudos do mesmo Colégio, tive oportunidade de lecionar aulas a pessoas de diferentes faixas etárias, como por exemplo, crianças de um infantário, crianças de um Lar Juvenil e idosos do centro de acolhimento da paróquia dessa Freguesia.

Dos cinco irmãos, fui o único a almejar prosseguir os estudos no ensino superior, candidatando-me em 2010, como primeira e única opção, à faculdade que viria a ser a minha segunda casa, a FADEUP. Nesta faculdade frequentei a licenciatura em Ciências do Desporto durante três anos. Durante esse período desfrutei de um leque variado de disciplinas e da aquisição de conhecimentos que contribuíram manifestamente para a minha formação enquanto futuro profissional do Desporto. Contudo, no último ano de licenciatura tive a oportunidade de lecionar DE (desportos de exploração de natureza) numa Escola E.B. 2/3 do centro do Porto, onde o contacto com as crianças e o desenvolvimento do gosto pelo ensino atingiu o seu ponto mais alto e me clarificou sobre a área profissional a seguir. Assim, inscrevo-me, naturalmente, no mestrado de EEFEBs na mesma instituição de ensino superior. No primeiro ano deste Mestrado, especialmente no 2º semestre, tive contacto com aquilo que realmente ansiava, a escola, os alunos e com a experiência de ensinar, através das didáticas específicas. Nestas UC, lecionei e observei aulas, e desenvolvi as primeiras tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação. Tudo isto foi um pouco daquilo do que me esperaria no EP e no meu futuro enquanto professor de EF, pois sabia que no EP iria acompanhar uma turma, desde a primeira aula até à reunião de avaliação final do terceiro período letivo. Sabia que iria ser o principal promotor do processo de ensino-aprendizagem (E/A) dos alunos de uma turma, sendo esta a grande diferença entre a prática pedagógica simulada (aulas das didáticas específicas) e o papel do EE no decurso de um o ano letivo completo em contexto real de ensino.

## **2.2 Expetativas em Relação ao Estágio Profissional**

A realização deste EP foi, sem dúvida alguma, por mim encarada como um momento de grande importância, pela possibilidade de dar continuidade à

minha aprendizagem, mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de três anos de licenciatura (Curso de Ciências do Desporto) e de um primeiro ano de mestrado (EEFEBS) e desenvolver as minhas competências enquanto docente da disciplina de EF.

Segundo Silva et al. (2013) o professor tem uma grande dificuldade no início da sua carreira, pois, além da insegurança e do medo próprio que estão inerentes a quem acaba de ingressar numa determinada atividade profissional, os professores iniciantes não se sentem preparados para enfrentar uma sala de aula. Isto acontece porque, quando inseridos na prática profissional, não sabem procurar, na teoria que aprenderam, os elementos que os ajudem a organizar, desenvolver e a avaliar o seu trabalho. Desta forma, García (1999) remete-nos para a ideia que a transição entre estudante e a passagem para professor é marcada por um período de incertezas e tensões, nominada como “choque com a realidade”. Recordo-me da primeira vez que estive em frente a um grupo de alunos, as pernas tremiam e a vontade de lhes querer explicar como realizar o exercício era enorme, mesmo sem saber ao certo o que dizer. Senti-me “entre-gue aos leões”! “Respira fundo e recomeça”, dizia a voz experiente do professor que me acompanhava. É através destas intervenções e do diálogo com os professores mais experientes que se aprende a profissão. Estes são elementos centrais para o aperfeiçoamento e para a inovação (Nóvoa, 2009).

Ao longo de todo o percurso realizado durante minha formação académica muito foi transmitido, avaliado, criticado, melhorado e conhecimentos adquiridos. Conhecimentos, esses, que acabei por levar comigo como “bagagem” para o EP, com a esperança de aliar os meios teóricos à prática de forma a propiciar às crianças e jovens um bom aproveitamento na disciplina de EF, muito importante para o seu desenvolvimento social, físico e psicológico. Desta forma, esperava que o EP incluísse boas situações de aprendizagem, por todas as experiências que iriam ser vividas na prática, o que implicaria ser professor *in loco*, isto é, pelo contacto direto com os alunos dos diferentes ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos). Facto que se verificou após definição do planeamento anual e da distribuição das aulas a lecionar nas AEC, na turma partilhada do 6º ano e na turma titular de 8º ano. Desta forma, é preciso saber como mobilizar cada conhecimento em

determinado contexto. Segundo Roldão (2007) tem de haver consciência do saber obtido e do utilizado, assim como é imprescindível a necessidade de saber como transmitir esse conhecimento, ajustado a cada situação e contexto.

Para mim fazer algo positivo neste estágio foi um dos princípios fundamentais, pois considero que a função primária do professor é ensinar, no nosso caso, o desporto como matéria de ensino. Sem dúvida alguma, esperava que este seria mais um grande desafio a ser ultrapassado, não descorando a importância da ajuda de algumas ferramentas, tais como trabalho, empenhamento e motivação, pois “quem corre por gosto não cansa”. É importante referir que, para além dos objetivos da EC de EP, todas as pessoas nele envolvidas desencadearam em mim o desenvolvimento de um conjunto de capacidades essenciais, capazes de me tornarem no melhor professor possível no quadro do processo de E/A e formação profissional, pois existem vários caminhos e perspetivas que nos podem levar ao cumprimento dos mesmos objetivos.

Nesta nova etapa da minha vida, não esperava apenas que a EC fizesse parte de mim, como queria também que eu próprio fizesse parte da escola e do seu projeto, e foi o que aconteceu. Envolvi-me com a comunidade escolar juntamente com os meus colegas de estágio, realizando torneios de diferentes modalidades e estando presente na organização do corta-mato escolar. Acho fundamental aprender a ter uma visão real para que em reunião com os conhecimentos, tanto a nível científico como a nível pedagógico, adquiridos na minha vida académica anterior, possa vir a ser um profissional social, mais capaz e a cada dia ser mais competente, para tal, contei com a ajuda de todos os fatores que influenciam todo esse desenvolvimento, como sejam o encarregado de educação do aluno, funcionários, colegas e órgãos de gestão, para assim poder ter uma relação plurifacetada e poder chegar ao objetivo principal pelo qual todos trabalhamos: o processo de E/A do aluno. É importante referir que, construir um bom relacionamento de trabalho com a turma, tendo em conta que cada aluno apresenta características individuais, ou seja, cada aluno precisa de um “cuidado” diferente. Desta forma pretendi aproximar-me rapidamente dos alunos, de forma a motivá-los, estimulando toda a sua criatividade, potenciando as suas capacidades e promovendo-lhes uma variedade de vivências desportivas.

Em relação à PC, esperava contar com a sua presença, tanto como pessoa, como profissional experiente, ajudando-me a construir um alicerce sólido enquanto profissional de EF. Com a expectativa de parecer ser uma profissional bastante competente, muito interessada e empenhada na sua tarefa como PC, esta procurou manter-se a par das diversas tarefas do EP. Através da sua orientação diária e das suas visões críticas, a PC, ajudou-me a desempenhar cada vez melhor o papel complexo do processo de E/A dos alunos que me havia sido confiado. Não só no envolvimento com os alunos, mas também promoveu a minha integração na comunidade escolar.

Quanto à PO de EP, desejava que me ensinasse e que me ajudasse, com a sua experiência e conhecimentos, a conseguir adquirir as competências necessárias para uma boa formação ao nível das capacidades investigativas e reflexivas. A PO procurou desempenhar, da melhor forma, o seu papel, sendo este preponderante no decorrer de todo este EP, servindo como os “raíles de uma estrada”, não me deixando desviar do caminho certo e perder o rumo ao objetivo final, a formação profissional de um professor de EF.

Desta forma, esperava que este ano de trabalho ficasse marcado por um ano cheio de experiências novas e enriquecedoras, que são bastante importantes para a formação de um bom profissional de EF.

Relativamente aos alunos, encontrei crianças e jovens praticantes de diversas modalidades, bem como alunos que não têm como hábito a prática desportiva. Foram alunos muito enérgicos e travessos, mas com muita vontade de aprender. De forma a não diminuir essa a vontade de participação ativa nas aulas, procurei realizar atividades criativas, motivantes e que promovessem a entreajuda, uma vez que são as aulas o momento fundamental e crucial de aprendizagem. De salientar o facto de, aulas bem preparadas e bem conduzidas são dois dos fatores mais importantes e essenciais a um maior empenho e interesse por parte dos alunos.

No que concerne ao NE e ao grupo de EF, os primeiros já os conhecia de anos anteriores o que facilitou desde início a comunicação e a exposição e compreensão de ideias. Esse facto contribuiu também para uma relação positiva entre todos, o que proporcionou momentos de maior discussão e de maior reflexão.

Em relação aos elementos do grupo de EF, esperava aprender um pouco com cada um deles de forma a equacionar formas de intervenção distintas, em diferentes situações, pois são professores, cada um, com a sua particularidade. Nesta escola, encontrei duas tipologias de professores: os professores acomodados com a profissão e os que investem continuamente na sua prática. Observei os bons e os maus exemplos, concluindo que, no decurso da minha carreira profissional procurarei sempre ser aquele que investe na sua profissão e que quer ensinar os seus alunos, pois o que realmente gosto de fazer é transmitir conhecimentos.

Em suma, posso dizer que era com grande otimismo que iniciava esta nova etapa da minha vida, apesar de estar consciente do volume de trabalho que me esperava. Junto da minha PO, PC e colegas do NE, procurei ultrapassar as dificuldades que se opuseram ao meu caminho, sempre com um espírito forte, motivado e, por vezes, de forma desesperada, procurando sempre aprender com todas essas contrariedades, como por exemplo: o controlo e disciplina da turma; a capacidade de organizar e selecionar a informação mais importante; ser reflexivo e inovador; ser capaz de mobilizar todos os conteúdos teóricos, aprendidos ao longo de todos os anos de formação, nas especificidades da prática. Nesta medida, concebo o EP como o eixo central da formação de professores, pois, é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da identidade e dos saberes do dia-a-dia (Pimenta & Lima, 2005).



### **3 Enquadramento da Prática Profissional**

#### **3.1 Entendimento do Estágio Profissional**

De acordo com Cunha (2002) a identidade do professor de EF começa a ser construída desde cedo. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências, entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço. O EP é também um desses marcos e sempre foi por mim encarado como uma “pista de lançamento” à integração do futuro professor na realidade escolar, embora a sua formação comece bem mais cedo. Este surge como o culminar da formação inicial do estudante, distinguindo-se como o maior desafio da sua experiência académica. Na perspetiva de Paixão e Jorge (2014, p. 43) “o Estágio ocupa um tempo privilegiado na formação dos professores. É nele, de modo mais intenso, que se desenvolvem as competências associadas à profissão docente, ou seja, aquelas que serão indispensáveis para os docentes potenciarem a formação de cidadãos responsáveis, ativos e implicados na construção da almejada sociedade sustentável e democrática.”

Ter a oportunidade de aprender o fundamental para ser um bom professor e adquirir os conhecimentos necessários para exercer a profissão de professor de EF é o que todos os EE devem procurar, de forma a se tornarem cada vez mais capazes e cada vez mais versáteis no que concerne ao papel de um bom profissional de EF. É por este motivo que considero o EP a UC mais importante deste curso de mestrado, não descorando a importância de todas as outras. É, sem dúvida, o momento mais importante na vida de um estudante com os objetivos de seguir carreira no ensino. O EP corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores, sendo frequentemente a única experiência de ensino acompanhada antes do fim da sua formação inicial, o que vem reforçar a importância que os EE lhe atribuem, considerando-a, normalmente, como a mais significativa de todo o processo formativo (Silva, 2012).

As Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup> subscrevem esse entendimento: “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de uma forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que

promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p. 3).

Para se ser um bom professor é necessário que se esteja em constante atualização. Assim, é imprescindível desenvolver e mobilizar os conhecimentos adquiridos de forma a alcançar a especialização nesta área, enquanto professor de EF. A este respeito Albuquerque et al. (2014, p. 122) refere que “o Professor de Educação Física não deve ficar somente pela sua formação inicial, devendo continuar a procurar formações de modo a manter-se atualizado e com os conhecimentos necessários, pois o seu currículo não tem todas as disciplinas práticas necessárias para a lecionação da disciplina na escola”. Acresce que, ser reflexivo e ter a capacidade de desenvolver o nosso próprio espírito crítico é fundamental para que consigamos evoluir. Neste contexto, considero importante aprendermos com as dificuldades que possamos sentir ao longo de todo o ano de experiência na escola, tentando ultrapassá-las à medida que forem aparecendo; sermos eficientes ao ponto de melhorarmos, dia após dia, as nossas competências como professor. Partindo deste pressuposto, “a existência do tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as concepções é realmente curial” (Batista & Queirós, 2013, p. 35).

### **3.2 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional**

De acordo com o artigo 1º do mesmo documento<sup>2</sup>, “O EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos” (p. 2). Tem como objetivo “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (artigo 2º, p. 2).

O EP para a docência de EF encontra-se superiormente enquadrado pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência nos diversos domínios. Esta EC, encontra-se inserida no 2.º Ano do 2º Ciclo de Estudos em EEFEBs da FADEUP. É composta por duas componentes: a PES, o estágio em contexto real de ensino numa EC com protocolo com a FADEUP, no decurso de um ano letivo completo e orientado por um professor mais experiente, o PC; e pelo RE, o relato da PES orientado por um professor da faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do EE, denominado de PO (Batista & Queirós, 2013). O EE deve elaborar e defender publicamente o RE, de acordo com o definido nos artigos 7º e 9º do Regulamento da EC do EP<sup>2</sup>.

Na referida instituição de ensino superior, o EP subescreve também as diretrizes do Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso EEFEBs. De forma a operacionalizar o Regulamento do EP podemos ainda contar com as orientações contempladas nas Normas Orientadoras do EP da FADEUP.

Acresce que nas Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup> são definidas três áreas de desempenho, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais que o EE ao exercício da profissão de professor de EF: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A área 1 abrange as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, reforçando que o EE tem que orientar um processo de E/A promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF. Na área 2 estão contempladas as atividades não letivas com o propósito de incluir o EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Na área 3, pretende-se que o EE desenvolva a sua competência profissional na procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação (Batista & Queirós, 2013).

Para operacionalizar a PES, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de EC. O PC dessa escola é um professor de EF experiente e da confiança da FADEUP, acolhendo e orientando um grupo de três ou quatro EE, nominado

de NE, durante um ano letivo, cada qual assumindo, pelo menos, duas turmas de ciclos de ensino distintos do PC para concretizar a sua PES. No meu caso específico, fiquei responsável pela titularidade de uma turma do 8º ano (3º ciclo) e, em concordância com o NE, cada um dos EE deste núcleo deveria lecionar, à vez, tanto os blocos da turma partilhada do 6º ano (2º ciclo) como os blocos as AEC (1º ciclo), de forma a adquirirmos experiência nestes três ciclos de ensino.

O PC tem como papel preponderante a condução da PES do EE, estabelecendo a ponte entre as instituições EC e FADEUP. A par do PO, o PC é responsável pelo acompanhamento e supervisão do processo de conceção, planeamento, realização e avaliação de todo o desenvolvimento pessoal/profissional do EE. No que concerne ao PO este agente de formação deve proporcionar o cumprimento do Regulamento do EP, orienta a conceção e realização de todos os documentos de enriquecimento profissional do EE, como por exemplo, o Projeto de Formação Inicial, o Portefólio Digital e o Projeto de Investigação-ação. Coordena, ainda, a ação de supervisão com o PC e orienta a elaboração do relatório final (RE) dos respetivos EE (Artigos 6º e 7º)<sup>2</sup>.

### **3.3 Contexto Funcional**

#### **3.3.1 A Escola Cooperante**

A EC é localizada na cidade do Porto. Esta zona é constituída por uma população heterogénea e os alunos desta escola refletem essa diversidade populacional, quer a nível socioeconómico, quer a nível cultural. Esta compreende espaços de ensino, de apoio, instalações gimnodesportivas, campo de jogos, recreios e jardins. Conta com acessos a pessoas com mobilidade reduzida. O edifício é constituído por dois pisos. Todas as salas de aula e pavilhão Gimnodesportivo encontram-se bem apetrechadas, são amplas, funcionais e bem iluminadas.

Uma das mais-valias em termos de recursos físicos desta escola é, seguramente, o seu espaço disponível para os alunos passarem o seu intervalo. É de salientar o espaço entre os edifícios de aulas que se encontram com cobertura onde os alunos podem passar o intervalo ao ar livre em dias mais chuvosos. Em

relação aos espaços verdes, estes precisam de uma manutenção e apenas existem em canteiros e zonas circundantes da escola, não sendo estes aproveitados como local de socialização e de lazer.

### **3.3.2 As Infraestruturas Desportivas**

As infraestruturas desportivas incluem o Pavilhão Gimnodesportivo, este está em boas condições, com exceção da sala destinada a atividades gímnicas desportivas, onde o chão se encontra degradado devido a uma deficiência na cobertura superior do pavilhão, não tendo a impermeabilidade desejada aos dias de chuva. Nesta sala ainda podemos encontrar uma variedade de materiais essenciais para as aulas da modalidade de ginástica desportiva, como plintos, trampolins e traves, uma parede apetrechada com espelhos e outra com alguns espaldares.

Para além dessa sala, o pavilhão Gimnodesportivo é constituído por um recinto multiusos, seis balneários e quatro gabinetes (um gabinete médico, um administrativo, uma sala de professores, uma sala para os funcionários, onde nesta última podemos encontrar um frigorífico, um micro-ondas e uma máquina de café, para realizarmos as refeições sempre que precisássemos). Acresce às instalações acima descritas, dois quartos de banho e uma arrecadação para o material. O recinto multiusos possui quatro balizas de Andebol (duas fixas e duas amovíveis) e seis tabelas de Basquetebol (quatro fixas e duas amovíveis). No átrio do pavilhão podemos encontrar uma escadaria de acesso às bancadas e um espaço de receção, contando com três saídas de emergência devidamente equipadas com portas blindadas que garantem a segurança do espaço em caso de emergência. Para terminar a caracterização do espaço desportivo interior, é de salientar a cabine de som situada no centro das bancadas, com uma boa visão para o recinto multiusos, devidamente equipada com aparelhagens e microfones, ao qual apenas os professores têm acesso.

Relativamente ao espaço desportivo exterior, este é composto por um campo de Andebol dividido longitudinalmente por outros dois mais pequenos, de forma a rentabilizar o espaço. Neste espaço podemos contar com quatro balizas

de Andebol e quatro cestos de Basquetebol, ambos degradados, sujeitos a todas as intervenções da parte dos alunos nas suas interrupções de aulas (intervalos). Contornando o campo maior de Andebol, existe uma pista de Atletismo bem sinalizada e não muito longe podemos encontrar uma caixa de areia, outrora usada para o salto em comprimento e o triplo salto, agora deixada ao abandono devido à falta de manutenção. Embora já não se encontrem operacionais e estejam cedidos às atividades letivas dos grupos do curso vocacional da EC, no recinto exterior da escola já existiram dois balneários, um masculino e outro feminino, que serviram para os alunos se equiparem para as aulas de EF antes de a Câmara Municipal do Porto investir no pavilhão gimnodesportivo. Desta forma, a utilização dos balneários exteriores deixou de fazer sentido, havendo sempre dentro do pavilhão espaço para os alunos que irão ter aula de EF se equiparem e tomarem banho em melhores condições, uma vez que as instalações são modernas.

### **3.3.3 A Comunidade Educativa**

Referindo-me à comunidade educativa (funcionários da escola, professores e diretores) todos nos receberam bem e demonstraram interesse em nos ajudar no que fosse preciso, pelo que cedo me senti como um elemento integrante da EC.

Em relação ao núcleo de EF encontrei professores com distintas formas de encarar a profissão, desde o mais acomodado, ao professor que investe continuamente na sua prática.

No que concerne ao meu NE, estou satisfeito com o clima que se criou, a amizade e entajuda que se instalou desde o início do ano. Partilhamos ideias, pensamentos, e conseguimos criar um ótimo ambiente de trabalho, uma vez que já nos conhecíamos de anos anteriores. A amizade e a particularidade de cada um fez com que o ambiente fosse sempre positivo. Relativamente à PC, posso referir que, desde o início, demonstrou ser uma pessoa atenciosa, disponível e exigente. Procurou sempre incentivar-nos a dar o nosso melhor e a sermos reflexivos, ou seja, sempre que havia alguma dúvida, a PC procurava esclarece-

la, ou melhor, fazia com que nós pensássemos no porquê da existência daquela dúvida. Contudo, antes de cada aula, a PC, procurava corrigir da melhor forma o plano de aula (PA), ajustando qualquer atividade que não estivesse adequado ao nível dos alunos. Assim sendo, “o orientador tem sido considerado como um elemento fulcral no processo de formação do professor estagiário, exactamente, porque se tem consciência de que a qualidade da formação inicial centrada na escola depende crucialmente do papel do orientador” (MacIntyre, Hagger e Wilkin, 1993, cit. por Jacinto, 2003, p. 28).

#### **3.3.4 A Turma**

A turma titular de 8º ano de escolaridade, era composta por 21 alunos, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. A turma incluía 4 alunos que ficaram retidos em anos anteriores pelo menos uma vez.

Os alunos desta turma eram bastante motivados, pois estavam sempre à espera de aprender algo novo. Por vezes, essa euforia de querer aprender mais, levou-me a agir de forma mais autoritária, a fim de reinstaurar a disciplina na turma. De uma forma geral, os alunos eram muito empenhados e interessados, mas apresentavam algumas dificuldades ao nível motor, visíveis em exercícios de maior coordenação motora e exercícios que dependessem de uma maior condição física (CF) para a sua execução, como por exemplo, o remate em suspensão no Andebol, em que os alunos devem possuir força, tanto nos membros inferiores (MI), como nos membros superiores (MS), a fim de realizarem o remate com força e direção para a baliza no final da fase ascendente do salto. Desta forma, Hrvoje (S.d.) diz-nos que para todos os tipos de atividade corporal é necessário preparar o organismo antecipadamente. Há esta necessidade porque o organismo adaptando-se ao esforço consegue melhores resultados. Uma das metas mais importantes do treino é habilitar (preparar) os jogadores para maiores acontecimentos; só com o treino se muda o índice (teor) do trabalho, na medida em que as tarefas são diversas (diferentes). Assim, só quem exercita é que tem a capacidade para aprender a empregar todos os elementos necessários do

jogo, podendo-se mais rapidamente subjugar às tarefas técnico-táticas. A CF geral é a base para a atividade dos atletas.

É de salientar a existência de um aluno mais irrequieto o que, por consequente, perturbava as aulas, recusando-se a realizar qualquer tipo de exercício. Ainda de importância acrescida, é importante referir que um aluno apresentava asma e vários alunos já foram sujeitos a intervenções cirúrgicas.

Outros dados foram recolhidos, completando a sua caracterização, através da realização de um estudo por inquérito, com a administração de uma ficha autobiográfica concebida pelo NE (Anexos I e II) de forma a abranger o maior número de campos possíveis e para podermos atender à maior parte de especificidades de cada aluno (dados biográficos; agregado familiar; dados antropométricos, saúde e estilo de vida; situação escolar do ano anterior; historial da disciplina de EF; situação desportiva e as suas expectativas face a esta disciplina). Partindo da análise dos dados recolhidos, foi possível atender a algumas particularidades importantes à organização e gestão do processo de E/A, como por exemplo: a formação de grupos de trabalho, definição dos conteúdos a ensinar e o nível de exigência das situações de aprendizagem.

### **3.4 A Natureza da Intervenção Pedagógica do Professor**

A intervenção pedagógica do professor é imprescindível para o desenvolvimento do processo de E/A do aluno. Este é “um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação, no caso, de Ciências do Desporto, e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente” (Formosinho, 1992, p. 12).

Segundo Cunha (2008, p. 60), na sociedade atual, a mudança torna-se uma condição essencial de funcionamento e de sobrevivência do professor. A sua abertura para a inovação aceita-se e até é desejada, pois esta é sentida como uma condição de progresso. Tal como acontecia nas sociedades fechadas (conservadoras), em que a inovação era feita por meio de uma “revolução”, o

professor de hoje deverá ser fruto dessa mesma “revolução”, quer na sociedade, quer na escola, nascendo, assim, uma nova função para o professor. Na instituição educativa, segundo o mesmo autor “a função do professor é oposta àquela que tradicionalmente lhe foi atribuída. Hoje deverá, em sentido pleno, democratizar-se e igualizar todos os educandos, ao democratizar o conhecimento, anulando de toda a forma uma reprodução social da escola/ensino” (Cunha, 2008, p. 62). Desta forma, conclui ainda que “as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional” (Cunha, 2008, p. 64).

Grossman (1990) destaca as seguintes componentes do conhecimento do professor: conhecimento pedagógico geral (ex.: princípios gerais do ensino, domínio de técnicas didáticas); conhecimento do conteúdo (ou da matéria a ensinar); conhecimento didático do conteúdo (que delimita a sua profissionalidade e é resultante da simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento didático-pedagógico relativo ao como ensiná-la) e, por último, o conhecimento do contexto (que se reporta ao onde e a quem se ensina).

Nesta medida, “o saber do professor é preenchido por vários conhecimentos ou por saber responder a uma série de interrogações: O que ensinar? Em que sentido? Como? A quem? Onde? Porquê? A resposta ao ‘o que ensinar’ e ao ‘como ensinar’ remete para o conhecimento dos conteúdos e para o conhecimento desses conteúdos pedagogicamente elaborados e transformados. No primeiro caso, o conhecimento prende-se com determinadas estruturas que o professor aprende ao longo do seu processo de formação. (...) A interrogação ‘em que sentido?’ remete-nos para o conhecimento curricular do professor (...). Em

síntese, o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias” (Pacheco & Flores, 1999, pp. 20-22).

Ainda sobre o conhecimento do professor, Shulman (1987) define sete tipos de conhecimento essenciais para o bom desempenho da função do professor, sendo eles: o conhecimento do conteúdo (relacionado com a matéria de ensino e a qual o docente tem de decorrer); o conhecimento pedagógico geral (diferentes matérias e situações com métodos de ensino semelhantes); o conhecimento pedagógico do conteúdo (apresentar a matéria aos alunos com o intuito de conceber aprendizagens seguras e duradouras); o conhecimento do currículo (conhecimento dos programas e dos conteúdos para os diversos anos de ensino); o conhecimento dos contextos educativos (o modo de ensinar está influenciado pelos aspetos culturais, políticos e sociais); o conhecimento dos alunos e das suas características (refere-se às questões sociais, culturais e psicológicas dos alunos em diferentes faixas etárias); por último, o conhecimento dos objetivos (conhecimentos sobre os propósitos e estrutura do sistema educativo).

Pelo exposto, o professor depara-se, durante a sua prática pedagógica, com situações únicas, instáveis e bastante complexas, que são definidas pela particularidade do meio, agentes interventivos e das culturas. Estas complexidades e diversidades exigem que o professor tenha um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionar, de analisar, de refletir e de resolver problemas, desta forma, chega-se a um novo conceito de professor – *o professor reflexivo* (Cunha, 2008).

Segundo Oliveira (1996, p. 77) “o conceito de reflexão, assim como os outros conceitos que lhe estão associados – prática reflexiva, professores reflexivos, reflexão sobre a acção, pensamento reflexivo – tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais central nos discursos sobre a formação de professores. Parece estar generalizada a ideia de que a abordagem reflexiva na formação de professores desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento profissional”. São propostos quatro conceitos que, em geral, traduzem o processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (Schön, 1987):

- conhecimento na ação – o professor possui um conjunto de conhecimentos, de convicções científicas, metodológicas e didáticas, que põem em prática durante a sua atuação;

- reflexão na ação – na sua atuação, o professor põem em funcionamento um conjunto de processos mentais, que o leva a refletir e a analisar a sua atuação, através da interrogação e da observação, procurando explicação para tais factos;

- reflexão sobre a ação – caracterizada pela procura de respostas para as reações desviantes dos alunos, não deixando de pensar em formas alternativas de intervenção. Esta reflexão pode ser simultânea ou posterior à intervenção pedagógica;

- reflexão sobre a reflexão na ação – o professor analisa as formas anteriormente utilizadas e procura reformular a ação. Esta perspetiva reflexiva destaca-se como inovação, valorizando aspetos ligados ao pensamento e à ação do professor, influenciando as suas práticas. Desta forma a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão da ação fomentam a aprendizagem ao longo da vida profissional.

Considero que a minha aprendizagem deveu-se muito à reflexão constante que ia decorrendo ao longo de todo o EP, uma vez que só, desta forma, entendia o que fazia, como fazia e porque fazia, de modo a moldar a minha estratégia de ensino e, pouco a pouco, obter sucesso no processo de aprendizagem. Essas reflexões iam sendo feitas à medida que os acontecimentos iam ocorrendo, nomeadamente, as reflexões das aulas após lecionação de uma aula, reflexões em diário de bordo, no final de cada semana e as reflexões das atividades isoladas (torneios e corta-mato escolar) após realização do evento.



## 4 Realização da Prática Profissional

### 4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

É nesta área que estão englobadas as tarefas da concepção, planeamento, realização e avaliação do processo de E/A do professor. Assim, o presente subcapítulo tem como objetivo primordial apresentar a estratégia de intervenção adotada em contexto da PES, estratégia, essa, que foi orientada por objetivos pedagógicos que respeitam o conhecimento válido no ensino da EF e que, por sua vez, conduziram à eficácia pedagógica do processo de educação e formação do aluno<sup>1</sup>.

#### 4.1.1 O Primeiro Contacto com a Realidade

A transição de estudante a professor é caracterizada por um período de mudança, ou seja, por um período que provoca incertezas e tensões no novo professor. Essa transição é muitas vezes chamada de “choque com a realidade” (García, 1999). É importante ter em conta que o meio em que o professor se insere é determinante para a sua formação, pois terá, não só de se adaptar a ele, como também de procurar transcender-se de forma a tornar-se mais capaz para intervir nos mais diversificados meios. Assim, é de salientar que esse trajeto deve ser feito com plena consciência e estar a par das exigências que os seus alunos/escola lhe impõem. Desta forma, García (1999, p. 118) afirma que “o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente”. As transformações iniciaram no dia 1 de Setembro:

*“E finalmente chegou o dia que tanto esperava. Foram vários os dias em que não parava de pensar no momento em que vestia a pele de professor estagiário pela primeira vez. A noite de domingo para segunda pareceu ser a noite mais longa da minha vida, pois a ansiedade, a vontade e a curiosidade era tanta que não consegui “pregar olho” a noite toda. É neste ano que vou pôr à prova todas os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a minha formação académica, pois chegou o maior desafio, (...) de toda a minha vida.” (Diário de Bordo – Semana 1 – 01/09/2014 a 05/09/2014, p. 1)*

É importante estar ciente que o primeiro impacto com a turma poderia influenciar a imagem que esta teria do professor. Desta forma, procurei preparar-me da melhor forma, planeando a aula com bastante antecedência. Tinha bem definido o que iria dizer aos alunos, pois o facto de ter assistido à aula anterior de um colega de estágio serviu para ajustar a forma como me apresentaria à turma, tal como o seguinte excerto ilustra:

*“Aos 16 dias do mês de Setembro de 2014, lecionei a primeira aula. Depois de vários dias de preparação para o tão esperado momento de contacto com os alunos, eis que chega a primeira aula de Educação Física com a supervisão da Professora Cooperante e dos restantes colegas do Núcleo de Estágio. Deste modo, segui os conselhos da Professora Cooperante e sentei os alunos num banco e coloquei-me de frente para eles de forma a observar todos os alunos. Dizendo apenas o meu nome, as primeiras regras e normas de conduta da aula e modalidades a abordar durante o ano, procurei manter uma postura séria, de modo com que estes não se apercebessem do ‘nervoso miudinho’ que estava a sentir naquele momento.” (Reflexão de Aula nº 1, 8º ano, 16/09/2014, p. 1)*

Para além do EE, os alunos são um dos grandes intervenientes deste EP, pois sem eles e a sua aprendizagem nada faria sentido. Porém, é necessário conhecer a turma, as suas características e particularidades e nada melhor que o primeiro contacto. É neste contacto que retiramos as primeiras ilações e destacamos alguns alunos pelo seu comportamento e atitude face à apresentação de um novo professor:

*“O primeiro contacto com os alunos foi importante pois já deu para perceber que existem dois alunos que têm “bastante energia”. De certa forma, a turma pareceu ser empenhada e bastante participativa, embora conversadora e com algumas posturas impróprias a uma aula de Educação Física.” (Reflexão de Aula nº 1, 8º ano, 16/09/2014, p. 1)*

Já com substantivas informações reunidas nos primeiros momentos da aula, houve a necessidade de marcar uma posição de autoridade e disciplina. Designadamente, com a aula a terminar, foi imprescindível estabelecer algumas regras e normas de conduta para, desde logo, criar disciplina e um bom clima de aprendizagem, nomeadamente, comportamentos inapropriados a evitar e deveres a cumprir. Dentro dos comportamentos desajustados a evitar apresentei: perturbar a aula com conversas ou comportamentos desapropriados; entrar ou sair

da aula sem autorização do professor; comer, beber ou mascar chicletes; telemóvel ligado durante a aula; utilizar boné ou gorro; discriminar ou ridicularizar algum colega, professor ou funcionário; e, por último; danificar o material desportivo e as instalações. Por outro lado, os deveres do aluno: trazer equipamento adequado para a prática desportiva; retirar os brincos, anéis, colares, pulseiras, entre outros acessórios; cabelo preso; e pontualidade. Porém, nem todos os critérios foram cumpridos desde início pelos alunos sendo necessária uma adaptação de forma a manter o bom funcionamento e segurança na aula. O extrato de reflexão seguinte é exemplo de uma das adaptações realizadas às regras de aula inicialmente estabelecidas:

*“Contudo, é de salientar que, nem todas as regras de conduta estão a ser cumpridas pelos alunos. O que verifiquei foi que os alunos tinham pulseiras e brincos que não eram possíveis de retirar, as primeiras por não serem reajustáveis e os segundos por terem sido feitos recentemente. Desta forma, procurei imediatamente uma solução, os alunos que estivessem nestas situações teriam de usar adesivo, de forma a cobrir esses objetos e não colocarem em risco a sua integridade física e a dos colegas.” (Reflexão de Aula nº 7 e 8, 8º ano, 30/09/2014, pp. 1-2)*

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

#### **4.1.2 A Conceção**

De acordo com as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup>, a *Conceção* visa projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica, sendo esta referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos.

Segundo Bento (2003, p. 7) “todo o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de

desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da actividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – actividade «activa», consciente, progressivamente, autónoma e criativa – assim como a dialéctica de condução pedagógica (professor-ensino) e de actividade autónoma (alunos-aprendizagem).”

Assim sendo, “as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham reflectem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos, dando forma aos modos como se ensina a matéria aos alunos” (Graça, 1999, p. 204).

Durante a primeira reunião de DEF foram definidos os critérios de avaliação dos alunos, onde nos deparamos com diversas particularidades. Essa reunião visou articular a avaliação dos alunos de acordo com a tipologia de ensino a implementar em função dos cursos do ensino regular dos cursos profissional/vocacional:

*“A terceira reunião da semana foi com o Departamento de Educação Física. Esta serviu para uniformizar os critérios de avaliação, pois existiam duas tipologias de alunos, os que sem impedimentos realizavam as aulas de Educação Física e os que por motivos federativos, ou por ordem médica, estavam dispensados de quaisquer actividades desportivas. É de salientar que, dentro do primeiro grupo de alunos, ainda foram discutidos outros critérios de avaliação, tanto para os alunos das turmas do ensino regular, como para os alunos do curso profissional/vocacional. Desta forma, é necessário ter em conta a forma de atuar com os diversos alunos, ou seja, esta deve ser diferente e adequada à idade dos mesmos, uma vez que os alunos do ensino regular apresentam a idade comum ao respetivo nível de ensino (idade até dois anos a mais que o ciclo de ensino) e os alunos do ensino profissional, apresentam uma taxa de reprovação superior a dois anos. Contudo, foi nesta reunião que conhecemos todos os professores do Departamento de Educação Física da escola, onde estes se mostraram disponíveis e recetíveis, desde o início, para nos ajudar no que fosse preciso.” (Diário de Bordo – Semana 2 – 08/09/2014 a 12/09/2014, p. 1)*

#### **4.1.2.1 Análise dos Documentos Locais**

Numa reunião posterior, apenas com o NE, foram definidas as turmas titulares para cada EE e de que forma se iria iniciar o programa das AEC, do DE

e da turma a partilhar de 6º ano. Foram entregues os respetivos horários da disciplina e do DE, o *roulement* dos espaços e modalidades a lecionar. Foi-nos também sugerida a leitura de alguns documentos que foram bastante proveitosos no início desta etapa, sendo eles: o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo da Escola (PEE), os Programas de Educação Física (PEF), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Turma (PCT). Deste modo, surgia a necessidade de conhecer a realidade e contexto escolar.

De modo a conhecer todo o conjunto de regras e comportamentos do regime de funcionamento da escola, sentimos a necessidade de analisar o RI e mais concretamente a informação correspondente à disciplina de EF, de modo a estabelecer regras próprias de comportamento, normas de conduta e definir as rotinas para as aulas.

Segundo o RI, os alunos só podem entrar para dentro do pavilhão após toque da campainha e posteriormente equipam-se. Estes devem permanecer no corredor dos balneários se o professor não se encontrar no local da aula. Nesta situação, os alunos devem permanecer em silêncio e ordeiramente entram no local após ordem do professor. Os alunos devem cumprir com as ordens dos funcionários responsáveis pela logística do pavilhão, entre outras regras.

No que concerne ao PEE, este contempla a caracterização da escola e do meio que a envolve, o diagnóstico das necessidades e o plano de intervenção. Diretamente relacionado com a disciplina de EF, verifiquei que o desenvolvimento de jovens física e socialmente ativos é um dos objetivos da escola.

Com a dinamização de torneios e importância atribuída às AEC, como o DE, a EC procura que os alunos evoluam fisicamente e ganhem hábitos de prática de atividade física (AtF) regular e promovam um estilo de vida seguro e saudável aquando apresentação de palestras sobre a utilização de métodos contraceptivos.

Segundo Guimarães (1988), a conceção ou sistema conceptual do professor instituem uma base concetual que influênciam a forma de pensar e de agir dos professores, reportam-se ao modo como estes veem o mundo e como as interpretações que são feitas. Desta forma Feiman-Nemser (1990) apresenta vá-

rios tipos de concepção, nomeadamente a orientação concetual Tecnológica, Prática, Pessoal, Académica e Crítica/Social<sup>3</sup>. Desta forma, e como o papel do professor não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também à formação pessoal dos jovens, a concepção que defendi, tendo em conta a que a EC nos apresenta sobre a disciplina de EF, foi uma concepção Crítica/Social. Esta tem subjacente uma concepção epistemológica baseada na teoria crítica. Esta teoria visa a transformação da sociedade, tentando desenvolver o conhecimento de forma a construir uma pessoa e possibilitando a sua emancipação. Como os alunos provêm de um contexto onde as regras e valores são descurados na sua educação, o papel da escola e dos agentes educativos é o de procurar promover o desenvolvimento desses valores. Desta forma, o professor deve adotar, na sala de aula, uma atitude promotora de valores democráticos e de resolução de problemas de grupo (Feiman-Nemser, 1990). Deste modo, durante todas as aulas, procurei, não só, desenvolver as Habilidades Motoras (HM) dos alunos, como também proporcionar momentos, através da prática desportiva, que os alunos desenvolvessem a sua identidade.

#### **4.1.2.2 O que os Programas dizem *versus* aquilo que encontrei na Realidade**

Antes de se proceder à elaboração de qualquer nível de planeamento, é imprescindível analisar os PEF. É, com a interpretação destes, que se determinam os objetivos gerais, as competências comuns e por áreas, a extensão da EF, a especificação das matérias, e por último, e não menos importante, a determinação de normas de referência (critérios) para a definição de aprendizagem de sucesso em EF, elaborados pelo Ministério da Educação e organizando-se em programas para cada nível de ensino, nomeadamente o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo e o Ensino Secundário/Cursos Profissionais.

Após análise cuidada, considero que os PEF são desajustados com a realidade que encontrei na escola. Estes revelaram ser demasiado irrealistas tendo em consideração o nível que os alunos apresentam. Percebi que quando o aluno transita de ciclo, o professor tem de lecionar os conteúdos do ano anterior, pelo nível apresentado pelo aluno. Por exemplo, de acordo com o PEF um aluno do

8º ano de escolaridade (3º ciclo), na modalidade de Futebol, deve encontrar-se na fase inicial do Nível Avançado, no qual deve realizar com correção e oportunidade, no jogo ou em exercícios critério, os padrões técnicos das ações: recepção e controlo de bola, remate, remate de cabeça, condução de bola, drible, passe, finta, desmarcação, marcação, pressão, interceção e desarme (Ministério da Educação e Ciência, 2001). Tal não se verificou, uma vez que nem todos os alunos tinham as competências técnicas suficientes para poderem progredir para além do PEF estabelecido para o 6º ano de escolaridade (2º ciclo). Neste nível, os alunos deveriam realizar com oportunidade e correção global, no jogo ou em exercícios critério, as ações de recepção de bola, remate, remate de cabeça, condução de bola, drible, finta, passe, desmarcação e marcação (Ministério da Educação e Ciência, 1998). É de salientar que, na minha turma titular, nem todos os alunos possuíam as competências técnicas mencionadas no programa do 2º ciclo. O excerto seguinte espelha esta dissonância:

*“No passado dia 4 de Novembro de 2014, lecionei a aula nº 1 e 2 de Futebol, a qual teve como intenção a realização da Avaliação Diagnóstica desta modalidade. A aula decorreu como planeado, ou seja, foi possível efetuar toda a observação dos alunos, referente à avaliação diagnóstica, com o preenchimento da folha de registo, a fim de ser possível, mais tarde, realizar uma atenta e cuidada análise de todos os resultados obtidos, a fim de agrupar a turma em diferentes níveis de ensino.*

*Tendo em conta a análise dos resultados, posso afirmar que a turma se encontra em dois níveis de desempenho: Básico e Elementar. É de salientar que o nível Básico é composto por alunos do sexo feminino e o nível Elementar pelos alunos do sexo masculino, uma vez que desde os primeiros momentos de jogo foi possível observar uma discrepância de conhecimentos, competências técnicas e táticas entre os dois sexos. Contudo, o nível desejado e estabelecido pelos Programas de Educação Física a que os alunos se deveriam encontrar, seria na fase inicial do Nível Avançado.” (Reflexão de Aula 22 e 23, 8º ano, 04/11/2014, p. 1)*

#### **4.1.3 O Planeamento**

Segundo Bento (2003) existem outros documentos para além dos PEF que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais da particularidade do contexto às condições locais e situacionais da escola. Graça

(2001) também afirmava que a planificação do ensino envolve um processo complexo que deve ter em conta as indicações gerais e centrais do sistema educativo, sem esquecer as características locais onde o mesmo decorre.

Desta forma, todos os documentos facultados pela PC e PO, e todo o “material” recolhido durante o primeiro ano de Mestrado em EEFEBS, bem como os documentos locais da escola (documentos referidos anteriormente) foram essenciais para a preparação do meu ano de estágio. Estes documentos foram a base que serviram de alicerce para, pouco a pouco, tentar sustentar a forma de compreender o melhor funcionamento do ensino da disciplina de EF e procurar ajustá-las de acordo com as especificações da EC. Contudo, “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didáctica específica desta, bem como com os respectivos programas” (Bento, 2003, p. 5).

Planificar a educação e a formação é um processo complexo e determinante, pois pretende “planear as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos (...), à luz dos princípios pedagógicos, psicológicos e didácticos, planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didácticas – ‘objectivos’, ‘conteúdo’ e ‘método’) tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos” (Bento, 2003, p. 15).

Segundo as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup>, o EE deve planear o ensino em três níveis: anual, unidade temática e aula. Para tal, a planificação deve ter em conta os objetivos (adequados às necessidades e diversidades dos alunos e contexto do processo de E/A); aos recursos; aos conteúdos de ensino, tarefas e estratégias adequadas ao processo de E/A; prever formas de avaliar o processo de E/A – momentos e formas de registo; e contemplar decisões de ajustamento. Também Bento (2003, p. 59) reforça que “a lógica da realização progressiva do

ensino, da sua perspectiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor: plano anual, plano periódico, plano de ciclo ou unidade temática, ou unidade de matéria, ou unidade didática, e plano ou projecto de aula”.

#### **4.1.3.1 Nível Macro: O Planeamento Anual**

Bento (2003, p. 60) esclarece que “o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos”. Como refere Mesquita (1997), o planeamento anual consiste em delinear previamente tudo aquilo que vai ser realizado durante o ano, como deve ser feito e para quem se destinam essas atividades.

Este primeiro nível de planeamento assume-se como um projeto estruturado a longo prazo, onde inclui todas as modalidades e atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo. Após análise do calendário escolar estabelecido para o 3º ciclo de Ensino Básico e a contabilização das aulas de EF disponíveis para cada período, em sede de reunião de NE foi elaborado o plano anual de EF, com o intuito de escolher que modalidades abordar, bem como de distribuir o número de aulas por cada Unidade Didática (UD). Assim sendo, deveríamos cumprir com os parâmetros estabelecidos no que concerne à escolha das modalidades definidas pelo DEF. Tendo em conta essas modalidades e parâmetros definidos para cada nível de ensino, as modalidades escolhidas para o 8º ano foram as seguintes: no 1º Período, Atletismo – módulo de resistência aeróbia (modalidade obrigatória), Basquetebol (obrigatória) e Futebol (obrigatória); no 2º Período, Andebol (obrigatória), Tag Râguebi (alterativa) e Badmington (obrigatória); e no 3º período, Voleibol (obrigatória), Atletismo – módulo de Velocidade (obrigatória) e Orientação (alternativa). Contudo, a escolha destas modalidades, teve sempre na base os PEF do 3º Ciclo de Ensino Básico (Ministério da

Educação e Ciência, 2001) e a sua localização nos diferentes períodos letivos foi estabelecida pelo DEF. A escolha das modalidades alternativas, Tag Râguebi e Orientação, foram escolhidas pelo NE. A primeira por ser uma modalidade que nenhum dos EE tivera contacto anteriormente, criando desafios e a necessária procura de informação/atualização e de grande tradição na EC, a segunda por ser uma modalidade totalmente desconhecida pelos alunos.

Desta forma Bento (2003) refere que por mais exato e rigoroso que seja o plano anual, este deverá ser exequível e passível de alterações, servindo de certa forma, para orientar para o fundamental, tendo por base todas as indicações programáticas e análises feitas às condições e exigências da escola e da turma. Salientando que a importância do sucesso do planeamento depende da forma como este decorre, de modo como o professor o dirige e controla a elaboração e a realização do mesmo. É de salientar que das noventa e sete aulas previstas, apenas foram lecionadas noventa, sete delas foram destinadas a atividades letivas e a greves da função pública, impedindo-nos de lecionar todas as aulas. O extrato seguinte reflete justamente a imprevisibilidade adjacente ao planeamento:

*“Uma vez que este período ficou marcado pela realização de três greves da função pública (interrupção das aulas) foi imprescindível a alteração e reajustamento do planeamento anual, frisando, assim, a necessidade de este ser flexível face às adversidades, de forma a conseguir lecionar ambas as unidades didáticas em curso. A solução encontrada foi a antecipação da avaliação final de Badminton para a aula de noventa minutos da última semana do período letivo, de modo a libertar uma aula (aula de quarenta e cinco minutos) para a realização da Avaliação Sumativa da modalidade de Tag Râguebi (modalidade que sofreu maiores ajustes devido às greves). Desta forma a Avaliação Sumativa de Tag Râguebi passaria a ser realizada no último dia de aulas. É importante referir que, de acordo com o planeamento, as aulas da modalidade de Badminton realizam-se nas aulas de noventa minutos (terças-feiras) e as de Tag Râguebi nas aulas de quarenta e cinco minutos (sextas-feiras).” (Diário de Bordo – Semana 23 – 09/02/2015 a 13/02/2015, p. 1)*

Bento (2003) afirma que “nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a Educação Física. Este factor é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente para a distribuição das

unidades temáticas pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para a escolha de modalidades e disciplinas desportivas” (p. 122). Como mostra o excerto seguinte, todo esse planeamento está dependente de fatores externos:

*“No dia 10 de abril lecionei a aula nº 75, a primeira aula de Atletismo do bloco de velocidade. A aula não decorreu como o planeado, pois tinha programado ir para o exterior mas, uma vez que tinha chovido, o piso encontrava-se molhado. Desta forma, tive de proceder a marcações dentro do pavilhão, distanciando dois cones a 35 metros. O registo dos tempos foi feito à medida que os alunos passariam no segundo cone, após o sinal auditivo.” (Reflexão de Aula nº 75, 8º ano, 10/04/2015, p. 1)*

A este respeito, Bento (2003) apresenta alguns aspetos como imprescindíveis e que devem ser alvo de reflexão aquando da programação e distribuição de horários das aulas de EF: ritmo biológico; solicitações de outras disciplinas e volume dos intervalos, inclusive dos intervalos para refeições.

Relativamente à influência da EC nesse planeamento, é importante referir que o espaço tem de ser partilhado por várias turmas ao mesmo tempo, o que condiciona a lecionação de algumas UD. Esse condicionamento deve-se ao facto de apenas ter ao dispor meio campo de Andebol para a realização da aula. Assim, como estratégia, mantive alguns alunos a observar a aula, aquando realização de momentos de jogo formal, de modo a que despendesse um maior espaço de jogo e que os alunos, que se encontravam de fora, pudessem desempenhar várias funções, nomeadamente, árbitro, treinador e estatístico. Contudo, existiam outras situações propícias que condicionaram o funcionamento da minha aula, como os ruídos sonoros provenientes da turma que também se encontrava no pavilhão, conduzindo a momentos de distração. Esses momentos foram uma das minhas preocupações ao longo das aulas, procurando torná-los cada vez mais insignificantes, até eliminá-los por completo.

#### **4.1.3.2 Nível Meso: As Unidades Didáticas**

A UD ou unidade temática ou unidade de matéria de acordo com Bento (2003) é um nível de planeamento fundamental e integral ao processo pedagógico, e apresenta aos professores e alunos as etapas claras e bem distintas do ensino e da aprendizagem para cada matéria de ensino. Os seus objetivos só

podem ser alcançados gradualmente, havendo, por isso, a necessidade de estruturar com intencionalidade todo o seu processo. Deste modo, é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, ou seja, cada aula pode ter o seu perfil próprio, mas partindo e convergindo todas numa só direção unívoca, de modo a que cada aula não surgira mais isolada na sua função e estrutura. Desta forma, é necessário ter em conta que as aulas devem seguir uma linha sequenciada e progressiva face aos conteúdos da UD, ou seja, é necessário planear de modo a que o conteúdo que o aluno aprende “hoje” seja essencial para a aplicação de um conteúdo mais exigente na aula de “amanhã”. Assim sendo, Bento (2003, p. 78) refere que “um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição das matérias pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”.

A construção da UD de Andebol teve como base o PEF (3º ciclo), a avaliação diagnóstica (AD), realizada na primeira aula e os conteúdos programáticos da modalidade. Desta forma, decidi retirar alguns dos conteúdos estipulados inicialmente, de forma a ajustar a unidade às características da turma. Definidos os conteúdos a ensinar em cada aula, comecei a UD. Com o decorrer das aulas deparei-me que os alunos tinham bastantes dificuldades em alguns gestos técnicos, nomeadamente no passe, remate em suspensão e na marcação individual. Uma vez que o passe é um dos gestos técnicos fundamentais do jogo de Andebol, foi necessário exercitá-lo o máximo tempo possível, ou seja, tive de prolongar durante mais tempo este conteúdo do que estava previsto:

*“Ao longo destas primeiras aulas de Andebol, tenho constatado que o gesto técnico do passe não está a ser bem assimilado pelos alunos, onde persistem bastantes dificuldades. Desta forma, e para não prejudicar os alunos que se encontram mais avançados, penso que a melhor solução seja dividir a turma em dois grupos. De um lado teremos os alunos com maiores competências motoras e que irei exigir mais deles, do outro teremos o grupo dos alunos que ainda possuem bastantes dificuldades, onde a minha intervenção terá de ser maior, reduzindo, por vezes, a complexidade do exercício.” (Reflexão de Aula nº 51 e 52, 8º ano, 27/01/2015, p. 1)*

Outra situação que condicionou o cumprimento da unidade temática foi o facto de no segundo período terem ocorrido três greves da função pública, condicionando a continuidade da UD de Tag Râguebi. Estas paragens entre aulas da mesma UD causou-me algumas dificuldades em cumprir com o planeado, levando a fazer diversos ajustes, designadamente:

*“Uma vez que na última sexta-feira não foram lecionadas aulas, devido a greve da Função Pública, este plano de aula transitou para esta aula na sua íntegra. Contudo, é difícil lecionar uma modalidade quando temos bastantes interrupções entre as aulas, o que está a acontecer com as aulas de Tag Râguebi, que apenas são lecionadas à sexta-feira. Desta forma, estou a sentir dificuldades em avançar com os conteúdos, dado o intervalo entre aulas ser tão grande que os alunos se esquecem do que aprenderam e de como colocar em prática os conteúdos da aula anterior. (...), foi necessária a introdução de uma variante no exercício programado, realizando, num curto espaço de tempo, o exercício da aula anterior, para que os alunos se lembrassem do que aprenderam e para dar continuidade ao exercício seguinte.” (Reflexão de Aula nº 63, 8º ano, 27/02/2015, p. 1)*

É pertinente referir que apesar das dificuldades que iam surgindo o planeamento foi levado até ao fim, sendo apenas alargado por uma aula, de forma a realizar a avaliação sumativa (AS) numa das aulas que estariam previstas para a modalidade de Badmington. Desta forma, apesar das imprevisibilidades do planeamento, tive sempre o cuidado de me focar nas aprendizagens dos alunos:

*“Agora, no final, apesar das adversidades e dos contratempos, devido às aulas não lecionadas por causa das greves, e ao facto de estar constantemente a alterar a planificação, posso dizer que os alunos saem daqui com um nível superior de conhecimentos, comparativamente ao nível em que os encontrei. Desta forma é legítimo referir que os alunos levam alguns conhecimentos, talvez não tanto quanto o desejado, mas num nível superior, podendo outro professor, num futuro próximo, saltar a parte de aprender os conteúdos básicos (técnicos), apenas devendo relembrá-los, passando logo, de seguida, para conteúdos de natureza mais tática. Visto que os alunos, segundo o Programa de Educação Física, no início da Unidade Didática, se encontravam na fase inicial do nível Elementar, e no final, após Avaliação sumativa, alcançaram já na fase inicial do nível Intermediário.” (Reflexão de Aula nº 72, 8º ano, 20/03/2015, p. 1)*

Desta feita, é importante ter em conta que através do planeamento da UD é ultrapassada a visão parcial e isolada dos conteúdos, do processo e da função do ensino, sendo realçadas as tarefas globais de desenvolvimento da personalidade. Assim, é garantida a regularidade, a estruturada e continuidade de todo o processo de formação e educação, como a relação íntima entre as diferentes

aulas. Ou seja, esta determina a função de cada aula e dispõe as vias da sua preparação, como referido anteriormente, de acordo com a sequência lógica das aulas da UD. De grosso modo, a reflexão profunda, inscrita neste nível de planeamento de ensino possibilita a descoberta atempada de ligações e relações de reciprocidade com outras disciplinas e formas de atividade extralectivas e extraescolares, bem como das necessárias medidas organizativas e metodológicas. A “concentração no essencial” deve orientar a abordagem da preparação da matéria de ensino, começando aqui todo o trabalho criativo do professor e apenas aquando da organização didático-metodológica do ensino (Bento, 2003).

Importo ainda referir que o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) edificado por Vickers (1990) foi a base do planeamento de todas as modalidades. Este modelo é-nos apresentado dividido em 3 fases: **a fase de análise** que engloba três módulos, **a fase de decisão** que contém quatro módulos, por último, **a fase da aplicação**, composta unicamente por um módulo.

Segundo Vickers (1990), o MEC remete-nos para a ideia de como uma matéria deve ser estruturada, servindo de guião para o processo de E/A. Este modelo de ensino é importante devido ao facto de simplificar a informação, refletindo um pensamento transdisciplinar, estabelecendo uma ligação entre o conhecimento acerca da matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino/treino. Desta forma, é um documento que o EE deve considerar imprescindível, pois contém toda a informação necessária para a prática pedagógica de cada unidade de matéria. No entanto, não pode ser considerado como um documento fechado ou concluído, estando sempre sujeito a alterações em função do decorrer das aulas, sofrendo os ajustes necessários para uma melhor condução e aplicação na prática que turma requer, tal como são exemplo os motivos descritos na página anterior (ex. greves da função pública).

O primeiro módulo faz uma análise da matéria de ensino, isto é, a modalidade desportiva, onde temos de conhecer o desporto que queremos ensinar em quatro categorias transdisciplinares: Habilidades Motoras; Cultura Desportiva; Fisiologia do Treino e Condição Física e Conceitos Psicossociais. Os módulos dois e três analisam o envolvimento e os alunos, respetivamente. Através deles devemos conhecer o ambiente no qual iremos ensinar, os recursos materiais,

humanos, espaciais e temporais e o “público-alvo” com quem iremos trabalhar, ou seja, a turma e os níveis de aprendizagem em que os seus elementos se encontram, relativamente à modalidade em questão, a fim de definirmos o nível de ensino a lecionar. O módulo quatro, denominado por extensão e sequência dos conteúdos, organiza o conhecimento a ser transmitido aos alunos de uma forma lógica e sequenciada de competências técnicas, cognitivas e sociais. Neste módulo, a construção do quadro dos conteúdos programáticos deve ter por base o módulo 1, ou seja, a estrutura do conhecimento, as condições de aprendizagem e o nível dos alunos. Desta forma, todas as categorias transdisciplinares (Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física e Conceitos Psicossociais) devem ser contempladas. Assim sendo, cada conteúdo dessas categorias deve ser localizado nas aulas da UD através das várias fases e funções didáticas estabelecidas, nomeadamente, Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação (Vickers, 1990; Bento, 2003). A definição dos objetivos de ensino enquadra-se no módulo seguinte. Uma vez definidas as técnicas, conceitos e estratégias, são estruturados e escolhidos os objetivos fundamentais adequados aos alunos e às situações a que estes serão apresentados. No módulo seis, configuração da avaliação, são decididos os tipos de avaliação a que os alunos serão sujeitos, os critérios de êxito e as percentagens atribuídas a cada parâmetro de avaliação do aluno. No sétimo módulo são definidos as progressões de ensino, ou seja, de que forma iremos conduzir determinado conteúdo técnico de maneira a que o aluno progrida, programando do exercício mais simples para o exercício mais complexo. Por fim, o módulo de aplicação (o módulo oito), faz referência aos meios utilizados para preparar a matéria a ensinar, sejam eles, as grelhas de planeamento anual, a UD ou os PA, reflexões de aula, entre outros registos.

Contudo, as dificuldades sentidas com a elaboração do MEC não foram muitas, uma vez que no ano transato, foram várias as disciplinas de didática específica que abordaram o MEC como ferramenta para estruturar as unidades de ensino. Assim sendo, senti apenas dificuldade em definir os conteúdos a ensinar tendo em conta a AD dos alunos, nomeadamente, na modalidade de Tag

Râguebi e Badminton, uma vez que eram as duas modalidades que se afastavam da minha “zona de conforto”, o que, por conseguinte, me levou a que o trabalho de pesquisa e organização fosse mais extenso e intensivo.

#### **4.1.3.3 Nível Micro: O Plano de Aula**

No que concerne à elaboração de um PA, no início do ano letivo foi proposto aos quatro EE do NE, pela respetiva PC, que seguíssemos o modelo dos anos anteriores (Anexo III). Deste modo, o PA foi estruturado da seguinte forma: o cabeçalho incluía o nº da aula, a data, a hora, a duração da aula e o tempo efetivo, o número de alunos e a respetiva turma, o local da aula, a unidade temática e as funções didáticas, o material, o nome do EE e da PC, e, por último, os objetivos gerais (Habilidades Motoras, Fisiologia do Treino e Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais) (Vickers, 1990). O corpo do PA foi subdividido em três partes: inicial, fundamental e final. A cada parte foi designado o objetivo específico da situação de aprendizagem, a sua descrição, a organização metodológica professor-aluno, as palavras-chave, o esquema da atividade e o tempo de cada situação de aprendizagem.

É importante referir que “as aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101). A preparação da aula era feita com antecedência e, primeiramente, com a ajuda do NE, sendo o PA corrigido pela PC antes de o colocar em prática. Apesar de ser realizado em conjunto com o NE, as situações de aprendizagens não eram iguais para todos. Estas teriam de ser ajustadas tendo em conta o nível em que os alunos de cada turma se encontravam.

Inicialmente, elaborava uma aula com bastantes conteúdos e objetivos, nas mais diversas situações de aprendizagens, mas o facto é que o tempo era curto, uma vez que teria de contabilizar o tempo de instrução, tempo de transição entre os exercícios, ou até mesmo paragens durante a situação de aprendizagem, a fim de corrigir os alunos. Por este motivo, o planeamento não era cumprido na íntegra, sendo necessário no imediato proceder a determinados ajustes.

Assim sendo, também percebi que havia conteúdos que deveriam ser exercitados em mais que uma aula, pois os alunos revelavam bastantes dificuldades, sendo precisa uma intervenção com muitas correções para que estes melhorassem. Desta forma, e com o decorrer das aulas e experiência, foram programados menos conteúdos, de modo a que a minha intervenção fosse mais específica.

De uma forma geral, é na aula que o professor tem de pôr à prova tudo que aprendeu e tudo que planeou para a sua realização. Segundo Bento (2003, p. 101) intensifica esse cuidado do professor, referindo que “uma aula é um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das forças positivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações.”

Contudo é de salientar que nas aulas de quarenta e cinco minutos, quinze minutos de aula são dispensados para que os alunos se possam equipar e desequipar no final da aula, sobrando como tempo efetivo, apenas, trinta minutos de aula. Nas aulas de noventa minutos, esses quinze minutos também são destinados às questões de preparação para a aula, o que o tempo efetivo tem um total de setenta e cinco minutos. Assim, é importante mencionar que os alunos só entram para o pavilhão gimnodesportivo e para o respetivo balneário após toque de entrada.

#### **4.1.4 A Realização**

Segundo as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup> o ensino não se foca apenas no planeamento. Devemos procurar mobilizar para a prática tudo que foi planeado, ou seja, transpor todas as idealizações para a realidade. Neste sentido, o EE deve “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica” (p. 4). O mesmo documento esclarece que o EE deve orientar a sua prática de ensino de acordo com as seguintes premissas: “recorrer a mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos; promover aprendizagens significativas e desenvolver a noção de competência no

aluno; utilizar terminologia específica da disciplina e adequada às diferentes situações; envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem e na gestão do currículo; otimizar o tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios, a qualidade da instrução, o *feedback* pedagógico, a orientação ativa dos alunos, o clima, gestão e disciplina da aula; recorrer a decisões de ajustamento” (p. 4).

#### **4.1.4.1 Que Conteúdos Ensinar? Da Teoria para a Prática**

Como referido anteriormente, no início do ano letivo, aquando a realização do planeamento anual, ficou definido em sede de NE que iria abordar um vasto leque de modalidades. A realidade é que não possuía conhecimentos suficientes para a lecionação de uma modalidade, nomeadamente, o Tag Râguebi, apesar de, em anos transatos, já ter contactado com a modalidade. Os excertos seguintes de reflexões em diário de bordo dão conta dessa preocupação:

*“É estranho quando temos de ensinar algo que desconhecemos, ou melhor, que temos pouca ligação. Esta semana deu-me um «trabalhinho» extra, uma vez que tive de pesquisar sobre a modalidade de Tag Râguebi, apesar de esta não ser de todo desconhecida, requereu uma atenção redobrada, de forma a poder ensinar os conteúdos programados e saber, realmente, o que estava a transmitir. Contudo, haverá, necessariamente, a procura da reflexão como meio idealizador da minha atuação perante determinada atitude face ao conteúdo de cada aula.”*  
**(Diário de Bordo – Semana 18 – 12/01/2015 a 16/01/2015, p. 1)**

O EE deve aprender com tudo que o EP lhe proporciona, nomeadamente através da experiência que vai adquirindo, ao longo de todo o ano, por explorar diferentes campos que o convidam a sair da sua área de conforto. Mesmo lecionando uma modalidade a qual não se é experiente, este deve refletir sobre a sua prática e procurar extrair lições da mesma. Só com essa reflexão, é que se torna cada vez mais capaz. Desta forma, Batista e Queirós (2013, p. 45) afirmam que “aprender com a experiência não é simples, não é fácil, nem necessariamente enriquecedor, a reflexão sobre a ação carece, por isso, de apoio, de desenvolvimento de competências, de aconselhamento da experiência refletida e de ideias penetrantes para ajudar a extrair lições da prática.”

Para a seleção dos conteúdos a lecionar tive sempre em conta a informação recolhida da aula de AD realizada pelos alunos. Esta contava com a seleção de alguns conteúdos específicos de cada a modalidade, tendo em conta os PEF (Ministério da Educação e Ciência, 2001), recorrendo à implementação de uma situação de jogo reduzido no caso dos desportos coletivos, de modo a que os alunos pudessem colocar em prática todas as habilidades que já adquiriam. O excerto seguinte expressa esta ideia:

*“Tendo em conta a observação e o registo de resultados é possível concluir que existem alunos com dificuldades na manipulação de bola, uma vez que se trata de uma bola diferente de todas as outras modalidades (bola de Tag Râguebi). Também é possível observar que existem conteúdos que nenhum dos alunos realiza, como por exemplo: dentro do domínio técnico a finta, posição base defensiva e o passe e dobra; e nos domínios táticos, o apoiar (ofensivo) e a defesa por canais (defensivo).  
Do meu ponto de vista, penso que é necessário começar tudo pelo princípio, ou seja, das habilidades motoras mais simples para as mais complexas. De forma a responder a esta necessidade, irei realizar exercícios que isolem todas as habilidades motoras de modo a que os alunos aprendam/aperfeiçoem essas habilidades, e por último na parte final da aula, mobilizem essas mesmas habilidades em contexto de jogo.” (Reflexão de Aula nº 44, 8º ano, 06/01/2015, p. 1)*

Em relação às restantes modalidades, é importante referir que, a experiência adquirida com as Didáticas Específicas (UC do 1º ano do mestrado em EEFEBS), e os documentos de apoio fornecidos nessas mesmas UC, foram essenciais para a sua leção. Porém, na turma titular, existiam alunos que apresentavam níveis de ensino distintos, tendo sido preciso ajustar consoante a sua predisposição física, de modo a adaptar a forma de jogo e os conteúdos a ensinar aos diferentes grupos. Assim sendo, “nesta perspetiva é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas” (Graça & Mesquita, 2011, p. 140).

Segundo Vickers (1990) a organização metodológica do conteúdo subdivide-se em duas categorias, nomeadamente, da “Base para o Topo” e do “Topo para a Base”. A primeira pretende abordar as HM de uma modalidade específica

do mais simples para o mais complexo, ou seja, tenta perceber primeiro os diferentes elementos que fazem parte do contexto. A segunda parte do mais complexo para o mais simples, possibilitando ao aluno uma visão global do contexto antes de perceber os diferentes elementos que dele fazem parte. Desta forma, e tendo em conta a AD dos alunos, achei pertinente abordar os conteúdos da “Base para o Topo”, uma vez que existiam alunos com bastantes dificuldades na execução de determinadas HM. No caso específico da modalidade de Voleibol, a HM manchete, na maior parte dos casos, não era executada corretamente, pelo que sempre que o aluno, em contexto de jogo, a ela recorria, raramente esta saía em boas condições para que o companheiro de equipa pudesse prosseguir com a jogada. Por outro lado, na modalidade de Badmington, a abordagem foi do “Topo para a Base”, uma vez que estabeleci critérios de êxito para cada jogo, ia introduzindo os conteúdos, aula após aula, de modo a que o jogo se tornasse cada vez mais fluído e que os alunos pudessem cada vez mais melhorar a sua qualidade de jogo à medida que os conteúdos iam sendo aprendidos.

#### **4.1.4.2 A Gestão do Tempo, do Espaço, dos Materiais e dos Alunos**

A gestão de aula é muito importante para o professor, uma vez que tem como objetivo retirar o maior aproveitamento das tarefas realizadas na aula, tendo em atenção o tempo dedicado a cada uma das tarefas. Nesse sentido, Rink (2014) veicula que os professores eficazes criam um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos e que a compreensão desse mesmo ambiente exige a coordenação de três sistemas que operam a ecologia da aula: o sistema de instrução, o sistema de gestão e o sistema de socialização dos alunos. A autora defende que a gestão de todos os aspetos organizacionais é fulcral na criação de ambientes positivos e propícios à aprendizagem dos alunos, envolvendo a criação de regras e normas de conduta, das expectativas, das consequências, bem como da realização e da avaliação.

Em particular, “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem, ainda, por objectivo a gestão do tempo

de aula, 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” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 189). Por outro lado, o mesmo autor refere que “noutra dimensão das tarefas de gestão, as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão” (p. 189). Arends (2008, p. 172) também refere que “a gestão eficaz está relacionada com as capacidades de os professores de estarem «a par da situação», de utilizarem estratégias de ensino eficazes, e de tornarem as aulas interessantes para os seus alunos. Assim sendo, Sarmiento et al. (1993, p. 5) refere que o significado de gestão é entendido como “o conjunto de comportamentos que regulam o comportamento dos jovens, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais.”

Porém, foram várias as dificuldades sentidas ao longo do meu EP dentro destas dimensões de gestão de aula. Em relação à gestão do tempo de aula, por vezes o tempo despendido para a instrução era demasiado longo, bem como a organização dos exercícios, pelo que a rentabilização da aula não foi sempre a melhor. No que consta à gestão dos alunos, a criação de algumas rotinas no início do ano letivo não ficaram bem explícitas, o que, à medida que o ano ia decorrendo, tive de reforçar/acrescentar novas rotinas de forma a gerir melhor a aula, o que por vezes se tornou uma dificuldade.

#### **4.1.4.2.1 A Gestão do Tempo de Aula**

No que concerne à gestão do tempo de aula, “a agenda do professor orienta-se no sentido de aumentar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo disponível para a prática” (Rosado & Ferreira, 2009). Desta forma, procurei de uma forma cuidada diminuir o máximo de tempos de transição entre as tarefas da minha aula e a diminuição dos tempos de instrução. Assim sendo, e para me tornar cada vez mais eficaz nesta tarefa, realizei uma preparação prévia das aulas a lecionar, visando sempre alguns pontos fulcrais para que isso acontecesse: a seleção cuidada de exercícios, como por exemplo, exercícios em

vaga (estratégia que facilitou aquando espaço se designava curto para a leção do exercício), exercícios por estações (este colocou grande número de alunos em exercitação ao mesmo tempo com distintas atividades nas diversas estações), formação de equipas para os torneios das aulas e respetivo calendário de jogos (proporcionou uma rápida colocação dos alunos no terreno de jogo e nas respetivas funções), instrução cuidada e objetiva, inicialmente coletiva, a fim de todos os alunos receberem a informação ao mesmo tempo, e, posteriormente, no decurso da tarefa, individualizada, de modo a que o aluno volte rapidamente à tarefa a realizar. O extrato da reflexão seguinte da conta de algumas dificuldades sentidas:

*“É difícil, por vezes, aplicar os exercícios planeados para a aula, no local destinado uma vez que o pavilhão tem de ser dividido com mais que uma turma e apenas ficamos, cada professor, com apenas metade do pavilhão para a realização da aula. Desta forma, houve a necessidade de refletir sobre o problema e chegar à conclusão que a melhor solução será criar exercícios em vaga, aproveitando os três corredores do campo de Andebol (dois laterais e um central), contudo e com a contrapartida de mais de metade dos alunos estarem à espera da sua vez para a execução do exercício.*

*Contudo, com a criação de exercícios por estações consegui melhorar o tempo que os alunos têm como tempo de prática motora. Apesar da instrução inicial ser mais demorada, as restantes instruções eram dadas grupo a grupo, onde em nada condicionava a realização do exercício.” (Reflexão de Aula nº 48 e 49, 8º ano, 19/01/2015, p. 1)*

Tendo em conta o planeamento cuidado e atempado da aula, a consecução plena dos exercícios, relativamente à gestão do tempo das atividades, não foi de todo uma das dificuldades que senti ao longo deste ano. No entanto, existiram momentos em que o PA não foi cumprido na sua totalidade e a execução das tarefas não foi conseguida, fruto de momentos de comportamento inadequado da turma:

*“Em relação à gestão do tempo de aula, o segundo exercício demorou mais tempo que o previsto, não pela sua complexidade, mas pela demorada instrução, uma vez que os alunos se encontravam bastante conversadores e distraídos. Desse modo, tive de solicitar atenção diversas vezes e quando terminei a instrução, ainda surgiram dúvidas sobre o que era para fazer.” (Reflexão de Aula nº 79 e 80, 8º ano, 21/04/2015, p. 1)*

Uma vez que os alunos chegavam constantemente atrasados à aula, surgiu a ideia, em reunião com a PO, de criar uma cartolina para o registo da assiduidade, pontualidade e comportamento por cada aluno, no sentido de os responsabilizar nesses parâmetros. Desse modo, a partir de determinada aula, os alunos faziam por chegar a horas e por rapidamente iniciarem a realização dos exercícios. Como realça o seguinte excerto:

*“É de salientar que os alunos chegam constantemente três a quatro minutos depois do tempo previsto, pelo que nas próximas aulas irei ter uma cartolina, onde irei contabilizar com um “=” os alunos que chegarem dentro do tempo estipulado, com um “=” os alunos que chegarem fora desse tempo, com “=” os alunos que não realizarem a aula por falta de material e, por último, a cara do parâmetro anterior com um traço por cima, para os alunos que faltarem à aula. Com esta cartolina pretendo mostrar aos alunos que devem chegar a horas à aula para podermos aproveitar o máximo possível o momento em que se encontram em atividade. Assim, contabilizando as caras (felizes ou tristes) pretendo atribuir uma classificação a cada aluno, podendo mesmo ter influência na nota final de cada um. A participação do aluno na aula, bem como o seu comportamento, são contabilizados para a atribuição do “=” no final da aula.” (Reflexão de Aula nº 75, 8º ano, 10/04/2015, p. 1)*

Siedentop e Tannehill (2000b), reforçam justamente que algumas das tarefas que surgem para melhorar a gestão do tempo de aula dizem respeito ao: começar a aula no horário estabelecido; reduzir os tempos de transição; utilizar métodos para reunir os alunos e que permitam rentabilizar o tempo; ser claro e conciso nas regras estabelecidas; e manter o controlo e disciplina da turma para aumentar o tempo de prática.

#### **4.1.4.2.2 A Gestão do Espaço e dos Materiais**

Como já referido anteriormente, a organização da minha aula foi sempre pensada e planeada atempada e formalmente através de um PA, embora, na prática, fosse usada uma forma mais informal, através de desenhos e esquemas que me acompanhavam ao longo da aula. Nesse “auxiliador de memória”, colocava apenas o nome do exercício, o tempo de realização e o número de alunos por grupo. No PA constavam o material necessário, o local da aula e toda a estrutura e sequência da mesma.

Em relação ao material da aula, este era previamente colocado no local da aula, antes do toque de entrada dos alunos. Durante a realização da mesma, todo o material destinado à aula, encontrava-se junto da mesa do professor, e perto do local da prática, de forma a reduzir os tempos de organização e de espera, sempre de fácil acesso e arrumado, embora algum do material já se encontrasse no local da prática para a realização dos primeiros exercícios.

No que diz respeito ao local planeado para a realização da aula, nem sempre foi o desejado. Uma vez que as condições meteorológicas imprimiram alguma impossibilidade à minha atuação, sendo necessária uma rápida intervenção e adequação do PA face às mesmas. No seguinte excerto são expressas algumas dessas adversidades:

*“A realização do “Teste de Cooper” estava prevista para a pista exterior do pavilhão, mas devido às condições meteorológicas não foi possível realizá-lo. Dessa forma, decidi-se realizar o teste dentro do pavilhão, colocando 4 cones nas extremidades do campo de Andebol. Com esta solução foi possível executar o teste apurando os resultados de todos os alunos participantes.” (Reflexão de Aula nº 3, 8º ano, 19/09/2014, p. 1)*

*“No dia 10 de abril lecionei a aula nº 75, a primeira aula de Atletismo do bloco de velocidade. A aula não decorreu como o planeado, pois tinha programado ir para o exterior do pavilhão mas, uma vez que tinha chovido, o piso encontrava-se molhado e escorregadio. Desta forma, tive de proceder a marcações dentro do pavilhão, distanciando 2 cones a 35m. Assim, iria registar os tempos a que os alunos passariam no segundo cone, após o sinal auditivo.” (Reflexão de Aula nº 75, 8º ano, 10/04/2015, p. 1)*

#### **4.1.4.2.3 A Gestão dos Alunos: Regras e Rotinas**

De acordo com Sarmiento et al. (1993, p. 3) “O controlo da classe ou do grupo de atletas passa, natural e necessariamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção dos comportamentos apropriados (...)”. Do mesmo ponto de vista, Rosado e Ferreira (2009) salientam que para uma aula apresente uma boa gestão dos aspetos disciplinares, deve envolver a explicação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimen-

tos justos e razoáveis, num ambiente que seja simultaneamente tolerante e exigente. Desta forma, devemos procurar deixar, desde o início, as regras bem claras para que não surjam dúvidas e de forma a estabelecer fronteiras (limites) aos comportamentos inapropriados dos alunos. Desta forma, Sarmiento et al. (1993) expressam que especificamente no âmbito de controlo de grupos (salas de aulas, desportos, passeios) é importante assinalarmos o estudo das “regras de conduta”. Estas podem assumir um carácter explícito ou implícito. A sua não explicação pode ter consequências de desajustamento uma vez que os indivíduos ficam sem saber concretamente que comportamento se espera deles. Desta forma, procurei adaptar a minha atitude consoante as atitudes que os alunos vinham a mostrar ao longo das aulas:

*“(...) fui obrigado a tomar uma atitude mais rígida para com os alunos de forma a cumprir com as rotinas estabelecidas para estas aulas. No início da aula deparei-me com o facto de os alunos irem chegando pouco a pouco, conforme se iam equipando mas, à medida que iam entrando no local da aula não se sentavam no banco sueco como estava estabelecido. Contrariamente, os alunos pegavam no material que se encontrava no local da aula e começavam a brincar entre eles, pontapeando a bola para o ar e tentando acertar com a bola uns aos outros. Tendo em conta o sucedido, pedi para que todos saíssem do pavilhão e, calmamente, regressassem ao banco e aguardassem em silêncio que eu começasse a falar. Desta forma, e refletindo com o sucedido nesta aula, vou optar por colocar os alunos, à medida da sua chegada, logo em ativação (aquecimento), de modo a que estes não dispersem, e ao mesmo tempo melhorar a gestão do tempo de aula.” (Relatório de Aula nº 42 e 43, 8º ano, 06/01/2015, p. 1)*

Siedentop (1983) define dois tipos de comportamentos inapropriados: “comportamentos fora da tarefa” e “comportamentos de desvio”. Assim sendo, apresenta algumas estratégias básicas no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados sendo eles: “clarificação de regras”; “motivação do comportamento apropriado em interações positivas” e “ignorância de comportamentos inapropriados de menos importância” (Sarmiento et al., 1993, p. 4). Contudo, o mesmo autor alerta que “a disciplina não é só o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas é também o resultado da organização e gestão da actividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor” (p. 4).

É de salientar que, no início do ano letivo foi entregue o regulamento da disciplina, onde estariam explicitas todas as normas de entrada no pavilhão, comportamentos no balneário, entrada, saída e comportamentos no espaço da aula. Desta forma, ainda existiu a necessidade de ir para além destas regras, criando as próprias regras e normas da disciplina. Estas regras e normas não são nada mais que as rotinas de aula. Estas são criadas tendo em conta o tipo de alunos que tem a turma, o contexto de ensino, as UD programadas para cada período de ensino, e a organização espacial.

No que concerne às rotinas da aula, foram estabelecidas algumas de forma a não prejudicar, tanto a gestão do tempo de aula, como a organização da mesma. No início da aula, os alunos deveriam retirar brincos, pulseiras, relógios e anéis e no caso das raparigas deveriam amarrar os cabelos, e só assim é que podiam seguir para a realização da mesma. O aluno também deveria apresentar equipamento adequado (calção e camisola e/ou fato de treino e sapatinhas). O beber água no final de um exercício, com autorização do professor, agarrar a bola com as duas mãos sem bater com ela quando se deslocam ao local onde me encontro, são também exemplo de rotinas estabelecidas de modo a evitar alguns comportamentos inapropriados à aula. No que concerne ao final da aula, foi criada a rotina de despedida, realizando em todas as aulas e sem exceção, um grito da turma, de forma a manter os alunos sempre unidos, apesar das rivalidades que foram aparecendo com o desenrolar das aulas. Destaco que, qualquer comportamento inapropriado por parte do aluno, levava a que este fosse sancionado, com algumas voltas a correr ao espaço destinado para a aula, ou, em casos mais extremos, o aluno sentava-se no banco sueco, por um tempo determinado, a observar a aula.

Porém, nem todas as rotinas foram bem empregues que, após uma atenta e cuidada reflexão, eram reajustadas de forma a tirar partido delas novamente:

*“É importante referir que sendo esta uma modalidade diferente, é necessária uma atenção redobrada, uma vez que os alunos ainda têm a ideia que o Tag Râguebi é igual ao Râguebi normal. Porém, as brincadeiras das placagens, por vezes, aparecem sem darmos conta e para combater isso tive de criar uma nova regra: o único contacto que pode haver entre os alunos é exclusivamente quando retiraram o tag, quem não cumprir com este requisito será penalizado, com flexões de braços (exercícios que os alunos não gostam de realizar), e com uma*

*paragem de atividade (sentar no banco, observando a aula), de forma a poder refletir sobre o seu ato. (...) e de modo a que os alunos estejam atentos, não brinquem com a bola e não tenham comportamentos desviantes durante a instrução: sempre que eu chamar os alunos sentam-se no chão em silêncio a olhar para mim e com a bola segura entre as duas mãos, acabando assim com as instruções em meia-lua e de pé.” (Reflexão de Aula nº 47, 8º ano, 16/01/2015, p. 1)*

Contudo, no final da aula realizava sempre um diálogo com a turma para fornecer algumas informações relativamente à sua prestação durante a aula. Esta, também servia para fazer um breve sumário daquilo que os alunos aprenderam e irão aprender nas aulas seguintes, através da colocação de algumas perguntas sobre o que foi aprendido. O objetivo desse questionamento era: controlar a aquisição de conhecimentos; desenvolver a capacidade de reflexão; solicitar apreciação e motivar; controlar os aspetos organizativos; aumentar a interação; e melhorar o clima, gestão e disciplina da turma. Rosado e Mesquita (2011, p. 93) reforçam as decisões acima descritas ao salientarem que “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados, num alinhamento estreito com os objectivos e conteúdos de aprendizagem, e uma função de motivação prospectiva. Trata-se, no primeiro caso, de rever o essencial das aprendizagens da sessão, quer por instrução directa, quer por questionamento aos alunos, verificando a compreensão e a retenção dos aspectos mais significativos, reformulando aspectos essenciais e fornecendo *feedback* individual e colectivo sobre as questões de aprendizagem e de trabalho em conjunto. No que se refere à motivação projectiva, sugere-se a solicitação de apreciação do trabalho desenvolvido, o enquadramento da sessão nas sessões e aprendizagens seguintes, contextualizando, mais uma vez, as aprendizagens actuais, situando-as face aos seus objectivos e dando espaço a novas aprendizagens, lançando novos desafios, destacando situações futuras agradáveis e interessantes.”

#### **4.1.4.3 Os Modelos de Ensino**

Uma vez que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através

do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura geral e coerente para o ensino e treino do desporto” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Neste sentido, “entre modelos de instrução mais centrados na direcção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos participantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Desta forma, recorri a vários modelos de ensino, onde por vezes, utilizando um modelo híbrido, procurei agregar elementos de vários modelos de forma a criar um modelo que melhor se assentasse às características da turma e da UD, sendo eles: o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo do Ensino de Jogo para a Compreensão (Teaching Games for Understanding, TGFU).

#### **4.1.4.3.1 O Modelo de Educação Desportiva**

Visto ser um modelo interessante e bastante apelativo para os alunos, tentei aplicar o MED em duas modalidades desportivas, nomeadamente, no Atletismo e no Basquetebol. Esta escolha surgiu devido ao facto de, no ano transato, ter aplicado este modelo nas Didáticas Específicas destas modalidades desportivas. Desta forma, achei um modelo bastante diferente, em relação ao que vivenciei durante os meus anos de escolaridade, conseguindo arrecadar “bagaagem” suficiente para o poder implementar e proporcionar aos alunos algo novo.

Segundo os autores Siedentop et al. (2011) o MED enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização de tarefas auxiliares ao jogo e no próprio jogo. Desta forma, o MED tem como objetivos: a formação pessoal e social do aluno; a promoção de aprendizagens contextualizadas e experiências educativamente ricas e autênticas na aula de EF; e pretende tornar os alunos desportivamente literados, competentes e entusiastas.

No que concerne à *Literacia Desportiva*, pretende tornar os alunos cidadãos desportivamente cultos, ou seja, proporcionar que sejam capazes de: distinguir uma boa de uma má prática, identificar os valores do Desporto, identificar

as regras, tradições e rituais da modalidade e identificar especificidades características da modalidade. O *Aluno Entusiasta* celebra a participação e o comportamento que preserve, proteja e realce uma cultura desportiva, tanto numa comunidade local como nacional, ou seja, o aluno deve continuar a participar ativamente no desporto pelas experiências desportivas que vive durante a participação neste modelo, tornando-se praticante da modalidade em clubes locais, ou até mesmo, tornando-se voluntário de eventos ligados à modalidade. Por último, a *Competência Desportiva*, plasma um aluno desportivamente competente, apresentando capacidades suficientes para participar no jogo de forma satisfatória (Siedentop et al., 2011).

O MED integra seis fatores-chave do Desporto, a saber: a Época Desportiva (calendário competitivo); a Afiliação (equipas, múltiplos papéis, equipamento e claques); a Competição Formal (noção de rivalidade, competição progressiva, competição graduada e divisão por níveis); o *Record* (estatísticas, classificação e publicidade); o Evento Culminante (prémios e demonstração de vídeos); o Clima de Festividade (cerimónias, claques, rituais e publicidade).

Este modelo possui três diferenças fundamentais em relação ao Desporto fora da escola: a Inclusão (toda a gente joga); o Jogo modificado (jogos reduzidos, equipas pequenas e adaptação dos materiais e das regras) e a Diversidade de funções (treinador, jogador, árbitro, marcador de pontos, entre outros).

Na prática de ensino, este modelo foi uma novidade para os alunos, pois mostraram-se, desde o início, bastante curiosos e empenhados face às tarefas estabelecidas de criação de gritos, mascotes e definição de treinador:

*“Nesta semana comecei a aplicar o Modelo de Educação Desportiva nas aulas, já com as equipas formadas e cada uma já com o grito, capitão e mascote estabelecidos, embora com algumas adaptações face ao modelo original. Este modelo de ensino tem a particularidade de nunca ter sido vivenciado pelos alunos. Desta forma, eles pareciam bastante impacientes face à vontade de trabalhar e de explorar este novo modelo.” (Diário de Bordo – Semana 5 – 29/09/2014, p. 1)*

A primeira dificuldade sentida neste modelo foi fazer-lhes entender que as equipas estipuladas (Anexo IV) pelo professor, após a prestação deles na AD, iriam ser mantidas até ao final da UD, salvo exceção de algum ajuste realizado

pelo professor face à não comparência na aula de alunos. Em relação ao calendário competitivo e diferenciação de papéis (Anexo V), os alunos sentiram-se um pouco confusos ao início, mas após explicação tudo se tornou mais fácil. Com o decorrer das aulas, os alunos foram percebendo que se deviam ajudar uns aos outros, onde acresceu a importância do treinador da equipa. O maior problema da minha implementação deste modelo foi fazer crer aos alunos que tinham de respeitar os colegas que se encontravam a arbitrar, e que esse papel era muito importante, uma vez que é um dos meios reguladores do resultado do jogo.

A implementação adaptada deste modelo foi bastante produtiva e enriquecedora, pois permitiu-me estar sempre a supervisionar o papel dos alunos nas diferentes funções, o que proporcionou, desde cedo, o contacto com os mesmos; consegui com que estes se respeitassem uns aos outros, mesmo tendo níveis distintos, o que não conseguiam fazer face ao papel dos árbitros e treinadores; e, por último, ajudou-me a perceber que este modelo pode ser aplicado em diferentes contextos e que a participação dos alunos no seu desenvolvimento é fundamental para a sua aprendizagem. Neste sentido, Mesquita e Graça (2011, p. 64) declaram que, “é crucial que a investigação se centre na análise das tarefas de instrução desenvolvidas pelos alunos na função de treinadores durante a aplicação do MED, de forma a ser realizado um exame minucioso do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Tal poderá possibilitar a indicação de caminhos no desenvolvimento de competências por parte dos alunos, nas tarefas de ensino enquanto treinadores, sem comprometer a responsabilização e autonomia atribuídas aos alunos na tomada de decisões e no desenvolvimento das actividades, característica crucial do modelo.”

Contudo, “dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das actividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor (...)” (Mesquita & Graça, 2011, p. 63). Isso verificou-se no momento em que realizava a instrução para apenas os treinadores/capitães das equipas, nos momentos de transição de exercícios. Este modelo tornou-se bastante vantajoso nesse aspeto: o facto de poder estar a instruir para os treinadores/capitães das equipas enquanto os restantes elementos se encontravam a realizar o exercício.

Neste sentido, uma vez transmitida a informação, estes deveriam passá-la de igual forma aos membros da sua equipa, o que se foi verificando cada vez mais eficaz com o envolvimento dos alunos neste modelo.

#### **4.1.4.3.2 O Modelo de Instrução Direta**

Este modelo foi utilizado para lecionar modalidades de cariz individual (Atletismo, Orientação e Badmington), pela necessidade que tinha de tomar decisões, definindo e controlando as regras e rotinas de gestão de aula. Desta forma, optei por este modelo para estas modalidades, uma vez que tinha de direccionar cada aluno para o empenhamento desejado nas tarefas de ensino, o que me permitiu utilizar de uma forma mais eficaz o tempo disponível para a prática.

Segundo Mesquita e Graça (2011), o MID é caracterizado por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de E/A dos alunos. Desta forma, este tem como função a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

Rosenshine (1983) enuncia com um conjunto de decisões didáticas que os professores devem executar face a aplicação do MID, sendo elas: estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressões das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80%, na passagem para um nível mais exigente da prática; instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora ativa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem.

Considero que este modelo foi o que me criou menos dificuldades. Desde o início que criei o hábito de rever a matéria dada na aula anterior, focando os seus conceitos e conteúdos, de forma a ajudar os alunos a aceder mais rapidamente a uma interligação entre aula e que a matéria de ensino estava toda interligada. Assim sendo, também tinha o cuidado de, no final da aula, questionar os

alunos sobre determinados aspetos que teriam acontecido durante a aula (principais erros e formas de os ultrapassar). Desta forma, uma das dificuldades sentidas foi, certamente, tentar gerir o tempo de aula da melhor forma a fim de conseguir controlar o tempo de modo a no final da aula poder usar este método de questionamento.

#### **4.1.4.3.3 O Modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão**

Adotei este modelo nas modalidades de coletivas (Futebol, Andebol, Voleibol, Tag Râguebi). A particularidade de cada modalidade e o nível que os alunos se encontravam exigia que alguns conteúdos fossem ensinados isoladamente, ou seja, fora do contexto de jogo. Assim sendo, procurei criar exercícios que tivessem o máximo de transfeire para o jogo, a fim de estes conseguirem aplicá-los de forma satisfatória. É de salientar que, no final de cada aula, os alunos puderam mobilizar todos os conteúdos aprendidos/aperfeiçoados até ao momento em contexto de jogo. Este jogo tanto era no formato de jogo formal como em formas de jogo reduzido, tendo em conta o espaço disponível e a posicionamento da aula face à UD.

De acordo com Mesquita e Graça (2006) o TGFU tem por base o ensino do jogo pelo recurso a formas de jogo simplificadas. Este deve promover a compreensão dos conceitos de jogo e confronta o aluno com os problemas desse mesmo jogo. Desta forma, o aluno para transitar para uma forma de jogo mais complexa deve cumprir, obrigatoriamente com cinco critérios: apreciação do jogo; tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; tomada de decisão (do que fazer e como fazer) nas diferentes situações de jogo; exercitação das HM técnicas necessárias à melhoria da performance do jogo; e, por último, integração dos aspetos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance do jogo. Todavia, é de salientar os princípios pedagógicos a que este modelo está inerente: amostragem criteriosa (variabilidade das experiências vividas); modificação por representação (manipulação da complexidade do jogo formal, através da diminuição das dimensões do campo, dos jogadores e tamanho da bola); modificação por exagero (ênfatisação do que revela ser essencial, ou seja, jogo

pressionante/temático com manipulação do fluxo de jogo); e complexidade tática (manipulação do grau de dificuldade, tendo em conta a delimitação dos constrangimentos ao desenvolvimento do jogo).

A maior dificuldade sentida com a implementação deste modelo foi o facto de, nas aulas de noventa minutos, o espaço da aula teria, obrigatoriamente, de ser partilhado com outras turmas. Desta forma, impossibilitava a realização de um jogo formal sem reduzir o terreno de jogo. Assim, tentei adaptar sempre o “meio campo de Andebol” destinado à realização da aula para a realização do jogo. O ideal seria realizar um jogo, no caso da modalidade de Futebol, num campo de quarenta metros de comprimento por vinte metros de largura e, o máximo que conseguia disponibilizar era um campo com vinte metros de comprimento e dez metros de largura, um quarto do campo desejado para a realização do jogo.

#### **4.1.4.4 A Instrução**

Segundo Rosado e Mesquita (2011) uma das competências fundamentais do professor de EF é saber falar de forma clara e concisa, sendo esta uma evidência muito importante no processo de E/A. Desta forma, torna-se “inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem” (p. 70). Siedentop (1991), diz-nos que a instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino.

Do meu ponto de vista, é preciso ter em conta que para as diversas UD a maneira como instruímos pode ser diferente, existe a necessidade de nos adaptarmos ao contexto e de mantermos sempre o controlo. Porém, ao longo das aulas, tive algumas dificuldades em instruir, não por não saber o que transmitir, mas pela dificuldade em captar, manter a atenção e empenho dos alunos em todas as aulas. Desta forma, uma das minhas grandes dificuldades era justamente captar a atenção dos alunos após término da atividade anterior para dar

uma nova instrução. Essa dificuldade surgia sempre que os alunos me interrompiam aquando realização da instrução, aumentando assim os tempos de espera dos alunos e o meu tempo de instrução, como é possível ver nos seguintes excertos:

*“Uma vez que esta modalidade atribui um objeto a cada aluno ao longo de toda a sua prática (raquete) é preciso ter atenção à forma como interagir com os alunos nos momentos de instrução. Desta forma, sempre que instruí, tive algumas dificuldades em manter os alunos em silêncio e com a raquete parada. Numa primeira fase decidi calar-me e esperar que os alunos se encontrassem parados para voltar a instruir, mas reparei que perdia cerca de cinco minutos de aula todas as vezes. Posteriormente, e tendo em conta que a medida inicial não estava a resultar, optei por mandar sentar os alunos à minha frente sempre que era necessário transmitir alguma informação. Tendo em conta esta atitude, pude observar que em vez de cinco minutos apenas demorava três minutos antes de começar a instruir, mas mesmo assim esse tempo deveria ser mais reduzido. Para tentar reduzir esse tempo, na próxima aula irei testar outra estratégia: sentar os alunos à minha frente e instruir sem interrupções, esperando obter resultados.” (Reflexão de Aula nº 67 e 68, 8º ano, 10/03/2015, p. 1)*

*“No que concerne ao controlo e disciplina da turma, e respondendo ao desafio lançado na última aula de Badmington, os tempos de espera, do professor à espera de instruir devido ao comportamento dos alunos, diminuiu. Penso que a estratégia de os mandar sentar à minha frente e começar a instruir mal eles estejam sentados, quer estejam a falar ou não, resulta na perfeição. Uma vez que eu não iria repetir a instrução, os alunos que se encontravam a falar e distraídos, rapidamente se mantiveram em silêncio, não só porque se encontravam a perturbar quem queria ouvir, mas porque os próprios colegas lhes respondiam: ‘estivesses atento’ após pergunta sobre o que fazer no exercício.” (Reflexão de Aula nº 70 e 71, 8º ano, 17/03/2015, p. 1)*

No que diz respeito à qualidade de instrução, ou seja à capacidade que o professor tem de expor aquilo que pretende, este “deve fazê-lo de forma fluida, enfatizando, pelo bom uso da voz, pela entoação ou repetição, os aspetos essenciais da sua comunicação, devendo, ainda, dirigir o seu olhar para vários participantes, garantindo, assim, maiores condições de atenção e comunicabilidade” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 95). Segundo os mesmos autores, são vários os aspetos que o professor deve ter em consideração à otimização da comunicação, sendo eles: o professor só deve transmitir apenas a informação mais relevante; a apresentação de informação deve ser planeada cuidadosamente; tanto a duração da preleção e os momentos de exposição devem ser previstos no PA;

e por último, a combinação de sinais de sinalização prévia de intervenção do aluno é fundamental para evitar situações de confusão e perda de tempo.

Do exposto, realço que no início tinha alguma dificuldade em usar terminologia específica desta área, mas com o decorrer das aulas, comecei a usar termos mais específicos da EF, por exemplo 'membros superiores' em vez de 'braços', e 'membros inferiores' ao invés de 'pernas'. Também termos como, 'flete' em vez de 'dobra', 'afasta' em alternativa ao 'abre', entre outros.

Uma outra preocupação minha era conseguir com que os alunos percebessem aquilo que eu queria dizer, ou seja, fazer passar a mensagem de modo a que eles ouvissem, entendessem e dirigissem a informação para a realização da prática. Numa situação específica da aula, e após comando do professor, os alunos começaram a realização do exercício e reparei que não tinham assimilado a sua dinâmica, ação revelada pelos erros constantes na sua organização. De seguida, chamei os alunos e questionei-os sobre o que tinham retido da instrução por mim apresentada. Tendo em conta a resposta, fui corrigindo algumas intervenções de modo a que o entendimento de todos fosse similar ao que tinha idealizado. Desta forma, Rink (2014) foca a importância de haver uma necessidade de questionar os alunos acerca daquilo que ouviram, ou seja, aquilo que lhes fora transmitido, de forma a percebermos se a nossa instrução está a seguir uma linha orientadora correta ou se necessita de determinados ajustes. Porém, o aluno adapta-se melhor às situações concretas do que à instrução verbal orientada pelo professor, daí surgir a importância de, paralelamente a uma boa instrução, utilizar a demonstração.

Contudo, uma das estratégias que utilizei e que considerei pertinente fomentar foi a descoberta guiada, de modo a que os alunos fossem ao encontro da informação, respondendo a determinadas perguntas antes de mencionar determinados conteúdos. Desta forma, Rosado e Mesquita (2011, p. 103) referem que “se se pretende que o aluno investigue e descubra, que desenvolva não somente conhecimentos declarativos, mas procedimentais ou condicionais, se se pretende criar condições de maior empenho cognitivo e situações de maior motivação, é possível adoptar uma estratégia de ensino baseada no questionamento, apanágio da Descoberta Guiada.”

#### 4.1.4.5 A Demonstração

Segundo Mendes (2004, p. 96) “a demonstração é entendida como um mecanismo de imitação a partir do qual ocorre a aprendizagem. O processo entre a observação e a imitação, ou seja, entre o *ver* e o *fazer*, não é mediado por operações cognitivas que relacionem as sensações da observação e a resultante motora.” Desta forma, no âmbito da aprendizagem, nós EE, apelamos à observação como elemento fundamental para esta ocorrer.

No entanto, Bondura (1986) cit. por Mendes (2004) a aprendizagem por observação da demonstração apela a quatro processos fundamentais: a atenção, a retenção, a produção e a motivação. No que concerne à atenção, esta refere-se ao que se observa e qual a informação que se extrai face a demonstração. Se o sujeito, a quem esta se destina, não estiver atento o efeito desta na aprendizagem será reduzido ou até mesmo nulo. Em relação à retenção, esta é um processo no qual o sujeito transforma e reestrutura o que observou em códigos simbólicos armazenados na memória como modelos internos para a ação motora. À produção diz respeito à forma pelas quais as representações de memória do modelo observado são transformadas em ações motoras. Desta forma, para que o indivíduo possa melhorar esse comportamento é fundamental que este esteja a ser acompanhado com informação relativa ao seu desenvolvimento. Por último, e não menos importante, a motivação, a qual revela que a eficácia da demonstração está dependente deste fator, ou seja, se o indivíduo não estiver motivado para a atividade, dificilmente não reproduzirá um determinado comportamento. O excerto seguinte espelha uma das formas a que recorri para a demonstração das HM:

*“(...) de maneira a que os alunos percecionem as fases da corrida de velocidade, recorri à demonstração através da ajuda do suporte informático, mostrando um vídeo onde facilmente se observava as diferentes fases da corrida. Desta forma, os alunos ficaram com o conhecimento deste conteúdo, sabendo indicar/diferenciar os diferentes momentos, de modo a que, na prática, lhes fosse mais fácil identificar e executar estas diferentes fases.” (Reflexão de Aula nº 86, 8º ano, 08/05/2015, p. 1)*

No que consta aos processos fundamentais para a demonstração, sempre que instruía ou exemplificava algum exercício procurava sempre que todos os alunos estivessem a ver e atentos ao que estava a mostrar. Primeiramente, “esqueci-me” dos alunos que não realizavam a aula, direccionando a demonstração apenas para os alunos que praticavam, mas, após uma cuidada reflexão, cheguei à conclusão que esses alunos, nos momentos de demonstração, deveriam se deslocar para perto dos outros a fim de conseguirem ver e estar mais atentos ao que lhes transmitia. De seguida, procurava realizar algumas perguntas sobre a HM que lhes mostrei, de modo a perceber se os alunos tinham retido informação suficiente para depois poderem aplica-la na prática. De modo a manter os alunos motivados, procurei realizar os exercícios em que os alunos se encontravam a pares, de forma a um poder executar e o outro poder corrigir, sempre sob a minha supervisão e controlo dos feedbacks (FB) dos alunos. Desta forma, pude observar que os alunos se passaram a ser mais rigorosos, predispostos e mais atentos às HM a executar. Assim, “o ‘modelo correcto’ assume maior pertinência sempre que é preciso fornecer informação relevante acerca das tarefas, como é o caso da apresentação das tarefas motoras” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 97).

#### **4.1.4.6 As Palavras-chave**

O suporte verbal que integra a instrução acompanhada da demonstração, e que condiciona a maneira como o aluno irá aprender/melhorar a HM, dá-se o nome de palavras-chave (Gusthart, Kelly & Rink, 1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011).

Rink (2014) afirma que a determinação de palavras-chave assume um papel preponderante ao nível do desempenho do praticante, na medida em que o conteúdo transmitido tem de ser adequado à sua capacidade de compreensão e execução.

Nas minhas aulas, as palavras-chave, utilizadas com mais frequência, eram definidas *a priori* e estruturada no PA para cada situação de aprendizagem. Contudo, é importante reconhecer que, nem sempre eram essas as utilizadas,

uma vez que estas deveriam ser adaptadas relativamente ao contexto e à medida que a apresentação dos erros de execução dos alunos iam aparecendo. O quadro seguinte mostra um excerto do PA e as respetivas palavras-chave:

**Quadro 1 – Plano de Aula nº 28 e 29, 8º ano, Unidade Didática de Futebol, aula 5 e 6 de 12, 18/11/2014.**

Parte	Objetivo Específico	Descrição do Exercício	Organização Metodológica	Palavras-chave	Esquema	Tempo
Fundamental	- Desenvolver e trabalhar a condução, o controlo de bola, passe, receção e remate	-Em grupos de quatro, os alunos realizam condução de bola. - O primeiro do grupo passa a bola a um colega que se encontra num determinado local e volta a receber a bola desse mesmo colega; - Antes de entrar na área de baliza o aluno com bola deve realizar um remate para a baliza.  Nota: condução e remate com o pé dominante, com o pé não dominante, e com os dois.	- Alunos distribuídos em grupos de 5 elementos. - Um aluno encontra-se desviado do grupo para receber a bola e passar para o colega	- “Não percas o controlo da bola”; - “Com o pé contrário”; - “Não podes parar”; - “Remata para a baliza”; - “Passa ao colega”; - “Bola mais junto ao pé”.	- O Professor desloca-se pelo espaço da aula, observa, corrige e emite feedbacks que considere necessário.	10'

#### 4.1.4.7 O Feedback

Fishman e Tobey (1978) cit. por Rosado e Mesquita (2011, p. 82) definem o FB pedagógico “como um comportamento do professor de reacção à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objectivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”. Estes “podem ser classificados relativamente aos seus objectivos, à sua forma, direcção, momento de emissão, conteúdo, valor, (...)” (Sarmiento et al., 1993, p. 2). Schmidth (1991) realça a importância do FB centrado no conteúdo informativo. Esta é acrescida pelo facto dos praticantes necessitarem de referências concretas acerca da forma como executam os movimentos e dos processos a desenvolver para melhorar a performance.

Todavia, os FB podem ser direccionados apenas para um aluno ou, se o erro permanecer em mais que um aluno, podem ser dirigidos para a turma (FB individualizado ou coletivo) (Sarmiento, 1993).

No que diz respeito à natureza dos FB, o mesmo autor classifica-os consoante a sua intenção/direção, tais como os que traduzem um elogio (salienta os aspetos corretos e desenvolve a motivação da aprendizagem), os de apreciação (positiva ou negativa) e os de negação ou de desaprovação (realça os erros demonstrados e podem criar situações emocionais pouco próprias à aprendizagem). No ponto de vista de Arnold (1981), o FB é classificado em duas grandes categorias: o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. Enquanto a primeira remete para a informação centrada na execução dos movimentos, isto é, para o processo; a segunda remete-nos para a informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade.

Da minha experiência, à medida que os alunos vão aprendendo a executar as HM, cada vez menos estão dependentes do FB, ou seja os alunos necessitam de mais referências da forma como executam o movimento na fase inicial da aprendizagem. Desta forma, utilizei, preferencialmente dois tipos de FB: prescritivo e descritivo. Deste modo, proporcionava aos alunos uma visão geral de como se deveria realizar o movimento, o aluno realizava-o e depois emitia novamente o FB para o corrigir. Mas nem sempre minha intervenção era esta. Por vezes, apenas dizia que o movimento estava incorreto e o aluno deveria refletir sobre quais os erros presentes nesse movimento e quais as formas de ultrapassar esses erros. Quanto à direção do FB, esta era realizada de modo individualizado, quando o aluno realizava o erro, e de modo mais coletivo se esse mesmo erro fosse visível em vários alunos da turma.

#### **4.1.5 A Avaliação**

Segundo Bento (2003) a análise e a avaliação são também tarefas centrais do professor. Desta forma, o mesmo autor salienta que se um trabalho de reflexão não for suficientemente aprofundado “não é possível a avaliação dos alunos e da actividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino, nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (p. 175).

Assim sendo, a avaliação trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar a informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos. Não obstante, a avaliação é uma atividade subjetiva, que pretende envolver, mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com os critérios definidos. Neste entendimento, Carrasco (1989, p. 10) refere que “a avaliação educativa deve ser sistemática, contínua e integral. É sistemática quando estabelece um plano preconcebido – a uma programação – e não é feita de modo ocasional ou acidental. A avaliação contínua (...) refere-se ao facto de a avaliação constituir uma etapa do processo educativo, pelo que este deve ser avaliado momento a momento, ao longo do seu desenvolvimento e não apenas no final do mesmo”.

Desta forma, subdividi a avaliação em três fases: inicial, intermedia e final. Numa primeira fase, procurei identificar quais os conteúdos que a turma sabia realizar referentes a cada modalidade. Por outras palavras, procurei conhecer o nível em que os alunos se encontravam. Já com os conteúdos estabelecidos e com a lecionação a decorrer, surgiu a necessidade de corrigir os alunos para que estes pudessem evoluir, orientando e reorientando o seu processo de E/A. E por último, no final das UD era essencial saber se os objetivos previamente estabelecidos foram cumpridos.

Nesta medida, foi essencial entender que a avaliação é um processo que inicia, acompanha e encerra o ato de aprendizagem do aluno. Assim sendo, existem diferentes formas de avaliação que, enquanto EE, adotei.

#### **4.1.5.1 A Avaliação Inicial**

No início de cada UD, procedi a uma AD. Esta teve como objetivo a análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para poder iniciar novas aprendizagens.

Na realidade, a AD deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo, ou seja, deverá determinar os objetivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender. Na medida em que essa recolha de informação serve os propósitos de orientação e regulação do processo de E/A, ela deve

ser entendida como eminentemente formativa. Desta forma, e para uma correta AD, na minha opinião, esta deve procurar responder a duas questões: Que aprendizagens servem de base às que vamos ensinar? Que aprendizagens, das que vamos ensinar, já foram adquiridas pelos alunos? Segundo Aranha (2004, p. 46), “antes de se dar início ao processo, deve-se avaliar a população alvo, através de uma avaliação inicial que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objectivos, estratégias, metodologias, entre outros aspectos. Esta avaliação tem um carácter marcadamente diagnóstico”.

Para a formalização do registo das observações realizadas em contexto das AD, recorri a uma lista de verificação, na qual definia previamente os conteúdos que iria avaliar, preenchendo com um “V” os que os alunos sabiam aplicar e com o “X” o que não sabiam. Desta forma, com os resultados já registados e analisados, esta AD serviu como uma base fundamental ao planeamento de cada UD em prol das necessidades dos alunos, criando assim, os pontos iniciais para a prática de ensino.

#### **4.1.5.2 A Avaliação Intermédia**

Esta avaliação é entendida como a perceção que o professor tem, ao longo de todas as aulas, sobre os seus alunos, é através de registos e anotações que este ganha a credibilidade e a justiça para proceder aos devidos ajustes nas aulas de modo a não comprometer a aprendizagem dos alunos. Segundo (Aranha, 2004) este tipo de avaliação ocorre ao longo do processo, tem uma função formativa no papel da regulação do desempenho dos alunos, fornecendo, assim, informações sobre como desenvolver determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Desta forma recorri a uma Avaliação Formativa (AF). Segundo Carrasco (1989) o valor desta avaliação consiste em permitir detetar uma lacuna de aprendizagem mal ela se produz, para que se consiga remediar de imediato. Se não se avaliarem os alunos, eles avançarão pelos diversos ensinamentos, sem saberem

as falhas que vão tendo ou as lacunas que se vão formando, até chegar ao momento que não poderão realizar novas aprendizagens por falta da base necessária ou por carência da necessária consciência.

Maccario (1984, p. 69) refere que “a avaliação formativa desempenha um papel de regulação e de reforço pois é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e porque tem objectivo informar um sujeito sobre os processos ou evidenciar as dificuldades que ele encontre”. Da mesma forma, Sarmiento et al. (1993, p. 18) remete-nos à “necessidade de se proceder à avaliação formativa, de rentabilizar os tempos de prática, de se proceder a uma avaliação congruente com o ensino e com os objetivos, exige a adopção e o desenvolvimento de técnicas de avaliação qualitativa. Este tipo de avaliação passa pela construção de sistemas de observação sobre a forma de escalas de apreciação ou de *check-lists*. A sua relação com as metodologias objectivas de observação é uma condição de objectividade da avaliação.”

É de salientar que a AF foi realizada durante as aulas intermédias das UD, através de anotações, reflexões de aulas escritas e diálogos em sede de NE. Foi através deste tipo de avaliação que me apercebi que deveria fazer alguns ajustes na UD, de modo a proporcionar mais aulas de execução de determinados conteúdos aquando estes não se encontravam suficientemente aprendidos para serem consolidados. Desta forma, serviu, também, como um ponto de referência para a avaliação dos alunos que se lesionaram durante todo o ano, onde através de registos de aulas anteriores, era possível chegar a um resultado de forma a avalia-lo e atribuir-lhe uma classificação.

#### **4.1.5.3 A Avaliação Final**

A avaliação final ou AS é a modalidade da avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos a quando a avaliação inicial do mesmo. Do ponto de vista de Aranha (2004) a AS é vista como uma avaliação

que faz uma súmula do que aconteceu ao longo do processo, fornecendo informações preciosssimas sobre o produto final que permite realizar uma reflexão mais profunda sobre a atividade.

A AS ocorreu no final de cada UD, tendo como principal objetivo a caracterização da aprendizagem dos alunos, é a partir destes dados que analisei se os objetivos iniciais foram devidamente cumpridos, ou se existem casos em que não. Essa avaliação foi realizada através, do preenchimento de uma escala de apreciação. Essa escala era adequada de acordo com os conteúdos ensinados ao longo de toda a UD, podendo ser, ou não, a mesma utilizada na AD, dependendo da resposta dos alunos face aos conteúdos. Deste modo, a cada conteúdo era atribuída uma classificação, consoante a prestação dos alunos. Esta classificação era de "1" para os alunos que não realizavam a HM, "2" para os alunos que realizavam a HM, embora com dificuldades e, por último, para os alunos que realizavam a HM sem dificuldade, atribuía a cotação "3".

Segundo Maccario (1984) em função dos instrumentos utilizados na AS, esta pode ser normativa ou criteriosa. "A avaliação diz-se normativa quando resulta da comparação ou da classificação dos alunos. Pelo contrário, a avaliação diz-se criteriosa quando visa a verificação das aquisições ou de um aluno ou de um grupo de alunos em relação aos critérios colocados previamente" (p. 68).

A avaliação que utilizei durante este ano foi uma avaliação criteriosa. Tal como referido anteriormente, classifiquei os alunos face aos resultados obtidos pelo cumprimento dos critérios previamente estabelecidos.

Em sede de DEF foram estabelecidos os critérios para a atribuo da classificação dos alunos  disciplina. Para o 8º ano de escolaridade, no parâmetro de Atitudes e Valores, contavam as seguintes percentagens: para a assiduidade e pontualidade 5%; para o empenho, interesse, atenção, cooperação, autodisciplina e responsabilidade 15%. Para o parâmetro dos Conhecimentos a percentagem atribuída seria de 10% e deveríamos ter em conta se o aluno sabia os Regulamentos, Conhecimentos Tticos e Técnicos, Noções de Vida Saudável, Limitações e Possibilidades de Prática de Desportos e Atividade Física e Domínio da Língua Portuguesa. Dentro do parâmetro da Aptidão Física teríamos de verificar se este se encontrava dentro da zona saudável da Aptidão Física

com a cotação de 10% e por último as Atividades Físicas Desportivas, onde o que contaria seria o Desempenho nas atividades Físicas Desportivas – 60%. No caso da existência de algum aluno com atestado médico com o impedimento ao nível da prática desportiva, apenas poderiam ser considerados dois parâmetros: o da Atitudes e Valores, com 20% e o dos conhecimentos com 80%.

Por outro lado, Sarmiento et al. (1993, p. 19) defendem que “a atribuição de uma classificação não deveria ser feita através de uma simples nota ou nível, geralmente de expressão numérica, pois contem pouca informação acerca dos pontos fortes e fracos dos alunos, do que fazer para melhorarem. Explicar essa nota aos alunos e aos pais pode ser necessário. Ademais, é importante que a classificação tenha em conta tudo aquilo que se fez ao longo do ano, fazendo-se com base num longo número de observações do aluno em situações diversas e com instrumentos diversos de observação”.

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

O EE, como membro integrante do Núcleo de EF deve procurar conhecer o meio regional e local, designadamente, as condições locais da relação educativa e a exploração da ligação estre a escola e o meio. Num segundo plano, deve procurar contribuir para a promoção do sucesso educativo, no esforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local. Deste modo, a missão do professor de EF não se esgota na aula, a sua ação vai para além da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação, chegando, assim, a um envolvimento ativo com a comunidade.

Ao longo deste EP vi-me envolvido na organização de um conjunto de atividades como colaborador, não só na vertente desportiva, mas também na burocrática, da qual a escola e os agentes envolvidos devem fazer parte. Desta forma, as atividades desenvolvidas pelo DEF foram: o corta-mato escolar e torneio inter turmas de futsal. É importante referir que, também tivemos papel ativo na lecionação do DE e algumas funções de direção de turma. Contudo, as reflexões sobre estas atividades foram feitas em sede de NE, após uma partilha de ideias e de concordância sobre o que realmente aconteceu.

## 4.2.1 Torneio de Futsal

Em relação ao torneio de futsal, este teve uma boa adesão da parte dos alunos, com as turmas a organizarem as suas equipas e a participar com entusiasmo e vontade de vencer.



**Figura 1 - Cartaz e quadro competitivo do Torneio de Futsal**

Os excertos seguintes mostram a reflexão realizada pelo NE acerca do desenvolvimento desta atividade:

*“No último dia de aulas do 1º Período, 16 de Dezembro, foi realizado um torneio de Futebol Inter Turmas, organizado pelo Núcleo de Estágio.*

*Na nossa opinião, esta atividade correu bastante bem. Na fase de planeamento, abrimos as inscrições às turmas interessadas, estabelecendo uma data limite para a inscrição. Após essa data, apenas tivemos que realizar o sorteio, para assim ficar já com a “árvore” do torneio criada. Como fizemos isto na fase do planeamento, quando chegou a data do torneio, já tínhamos toda a informação pronta, tendo também impresso várias “árvores” do torneio, o que permitiu aos presentes, saber sempre que jogo é que se estava a realizar.*

*Já no dia do torneio, como preparamos todo o material para a realização dos jogos antecipadamente, tivemos apenas que os ir buscar e facilmente ficou tudo pronto para o início dos jogos. Dividimos as tarefas pelos Estudantes-Estagiários: arbitragem, controlo do tempo e responsável por chamar as equipas, e verificar as inscrições. Esta organização facilitou bastante a realização da atividade, já que todos sabiam qual a sua tarefa.*

*Foi uma atividade fácil de organizar e consideramos que tudo correu bastante bem e conforme o planeado. Também a presença do público ajudou bastante, que se fez ouvir durante todo o torneio, sendo uma animação constante e contribuindo para um melhor ambiente e para um clima de festividade.” (Reflexão do NE sobre o Torneio de Futsal, 16/12/2014, p. 1)*

*“Entre gritos, palmas, insultos, golos, faltas, lançamentos, apitos, substituições e cânticos, o clima competitivo, ali, dentro do pavilhão, fazia mesmo lembrar um*

*grande espetáculo; um estádio cheio de estrelas num dia de uma grande competição.*

*É bastante gratificante quando vemos o nosso trabalho resultar, envolvendo toda a comunidade escolar, deixando sempre um “bichinho” para a realização de outra competição similares.” (Diário de Bordo – Semana 16 – 15/12/2014 a 17/12/2014, p. 1)*

No que concerne à organização do torneio, esta foi da responsabilidade do NE. É de salientar que em termos mais burocráticos, houve a necessidade de criar uma ficha de autorização para informar os Encarregados de Educação das interrupções letivas e do devido torneio, a fim de conceder autorização de participação do seu educando na atividade.

No que diz respeito ao dia do torneio, este foi proposto à direção da EC de modo a escolher qual o melhor dia para a sua realização, com o propósito de não interferir com o funcionamento das aulas das restantes disciplinas. Em termos mais práticos o nosso papel foi o de criar o organograma competitivo, cumprir com as funções de árbitro, estatístico e cronometrista, e ser responsáveis pela divulgação dos resultados a fim de ser mais eficiente a troca entre as equipas de dentro do campo para o reinício dos jogos.

#### **4.2.2 Corta-mato Escolar**

Em relação ao corta-mato escolar, este foi organizado pelo DEF de todo o Agrupamento. Nós, enquanto EE, não tivemos grande envolvimento no seu planeamento, apenas fomos destacados no dia para a logística do evento. Contudo, estando envolvidos de certa forma na atividade, deu para retirar algumas ilações do que devemos, ou não, fazer para a realização do mesmo. O corta-mato é uma prova bastante “dura” para a maioria dos alunos que sentem dificuldades na realização de exercício físico, optando por não participar.



**Figura 2 - Cartaz e Diploma de participação do Corta-mato Escolar**

A reflexão seguinte foi realizada pelo NE acerca do desenvolvimento desta atividade:

*“Realizou-se no dia 10 de Dezembro de 2015 o Corta-Mato Escolar do Agrupamento. Nele participaram apenas os alunos até ao escalão sub-12 pertencentes ao agrupamento, tendo os restantes alunos mais velhos participado noutra Escola, onde se realizou o Corta Mato para esses escalões.*

*Como foi uma atividade realizada ao nível do Agrupamento, ela foi planeada pelo departamento de Educação Física. Existindo dentro do departamento um professor que é da área, sendo também treinador na «Escola do Movimento», ficou decidido pelos presentes que ele trataria do planeamento e organização do mesmo, sendo que quando necessária ajuda, bastava o próprio requerer junto dos restantes. Assim, a nós Estudante-Estagiário tivemos funções logísticas no dia do corta-mato. Fomos responsáveis pela entrega de dorsais, montagem do espaço, montagem do pódio e áreas para os juízes, e montagem do sistema sonoro. Desse modo, o nosso trabalho foi bastante facilitado, pois as tarefas eram bastante simples de realizar. No entanto, todo o corta-mato foi caracterizado por uma grande desordem.*

*O principal problema residiu na centralização da organização. Como apenas coube a um Professor a organização, os restantes não sabiam bem quais as suas tarefas para aquele dia. A juntar a esse fator, foi possível também vislumbrar algum alheamento para com a atividade por parte de alguns dos presentes, o que não contribui positivamente para o desenrolar da atividade. Mais ainda, ocorreram alguns acontecimentos que não estavam previstos, como é normal na organização de uma atividade desportiva, mas às quais o principal responsável pela organização não conseguiu responder. A título de exemplo, a mesa do som não funcionava e, em vez de procurar uma solução, o responsável tentou resolver o problema da mesa a todo o custo, mesmo tendo isso provocado atrasos na realização da atividade.*

*Após de todos estes acontecimentos, o Corta-Mato acabou por se realizar com normalidade, ficando guardado para o fim a entrega de prémios. Numa análise global, para quem esteve por fora, a atividade até pode ter corrido com alguma normalidade. No entanto, quem esteve por dentro da organização, sabe que existiu desorganização. Todavia, não colocou em perigo a realização da atividade, mas que deve ser bastante melhorada, principalmente a nível da comunicação entre os participantes.” (Reflexão do NE sobre o Corta-mato Escolar, 10/12/2014, pp. 1 – 2)*

Contudo, para um próximo evento deste tipo, sugiro que todo o material seja verificado antecipadamente e não no próprio dia da atividade, a fim de se poder fazer uma boa gestão e controlo do material que se encontra em bom estado. É de salientar o facto de também ser necessário definir um percurso da prova e de calendarizar uma ou mais reuniões para que todos os professores do DEF fiquem a par das funções e tarefas necessárias para uma boa realização e dinamização da atividade.

### **4.2.3 Desporto Escolar**

O DE constitui uma das grandes vertentes do Ministério da Educação e Ciência com maior transversalidade no sistema educativo, desenvolvendo atividades desportivas de complemento curricular intra e interescolares dirigidas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

Segundo o programa do DE (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 8) “a atividade desportiva desenvolvida, ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais (...)”.

Coube-nos a nós, EE, lecionar as aulas de futsal feminino, modalidade escolhida pelo DEF, realizadas às sextas-feiras das catorze horas e trinta minutos até as dezasseis horas e cinquenta minutos. O nosso papel é fundamental nestas aulas, pois o grupo de alunas que compunha o grupo possuía poucas capacidades para esta modalidade. Desta forma, procuramos criar situações de aprendizagem que proporcionaram a melhoria de capacidades das alunas, nomeadamente, situações concretas de momentos do jogo e formas de desenvolverem a sua capacidade de adaptação e de decisão face à presença do adversário. É importante referir que este grupo encontra-se matriculado num torneio que engloba várias escolas, sendo os jogos realizados segundo um calendário, ao sábado. Apesar de todos os esforços para que as alunas pudessem progredir e aprendessem um pouco mais sobre esta modalidade, a verdade é que elas,

não conseguiram vencer nenhum dos jogos disputados contra as outras escolas. Contudo, o que me fascinou foi a vontade que elas tinham de ir aos treinos, aos jogos, mesmo sabendo, à partida, que as estatísticas não estavam a favor delas. É de salientar que toda a divulgação foi da responsabilidade do NE.



**Figura 3 - Cartaz da modalidade do Desporto Escolar Futsal Feminino**

Em síntese, foi importante reconhecer a importância da atividade de ensino e treino do DE, enquanto processo predominantemente pedagógico que pretende também a edificação, nos alunos, de estilos de vida saudáveis e com práticas de atividade desportiva regulares, estando bem ciente que essa prática pode começar na escola. Daí o grande desafio da EF e do DE.

#### **4.2.4 Atividades de Enriquecimento Curricular**

As AEC, no âmbito da disciplina de Atividade Física e Desportiva (AFD), têm como objetivo principal envolver as crianças com a prática desportiva. O Desporto Escolar (2000) apresentam-nos como objetivos gerais da disciplina de AFD: elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (resistência geral; velocidade de reação simples e complexa de execução das ações básicas e de deslocamento; flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio dinâmico em situações de “voo”, de aceleração e de apoio instável e ou limitado; controlo da orientação espacial; ritmo e agilidade); cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; participar com empenho no aperfeiçoamento das suas habilidades

nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

Ao longo deste ano, também tive a oportunidade de trabalhar diretamente com as AEC, uma vez que criamos inicialmente um quadro rotativo entre os EE do NE de forma a todos poderem recolher algumas experiências relativas à lecionação dos diferentes três ciclos de ensino, nomeadamente o 1º ciclo (turma das AEC), 2º ciclo (turma partilhada do 6º ano de escolaridade) e 3º ciclo (turma titular). A turma do 3º ano tinha a particularidade de os alunos serem bastante inquietos e faladores, mas com vontade de aprender e de praticarem exercício. Esta turma era composta por 20 alunos, salvo algumas exceções, aulas em que lecionava em conjunto com os 16 alunos do 4º ano de escolaridade. Contudo, tive de criar algumas rotinas desde o início para a lecionação destas aulas, de forma a não perder o controlo da turma, como por exemplo: levantar a mão e contar até três para estes se manterem calados e atentos, só saem da sala quando tiverem todos numa fila e prontos (cabelos amarrados, brincos e pulseiras retiradas e óculos em cima da mesa); esperar sentados enquanto o professor organiza o material para exercícios seguintes; e, no final da aula, esperar que o professor distribuía o material por cada aluno para arrumar no devido local.

No que concerne à matéria que ensinei, tendo em conta as Orientações Programáticas (Maria & Nunes, 2007), foram jogos pré-desportivos, através de jogos didáticos que fomentaram desde o início o espírito de equipa e de competição, de forma a qua os alunos se ajudassem uns aos outros para atingirem o objetivo da aula. Assim sendo, procurei sempre aplicar exercícios que proporcionassem aos alunos um desenvolvimento físico, mental, psicológica e social, procurando cumprir sempre com os objetivos gerais apresentados anteriormente para a disciplina de AFD.

A diferença que encontrei no ensino da AFD nas AEC, comparativamente ao ensino da EF nos outros ciclos (2º e 3º), foi o facto de este ciclo de ensino não possuir planeamento de modalidades obrigatórias a ensinar (Desporto Escolar, 2000), ou seja, devemos percorrer o grande e vasto leque de movimentos de exploração do corpo, do espaço e de material, de forma a desenvolver

estas crianças e proporcionando-lhes o gosto pela prática desportiva desde cedo, sem nos cingirmos aos objetivos e conteúdos de uma modalidade específica.

É importante referir a importância que devemos dar a estas aulas, tendo em conta o contexto e população a que esta é aplicada, uma vez que, na aula inicial realizei algumas perguntas, onde uma delas tinha como objetivo ficar a conhecer se praticavam atividades desportivas fora da escola, onde a resposta foi negativa em quase a totalidade dos alunos. Assim sendo, podemos concluir a esta disciplina de AFD manifesta uma importância para estes alunos, pois proporciona-lhes um momento de atividade desportiva, momento raro no seu dia-a-dia.

#### **4.2.5 A Turma Partilhada**

Segundo as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup> o EE deve lecionar as aulas das turmas atribuídas (residente e partilhada) pelo PC. Essas turmas têm de ser de ciclos de ensino diferentes, de modo a proporcionar ao EE a experiência nos dois níveis de escolaridade. Em sede de NE foi decidida a atribuição de uma turma do 6º ano de escolaridade, turma de outro professor do DEF, como sendo a turma que os EE iriam partilhar, a fim de lecionarmos as aulas de noventa minutos de sexta-feira.

Tendo em conta as características dos vinte e cinco alunos da turma, foi possível observar, desde início, que estes alunos eram muito mais ativos e inquietos que os da minha turma titular.

No que concerne ao planeamento anual, em reunião com o professor titular da turma e com o NE chegou-se a acordo, lecionar seis das nove modalidades que escolhêramos para as turmas titulares do 8º ano de cada EE, isto é: 1º período – Futebol e Basquetebol; 2º período – Atletismo (módulo de resistência aeróbia) e Andebol; no 3º período – Atletismo (módulo de velocidade) e Voleibol. Em relação às UD e ao PA, o decidido foi rever quais os conteúdos mais aconselhados para aquele grupo de alunos e adequa-los às suas características.

Uma vez que esta turma tinha a particularidade de os alunos chegarem à aula de EF sempre cheios de energia, houve a necessidade de, desde o início, criar certas regras e rotinas de modo a que as aulas pudessem decorrer sem interrupções e de uma forma mais dinâmica, uma vez que tinha um grande número de alunos. Em relação às regras e rotinas, estas iam ao encontro das estabelecidas para as turmas titulares, com a particularidade de estarmos sempre atentos, na sua implementação, devido à presença de alguns alunos desestabilizadores da disciplina da turma.

Uma das diferenças que encontrei face à turma titular foi na lecionação dos conteúdos. Este ciclo possui menos conteúdos e de nível introdutório pelo que se podia despende mais tempo para a exercitação de cada um. A maior dificuldade que senti foi nos momentos de instrução, em que na turma do 6º ano tinha de ser mais rígido, uma vez que estes alunos tinham dificuldades em se encontrarem concentrados durante as instruções.

#### **4.2.6 Direção de Turma**

Segundo Nóvoa (1992, p. 36) “os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de professor”. Deste modo, um dos papéis importantes a desempenhar pelo professor é o de Diretor de Turma (DT). Desta forma, é importante salientar algumas tarefas do professor enquanto DT: iniciar a construção do PCT; preparar as reuniões de Conselho de Turma; reuniões com os Encarregados de Educação; reuniões com os alunos; registo de faltas dos alunos; para além da preparação das aulas de Cidadania e outras disciplinas que também leciona; seleccionar e elaborar materiais para as mesmas; e participar em outras reuniões relacionadas com as atividades docentes. Segundo o Estatuto do Aluno no Ensino não Superior (Assembleia da República, 2002, p. 2), “o director de turma (...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e

colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

Desta forma, ao longo do todo o EP pude realizar algumas dessas tarefas, nomeadamente as reuniões com o DEF para planeamento e calendarização das aulas de EF e respetivas atividades extracurriculares, controlo e registo de faltas dos alunos, atribuição de classificações intermédias e finais, e caracterização da turma titular em diferentes contextos: biográficos; antropométricos, saúde e estilo de vida; situação escolar e historial de EF e prática desportiva.

Contudo, foi importante passar por esta experiência, o facto de ter caracterizado a turma nestes diversos parâmetros ajudou-me a conhecê-los melhor e a perceber de que forma estes vêm a disciplina de EF. A intervenção direta nas reuniões do DEF foram cruciais para ajustar o planeamento de acordo com a realidade e de acordo com as qualidades de cada EE de forma a todos podermos contribuir com o nosso melhor ao longo de todo o ano.

### **4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional**

Segundo as Normas Orientadoras do EP<sup>1</sup> a área do desenvolvimento profissional do EE “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, nima perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (p. 7). Desta forma o EE deve “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua própria atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).” (p.7)

#### **4.3.1 As Observações e a sua Importância**

Na perspetiva de Sarmiento (2004, p. 163) “observar possibilita uma percepção, mas é algo que gera uma expectativa, formula dúvidas e proporciona respostas e que se desenvolve numa rede de referências.” Desta forma, o EE

deve “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respectivas observações”<sup>1</sup> (p. 5). Assim sendo, foi elaborado um plano de observação, uma vez que cada EE teve de observar 10 aulas de cada colega pertencente ao NE. Nesse plano de observação constava o dia e o período letivo em que iria ser feita a observação, bem como a modalidade, o EE e os objetivos a observar, designadamente, os deslocamentos do professor, o controlo ativo (supervisão à distância), a colocação de voz, a qualidade de instrução, o posicionamento do professor face aos alunos, a implementação das regras de aula, a implementação das rotinas de aula (entrada na aula, ativação geral e organização da turma), o controlo da prática (próxima e distante), o controlo da turma (disciplina), a prevenção e remediação de comportamentos, e a gestão da aula.

Tendo em conta estes objetivos, as primeiras observações foram realizadas através de um registo analítico relativos ao que ia acontecendo com o EE que observava e posteriormente elaborava uma reflexão com todos esses tópicos a fim do EE observado ficar com alguns FB sobre o seu comportamento. Mais tarde, utilizei alguns instrumentos de observação sistemática de Sarmiento et al. (1993): Análise do tempo de aula; sistema de observação do comportamento do professor; e sistema de observação do comportamento do aluno. Em relação a estes instrumentos, senti algumas dificuldades na sua implementação, por exemplo, saber distinguir na prática as categorias de registo, controlo dos intervalos de tempo e registo da informação. Contudo, foram implantadas algumas estratégias de forma a combater essas dificuldades, isto é, no que concerne ao saber as categorias todas e identifica-las na prática, em reunião do NE discutimos acerca do assunto com o propósito de chegar a um consenso e reajustá-lo em relação aos intervalos de tempo e registo de informação. A alternativa encontrada foi a de realizar a observação a pares, de modo a um EE controlar os intervalos de tempo e o outro registar de acordo com as categorias.

Estes sistemas de observação tornaram-se essenciais para percebermos o que estávamos a comprometer a gestão do tempo de aula, de forma a observar onde perdíamos mais tempo, a poder corrigir e adotar uma outra estratégia para reduzir “perdas” de tempo, aumentando, assim, o tempo de empenhamento motor do aluno.

### **4.3.2 Estudo de Investigação: Desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho de Condição Física na Escola**

Autores:

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

<sup>1</sup> Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

<sup>2</sup> Escola Básica Nicolau Nasoni, Porto

<sup>3</sup> CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

#### **4.3.2.1 Resumo**

O presente estudo pretendeu implementar um circuito de Treino Funcional com o objetivo de melhorar a condição física dos alunos das turmas do 8º ano. O programa foi implementado durante as aulas de Educação Física em paralelo com o ensino das modalidades previsto no planeamento anual. A amostra foi constituída por 77 sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos dos quais 26 são do sexo feminino ( $14,31 \pm 1,35$  anos) e 51 do sexo masculino ( $14,65 \pm 1,60$  anos). O instrumento utilizado neste estudo para avaliar a Condição Física foi a bateria de testes *Fit School*. O programa foi apresentado aos alunos através de um circuito constituído por seis exercícios destinados ao desenvolvimento holístico das capacidades físicas. No tratamento dos dados realizou-se uma estatística descritiva com base na média e desvio padrão. Para comparar os resultados obtidos nos distintos momentos de avaliação segundo o sexo procedeu-se a comparações múltiplas pela utilização do teste paramétrico de análise multivariada para medidas repetidas. Para a análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, recorreu-se ao *software SPSS*. A apresentação e discussão dos resultados é realizada através de quadros e figuras, de modo a facilitar a sua compreensão. Verificou-se que a condição física geral dos alunos melhorou significativamente pela implementação do programa de treino funcional. No grupo Feminino registaram-se melhorias estatisticamente significativas nos testes de Equilíbrio em Prancha e *Kettlebell*, do momento de avaliação 1 para o 3

em ambos os casos. Já no grupo Masculino registaram-se melhorias estatisticamente significativas nos testes de Equilíbrio em Prancha, *Kettlebell*, Saltos à Corda e *Burpees*, dos momentos de avaliação: do 1 para o 2 e do 1 para o 3 do teste de Equilíbrio em Prancha; do 2 para o 3 no teste do *Kettlebell*; do 1 para o 3 nos testes dos Saltos à Corda e *Burpees*.

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

#### **4.3.2.2 Introdução**

O presente estudo situa-se no quadro das tarefas inerentes à área de desempenho número três, Desenvolvimento Profissional<sup>1</sup>. A mesma advoga que o EE deve recorrer à investigação como forma de entender, informar e potenciar a sua prática de ensino na escola. Assim, o objetivo da área número três passa por “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação)”<sup>1</sup>.

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

Inicialmente, consideramos importante estabelecer as diferenças entre AtF e CF. De acordo com Casperson et al. (1985), podemos considerar a AF como qualquer movimento corporal de qualquer tipo, produzido pela contração

muscular e que leva a um gasto energético da pessoa. Os mesmos autores referem que a CF, contrariamente à AF, está relacionado com um conjunto de atributos que um indivíduo possui ou alcança.

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

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

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

2001). Deste modo, a implementação de uma Unidade de Trabalho de CF assume especial relevância. Com a mesma procuramos conduzir a melhorias dos índices de força para o exercício da CF.

Dentro dos vários tipos de treino (Treino Intervalado, Treino de Circuito, Pliometria, *Crossfit*) para desenvolver a CF, a nossa escolha centrou-se nos *High Intensity Interval Training* (HIIT), que se encontram dentro do tipo de treino intervalado. Os HIIT envolvem uma alternância entre exercícios de alta intensidade (perto do VO<sub>2</sub>max) e períodos de baixa intensidade, que possibilitam ao corpo a eliminação do ácido láctico do sangue e ao indivíduo recuperar para o próximo período de alta intensidade (Sorace, 2009). Este tipo de treino permite, assim, agregar o treino aeróbio ao desenvolvimento das capacidades condicionais. Entre as principais melhorias do HIIT, sublinham-se as melhorias a nível aeróbio e anaeróbio, cardiovascular e perda de gordura abdominal (Kravitz, 2014).

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

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

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

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

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

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

realizar o número máximo de elevações modificadas, sendo que o grupo de controlo apenas realizou as aulas.

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

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

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

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

embora não significativa, para o aumento das unidades motoras ativadas durante a contração isométrica máxima voluntárias, nos elementos do grupo experimental.

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

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

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

No estudo realizado por Carneiro (2008) pretendeu-se estudar o efeito de um programa de treino de força em jovens alunos. A amostra era constituída por nove turmas do 6º de escolaridade num total de cento e noventa alunos, dos quais

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

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

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

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

O estudo realizado por Gonzaga (2013) pretendeu verificar se existem melhorias nos índices de força dos alunos, através de um programa de treino em circuito e verificar se a motivação dos alunos é incrementada com a realização do treino de força num espaço apropriado. A amostra foi constituída por doze sujeitos no grupo de controlo (quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino) e vinte e um sujeitos no grupo experimental (seis do sexo masculino e quinze do sexo feminino), com dezasseis anos de idade.

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

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

Por último, o estudo de Viana (2014) procurou implementar um circuito de trabalho de força geral, verificando se existem melhorias nos índices de força e motivação dos alunos. A amostra era constituída por vinte e cinco alunos do Ensino Secundário, de uma turma de 10º ano de escolaridade (dezassete do sexo feminino e oito do sexo masculino), com a particularidade de todos frequentarem as aulas de EF.

Os registos foram mediados pela implementação de um circuito de força de dez sessões de doze minutos. Este compreendeu oito estações de treino de força e em cada estação o objetivo era que os alunos realizassem o maior número possível de repetições, durante trinta segundos, com quinze segundos de descanso entre cada estação. Primeiramente, a avaliação inicial teve recurso à

bateria de testes *Fitnessgram*. A avaliação da força foi realizada através de dois testes da bateria dessa mesma bateria sendo os alunos enquadrados nas zonas de desenvolvimento desta bateria de testes referente aos exercícios estipulados. A avaliação da motivação foi através dos questionários usados pelo autor anterior: Gonzaga (2013).

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

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

### **4.3.2.3 Metodologia**

#### **4.3.2.3.1 Caracterização da Amostra**

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

#### **4.3.2.3.2 Procedimento de Recolha de Dados**

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

A primeira (avaliação inicial), a quinta (avaliação intermédia) e a décima (avaliação final) aula tiveram como objetivo avaliar as capacidades motoras pela

contabilização e preenchimento das fichas de registo com o número de repetições em cada teste. Estas avaliações socorreram-se da bateria *Fit School*, no qual pertencem os seguintes testes: agachamento com rotação (TRX); passe de peito com bola medicinal (BM) no plano sagital; equilíbrio em prancha (EqP) trocando os cones de lugar; desenvolvimento com *kettlebell* (KT); saltos à corda (SC) e os *burpees* (BP) (Quadro 3 e 4).

Como já mencionado, as restantes sete aulas foram para a aplicação de um circuito de TF (Quadro 5 e 6). Este programa teve como propósito proporcionar aos alunos uma melhoria da sua CF, através da realização de exercícios iguais ou semelhantes, que trabalhem de forma igual os grandes grupos musculares envolvidos nas tarefas dos momentos de avaliação. Como a EC não possui todo material específico para o desenvolvimento do TF, nas aulas que não eram destinadas à Avaliação, tivemos que criar material que permitisse a realização do exercício de forma semelhante. Assim, de forma a realizar um TRX utilizamos o material de escalada da escola. No que concerne ao EqP, os alunos realizaram o exercício no solo, mas mantendo apenas um MI em contacto com o solo, de modo a criar o desequilíbrio patente no exercício original. Por fim, de modo a criar um KT utilizamos um garrafão de água cheio, retirando a pega superior.

De forma a não haver equívocos e para salvaguardar os resultados, designadamente o preenchimento das fichas de registo, todas as sessões de treino foram gravadas com uma máquina de filmar, colocada num local estratégico, sem interferir com o desenrolar da aula. Para o efeito, procedemos à entrega de um pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos. Com o intuito de tornar o circuito mais apelativo e em simultâneo facilitar a ação dos professores, a implementação do treino foi acompanhada de uma música. Essa música continha música de fundo, assim como sinais sonoros para indicar aos alunos quando se iniciava o circuito, quando deviam iniciar a tarefa, quando deviam trocar de funções, quando deviam trocar de tarefa e quando terminar o circuito. Recorremos ao *software* Audacity, programa de edição de áudio.

**Quadro 2 - Calendarização dos treinos (Diogo e Fábio)**

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

**Quadro 3 - Calendarização dos treinos (Jorge)**

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

#### **4.3.2.3.3 Protocolo e Material do Programa de Treino**

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

No Quadro 4 e 5 é possível encontrar o protocolo utilizado nos momentos de Avaliação onde foi utilizada a bateria de testes *Fit School*. Nos exercícios do TRX, da BM, do KT a capacidade condicional desenvolvida foi a força. No EqP

a capacidade coordenativa exercitada foi o equilíbrio e a coordenação. Já no exercício de SC e nos BP as capacidades coordenativas desenvolvidas foram a coordenação e resistência, respectivamente. Serviu ainda para verificar se existiram melhorias em resultado da implementação do mesmo.

**Quadro 4 - Protocolo do circuito de avaliação Fit School**

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

**Quadro 5– Protocolo do circuito de avaliação Fit School (cont.)**

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

Nos Quadros 6 e 7 é possível encontrar o protocolo utilizado nos momentos de treino, onde foi utilizado o circuito de TF por nós adaptado.

**Quadro 6 - Protocolo do circuito de Treino Funcional**

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

**Quadro 7 – Protocolo do circuito de Treino Funcional (cont.)**

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

#### **4.3.2.3.4 Material Fit School**

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

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

#### **4.3.2.3.5 Material Circuito de Treino Funcional**

No circuito de TF, o material utilizado foi:

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

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

#### **4.3.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados**

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

#### **4.3.2.5 Apresentação e Discussão dos Resultados**

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

#### 4.3.2.5.1 Análise do Desenvolvimento da Condição Física Geral da Amostra

**Quadro 8 - Apresentação dos dados do Fit School obtidos nos três momentos de avaliação**

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

Como podemos observar no Quadro 8, são várias as diferenças que encontramos entre os três momentos de avaliação nos diferentes exercícios. Deste modo, verifica-se a existência de casos em que os valores crescem, ou diminuem, pelos diferentes momentos de avaliação.

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

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

Contrariamente ao aferido nos exemplos acima descritos, no exercício do KT os valores médios obtidos apresentam, variações entre os três momentos de avaliação, existindo uma diminuição do valor médio do primeiro para o segundo momento, seguido de um aumento entre o segundo e terceiro momento: momento 1 -  $10,85 \pm 5,67$ ; momento 2 -  $10,42 \pm 4,46$ ; momento 3 -  $13,38 \pm 4,20$ .

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

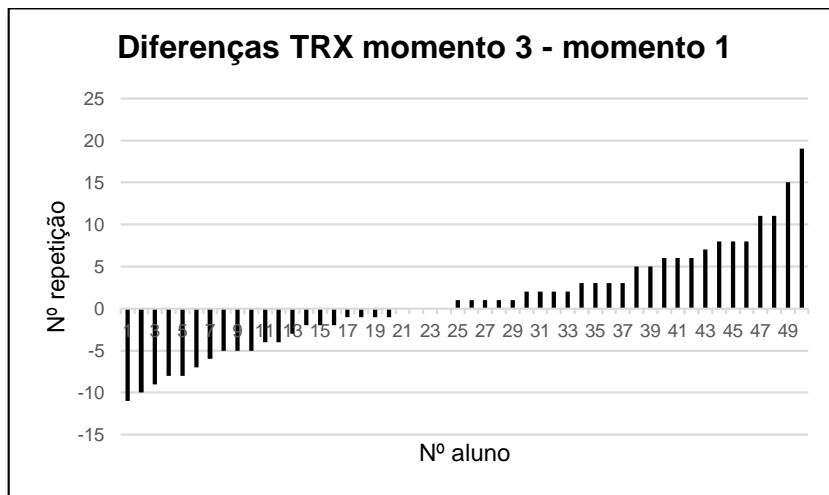
Porém, podemos observar que o número de alunos nem sempre foi o mesmo em cada momento, o que pode ter influenciado os resultados médios da turma. O facto de um aluno participar na aula dos momentos de avaliação, não descarta a hipótese de ele não realizar um dos exercícios dos seis estipulados. Assim,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

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

É de realçar que o número da amostra difere nas figuras, uma vez que, apesar dos alunos estarem presentes num dos momentos de avaliação, se não comparecessem ao seguinte, os valores dos mesmos não eram contabilizados, originando uma possível discrepância. Um exemplo prático é a diferença entre o número total da amostra da figura 4 e 7. Existe também, a possibilidade, de um

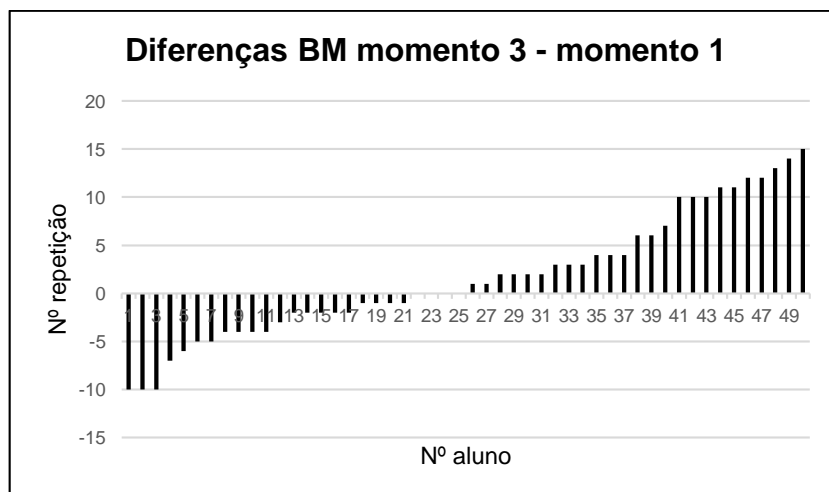
determinado aluno realizar o primeiro momento, todavia, não significa que efetuou todos os exercícios que englobam essa avaliação. A título de exemplo, temos o exercício de SC (Figura 8) que comparativamente com o TRX (Figura 4), o número da amostra caracterizada difere apesar de serem os mesmos momentos de avaliação.

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



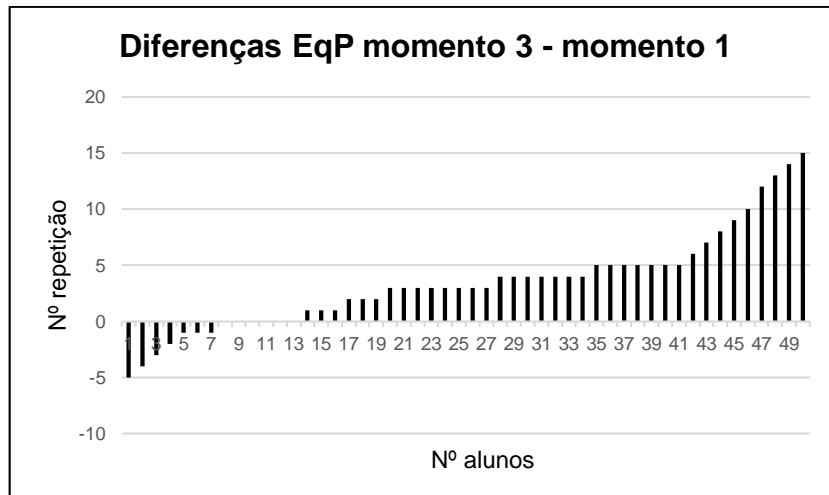
**Figura 4 – Diferenças na avaliação do TRX**

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



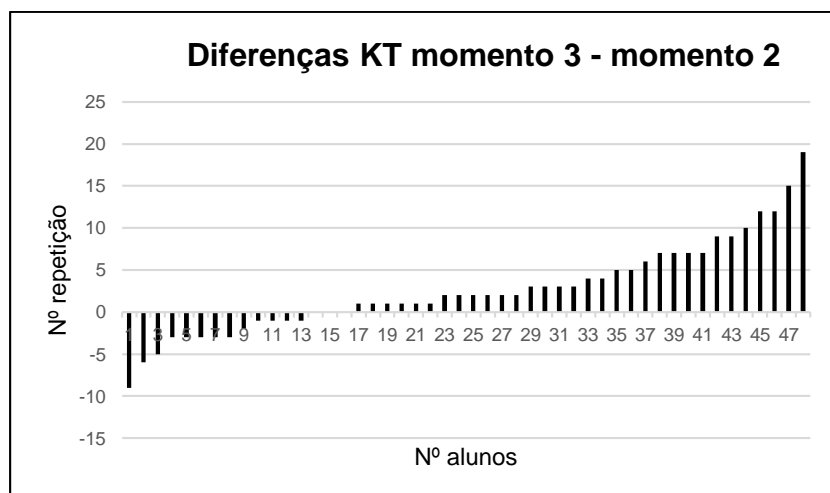
**Figura 5 – Diferenças na avaliação da Bola Medicinal**

Na figura 5 podemos também constatar que as turmas responderam positivamente ao programa de treino: 21 alunos diminuiram o número de repetições (-1 até -10), 4 que mantiveram o mesmo nível (0) e 25 que melhoraram (+1 até +15).



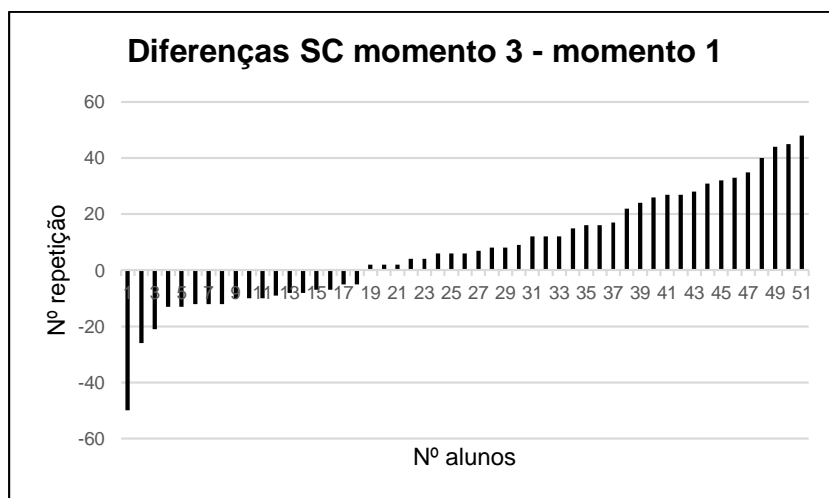
**Figura 6 – Diferenças na avaliação do Equilíbrio em Prancha**

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



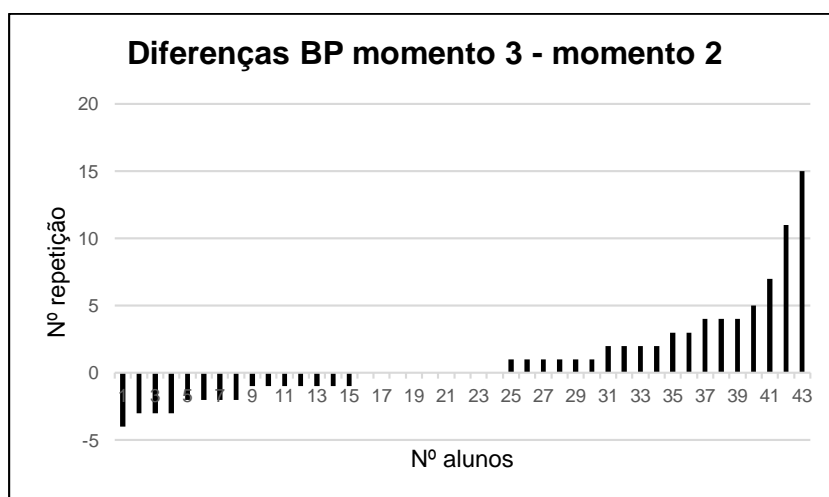
**Figura 7 – Diferenças na avaliação do Kettlebell**

Relativamente ao exercício de KT (Figura 7), podemos verificar que os momentos avaliados referem-se ao intermédio e ao final, nos quais 13 alunos diminuíram o número de repetições (-1 até -9), 3 mantiveram o mesmo nível (0) e 32 melhoraram (+1 até +19).



**Figura 8 – Diferenças na avaliação do Salto Corda**

A figura 8 diz respeito às diferenças entre o momento 1 e 3 no exercício de SC. Neste teste, 18 alunos diminuíram o número de repetições (-5 até -50) e 33 melhoraram (+2 até +48). Neste exercício foi observada a maior diferença entre valor mínimo e máximo de repetições.



**Figura 9 – Diferenças na avaliação dos Burpees**

A figura 9 apresenta os resultados relativos ao exercício dos BP nos momentos 2 e 3. Verificamos que 15 alunos diminuíram o número de repetições (-

1 até -4), nove mantiveram o mesmo nível (0) e dezanove melhoraram (+1 até +15). Este foi a atividade onde se observou o maior número de alunos que mantiveram o mesmo número de repetições.

#### 4.3.2.5.2 Comparação entre os Momentos de Avaliação do Grupo do Sexo Feminino e do Grupo do Sexo Masculino

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

**Quadro 9 - Apresentação dos resultados dos testes Fit School em função do momento de observação (inicial, intermédia e final) para o sexo Feminino e Masculino**

	Feminino					Masculino				
	Momento 1	Momento 2	Momento 3	F	p-value	Momento 1	Momento 2	Momento 3	F	p-value
	m±DP	m±DP	m±DP			m±DP	m±DP	m±DP		
TRX	11,53±1,29	12,73±1,54	12,60±0,57	0,371	0,697	15,04±1,31	15,32±1,05	16,57±1,03	0,749	0,483
BM	10,60±1,07	12,27±0,99	12,47±1,07	0,826	0,460	14,79±1,19	16,00±0,70	16,64±0,68	1,101	0,348
EqP	7,53±0,97	9,53±1,05	10,40±0,96	3,590	0,057	8,39±0,82	11,82±0,61	12,29±0,60	9,176	<b>0,001*</b>
KT	7,94±0,95	9,94±1,22	12,44±1,05	5,084	<b>0,022*</b>	11,89±1,70	11,18±0,71	13,57±0,59	4,122	<b>0,028*</b>
SC	30,80±3,20	36,20±2,62	39,93±3,60	1,638	0,232	24,71±3,80	29,39±3,34	33,21±3,51	2,914	0,072
BP	9,46±2,49	8,00±0,64	8,23±0,81	0,207	0,816	10,18±0,53	10,71±0,75	11,64±0,51	2,843	0,076

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

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

estatisticamente significativas nos exercícios do KT ( $p \leq 0,05$ ) no grupo de alunos do sexo feminino. É possível constatar que a média de repetições dos alunos deste grupo no momento de avaliação inicial é inferior no KT ( $7,94 \pm 0,95$ ) ao da avaliação intermédia do KT ( $9,94 \pm 1,22$ ) que por sua vez é inferior ao da avaliação final: KT ( $12,44 \pm 1,05$ ).

Registou-se, ainda, que nos testes TRX, BM, EqP, SC e BP não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação, no grupo do sexo feminino. Já no grupo do sexo masculino, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos exercícios de EqP e KT ( $p \leq 0,05$ ). Desta forma, é possível verificar que a média de repetições, dos alunos deste grupo, no momento inicial é inferior no EqP ( $8,39 \pm 0,82$ ) ao da avaliação intermédia: EqP ( $11,82 \pm 0,61$ ). O que por sua vez é inferior ao valor da avaliação final: EqP ( $12,29 \pm 0,60$ ). No exercício do KT os valores mantêm da avaliação inicial, KT ( $11,89 \pm 1,70$ ), para a avaliação intermédia, KT ( $11,18 \pm 0,71$ ), embora o desvio padrão seja menor nesta última, o que possibilita essa diferença significativa. E por fim, o valor da avaliação intermédia é inferior ao da avaliação final: KT ( $13,57 \pm 0,59$ ). Por outro lado não se verificaram quaisquer diferenças estatísticas nos restantes exercícios (TRX, BM, SC e BP), quando comparados entre os momentos. (Quadro 9) Estes valores não vão ao encontro daquilo evidenciado pelo estudo realizado por Barbosa (2014). O autor verificou que em todos os testes existiram diferenças estatisticamente significativas, contrariamente ao que se verifica no presente estudo, onde um número reduzido de testes apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Através de uma análise mais detalhada dos momentos de avaliação em que se verificam diferenças estatisticamente significativas, foi possível constatar que no exercício do EqP, existem diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos: momento 1 e momento 2 ( $p \leq 0,05$ ); momento 1 e momento 3 ( $p \leq 0,05$ ). No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento 2 e o momento 3. (Quadro 10)

**Quadro 10 – Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação de EqP (Masculino)**

Masculino			
Equilíbrio em Prancha	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>
Momento 2	<b>0,001*</b>	-	0,475
Momento 3	<b>0,000*</b>	0,475	-

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

Foi possível também atestar que no exercício KT existem diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos em ambos os sexos. No sexo feminino: apenas momento 1 e momento 3 ( $p \leq 0,05$ ). (Quadro 11)

**Quadro 11 - Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação com KT (Feminino)**

Feminino			
Kettlebell	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,189	<b>0,005*</b>
Momento 2	0,189	-	0,158
Momento 3	<b>0,005*</b>	0,158	-

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

No sexo masculino: apenas no momento 2 e momento 3 ( $p \leq 0,05$ ). (Quadro 12)

**Quadro 12 - Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação com KT (Masculino)**

Masculino			
Kettlebell	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,591	0,186
Momento 2	0,591	-	<b>0,008*</b>
Momento 3	0,186	<b>0,008*</b>	-

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

Por outro lado, é possível constatar que no exercício EP, no grupo do sexo feminino, que apesar da análise dos dados não apresentar diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos, existem diferenças estatisticamente significativas quando comparados entre eles. Assim, existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos 1 e 3 ( $p \leq 0,05$ ). No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o momento e 2 e momento 2 e 3. (Quadro 13)

**Quadro 13 - Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação com EqP (Feminino)**

Feminino			
Equilíbrio em Prancha	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,101	<b>0,019*</b>
Momento 2	0,101	-	0,499
Momento 3	<b>0,019*</b>	0,499	-

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

No grupo do sexo masculino a situação mantém-se, ou seja, apesar da análise dos dados não apresentar diferenças estatisticamente significativas entre

os 3 momentos dos exercícios de SC e BP, existem diferenças estatisticamente significativas quando comparados entre eles. Assim, as diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes momentos do exercício de SC: momento 1 e momento 3 ( $p \leq 0,05$ ). (Quadro 14)

**Quadro 14 - Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação de SC (Masculino)**

Masculino			
Salto à Corda	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,110	<b>0,021*</b>
Momento 2	0,110	-	0,168
Momento 3	<b>0,021*</b>	0,168	-

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

E as diferenças no exercício dos BP: momento 1 e momento 3 ( $p \leq 0,05$ ). (Quadro 15)

**Quadro 15 - Múltipla comparação à posteriori para os três momentos de avaliação de BP (Masculino)**

Masculino			
Burpees	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Momento 1	-	0,447	<b>0,023*</b>
Momento 2	0,447	-	0,273
Momento 3	<b>0,023*</b>	0,273	-

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

#### 4.3.2.6 Conclusão

Tendo em conta os dados deste estudo, posso dizer que os objetivos gerais, na sua maioria, foram cumpridos. Os índices de CF dos alunos aumentaram consideravelmente face ao programa de treino. A supervisão do professor, enquanto os alunos realizavam os exercícios, foi fundamental de modo a que estes pudessem evitar lesões e melhorarem a execução técnica.

Na análise da média dos valores obtidos em cada exercício nos diferentes momentos, os níveis dos alunos aumentaram, espelhando uma melhoria da sua CF geral.

Na análise dos dois grupos distintos (Feminino e Masculino) é possível verificar que o grupo do sexo Feminino apresentou melhorias estatisticamente significativas no número de repetições em alguns exercícios (EqP e KT) quando comparado entre os três momentos (inicial, intermédio e final). No grupo do sexo Masculino podemos observar que estes apresentaram melhorias estatisticamente significativas no número de repetições, face aos três momentos, nos seguintes exercícios: EqP, KT, SC e BP. Essa melhoria, no número de repetições em ambos os grupos, reforça a melhoria da sua CF.

É importante referir ainda três aspetos que contribuíram para o bom funcionamento do circuito de CF, nomeadamente, a música de acompanhamento editada, uma vez que facilitou a ação dos professores nos tempos de espera, transição e exercitação e também no nível motivacional dos alunos. A criação de material semelhante ao do programa de *Fitschool*, uma vez que a escola não possuía o material necessário e a FADEUP não poderia dispensá-lo para todos os dias do programa de treino, permitiu aos alunos realizarem os exercícios o mais semelhante possível em relação à realização com o material original. E, por último, o estabelecimento de grupos de trabalho de pares, o que proporcionou a não distração dos alunos aquando tempo de espera, ocupando-os com a contabilização das repetições do seu companheiro.

Nesta perspetiva, apresento algumas propostas para estudos futuros. Uma vez que este estudo baseou-se na avaliação de três momentos distintos (inicial, intermédia e final) num grupo experimental, como tal, seria pertinente

realizar o mesmo mas adicionando um grupo de controlo, de modo a poder comparar um grupo com o outro.

Outra proposta, também, interessante seria prolongar o tempo de utilização deste protocolo. Ao invés das 10 aulas de prática, poderia ser aplicado durante um período mais prolongado, proporcionando, assim, uma melhor verificação da evolução da CF dos alunos.

#### **4.3.2.7 Notas Finais**

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

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

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

#### **4.3.2.8 Referências Bibliográficas**

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

- Armstrong, N. (1998). O papel da escola na promoção de estilos de vida ativos. In N. Armstrong, J. M. Constantino, M. Piéron, A. T. Marques, J. A. Dinis, R. Telama & J. G. Pereira (Eds.), *A educação para a saúde: O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp. 4-17). Lisboa: Omniserviços.
- Barbosa, A. (2014). *Uma visão geral do Estágio Profissional*. Porto: António Barbosa. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Baumgartner, T. A., & Wood, S. S. (1984). Development of shoulder-girdle strength-endurance in elementary children. *Research quarterly for exercise and sport*, 55(2), 169-171.
- Blimkie, C., Ramsay, J., Sale, D., MacDougall, D., Smith, K., & Garner, S. (1989). Effects of 10 weeks of resistance training on strength development in prepubertal boys. In S. Oseid & K.-H. Carlsen (Eds.), *Children and exercise XIII* (Vol. 19, pp. 183-197). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Boyle, M. (2004). *Functional training for sports superior conditioning for today's athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carneiro, E. (2008). *Treino de força em crianças: Resultado de um estudo em crianças do 6º ano de escolaridade*. Porto: Eduarda Carneiro. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carvalho, C. (1993). *Desenvolvimento e treinabilidade da força em jovens em fase pubertária: Estudo em alunos do 8º ano de ambos os sexos em escolas de Vila Real*. Vila Real: Carlos Carvalho. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Casperson, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- DeFrancesco, C., & Inesta, R. (s/d). Principles of Functional exercise for professional fitness trainers. Consult. 16/05/2015, disponível em

[http://www.fitandfunctional.com/docs/Principles\\_of\\_Functional\\_Exercise.pdf](http://www.fitandfunctional.com/docs/Principles_of_Functional_Exercise.pdf)

- Direcção-Geral da Saúde. (2002). *Relatório Mundial da Saúde. Saúde mental: nova concepção, nova esperança* (1 ed.). Lisboa: World Health Organization.
- Gambetta, V. (1999). *Force and function: Training & conditioning* (Vol. 9).
- Gambetta, V. (2007). Athletic development: The art and science of functional sports conditioning. *Human Kinetics*.
- Gomes, D. (2013). *Um olhar sobre a prática para além do óbvio*. Porto: Daniela Gomes. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gonzaga, D. (2013). *O mar como reflexo da alma, a agitação da formação*. Porto: Dany Gonzaga. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on... High-intensity interval training*: American College of Sports Medicine.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). Ensino Básico 3º Ciclo: Programa de Educação Física: Reajustamento. *Governo de Portugal* Consult. 15 de maio de 2015, disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento motor e constangimentos sociais: A importância da educação física no contexto escolar. In *A criança, a escola e a educação física* (pp. 9-20). Oeiras: Camara Municipal de Oeiras: Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas.
- Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G., King, A., Kriska, A., Leon, A., Marcus, B., Morris, J., Ralph Paffenbarger, J., Patrick, K., Pollock, M., Rippe, J., Sallis, J., & Wilmore, J. (1995). Physical activity and public health: a recommendation from the centers for disease control and prevention and the american college of sports medicine. *Journal of the american medical association* 273, 402-407.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Scholich. (1994). *Circuit training for all sports methodology of effective fitness training*. Toronto: Sport Book.
- Sorace, P. (2009). High-intensity interval training: Applications for general fitness training. *National Strength and Conditioning Association*, 31(6), 44-46.
- Swanson, J. (2006). A Functional approach to warm-up and flexibility. *National Strength and Conditioning Association*, 28(5), 30-36.
- Thomas, M. (2000). The Functional Warm-Up. *National Strength & Conditioning Association*, 22(2), 51-53.
- Viana, V. (2014). *Partilhas e reflexões sobre a prática pedagógica na escola na perspectiva de um estagiário*. Porto: Vitor Viana. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.



## 5 Conclusão

Depois de um ano repleto de experiências novas, é legítimo dizer que levo daqui uma “bagagem” cheia de recordações positivas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Este foi um ano marcante, resultado de muito trabalho, de novas aprendizagens, de decisões e de reflexões. Foi um culminar de cinco anos de formação inicial direcionados para uma única meta: Ser professor de EF.

O primeiro confronto com a realidade de ensino foi indubitavelmente uma experiência inesquecível. Desde o primeiro contacto com a turma aos momentos de avaliação, às aulas ao longo do ano, à organização dos eventos e reuniões, todos foram momentos importantes de aprendizagem para mim.

Sendo o EP um ano único para o EE, o mesmo deve aproveitá-lo ao máximo, não se limitando a ser um simples cumpridor de tarefas, mas antes a investidor ativo na sua formação, indo ao encontro de novas experiências e à procura de novos conhecimentos. Foi essa procura que me ajudou a lecionar a modalidade de Tag Râguebi, uma vez que o conhecimento sobre esta modalidade era reduzido e a procura constante de informações sobre esta foi um momento chave para a sua lecionação. É de referir que a minha permanência na escola não passou só pelo contacto com os alunos, mas também com professores, diretores, funcionários, entre outros. E considero que cada um deles teve um papel singular na construção da minha identidade como professor. Desta forma, Batista e Queirós (2013) salientam a importância de colocar os estudantes no espaço real de ensino, ou seja, na comunidade educativa, da qual fazem parte não só os alunos da turma, mas também os outros professores, os outros alunos, os auxiliares da ação educativa, os pais, entre outros.

O processo de E/A depende de um vasto conjunto de fatores que determinam o sucesso do mesmo: um planeamento cuidado tendo em conta o contexto, a turma e a progressão dos conteúdos; a modo como vamos transmitir esse conhecimento e proporcionar as estratégias e as situações de aprendizagem mais indicadas respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno; a constante reflexão, em sede de NE ou individualmente, sobre as minhas ações e decisões; o estabelecimento de objetivos claros, alcançáveis e ajustados. No que

concerne à avaliação, esta foi uma ação constante na tomada de decisão e no ajustamento das estratégias para melhorar a minha intervenção, tendo sempre em conta as necessidades e os objetivos da turma.

Outro ponto essencial da minha intervenção foram as reflexões. As reuniões constantes em sede de NE e o debate de ideias permitiram, a cada EE, refletir sobre o que era realmente importante. Essa intervenção permitiu, não contornar, mas antes, superar os obstáculos que iam aparecendo à medida que cada vez mais nos envolvíamos na tarefa do professor. Assim sendo, é legítimo dizer que foi muito enriquecedor partilhar conhecimentos e perspetivas com o NE, DEF, PC e PO, de uma forma cooperativa, baseada na crítica construtiva e reflexiva, de modo a adquirir um conjunto de valências que me permitiram potenciar a minha atuação. Desta forma, essa intervenção fez-me refletir sobre qual o perfil de um bom professor de EF, podendo este ser variado tendo em conta as exigências a que é exposto.

Deste modo, o perfil de um bom professor de EF está inserido nos diversos patamares a que o EE se deve submeter ao longo do EP. Cada capítulo deste RE espelha cada característica que o professor deve ter enquanto profissional competente. No capítulo do Enquadramento Pessoal podemos retirar a ideia que o professor de EF é alguém que é influenciado pela sua estória pessoal (socialização antecipatória: vivências pessoais, académicas e desportivas). Por outro lado, o professor de EF é alguém que é influenciado pelas contingências da prática (capítulo do Enquadramento da Prática Profissional). Dentro do grande capítulo da Realização da Prática Profissional encontramos três características importantes, nomeadamente: na Área 1 - Organização e gestão do ensino/aprendizagem, o professor de EF é alguém que sabe conceber, planejar, realizar e avaliar o processo de E/A; na Área 2 - Participações na escola e relações com a comunidade, o professor é alguém que participa ativamente na comunidade escolar, designadamente na condução de tarefas de gestão (DT e DE) e atividades extracurriculares; por último, na Área 3 - Desenvolvimento profissional, o professor de EF é alguém que reflete e investiga a sua própria prática.

Assim sendo, findo esse percurso acreditando que estou preparado e que desenvolvi os conhecimentos inerentes à profissão do docente. O meu maior

desejo é que, brevemente, possa voltar ao ensino e exercer a profissão que tanto gosto. Ter a oportunidade de contribuir para a valorização da EF, contribuindo para uma melhor formação dos alunos. Contudo, o importante é não desanimar face à desvalorização da disciplina e dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, não baixando os braços e lutando por aquilo em que acreditamos.



## 6 Notas Finais

<sup>1</sup> Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

<sup>2</sup> Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

<sup>3</sup> **Conceção Tecnológica** – pressupõe que o processo de aprender a ensinar envolve aquisição de princípios e práticas originárias da pesquisa do ensino, procurando interiorizar comportamentos e técnicas consideradas desejáveis e eficazes para obtenção de sucesso na condução do processo de E/A, ou seja, o que está em causa são os resultados e não o processo;

**Conceção Prática** – pressupõe a ação reflexiva sobre a prática, baseando-se nas teorias cognitivas, críticas e no paradigma interpretativo. Mais que explicar os comportamentos, o essencial é compreender as ações. Considera-se que o conhecimento é pessoal, subjetivo e único e que a realidade social é subjetiva;

**Conceção Pessoal** – esta insere-se no paradigma interpretativo e parte da reflexão sobre a pessoa numa perspetiva construtivista, de autoconhecimento e desenvolvimento;

**Conceção Académica** – concebe o ensino com um processo de transmissão do conhecimento e do desenvolvimento da compreensão, privilegiando os conteúdos de ensino do professor em vez da formação pedagógica para o ensino.

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



## 7 Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 109-126). Porto: Editora FADEUP.
- Aranha, H. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª Edição)*. Boston: McGrawHill.
- Arnold, R. (1981). *Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher*. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph 2.
- Assembleia da República. (2002). Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro. *Diário da República* (artigo 5º, ponto 2).
- 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. 33-53). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cunha, A. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das representações e atitudes dos alunos*. Braga: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, A. (2010). Representation of the "good" teacher: the "good" teacher in general and the "good" physical education teacher in particular. *Educação em revista*, 11(2), 41-52.
- Desporto Escolar. (2000). Expressão e Educação Físico-Motora: 1º Ciclo do Ensino Básico (2ª Edição). *Ministério da Educação e Ciência* Consult. 15/05/2015, disponível em <https://cnaepf.wordpress.com/metas-de-ef/>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houstos, H. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.
- Formosinho, J. (1992). *As concepções do professor: Do missionário ao profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

- 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., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teachers College Press.
- Guimarães, H. (1988). *Ensinar matemática: Concepções e práticas*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática: H. Guimarães. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Lisboa.
- Hrvoje, D. (S.d.). *Técnica e condição física do andebol*. Porto: INOVA - Artes Gráficas.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Lopes, M. (2005). *O perfil do animador de campos de férias*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Maccario, B. (1984). *Definição dos objectivos da educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maria, A., & Nunes, M. (2007). *Atividade física e desportiva - 1º ciclo ensino básico: Orientações programáticas*. Maia: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp. 95-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Peterser (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ministério da Educação e Ciência. (1998). Ensino Básico, 2º Ciclo: Programa de Educação Física: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. *Governo de Portugal* Consult. 15 de maio de 2015, disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). Ensino Básico 3º Ciclo: Programa de Educação Física: Reajustamento. *Governo de Portugal* Consult. 15 de maio de 2015, disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013/2017. *Governo de Portugal* Consult. 15 de maio de 2015, disponível em [http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa\\_Desporto\\_Escolar\\_2013\\_2017.pdf](http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf)

- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise: Coleção temas da educação* (pp. 12-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*(350), 203-218.
- Oliveira, M. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Aveiro: M. Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, F., & Jorge, F. R. (2014). Formação de Professores do Ensino Básico: abertura do Estágio a contextos não formais de Educação. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 42-58). Porto: FADEUP.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Alessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2005). Estágio e docência: Diferentes concepções. *Revista Poiesis*, pp. 5-24.
- 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. (2014). *Teaching physical education for learning (7th ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 94-103.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions. *Elementary School Journal*, 83, 335-350.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto (2ª Edição)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning & performance: From principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In *Havard educational review* (Vol. 57, pp. 1-21).
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. D. (2011). *Complete guide to sports education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000a). *Developing teaching skills in physical education*. McGraw-Hill Humanities Social Sciences.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000b). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Montain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, E. R. d. (2012). *Formação inicial de professores: Avaliação do modelo de estágio pedagógico em educação física no ensino superior universitário*. Coimbra: E. Ribeiro da Silva. Dissertação de Doutorado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Silva, L., Silva, R., & Silva, J. (2013). *Da formação à sala de aula: As dificuldades do professor iniciante, expectativas e conflitos*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowlege structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

## 8 Anexos

### Anexo I - Ficha Autobiográfica dos Alunos



#### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

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

### Ficha de Caracterização Individual do Aluno

#### 1. Dados Biográficos:

Nome: _____	
Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Data Nascimento: ____/____/____
Nacionalidade: _____	Naturalidade: _____
Concelho: _____	Distrito: _____
Morada: _____	
Telefone: _____	
Nome do Pai: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	
Nome da Mãe: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	
Encarregado de Educação: Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Parentesco? _____	
Nome do Encarregado de Educação: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Contacto: _____
Habilitações Literárias: _____	

#### 2. Agregado Familiar

Onde moras? _____	Apartamento <input type="checkbox"/> Moradia <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____
Com quem moras? _____	
Número de irmãos? _____	Idade (s)? _____

#### 3. Dados Antropométricos/ Saúde/ Estilo de Vida

Peso (+/-): _____	Altura (+/-): _____
Pé dominante: _____	Direito <input type="checkbox"/> Esquerdo <input type="checkbox"/>
Mão dominante: _____	Direita <input type="checkbox"/> Esquerda <input type="checkbox"/>
Já tiveste alguma lesão? Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>	
Já foste operado? Sim <input type="checkbox"/> A quê? _____ Não <input type="checkbox"/>	
Vês bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas óculos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas lentes? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Ouves bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Usas aparelho de audição? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Tens algum problema de saúde? Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>	
Tens alguma doença impeditiva de realizar a aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>	
Quantas horas costumas dormir? Menos de 8 h <input type="checkbox"/> 8 h <input type="checkbox"/> Mais de 8 h <input type="checkbox"/>	
A que horas te costumas deitar? _____	
O que costumas comer/beber regularmente?	
Fast Food <input type="checkbox"/> Carne <input type="checkbox"/> Doces <input type="checkbox"/> Peixe <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Legumes <input type="checkbox"/>	
Frutas <input type="checkbox"/> Refrigerantes <input type="checkbox"/> Comidos <input type="checkbox"/> Fritos <input type="checkbox"/>	

1 Ana Martins, Diogo Sária, Fábio Mota, Jorge Costa.  
 Núcleo de Estágio da FADEUP 2014/2015

## Anexo II - Ficha Autobiográfica dos Alunos (cont.)



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

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

Consumes bebidas alcoólicas? Sim  Não   
 Fumas? Sim  Não   
 Sai à noite? Sim  Não

#### 4. Situação Escolar do Ano Anterior

Frequentaste a escola Nicolau Nazari no ano letivo passado? Sim  Turmas? \_\_\_\_\_  
 Não   
 Já reprovaste? Sim  Em que ano? \_\_\_\_\_  
 Não   
 Como te deslocas para a escola?  
 A pé  De carro  De metro  Autocarro  Outro  Qual? \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo demoras?  
 Até 15min  Até 30min  Mais de 30min   
 Quais as tuas disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_  
 Quais as que menos gostas? \_\_\_\_\_  
 Tens explicação? Sim  A que disciplina(s)? \_\_\_\_\_  
 Não

#### 5. Historial de Educação Física

Qual foi a tua nota do ano passado na disciplina de Educação Física?  
 Que modalidades preferas? Atletismo  Basquetebol  Futebol  Badminton   
 Ginástica  Orientação  Rúgbi  Andebol  Voleibol  Dança   
 Hoquei em Patins  Natação  Esgrima  Golfe   
 Quais as modalidades (que não foram mencionadas em cima) que gostarias que fossem abordadas?  
 Destas modalidades, com quais já tiveste contacto na escola?  
 Andebol  Atletismo  Badminton  Basquetebol  Voleibol  Escalada   
 Futebol  Ginástica  Orientação  Patinagem  Rúgbi  Dança   
 Costumas tomar banho após a aula de Educação Física? Sim  Não

#### 6. Situação Desportiva

Praticas algum desporto fora da escola? Sim  Qual? \_\_\_\_\_  
 Não   
 Quantas vezes por semana praticas desporto? 1  2  3  4  +4   
 Em que clube/local? \_\_\_\_\_ Duração do treino? \_\_\_\_\_

#### 7. Expectativas

Qual a profissão que gostarias de ter?  
 Gostarias de fazer alguma visita de estudo? Sim  Onde? \_\_\_\_\_  
 Não   
 O que esperas da aula de Educação Física? \_\_\_\_\_

## Anexo III – Plano de Aula

Plano de Aula						
<b>Aula n.º:</b> 95 <b>Data:</b> 29/05/2015 <b>Hora:</b> 10:15-11:00 <b>Duração:</b> 45' <b>Tempo efetivo:</b> 35'		<b>Objetivos Gerais:</b> <b>Habilidades Motoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a Orientação espacial e o conhecimento dos pontos cardeais;</li> <li>- Realizar um pequeno percurso de Orientação;</li> <li>- Envolver os alunos na tarefa;</li> <li>- Fomentar a responsabilização individual.</li> </ul>				
<b>Turma:</b> 8ºB <b>N.º de alunos:</b> 20 <b>Local:</b> Pavilhão Gimnodesportivo		<b>Fisiologia do Treino e Condição Física:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas.</li> </ul>				
<b>Professor Estagiário:</b> Fábio Mota <b>Professora Orientadora:</b> Mestre Mariana Cunha <b>Professora Cooperante:</b> Dra. Júlia Gomes		<b>Cultura Desportiva:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar o conhecimento e cumprimentos dos alunos no que respeita às regras fundamentais da modalidade de Atletismo.</li> </ul>				
<b>Unidade Temática:</b> Orientação 3  <b>Função Didática:</b> Exercitação dos pontos cardeais e colaterais, da Localização e Orientação do mapa e Introdução e Exercitação do Percurso de Orientação e Sinalética  <b>Material:</b> Mapas do percurso (anexo 1), apito, balizas de Orientação, pontos cordeais, canetas e coletes.		<b>Conceitos Psicossociais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir com empenho todas as tarefas;</li> <li>- Respeitar o esforço dos colegas e cooperar com eles;</li> <li>- Fair-play;</li> <li>- Fomentar o espírito de equipa e competitividade</li> </ul>				
Parte	Objetivo Específico	Descrição do Exercício	Organização Metodológica	Palavras-chave	Esquema	Tempo
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento.</li> <li>- Desenvolver a noção dos pontos cardeais, numa corrida de estafetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada aluno do grupo parte de um local marcado por um cone, e desloca-se até um sinalizador, que se encontra no lado contrário do campo, de onde retira um ponto cardeal ou colateral.</li> <li>- De seguida deve-o colocar no local correto da rosa-dos-ventos, regressando à respetiva coluna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turma dividida em 4 grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Começa”;</li> <li>- “Chega aqui”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Professor desloca-se pelo espaço da aula, observa, corrige e emite feedbacks que considere necessário.</li> </ul>	10'
Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a preencher a ficha de registo</li> <li>- Realizar um pequeno percurso de Orientação.</li> <li>- Desenvolver a responsabilização individual do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve diálogo com os alunos sobre como preencher a ficha de registo;</li> <li>- A cada 30 s sai um aluno para realizar o seu percurso de Orientação;</li> <li>- Ver anexo 1.</li> <li>- No final os alunos trocam a folha com um colega para fazer a correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada aluno realiza um percurso individualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Atenção”;</li> <li>- “Vai”;</li> <li>- “Regista o tempo”;</li> <li>- “Preenche a grelha”;</li> <li>- “Chega aqui”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Professor desloca-se pelo espaço da aula, observa, corrige e emite feedbacks que considere necessário.</li> </ul>	20'
Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alongar os músculos solidificados durante a aula.</li> <li>- Preenchimento da cartolina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos efetuam os alongamentos.</li> <li>- Preenchimento da cartolina do comportamento e assiduidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos distribuem-se aleatoriamente no espaço da aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver anexo 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor encontra-se em frente aos alunos.</li> </ul>	5'

## Anexo IV – Equipas MED

<b>Equipas MED</b>	
<b>Equipa Azul</b>	
1	ALUNO 1
7	ALUNO 7
11	ALUNO 11
14	ALUNO 14
2	ALUNO 2 ©
<b>Equipa Branca</b>	
6	ALUNO 6
5	ALUNO 5 ©
9	ALUNO 9
12	ALUNO 12
19	ALUNO 19
<b>Equipa Vermelha</b>	
8	ALUNO 18
21	ALUNO 21
15	ALUNO 15
4	ALUNO 4
22	ALUNO 22 ©
<b>Equipa Amarela</b>	
16	ALUNO 16
17	ALUNO 17 ©
3	ALUNO 3
13	ALUNO 13
20	ALUNO 20
18	ALUNO 18

Nome da equipa: Os Golfinhos

Cor: Branco

Capitão: Aluno 5

Grito: Com a nossa amizade vamos triunfar! Hiiiiiiiiii

Mascote: Golfinho

Nome da equipa: Os Daninhos Valentes

Cor: Azul

Capitão: Aluno 2

Grito: Falta-te um bocadinho assim!

Mascote: Danoninho

Nome da equipa: os Spiders

Cor: Vermelha

Capitão: Aluno 22

Grito: Com a nossa teia vais ser apanhado

Mascote: Spider Man

Nome da equipa: Os Cavalos Velozes

Cor: Amarelo

Capitão: Aluno 17

Grito: Corre atrás de nós, se conseguires!

Mascote: Cavalo

## Anexo V – Calendário competitivo e Diferenciação de Papéis



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto

Tel: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: aean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

## Calendário dos Jogos e Funções

Jogo 1				
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 6	ÁRBITRO Aluno 16
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 4	ÁRBITRO Aluno 1
Jogo 2				
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 17	ÁRBITRO Aluno 21
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 7	ÁRBITRO Aluno 5
Jogo 3				
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 9	ÁRBITRO Aluno 15
	<b>VS</b>		ESTATÍSTICO Aluno 11	ÁRBITRO Aluno 3



