



Estágio Profissional: O Fim do Início

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 Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Zélia Matos

Francisca Ribeiro

Porto, Setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Ribeiro, F. (2015). Estágio Profissional: O Fim do Início. Porto: F. Ribeiro. Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA.

Agradecimentos

À Professora Orientadora Zélia Matos por toda a disponibilidade, ajuda, dedicação e compreensão que demonstrou ao longo deste ano de estágio.

À Professora Cooperante Manuela Machado pelo acompanhamento proporcionado nesta longa caminhada.

Aos meus alunos por me proporcionarem momentos magníficos e desafiantes.

Aos meus colegas de estágio pelas conversas, pelas angústias, pelas inquietações e pelas experiências vivenciadas.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica e Secundária D. Dinis que tão bem me acolheu.

Aos meus pais, Olga e José, por me terem dado a oportunidade de me formar no que eu sempre quis, por me acompanharem durante todo o meu percurso, pelo apoio demonstrado e pelas longas conversas que tivemos.

À minha irmã, Isabel, pelo apoio, pela força e pela disponibilidade demonstrada nos diversos momentos.

Ao Diogo pela paciência, pela compreensão, pelo carinho e pela disponibilidade nos momentos positivos e principalmente nos menos positivos, tendo sido o meu porto seguro.

À minha família por toda a preocupação e todo o carinho que tiveram.

Aos meus amigos pelas conversas e pelos convívios proporcionados.

Ao Sr. Dias e à D. Ana que em todos os momentos se mostraram disponíveis para ajudar e para conversar.

Índice Geral

Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Lista de Abreviaturas.....	XIX
1. Introdução	1
1.1. Caracterização, Entendimento e Objetivos do Estágio Profissional.....	3
1.2. Processo de Realização do Relatório de Estágio Profissional	6
2. Enquadramento Biográfico	9
2.1. Reflexão Autobiográfica	11
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional.....	13
3. Enquadramento da Prática Profissional	17
3.1. Enquadramento Concetual.....	19
3.1.1. A Necessidade de Educação	19
3.1.2. A Necessidade de Educação Física	21
3.1.3 Ser Professor (de Educação Física) na Escola.....	23
3.1.4 Ser Professor Reflexivo	25
3.2. Enquadramento Institucional.....	27
3.2.1. A Escola.....	28
3.2.2. O Núcleo de Estágio	30
3.2.3. A Turma do 10º E	34
3.2.4. A Turma do 6º A	44
4. Realização da Prática Profissional	47
4.1. Área 1–Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem. 49	
4.1.1. Conceção.....	49
4.1.2. Planeamento.....	51
4.1.2.1. Planeamento Anual	54
4.1.2.2. Planeamento das Unidades Temáticas	59
4.1.2.3. Planos de Aula	79

4.1.3. Realização	87
4.1.3.1 Instrução.....	89
4.1.3.2. Gestão	96
4.1.3.3. Clima e Disciplina da Aula	105
4.1.3.4. Reflexões e Observações.....	108
4.1.4. Avaliação	111
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica	114
4.1.4.2. Avaliação Formativa	116
4.1.4.3. Avaliação Sumativa	117
4.1.4.4. Autoavaliação	119
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	119
4.2.1. Direção de Turma	121
4.2.2. Desporto Escolar	124
4.2.3. Reuniões de Núcleo de Estágio, de Conselho de Turma, de Departamento e de Grupo Disciplinar.....	127
4.2.4. Corta-Mato Escolar	128
4.2.5. Atividade “ <i>Fit Challenge</i> ”	130
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	136
4.3.1. Poster	138
5. Estudo	141
5.1. Título do Estudo	143
5.2. Objetivo do Estudo.....	143
5.3. Enquadramento do Estudo.....	143
5.3.1. O Conceito de Aptidão Física	143
5.3.2. A Aptidão Física nos Programas Nacionais de Educação Física ..	144
5.3.3. O Treino Funcional	145
5.3.4. A Avaliação da Aptidão Física	148
5.4. Material e Métodos.....	149
5.4.1. Caracterização da Turma	149
5.4.2. Programa de Treino	149
5.4.3. Avaliação através da Bateria de Testes – <i>Fit School</i>	150
5.4.3.1. Exercícios Isolados – Método de Aplicação	153

5.4.3.2. Circuito – Método de Aplicação	153
5.4.4. Procedimentos Estatísticos.....	155
5.5. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	155
5.6. Conclusões	160
5.7. Referências Bibliográficas.....	161
6. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro	163
7. Referências Bibliográficas	167

Índice de Figuras

Figura 1: Caracterização da Turma – Área de Residência.....	34
Figura 2: Caracterização da Turma – Saúde.....	35
Figura 3: Caracterização da Turma – Tipologia de Modalidades Desportivas Preferidas.....	37
Figura 4: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas Preferidas....	37
Figura 5: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas a lecionar nas aulas de EF.....	37
Figura 6: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas com maiores dificuldades.....	37
Figura 7: Caracterização da Turma – Saber Nadar.....	38
Figura 8: Caracterização da Turma – Técnicas de Nado que dominam.....	38
Figura 9: Caracterização da Turma – Prática Desportiva Regular.....	40
Figura 10: Exercícios que compõe a bateria <i>Fit School</i>	149
Figura 11: Esquema de realização do teste em circuito.....	152

Índice de Quadros

Quadro 1 – Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos do Sexo Masculino.....	153
Quadro 2 – Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos do Sexo Feminino.....	155
Quadro 3 – Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos da Turma.....	156

Índice de Anexos

Anexo I – *Roulement*

Anexo II – Regulamento e Funcionamento da Disciplina de Educação Física (2014/2015)

Anexo III – Normas de Elaboração do Trabalho Escrito

Anexo IV – Teste Escrito

Anexo V – Mapa de Distribuição das Matérias de Ensino do Ensino Secundário (2014/2015)

Anexo VI – Planeamento por Períodos

Anexo VII – Unidade Temática de Andebol

Anexo VIII – Exemplo de um Documento com Imagens Ilustrativas dos Exercícios de Treino Funcional

Anexo IX – Exemplo de um Documento com Imagens das Sequências de Elementos Gímnicos

Anexo X – Unidade Temática de Badminton

Anexo XI – Exemplo de Plano de Aula

Anexo XII – Exemplo de uma Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo XIII – Alguns dos documentos elaborados no âmbito da Atividade “*Fit Challenge*”

Anexo XIV – Poster elaborado para as Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

Anexo XV – Exemplos de Exercícios para o Trabalho de Treino Funcional realizados nas Aulas de EF

Resumo

O presente documento foi realizado no âmbito do Estágio Profissional, cuja Unidade Curricular encontra-se inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Relatório de Estágio (RE) tem o objetivo de relatar toda a minha Prática de Ensino Supervisionada, vivenciada em duas turmas (10º E e 6º A) enquanto estudante estagiária de Educação Física, na Escola Básica e Secundária D. Dinis em Santo Tirso, durante o ano letivo 2014/2015. Incorpora a partilha de vivências, de dificuldades e de métodos e estratégias utilizados para as ultrapassar, sob a forma de uma reflexão crítica, consciente e fundamentada.

A estrutura do RE encontra-se organizada em seis capítulos:

1. Introdução: refere-se ao enquadramento do estágio profissional e estrutura do relatório de estágio.
2. Enquadramento Biográfico: diz respeito ao meu percurso pessoal e profissional e às expectativas em relação ao estágio profissional.
3. Enquadramento da Prática Profissional: abrange o enquadramento concetual, com uma exposição sobre a Educação, a Educação Física, o Ser Professor e a importância da Reflexão, e o enquadramento institucional com uma apresentação da escola, do núcleo de estágio e das turmas.
4. Realização da Prática Profissional: exposição de todo o processo ocorrido nas áreas de desempenho 1, 2 e 3.
5. Estudo: relativo à intervenção de um trabalho de treino funcional nas aulas de Educação Física e o seu efeito na aptidão física dos alunos.
6. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro: contempla um balanço do estágio profissional realizado e do seu contributo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como algumas perspetivas futuras em relação ao trabalho que pretendo desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA.

Abstract

The current document was developed under the Professional Internship, whose framework is inserted into the 2nd year of the 2nd cycle in Physical Education Teaching in Primary and Secondary School Levels of the Faculty of Sport of the University of Porto.

The Internship Report aims to report all my Supervised Teaching Practice, lived in two classes (10th E and 6th A) as an intern Physical Education student, in Primary and Secondary School D. Dinis in Santo Tirso, during the school year 2014/2015. It incorporates the sharing of experiences, difficulties and methods and strategies used to overcome them, in the form of a critical, conscious and reasoned reflection.

The Internship Report structure is organized into six chapters:

1. Introduction: refers to the frame of professional internship and internship report structure.
2. Biographical Background: regards my personal and professional path and the expectations for the professional internship.
3. Professional Practice Background: covers the conceptual framework, with an exhibition about the Education, the Physical Education, Being Professor and the importance of Reflection, and the institutional framework with a school internship group and classes presentation.
4. Professional Practice Accomplishment: exposure of the entire process occurred in the areas 1, 2 and 3.
5. Study: associated with the intervention of a functional training work in the classes of Physical Education and its effect in the physical fitness of the students.
6. Concluding Remarks and Prospects for the Future: includes an internship summary and its contribution for my professional and personal development, as well as some future prospects in relation to the work I intend to develop.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION TEACHER, PHYSICAL FITNESS.

Lista de Abreviaturas

ApF – Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

E-A – Processo de Ensino-Aprendizagem

EB – Escola/Ensino Básico(a)

EBSDD – Escola Básica e Secundária D. Dinis

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GCST – Ginásio Clube de Santo Tirso

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MI – Membros Inferiores

MS – Membros Superiores

MT – Mini-Trampolim

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TF – Treino Funcional

UT – Unidade Temática

1. Introdução

1.1. Caracterização, Entendimento e Objetivos do Estágio Profissional

O Estágio Profissional (EP), institucionalmente, é uma unidade curricular inserida no plano de estudos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A iniciação à Prática Profissional integra o Estágio Profissional, através de uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), e o correspondente Relatório de Estágio (RE) (*in* Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2014-2015¹). No respetivo documento consta ainda que a PES se sucede com a orientação de um professor cooperante pertencente à escola e um professor orientador pertencente à faculdade, e que a mesma contempla três áreas de desempenho: 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.

Segundo o Regulamento da Unidade Curricular (p. 2), o Estágio Profissional (2014/2015) “(...) visa 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.”. Está assim em causa a aquisição e construção de uma Competência Profissional que “(...) assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola.” (*in* Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2014/2015², p. 2). Este desenvolvimento

¹ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2014/2015.

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2014/2015.

a nível reflexivo, ou seja, este método, está assente na ideia de reflexão como processo formativo e integrador, que contribui para o desenvolvimento e manutenção das competências do Professor, pressupondo que só existe aprendizagem quando se reflete e que não há aquisição de experiência sem reflexão sobre a prática. “Trata-se de procurar conjugar na ação um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos de agir coletivos” (Sá-Chaves, 2007). O que está subjacente é uma “(...) necessidade de reflexão sobre as funções e competências profissionais, as suas implicações pessoais, sociais, morais e éticas e sobre a natureza dos processos e tipos de conhecimento que as subentendem e que pressupõe o seu desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2007). Neste sentido, a reflexão constitui-se como um modo de fazer reviver e de fazer aflorar a experiência com o intuito de a inscrever num sentido, de aprender a partir e com ela e de desenvolver novas compreensões e apreciações (Knapp, 1993 cit. por Sá-Chaves, 2005). Não importando apenas a reflexão *a posteriori*, isto é, sobre a ação já passada, mas também sobre a capacidade que se teve ou não de refletir durante a mesma, ou seja, de refletir sobre a própria reflexão na ação.

A natureza complexa do EP implica a realização de diversas tarefas que devem ser vistas como interligadas entre si. Há então uma perspetiva multidimensional no sentido em que todas contribuem para este processo de formação profissional, fundamentando-se numa visão geral e integrante das vivências em contexto de estágio. É uma etapa da formação que tem de ser mediada e controlada e que confronta o estudante estagiário com a realização de tarefas e a colocação de desafios, como é o caso da elaboração de documentos para os três níveis de planeamento, as reflexões de cada uma das aulas lecionadas e observadas, os trabalhos de investigação-ação, a descoberta e procura de soluções para problemas de ordem didático-pedagógica, o estar à frente de uma turma que depende de nós e do nosso trabalho, para o qual foi necessária motivação, determinação, trabalho e

perseverança para se atingir o máximo de objetivos possíveis nas mais diversificadas áreas de intervenção. De notar que aquando da escrita da frase anterior a primeira tarefa que me ocorreu foi a elaboração dos planeamentos, talvez por ser a grande dificuldade da maioria dos estudantes estagiários, agravada por uma situação de “choque de realidade” (Esteves, 1995; Veenman (1984) cit. por Souza, 2009), onde sobre os seus ombros cai uma responsabilidade profissional que os obriga a tomar decisões e a enfrentar desafios para os quais não se sentem preparados (Souza, 2009). Pelo menos para mim foram documentos de demorada e difícil elaboração que encontra justificação, tal como nos foi explicado nas reuniões de orientação, nas diminutas e simplistas conceções de ensino da EF, na dificuldade em gerir o tempo (uma vez que num dia planeávamos uma determinada situação e no dia a seguir outra) e, relacionado com a anterior, na preocupação simultânea com as diversas dimensões do ensino (dado que, por exemplo, quando estava em período de aula tinha de atentar à instrução, à observação do desempenho motor, à emissão de *feedbacks*, ao *timing* do término da situação de aprendizagem, ao controlo dos níveis de atenção, à organização do material e dos alunos).

Toda a atuação do estudante estagiário é acompanhada pelo seu Professor Cooperante e Professor Orientador, bem como pelos seus colegas de estágio que, em conjunto, refletem e discorrem sobre aspetos e ideias da sua intervenção, havendo uma partilha de conhecimentos, de experiências e de vivências reais que a todos interessa. São tudo informações que são refletidas, que têm um contributo para a nossa formação enquanto futuros Professores de Educação Física e que têm implicações diretas no modo como construímos uma aula e lidamos com situações inesperadas. É por esta razão que o EP é uma experiência vivenciada em grupo.

Neste sentido, o EP “(...) entende-se como um *projeto de formação* do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino

de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (in Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2014/2015, p. 3). Este processo não se tratou, portanto, de uma aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas sim da sua utilização de acordo como o contexto de prática, ou seja, da sua adequação às situações práticas reais com as quais fui confrontada.

O meu EP foi o culminar de todo um processo de construção académica que começou há 16 anos, embora o maior e mais importante contributo se deva à formação veiculada na Licenciatura e no 1º ano do Mestrado, e foi a etapa final nesta formação inicial como Professora de Educação Física. Todavia, a aquisição da minha competência profissional não teve nem tem o seu término nesta fase, tendo-se tratado de uma base para a continuação do processo de construção da minha identidade profissional enquanto Professora de Educação Física.

1.2. Processo de Realização do Relatório de Estágio Profissional

O presente documento enquadra-se na unidade curricular Estágio Profissional, respeitante ao ano letivo 2014/2015, visando a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Foi elaborado com o intuito de expor e relatar as experiências e vivências que decorreram ao longo deste ano letivo.

O RE estrutura-se em seis grandes temas: 1) *Introdução*, contendo a caracterização, entendimento e objetivos do Estágio Profissional e informações sobre o meu processo de realização do estágio; 2) *Enquadramento Biográfico* onde é apresentado o meu percurso pessoal e profissional, as vivências desportivas, as características pessoais, as conquistas profissionais e as expectativas para o estágio; 3) *Enquadramento da Prática Profissional* que inclui o Enquadramento Concetual (a necessidade de Educação, a necessidade de Educação Física, o Ser Professor (de EF) na Escola e o Ser

Professor Reflexivo) e o Enquadramento Institucional (uma pequena contextualização da escola como instituição e uma caracterização da escola e das turmas); 4) *Realização da Prática Profissional* com a exposição e reflexão sobre toda a prática profissional desenvolvida nas três áreas de desempenho; 5) *Estudo* que desenvolvi no âmbito do Treino Funcional; 6) *Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro* com um balanço final acerca do contributo deste percurso para a minha formação pessoal e profissional e algumas projeções para o futuro.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica e Secundária D. Dinis em Santo Tirso, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Dinis. A Escola abrangeu dois Núcleos de Estágio em Educação Física, sendo o meu o núcleo 1, constituído por mais duas estudantes estagiárias. Fomos acompanhadas pela Professora Cooperante da Escola – Manuela Machado e pela Professora Orientadora pertencente à FADEUP – Zélia Matos.

Ao longo deste ano letivo foi-me delegada a responsabilidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem junto de uma turma do 10º ano de escolaridade do Curso de Artes, bem como de uma turma do 6º ano por um período de tempo mais reduzido.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Reflexão Autobiográfica

A reflexão autobiográfica além de conter alguns aspetos descritivos do meu percurso de vida até então, descortina e realça as características e vivências pessoais que influenciaram as minhas decisões pessoais e profissionais, nomeadamente na de enveredar pela área das Ciências do Desporto e do Ensino em Educação Física.

Aos 23 anos, eis-me chegada ao final de mais uma etapa na minha formação académica.

Desde criança que o meu gosto pelo Desporto e pelo Exercício Físico estava bem presente no meu dia-a-dia, não sendo criança de estar parada, queria era movimento e brincadeira. Sempre fui uma pessoa muito ativa, envolvendo-me em várias atividades de carácter desportivo e cultural. Na escola sempre tive a iniciativa de participar em grande parte das atividades desportivas, tais como provas de atletismo (o chamado “Gião”), torneios de Andebol, competições do Dia da Natação, provas de Corta-Mato Escolar, tendo passado também pelo Desporto Escolar de Futsal.

O meu gosto pela Dança foi algo que sempre se destacou, tendo mesmo vídeos meus com 4/5 anos a dançar em cima das mesas, na rua, nas festas da escola, sempre com enorme paixão e alegria, o que era notório na minha expressão corporal e facial. Lembro-me que durante o período de férias escolares do ensino básico (2º ao 4º ano), passava os dias na casa da minha ama com os outros meninos e meninas e, como tínhamos liberdade nas brincadeiras, levava a minha aparelhagem de música e passávamos umas boas horas a dançar, quase sempre sob a minha supervisão e comando.

Fui praticante de Ténis durante 4 anos, pratico Dança há mais de 7 anos e, atualmente, sou bailarina do grupo *Street Concept*, pertencente à Escola *Keep on Dancing* sediada nos Bombeiros Voluntários Tirsenses (Amarelos) de Santo Tirso. Sou também Professora de Aero-Local na respetiva instituição, Professora de Dança nas Atividades de Enriquecimento Curricular da Escola Básica da Ermida para os alunos do pré-escolar e do 1º e 2º ano do ensino básico e Professora de Dança no Programa Mimar pertencente à Câmara Municipal de Santo Tirso, cujo propósito é o de proporcionar aos alunos do 1º

ciclo do ensino básico atividades diversificadas de vários âmbitos durante os períodos de férias escolares.

Desde sempre que adoro Desporto e crianças e, por isso, a minha escolha académica balançou sempre entre Professora de Educação Física e Educadora de Infância. A partir do Ensino Secundário, tive a convicção de que optaria pela primeira, podendo aliar assim as duas paixões. A escolha da instituição e do curso foi com 100% de certeza e a escolha deste Mestrado vai de encontro à minha ambição de ser Professora de Educação Física. Deduzo que esta decisão também se relacione com uma experiência magnífica que tive no 5º e 6º ano de escolaridade com um Professor de EF que era excepcional, muito entusiasta e sempre preocupado com os seus alunos, adotando uma postura cativante para todas as atividades da aula. De destacar as poucas, mas muito diferentes e por isso marcantes, aulas de 90 minutos que eram realizadas fora da escola, numa espécie de aula de Orientação, onde percorríamos e fazíamos exercícios em distintos locais da cidade.

Por todo este trajeto desportivo a minha formação profissional não poderia ser outra. Licenciiei-me então em Ciências do Desporto na FADEUP no ano de 2013, com especialização no ramo de Exercício e Saúde, tendo realizado, no 3º ano, o estágio na Academia de Saúde e Lazer das Clínicas Pedagógicas da Universidade Fernando Pessoa. No ano letivo seguinte ingressei no 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Paralelamente à realização do EP, a minha atividade profissional junto de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico foi extremamente rica do ponto de vista do contacto com faixas etárias distintas e complementares àquelas que tive na escola, tornando-se assim uma vivência completa, pelo contacto com rapazes e raparigas do 1º e 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. As aulas de Aero-Local e o estágio na área das Academias contribuíram para a aquisição de competências de liderança, de comunicação, de observação e correção de posturas, de improviso e de demonstração, que se revelaram importantes e necessárias durante o estágio. Numa outra perspetiva, os exercícios corporais que estão associados a estas modalidades de *fitness* foram usados na ativação geral de quase todas as aulas de Ginástica, onde os

alunos aderiram (uns melhor outros menos bem) e grande parte deles adquiriu o gosto e desejava por mais. Desta forma, uma ativação geral diferente da habitual corrida e que cumpria igualmente os requisitos físicos, fisiológicos e psicológicos. A atividade profissional relacionada com a Dança, por me promover situações de liderança de aulas, contribuiu para os aspetos referidos anteriormente e, pelas situações de frequência das aulas, um à vontade com a expressão facial e corporal, com a exposição pública e com a demonstração.

Fazendo agora um autoanálise das minhas dificuldades e potencialidades, considero-me uma pessoa bastante trabalhadora, empenhada, determinada, colaboradora, responsável e autónoma, com boa capacidade de comunicação e de análise crítica. Ao nível dos pontos menos positivos, considero-me perfeccionista e, como tal, gosto de fazer as tarefas à minha maneira, o que significa que nem sempre dou o devido valor à opinião dos meus colegas. Sou uma pessoa que *stessa* facilmente, que não lida bem com a realização simultânea de diversas tarefas e que tem um ritmo de trabalho próximo do lento, dado que gosto que os documentos que produzo fiquem bem construídos. Contudo, gosto de trabalhar em equipa, de ajudar os meus colegas e de juntos desempenharmos um ótimo trabalho.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

O EP constitui-se como a última etapa, isto é, o culminar da minha formação académica enquanto Professora de Educação Física. No entanto, não se traduz numa chegada à meta, antes pelo contrário, marca o início de uma jornada autónoma de uma contínua construção da identidade profissional.

Inicialmente, antes do seu começo, pensava que seria uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. Porém, com o decorrer do EP, compreendi que acima de tudo se trata de os transformar e de produzir os meus próprios saberes sobre aquilo que é a Educação e o papel da EF na escola e, mais importante, o tratamento pedagógico-didático-metodológico das matérias e conteúdos que é necessário para proporcionar as devidas aprendizagens aos mais diversos alunos. Esperava que fosse também um espaço que me proporcionasse um sem fim

de experiências e de novos conhecimentos sobre o que realmente é a educação, o ensino e, mais especificamente, o processo de ensino-aprendizagem em EF, formas de desconstruir os conteúdos para os adaptar àquilo que são e precisam os alunos, dotando-me assim de capacidade de ação, de análise crítica e de produção que está implícita no papel de Professor e que é a base para o alcance de uma competência pedagógica. De uma forma sucinta, o que quero dizer é que as diretrizes fundamentais para o ensino da EF são veiculadas pela Faculdade, isto é, a instituição encarrega-se de proporcionar aos seus estudantes as bases para a Competência Pedagógica, mas é na Escola, em situação de exercício, que tal competência se desenvolve, que este conhecimento de cariz mais acadêmico (uma vez que por vezes se tratam de generalizações da prática) ganha novo sentido e que o saber prático é gerado, emergindo da inevitável relação dialética entre teoria e prática. No fundo, este processo de ser Professora Estagiária de Educação Física, além de todas as contribuições que foram mencionadas, confrontava e incitava a uma sensibilização para o conhecimento tácito que mais não é do que um repertório consciente de vivências (didáticas e pedagógicas) que a qualquer momento se tornam instrumentos de atuação.

Segundo Nóvoa (2009), “Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.”. Por isso mesmo, a Educação constitui-se como uma macroestrutura na qual intervêm diversos sistemas e participantes, pelo que as expectativas não poderão apenas dizer respeito ao processo de EP, mas também às Professoras (Cooperante e Orientadora) que me acompanharam, aos alunos, ao núcleo de estágio, ao Departamento de Expressões, ao Grupo de EF e à comunidade educativa.

No Núcleo de Estágio 1, pelo pouco que já tínhamos vivenciado, expectava um grupo sólido, empenhado e trabalhador que com certeza iria partilhar vários

conhecimentos, experiências, ideias e angústias entre si, em prol de um objetivo comum.

Em relação aos alunos, cada um é um ser único e com particularidades próprias e, por isso, contava com uma heterogeneidade nas suas características, nas suas personalidades e nas suas formas de ser, de estar e de pensar. Esperava que todos eles tivessem sentido de responsabilidade, de entreajuda, de respeito e de disciplina, mas que também se mostrassem colaboradores, participativos, empenhados, interessados e interventivos nas aulas, bem como nas atividades extra-curriculares. Sendo eu a principal agente no processo de aprendizagem dos meus alunos, também eles seriam participantes ativos na minha formação, precisamente pelos desafios e inquietações que com certeza me iriam colocar todos os dias, o que sem dúvida alguma contribuiria e muito para a construção de uma Professora de Educação Física conhecedora da sua matéria de ensino, quer teórica quer didática e pedagogicamente, e dotada de capacidades percetivas para compreender as dificuldades e necessidades deles.

No Grupo de EF esperava encontrar um rol de Professores interessados em dignificar a sua área de Ensino, havendo, assim, uma partilha de conhecimentos, de experiências, de práticas e de metodologias que se revelassem fundamentais para a minha aprendizagem, dadas as suas vastas vivências em contextos de prática distintos.

Fui estudante da Escola Secundária D. Dinis do 7º ao 12º ano e, apesar das renovações que a escola sofreu e continua a sofrer, conhecia as suas estruturas e alguma parte da comunidade educativa que a integrava. Neste sentido, sentir-me-ia acolhida e acarinhada pelos Professores e Funcionários que me iriam reconhecer e demonstrar o seu respeito e apoio.

No que diz respeito à atuação das Professoras Cooperante e Orientadora, seriam os pilares nesta última fase da minha formação e, como tal, entendia que teria que haver um bom ambiente de comunicação e interação, no sentido de apoiar, partilhar e criticar, situando-me e enquadrando-me nas particularidades do processo de ensino-aprendizagem em EF, de maneira a que a minha evolução fosse constante.

Hoje, terminado o processo de Estágio, afirmo que foi um ano de muito trabalho, com muitos momentos bons e maus e que nem todas as expectativas iniciais se cumpriram e algumas das que se cumpriram não foram da melhor forma. Apesar disso, foi uma experiência crucial e extremamente marcante para a minha construção, tanto profissional como pessoal.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento Concetual

3.1.1. A Necessidade de Educação

O ser humano caracteriza-se por uma grande complexidade que advém de um longo processo evolutivo.

É um ser prematuro, no qual as capacidades e competências não estão totalmente desenvolvidas, ou seja, nasce inacabado, «imperfeito» (Savater, 1997). Por esta razão é que os períodos de infância e de adolescência são tão longos, tratam-se da continuação do desenvolvimento que decorreu na vida intra-uterina. Este inacabamento biológico e a prematuridade do Homem implicam então um prolongamento da infância e da adolescência para que ocorram os processos de adaptação e de desenvolvimento, o que se constitui uma vantagem, ao permitir a possibilidade de uma maior capacidade para aprender no contexto do seu ambiente e da sua cultura. O desenvolvimento do indivíduo não é assim o resultado de um processo exclusivamente biológico, é produto da interação de factores internos e de factores externos. Interação esta que garante a adaptação ao meio ambiente e que é condição de sobrevivência. O nosso crescimento e desenvolvimento físico e mental, bem como os nossos comportamentos e atitudes dependem então de múltiplos fatores, estando assim constantemente a sofrer influências genéticas e epigenéticas que nos moldam, modificam e transformam.

O papel da aprendizagem é fulcral pois é através da educação e da formação que o ser humano adquire capacidades e competências que lhe vão permitir uma constante confrontação com o mundo.

Educação, precisamente devido à necessidade de criação da Humanidade e de desenvolvimento do ser humano (devido ao seu inacabamento biológico). Constitui-se como um processo antropológico e de construção do próprio ser humano (que vive e convive numa determinada sociedade e cultura) que ocorre em todo o lado e a qualquer momento. Todos os acontecimentos, experiências e vivências que se experimentam ao longo de toda a vida humana contribuem tanto para a educação como para a formação do Homem. Assim sendo, as razões para educar o Homem centram-se na Educação como um projeto antropológico de construção do próprio ser humano por natureza e condição,

que tem de assumir um protagonismo axiológico para garantir o sentido educativo ao ensino e à aprendizagem, ou seja, os valores que orientam esse processo educativo. Organiza-se à volta de 4 aprendizagens fundamentais consideradas como os pilares do conhecimento: “*aprender a conhecer*” (adquirir os instrumentos da compreensão), “*aprender a fazer*” (para poder agir sobre o meio), “*aprender a viver juntos*” (participar e cooperar com os outros) e “*aprender a ser*” (realização da pessoa) (Delors, 2001, p. 2). Tais pilares devem ser objeto de igual importância, contribuindo para que, ao longo de toda a vida, seja uma experiência global, tanto a nível cognitivo como prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors, 2001). Segundo o mesmo autor (p. 2), “À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele!”. Neste sentido, deve transmitir “cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos” que estejam adaptados à “civilização cognitiva”, uma vez que são “as bases das competências do futuro” e, simultaneamente, procurar e assinalar as referências que levam as pessoas a “orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos” (Delors, 2001, p. 2).

No entanto e segundo Bento (1995), a Educação pode adquirir dois sentidos: lato e restrito. A Educação em sentido lato (latente ou oculta) pode ocorrer em qualquer situação, é desprovida de intencionalidade e de planeamento e surge por via de interações que se estabelecem com diferentes âmbitos da vida humana (pessoas, natureza, acontecimentos). A Educação em sentido restrito é provida de intencionalidade, baseia-se em objetivos e ocorre entre pelo menos duas pessoas, existindo uma diferença de competência (educador e educando) que visa ser ultrapassada por meio de uma transmissão.

Ainda assim e tendo em consideração as diversas dimensões educativas que uma educação de qualidade reclama, é fulcral que haja alguém que, ao nível profissional, se dedique ao ensino, precisamente por exigir um conhecimento que ultrapassa o empírico e o tradicional. Deste modo, é por esta Educação que o Professor rege a sua intervenção, uma vez que “ (...) é o responsável pela educação dos seus educandos e é o guia de todo o processo de ensino-

aprendizagem.” (Fernandes, 2014). A Educação é assim vista como um todo e cujo fim é o desenvolvimento pleno do ser humano.

3.1.2. A Necessidade de Educação Física

O ser humano, sendo um ser social e de acção, relaciona-se com os outros e com o mundo. É também um ser físico, moral e intelectual que necessita de ser educado e formado em todos os campos que o constituem, o que inclui uma Educação/Formação Corporal, através do Desporto. Tal é explicado pela Fundamentação Clássica de Pestalozzi que estabeleceu uma relação entre Formação, Corporalidade e Exercitação Corporal (Bento, 1995). Desta relação é possível perceber que a formação do indivíduo passa pela dimensão corporal (a corporalidade), que só é alcançada através da exercitação corporal. A formação (física, moral e intelectual) é um processo fundamental da construção do Homem, sendo que, para Pestalozzi, este vem ao mundo com cabeça, coração e mão, com capacidade de desenvolvimento mas não totalmente desenvolvido. Visa, neste seguimento, formar uma pessoa competente, isto é, com capacidade de acção através de um corpo ágil e forte, de um coração moral e de um espírito inteligente. A Corporalidade está assim integrada na ideia de capacidade de acção, em que só por meio da relação com o corpo se chega realmente a ser humano e se alcança um lugar no tempo e na natureza. É a ideia-chave que tem de ser traduzida nos objetivos da Educação Física e que pode ser desenvolvida através do exercício físico, do jogo, do desporto e da acção motora (Meinberg, 1992 cit. por Matos, 2010³).

Assim sendo, a disciplina de Educação Física é parte integrante do currículo escolar e tem um valor insubstituível, sendo a única que visa a formação da corporalidade (Bento, 1999). Abrange três categorias fundamentais do desenvolvimento humano: a) o Corpo (conhecer, dominar), b) o Movimento (forma de relação, expressão e comunicação) e c) o Jogo (lúdico, simbólico, socialização, inteligência, estratégia, habilidades, regras) (Matos, 2000). Relativamente ao Corpo e à Corporalidade, Bento (1999, p. 66) afirma que “(...) o facto do Homem ter corpo implica não apenas a necessidade de aprender a

³ Matos, Z. (2010). Apontamentos de Pedagogia do Desporto – Legitimação Educativa da Exercitação Corporal.

lidar com ele, mas também que os alunos aprendam a viver em sintonia com o seu corpo. O corpo constitui-se, assim, como oportunidade em educação e formação”.

A principal matéria de ensino da EF é o Desporto, pois é dele que provém a maior parte dos conteúdos, habilidades e capacidades a desenvolver. O seu objetivo central é oferecer aos alunos a possibilidade de vivenciar a prática de uma atividade física estruturada, abordando uma quantidade significativa de modalidades desportivas e experienciando modificações ao nível dos três domínios transdisciplinares: Motor, Cognitivo e Sócio-Afetivo.

Deste modo, apresenta uma importância ímpar na constituição do currículo escolar, dada a sua influência na promoção de hábitos saudáveis, na atividade corporal e mental e no comportamento e aproveitamento dos alunos, contribuindo para a aprendizagem e para o rendimento escolar. O seu potencial diversificado, ou seja, a dimensão sociocultural associada à dimensão motora, alvora a repercussão de valores éticos como a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, o respeito, entre outros. Concomitantemente, o Desporto é então educativo “ (...) quando coloca obstáculos, tarefas e exigências, quando obriga a observar regras e ao relacionamento com o outro, quando apela ao melhor rendimento de cada um, quando permite a cada um conhecer-se e às duas possibilidades, quando apela ao rendimento na competição criando situações de alegria e frustração.” (Bento cit. por Matos, 2014, p. 25). Tal significa que na prática desportiva das aulas de EF também se aprende a viver, o que se traduz no aprender a vencer, a lutar pelo que se ambiciona, a trabalhar, a cooperar e a confrontar-se com os outros, a não desistir perante as adversidades, a ultrapassar as dificuldades e a respeitar os outros. Neste seguimento e na atual conjuntura económica de Portugal, a disciplina de Educação Física representa uma oportunidade gratuita para as crianças e jovens vivenciarem a prática de atividade física estruturada, dentro de um ambiente favorável à aprendizagem, dispondo dos meios e do acompanhamento necessários.

Ainda assim, sendo mais que evidentes os benefícios e o valor da Educação Física no currículo escolar, existe uma desvalorização crescente do estatuto e

do papel da disciplina, expressa recentemente pela redução do número de horas, pela não contabilização na classificação de conclusão do ensino secundário e pelo retirar do carácter obrigatório ou da sua própria existência (o caso da Expressão Físico-Motora no 1º ciclo do ensino básico). Tal facto priva os alunos de uma parte de vivências desportivas essenciais ao seu desenvolvimento, limita a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes importantes para uma participação emancipada, consciente e duradoura na cultura do movimento para toda a vida e desvaloriza a importância e a responsabilidade de assumir um estilo de vida ativo e saudável.

Além de todos estes fatores, verifica-se uma menor filiação a clubes e ginásios devido a alterações no poder sócio-económico das famílias e um desaparecimento de práticas lúdicas e desportivas espontâneas nas zonas urbanas devido à «betonização» dos espaços e intensificação do trânsito, da violência e da insegurança e ao aumento do consumo de meios audiovisuais (J. Bento & H. Bento, 2010). Como consequência, um número crescente de crianças e jovens com défices de competência desportiva-motora, de condição corporal e de socialização, despoletando um preocupante analfabetismo motor.

3.1.3 Ser Professor (de Educação Física) na Escola

A Escola detém a função de formar os jovens para o futuro e o Professor surge como um elo de ligação com um papel importante na estruturação e adequação das matérias de ensino, na gestão da aula e das relações pessoais, na gestão administrativa, na interação entre a escola e a comunidade.

O Professor é um profissional de um domínio específico da Educação, cuja atividade pedagógica tem como matéria-prima as pessoas, o que por isso a torna numa profissão complexa. Se no começo o pensamento sobre o que é ser, o que é preciso ter e o que envolve ser Professor era extremamente redutor, após todo este percurso académico e vivenciando, um pouco, este papel, desengane-se quem pensa que é só preciso ter o chamado saber especializado. Um domínio cultural, técnico e científico da disciplina que se leciona tem de estar implícito e as dimensões do conhecimento (construir práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem), da cultura

profissional (compreender a ambição da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender através do diálogo com os colegas e, para o aperfeiçoamento e inovação, registar práticas, refletir sobre o trabalho e avaliar), do tato pedagógico (capacidade de relação e de comunicação; conquista e motivação dos alunos para o trabalho escolar; compreensão das dificuldades dos alunos; cruzamento das dimensões profissionais e pessoais), do trabalho em equipa (dimensão coletiva e colaborativa - «comunidades de prática») e do compromisso social (os princípios, os valores, a inclusão social, a diversidade cultural; interação entre diferentes componentes educativos/formativos das crianças e jovens – “ir além da escola”) estão presentes na profissão Professor e são aspetos que a caracterizam (Nóvoa, 2009). O que significa que não importa apenas possuir conhecimentos e competências específicos da profissão, mas também a capacidade de os adaptar ao contexto prático, traduzida num eficiente processo de ensino-aprendizagem, cujo fim máximo é o desenvolvimento do saber ser e estar dos alunos. O conhecimento do conteúdo é fundamental, todavia o que mais interessa é a relação entre o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o ensino eficaz (Siedentop & Tannehill, 2000). Por esta razão, além do domínio do conteúdo (conhecimento declarativo), importa ser capaz de o manipular de acordo com o contexto e com os alunos (conhecimento processual) (Vickers, 1990), uma vez que o processo de E-A tem lugar numa situação eminentemente prática marcada pelo “aqui e agora” e pelos alunos a quem me dedico.

A Educação, enquanto uma prática humana, consciente e intencional, necessita de arquitetar professores que se assumam como produtores da sua profissão, através de uma formação que não se dissocie do saber, mas que proporcione uma intervenção no terreno profissional (Nóvoa, 2009) – havendo, deste modo, uma relação entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o fazer. Na formação de professores é fulcral que se aprenda a ensinar e que sejam dadas ferramentas importantes para que mantenham o ciclo da profissão entre o conhecimento, a ação e a reflexão. Trata-se de uma identidade profissional

que é o reflexo da maneira de ser, de estar, de pensar e de agir do professor e que é influenciada pelo contexto sócio-cultural e pelas experiências anteriores.

Professor não pode ser profissão para qualquer pessoa, mas sim e apenas para aquelas que têm vocação e que gostam de dar muito de si aos outros pois tal como refere Bento (2008, p. 43) “ (...) ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor.”. O nosso futuro profissional enquanto professores passa por ter presente a ideia de que a ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que mais do que transmitir conteúdos programáticos, importa contribuir para a formação integral de pessoas, de cidadãos, de seres humanos e de futuros profissionais. O Professor é assim aquele que se dedica ao outro, isto é, aos seus alunos, tratando-os e tendo presente a ideia de que são e sempre serão o foco da sua atuação. O que significa que há que fazer por torná-los cada vez mais e melhores pessoas e cidadãos, sabendo olhá-los com um conhecimento pedagógico.

Atualmente, a Escola assume um papel essencial no processo de formação desportiva das crianças e jovens, dado que é o espaço onde passam a maior parte do seu tempo diário e, em muitos casos, é a única oportunidade diária que têm para a prática de atividades físico-desportivas. Por este motivo, o Professor de Educação Física desempenha um papel extremamente importante na formação da corporalidade dos seus alunos, expressa na relação que estabelecem com o seu corpo, com os outros e com o mundo, educando-os pelo e através do corpo.

3.1.4 Ser Professor Reflexivo

A palavra “reflexão” deriva do latim “*reflectere*” e significa “voltar atrás”, “com conotações próximas de meditação e introspeção” (Oliveira & Serrazina, 2002). O que traduz uma parte daquilo que foi feito neste ano de estágio – refletir sobre a prática pedagógica (aulas de Educação Física lecionadas e observadas, reuniões, planeamentos), com o intuito de analisar e avaliar situações que correram bem, que correram menos bem e que correram mal e,

desta forma, (re)pensar e (re)construir novas intervenções. Trata-se de um olhar mais maduro, mais consciente, mais pormenorizado e mais crítico sobre cada ação, justificando a sua realização, analisando os efeitos positivos e negativos e pensando em outras formas de realização ou de resolução. No fundo, resume-se a esta citação de Alarcão (1996, p. 175) “Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”.

Este conceito de prática reflexiva é um modo possível de interrogação das práticas de ensino dos professores, permitindo o “voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002). O intuito deste modelo relaciona-se com um desenvolvimento profissional assente numa elevada capacidade reflexiva e integrado num ciclo constante entre planear, realizar e avaliar. O que é evidenciado por Day (1999 cit. Oliveira & Serrazina, 2002) ao afirmar que é importante que a aprendizagem através da reflexão seja o centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores.

A reflexão é uma ferramenta poderosa e fulcral para o processo de ensino-aprendizagem, dado que uma aula nunca poderá decorrer, ser esquecida e não se pensar sobre ela, pois a seguinte depende e está interligada com a anterior. O planeamento, que é feito com um propósito estruturador da atuação do professor, está sujeito a alterações e reformulações, precisamente devido a esta reflexão crítica que lhe permite analisar o que está e o que pode ter corrido bem e mal e, por conseguinte, a exigir adaptações, caso necessário. Deste modo, o professor serve-se da prática como um espaço de reflexão mais teórica que contribuirá para a estruturação da sua ação. A reflexão permite-lhe a obtenção de informações sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação, podendo também servir para justificar a sua ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Por ser um processo pessoal, percebe-se que não pode ser ensinado e que é desenvolvido de forma progressiva nesta confrontação com a necessidade de se pensar e de analisar aquilo que ocorreu. Este processo reflexivo, sendo uma capacidade, pode ser desenvolvido (Alarcão, 1996 cit. por Sousa, 2013), uma vez que “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58

cit. por Sousa, 2013). Neste sentido, emerge a ideia de construção do seu próprio saber mediada pela experiência como meio de aprendizagem (Alarcão, 1996).

Esta relação entre ação e reflexão não decorre exclusivamente após a ação, comportando três tipologias de reflexão: i) Reflexão na Ação (ocorre na ação e usa-se a informação de forma construtiva, isto é, a ação do professor modifica-se consoante aquilo que pensa sobre o que está a decorrer), ii) Reflexão da Ação (ocorre numa fase posterior à ação, na qual há uma reconstrução mental das situações e uma análise avaliativa) e iii) Reflexão da Reflexão da Ação (trata-se de uma análise subsequente à ação e reflexão, refletindo sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significado foi atribuído e que outros podem ser atribuídos; é uma reflexão proativa que, ao integrar os contextos (políticos, sociais, culturais e pessoais) em que ocorreu, permite compreender novos problemas, descobrir novas soluções e orientar ações futuras; desta forma, contribui para o desenvolvimento do conhecimento nas tomadas de decisões nas ações e soluções e para a construção da sua forma pessoal de conhecer) (Schon, 1992; Schon, 1987 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002).

No fundo, refere-se a um projeto de investigação-ação sobre a prática numa abordagem reflexiva que contribui para o aumento do conhecimento profissional do professor à medida que vai conseguindo explicitar diferentes itens do seu conhecimento tácito.

Por fim, deixar a ideia que só a reflexão não é suficiente, na medida em que ela tem de impulsionar a ação, o que significa que tem que levar os professores a repensar a sua intervenção. Não importa apenas portanto a sua ocorrência, mas também a sua qualidade e natureza.

3.2. Enquadramento Institucional

A Saúde, a Educação e o Bem-Estar são considerados os elementos-chave do desenvolvimento humano (Nóbrega, 2005), sendo que a Educação "(...) é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual." (Carvalho, 2006).

Para assegurar que todos os seres humanos têm acesso à Educação, emergem as Escolas que “(...) são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Ministério da Educação⁴). Por isso mesmo, a Escola é uma “instituição de primeira linha” (Souza, 2001 cit. por Carvalho, 2006), uma vez que atua na constituição de valores que traçam os caminhos futuros pelos quais a sociedade andará.

É na Escola que o Sistema Educativo adquire significado através de uma permanente ação formativa orientada para promover o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. “É uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social (...)” e na preparação para a inserção na divisão social do trabalho, contribuindo também para a “(...) unificação cultural, linguística e política(...)” (Canário, 2005, p. 62-63). Trata-se então de “(...) uma instituição de reprodução social, mas também espaço social de transformação.” (Ferreira e Santos, 1994).

3.2.1. A Escola

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD), situada na Rua da Misericórdia s/n 4780-501, em Santo Tirso.

Foi por mim escolhida como primeira opção de candidatura devido à proximidade da minha área de residência, ao conhecimento do seu funcionamento, às condições e instalações desportivas que detém, ao ambiente escolar e ao gosto e vontade que tinha em voltar à escola que frequentei do 7º ao 12º ano, mas agora como Professora Estagiária de Educação Física.

⁴ Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 79.

A Escola Básica e Secundária D. Dinis, juntamente com mais 8 estabelecimentos de ensino – EB de Agrela e Vale do Leça, EB Campinhos (Agrela), EB Cantim (Reguenga), EB Igreja (Guimarei), EB Parada (Carreira), EB S. José (Refojos), EB Arcozelo (Água Longa) e EB de Sobrecampos (Lamelas) – integra o Agrupamento de Escolas D. Dinis, que é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão (*in* Regulamento Interno, 2014-2018⁵). Esta escola é a sede do agrupamento e abrange alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Os Projetos para o ano letivo corrente eram o Projeto de Educação para a Saúde, o Projeto de Educação para o Ambiente / Eco-Escolas, o Erasmus + e o Desporto Escolar. As modalidades integrantes do Desporto Escolar eram Andebol (iniciados e juvenis masculinos), Futsal (feminino), Desportos Gímnicos, Badminton, Natação e Ténis.

Em 2010, a escola foi alvo do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado às escolas do ensino secundário e atualmente encontra-se ainda em obras. Do que já foi feito, proporcionou aos alunos espaços novos e mais atrativos, dos quais destaco o pavilhão desportivo com ótimas condições para possibilitar um ensino de qualidade.

As instalações disponíveis para as aulas de EF são o Pavilhão, constituído por três espaços destinados à lecionação dos Desportos Coletivos e de Raquetes, o que possibilita o decorrer de três aulas em simultâneo, e a Sala de Ginástica para a lecionação da Ginástica e do Salto em Altura. O espaço desportivo exterior, constituído por uma pista de Atletismo e campos destinados à prática do Futebol, Andebol e Basquetebol, encontra-se inutilizável pela presença de contentores destinados à realização de aulas teóricas (que não podem decorrer nos blocos em obras). Tal facto privou a lecionação da modalidade de Atletismo, à exceção do Salto em Altura e, possivelmente, da Corrida de Resistência. Relativamente aos balneários existem dois masculinos e dois femininos que oferecem condições ideais para os alunos, no sentido do tempo destinado à preparação para a aula (equipar) e de uma maior organização no cuidado com a higiene pessoal (banho). Os

⁵ Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. Dinis (Santo Tirso), 2014-2018.

materiais disponíveis para as aulas encontravam-se nas arrecadações do pavilhão e na sala de ginástica, tendo sido elaborado pelo núcleo de estágio 1, no início do ano letivo, um inventário do material disponível nas instalações desportivas da escola.

Face a um protocolo que a escola tem com o Ginásio Clube de Santo Tirso (GCST), situado à sua frente, foi possível usufruir da piscina, do pavilhão e dos courts de Ténis. Tal situação foi benéfica para os Professores de EF e rica do ponto de vista motor para os alunos pela pluralidade de matérias possíveis de serem lecionadas. Todavia, a estas aulas decorrentes no GCST eram retirados mais 10 minutos (para além dos habituais 15 minutos – 5 para equipar e 10 para a higiene pessoal (banho)) equivalentes ao tempo de deslocação escola-pavilhão do GCST e pavilhão do GCST-escola.

No que respeita à ocupação dos espaços, é determinada pelo *Roulement* (ver anexo I) que é um documento de gestão e designação do espaço de aula por professor. Deste modo, cada professor planeia as suas aulas, tendo-o em conta, ajustando assim o planeamento de acordo com o espaço atribuído.

A disciplina de Educação Física encontra-se inserida no Departamento de Expressões, que por sua vez se divide em grupos disciplinares, interessando neste caso o Grupo Disciplinar de Educação Física.

No início do ano letivo foi também elaborado, por parte do núcleo de estágio 1, o documento “Regulamento de Funcionamento da Disciplina de Educação Física” para o ano letivo 2014/2015 (ver anexo II), o que nos permitiu o conhecimento e a familiarização prévia das regras para a sua frequência.

3.2.2. O Núcleo de Estágio

A Competência Profissional que está descrita nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2014/2015) assenta no desenvolvimento de diversas tipologias de competências, associadas a um desempenho apoiado numa ética profissional em que se destaca o trabalho em equipa. Neste sentido, a constituição de Núcleos de Estágio vai de encontro ao referido, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo e de aprender em cooperação com os colegas. Assim, pela vivência de diferentes problemas em

contextos distintos, num clima de partilha e comunicação, é possibilitada a aquisição de um conhecimento plural de práticas.

A Escola Básica e Secundária D. Dinis possibilitou a candidatura de seis estudantes estagiários, integrados em dois núcleos de estágio, cada um com um Professor Cooperante. O núcleo 1, orientado pela Professora Cooperante Manuela Machado, era constituído por mim, pela Juliana Santos e pela Maria Brito e Faro e o núcleo 2, orientado pelo Professor Cooperante José Soares, era constituído pela Luísa Fontes, pelo Rodrigo Oliveira e pela Catarina Gomes. Durante o 2º período, a última colega referida decidiu desistir do Estágio Profissional, ficando o núcleo 2 apenas com dois elementos.

A Juliana já conhecia por termos sido colegas na Licenciatura e a Maria apenas a via nas aulas teóricas do Mestrado, o que se estende também aos colegas do outro núcleo, pelo facto de terem concluído o 1º ciclo de estudos noutra instituição e de não terem sido da minha turma durante o 1º ano de Mestrado. Relativamente à relação com as minhas duas colegas de núcleo, antes e no início do ano letivo encontrávamo-nos várias vezes na escola e na Biblioteca Municipal de Santo Tirso para trabalhar nas tarefas que nos iam sendo pedidas, produzindo, conjuntamente, o “Regulamento de Funcionamento da Disciplina de Educação Física” para o ano letivo 2014/2015, o inventário do material existente nas instalações desportivas da escola, o documento com as normas para a elaboração do trabalho escrito sobre “Benefícios do Exercício Físico. Comparação entre Estilos de Vida Sedentária versus Ativa” e respetiva grelha de avaliação (ver anexo III), e o Teste Teórico de Educação Física e respetiva grelha de avaliação (ver anexo IV). Todas nós tínhamos uma turma de 10º ano, pelo que este trabalho em grupo ainda fazia mais sentido. No entanto, à medida que o ano foi avançando, por questões de compromissos pessoais e profissionais e de divergências nos planeamentos para cada turma, este trabalho tornou-se mais esporádico. Ainda assim houve a partilha de diversas experiências que com certeza contribuíram e muito para as aprendizagens e os conhecimentos que adquirimos no decorrer de todo este percurso. Para este reportório encontram-se as observações das aulas das colegas que se tornaram um meio fundamental para aprendizagens

significativas, na medida em que observávamos alunos diferentes, dinâmicas de aula diferentes, situações de aprendizagem diversas e sua adaptação aos níveis dos alunos, diferentes formas de organização didático-metodológica, distintos modos de atuação das colegas, confrontando o que víamos com o que aprendemos na faculdade, com o que era referido pela Professora Cooperante nas reuniões do núcleo e com aquilo que, na nossa opinião, achávamos que deveria ou poderia ter sido feito. No final destas aulas observadas discutíamos os aspetos positivos e os menos positivos da aula e da atuação da colega, apresentando situações alternativas para o que não tinha corrido tão bem e outros modos de estruturar as situações. Produzia-se então uma reflexão em conjunto que permitia uma elaboração mais consciente e detalhada da reflexão da aula e, de uma forma mais ambiciosa, uma melhoria e uma melhor preparação para o processo de ensino-aprendizagem. Com estas conversas sobre aspetos distintos das aulas de Educação Física apercebi-me de uma verdade bastante importante: as nossas tomadas de decisão, no que respeita às situações de aprendizagem e organizações didático-metodológicas, adquirem validade e adaptabilidade às necessidades dos nossos alunos se as soubermos justificar devidamente. Isto significa que durante estas observações anotei situações que não correram tão bem e formas alternativas de estruturar os exercícios. No entanto, apresentadas as minhas opiniões, as minhas colegas justificavam a escolha daquelas situações de aprendizagem e respetivas organizações didático-metodológicas e, mediante tais razões, ficava a compreender as suas decisões e, como tal, a aceitá-las (se bem que também por vezes esta justificação não era suficientemente plausível, quer por haver situações mais “corretas” do ponto de vista pedagógico-didático, quer por eu achar que se podia ter feito de outra forma). A observação, sendo feita por uma pessoa que não conhece tão bem a turma e que não está a par do seu planeamento, olha para a aula de um modo mais distante e atento, analisando-a de acordo com os princípios pedagógicos e didáticos, com os parâmetros a serem observados e com umas lentes diferentes das do professor. Neste sentido, a interpretação das situações não tem em consideração a individualidade de cada aluno e a dinâmica da turma, sendo que em

confrontação com a visão do professor este cenário altera-se e as suas justificações baseiam-se naquilo que acha que é melhor e que funciona melhor com a sua turma e os seus alunos. No fundo, eu olhava para a aula e estruturava uma opinião sobre os acontecimentos, que poderia ser ou não alterada, e neste ano muitas vezes foi alterada, consoante as justificações apresentadas pelas minhas colegas. Daí que durante o 1º ano de Mestrado muitas vezes tenhamos ouvido os professores afirmarem que não há situações de aprendizagem mais corretas, há sim aquelas que cumprem melhor os princípios pedagógicos e didáticos e, que durante o ano de estágio, poderíamos ousar fazer o que acharíamos melhor, mas seria crucial sabermos justificar muito bem as nossas tomadas de decisão.

Quanto à relação desenvolvida com os outros colegas de estágio do núcleo 2, pelo facto de as três estudantes estagiárias do núcleo 1 terem turmas do 10º ano e de os do outro núcleo terem 8º ano (não contando com a Catarina) divide e distingue, à partida, o trabalho desenvolvido ao nível das planificações. Neste sentido, cada núcleo trabalhava separadamente, embora tivessem havido diversos momentos coletivos (mas não tão frequentes com os 5 estudantes) onde se trocavam opiniões e informações sobre documentos a serem elaborados, situações de aprendizagem, assuntos falados nas reuniões, aulas e trabalhos para a faculdade, onde se pensavam em formas de resolução para os problemas da prática pedagógica, onde se debatiam estratégias que resultaram e que não resultaram e onde se desabafava acerca das angústias, das frustrações e das inquietações deste ano de estágio. O trabalho em grupo, com todos os estagiários, teve maior expressão na organização, realização e avaliação da atividade prática “*Fit Challenge*” e na organização e realização do Poster sobre “A Educação Física na Perspetiva dos Alunos / Professores / Outros” como atividade para as Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional.

Esta partilha de informações, experiências e documentos entre os elementos do núcleo 1 era também veiculada por um grupo criado no *facebook* e a interação entre núcleos era feita da mesma forma, num outro grupo criado para

o efeito. Os contactos necessários com a Professora Cooperante e Professora Orientadora eram feitos através de correio eletrónico.

As reuniões semanais com a Professora Cooperante decorriam em dois dias da semana – à terça e sexta-feira – e tratava-se de momentos de exposição de dúvidas, de questionamento mútuo sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem, de reflexão sobre as aulas, de discussão sobre novas formas e formas alternativas de resolução de problemas da prática pedagógica e sobre o modo como todo o processo estava a decorrer.

As reuniões com a Professora Orientadora da Faculdade geralmente tinham lugar às segundas-feiras na faculdade, mas nem sempre semanalmente. Os assuntos assemelhavam-se aos tratados com a Professora Cooperante, acrescentando-se o diálogo sobre o processo de escrita do relatório de estágio e de realização do poster para as Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional.

3.2.3. A Turma do 10º E

A atribuição das turmas a cada estudante estagiária do núcleo 1 não foi realizada pela Professora Cooperante, mas foi sim deixada a nosso cargo, como forma de decidir qual o horário que seria melhor para cada uma. Tratava-se de três turmas de 10º ano com horários distintos: o 10º A, turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, com aulas de EF à terça-feira às 16.55h e à sexta-feira às 8.30h, o 10º D, turma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, à quarta-feira às 11.55h e à sexta-feira às 10.15h e o 10º E, turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, às terças e quintas-feiras às 8.30h. Como sou a única residente em Santo Tirso, morando a cerca de 5 minutos da escola, e sendo por isso mais fácil a deslocação para as aulas das 8.30h, fiquei com a turma do 10º E. A Juliana, residente na Trofa e a Maria, na Maia, ponderaram as suas escolhas e decidiram ficar com o 10º D e o 10º A, respetivamente. De mencionar que no arranque do ano letivo 2014/2015, não estando ainda atribuídas as turmas, as três estagiárias, juntamente com a Professora Cooperante, marcaram presença nas reuniões iniciais do conselho de cada

uma das turmas, conhecendo desta forma o diretor de turma e os professores de cada uma das disciplinas e adquirindo algumas informações sobre os alunos constituintes da turma e, desta forma, da turma em geral.

Com o intuito de obter um melhor conhecimento dos meus alunos no início do ano letivo e, deste modo, poder ser feita uma caracterização da turma que me orientasse no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, dispus de duas fontes de informação – a reunião inicial do conselho de turma (no início do ano letivo) e as fichas individuais dos alunos. Logo na primeira aula de Educação Física foi-lhes solicitado o preenchimento de uma ficha individual respeitante à identificação do aluno, do encarregado de educação e do agregado familiar, ao historial de saúde, à disciplina de Educação Física, ao historial de Atividade Física e Desportiva, à alimentação e à escolha da profissão, sendo ainda reservado um espaço para observações. Na minha opinião, as informações retiradas destas fichas não são e não foram assim tão determinantes para a estruturação inicial do processo de ensino-aprendizagem (planeamentos), visto que poderiam ser rapidamente adquiridas por questionamento direto (averiguando assim a veracidade e fiabilidade das suas respostas). Contudo, houve pertinência na sua aplicação no caso do número de telefone em caso de emergência e do contacto do encarregado de educação, da existência de algum problema de saúde, fratura ou operação, do gosto, motivação e modalidades preferidas na disciplina de Educação Física, do saber nadar e do historial de Atividade Física e Desportiva. De salientar ainda que o conhecimento da área de residência dos alunos foi útil, na medida em que alguns tinham de se deslocar em transportes públicos e, como tal, poderia haver atrasos que comprometessem a sua chegada atempada às aulas de EF.

É crucial relatar que o número de alunos no 10^o E foi sofreu um decréscimo nos dois primeiros períodos, por desistências de alunos repetentes que já tinham concluído a disciplina ou que mudaram de curso, não recordando com precisão a cronologia dos acontecimentos. Inicialmente eram 26 alunos. Com a chegada de um novo aluno no dia da apresentação (primeira aula de Educação Física do 10^o E) e a informação de que uma aluna já não se encontrava inscrita

na turma, permaneceram 26 alunos. Posteriormente, este novo aluno e mais outro foram transferidos (ficaram 24) e outros dois anularam a disciplina, passando a ser 22 alunos. No início do mês de Novembro compareceu uma nova aluna na turma e, na reunião de avaliação do final do 1º período, foi-nos dada a informação de que uma aluna iria mudar de curso. Entretanto, no 2º período, chegou um novo aluno vindo do 11º ano de outro curso que, mais tarde, acabou por anular a disciplina, visto que já a tinha concluído. Efetivamente a turma do 10º E era constituída por 20 alunos, sendo que dos 7 alunos que saíram desta turma 3 anularam a disciplina, 3 mudaram de curso e 1 anulou a matrícula. De mencionar que esta anulação da disciplina foi feita por alunos repetentes que já a tinham concluído no ano anterior. Na minha opinião, a razão destas anulações esteve relacionada com o horário das aulas de Educação Física, tendo em conta a ausência de vontade em acordar cedo para aulas que consideravam desnecessárias e a relutância em equipar, desequipar e tomar banho. As indecisões e faltas de comparecimento por parte de alguns daqueles 7 alunos que acabaram por não frequentar as aulas da disciplina na totalidade, dificultaram o planeamento das aulas e respetivas organizações didático-metodológicas, bem como a sua realização (aulas práticas), uma vez que a sua assiduidade era inconstante e a constituição de grupos de trabalho teve que ser sempre muito bem pensada. Alguns alunos informaram-me da sua intenção de anular a disciplina, o que pressupunha a sua não comparecimento nas aulas seguintes e, como tal, não eram contabilizados no número de alunos para as aulas (embora a sua presença devesse ser cumprida, uma vez que era necessário aguardar para que esta situação estivesse concluída).

De uma forma geral e contrariamente ao estereótipo que se tem de que os alunos das turmas de Artes são apáticos e pouco participativos, os meus eram bem predispostos fisicamente, colaborativos comigo e com os colegas, empenhados e participativos.

De seguida são apresentados alguns dados caracterizadores da turma, apenas dos 20 alunos, sob a forma de gráfico, por forma a ilustrar os aspetos que considero mais relevantes.

a) Género

A turma era constituída por 20 alunos, 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Esta disparidade de género não se revelou significativa uma vez que a diferença de predisposição motora entre rapazes e raparigas apenas era notória em dois rapazes. Ainda assim, a organização didático-metodológica de todas as situações de aprendizagem teve em consideração tal aspeto.

Relativamente ao número de alunos, uma turma pequena é condição ótima para que o processo de ensino-aprendizagem alcance os objetivos definidos e, desta forma, que o trabalho desenvolvido com os alunos seja mais e melhor.

O facto de por diversas vezes apenas ter um espaço de aula no pavilhão da escola não foi decisivo e a referida organização não foi uma tarefa assim tão árdua.

b) Área de Residência

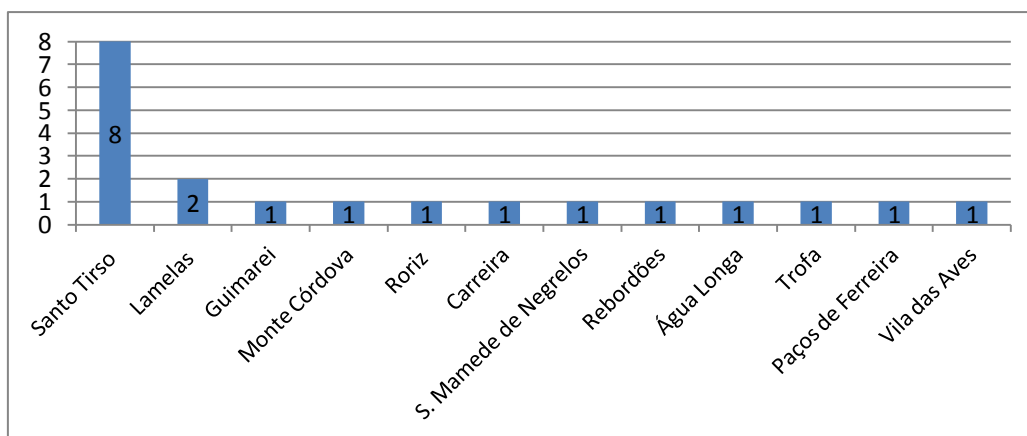


Figura 1: Caracterização da Turma – Área de Residência.

Pela análise dos dados ilustrados na figura 1, constata-se que dos 20 alunos apenas 8 residiam na localidade de Santo Tirso, 9 residiam em freguesias do concelho de Santo Tirso e 3 residiam fora do concelho. Esta informação foi bastante pertinente para compreender e justificar as eventuais não chegadas atempadas às aulas de EF da turma,

principalmente no caso de alunos que se deslocavam em transportes públicos e, como tal, sujeitos a atrasos no seu normal funcionamento.

c) Situação Profissional dos Pais

Nesta ficha individual do aluno não existe nenhum tópico que se refira à situação profissional dos pais, no que diz respeito à empregabilidade. Apenas existe uma coluna referente à profissão dos constituintes do agregado familiar e do encarregado de educação. Embora poucos alunos tenham respondido “desempregado(a)”, o que é certo é que o pai ou a mãe têm uma profissão mas a sua situação profissional pode ser de “empregado(a)” ou “desempregado(a)”. Por esta razão, esta é uma informação que não foi conseguida através do preenchimento destas fichas. Se seria pertinente penso que sim, uma vez que poderia haver casos extremos de alunos que vinham para as aulas sem tomar o pequeno-almoço ou que não tinham possibilidades de trazer um lanche de casa para comer depois da aula, ou então que ao nível da indumentária não tinham possibilidades para vestir e calçar de forma apropriada.

d) Saúde

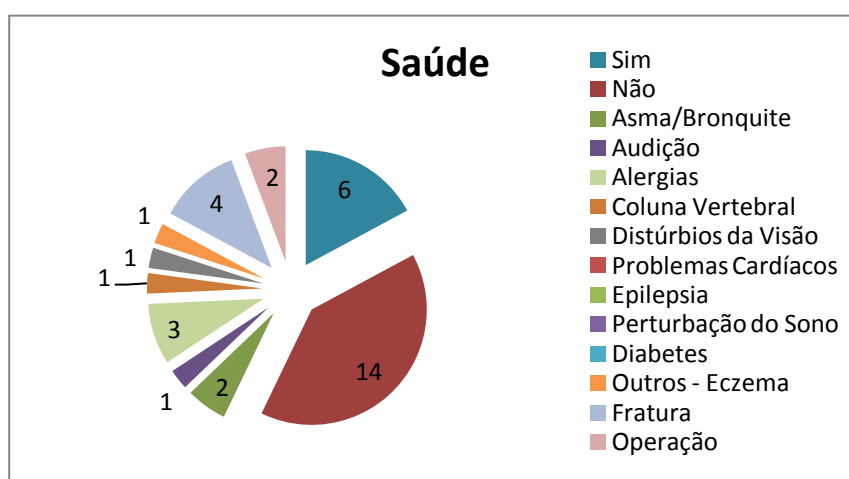


Figura 2: Caracterização da Turma – Saúde.

Relativamente aos dados expressos na figura 2, dos 20 alunos da turma apenas 6 anunciaram que tinham algum problema da saúde, de entre os

quais Asma/Bronquite (2 alunos), Audição (1), Alergias (3) (pó, pólen, animais e ácaros), Coluna Vertebral (1), Distúrbios da Visão (1) e Eczema (1), sendo que alguns possuíam mais do que um problema de saúde. Nenhum aluno referenciou problemas cardíacos, epilepsia, perturbação do sono ou diabetes, 4 alunos sofreram fraturas (pulso, mão direita, cabeça e pé direito) e 2 alunos foram operados (garganta-ouvidos-nariz e coluna vertebral).

De todos os problemas de saúde enumerados, não existiu nenhum caso que impossibilitasse a frequência e prática das aulas de Educação Física, à exceção do caso do aluno com eczema, cujo estado ativo impossibilitou a realização prática de algumas aulas de Natação. No entanto, foi assim necessário cuidado e atenção com as alunas que detinham problemas na coluna vertebral e com os alunos que tinham asma/bronquite.

e) Gosto pela disciplina de Educação Física

Nesta pergunta do questionário 18 alunos responderam que gostavam da disciplina de Educação Física e 2 alunos responderam que não gostavam. As razões do “gosto” relacionavam-se com o gosto pela prática de desporto, o desenvolvimento de capacidades físicas, o ambiente de interação com os colegas, o contributo para a saúde, a dinâmica das aulas (movimento, corpo) e o lúdico. As razões do “não gosto” deviam-se à ausência de hábitos desportivos e ao não gosto pelo exercício físico, tendo havido uma aluna que sugeriu que a disciplina tivesse um carácter optativo. Os alunos que gostavam da disciplina à partida encontravam-se motivados e predispostos fisicamente, sendo um elemento facilitador da ação do professor. Todavia, os que não gostavam tornaram-se um desafio, cujo objetivo foi o ganho do gosto pela disciplina e a posse de uma outra perspetiva durante e no final do ano letivo. Uma boa indicação da concretização de um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem em EF seria o re-questionamento deste gosto e respetiva justificação.

f) Tipologia de Modalidades Preferidas, Modalidades Desportivas Preferidas, Modalidades Desportivas a lecionar nas aulas de EF e Modalidades Desportivas com maiores dificuldades

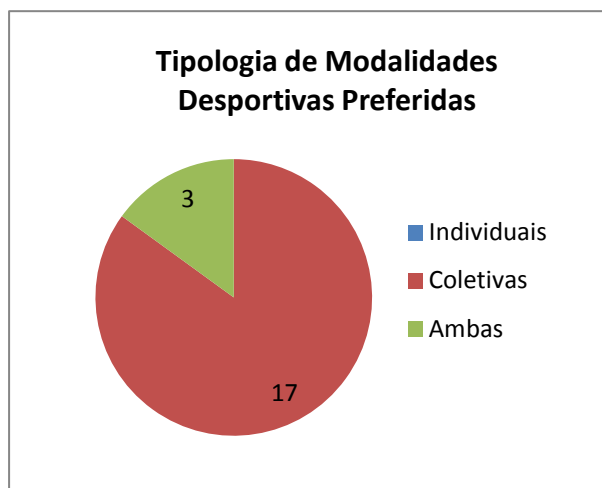


Figura 3: Caracterização da Turma – Tipologia de Modalidades Desportivas Preferidas.

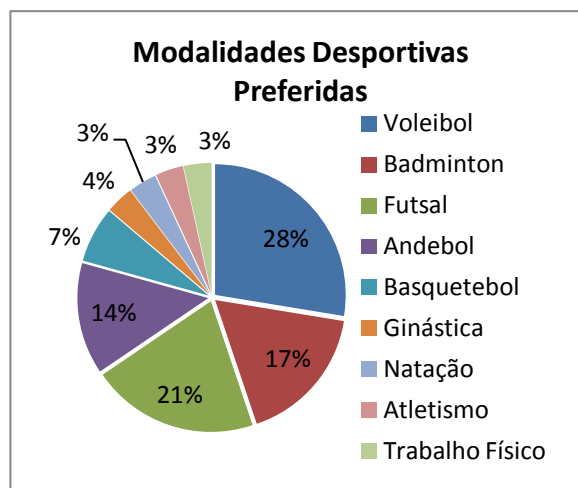


Figura 4: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas Preferidas.

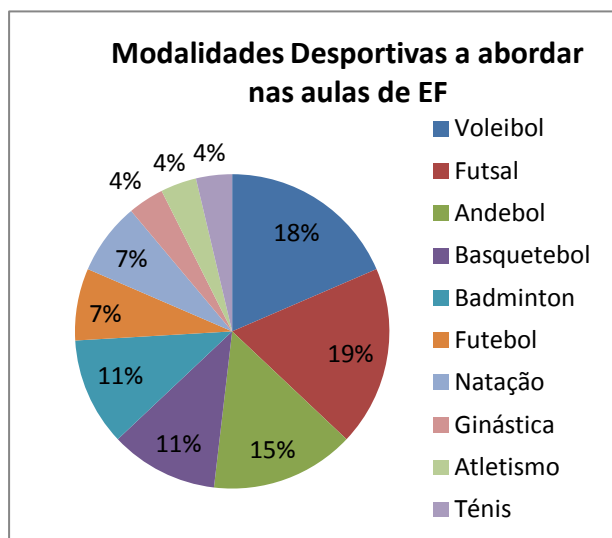


Figura 5: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas a lecionar nas aulas de EF.

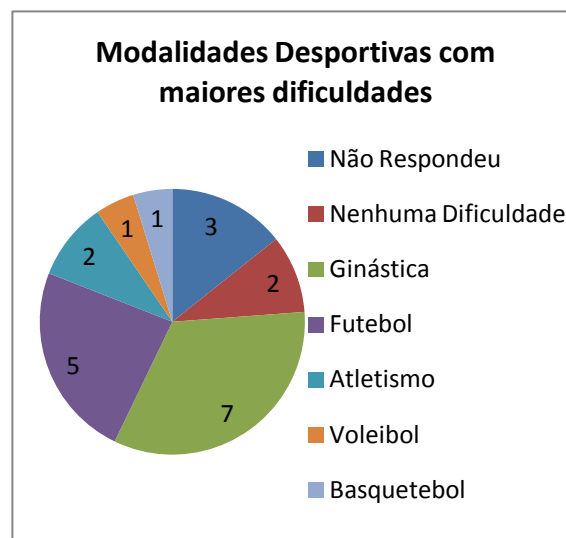


Figura 6: Caracterização da Turma – Modalidades Desportivas com maiores dificuldades.

De acordo com o ilustrado nas figuras 3 e 4, os alunos mostraram preferência pelas modalidades desportivas coletivas, destacando-se o Voleibol, o Futsal, o Badminton e o Andebol. No que diz respeito às eleitas para abordar nas aulas de EF encontra-se o Futsal, o Voleibol, o Andebol, o Badminton e o Basquetebol. De realçar que vários alunos referiram mais

do que uma modalidade desportiva predileta, bem como para ensinar nas aulas de EF. De entre as modalidades eleitas, realça-se o Voleibol, o Andebol e o Badminton pois encontravam-se integradas no planeamento de EF para este ano de escolaridade e, desta forma, constituiu-se um ótimo fator de motivação para as aulas de Educação Física.

Uma grande percentagem de alunos apresentou maiores dificuldades em Ginástica, o que foi e é um dado preocupante pela sua presença em todos os anos de escolaridade. Este facto pôde ser observado e confirmado nas aulas, onde foi visível a insegurança, a falta de motivação, o empenhamento motor e a atitude pouco participativa de alguns alunos. Também foi referido o Futebol, o que não foi preocupante por não ser modalidade integrante do 10º ano. Mencionar os 2 alunos que afirmaram não apresentar nenhuma dificuldade em nenhuma modalidade desportiva e os 3 alunos que não responderam a esta questão por razões desconhecidas.

g) Saber Nadar

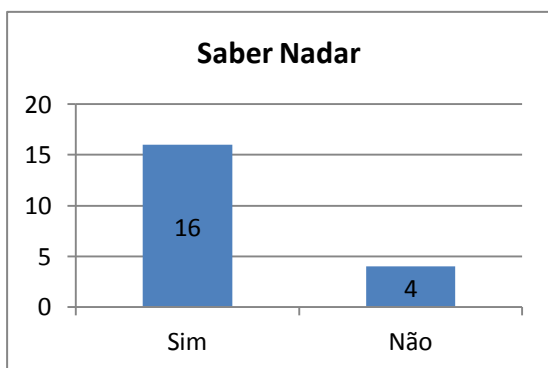


Figura 7: Caracterização da Turma – Saber Nadar.

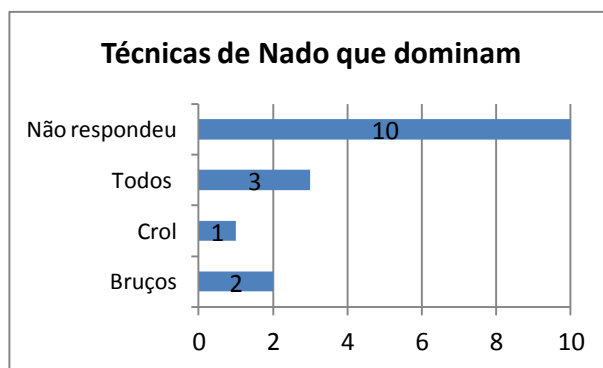


Figura 8: Caracterização da Turma – Técnicas de Nado que dominam.

Segundo o ilustrado na figura 7, existem 16 alunos que consideraram que sabem nadar, contrastando com as 4 que afirmaram não saber nadar. Todavia e logo na primeira aula da Unidade Didática de Natação, foi possível verificar que estas últimas alunas não dominavam nenhuma técnica de nado, mas evidenciavam capacidade propulsiva na piscina. Entende-se então que o que está em causa é o conceito de «saber

nadar», visto que para uns tratava-se de se deslocar autonomamente na água segundo uma determinada técnica de nado, enquanto para outros o deslocar na água autonomamente sem nenhuma técnica de nado específica.

Dos 16 alunos que sabiam nadar, 3 afirmaram que dominavam as 4 técnicas de nado, 2 afirmaram que sabiam nadar Bruços e 1 afirmou que apenas dominava o Crol. Contudo, a maior parte dos alunos (10) não respondeu à questão sobre as técnicas de nado que dominavam, talvez por não terem visto a questão (distração) ou por desconhecimento da designação e do padrão de movimento de cada uma das 4 técnicas de nado.

h) Motivação para as Aulas de EF

A motivação é um fator preponderante e existente em qualquer tarefa da nossa vida, sendo que no caso da educação é certamente mais fácil para o professor transmitir a matéria de ensino a uma turma motivada e interessada em aprender, embora seja possível que os alunos aprendam algo para o qual não estão motivados (Rink, 1993).

Numa escala de 1 a 10 os alunos situaram a sua motivação para as aulas de EF no patamar 4 e entre os patamares 6 e 10, inclusive.

Os 2 primeiros (4 e 6) foram preocupantes mas desafiantes para mim, tendo sido importante saber a justificação para tais níveis de motivação, no sentido de uma melhor e mais direcionada atuação junto deles.

Quanto à direção de motivação, que pode ser de três tipos – processo formativo, produto (resultado) ou ambos – 8 alunos direcionaram a sua motivação para o processo formativo, 5 para o produto, 5 para ambos e 2 não responderam a esta questão. De realçar a quantidade de alunos que orientaram a sua motivação para o processo formativo, evidenciando que se preocupavam com o contributo que a disciplina de EF tinha para o seu currículo escolar e para o seu domínio pessoal, bem como os 5 alunos que, referindo “ambos”, evidenciaram uma preocupação com esta contribuição pessoal igualando-a à preocupação com a classificação da

disciplina, o que é interessante pela sua ausência no cálculo da classificação final do ensino secundário.

i) Prática de Atividade Física/Desportiva Regular

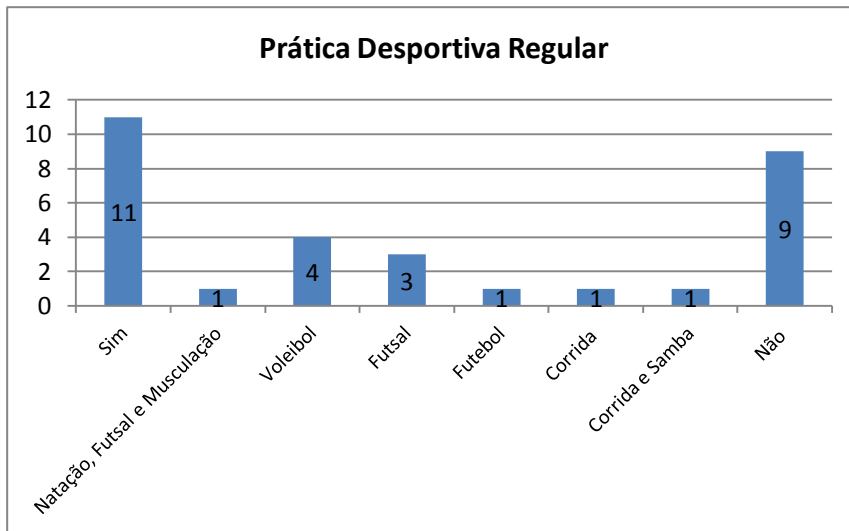


Figura 9: Caracterização da Turma – Prática Desportiva Regular.

Pela análise da figura 9, verifica-se que dos 20 alunos da turma 11 praticavam atividade física/desportiva regularmente, estando inseridos em diferentes modalidades (Natação, Futsal, Musculação, Voleibol, Futebol, Corrida e Samba). Desta prática de modalidades desportivas, 7 alunos integravam o Desporto Federado, 2 alunas o Desporto Escolar (Futsal Feminino) e 4 alunos não pertenciam ao desporto federado.

No entanto, 9 alunos não realizavam qualquer tipo de atividade desportiva e os motivos relacionavam-se com a falta de tempo (4), com a necessidade de descanso e de mais tempo para estudar (1), com a preguiça e falta de tempo (1), com a falta de oportunidade (1) e com a falta de interesse por alguma modalidade desportiva (1), tendo havido 1 aluna que não justificou a sua não prática.

O número de alunos a praticar atividade física/desportiva, comparado com o que não praticavam, não é um dado bastante positivo, visto que a sua diferença é de apenas 2 alunos. Ainda assim, não se tornou preditor do comportamento motor dos alunos e a turma, no geral, evidenciou uma boa disponibilidade motora.

A existência de 4 alunas praticantes federadas de Voleibol constituiu-se uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem na unidade didática de Voleibol, funcionando como ótimos modelos para as situações de aprendizagem e como minhas ajudantes. Simultaneamente um desafio por ter de as motivar e as integrar nas aulas de Voleibol, de modo a também promover o seu crescimento, embora não a nível das habilidades motoras e intenções táticas (que já tão bem conheciam e dominavam melhor que eu).

Relativamente ao abandono da prática de um desporto federado, é uma informação adicional e não crucial, tornando-se significativa quando se utilizam os alunos como modelo. Deste modo, 6 alunos encontravam-se nesta situação em modalidades como o Ballet, o Futsal, a Natação e o Futebol.

Com o avançar do ano letivo, foi possível ter um conhecimento da predisposição motora dos diferentes alunos, facilitando e direcionando as diversas atuações junto deles, desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem sustentado e ajustado à realidade da turma.

3.2.4. A Turma do 6º A

Neste ano de Estágio Profissional além de ter de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem numa turma residente, ou seja, turma em que assumi o processo de E-A ao longo do ano letivo, tive também de ter experiência numa turma partilhada, assumindo-o durante um determinado período de tempo. Deste modo, a prática de ensino supervisionada teria de ser realizada nos “(...) diferentes ciclos de ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara (2º Ciclo do Ensino Básico e 3º Ciclo/Secundário).” (*in* Regulamento do Estágio Profissional, 2014/2015).

A Escola Básica e Secundária D. Dinis, contendo o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, tinha condições para que se cumprisse a PES nos respetivos ciclos de ensino. O 10º E foi a turma residente pertencente ao Ensino Secundário e, tendo de haver experiência didático-pedagógica no 2º Ciclo do Ensino Básico, a turma eleita foi o 6º A. A escolha da turma baseou-se

no horário a que decorriam as aulas de EF (segunda-feira das 8.30h às 9.15h (45 minutos) e quarta-feira das 10.15h às 11.45h (90 minutos)), de modo a ser possível conjugar com as aulas de EF do 10º E e com as aulas na faculdade que decorriam durante o dia de segunda-feira. Como referi anteriormente, pelo facto de decorrerem aulas na faculdade durante o dia de segunda-feira não era possível lecionar aulas de EF neste dia da semana e as aulas de EF do 6º A, com a minha presença como professora estagiária, realizavam-se à quarta-feira.

De acordo com o conversado com a Professora Cooperante, as aulas do 2º Ciclo do Ensino Básico seriam integradas na unidade temática de uma modalidade a ser determinada com o Professor de EF da turma. No meu caso, a unidade temática foi de Basquetebol e decorreu durante quatro aulas de noventa minutos. Iniciou-se no final do mês de Fevereiro, mais precisamente a 25 de Fevereiro, e teve o seu término a 18 de Março. Previamente, no dia 11 de Fevereiro, foi realizada uma observação à turma na sua aula de EF, com o intuito de adquirir informações sobre o número de alunos, predisposição motora, relações interpessoais, desempenho motor e familiarização com a modalidade (uma vez que nesta aula estavam a aprender a modalidade de Basquetebol).

A turma do 6º A era constituída por 26 alunos, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os alunos, tanto rapazes como raparigas, mostraram-se bastante ativos, dinâmicos, empenhados e envolvidos nas situações de aprendizagem das aulas, evidenciando boas prestações motoras e um bom entendimento do que lhes era solicitado. Tinham vontade e gosto pelas aulas de EF e pelo processo de aprendizagem, ouvindo sempre com atenção as minhas instruções e interagindo e participando nesta partilha de informações. Os níveis de atenção, disponibilidade e empenhamento motor mantinham-se altos, havendo um decréscimo após um bom tempo de exercitação. Quero com isto dizer que os alunos não evidenciavam rápidos níveis de desconcentração e de decréscimo do desempenho, repetindo várias vezes, ajudando e corrigindo-se uns aos outros. Quanto às relações interpessoais, não existia discriminação entre eles quanto ao género e ao desempenho motor, trabalhando muito bem

uns com os outros. Todavia, quando lhes era solicitada a formação de grupos, era notório que o faziam por afinidades, mas integrando diferentes colegas no grupo. Quando era necessária a minha intervenção ou a do Professor não criavam qualquer problema há entrada ou à saída de um colega, aceitando qualquer um deles na sua equipa.

4. Realização da Prática Profissional

Este capítulo do Relatório de Estágio é dedicado à apresentação da organização, participação e intervenção que foi realizada ao longo deste processo de Estágio Profissional.

O EP visa o desenvolvimento e aquisição de competências profissionais para a docência em Educação Física, que se organizam em três áreas de desempenho: 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. É então necessário atender a estas três áreas que são fundamentais e inerentes às tarefas propostas e, que por isso, se encontram interligadas para que o desenvolvimento do estudante estagiário seja coerente e eficaz e para que o percurso contenha as diversas dimensões que fazem parte do Ensino e da Educação.

O Professor, para além da atividade letiva e no contexto da escola ou do agrupamento, tem de desempenhar outras funções não letivas para as quais é eleito ou designado, como seja o caso de funções de administração e gestão na Assembleia da Escola, no Conselho Pedagógico, de coordenação de conselhos de professores, de conselhos de turma, de conselhos de diretores de turma, de departamento, de grupo disciplinar. Segundo as Normas Orientadoras do EP (2014/2015), “A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional.”. Concomitantemente, é através de uma postura reflexiva e hábitos de investigação que é possível um desempenho capaz de responder aos desafios e exigências da profissão, emergindo uma intervenção na comunidade escolar e na interação escola-meio envolvente.

Por este motivo, a realização do Estágio Profissional percorre estas três áreas de desempenho.

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

Esta área engloba a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino e o seu objetivo centra-se na construção de uma estratégia de intervenção que seja orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento no ensino da EF e que conduza com eficácia o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

Deste modo, reporta a todas as tarefas que contribuíram para que o processo de ensino-aprendizagem decorresse de forma eficaz e eficiente, regido por uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e imediatas da relação educativa e à especificidade da disciplina de EF no currículo do aluno.

O ensino, ao nível da concepção, planejamento, realização e avaliação, adquire uma perspetiva pessoal fruto da ligação entre os conhecimentos didáticos e pedagógicos e as experiências vividas. Exige, por isso, que as aprendizagens dos alunos sejam observadas, avaliadas e controladas como forma de orientar e controlar o processo, bem como de o professor se questionar sobre a sua intervenção, refletindo sobre as suas práticas.

4.1.1. Concepção

Um projeto de planejamento tem como ponto de partida a concepção. Neste caso do Estágio Profissional em Educação Física, o início desta fase de concepção requer a análise dos planos curriculares ao nível das competências gerais e transversais, a análise dos programas de EF e a utilização dos conhecimentos em Educação e EF, dos dados de investigação em educação e ensino e dos conhecimentos relativos ao contexto cultural e social da escola e dos alunos (*in* Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2014/2015).

Neste sentido e como forma de me familiarizar com o que era o Estágio Profissional, procedi à análise dos documentos fornecidos pela faculdade – Regulamento e Normas Orientadoras do Estágio Profissional.

No que diz respeito à dimensão da Educação e do Ensino, da disciplina de EF, do ensino em EF, do papel de Professor e do ser Professor de EF, foi feita uma retrospectiva às temáticas abordadas no 1º ciclo de estudos (licenciatura) e no 1º ano do 2º ciclo de estudos, uma análise aos planos curriculares e aos programas de EF, tendo havido também a contribuição das atividades de estágio e das sessões de Tópicos da Educação Física e Desporto. Não esquecendo os conhecimentos partilhados pela Professora Cooperante e pela Professora Orientadora e os diálogos entre estudantes estagiários.

Ao nível do contexto de prática, participei na reunião de abertura do ano letivo onde se procedeu à apresentação da Direção da Escola e do Pessoal Docente e Não-Docente; das escolas pertencentes ao agrupamento; do número de alunos de cada ano de escolaridade em cada escola; da matriz dos horários escolares; dos serviços e contactos via *web*; das normas e procedimentos (campainha, blocos de aulas, livro do ponto, faltas, atividades de enriquecimento e complemento curricular); da coordenação de estabelecimento, de Departamento Curricular, de Ciclo, de Área Disciplinar e outras coordenações; das direções de turma na EBSDD; dos diretores de cursos profissionais e dos projetos existentes na escola e seus responsáveis, onde se incluiu o Desporto Escolar. Esta reunião foi bastante informativa e esclarecedora para a compreensão da dinâmica e do funcionamento da escola. Posteriormente realizou-se uma visita pela escola, nomeadamente às instalações desportivas que era o nosso interesse. Para este conhecimento do contexto escolar contribuíram também as reuniões iniciais com os Professores Cooperantes e a análise ao regulamento interno da escola.

Quanto aos programas nacionais, onde reside um conjunto de orientações relativas a conteúdos e objetivos que servem de guia à intervenção do professor na escola, Bento (2003, p. 7) declara que “(...) é obrigatório, mas não é nenhum dogma”, o que pressupõe a possibilidade de adaptações consoante as condições do contexto de prática. Os conteúdos dos respetivos programas tiveram então de ser contextualizados de forma a se ajustarem às condições e exigências locais e específicas da escola e da turma.

Para além das diretrizes e orientações constantes nos programas nacionais, os Professores Cooperantes da EBSDD disponibilizaram um conjunto de documentos que organizavam e estruturavam a disciplina de EF e uniformizavam o trabalho dos professores de EF, tais como “Regimento do Departamento de Expressões”, “Regulamento e Funcionamento da Disciplina de Educação Física”, “Mapa de Distribuição das Matérias de Ensino” (por ciclo de ensino), “Planificação de Educação Física” para cada ano de escolaridade, “Critérios Específicos de Avaliação” para a disciplina de Educação Física.

Relativamente aos procedimentos a ter em consideração nesta Área 1 (planeamentos, envio dos planos de aula, reflexões das aulas, observações, matérias de ensino), tal foi apresentado e esclarecido nas reuniões iniciais com os Professores Cooperantes.

Em reuniões com a Professora Cooperante tiveram lugar discussões sobre o papel e a importância da disciplina de EF, o papel do Professor de EF, as conceções de EF e as ambições para esta função de professora de EF, quais deveriam ser os nossos objetivos para a disciplina, qual o nosso papel como professoras estagiárias de EF,

4.1.2. Planeamento

Grande parte do que fazemos no nosso quotidiano decorre de forma automática e espontânea, excluindo a necessidade de planeamento. Contudo, em situações que não são parte integrante da rotina, é habitual e conveniente que se planeie a sua realização.

O processo de ensino-aprendizagem, para ser desenvolvido de uma forma sustentada, requer que seja planeado, sendo o planeamento um procedimento racional, consciente e direcionado que o regula. Ao ser pensado, pressupõe que o seu propósito seja a realização das melhores decisões. Tem por objetivo “prever, definir e criar condições” para o correto desenrolar do processo de E-A (Lewy, 1979) e é fruto da “(...)reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino (...)” (Bento, 2003, p. 8). O planeamento é então um processo de determinação do curso da ação, de forma a atingir os

objetivos. Deste modo, a sua organização é fulcral pois serve de guião / de mapa durante o ano letivo.

Neste sentido, o planeamento ilustra o que o professor pretende alcançar com a sua turma e as respetivas estratégias a adotar para o conseguir. Daí que apresente objetivos e vias da sua realização, comporte decisões e estabeleça meios e operações metodológicas correspondentes, constituindo-se um instrumento de ação ao visar a estabilização, modificação ou reestruturação de relações (Bento, 2003). De acordo com o mesmo autor, pelo papel regulador que possui nos processos de formação e educação ao nível da orientação do processo de E-A, da apropriação de conhecimentos e habilidades, do desenvolvimento de capacidades e da formação de traços característicos da personalidade, é entendido como um ato determinante da profissão. Deste modo, tendo em consideração os princípios metodológicos, pedagógicos e didáticos e as condições pessoais, sociais, materiais e locais, o professor planifica a sua intervenção com vista ao desenvolvimento do aluno.

O Planeamento encontra-se dependente e tem de ser realizado com base nas decisões de nível macro, ou seja, nas políticas educativas eleitas pelo Ministério da Educação, e nas decisões de nível meso, referentes às decisões tomadas pela escola constantes no projeto curricular de escola, no conselho pedagógico e nos departamentos e áreas disciplinares. As decisões de nível micro, direcionadas para a realização do processo de E-A, são responsabilidade do professor. Assim sendo e segundo Bento (2003), há uma interdependência entre os níveis pela ligação existente entre os princípios do sistema de ensino e dos programas disciplinares, as pretensões e a sua realização prática, dado que o planeamento se efetiva na sequência “elaboração do plano – realização do plano – controlo do plano – confirmação ou alteração do plano” (Bento, 2003, p. 16).

Bento (2003) afirma ainda que o planeamento é executado a três níveis, antecipatórios à ação educativa: anual, unidade didática e plano de aula, tendo em conta os objetivos, os recursos, os conteúdos de ensino, tarefas e estratégias, as formas de avaliação e a necessidade de ajustamento (*in* Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2014/2015). Iniciando com um

planeamento anual que inclui os conteúdos a abordar e as atividades a realizar, desenvolvem-se as UT que organizam a extensão e a sequência dos conteúdos a abordar nas várias aulas. Como cada aula desempenha um papel específico no contexto da UT, no plano de aula encontram-se os objetivos, as situações de aprendizagem, a organização didático-metodológica e os critérios de êxito / componentes críticas, que garantem esse papel.

Nos planeamentos realizados foi utilizado o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) que sintetiza os objetivos da EF em quatro categorias transdisciplinares – Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física e Conceitos Psicossociais e que não se centra apenas nos objetivos específicos da disciplina, mas também nos objetivos transversais a todas as disciplinas de ensino. Encontra-se dividido em três momentos/fases que se subdividem em módulos – Análise (Módulo 1 – Estrutura do Conhecimento (organização do conteúdo nas quatro categorias transdisciplinares), Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem / Envolvimento (recursos espaciais, temporais e materiais) e Módulo 3 – Análise dos Alunos (caracterização geral no início do ano e caracterização pormenorizada em cada unidade temática com a avaliação diagnóstica)), Decisão (Módulo 4 – Determinação da Extensão e Sequência de Conteúdos (organização temporal das funções didáticas – introdução, exercitação, consolidação e avaliação), Módulo 5 – Definição de Objetivos (em função do domínio motor, cognitivo e sócio-afetivo), Módulo 6 – Configuração da Avaliação (tipologia, instrumentos e procedimentos – grelhas de registo, estratégias de observação, formas de transformar os dados da avaliação em classificação final do aluno, seja na unidade didática ou no final de cada período) e Módulo 7 – Desenho das Atividades de Aprendizagem / Progressões de Ensino (do mais simples para o mais complexo; tem em conta o nível da turma e os objetivos estabelecidos para definir tarefas de introdução, tarefas de exercitação, tarefas de extensão e tarefas de aplicação (Rink, 1993); tais tarefas atuam em efeito hélice, articulando-se horizontalmente (variáveis da mesma complexidade e dificuldade) e verticalmente (variáveis com complexidade e dificuldade diferentes))) e Aplicação (Módulo 8 – Aplicação em

prática de todos os conhecimentos). A fase de Análise constitui-se o momento inicial da planificação, procedendo-se à análise da atividade a desenvolver e, posteriormente, do envolvimento e dos alunos. Na fase seguinte, tal como o nome indica, são tomadas decisões consoante a análise que foi efetuada na fase anterior, isto é, decisões referentes à extensão e sequência de conteúdos a abordar, à definição dos objetivos, à configuração da avaliação e, por fim, à criação de progressões de ensino para as habilidades a serem desenvolvidas. A última fase reporta às aplicações práticas onde todo este conhecimento prévio é empregue (plano anual, unidades temáticas, planos de aula, progressões).

Alguns dos conhecimentos que obtive durante os anos de formação académica foram adquiridos de uma forma um pouco descontextualizada da realidade, o que, aquando da elaboração do plano anual, UT e planos de aula, me levou a confrontos entre a teoria e a prática. Aliado a isso, o novo contexto e o facto de não ter a colaboração de outros colegas no planeamento e realização das aulas, tal como decorria nas experiências pedagógicas do ano letivo anterior, representaram constrangimentos que dificultaram a minha atuação.

4.1.2.1. Planeamento Anual

Segundo Bento (2003, p. 67), a “(...) elaboração do plano anual é o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino que traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”. Segundo o mesmo autor, o planeamento anual constitui-se uma perspetiva global que pretende situar e realizar o programa, considerando o local e as pessoas envolvidas. É ainda um planeamento global anual sem especificações de medidas didático-metodológicas e sem pormenores de atuação (Bento, 2003).

As reuniões de Departamento e, especialmente, de Grupo Disciplinar e de Núcleo de Estágio, ocorridas antes e durante o início do ano letivo e mesmo durante todo o ano letivo, onde estas questões se tornaram alvo de discussão,

foram de extrema importância para orientar a organização e estruturação da atuação dos professores, ao serem definidas e apresentadas as planificações da disciplina para cada ano de escolaridade, contendo os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, as tipologias de situações de aprendizagem, a avaliação e a calendarização; os mapas de distribuição de matérias de ensino para cada ciclo; os regulamentos; os critérios gerais de avaliação; os critérios específicos de avaliação; o *roulement* e as propostas do Plano Anual de Atividades para o ano letivo 2014/2015.

A Professora Cooperante disponibilizou-nos o documento intitulado “Mapa de Distribuição de Matérias de Ensino” para o ano letivo 2014/2015 (ver anexo V), elaborado pelo grupo de EF da EBSDD, tendo por base o programa nacional de EF e os espaços físicos disponíveis para a lecionação das aulas. Apresentava as matérias de ensino, neste caso respetivas a cada ano de escolaridade do ensino secundário, distribuídas por cada período com o número de unidades letivas (cada unidade letiva correspondia a um bloco de 45 minutos) para cada uma. Ao serem definidas as matérias de ensino a lecionar e a sua distribuição anual, desde o 5º ao 12º ano, foi criada uma lógica de progressão e de encadeamento dos conteúdos a abordar, tornando fundamental a sua conceção e utilização como guia de todo o processo. Além das modalidades desportivas, constavam as unidades letivas para a aula de apresentação e para as aulas de auto-avaliação; o tema do trabalho teórico, o período no qual deveria ser elaborado e as respetivas unidades letivas destinadas às apresentações; e a localização temporal e unidades letivas para a realização do teste teórico. Ainda no que diz respeito a este mapa de distribuição das matérias de ensino para o ensino secundário, não estava contemplada a modalidade de Atletismo pela inexistência de espaços possíveis e adequados à prática das suas diversas vertentes, uma vez que a pista exterior e a caixa de areia se encontravam inacessíveis pelos contentores que neste espaço exterior se encontravam devido às obras de remodelação da escola. A exceção foi o Salto em Altura que podia ser lecionado na sala de ginástica, havendo material e condições para tal.

Por estes factos, percebe-se que os estudantes estagiários não tiveram um papel preponderante na escolha das matérias de ensino, o que se constitui uma desvantagem se pensarmos que neste processo de definição de matérias houve uma discussão extremamente rica e importante acerca dos argumentos a favor e contra a escolha de tais matérias e respetivas razões pelas quais umas se encontravam neste planeamento e outras não, o que é resultado de um critério de prioridade.

O “Mapa de Distribuição de Matérias de Ensino”, que também foi um planeamento anual, embora não específico de uma turma, mas sim de cada ano de escolaridade, balizou e restringiu assim a construção do planeamento anual de cada professor de EF ao mencionar quais as modalidades que deveriam ser abordadas em cada período letivo e quantas unidades letivas para cada uma. Contudo, serviu para garantir um desenvolvimento curricular adequado para todos os alunos e professores e para facilitar a gestão de instalações. Teria e teve que ser visto como um documento orientador e, como tal, ao longo do ano letivo poder sofrer ajustes que se julgassem pertinentes.

Apesar de todos estes constrangimentos foi um documento indispensável para direcionar a minha intervenção junto da turma, elaborando, deste modo, o Planeamento de Educação Física do 10º E.

Este mapa de distribuição foi nesta escola entregue aos encarregados de educação sob a forma de “Síntese da Planificação da Disciplina de Educação Física” para cada ano de escolaridade, de forma a informá-los sobre os conteúdos programáticos e alguns parâmetros de avaliação.

Juntamente com as reuniões iniciais do grupo disciplinar e do núcleo de estágio e com a receção do *roulement*, foi-me permitido iniciar o processo de construção do planeamento anual para o 10º E. Todavia, importa neste momento esclarecer que por razões relacionadas com a validade do *roulement*, o meu planeamento não foi feito de forma anual mas sim por períodos (ver anexo VI). O *roulement* foi um documento elaborado pelo diretor de instalações desportivas da escola que, baseando-se nos espaços físicos disponíveis para a lecionação das aulas de EF, fez a gestão e designação do espaço de aula por professor. A sua primeira versão foi realizada para os três períodos, contudo, o

desconhecimento da disponibilidade das instalações do GCST para o segundo (2º) e terceiro (3º) períodos comprometeu a sua validade para os respetivos, sofrendo diversas alterações e reajustes ao longo do ano letivo. Neste sentido e não tendo conhecimento integral dos espaços de aulas disponíveis para o 2º e 3º período, houve a necessidade de adiar a definição de algumas matérias de ensino, isto é, de proceder à sua distribuição por período com a posse do respetivo *roulement*.

Resolvidos tais constrangimentos e tendo o *roulement* válido para cada um dos períodos, foram tomadas decisões quanto à distribuição das matérias de ensino pelos 3 períodos, até porque, segundo o mapa de distribuições, a localização do Andebol, do Voleibol e dos Desportos de Raquetes - Badminton, poderia ser ajustada.

A modalidade Andebol, necessitando de um espaço de jogo amplo para assegurar a realização, em amplitude e profundidade, dos jogos de 5x5, de 6x6 e, se possível, de 7x7, foi lecionada no 1º período porque foi-me atribuído por diversas vezes o pavilhão do GCST, que era um espaço amplo (equivalente aos 3 espaços do pavilhão da escola) e ideal para que os jogos se desenrolassem em boas condições. Numa outra perspetiva, sendo uma modalidade exigente do ponto de vista físico, pelas sucessivas corridas, mudanças de direções e acelerações, e sendo os meses do primeiro período os mais frios do ano, dadas as estações do Outono e Inverno, a sua leção neste período foi ótima para os alunos se manterem ativos, dinâmicos e quentes.

A modalidade de Voleibol, por não necessitar de tantas movimentações e pelo jogo se desenrolar num espaço limitado (um campo de jogo equivalia a um espaço), foi alvo de leção no 2º período.

Também no 2º período decorreram as aulas de Natação, o que foi uma mais-valia para os alunos do 10º E por ser uma modalidade que não está acessível a todas as escolas e, por isso, menos comum no currículo escolar. Numa das reuniões de grupo disciplinar do 1º período, onde um dos pontos tratados foi a disponibilidade de instalações do GCST, dialogou-se sobre as possíveis turmas que poderiam ter como matéria de ensino a Natação, dado que o GCST

possuía instalações próprias para tal e que era necessária a distribuição dos professores pelos diversos espaços disponíveis (ainda mais para aqueles dias e horários escolares onde o número de turmas a ter aulas de EF em simultâneo atingia o valor cinco, como era o caso da minha). Esta seleção foi feita segundo os horários disponibilizados pela piscina do GCST e os das turmas com aulas de EF nesses dias e nessas horas. Ficou decidido que a minha turma iria ter a modalidade de Natação no 3º período, pelo que, mais tarde no final do primeiro (1º) período, fui informada que as aulas afinal iriam ocorrer no 2º período, às quintas-feiras.

As aulas do 3º período foram dedicadas ao Badminton.

A modalidade de Aptidão Física foi transversal a todo o ano letivo, sendo integrada nos três períodos. Igualmente nesta situação, tal como previsto, deveria ter estado a modalidade de Ginástica. No 3º período estavam planeadas quatro aulas de Ginástica, sendo que duas não se realizaram devido à impossibilidade de lecionação de aulas durante o período em que decorriam as provas nacionais de 9º ano (nos dias 19 e 21 de Maio) e, restando apenas duas aulas de 90 minutos, optei, com o consentimento da Professora Cooperante, por não dar seguimento à sua unidade temática e realizar as avaliações necessárias no âmbito da aptidão física.

Contrariamente ao estipulado no “Mapa de Distribuição de Matérias de Ensino”, o Salto em Altura não foi contemplado em nenhum dos períodos devido à sua substituição pela Natação. Além disso, como as suas aulas apenas poderiam ocorrer na Sala de Ginástica, sendo mais importante que fossem cumpridas as unidades letivas destinadas à Ginástica, não restaram, por isso, unidades letivas para o ensino do Salto em Altura.

Relativamente à apresentação inicial e às auto-avaliações, as suas unidades letivas foram cumpridas, com exceção do trabalho teórico e do teste teórico que apenas necessitaram de 2 unidades letivas cada (uma aula de 90 minutos). As unidades letivas das restantes matérias de ensino não se fizeram cumprir de acordo com o número exato constante no já referido documento, apresentando os seguintes valores: a) Aptidão Física: 41 unidades letivas, b) Voleibol e Andebol: total de 34 unidades letivas (12+22), c) Badminton: 24

unidades letivas e d) Ginástica: 21 unidades letivas. O caso mais problemático seria o de Voleibol que apenas concorreu com 12 unidades letivas (houve uma aula de noventa minutos que não se realizou devido à falta de comparência da Professora Cooperante por motivos de saúde), contrastando com as 22 unidades letivas do Andebol, uma vez que teve lugar no mesmo período que a Natação, reduzindo, por isso, o número de aulas no pavilhão e que uma das aulas que decorreria no espaço 1 e 2 do pavilhão da escola, que podia ser dedicada ao Voleibol, foi destinada à realização do teste teórico.

O planeamento por períodos tratou-se de uma distribuição de matérias por período letivo, contendo o mês, o dia, a temática e o espaço de aula. Foi um documento em constante reformulação devido a mudanças que o *roulement* sofreu, a atividades internas da escola que decorreram, a situações que ocorriam e que comprometiam as aulas planeadas e a ajustes que tiveram que ser feitos mediante o desenrolar do processo de E-A e das próprias UT (como foi o caso, por exemplo, da atribuição de mais unidades letivas à Ginástica de Solo, pelas dificuldades que foram observadas em alguns alunos).

Bento (2003) afirma que as indicações programáticas do plano anual podem e devem ser reformuladas e concretizadas consoante as condições em que o processo de ensino decorre, o que significa que o plano anual é concebido num primeiro momento e recriado assim que nos confrontamos com a realidade. Desta forma, entende-se que o ensino é criado na conceção e na realização (Bento, 2003).

4.1.2.2. Planeamento das Unidades Temáticas

Posteriormente à definição das matérias de ensino a lecionar em cada período e respetivas unidades letivas transita-se para o próximo nível de planeamento – Unidade Temática. A UT é uma unidade específica da matéria a lecionar, por isso parte essencial do programa de uma disciplina e parte integrante do processo didático-pedagógico, que estabelece etapas claras e diferenciadas do processo de E-A ao distribuir os conteúdos pelas aulas, correspondendo assim a uma base para a qualidade e eficácia da instrução (Bento, 2003).

A sua realização visa o alcance dos objetivos pretendidos, inscritos no programa nacional e planificação, considerando o nível da turma (obtido através da avaliação diagnóstica), a extensão dos conteúdos de ensino, também inscritos no programa nacional e planificação, e a duração da UT. De acordo com Bento (2003, p. 76), o seu planeamento não deve ser dirigido, preferencialmente, para a matéria de ensino em “«si mesma»”, mas também para o desenvolvimento da personalidade dos alunos (habilidades, capacidades motoras, conhecimentos e atitudes), explicitando as funções principais, neste sentido, assumidas por cada aula. É um planeamento global do ponto de vista didático, cuja estrutura e conteúdo são determinados pelos objetivos das diferentes áreas/domínios/categorias, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e programa anual. Evidencia as funções didáticas – introdução, exercitação, consolidação e avaliação – de cada aula, de modo a orientar as necessidades do processo de aprendizagem dos alunos. Tal como corroboro com esta afirmação de Bento (2003, p. 60) “O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio da regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.”. É então um planeamento onde se estabelece uma sequência e extensão dos conteúdos da matéria de ensino segundo uma lógica progressiva de aprendizagem, que ajuda o professor a preparar as aulas e a orientar a ação pedagógica (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, é em torno da UT que decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor e na qual é empregue o seu trabalho criativo.

Todas as unidades temáticas elaboradas neste estágio seguiram as diretrizes contempladas no Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), assente numa unidade distribuída por quatro categorias transdisciplinares – Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física e Conceitos Psicossociais. Organizei então o conhecimento adquirido acerca das matérias com referência ao volume e complexidade dos seus

conteúdos, ao espaço disponível, ao historial motor dos alunos e à evolução da sua aprendizagem.

O módulo da extensão e sequência dos conteúdos foi o que mais dúvidas gerou por não saber se estaria a realizar uma UT de acordo com as capacidades dos meus alunos, resultante das dificuldades sentidas na observação, no preenchimento dos parâmetros avaliativos, na análise da avaliação diagnóstica e consequente definição do nível dos alunos. As questões habituais que qualquer estudante estagiário coloca aquando da elaboração das UT também a mim me inquietaram – Que conteúdos devo abordar? Quais são os mais difíceis e complexos? Qual a sequência de conteúdos? Quantas aulas para cada conteúdo?. Pela dificuldade sentida em dar resposta a estas questões, a elaboração das UT foi morosa e lenta, mas cuidada e bem pensada.

Unidade Temática de Voleibol

A UT em que tive mais dificuldades, ao nível da realização e aplicação, foi na modalidade de Voleibol porque o meu conhecimento mostrou-se limitado e, com quatro alunas que eram federadas na modalidade, com sete aulas de noventa minutos e com 2 níveis distintos na turma, não sabia como a estruturar. A sua aplicação, em contexto de aula, foi reflexo destas mesmas dificuldades. Não em relação aos alunos de nível inferior, uma vez que era para esses que a UT estava direcionada e, como tal, houve evolução no seu desempenho motor, mas sim ao de nível superior por não ter sido capaz de lhes proporcionar situações de aprendizagem desafiantes e que os levasse a um patamar de desempenho motor mais elevado e por não ter sido capaz de utilizar as quatro alunas referidas e de usufruir dos seus conhecimentos em meu próprio proveito e, principalmente, em proveito dos seus colegas, que poderiam ter beneficiado muito com a sua ajuda. Até porque a ideia era aproveitar a sua presença para colaborar diretamente com os colegas de nível inferior e, com a sua competência e cultura desportiva na modalidade, auxiliarem na demonstração das atividades e na correção das execuções. Ainda o fiz em algumas aulas, mas cheguei à conclusão que para este tipo de

trabalho colaborativo estas alunas teriam de que gostar e ter caráter para o fazer, o que não se veio a comprovar.

Aliada a esta situação, a única experiência que possuía no ensino do Voleibol foi na unidade curricular de Didática Específica do Desporto II – Voleibol do ano letivo anterior, na qual houve a lecionação de quatro aulas dirigidas para os nosso colegas de turma, onde o trabalho de construção dos planos de aula e sua aplicação era feita em grupo.

Nesta UT, comparativamente à de Andebol, não senti o apoio e a dedicação da Professora Cooperante, o que complicou ainda mais este processo. Sabendo que o decurso da minha intervenção não estava a ser o melhor e observando as dificuldades que estava a ter em fazer um uso proveitoso das tais alunas e de proporcionar outro tipo de situações de aprendizagem aos alunos de nível superior, não tive aquele feedback importantíssimo e conotado de sabedoria e experiência de uma pessoa com uma vasta experiência no ensino da EF.

Considerando-o, por tudo isto, o meu pior momento de estágio.

Unidade Temática de Andebol

A minha primeira UT foi de Andebol (ver anexo VII), um desporto coletivo de que gostava mas no qual não me sentia preparada para lecionar. Contudo, com a ajuda da Professora Cooperante (logo nas primeiras aulas da modalidade onde me dizia para intervir mais no jogo, para parar quando achasse necessário e para explicar aos alunos aquilo que deveriam fazer, de forma clara e objetiva para compreenderem) e com um estudo mais aprofundado sobre esta matéria de ensino e seus conteúdos, consegui planear, orientar e estar nas aulas com os meus alunos de uma forma muito mais conhecedora, confiante e ativa, evidenciando um bom domínio pedagógico-didático-metodológico dos conteúdos. Deste modo, a instrução era clara, objetiva e direcionada para os aspetos fulcrais, a observação era minuciosa e exaustiva, dado que estava constantemente a circular pelo espaço e, no caso das situações do jogo, a correr com os alunos de um lado para o outro do campo, intervindo por diversas vezes para questionar os alunos sobre o porquê da

escolha daquela ação/comportamento, se alguma outra decisão deveria ter sido tomada, alertando-os sempre para as questões técnicas que falhavam e, mais frequentemente, para os aspetos táticos de jogo a ter em consideração. Fazia questão que refletissem sobre o que tinha ocorrido, se tinha sido correto ou errado, qual teria sido a ação mais benéfica para a equipa e quais as formas alternativas de desenrolar as ações de jogo. Desta forma e por questionamento levava os alunos a refletirem sobre as ações técnico-táticas realizadas e a mostrar-lhes, de forma guiada, a melhor solução para cada situação. A minha intervenção também passou por felicitar os alunos pelas boas tomadas de decisão, tendo por várias vezes solicitado a reprodução da situação para que os colegas pudessem avaliar o correto decorrer das ações de jogo, tanto ofensivas como defensivas (exemplo: o aluno atacante com bola progride em direção à baliza, visando a finalização e, caso tenha conseguido fixar os defesas, passa a bola ao colega que se encontra numa posição mais favorável à finalização, ou seja, que ficou livre, e este finaliza, não se esquecendo de recuar após o passe).

Contrariamente ao que acontece com a maior parte dos estudantes estagiários, em que a primeira UT abordada é aquela menos estruturada e mais difícil, que leva mais tempo a ser construída e onde evidenciam mais dificuldades, comigo, em alguns aspetos, sucedeu-se o contrário. Embora a sua construção tenha levado tempo e tenha sentido dificuldades na definição dos conteúdos e respetiva sequência e colocação por aula, consegui elaborar uma UT de Andebol que fosse de encontro às planificações para o 10º ano (onde constavam os conteúdos de ensino para a modalidade) e às necessidades dos meus alunos. Sofreu modificações fruto do decorrer do processo de aprendizagem dos alunos, mas foi cumprida na íntegra.

Unidade Temática de Natação

A UT de Natação, que iria ser planeada para o 3º período, foi antecipada para a primeira metade do 2º período (até às férias de Carnaval), creio que por não haver turmas que fossem nesta altura, embora numa das reuniões de grupo disciplinar tal tenha sido definido.

Adorei ter lecionado esta UT porque gosto imenso da modalidade e a experiência pedagógica que tive na Didática Específica do Desporto II – Natação permitiu-me estar consciente de aspetos a ter em conta no planeamento da UT (segurança, heterogeneidade). Relativamente às questões de segurança que são importantes nesta modalidade, logo na primeira aula, com a reunião de todos os alunos junto à piscina, foram enumeradas as regras de segurança a respeitar e cumprir (circulação nas pistas, materiais didáticos).

Inicialmente a sua extensão era de doze unidades letivas, porém, com a ocorrência de uma aula de Educação Sexual que coincidiu com uma destas aulas, a UT teve de ser estruturada para 10 unidades letivas, o que significou apenas cinco aulas de sessenta minutos, sendo a primeira de avaliação diagnóstica e a última de avaliação sumativa. Pelo reduzido número de aulas dedicado à UT de Natação, foi-me dito pela Professora Cooperante que o trabalho desenvolvido apenas poderia ser ao nível da Adaptação ao Meio Aquático (AMA) e/ou da técnica de nado Crol.

O processo de avaliação diagnóstica, planeado através de uma grelha com os conteúdos e respetivos critérios de execução, evidenciou as minhas dificuldades para avaliar o desempenho motor dos alunos, dada a árdua tarefa de distinguir os movimentos subaquáticos, onde a proximidade é insuficiente (a não ser no caso das pistas mais exteriores). A elaboração do plano aula também *“... foi morosa, uma vez que não sabia como organizar os alunos e, deste modo, como a avaliação se iria processar. Por ser uma modalidade num meio diferente e não ser passível de um transfere/uma especulação com base naquilo que os alunos executam em outras aulas (a sua disponibilidade motora), o desenho da avaliação foi ainda mais crítico.”* (in Reflexão da Aula nº 57 e 58 – 10º E, dia 8 de Janeiro de 2015). No entanto, após o questionamento e divisão entre aqueles que sabiam nadar e aqueles que não sabiam nadar, *“...os alunos foram divididos por 4 pistas, sendo que os 9 que sabiam nadar ficaram na 3ª e 4ª acompanhados pela Professora Manuela e pelas minhas 2 colegas de estágio, enquanto os restantes 6 dispuseram-se na pista 1 e 2 sob minha orientação. Entende-se então que só procedi à avaliação diagnóstica deste grupo de alunos e, por isso, as informações dos restantes foram obtidas*

por alguma observação (mas sem registo) que fui fazendo e pelas observações da Professora e das colegas.” (in Reflexão da Aula nº 57 e 58 – 10º E, dia 8 de Janeiro de 2015).

Derivado dos resultados da avaliação diagnóstica, foi possível uma *“...distinção entre aqueles que podem evoluir para a aprendizagem e consolidação da técnica completa de crol com introdução das partidas de bloco e das viragens (aberta e em rolamento ventral, possivelmente), os que necessitam de uma aprendizagem das diferentes etapas do ensino da técnica e os que têm problemas ao nível de alguns conteúdos da AMA – adaptações da face, respiração, equilíbrio horizontal ventral e propulsão. Em relação a estes últimos, inicialmente poderá ser feito um trabalho mais direcionado para as suas dificuldades e limitações. Posteriormente será possível que, mesmo integrados em exercícios da técnica de crol, tenham objetivos e condições de exercitação que pretendam colmatar tais questões.” (in Reflexão da Aula nº 57 e 58 – 10º E, dia 8 de Janeiro de 2015).*

Para operacionalizar o processo de aprendizagem da técnica de Crol e tendo em consideração que os objetivos e as situações de aprendizagem teriam que ser diferentes para cada grupo, ou diferentes em algumas condições de exercitação, formaram-se dois grupos de trabalho, sendo que um, de nível inferior, foi constituído por alunos que apresentavam dificuldades nos respetivos conteúdos da AMA e por alunos com uma técnica de nado de crol rudimentar e o outro, de nível superior, pelos alunos que apresentavam alguns erros de técnica e por aqueles que dominavam e sabiam nadar crol com correção técnica. Com a existência de alunos de nível inferior optei por lhes prestar uma atenção especial e permanecer junto deles durante mais aulas, enquanto as minhas colegas se mantinham com o outro grupo (tendo havido momentos e aulas onde houve troca), com o intuito de trabalhar as competências básicas relativas à AMA e, simultaneamente, de os introduzir na técnica de nado Crol. Por este motivo, os planos de aula eram formulados para os dois níveis, contendo situações e condições de exercitação diferentes e objetivos e tempos de exercitação distintos.

Durante as aulas tive a colaboração das minhas duas colegas de estágio que se mostraram empenhadas e cuja ajuda foi benéfica para os meus alunos, dado que sozinha teria sido muito complicado conseguir atentar ao desempenho motor de todos eles, identificar os erros, criar situações para os colmatar e verificar se foram resolvidos (cumprindo assim o ciclo de *feedback*). Esta intervenção foi-lhes proposta pela Professora Cooperante por considerar que era uma experiência enriquecedora para este ano de estágio, até porque não iriam ter a oportunidade de lecionar a modalidade nas suas turmas.

Os planos de aula eram por mim elaborados e as minhas colegas tinham acesso após o ter concluído ou na própria aula, dando-me apoio no que fosse necessário. Da minha parte, houve preocupação em planear ao pormenor as aulas, dando especial atenção à organização dos alunos e ao meu posicionamento de forma a manter toda a turma sob o meu controlo; em explicar de forma clara o que era pretendido com as situações de aprendizagem e quais as condições de exercitação, para tomarem conhecimento do material necessário e do *timing* de início do seu percurso de nado; e em aproveitar as potencialidades do material didático.

No início da aula para ativar os alunos de um modo diferente, não recorrendo aos habituais percursos de nado, e como forma de incluir o trabalho de aptidão física aproveitando as propriedades físicas da água, “... optei por uma ativação geral com música sob a forma de Hidroginástica, incidindo em movimentos cujo propósito é criar arrasto e assim resistência. Apercebendo-se do que iria ser feito, foram perceptíveis expressões de agrado e de desagrado, como também é normal nas aulas de Ginástica cuja ativação geral é feita ao ritmo da música. Ainda assim foram imitando os movimentos que executava, tendo sido necessário alertar para a orientação das mãos e a união dos seus dedos e, por conseguinte, para a necessidade e obrigação de “empurrar” a água.” (in Reflexão da Aula nº 61 e 62 – 10º E, dia 15 de Janeiro de 2015). Nas aulas seguintes a ativação geral consistiu na realização de percursos de nado e todos os alunos o realizaram sem protestar. Porém e olhando para a situação de uma outra forma, creio que os poderia ter motivado para a inicial tipologia de ativação geral se começasse a incluir materiais didáticos.

Relativamente aos conteúdos adquiridos no final da UT houve alunos de nível um (nível inferior) que, mediante as suas dificuldades, alcançaram, com sucesso, o conteúdo “ação dos MI de crol coordenada com a ação dos MS” e, os restantes, conseguiram adicionar a respiração às duas ações anteriores ou chegar à “técnica completa de crol”, embora com alguns erros de execução. Os de nível dois (nível superior) alcançaram o conteúdo “técnica completa de crol”, uns com algumas incorreções e outros com uma excelente correção técnica. Todos aprenderam a partida engrupada, mas não foi possível a lecionação das viragens, por motivos relacionados com a extensão da UT. Contudo podia tê-la feito com os alunos que já possuíam um bom domínio técnico das ações de crol, pois era possível libertá-los destas questões técnicas para a preocupação com a realização das viragens (o que não o era com os outros cuja preocupação residia na execução correta das ações, que tinha que ser pensada para ser executada).

A exposição do corpo, que receava que pudesse existir, não teve lugar em nenhuma destas aulas, o que foi um aspeto bastante positivo. Existindo ou não, uma forma de assegurar o bem-estar dos alunos era a entrada imediata na piscina após o duche. Surgiu apenas um problema devido ao aspeto fisiológico característico do sexo feminino – a menstruação, com casos de alunas que se serviam deste estado para não realizarem a aula. Tive a preocupação de informá-las sobre o uso de tampões como um método mais confortável para passarem estes dias e como forma de poderem frequentar as aulas.

Mediante a alteração na localização temporal da modalidade e após as férias de Carnaval fiquei com os espaços de aula atribuídos ao professor que iria nesta altura ocupar a piscina e, por isso, o planeamento por período e as unidades temáticas afetadas tiveram que sofrer modificações.

Unidade Temática de Aptidão Física

A unidade temática de Aptidão Física, pela sua especificidade de conteúdo, impeliu um trabalho sistemático, pelo que se justificava a sua distribuição ao longo de todo o ano letivo. Como nos foi dito inúmeras vezes pela Professora Cooperante, a Aptidão Física tinha que ser vista como uma modalidade

igualmente importante para o desenvolvimento motor dos alunos, não se limitando a aparecer meramente por conveniência quando tínhamos alunos em espera e era necessário dar-lhes uma tarefa para os manter em movimento. Num outro sentido, era importante que fosse alvo de uma visão integrante porque se os alunos não tivessem a oportunidade de desenvolver a sua aptidão física durante as aulas de EF dificilmente o iriam fazer fora do contexto escolar. Concomitantemente, como muitos dos alunos não praticam qualquer tipo de atividade desportiva, é nas aulas de Educação Física que as suas capacidades condicionais e coordenativas são solicitadas de uma forma mais vigorosa, tornando-se assim fundamental o reforço do seu trabalho. Deste modo, a ApF teria que ser trabalhada em todas as aulas, nomeadamente sob a forma de Treino Funcional.

O que se sucedeu durante o primeiro período foi o referido trabalho de aptidão física por conveniência. No entanto, ainda no decorrer deste período, começou a ser incorporado nos exercícios de ativação geral, ajudando a cumprir os seus propósitos e aproveitando para fazer correções posturais, a ser alvo de um maior tempo de exercitação (quando possível pela divisão da turma em duas atividades distintas) e a ser realizado sob a forma de circuitos de Treino Funcional, com e sem materiais, preferencialmente baseado na bateria de exercícios Fit School (bateria de testes funcionais destinada a avaliar a aptidão física dos alunos). Para facilitar a familiarização e a compreensão dos diferentes exercícios realizados no âmbito do Treino Funcional, eram distribuídas por cada estação imagens que ilustravam a execução do movimento corporal (ver anexo VIII).

Quanto à contagem de unidades letivas não foi imediatamente compreendida pelas estudantes estagiárias, tendo mesmo gerado alguma confusão. Era contabilizada uma unidade letiva sempre que o trabalho de aptidão física, de um modo evidente, era parte integrante de um ou mais exercícios da aula. Contudo, tinha que ser feito em todas as aulas e à Aptidão Física estavam atribuídas 40 unidades letivas para os três períodos. Mais tarde, já com vários erros cometidos, foi-nos dito pela Professora Cooperante que a contabilização

como uma unidade letiva era feita nos casos onde era evidente o trabalho de aptidão física e cuja duração era de, no mínimo, 30 minutos.

De salientar que nas experiências de lecionação que tivemos durante o 1º ano de mestrado esta questão do trabalho de aptidão física muito raramente foi aspecto de preocupação e, como tal, a ser integrado nas aulas de EF que eram lecionadas. Daí a dificuldade quando tal nos foi solicitado pela Professora Cooperante e a aplicação de acordo com o que pretendia requereu o seu tempo, por falta de compreensão da nossa parte e mediante as críticas que nos eram feitas a cada tentativa. Todavia, sendo o trabalho de aptidão física desenvolvido independentemente da sua aprovação, surtiu efeitos, isto é, promoveu melhorias na postura, no desempenho e predisposição motora e nos níveis de aptidão física dos alunos.

No início do ano letivo foram realizados testes de aptidão física que nos indicaram o nível de aptidão física dos nossos alunos e, neste sentido, o trabalho a ser desenvolvido. Foram utilizados nos três períodos como forma de avaliar e atribuir classificação ao parâmetro da Aptidão Física (com uma percentagem de 20% sobre a classificação final de cada período). A ApF era avaliada recorrendo a duas tipologias de bateria de testes: bateria Fitnessgram (Teste de Extensões de Braços, Teste de Força Média (abdominais) e Vaivém) e bateria Fit School (conjunto de 6 exercícios de Treino Funcional realizados por estação – exercícios isolados (contabilizando o número máximo de repetições que os alunos conseguiam executar em quarenta e cinco segundos (tempo para o ensino secundário)) e em circuito por número de repetições (contabilizando o tempo que os alunos demoravam a realizar todos os exercícios, segundo um número estipulado de repetições).

Durante o ano letivo e indo ao encontro do mencionado anteriormente, o trabalho de aptidão física foi realizado de diversas formas: conjunto de exercícios corporais com e/ou sem material, baseados no Treino Funcional como complemento à ativação geral; como atividade que decorria em simultâneo com outra (modalidades desportivas), esta última, maioritariamente, quando era necessário dividir a turma em dois grupos para que, com o espaço de aula destinado, fosse possível a realização de jogos em campos

adequados, o que implicava uma estruturada organização didático-metodológica (uns alunos jogavam e outros encontravam-se em trabalho de aptidão física, trocando posteriormente); e com um rol de situações onde se mesclavam exercícios de Treino Funcional com outros de cariz específico da modalidade, isto é, com transfeere para a modalidade em questão.

Unidade Temática de Ginástica

A UT de Ginástica, de acordo com a atribuição da sala de ginástica pelos três períodos definida pelo *roulement* enviado no primeiro período, poderia ser extensível por 35 unidades letivas, havendo algumas que poderiam ser também destinadas ao Salto em Altura.

Para o 3º período estavam planeadas quatro aulas de Ginástica, tendo havido duas que não se realizaram devido à impossibilidade de lecionação de aulas durante o período em que decorriam as provas nacionais de 9º ano (nos dias 19 e 21 de Maio). Restando apenas duas aulas de 90 minutos, optei, com o consentimento da Professora Cooperante, por não dar seguimento à unidade temática e realizar as avaliações necessárias no âmbito da aptidão física. Assim sendo e mediante as modificações no *roulement*, a UT de Ginástica foi constituída por 20 unidades letivas. Embora o mapa de distribuição das matérias de ensino para o 10º ano lhe tenha atribuído vinte unidades letivas, alguns dos conteúdos definidos no documento “Planificação de Educação Física – 10º ano de escolaridade” não foram lecionados, mediante as dificuldades que a grande maioria demonstrava, nomeadamente na Ginástica Artística de Solo. Deste modo e tendo-nos sido dito pela Professora Cooperante que esta tipologia era a mais importante e a que mais peso tinha na avaliação, houve uma atribuição de aulas consideráveis para a sua aprendizagem e exercitação.

Para além do Solo, foi contemplado o ensino do Mini-Trampolim (MT) e a Trave Olímpica não teve continuação pelas razões referidas anteriormente, tendo apenas havido uma parte de uma aula onde foi feita a familiarização com o aparelho, e a Barra Fixa não foi contemplada. A Ginástica de Solo teve uma

duração de 18 unidades letivas e a Ginástica de Aparelhos – MT de 8 unidades letivas, tendo havido aulas onde as duas temáticas foram alvo de exercitação.

De mencionar que “(...) a escolha do Mini-Trampolim como 2ª matéria a ser introduzida na temática de Ginástica relaciona-se com o facto de ser considerado um aparelho aliciante pela espetacularidade dos saltos acrobáticos, desencadeando grande entusiasmo nos alunos. Concomitantemente, é perceptível que os alunos do 10º E não se identificam com a modalidade de Ginástica e que a Ginástica de Solo não os cativa. Devido aos seus comportamentos e atitudes desinteressados, pouco ativos, desviantes e conotados de imensa desmotivação, creio que o início da abordagem à Ginástica de Aparelhos com o MT os irá conduzir a outro tipo de comportamentos/atitudes, assente na vontade e motivação para aprender, trabalhar e procurar fazer mais e melhor. Importa ainda referir que só restam mais 4 aulas de Ginástica que apenas decorrerão nas últimas 2 semanas do final deste período. Como tal, também achei pertinente a introdução do MT nesta aula para os motivar e os entusiasmar para as próximas 4 aulas (que serão seguidas, ou seja, 3ª e 5ª feiras), bem como para os familiarizar com o aparelho para que em próximas sessões se possa avançar para outros saltos.” (in Reflexão da Aula nº 59 e 60 – 10º E, dia 13 de Janeiro de 2015). Através deste pequeno relato é perceptível que alguns dos alunos estavam nas aulas de Ginástica com um ar de desmotivação, o que resultava numa participação fraca e num défice na dinâmica da aula. Como forma de solucionar estes problemas:

- Durante as aulas de Ginástica foi promovida uma ativação geral sob a forma de exercícios de Aeróbica acompanhados com música.

“Como forma de ativação geral, uma sequência de exercícios executados ao ritmo da música. A opção de utilização da música recai em 2 perspetivas: uma execução ritmada dos movimentos (controlo da velocidade e do ritmo de execução através das batidas da música) e um momento agradável pelo ouvir da música, que pretendia aumentar os níveis de concentração e, simultaneamente, “distrair” os alunos do trabalho corporal. Declaro que este tipo de ativação geral resultou bem e, apesar de algum cansaço, de alguma descoordenação e falta de familiarização com os diversos padrões de

movimento, todos os alunos se mostraram entusiasmados, empenhados e envolvidos na tarefa. (...) Pelo método da adição, pelo meu comando e pela minha execução simultânea com a dos alunos, foi possível uma boa predisposição motora e cognitiva para as situações de aprendizagem seguintes.” (in Reflexão da Aula nº 7 e 8 – 10º E, dia 25 de Setembro de 2014).

“Semelhante às ativações gerais com música efetuadas nas aulas anteriormente lecionadas, é e foi evidente que a maior parte dos alunos as adora. Creio que não será tanto pelos movimentos realizados, mas sim pela presença da música que capta a sua atenção e os coloca num estado motivante, alegre e “descontraído”, bem como por “fugir” à tradicional realização da corrida. Sendo alunos de Artes, vivem muito as sensações visuais e auditivas e o uso de música nas aulas será sempre uma mais-valia e, com certeza, um recurso a utilizar nas aulas que se realizam na sala de Ginástica. É perceptível que alguns alunos demonstram alguma falta de ritmo, de fluidez corporal e de coordenação motora, mas mesmo assim executam os movimentos que lhes são solicitados. Por outro lado, foi evidente o gosto mas também a fadiga após 5 minutos do seu começo, dado que os movimentos solicitados requeriam saltos e mobilização de todo o corpo. (...) Os alunos acompanhavam e imitavam os movimentos por mim executados, dando-lhes informações por comando verbal, gestual ou ambos. Inicialmente coloquei-me de frente para todos, mas apercebendo-me que lhes era mais difícil entender, interpretar e imitar em espelho, decidi colocar-me de costas para eles e assim recorrer ao uso do espelho. Foi uma boa opção porque assim os alunos não se confundiam com os lados nem com os movimentos para a frente e para trás.” (in Reflexão da Aula nº 29 e 30 – 10º E, dia 4 de Novembro de 2014).

“Como forma de motivá-los ainda mais e de incrementar o empenho e entusiasmo noutros que se mostravam menos à vontade, percorri o praticável, fazendo os movimentos perto deles.” (in Reflexão da Aula nº 55 e 56 – 10º E, dia 6 de Janeiro de 2015).

- A existência de uma ativação específica, seguida da ativação geral, que pretendia aumentar os níveis de concentração dos alunos, predispor as suas estruturas músculo-articulares para a posterior exercitação dos elementos

gímnicos e consciencializá-los para as determinantes técnicas de alguns elementos gímnicos cuja exercitação poderia ser de forma simultânea.

“Uma ativação específica foi o que se seguiu, com o intuito de mobilizar os músculos e as articulações envolvidos nos elementos gímnicos da situação de aprendizagem seguinte. Apelou à flexibilidade, ao equilíbrio, à orientação espaço-temporal, à coordenação, à diferenciação cinestésica e à consciência corporal dos alunos, contendo também situações de transfe para os elementos gímnicos a realizar posteriormente. Pelo facto de ter todos os alunos em execução simultânea (e em alguns casos ao meu comando), foi possível observar mais facilmente a sua execução técnica e respetiva emissão de feedbacks corretivos e até descritivos, chamando a atenção para determinados aspetos particulares, como por exemplo: a orientação das mãos no solo no exercício de vela, referindo o “entrave anatómico” na zona dos pulsos, tal como já tinha sido explicado na aula anterior; a impulsão vertical na execução da meia pirueta e da pirueta, conseguida pelo avanço do MI e flexão do mesmo (chamada e impulsão), para que seja possível uma rotação no ar e uma receção controlada/equilibrada.” (in Reflexão da Aula nº 35 e 36 – 10º E, dia 13 de Novembro de 2014).

“Esta situação pretendia uma exercitação físico-motora com ênfase no trabalho cardiovascular e localizado e, simultaneamente, uma mesma que assegurasse e complementasse a mobilização corporal da ativação geral. Ou seja, seria uma forma (uma ressalva) de predispor o corpo dos alunos caso a situação anterior falhasse com algumas premissas. Ainda noutra perspetiva, pretendia também, pela introdução de planos elevados, uma familiarização com os saltos a serem executados no MT através de uma abordagem global, lúdica, mas com algumas preocupações de carácter técnico. As tarefas foram realizadas com sucesso e os alunos executaram-nas com bastante empenho e dinamismo, revelando uma fadiga benéfica para o objetivo que se pretendia.” (in Reflexão da Aula nº 59 e 60 – 10º E, dia 13 de Janeiro de 2015).

- A formação de grupos homogéneos de forma a poder criar situações de aprendizagem adequadas às dificuldades de cada nível e a organização didático-metodológica, no respeitante à colocação das estações de trabalho, à

distribuição dos materiais pelo espaço e à disposição dos alunos, que teve que ser sempre muito bem pensada e estruturada.

“À medida que ia dizendo os nomes, os alunos dirigiam-se à sua estação de trabalho e podiam iniciar a exercitação. (...) Com esta organização, ficamos com 2 espaços livres perto dos espelhos, há uma maior ocupação mas também de uso do praticável, há um menor uso de colchões que podem ser colocados pelos espaldares, podem ser usados os espaldares para trabalho de aptidão física ou exercitação do apoio facial invertido e temos todos os alunos a exercitarem na mesma direção o que facilita a colocação do professor no espaço e a visualização de todos os alunos. No praticável temos então 3 corredores destinados aos alunos de nível superior, nas colunas 4 e 5 os planos inclinados com reuter e plinto de pvc e, na estação 6 temos os planos inclinados com os colchões azuis grossos. Nas estações 4 e 5 referir ainda que é possível que os alunos executem o mesmo elemento gímnico mais do que uma vez, sendo que o 1º numa situação facilitadora e o 2º sem ela, permitindo assim que percebam a diferença entre uma e outra situação. Após a realização dos elementos gímnicos nos colchões/praticável, é ainda possível fazer uso dos espaldares que se encontram apoiados por colchões ou por um rolo.” (in Reflexão da Aula nº 29 e 30 – 10º E, dia 4 de Novembro de 2014).

“De referir que com esta organização foi possível a montagem de 6 planos inclinados. Esta situação trouxe vantagem em termos de tempo de empenhamento motor dos alunos, uma vez que, ao serem distribuídos por 6 planos inclinados haveria menos alunos por coluna, o que promoveu uma exercitação mais frequente e tempos de espera mais curtos. Este cenário de organização do trabalho por estações possibilitou um maior aproveitamento do praticável e, por conseguinte, a libertação de outros espaços para a colocação dos bancos suecos, da parte de cima do plinto e dos colchões na zona dos espaldares. Concomitantemente, esta organização permitia que todos os alunos exercitassem na mesma direção, facilitando assim a minha colocação no espaço e a visualização de todos.” (in Reflexão da Aula nº 35 e 36 – 10º E, dia 13 de Novembro de 2014).

- A existência de folhas de papel com as sequências de elementos gímnicos a executar (ver anexo IX): *“Retomando o que foi dito na reflexão da última aula de Ginástica em relação à apresentação de imagens referentes às diferentes fases de execução dos diversos elementos gímnicos, esta estratégia foi utilizada como forma de colmatar algumas das dúvidas que colocaram sobre os padrões de movimento e de terem uma ideia visual do movimento, reconhecendo os pontos críticos.”* (in Reflexão da Aula nº 55 e 56 – 10º E, dia 6 de Janeiro de 2015).
- A introdução do MT como segunda matéria a ser introduzida, justificada anteriormente.

Uma boa estratégia para tornar os meus alunos mais participativos e empenhados nas aulas teria sido o estabelecimento de interações positivas com os alunos, premiando as boas atitudes e os bons comportamentos a cada aula, contrastando com a maior tendência para o professor corrigir e sancionar os maus comportamentos, levando-os a perceber que há consequências para as suas atitudes irresponsáveis e desinteressadas. Ainda assim, houve momentos de reconhecimento perante toda a turma para os alunos que se mostravam sempre predispostos a colaborar comigo (chegando antecipadamente à aula para a colocação do material, por exemplo), os que trabalhavam muito e bem e viram e sentiram o seu desempenho melhorar e as suas dificuldades ultrapassadas e os que se interessavam pelas razões das suas falhas, pedindo-me que os ajudasse e melhorando com os *feedbacks* que lhes eram transmitidos, havendo também espaço para dialogar sobre as razões do insucesso.

A utilização dos alunos como modelo é uma situação que facilita e ajuda a que a informação que o professor pretende transmitir aos seus alunos seja compreendida e assimilada por eles. Daí que nos momentos de instrução o seu uso seja benéfico, pois além da informação verbal, que nem sempre lhes chega da mesma forma que é transmitida e, por isso, compreendida, há uma informação visual que a complementa e que clarifica o que o professor pretende dizer/mostrar. Num outro sentido, serve-se do modelo para chamar a atenção para os aspetos que quer ver cumpridos na situação. Deste modo, os

alunos têm uma representação cognitiva do movimento que facilitará a posterior execução.

Com a lecionação da Natação e a atribuição limitada da sala de ginástica como espaço de aula, o Salto em Altura não foi abordado.

Unidade Temática de Badminton

A UT de Badminton (ver anexo X) decorreu ao longo do 3º período com uma extensão de 24 unidades letivas.

A maior preocupação na sua construção residia na sequência de conteúdos, uma vez que era necessário articular a introdução e exercitação dos conteúdos da modalidade com os espaços que me estavam destinados pelo *roulement*. Sendo uma modalidade onde os alunos necessitavam de espaço para se poderem deslocar e, deste modo, executar confortavelmente os batimentos, não esquecendo as questões de segurança pelo uso de raquetes, as aulas em que tinha dois espaços ou o pavilhão do GCST eram destinadas à exercitação dos batimentos anteriormente introduzidos, com predominância das situações de jogo. Neste sentido, a organização didático-metodológica foi um aspeto fulcral para o sucesso do processo de E-A, tendo sido estrategicamente e arduamente pensada a cada nova aula.

No que diz respeito ao desempenho motor dos alunos no início da UT *“...de uma forma geral, apresentam dificuldades em imprimir ao volante as respetivas trajetórias para cada batimento; não se encontram muito ativos e em constante deslocamento pela sistemática colocação do volante na zona média do campo; não são perceptíveis os tipos de batimentos executados, precisamente pela indefinição das trajetórias; os batimentos são executados desprovidos de intenções táticas; não adotam a posição base segundo todas as determinantes técnicas; não se colocam numa posição do campo que lhes permita a intervenção junto do volante que provém de diferentes trajetórias; os batimentos como resposta não são adequados ao tipo de trajetória do volante (noção de batimento-resposta); o volante é enviado para o campo adversário com o simples intuito de “despachar”, não evidenciando preocupações técnicas e táticas; não executam a rotação da raquete para a pega de esquerda para os*

respetivos batimentos e a pega de direita apresenta erros como o dedo indicador “em antena” e o agarre do cabo pela parte mais larga. Da análise feita aos aspetos observados na avaliação diagnóstica de Badminton, é possível afirmar que a turma se encontra num nível de desempenho introdutório, isto é, que se encontra num patamar de iniciação à modalidade. Tal significa que a abordagem à modalidade terá início com os aspetos elementares – a posição base, a pega da raquete, os deslocamentos e, posteriormente, os batimentos.” (in Reflexão da Aula nº 95 e 96 – 10º E, dia 9 de Abril de 2015).

No final da UT alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em imprimir ao volante as respetivas trajetórias para cada batimento e a noção de batimento-resposta não estava completamente apreendida. Tal significa que dos objetivos específicos para a modalidade, expressos na planificação para o 10º ano, houve alunos que os alcançaram na totalidade e outros que não os conseguiram alcançar por completo, como é o caso da execução do serviço de forma a criar dificuldades ao adversário e da realização dos batimentos abordados conforme trajetória do volante e posição do adversário.

Unidade Temática de Basquetebol

A UT de Basquetebol, pertencente e elaborada para o 6º A, decorreu no 2º período e teve uma extensão de apenas oito unidades letivas, integrando e constituindo-se a experiência pedagógica junto a uma turma de 2º ciclo, preconizada pelo estágio profissional. A modalidade já tinha sido iniciada pelo professor de EF da turma, dando-lhe seguimento e terminando-a.

Para proceder à recolha de informações sobre a turma e os alunos, tive a oportunidade de observar uma aula de Basquetebol e durante e após o seu término seguiu-se uma conversa com o professor onde foram dadas informações sobre a turma e os alunos em geral, casos de alunos que se destacavam na modalidade e outros com menos apetência motora, objetivos a alcançar, conteúdos a abordar, noções de jogo a serem transmitidas, tipologias de situações de aprendizagens e sugestões para a organização didático-metodológica. Ainda me foram enviados por correio eletrónico vários

documentos relativos ao ensino do Basquetebol neste escalão etário. Estes documentos e as informações recolhidas e fornecidas auxiliaram e guiaram-me na construção da UT de Basquetebol para o 6º A.

A observação que fiz à turma foi como uma avaliação diagnóstica e, *“Mediante as dificuldades e erros de execução no lançamento, no drible e no passe, optei por fazer uma introdução e exercitação destes conteúdos, juntamente com a posição básica ofensiva (extremamente importante para o lançamento) e a receção da bola. Desta forma, asseguro que os elementos técnicos são aprendidos, compreendidos e executados por todos os alunos, de acordo com o padrão motor e as determinantes técnicas corretas. O prioritário para este ano/ciclo de escolaridade é que os alunos experienciem a relação com bola e que consigam identificar e aproveitar situações de finalização, indo assim de encontro ao objetivo do jogo de Basquetebol.”* (in Reflexão da Aula nº 1 e 2 – 6º A, dia 25 de Fevereiro de 2015).

A UT, além dos aspetos técnicos, foi orientada para os aspetos ofensivos do jogo (identificar, criar e aproveitar situações de finalização, recorrendo aos princípios ofensivos: - A primeira ação após a receção da bola é orientar para o cesto, verificando: se o tem ao seu alcance e pode lançar, não se encontrando pressionado por um defesa, se tem o corredor de acesso ao cesto livre, driblando na sua direção com o intuito de finalizar ou se tem um colega melhor posicionado, que corta em direção ao cesto ou que se encontra muito próximo deste; - Cortar para o cesto após passe: se receber a bola lançar ao cesto e se não a receber ocupar o espaço livre (nova linha de passe); - Estar em constantes movimentações na procura de um espaço livre para criar linhas de passe e, desta forma, receber a bola para finalizar.), contemplando apenas algumas noções defensivas que eram dadas durante as aulas (acompanhar o adversário direto, dificultando a realização do passe, a desmarcação e a receção da bola).

Como espaço disponível para as aulas tive todo o pavilhão da escola, o que facilitou a organização dos alunos pelo espaço, à exceção da primeira aula que contou com dois espaços do pavilhão,

Esta UT correu muito bem, todos os conteúdos previstos foram lecionados e os alunos, em todas as aulas, trabalharam com eficiência, estando empenhados e dispostos a aprender para fazer mais e melhor.

Considerações Finais sobre o Planeamento das Unidades Temáticas

De referir que antes e durante a elaboração e aplicação das UT, as aulas que observei das minhas colegas permitiram-me tomar conhecimento e conversar com elas sobre o modo como tinham estruturado as suas UT, de modo a eu também poder adquirir mais informações para a construção das minhas.

Tal como no planeamento por períodos, também o planeamento das UT sofreu modificações mediante as contingências do processo de E-A, as alterações ao *roulement*, as situações e atividades que iam surgindo e que impediram a lecionação das aulas e os níveis de desempenho evidenciados pelos alunos no decurso das várias situações de exercitação, que ditaram uma reestruturação quanto à forma e ao momento de introdução de determinados conteúdos. Devido a alguns destes constrangimentos e por diversas razões relacionadas com os espaços de aulas (como por exemplo estar na sala de ginástica e necessitar de ir, num dos blocos da aula, ao pavilhão para realizar algum tipo de avaliação), procedi a algumas trocas de espaço de aula com outros professores de EF.

Com esta experiência real e detentora de muitas dificuldades e desafios, o planeamento da unidade temática foi um documento que me permitiu ter uma visualização completa dos conteúdos previstos a lecionar, o que facilitou a construção e concretização do nível seguinte – plano de aula.

4.1.2.3. Planos de Aula

O plano de aula representa o último nível de planeamento, que é mais específico e que antecede imediatamente a ação do professor e a realização, sendo "(...) o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor" (Bento, 2003, p. 101). Como é o culminar do planeamento, é fundamental que se invista na sua idealização por forma a atingir o sucesso na aula, representado pelo alcance dos objetivos da aula, da UT e do

planeamento anual. Constituindo-se também o nível mais próximo da prática/realização, o plano de aula tem que ser muito bem pensado até ao mais pequeno pormenor para que, em contexto de prática, o professor não seja confrontado com situações e conseqüentes tomadas de decisão inesperadas, que poderiam ter sido antecipadas.

O plano de aula é então de um guião para uma sessão de ensino que evidencia o modo como toda a aula deve ocorrer, que é referenciado a objetivos da UT (Rink, 1993), que contém ações que vão concretizar as diferentes parcelas da UT e que tem em conta o planeamento anual. Contudo, não significa que não possa ser alvo de modificações durante a sua realização, uma vez que surgem imprevistos que não podem ser controlados pelo professor. Deste modo, deve igualmente ser flexível e adaptar-se às circunstâncias que vão surgindo.

De acordo com Bento (2003), a boa preparação da aula está associada ao seu sucesso, o que significa que ao contemplar mais situações possivelmente inesperadas se encontra menos exposto a possíveis imprevistos. No fundo trata-se de o professor, aquando da construção do plano de aula, pensar nas situações que poderão surgir e em formas de as solucionar.

A elaboração do plano de aula é uma tarefa bastante dura que implica cerca de uma hora de atenção concentrada e de esforço intenso (Bento, 2003) e que tem que incluir o material, os objetivos, a análise do conteúdo, a instrução e os métodos avaliativos (Rink, 1993). O que pressupõe um planear de forma individualizada, ajustando os conteúdos, os objetivos e as metodologias em função das necessidades específicas de cada aluno ou de grupos de alunos. Tal construção deve ser feita tendo em conta (Drews; Fuhrman, 1980; Jakolew, 1976 cit. por Bento, 2003):

- Domínio profundo do conceito da essência do ensino: a preparação da aula deve ser feita com o intuito de contribuir o mais objetivamente possível para a formação dos alunos, ao nível dos conhecimentos, capacidades e habilidades. Assim, o que é ensinado em cada aula relaciona-se com a educação moral e social, com a autonomia e com a consciência da realidade.

- Conhecimento exato das linhas de direção de cada disciplina e da educação: este nível de planeamento é preparado tendo em conta as linhas orientadoras do programa, que determinam a estrutura interna da matéria de ensino e, como tal, têm de ser conhecidas pelo professor.

- Conhecimento exato da turma: é essencial para que o professor possa adotar a postura e preparar o discurso adequado, de modo a facilitar a transmissão dos conteúdos.

A realização dos planos de aula (ver anexo XI), e respetivas reflexões, foram as tarefas mais frequentes e mais presentes no meu dia-a-dia, apesar de lecionar duas e, durante quatro semanas, três aulas por semana. No entanto, o tempo despendido no seu planeamento encontra justificação na menor experiência provinda do meu estatuto de estudante estagiária, necessitando de pensar e de estruturar muito bem o plano de aula no que diz respeito aos objetivos da aula inscritos nas quatro categorias transdisciplinares definidas por Vickers (1990), às situações de aprendizagem adequadas a cada conteúdo de ensino e ao nível dos alunos, à organização didático-metodológica (distribuição do material e dos alunos pelo espaço, formação de grupos, posicionamento do professor), aos objetivos comportamentais (relacionados com os objetivos gerais), à preparação da instrução e aos critérios de execução / componentes críticas a observar. A partir dos objetivos da aula é estabelecida a estrutura que se quer dar à aula e, deste modo, que se processa o desenho das situações de aprendizagem e o modo de distribuição dos alunos, do material e do professor pelo espaço e em cada exercício.

Definidos os objetivos para a aula, a minha grande dificuldade residia na criação de situações de aprendizagem que cumprissem o que queria alcançar na aula, que estivessem adequadas ao nível dos alunos e que fossem específicas para o conteúdo de ensino em questão. Intimamente relacionado com este aspeto encontrava-se a organização didático-metodológica, cuja estruturação era igualmente difícil e trabalhosa, requerendo imenso tempo a pensar na melhor forma de organizar o espaço, o material e os alunos. As reuniões com a Professora Cooperante e as conversas com as colegas de estágio revelaram-se fundamentais, devido à troca de opiniões sobre a possível

implementação de uma determinada organização e, selecionando situações que ocorreram no contexto de prática, refletia-se sobre o que não correu bem e o que poderia ter sido feito, emergindo informações fundamentais para o meu próprio pensamento. Deste modo, as decisões relativas ao plano de aula eram refletidas todos os dias e reformuladas quando necessário para que fossem o mais ajustado possível aos objetivos e ao contexto.

Numa fase inicial do processo de estágio e de construção dos planos de aula, a minha atenção estava focada na criação das situações de aprendizagem para os conteúdos de ensino definidos para aquela aula e a definição dos objetivos de aula, dos objetivos comportamentais e das componentes críticas vinha de seguida. Com a prática e com as chamadas de atenção da Professora Cooperante (que referia por diversas vezes a perceção que tinha de que o que nos preocupava [às três estudantes estagiárias] na elaboração dos planos de aula eram as situações de aprendizagem), a cadeia de decisões sofreu modificações e os objetivos da aula e objetivos comportamentais passaram a ser o mote e a base para o desenho das situações de aprendizagem.

A definição dos objetivos de aula foi um tema recorrente nas reuniões de núcleo durante o 1º período, pelo facto de não estarem a ser escritos com a essência que lhes é inerente, por não serem delineados para as quatro categorias transdisciplinares e por não traduzirem na íntegra aquilo que era pretendido para aquela aula. O mesmo se sucedeu com os objetivos comportamentais que não estavam a expressar claramente os comportamentos que o professor pretendia que os alunos executassem e que a situação de aprendizagem lhes exigia. Pela análise de documentos relacionados com a construção dos objetivos, nomeadamente da disciplina de Didática Geral (inserida no 1º semestre do 1º ano de mestrado), por tentativa-erro e com as indicações da Professora, a sua definição melhorou, embora tenha chegado uma certa altura na qual os *feedbacks* cessaram, talvez por já ter atingido a correta escrita ou por desvalorização deste aspeto do plano de aula pelas sucessivas críticas. De mencionar que a definição dos objetivos da aula e dos objetivos comportamentais foi uma dificuldade recorrente e contínua durante algum tempo, não conseguindo ir de encontro ao solicitado pela Professora.

Relacionado com estes factos penso que também terá estado a ausência de preocupação e de discussão sobre os dois tipos de objetivos presentes nos planos de aula elaborados para a disciplina de Didática Específica do Desporto I e II, em cada uma das modalidades, na medida em que, em algumas, o foco da conversa era a adequação das situações de aprendizagem aos alunos, a respetiva organização didático-metodológica e a resposta dos alunos. Assim como os planos de aula eram alvo de análise na própria aula, como a sua reflexão se processava, em alguns casos, imediatamente após o seu término e como as observações dos nossos colegas de turma centravam-se no comportamento do professor e dos alunos, muito raramente era feita referência aos objetivos definidos. Deste modo entende-se que o principal destas experiências pedagógicas era a atuação e intervenção do professor junto dos alunos, menosprezando os aspetos de planeamento que poderiam justificar a sua boa ou má ação pedagógica. De um certo modo compreendo esta situação, uma vez que os aspetos do planeamento, incluindo os da construção do plano de aula, foram teórica e praticamente transmitidos aquando da leção da disciplina de Didática Geral (componente teórica e prática), o que significava que, compreendida e assimilada esta tarefa, as experiências pedagógicas no âmbito das didáticas específicas se centrassem na atuação do professor, pois é em contexto de prática que as competências para o ensino se adquirem e que o professor aprende a interagir com os alunos e a refletir sobre o que resulta ou não com eles e o que eles necessitam para evoluir.

Quanto às componentes críticas, de caráter qualitativo, eram elas que me permitiam verificar se os alunos executavam com correção técnica ou não uma determinada habilidade. Inicialmente e sempre que uma habilidade era alvo de exercitação, todas as componentes críticas eram contempladas no plano de aula. No entanto, em situação prática revelou-se uma tarefa de difícil concretização para todos os alunos. Assim sendo e igualmente à UT onde os conteúdos são distribuídos e introduzidos ao longo das aulas, também nos critérios de execução houve a preocupação de serem alvo de atenção de um modo gradual, com dificuldade crescente, tendo em conta o nível dos alunos e as aprendizagens que iam sendo concluídas. Numa fase mais avançada, optei

por continuar a incluir no plano de aula as mais importantes e determinantes. Na observação de alguns alunos com mais dificuldades focava-me nas duas mais importantes e, mediante as suas execuções, poderia ser necessário dar-lhes *feedbacks* em relação a outras. Outra estratégia foi a observação de um número determinado de componentes críticas numa situação de aprendizagem e na seguinte, onde tal habilidade fosse exercitada, observava as restantes. Deste modo era possível verificar a execução de todos os alunos.

No que diz respeito à definição do número de alunos para a aula de EF, era necessário contar com aqueles que iriam fazer a aula prática e com os outros que eventualmente poderiam solicitar dispensa das atividades práticas, por razões devidamente justificadas. Neste sentido, o número exato de alunos disponíveis para a prática foi sempre uma incógnita, tendo de estar preparada e consciente das imprevisibilidades e respetivas modificações que o plano de aula poderia sofrer. No início do ano letivo esta situação ainda se tornou mais grave com os casos daqueles alunos cuja assiduidade e pontualidade era inconstante. Em todo o caso, tiveram que ser definidas tarefas para aqueles alunos dispensados da aula prática, de modo a que a sua participação fosse significativa e ativa. A tarefa mais frequente foi a escrita do relatório da aula (durante o seu decorrer, não havendo a possibilidade de o terminar como trabalho para casa), que mais do que uma descrição das atividades realizadas nas aulas, se tratava de um espaço de exposição dos aspetos positivos e negativos observados e, assim, de uma análise e avaliação da aula, o que auxiliava nas reflexões que tinham que ser feitas após a aula. A valorização deste trabalho era feita através de uma pequena conversa reflexiva que fazia com os alunos dispensados naqueles dez minutos destinados à higiene pessoal (dado que não precisavam de tomar banho), onde eram lidos e corrigidos os relatórios (mesmo a nível de ortografia e construção frásica), solicitada a opinião sobre as diversas situações da aula e transmitidas as informações relativas à matéria e aos conteúdos de ensino da respetiva aula (relacionadas com os objetivos da aula). Desta forma, era por mim feita uma verificação da atitude destes alunos durante a aula, das aprendizagens e da capacidade de entender os objetivos pretendidos. Quando necessário

esclarecia-os para a pertinência de cada situação de aprendizagem e para a sua relação com os objetivos da aula. Além desta tarefa, outras foram empregues, algumas simultaneamente ou como forma de substituição: montagem e arrumação do material, supervisão de grupos de trabalho, ajudantes da professora nas medições antropométricas, na colocação de imagens para os circuitos de Treino Funcional, por exemplo. Perante estas tarefas, eram obrigados, tal como consta no Regulamento da Disciplina de EF entregue e exposto na primeira aula, a trazer vestuário confortável e sapatilhas que não as usadas no quotidiano (esta regra teve a ver com a manutenção do piso do pavilhão, de forma a evitar a sujidade e os estragos que as sapatilhas usadas na rua poderiam causar). Para os incluir e os colocar a par das atividades da aula, não sendo apenas meros observadores, foi-nos dito pela Professora Cooperante que era fundamental que estivessem presentes em todos os momentos de instrução (aspeto que, numa fase inicial, era descurado pelas estudantes estagiárias). Como tal, eram chamados para estes momentos e a sua intervenção por vezes era pertinente, pelo relato que faziam sobre os erros observados, elucidando-os para os aspetos a ter em atenção.

Em relação ao tempo das aulas de EF, tinham a duração de 90 minutos, mas o tempo disponível para a prática era de apenas 75 minutos, pois eram necessários 5 minutos no início da aula para se poderem equipar e 10 minutos no final para a sua higiene pessoal. No caso das aulas no GCST ainda eram retirados mais 10 minutos (5 iniciais e 5 finais), tempo dedicado à deslocação.

As reflexões que eram feitas após cada aula tiveram sempre um grande contributo na construção dos planos de aula seguintes. Tendo em conta o desempenho motor dos alunos e o modo como a aula decorreu, pensava em formas de melhorar o que foi feito e de corrigir o que tinha corrido menos bem, descobrindo e implementando novas metodologias, de modo a promover o sucesso dos meus alunos e o meu desenvolvimento profissional.

“Para colmatar a “velha questão” do não estarem em constante movimento pelo espaço e pouco ativos na receção da bola e aproveitando também para incluir a exercitação do “passa e vai”, delineei uma nova forma de promover deslocamentos mais frequentes ao dispor os alunos frente a frente, na qual

após passe teriam de correr para trás do colega recetor. Por ser um grupo pequeno (3 alunos apenas) estes deslocamentos seriam mais sistemáticos, frequentes e os tempos de espera mais curtos.(...) Contrariamente às aulas anteriores, cada nova situação foi introduzida para todos simultaneamente, havendo explicação das ações motoras a desempenhar, juntamente com referência a exemplos para que fosse mais acessível o seu entendimento.” (in Reflexão da Aula nº 37 e 38 – 10º E, dia 18 de Novembro de 2014).

A estrutura do plano de aula foi decidida nas reuniões do núcleo de estágio, culminando num modelo que teria de ser utilizado por todas. As aulas de EF eram assim estruturadas em três partes:

- a) Parte Inicial: destinada à ativação geral dos alunos, que pode ser aproveitada para introduzir exercícios relacionados com a modalidade em questão, solicitando os diferentes grupos musculares requeridos durante a aula e organizando e orientando para a parte seguinte, ou para incluir exercícios relacionados com o trabalho de aptidão física, possivelmente sob a forma de Treino Funcional.
- b) Parte Fundamental: é a parte mais importante da aula e a que mais tempo ocupa, onde se desenvolve o trabalho com o intuito de alcançar os objetivos delineados para a aula e para a UT.
- c) Parte Final: o seu principal intuito é o retorno à calma, podendo também ser um momento para o professor fazer um breve reflexão com os seus alunos, discorrendo sobre o trabalho produzido e o desempenho motor, os aspetos positivos e negativos da aula e aqueles que precisam ser melhorados.

Após todas estas questões que envolvem o planeamento da aula e tal como é referido por Bento (2003), pelo facto de o conteúdo, a direção, os princípios, os métodos e os meios do processo de educação e formação se concretizarem na aula, o plano de aula não constitui apenas uma unidade organizativa essencial, mas sobretudo uma unidade pedagógica do processo de ensino.

Apesar de tudo, houve erros e aspetos que tiveram de ser corrigidos, tendo sido enumerados pela Professora Cooperante, percecionados nas conversas de núcleo e descobertos durante o processo de reflexão.

Para terminar o tema do Planeamento fazer referência à citação de Bento (2003) que declara que o planeamento é a componente mental de uma atividade prática e figura uma ação de modelação e antecipação da realização do ensino.

4.1.3. Realização

A Realização foi a tarefa mais expectante por ser o concretizar de todo um trabalho nesta Prática de Ensino Supervisionada, pela adaptação dos nossos conhecimentos ao contexto de prática e por haver o contacto com os alunos (interação professor-alunos).

Segundas as Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2014/2015), no âmbito da realização o estudante estagiário deve “Conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.” Para isso 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, promover a participação ativa dos alunos, otimizar o tempo potencial de aprendizagem, preocupando-se com a qualidade da instrução, o *feedback* pedagógico, a orientação ativa dos alunos, o clima, a gestão e a disciplina da aula e tomar decisões de ajustamento.

A competência pedagógica encontra-se dependente do conhecimento, da capacidade de o professor avaliar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e da apetência para tomar decisões sobre os meios mais adequados para a obtenção do sucesso (Onofre, 1995). Assim sendo e segundo o mesmo autor, a qualidade de ensino do professor também se efetiva na forma como é capaz de desenhar e experimentar as diversas soluções que visam o aumento da qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem e de avaliar os seus efeitos.

Distinguem-se quatro dimensões de intervenção pedagógica:

- Instrução: assegurar a qualidade da instrução, o acompanhamento e a avaliação geral da atividade.

- Organização (Gestão): preocupação com a qualidade de gestão do tempo, da turma, dos espaços e dos materiais.
- Disciplina: implementar medidas que promovam a disciplina e que controlem a indisciplina.
- Clima Relacional: promoção de um ambiente de aprendizagem favorável e de relações positivas entre os alunos, entre professor e alunos e destes com as situações propostas na aula.

Onofre (1995) define também princípios de intervenção pedagógica: - Garantir a atenção e concentração dos alunos durante os momentos informativos, minimizando o tempo despendido nesta tarefa; - Promover a participação voluntária dos alunos aquando do questionamento sobre diferentes situações da aula; - Assegurar o conhecimento dos aspetos fundamentais dos conteúdos da aula e do contributo de cada aula para o processo de aprendizagem ao longo da UT, atribuindo importância às suas aprendizagens; - Informar sobre as atividades a realizar, de modo a não haver dúvidas e a serem capazes de formar uma imagem concreta do que é pretendido; - Fazer entender que a aula se divide em fases/partes e que cada uma tem um determinado contributo para a UT; - Garantir que os alunos tenham uma noção dos seus sucessos e das suas dificuldades na aprendizagem; - Estabelecer a ligação entre o trabalho realizado na aula e aquele que é previsto para as seguintes.

Deste modo e de acordo com Rink (1993), é preciso que se estabeleça uma sequência de desenvolvimento do conteúdo e de estruturação das situações de aprendizagem. Para tal, priorizar conteúdos de ensino e estruturá-los (progressão), exercitá-los e consolidá-los com o intuito de os aperfeiçoar (refinamento) e criar oportunidades para os utilizar (aplicação).

Rink (1993) menciona também quatro fatores determinantes para o sucesso nas aulas de EF: clima positivo na turma, tempo que os alunos estão na tarefa, organização da turma e necessidade de informação frequente e ajustada às suas prestações.

Neste sentido, o professor de EF nas suas aulas deve adotar os seguintes comportamentos: no início fazer uma breve introdução, apresentando o objetivo

da aula e o trabalho a ser desenvolvido, descrever de forma objetiva e clara as tarefas a serem realizadas (situações de aprendizagem) e os comportamentos a adotar, apoiá-los na sua realização e emitir *feedbacks* para que o seu desempenho melhore (Rink, 1993).

Siedentop & Tannehill (2000) definem três grandes funções que integram a ação dos professores de EF: gerir os alunos, dirigir e instruir e observar/supervisionar os alunos.

Neste aspeto da Área 1 (Realização) encontram-se então as quatro dimensões do ensino – Instrução, Gestão, Disciplina e Clima da Aula – que foram alvo de preocupação em todas as aulas e em todas as reflexões. As dificuldades nestas dimensões foram sentidas em situações que surgiram na prática. Por ser crucial confrontar-me com elas e saber ultrapassá-las, tive que refletir sobre as mesmas e contextualizá-las na sua génese e no seu enquadramento teórico, encarando-as como fonte de aprendizagem e de experiência.

4.1.3.1 Instrução

A Instrução traduz-se em comportamentos de ensino que o professor utiliza para transmitir a informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino, devendo fazê-lo nos momentos oportunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Através da instrução, os alunos identificam o que devem realizar em determinada tarefa, assimilando um conhecimento inicial que conduzirá as suas ações ao que é pretendido (Rosado & Mesquita, 2009). Sarmiento et al. (1998) apresenta como fatores relevantes na transmissão de informação: - Identificação do contexto; - Definição dos objetivos da tarefa e apresentação das condições de realização e dos critérios de êxito/componentes críticas; - Apresentação da tarefa: informar e demonstrar no local de realização; - Questionamento sobre a compreensão: colocar questões que levem os alunos a pensar e a refletir sobre os conteúdos transmitidos; - Realização da extensão dos conteúdos: relacionar os conteúdos de cada aula com os anteriores e posteriores; - Solicitação de opinião: criar um espaço de questionamento ou de discussão onde haja apreciação e opinião de assuntos

relacionados com o decorrer da sessão. Por este motivo, a transmissão da informação é uma das competências fundamentais do professor com um papel evidente na aprendizagem. Ainda se torna mais determinante se tivermos em consideração que o contexto da aula de EF, pela existência de várias aulas a decorrer em simultâneo e de muitos alunos no mesmo espaço e pelos materiais envolvidos e respetiva produção de som que provocam, leva a que o ambiente de aula seja confuso. Por isso, o professor tem de ser capaz de abstrair os seus alunos das distrações para que possa transmitir correta e claramente a informação.

Entende-se então que totalmente inerente à instrução está a comunicação, pelo que é crucial que o professor seja um bom comunicador, informando sobre o que fazer, como fazer, onde e porquê. Para isso recorrer a linguagem simples e clara, falar pausadamente e com poucas palavras e prestar atenção à reação dos alunos pela observação das suas expressões faciais (Mesquita, 1998). Na instrução são contemplados os comportamentos verbais e não-verbais, como é o caso da demonstração e do *feedback*. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), podem decorrer em três momentos: antes da prática com a apresentação, explicação e demonstração da tarefa, durante a prática através de *feedbacks* e após a prática sob a forma de uma análise ao que ocorreu.

Rink (1993) sugere o recurso a três meios de comunicação na instrução:

- Comunicação Verbal: a emissão verbal de diretrizes, quando os alunos já estão familiarizados com a tarefa ou a atividade, é suficiente para a sua compreensão, embora não se possa assumir por completo esse entendimento.
- Demonstração: na área da EF as comunicações visuais são a forma de demonstração mais utilizada e, que juntamente com a comunicação verbal, proporcionam ao aluno duas fontes de informação.
- Materiais e Dispositivos de «Media»: os leitores de cd's e de vídeo podem ser usados para captar atenção e o interesse dos alunos e a informação proveniente proporciona uma perspetiva global da tarefa que têm de realizar ou que realizaram.

A dimensão instrucional, segundo a minha opinião consciente, não foi um grande obstáculo na minha intervenção pedagógica. Tornou-se um problema

quando a Professora Cooperante e as minhas colegas, que realizavam as observações das aulas de acordo com parâmetros pré-definidos, me informaram sobre o tempo despendido nestes momentos informativos, que por vezes rondava os dez minutos em situações de introdução de um determinado conteúdo e/ou de explicação da respetiva situação de aprendizagem. Por conseguinte, tornou-se um fator que colocava em causa o tempo disponível para a exercitação, podendo conduzir à diminuição de oportunidades para a melhoria do desempenho motor, comprometer a aprendizagem dos alunos e interferir no normal funcionamento da aula pela adoção de comportamentos desviantes. Com o auxílio da Professora Cooperante e das minhas colegas de estágio na procura dos motivos que justificassem tal extensão do tempo de instrução, comprovada pelas observações efetuadas e pelos casos de não perceção do que era pretendido em algumas tarefas de aprendizagem, foi descoberto que no meu caso tal se devia à não preparação da instrução. A falta de conhecimento não se colocou em causa dado que um dos meus problemas era a transmissão de muitas informações (que estavam corretas e de acordo com o conhecimento teórico transmitido nas disciplinas de didática específica e mencionado nos respetivos livros, procedendo à leitura e reflexão sobre a matéria de ensino em questão e seus conteúdos), visto que durante a instrução procedia à explicação e, por vezes, à demonstração da situação de aprendizagem e respetiva organização didático-metodológica, referia os objetivos comportamentais, enumerava algumas das componentes críticas e, em alguns casos, os erros mais frequentes e aqueles a serem evitados. Entende-se que para mim tudo era importante de ser explicado aos alunos, fazendo-o de uma forma confiante (dado o conhecimento do conteúdo), pausada e bem pronunciada e recorrendo, por vezes, a desenhos e esquemas. Além disso, por vezes efetuava repetições desnecessárias, salientando aspetos para os quais já tinha chamado a atenção. O que evidencia a dificuldade na seleção das informações mais importantes e decisivas para um bom entendimento do exercício e consequente realização do solicitado. Como é referido por Rosado & Mesquita (2011), a existência de sobrecarga de informação é uma das barreiras que pode ocorrer no processo de

comunicação, uma vez que os alunos têm uma capacidade limitada para processar informações. Uma outra razão poderia ser a distração dos alunos, contudo era algo para o qual estava atenta e conseguia controlar. Pensando e pensava então que este aspeto não se constituía uma razão, mas sim uma consequência da minha demorada instrução.

Como tal, a minha instrução teve que começar a ser alvo de planeamento, de modo a ser capaz de transmitir as informações essenciais de uma forma mais objetiva, clara e concisa, despendendo o menor tempo possível. Uma boa estratégia para complementar e clarificar esta informação foi o recurso à demonstração. O questionamento também foi utilizado como forma de verificar a compreensão das informações e do pretendido no exercício, mantendo-os atentos à minha presença e habituando-os à necessidade de estarem concentrados e de pensarem no que estava a ser dito.

O processo de planear a instrução não era alvo de preocupação e foi um aspeto que a Professora Cooperante referiu por inúmeras vezes, elucidando-me acerca da importância da sua preparação para que as informações transmitidas aos alunos fossem as necessárias, de modo a que percebessem de imediato o que era pretendido e o tempo despendido nesta tarefa fosse reduzido. Embora não constasse no plano de aula, a preparação da instrução era feita mentalmente e verbalizada, eram anotadas no plano de aula que levava para todas as aulas (atitude que me dava segurança) as informações a serem transmitidas e eram sublinhadas, com um marcador amarelo fluorescente, os aspetos cruciais em termos dos objetivos comportamentais, situação de aprendizagem, organização didático-metodológica e componentes críticas para o entendimento do pretendido pelos alunos, muitas vezes traduzidos por palavras-chave.

Quanto às ferramentas audiovisuais, considero a sua importância na visualização da execução de uma tarefa ou na visualização e deteção de erros de execução, mas apenas recorri ao uso de um documento em powerpoint aquando da aula de apresentação da disciplina e ao uso da aparelhagem de música nas aulas de Ginástica, principalmente na ativação geral, e nas aulas

com a temática de Aptidão Física, também em algumas ativações gerais e durante o decorrer da situação de trabalho de aptidão física.

Demonstração

Relativamente à Demonstração, foi algo que facilitou e ajudou a que a informação que pretendia dar aos meus alunos fosse compreendida e assimilada, pois além da informação verbal, que nem sempre lhes chegava da mesma forma que era transmitida por mim e, por isso, compreendida (percecionado nas dúvidas que surgiam durante a exercitação e nos comportamentos de desorientação que alguns alunos evidenciavam), havia uma informação visual que a complementava e que clarificava o que era para ser realizado. Deste modo, os alunos tinham uma representação cognitiva dos movimentos implícitos ou do padrão de movimentos requeridos em determinada situação, servindo-me do modelo para chamar a atenção para os aspetos que queria ver reproduzidos, facilitando a sua posterior execução.

Frequentemente os modelos utilizados eram alunos, com o intuito de lhes proporcionar um momento participativo na aula e de os fazer sentir parte integrante ativa no processo de E-A. Os alunos selecionados apresentavam uma execução do movimento correta ou próxima da correta, para demonstrar os critérios de execução corretos, alertar para aspetos decisivos da execução e, quando necessário, mostrar partes do corpo que poderiam ser manipuladas para uma execução mais correta. Rosado & Mesquita (2009) afirmam que "(...) a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante mas alguém que possa dar uma ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa)". Quando a intenção era a demonstração pela negativa, ou seja, chamar a atenção para os erros de execução que eram frequentes ou que estavam a ser realizados, tal era feita por mim, ressaltando a possibilidade de instalação e reprodução do erro caso fosse efetuada por um aluno. Também poderia ser utilizado um aluno cuja execução apresentasse diversas incorreções, mas creio que isso dependeria do aluno em questão, uma vez que alguns se poderiam sentir incomodados com a exposição. Ainda assim e se recorresse a este tipo de demonstração (como foi o caso, mas poucas vezes),

seria numa situação onde a demonstração fosse feita por vários alunos com incorreções técnicas, cujo propósito era a observação e deteção dos erros por parte dos alunos, descobrindo a razão e a causa dos mesmos ou, num outro sentido, um alerta para os erros que estavam a prejudicar a execução do movimento e/ou a dinâmica do exercício. A demonstração pela negativa também poderia ser proveitosa e benéfica uma vez que saber como não fazer se pode tornar uma forma de saber como fazer. Além disso, pela explicação da forma correta de execução e da manipulação do aluno por parte do professor, compreendia e sentia o que estava a ser incorretamente executado, contribuindo assim para uma melhoria da sua prestação motora. O que está de acordo com Laguna (1996 cit. por Rosado & Mesquita, 2009) que considera a existência de dois modelos de demonstração: o «modelo correto» correspondente à execução “perfeita” do movimento e o «modelo de aprendizagem» no qual há o contacto com os erros de execução mas não há garantia do reconhecimento do erro por parte do aluno e nem representação cognitiva do movimento correto.

A demonstração realizada por mim, que traduzia segurança e assegurava correção na realização das habilidades em causa, também decorreu noutras situações onde era necessária uma demonstração muito correta, ainda mais nos casos de introdução de habilidades que eram novas para alguns ou para todos os alunos. Como exemplo: nas aulas de Natação cuja demonstração era feita fora de água, reproduzindo os movimentos e alertando para os critérios de execução das diferentes ações/conteúdos de nado; nos exercícios de aptidão física, nomeadamente numa fase inicial porque os alunos os desconheciam, quando ainda estavam em processo de familiarização ou quando na última aula de exercitação tinha detetado incorreções em alguns exercícios; nas aulas de Basquetebol para explicar aos alunos os diferentes princípios táticos de jogo; nas aulas de Badminton para mostrar e explicar os batimentos e respetivas trajetórias do volante, distinguindo-as. Rosado & Mesquita (2011) alertam para que, com alguma frequência, seja o professor a demonstrar pois desta forma contribui para a criação de uma imagem mais positiva de si e da modalidade desportiva.

À semelhança da instrução por via do questionamento, recorri à demonstração de uma habilidade por via do questionamento, executando-a com alguns erros técnicos para que os alunos os detetassem e corrigissem. Deste modo, apelava à sua atenção e ao conhecimento das determinantes técnicas, podendo servir como uma revisão de conteúdos abordados anteriormente.

Feedback Pedagógico

Rosado & Mesquita (2011, p. 82) referem que “(...) após a realização de uma tarefa motora por parte do aluno ou atleta, deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação.”. Trata-se do *feedback* pedagógico, que é uma informação crucial para a perceção, por parte do aluno, do sucesso ou insucesso da sua prestação motora. Está relacionado com os objetivos comportamentais e, por isso, é importante para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

De acordo com Siedentop & Tannehill (2000), se as respostas motoras dos alunos são corretas, rápidas e firmes, o professor transmite apoio positivo às ações conseguidas, se são corretas mas hesitantes acrescenta alguma informação específica sobre o elemento técnico.

Deste modo, o professor tem que possuir ou desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam a análise do comportamento do aluno tendo em conta os critérios de execução estabelecidos, a deteção do erro e sua razão/causa, a correção do comportamento pela eliminação do erro por meio da comunicação verbal e/ou manipulação das partes corporais envolvidas e a espera por uma nova resposta comportamental, para verificar a eliminação do erro e a correta realização do movimento, de acordo com o transmitido pelo professor. Cumprindo-se, deste modo, o ciclo de *feedback*.

Questionamento

Para o bom desenrolar do processo de E-A é importante que os alunos percebam o que estão a fazer, porque o estão a fazer e como o devem fazer, identificando os erros que impossibilitam a sua evolução. Segundo Garganta & Pinto (1998), devem saber “o que fazer” para solucionar os problemas e o

“como fazer” para selecionar e colocar em prática a resposta motora mais adequada.

O Questionamento foi utilizado para interrogar os alunos sobre os critérios de execução e respetivo padrão de movimento envolvido numa determinada habilidade, sobre as ações a serem desenvolvidas numa certa situação de jogo, sobre os comportamentos táticos a serem adotados e sobre os efeitos ou as consequências de tais ações e comportamentos.

As diversas tarefas que o professor realiza durante a aula – a explicação do exercício, a correção dos alunos, a emissão de *feedbacks*, a observação do desempenho motor, o ajuste do exercício à dinâmica da aula, entre outros – requerem diferentes funções de instrução e, como tal, o desenvolvimento de competências de instrução variadas (Siedentop & Tannehill, 2000).

A adoção das referidas estratégias ajudou-me a superar a minha dificuldade e a resolver os problemas que daí advinham, encurtando o tempo de informação e aumentando o tempo de empenhamento motor (relacionando-se com a gestão do tempo de aula), já que “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação” (Mesquita & Graça, 2009). A preparação da instrução levou-me a definir o que dizer antes da prática, sob a forma de explicação, demonstração e questionamento, o que dizer durante a prática (aperfeiçoando o conteúdo dos *feedbacks*) e o que dizer após a prática, analisando o trabalho realizado. Tinha também a preocupação de captar a atenção de toda a turma, de me posicionar corretamente para que todos me pudessem ouvir (dado o ruído instalado no pavilhão pelo decorrer simultâneo de três aulas) e de recorrer a terminologia específica da modalidade em questão.

4.1.3.2. Gestão

A gestão é fundamental para a condução e controlo da aula de EF, abrangendo aspetos da gestão da aula: organização das situações de cariz logístico, estabelecimento de regras e normas de funcionamento, supervisão e controlo da atividade durante toda a aula; aspetos da gestão do tempo de aula:

tempo útil, tempo de informação, tempo disponível para a prática, tempo de empenhamento motor, tempo de transição, tempo potencial de aprendizagem; aspetos da gestão do espaço de aula; aspetos da gestão dos materiais e aspetos da gestão de conteúdos de ensino. Deste modo, a gestão engloba operações ao nível do tempo, pela articulação do tempo de instrução, de organização, de espera, de montagem e desmontagem, entre outros; ao nível dos espaços e materiais, traduzidas na escolha, montagem e desmontagem dos materiais na aula; ao nível da organização dos alunos, pela formação de grupos de trabalho e sua distribuição pelo espaço; e ao nível dos conteúdos, articulando-os com os anteriores e posteriores. O professor tem de ser então capaz de proporcionar mais tempo de empenhamento motor (pois é isso que a gestão do tempo visa e que se deve traduzir em tempo potencial de aprendizagem) e de exercitação aos seus alunos, de assegurar o cumprimento das regras, de observar e controlar os acontecimentos da aula, de manter a atividade da turma sem paragens, bem como a dinâmica e o ritmo da aula e dos alunos, de manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas que executam.

De todas as dimensões pedagógicas a gestão foi aquela onde mais dificuldades senti durante todo o ano letivo, nomeadamente ao nível da organização e distribuição dos alunos pelo espaço. Embora a minha turma só tivesse 20 alunos, após a árdua tarefa do desenho das situações de aprendizagem que fossem de encontro aos objetivos, seguia-se uma outra - a organização didático-metodológica. Era necessária a tomada de decisão pela melhor forma de distribuir os materiais, de maximizar o espaço de aula, de colocar os alunos pelo espaço, de proceder às trocas de alunos (nos casos dos exercícios com dinâmicas e rotações) e à seleção do tempo ou do número de repetições a partir dos quais há essa troca.

A gestão dos alunos foi difícil durante todo o ano letivo, pelas dúvidas que surgiram na formação de grupos e nas formas de os manter ativos e dinâmicos e nos casos em que apenas tinha um espaço de aula e, por isso, a divisão da turma em duas situações de exercitação diferentes (exemplo: situação de jogo 1x1 em Badminton e trabalho de aptidão física em circuito de treino funcional).

A formação de grupos de trabalho, por indicação da Professora Cooperante, foi sempre planeada para todas as situações de aprendizagem de todas as aulas, o que permitia um menor dispêndio de tempo caso fossem os alunos a formar os grupos, uma junção desprovida de cariz amizade/afinidade, uma ponderação entre a homogeneidade ou heterogeneidade intra-grupo e uma gestão dos alunos efetuada conforme a intenção da situação e os casos de alunos que nunca poderiam ficar juntos devido aos seus comportamentos.

“A constituição das equipas foi estruturada e incluída no plano de aula, com o intuito de rentabilizar o tempo de organização e segundo uma lógica de mistura de rapazes com raparigas, de predisposição motora e de capacidades e limitações já observadas noutras aulas. Segundo o que foi refletido na última aula cujo tema foi o Andebol, a aluna _____, por ser uma rapariga com excesso de peso e pelo colete não lhe servir, foi colocada numa equipa sem coletes.” (in Reflexão da Aula nº 15 e 16 – 10º E, dia 9 de Outubro de 2014).

“Relativamente à organização dos alunos, por ter apenas um espaço, optei por dividi-los em 2 grupos, sendo que um encontrava-se em exercícios de Badminton, enquanto o outro num circuito de Treino Funcional, trocando a cada nova situação de aprendizagem. Foi assim concebida para que tivessem mais espaço para se deslocarem e realizarem os batimentos mais confortavelmente, bem como para que a observação e intervenção junto dos alunos fosse mais frequente. Na aula anterior, de avaliação diagnóstica de Badminton, foi empregue a mesma organização, tendo sido perceptível que os alunos em trabalho de aptidão física fatigavam e desmotivavam rapidamente, parando sistematicamente. Já nesta aula, optei por manter a mesma organização didático-metodológica, mas em relação ao trabalho de aptidão física, coloquei-os em grupos de 2 em cada estação, diminuindo também o seu número (apenas 6 estações), para que se motivassem mutuamente e, desta forma, se mantivessem mais ativos e empenhados.” (in Reflexão da Aula nº 97 e 98 – 10º E, dia 14 de Abril de 2015).

Relativamente à definição do número de alunos para o desenho da respetiva organização didático-metodológica, no início do ano letivo houve problemas na sua contabilização devido aos casos daqueles cuja assiduidade e pontualidade

era inconstante (tratavam-se de alunos repetentes com a disciplina de EF concluída, que mais tarde solicitaram a anulação da mesma). Neste sentido, o número exato de alunos disponíveis para a prática foi sempre uma incógnita, contudo contava com aqueles que iriam fazer a aula prática e com os outros que eventualmente poderiam solicitar dispensa das atividades práticas por razões devidamente justificadas, tendo de estar preparada e consciente das imprevisibilidades e respetivas modificações que o plano de aula poderia sofrer. Também tiveram que ser definidas tarefas para aqueles alunos dispensados da aula prática, de modo a que a sua participação fosse significativa e ativa, sendo a mais frequente a escrita do relatório da aula ou o auxílio da professora nas diversas tarefas.

A gestão do tempo foi sempre algo feito a contrarrelógio e todas as aulas de EF implicavam um enorme esforço e dedicação para que os tempos fossem ajustados e as alterações advindas de diversas fontes não colocassem em causa a aprendizagem e a exercitação dos alunos.

Nos primeiros planos de aula estava apenas contemplado o tempo dedicado à exercitação e não era contabilizado o tempo despendido na instrução, o que por vezes fazia com que excedesse o tempo estipulado. Como forma de solucionar este problema, além de contabilizar o tempo de instrução e de exercitação, eram colocadas no plano de aula as horas de início e de término de cada uma das situações de aprendizagem. Com estas medidas, especialmente a última referida, e com o decorrer do ano letivo, houve um maior controlo na gestão destes tempos, mas imprevisibilidades e falhas no seu cumprimento foram surgindo e foram sendo ultrapassadas, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional ao refletir sobre as suas razões, as soluções possíveis a serem aplicadas e os efeitos da sua aplicação.

Em algumas aulas esta gestão do tempo traduzia-se numa não concretização das situações de aprendizagem planeadas, quer pelas respostas motoras dos alunos, quer pelas falhas que cometi nos diferentes tipos de gestão. Em contexto de reflexão também constatei que tal se poderia dever ao planeamento de demasiados conteúdos para uma só aula, traduzindo um planeamento mais centrado na matéria do que nos alunos. Este aspeto foi tido

em consideração e o planeamento passou a centrar-se no essencial e a ter uma abordagem centrada nas necessidades e dificuldade dos alunos.

Relacionado com o problema do tempo despendido na instrução, optei por recorrer à demonstração e a imagens e esquemas ilustrativos que complementavam e clarificavam a informação verbal.

Quanto ao tempo de aula de EF disponível, de um total de 90 minutos restavam 75 minutos, pela subtração de 5 minutos no início da aula para os alunos se poderem equipar e de 10 minutos no final para tratarem da sua higiene pessoal. Quando as aulas decorriam no pavilhão do GCST, aos 75 minutos ainda eram retirados mais 10 minutos (5 iniciais e 5 finais) destinados à deslocação, resultando um tempo de aula de 65 minutos. As aulas de Natação que decorriam na piscina do GCST tinham uma duração de 60 minutos, sendo um tempo aconselhado pelo grupo disciplinar e possível devido à aula de Hidroginástica que se seguia, com início às 9.30h.

“Importa referir que os tempos atribuídos a cada exercício desta situação de aprendizagem não foram alvo de um controlo rigoroso. Perante os atrasos que houve no início da aula e na situação de aprendizagem anterior, esta tarefa também foi marcada por um começo tardio, sendo que às 9.30h (hora de terminar esta exercitação), os alunos ainda se encontravam na situação c2). Como tal, apenas teria 2 opções: cessar esta exercitação e iniciar o jogo 6x6 ou continuar no mesmo e comprometer a introdução do jogo 6x6. Dadas as faltas de atraso e a necessidade de introduzir estes conteúdos (quer pela sua distribuição pela UT quer pelas aulas restantes antes da avaliação final desta modalidade) e como forma de os “castigar” por esses mesmos atos, decidi continuar com a exercitação da 3ª situação de aprendizagem.” (in Reflexão da Aula nº 37 e 38 – 10º E, dia 18 de Novembro de 2014).

“Esta aula não decorreu conforme o planeado, devido a problemas na gestão do tempo de aula, que provocaram sérias implicações no foco da aula – a introdução e a exercitação dos diferentes saltos no MT. Esta última situação da aula apenas teve uma duração de cerca de 20 minutos, sendo apenas possível a exercitação do salto de vela e do salto engrupado, na qual cada aluno executou 6 saltos (3 de cada), não havendo assim a introdução de novos

conteúdos. Os problemas referidos encontram-se relacionados com o atraso dos alunos na chegada à aula e com a montagem do material pelo espaço de trabalho, que demorou mais do que o planeado, atrasando todas as situações de aprendizagem que se seguiam. Desta forma, os exercícios não cumpriram a totalidade do tempo estipulado, mas ainda assim não foi o suficiente para que a exercitação no solo, no MT e na trave/banco sueco fosse maximizada. Para que o tempo desta situação não fosse hipotecado, deveria ter retirado ou reduzido ao tempo despendido no trabalho de aptidão física e a ativação específica poderia ter uma duração menor pela não realização do avião, do salto de gato e de tesoura, da ½ pirueta e da pirueta, visto que iriam ser exercitados na tarefa da ginástica de solo. Por esta razão, na próxima aula há que controlar bem o tempo de cada situação de aprendizagem, não podendo haver uma diminuição no tempo de exercitação no MT, que por si só já vai ser muito maior, mediante as perdas de tempo que já ocorreram. Posto isto, a familiarização com a trave vai continuar, não sendo objeto de avaliação, enquanto o crucial da aula será a exercitação no MT, que será alvo de avaliação no final deste período.” (in Reflexão da Aula nº 75 e 76 – 10º E, dia 19 de Fevereiro de 2015).

A gestão dos espaços e do material teve que ser bem pensada e bem estruturada nas aulas de Ginástica, pelo tipo de trabalho por estações, por circuito e por grupos de trabalho, e nas aulas de Aptidão Física, pela distribuição das estações do circuito pelo espaço e respetiva colocação dos materiais que, pela sua natureza, podiam ocupar mais ou menos espaço e nos casos em que decorriam duas atividades em simultâneo, sendo uma delas este trabalho que, aquando da realização de jogos, estava confinado a um espaço de dimensão reduzida.

A EBSDD encontrava-se muito bem equipada com os materiais desportivos disponíveis, bem como com o número de equipamentos. Foi importante para a gestão dos materiais o diálogo antecipado com os outros estudantes estagiários e com os professores de EF com aulas em simultâneo, para tomar conhecimento do material que iriam necessitar e (re)estruturar o plano de aula com base nessas informações. Quando conversado momentos antes da aula,

adotar uma estratégia benéfica para todos, de modo a ser possível a lecionação dentro do planeado e a menor reformulação possível. O mesmo se passou com os espaços de aula, tendo sido possível trocas com os outros colegas e professores.

Como forma de diminuir o tempo despendido neste tipo de gestão, os alunos auxiliavam na recolha, montagem, desmontagem, deslocação e arrumação dos materiais, sendo descritos no plano de aula os tempos necessários. Também sempre que era possível procedia à organização do espaço e dos materiais antes do início da aula.

“À medida que os alunos foram chegando, fui solicitando a sua ajuda para a montagem do material. Na sua organização pelo espaço de trabalho, importa mencionar algumas decisões que foram tomadas:

- A colocação de um corredor de colchões verdes para a realização da corrida preparatória que antecede os saltos no MT, como forma de impedir o desconforto e o perigo que é a sua execução no solo.

- A adição de um corredor de circulação ao praticável, para que se perfizessem 6 filas para o trabalho no solo e, desta forma, mais espaço para a execução dos elementos gímnicos.

- Foram dispostos no espaço perto da porta e do praticável 2 planos inclinados (1 com 2 colchões azuis grossos e outro com o reuter) para que os alunos os pudessem utilizar caso tivessem dificuldades na execução de algum rolamento.

- Os cones não foram trazidos para a aula, por esquecimento meu, mas a sua ausência não teve constrangimentos para a situação em que seriam empregues.

- Foram também trazidos para a aula os steps de cartão, os arcos, as cordas e as partes de cima de 2 plintos que iriam ser usados no trabalho de aptidão física. O uso dos steps de cartão e das 2 partes de cima dos plintos pretendia uma familiarização com os saltos a serem executados mais tarde no MT. Todavia, os plintos, embora colocados perto da barra fixa porque iriam ser necessários, não foram empregues pelo facto de danificarem o praticável e de não restar espaço para os colocar como uma outra estação (se bem que o número de colchões para a execução da corrida preparatória no MT poderia

ser encurtado e, com isto, criava-se um espaço para os alunos executarem os saltos a partir de um plano elevado enquanto esperavam pela sua vez de saltar no MT).” (in Reflexão da Aula nº 59 e 60 – 10º E, dia 13 de Janeiro de 2015).

A gestão dos alunos, do espaço e do material, pelas tomadas de decisão referentes a cada um dos tipos de gestão e à conjugação de todas, foi uma tarefa árdua, cuja estruturação foi essencial para o normal decorrer da aula.

“Relativamente à organização didático-metodológica dos alunos, por ter apenas uma área e necessitar de espaço para os alunos se poderem deslocar e executar os batimentos mais confortavelmente, optei por dividi-los em 2 grupos, sendo que um encontrava-se em avaliação diagnóstica de Badminton, enquanto o outro num circuito de Treino Funcional, trocando após 15 minutos. Foi assim concebida prioritariamente por uma questão de espaço para as ações de jogo, como também para que me fosse mais fácil atentar às diferentes execuções técnicas dos alunos, precisamente pelo número mais reduzido. Os campos de jogo não puderam ser delimitados devido à ausência de cones no pavilhão, tendo tal sido feito com as linhas presentes no solo do espaço. Os alunos em trabalho de aptidão física encontravam-se 1 em cada estação e avançavam após a execução das repetições estipuladas e se a estação seguinte se encontrasse livre. Para tornar esta exercitação mais duradoura e motivante, coloquei 10 estações (1 aluno por cada uma) com exercícios diferentes e com alternância de solicitação dos grupos musculares. Por saber de antemão que os alunos que inicialmente estariam em trabalho de aptidão física iriam fatigados para a avaliação, coloquei o grupo de alunos que geralmente apresenta níveis de desempenho motor inferiores neste tipo de trabalho a realizar a avaliação de Badminton em primeiro lugar. Para facilitar a identificação dos exercícios a executar, foram colocadas nos respetivos locais das estações imagens do movimento com o número de repetições a executar.” (in Reflexão da Aula nº 95 e 96 – 10º E, dia 9 de Abril de 2015).

A gestão do conteúdo também teve que ser tida em consideração e, como tal, haver a tomada de decisão mediante as situações ocorridas.

“A escolha do Mini-Trampolim como 2ª matéria a ser introduzida na temática de Ginástica relaciona-se com o facto de ser considerado um aparelho aliciante pela espetacularidade dos saltos acrobáticos, desencadeando grande entusiasmo nos alunos. Concomitantemente, é perceptível que os alunos do 10º E não se identificam com a modalidade de Ginástica e que a Ginástica de Solo não os cativa. Devido às suas atitudes e comportamentos desinteressados, pouco ativos, desviantes e conotados de imensa desmotivação, creio que o início da abordagem à Ginástica de Aparelhos com o MT os irá conduzir a outro tipo de comportamentos/atitudes, assente na vontade e motivação para aprender, trabalhar e procurar fazer mais e melhor. Importa ainda referir que só restam mais 4 aulas de Ginástica que apenas decorrerão nas últimas 2 semanas do final deste período. Como tal, também achei pertinente a introdução do MT nesta aula para os motivar e os entusiasmar para as próximas 4 aulas (que serão seguidas, ou seja, 3ª e 5ª feiras), bem como para os familiarizar com o aparelho para que em próximas sessões se possa avançar para outros saltos. Esta aula, nesta vertente, foi então dedicada à exercitação dos elementos gímnicos abordados, bem como à introdução e exercitação do salto de vela, do salto engrupado e da ½ pirueta no MT.” (in Reflexão da Aula nº 59 e 60 – 10º E, dia 13 de Janeiro de 2015).

“A aula anterior (3 de Fevereiro) teve a preocupação de proporcionar aos alunos uma boa dose de oportunidades para tomarem contacto com o objeto de jogo, no sentido de exercitar e melhorar a sua relação com bola. Para isso, foram introduzidos a posição fundamental e os deslocamentos, como forma de os predispor para ir à bola e de se deslocarem atempadamente para o seu local de queda e para assim, mais tarde, terem os pressupostos necessários para intervirem eficazmente sobre ela. Pretendia-se então o analisar da trajetória da bola e o enquadrar-se com ela, sem preocupação com as determinantes técnicas do passe e da manchete.

Neste sentido e após a primeira preocupação de ir ao encontro da bola, importava nesta aula que fossem explicadas e exercitadas as formas de intervir sobre ela, através do passe e da manchete.” (in Reflexão da Aula nº 71 e 72 – 10º E, dia 10 de Fevereiro de 2015).

A gestão dos alunos, do espaço, do material, do tempo e do conteúdo foi um problema inicial para o qual não me sentia totalmente preparada para lidar, dada a complacência exigida na articulação de todas as tomadas de decisão inerentes (que foram planejadas) e na criação de soluções quando alguns dos problemas emergiam em contexto de prática. Com o decorrer das aulas e com o acumular de experiências a sua conjugação foi sendo realizada com maior harmonia e atenção, contemplando todos os tipos.

4.1.3.3. Clima e Disciplina da Aula

A dimensão da disciplina está relacionada com a do clima, na medida em que um clima apropriado para uma aprendizagem segura e orientada é condição essencial para que os comportamentos de indisciplina sejam menores.

Rosado & Mesquita (2009) entendem que a gestão do clima deve ir ao encontro com a interação e as expectativas, transmitindo aos alunos crenças positivas sobre a sua capacidade e a sua atitude. O intuito é criar um bom clima de aula e um ambiente propício à aprendizagem, assente nas relações pessoais positivas, marcadas pelo respeito, pela afetividade, pela colaboração, pelo cuidado e respeito e pela comunicação.

A disciplina é entendida por Siedentop & Tannehill (2000) como um meio para garantir o desenvolvimento e a manutenção de comportamentos adequados e apropriados no contexto de aula. O objetivo passa por envolver os alunos em relações responsáveis com os diferentes agentes educativos, de modo a assegurar que essa predisposição comportamental se mantenha fora do contexto escolar.

Para que as atividades do processo de E-A sejam significativas é fundamental motivação e empenho, uma vez que essa motivação transparece para os alunos através do currículo oculto e contribuiu para o bom clima da aula. Por esta razão, o professor deve ser próximo mas estabelecer um patamar que o distingue do aluno, mediando o nível de confiança. Deve adotar uma atitude entusiasta e cativante, mostrando-se sempre bem-humorado, confiante e devoto nas suas instruções, interessado com os seus alunos e pronto para os ajudar. É certo que os professores ensinam, mas os alunos só efetivamente

aprendem e atribuem significado ao que aprendem se se envolverem neste processo de E-A e mesmo que o que é transmitido não vá de encontro à sua vontade, o professor deve criar estratégias para os cativar e os fazer mudar de atitude. O «envolver» é a condição determinante e crucial para um ensino eficaz nos três domínios (motor, cognitivo e sócio-afetivo), que atribui aos alunos um papel ativo e preponderante nas suas aprendizagens e que se encontra dependente da atuação do professor e da relação com os seus alunos.

Nas primeiras aulas de EF foi notório que nem todos os alunos da turma gostavam da EF e que alguns a viam como uma atividade de recreação, diferente das outras disciplinas escolares onde a corporalidade não é vivida e sentida, exigindo esforços físicos que para uns eram bem aceites e para outros nem tanto.

A autonomia era uma característica que ainda não lhes estava implícita, daí que tenha sido necessário dizer-lhes tudo o que tinham de fazer, incentivá-los e estar sempre a observá-los e a controlá-los. Posteriormente e modelando-os ao nível dos comportamentos e atitudes e da motivação, este envolvimento foi possível, a interação professora-alunos melhorou e a sua presença na aula tornou-se mais significativa.

O clima da aula era bom, não havendo muitos casos de alunos com comportamentos desviantes e inapropriados. Uma boa parte dos alunos era extremamente colaborativa disponibilizando-se, pela chegada atempada à aula (muitas vezes antes do toque de entrada), para a recolha, montagem, desmontagem e arrumação do material; os alunos detinham um sentido de responsabilidade e de trabalho; a comunicação com os alunos era bastante eficaz; sentiam-se à vontade para expor opiniões e dúvidas ou para solicitar a minha ajuda e os alunos sentiam-se felizes e preocupados com o seu desempenho motor e as suas aprendizagens. Contudo, nas matérias de ensino e nas situações da aula para as quais se sentiam menos motivados, transpareciam esse sentimento e eram visíveis as suas atitudes desinteressadas. Tal era mais frequente e evidente nas aulas de Ginástica de Solo, onde tinham plena consciência das suas dificuldades e, como tal, o

trabalho exigido e o tempo necessário para as superar diminuía a sua vontade de exercitar. Como forma de incrementar os seus níveis motivacionais, questionava-os sobre as razões da sua desmotivação, ajudava-os e permanecia junto deles para observar a sua execução e mencionar os aspetos técnicos a ter em consideração, conversei e alertei-os por diversas vezes para as consequências destes seus comportamentos, dando exemplos de alunos que pelo seu empenho, trabalho e dedicação evidenciaram melhorias na sua prestação motora. Uma outra forma estava dependente da minha postura com os alunos, uma vez que o meu entusiasmo promovia um clima positivo na aula e um interesse e uma vontade mais evidente. Nos planos de aula tive atenção aos tempos de espera, à formação de grupos, ao modo como se procedia às trocas ou rotações, à utilização dos alunos como modelo e promovi exercícios mais dinâmicos e com mais variantes.

A minha postura perante as faltas de empenho e de interesse e os comportamentos desviantes e fora da tarefa era exigente e muito vincada, o que foi imediatamente entendido pelos alunos. Sabiam que o ambiente da aula era de alegria, de trabalho, de empenho, de aprendizagem, de interação positiva entre todos e comigo e conotado de algum sentido lúdico, mas que a adoção de comportamentos inapropriados conduziam a efeitos negativos para si e eram referidos na análise global da aula, sentindo-se incomodados por tal situação.

De salientar que alguns dos alunos tinham problemas pessoais e no seio familiar (desemprego, falta de atenção e de carinho), necessitando de uma atenção diferente, no entanto nunca de forma a prejudicar os restantes. Tratava-se de breves momentos de conversa antes, durante ou no final da aula e em algumas situações de dispensa de aula havia diálogo entre os respetivos alunos e a Professora Cooperante.

De facto, o modo como a relação professor-alunos é desenvolvida, tem uma influência significativa no processo de E-A. A manutenção do controlo da turma e dos níveis de interesse e motivação para as aulas de EF são determinantes para que os alunos sejam capazes de se envolver e de aprender.

Aproveito para relatar o caso dos alunos que me transmitiram a sua mudança de opinião quanto à importância e ao gosto pela disciplina de EF e, mais curiosamente, que nestas aulas de EF, contrariamente às de anos anteriores, suavam muito e sentiam o seu corpo a trabalhar e a melhorar. O que significou que marquei pela positiva estes alunos e fiz jus ao meu trabalho como Professora de EF.

4.1.3.4. Reflexões e Observações

Não poderia terminar esta parte da realização sem antes fazer uma breve análise ao papel das reflexões das aulas realizadas por mim, das conversas reflexivas que tive com as minhas colegas após as observações efetuadas e das reuniões muito produtivas com a Professora Cooperante. Neste sentido, a PES, pela suas características, permitiu-me uma aprendizagem com os pares.

Todo o processo reflexivo desenvolvido ao longo deste percurso foi uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, tendo uma importância ímpar na deteção dos aspetos menos positivos e dos erros da minha atuação e na procura de formas de os superar. Uma prática constante e sistemática pela contribuição que teve na melhoria da minha intervenção e, por conseguinte, no processo de aprendizagem dos alunos. Além destes aspetos, a reflexão que fazia após cada aula envolvia a justificação e fundamentação das minhas opções, tornando-me cada vez mais consciente das tomadas de decisão. As minhas reflexões das aulas sempre ultrapassaram a mera descrição das ocorrências da aula, incluindo a sua relação com objetivos definidos para a aula; o levantamento de questões e de problemas que foram surgindo e de formas possíveis de os resolver, averiguando se as estratégias tiveram resultados positivos; a justificação das tomadas de decisão aquando do planeamento e durante a sua realização; as alterações que tiveram que ser feitas e respetivas implicações e desfechos; a apreciação à minha intervenção e ao desempenho motor dos alunos; a articulação entre os conteúdos de ensino programados para a aula em questão, bem como com os anteriores e posteriores. Dewey (cit. por Alarcão, 1996, p. 175) refere-se à reflexão como “(...) uma forma especializada de se pensar. (...) Evidencia os motivos que

justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.”.

As aulas observadas foram igualmente um meio de aprendizagem que influenciou diretamente a minha prática, emergindo ideias para as minhas aulas. Confesso que tinha curiosidade e que foi benéfico para a minha prática pedagógica a observação e identificação das situações de aprendizagem delineadas para a turma e para o cumprimento dos objetivos; da organização didático-metodológica utilizada para as diversas situações, verificando o modo como o espaço era rentabilizado, como os alunos se distribuíam pelo espaço e como se procedia às trocas e rotações; das estratégias usadas para conseguir ter toda a turma em atividade motora; das formas de proceder e de despender o menor tempo possível nas transições; dos efeitos que cada tomada de decisão surtia na resposta motora dos alunos; dos recursos e meios para incrementar os níveis de atenção e de motivação; da maneira como as minhas colegas reagiam a uma situação inesperada na aula, à não compreensão do exercício, às incorreções na execução das habilidades e como geriam o tempo disponível para a prática; do modo de estruturação do trabalho de aptidão física; dos critérios para a formação de grupos. Em todas as observações efetuadas foi possível retirar informações positivas e negativas com transference para a minha prática pedagógica. No final de cada aula observada refletíamos sobre a aula lecionada, permitindo uma troca de ideias e de opiniões carregadas de um conhecimento mais prático e de um tato pedagógico extremamente rico para todas as dimensões do ensino.

As observações eram realizadas recorrendo a três tipos fichas de observação, de carácter quantitativo, com intenções diferentes:

- Ficha de Análise do Tempo de Aula: registo, através de um *timeline*, do tempo de instrução, do tempo de organização da classe, do tempo de classe organiza-se, do tempo de prática e de outros comportamentos;
- Ficha de Observação do Comportamento do Aluno: registo, através de um *timeline*, da duração da atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação de material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, interações verbais, afetividade e outros comportamentos.

- Ficha de Observação do Comportamento do Professor: registo, através de um *timeline*, da duração da instrução, *feedbacks*, organização, afetividade positiva, afetividade negativa, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos.

Para a observação qualitativa, realizada em todas as aulas, recorreremos ao modelo dos incidentes críticos, englobando a gestão do tempo de aula, a seleção e organização das atividades, a interação professor-alunos, a organização dos alunos, o comportamento dos alunos, a disciplina, o clima, a instrução e a segurança.

Nas reuniões com a Professora Cooperante era igualmente estabelecido um diálogo reflexivo sobre as dimensões do ensino, os diferentes parâmetros que compõem uma aula e os aspetos a ter em consideração nos diferentes níveis de planeamento. Não se procedia a uma reflexão conjunta sobre cada uma das aulas lecionadas, mas a Professora Cooperante enumerava e explicava situações e comportamentos que estavam a ser erradamente adotados e outros que tiveram um efeito bastante positivo na aprendizagem dos alunos, sendo possível identificar aqueles que diziam respeito a cada ou a todas as estudantes estagiárias. Nesta troca de informações também houve opiniões contraditórias relativamente a algo que ocorreu na aula ou a estratégias utilizadas, cuja fundamentação foi fulcral para validar a tomada de decisão e a ação realizada. Também entre núcleos de estágio houve conversas e trocas de ideias sobre diversos âmbitos que integram a PES, sendo o respeitante ao plano de aula o mais comum.

A leção e a observação são duas tarefas diferentes mas que convergem para o treino das capacidades percetivas, traduzidas num meio para melhorar a leitura da situação educativa e a escolha da melhor resposta. Todavia, essa leitura está dependente e inculcada pelo conhecimento processual e declarativo de cada observador, o que é de extremo interesse se considerarmos que nesta reflexão grupal iriam estar presentes comentários sobre aspetos distintos da aula e, como tal, informações completas e complementares.

Todo este processo e esta partilha em grupo foram essenciais para a realização dos eventos preconizados nas áreas 2 e 3 e para a evolução profissional e desenvolvimento de competências contempladas na área 1, contribuindo para um reforço da identidade pessoal, coletiva e social.

4.1.4. Avaliação

A Avaliação, juntamente com as tarefas de planificação e de realização, é parte integrante da atividade do professor.

Segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2014/2015), no âmbito da avaliação o estudante estagiário deve “Utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno. a) Realizar as diferentes modalidades de avaliação; b) Definir objetivos e formas de avaliação; c) Selecionar ou construir instrumentos de avaliação; d) Especificar estratégias adequadas aos objetivos e tarefas a avaliar; e) Tratar os dados com eficácia pedagógica; f) Refletir sobre os resultados (...). Identificar as principais características das suas turmas, (...) explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma (...). Considerar as necessidades educativas específicas dos alunos (...). Refletir sobre a sua prática (...).”.

A necessidade de avaliar está implícita no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que só através dela é possível determinar os resultados da ação de aprendizagem dos alunos e até que ponto os objetivos previamente estabelecidos foram atingidos. Desta forma, o professor consegue adaptar as suas planificações ao contexto encontrado e melhorar as práticas e aplicações futuras.

Segundo Rink (1993), a Avaliação pode definir-se como um “(...) processo de reunir informação para fazer um julgamento sobre produtos e processos na situação instrucional.”. Ou seja, é um meio para determinar se os objetivos educacionais estão a ser alcançados pelos alunos. Nesta linha de pensamento, Graça e Neves (1987) apontam que as atividades avaliativas permitem detetar o nível inicial dos alunos, de modo a que o professor possa realizar o ensino que lhes seja adequado; receber (professor e aluno) indicações precisas sobre

as dificuldades que estão a surgir, para assim haver um ajuste das atividades do professor e uma orientação do esforço do aluno no decurso do processo E-A; e fazer um balanço que permita determinar em que medida os alunos atingiram a meta previamente fixada. Siedentop & Tannehill (2000) afirmam que a avaliação se deve associar aos objetivos de aprendizagem dos alunos, que devem ser estabelecidos de um modo real. A sua programação deve ser feita com referências que balizem o sucesso e o insucesso e o bom e o mau. Assim e para que os alunos tenham oportunidade de alterar as suas práticas e de melhorar a sua prestação motora, têm que ter acesso à informação acerca dos objetivos a serem atingidos, aos já conseguidos e aos critérios utilizados na avaliação, de modo a ter a noção do que fez bem e menos bem e dos critérios para os enquadrar.

O processo de avaliação torna-se assim importante não só para o aluno conhecer o que já conseguiu alcançar, mas também para o professor entender se o processo de E-A se encontra no caminho certo para o atingir dos objetivos definidos. Neste sentido, possui um duplo sentido: como produto de ensino – os resultados obtidos pelos alunos e como processo de ensino – variáveis relativas à intervenção do professor e à ação dos alunos, servindo, segundo Siedentop & Tannehill (2000), não só para ilustrar a performance dos alunos, bem como para lhes servir de motivação e de responsabilização pelos seus comportamentos e aprendizagens. No entanto, há que avaliar a aprendizagem, a progressão e o empenho dos alunos, devendo ser concebida de modo a proporcionar oportunidades para os alunos demonstrarem as suas capacidades e os seus conhecimentos e a aplicarem os conteúdos num contexto que prime pela continuidade de novas aprendizagens (Siedentop & Tannehill, 2000).

Tradicionalmente o conceito de «avaliação» remete para a atribuição, vulgarmente designada, de “notas”. Todavia, importa esclarecer que a avaliação é uma imposição pedagógica e que a classificação, ou seja, a atribuição de uma nota, é uma imposição administrativa que é obtida, geralmente, pelo resultado de diversas avaliações ao longo do período.

A avaliação foi dos momentos que mais receei durante este ano letivo, pela complexidade e responsabilidade que lhe está subjacente e pela percepção de que não me sentia completamente preparada para o fazer.

O primeiro momento de avaliação proveio da análise das fichas individuais dos alunos, que serviram igualmente para elaborar a caracterização da turma.

As avaliações por observação, e segundo o preenchimento de uma grelha de avaliação, foram bem planeadas e estruturadas de modo a decorrer de uma forma equitativa para todos os alunos. Porém, devido à falta de experiência e à dificuldade de uma apreciação do desempenho motor dos alunos relativamente a cada critério de execução de cada habilidade motora, não conseguia avaliar a totalidade dos alunos em todos os parâmetros.

Para o processo avaliativo também foi feita uma recolha e quantificação de informações sobre o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. De notar então a realização de uma Avaliação Contínua ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, anotando, aula a aula, o que considerava relevante para a evolução global dos alunos. Esta recolha de dados sobre o desempenho dos alunos permitiu-me a estruturação da instrução, de estratégias e de situações que fossem de encontro aos objetivos de aprendizagem, contribuindo simultaneamente para a avaliação formativa do processo de E-A (na medida em que eram cumpridos os objetivos definidos por Siedentop & Tannehill (2000): fornecer informações para o professor e para os alunos, de modo a identificar as dificuldades de aprendizagem; rever e analisar a prática docente; permitir o contínuo registo do progresso dos alunos, traçando o seu perfil evolutivo) e para a sua consideração na avaliação final.

Uma outra forma de assegurar uma atividade avaliativa coerente e consciente relacionava-se com os critérios aos quais era referenciada. Tendo em mãos três tipos de Avaliação, a Criterial, a Normativa e a Mista, optei pela Avaliação Criterial, uma vez que avalia cada aluno segundo um conjunto de critérios de execução previamente definidos, assentes nos objetivos do ensino (Rosado, 2011), sendo mais justo em termos individuais, porque cada um se desenvolve em relação a si mesmo e não em relação a um padrão, tendo assim em consideração esta variabilidade inter-individual. Enquanto o padrão de

referência à norma, por apenas permitir a distinção dos alunos que estão acima ou abaixo de um nível “médio”, não refletia a preocupação com as diferenças individuais determinantes na EF e por essa razão não foi utilizado. Embora a subjetividade exista, na medida em que inevitavelmente as pessoas olham de forma diferentes para as situações, a objetividade pode ser conseguida pela definição de critérios e pela quantidade de informação recolhida.

Embora os alunos não se tenham mostrado muito preocupados e nervosos com os momentos formais de avaliação, fazia questão de que tais fossem vistos como uma tarefa normal e integrante da aula, não os enfatizando como um momento diferente, importante e determinante. Não lhes era colocada uma pressão excessiva, mas em alguns casos o saberem que estavam a ser avaliados era sinónimo de um maior empenho, esforço e trabalho.

De forma a assegurar a validade e fiabilidade das informações avaliativas, dada a possível ocorrência de situações em que os alunos, no momento avaliativo formal, por estarem motivados e empenhados, poderiam apresentar uma prestação motora de boa qualidade ou, que se sentindo nervosos, poderiam apresentar um menor desempenho motor, é que se realizavam avaliações formativas e avaliações contínuas, importantes para os situar ao longo das UT, não os julgando exclusivamente por este momento.

A configuração das avaliações, ao longo das UT, enquadrava-se em três grandes modalidades avaliativas distintas: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

Quando se inicia uma nova Unidade Temática, o Professor de Educação Física recorre à Avaliação Diagnóstica para recolher informações referentes ao nível individual dos alunos e da turma em geral, definindo, posteriormente, prioridades e ajustando, se necessário, o processo de ensino com vista ao desenvolvimento gradual e equilibrado de todos os envolvidos. Constitui-se então o ponto de partida para a elaboração das unidades temáticas, para a definição de objetivos e para a preparação das aulas.

Posto isto, foi necessária a definição de instrumentos e estratégias que permitissem uma eficaz e adequada avaliação diagnóstica, tendo em consideração a sua aproximação à realidade motriz da turma. Desta forma, as listas de verificação, instrumento utilizado, permitiram uma aglomeração dos critérios considerados essenciais para as várias componentes avaliativas, numa primeira abordagem, adequando-se aos vários níveis de jogo que os alunos apresentavam (Graça & Neves, 1987). Foi utilizada uma anotação da execução com dois símbolos: caso o aluno executasse a componente crítica pretendida assinalava um visto (✓), enquanto a incorreta ou inexistente execução da mesma correspondia a uma cruz (✕).

O planeamento das grelhas de avaliação (ver anexo XII), especialmente das primeiras, foi demorado e complicado, por não saber selecionar os critérios de execução chave. A sua estrutura estava dependente da modalidade e do que queria observar, estando nas modalidades coletivas ainda incluídos os critérios de execução referenciados à componente tática de jogo. Na realização, verifiquei que a quantidade de critérios selecionados era elevada para conseguir observar cada um deles em cada aluno, o que foi tido em consideração no planeamento das que se seguiram; que era crítica a avaliação de diferentes conteúdos em diversos alunos e ao mesmo tempo; que demorava algum tempo para verificar se um critério de execução estava a ser cumprido, fruto da minha inexperiência, sendo mais difícil quando os movimentos eram caracterizados pela velocidade; que despendia algum tempo na procura do nome do aluno avaliado para lhe fazer corresponder a devida apreciação, visto que na grelha constavam por ordem numérica. Relativamente a este último aspeto, em planeamentos seguintes decidi não o fazer e escrever o nome do aluno quando o fosse avaliar, facilitando a organização e o preenchimento.

A primeira avaliação diagnóstica realizada foi na modalidade de Andebol e lembro-me da grande dificuldade que surgiu: observar um aluno em todos os conteúdos ou ir observando o que cada um realizava à medida que o jogo decorria. Pela dificuldade vivenciada na escolha da primeira opção, por haver tempos de espera e por requerer mais tempo para que o aluno executasse todas as habilidades, optei por adotar a segunda estratégia. Com esta

experiência verifiquei também que a execução das habilidades não era constante, o que significava que num momento executava um bom passe e até para um colega que se encontrava em boas condições para finalizar e que no momento seguinte já o executava com incorreção e para um colega marcado. Neste sentido, um alerta para a necessidade de confirmar a apreciação feita.

A diferenciação dos alunos e o conhecimento das suas reais dificuldades foram essenciais para a criação de progressões de ensino adequadas e específicas para os seus problemas (dado que algumas das progressões que constam nos livros são elaboradas para os alunos em geral), de modo a serem possíveis melhorias.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

Ribeiro (1999) afirma que a Avaliação Formativa “(...) pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade didática, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução”. Assim sendo, permite ao professor adaptar a sua intervenção e as tarefas de aprendizagem e criar novas estratégias, procedendo a modificações que possibilitem uma maior adequação do processo. Por ser também baseada na observação de comportamentos dos alunos, no âmbito das habilidades motoras, conhecimentos e atitudes e comportamentos, constitui-se um ótimo indicador da sua evolução durante a UT.

Pela sua importância no decurso do processo de E-A, assumiu um carácter contínuo, observando e analisando o desempenho motor dos alunos em todas as aulas, procedendo a um registo quando necessário (sem que os alunos se apercebessem para não modificarem as suas ações) e sendo alvo de reflexão após cada aula.

No final do 1º período, na modalidade de Ginástica de Solo, adquiriu um cariz formal, dado que iria ter continuidade no 2º período, servindo como uma forma de os alunos tomarem conhecimento das suas aprendizagens nesta matéria de ensino, e que a sua realização era necessária para ser integrada no cálculo da classificação final do 1º período.

Com todas estas informações e chegado o momento da avaliação sumativa, encontrava-me com maior capacidade para os avaliar pela prestação motora desempenhada no momento avaliativo e pelo progresso evidenciado ao longo da unidade temática, tendo assim em consideração o estado inicial até ao momento desta avaliação, o empenho e o trabalho evidenciado nas aulas.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa corresponde à apreciação global do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, tendo como principal propósito comprovar o insucesso ou sucesso dos alunos. Trata-se de uma verificação do nível de concretização dos objetivos pré-estabelecidos e da progressão dos alunos. A partir dos resultados obtidos, o professor poderá estabelecer uma apreciação do processo de ensino-aprendizagem que ocorrera até então, podendo até avaliar o progresso dos alunos face à avaliação diagnóstica, estabelecendo assim um paralelismo/comparação com a avaliação sumativa.

Tornou-se um momento importante na UT uma vez que forneceu informações sobre o desempenho dos alunos, isto é, sobre o produto de ensino, bem como sobre o processo de ensino que pressupôs uma análise à minha intervenção e, deste modo, uma identificação de melhorias a ser aplicadas na prática futura.

Porém, contrariamente à avaliação diagnóstica cujo objetivo se centrava na obtenção de informações relativas ao desempenho e execução das componentes motoras técnicas e táticas numa fase anterior à lecionação, a Avaliação Sumativa visava quantificar o desempenho dos alunos, dentro das várias componentes e critérios de êxito. De modo a facilitar a anotação da exatidão da performance dos alunos, o registo na grelha de avaliação era feito sob a forma de uma Escala de Apreciação que variava entre zero e cinco valores, sendo que o “0” correspondia ao “Não Executa” e o “5” correspondia ao “Executa com Correção”. Estavam presentes os critérios de execução mais importantes e determinantes das habilidades motoras e o preenchimento não foi feito com a atribuição de um valor da escala a cada um, devido ao tempo e à quantidade de observações necessárias para tal, mas sim com a atribuição

de um valor à execução da habilidade motora, feita através da observação da sua execução completa, tendo em consideração os critérios definidos. Esta situação era-me possibilitada pela experiência que foi ganha em todas as observações efetuadas e pela capacidade em conseguir analisar a execução de uma habilidade motora, de identificar as incorreções e de efetuar uma apreciação qualitativa (escala de apreciação).

Vickers (1990) declara a necessidade de promover uma experiência de avaliação sumativa perto do término da UT, de modo a proporcionar uma oportunidade final para a melhoria do desempenho, fruto da exercitação e da receção de *feedbacks* e, deste modo, o alcance dos objetivos ainda não conseguidos. Por este motivo, as situações realizadas pelos alunos para a avaliação sumativa foram alvo de exercitação e da minha intervenção (*feedbacks*) durante as aulas. As avaliações foram realizadas em situação de jogo, com exceção da Ginástica e da Aptidão Física.

Concluída a avaliação e fazendo a comparação com a avaliação diagnóstica, um sentimento gigante de dever cumprido ao verificar que todos ou grande parte dos alunos obteve resultados superiores aos evidenciados no início, demonstrando a eficiência do processo de E-A e o esforço e trabalho desenvolvido pelos alunos (este sentimento também ocorria a cada aula em que cada aluno mostrava melhorias quer nas suas atitudes e comportamentos quer nos seus conhecimentos, quer nas habilidades motoras).

Da avaliação sumativa resulta uma classificação e embora a classificação final da disciplina de EF não seja contabilizada para a média final do ensino secundário para efeitos de candidatura ao ensino superior, é certo que os alunos se preocupavam com o processo avaliativo.

Segundo o definido pelo grupo disciplinar relativo aos critérios específicos de avaliação, o cálculo da classificação da disciplina de Educação Física para o ensino secundário contemplava 85% para o Saber e Saber Fazer, sendo 45% atribuído às Atividades Físicas, 20% atribuído à Aptidão Física e 20% atribuído aos Conhecimentos e os restantes 15% ao Saber Ser e Estar – Atitudes.

4.1.4.4. Autoavaliação

Os alunos, para se tornarem mais conhecedores, autônomos e conscientes do seu desenvolvimento, devem ser capazes de identificar os seus erros, dificuldades e sucessos.

A Autoavaliação é uma ferramenta utilizada para colocar os alunos a refletir e a analisar a sua prestação no processo de E-A. É importante que tal seja feito porque de acordo com Siedentop & Tannehill (2000) “Se a avaliação é para ser um processo verdadeiramente educativo, então a autoavaliação é uma componente em que os alunos têm de ser treinados para avaliar e modificar a sua própria prestação.”. Através dela também desenvolvem o sentido de responsabilidade e autonomia, tendo uma participação ativa no processo avaliativo.

Foi realizada no final de cada um dos períodos letivos e sempre lhes foi solicitado responsabilidade, seriedade e análise realista ao trabalho produzido por cada um. A ficha de autoavaliação continha três áreas – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes e, em cada uma, afirmações de comportamentos cuja identificação era revelada através de cinco opções: sempre, frequentemente, algumas vezes, raramente e nunca, assinalando a correspondente com uma cruz. Estava ainda reservado um espaço para a atribuição de uma classificação ao seu aproveitamento global no respetivo período.

Na grelha de avaliação para cada período letivo estava confinada uma coluna respeitante às autoavaliações dos alunos. Pela comparação com as classificações atribuídas por mim e a serem propostas à Professora Cooperante, foi notório que alguns não tinham uma noção correta do trabalho desenvolvido, mas creio que confrontados com a classificação de EF presente na pauta avaliativa, tomaram consciência da realidade.

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

O papel do professor não se cinge apenas à função letiva, mas sim a todo o contexto escolar e a sua participação passa por outras funções como a organização, cooperação, investigação e gestão de atividades e projetos e o

acompanhamento do Desporto Escolar e de uma turma (Direção de Turma), contribuindo para o seu complemento como agente educativo.

“Esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.” (*in* Normas Orientadoras do EP, 2014/2015). Como objetivo, “Contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.” (*in* Normas Orientadoras do EP, 2014/2015). As tarefas contempladas nesta área são: - Participação nas atividades do departamento curricular e do núcleo de estágio; - Promover uma ação de âmbito desportivo que vise a integração e socialização dos alunos e promova sinergias com a comunidade; - Recolher e organizar informações sobre a função de Diretor de Turma, acompanhar o seu trabalho e participar nos conselhos de turma onde realiza a PES; - Recolher e organizar informações relativa ao Desporto Escolar, fazendo o seu acompanhamento.

O grupo de recrutamento de EF, com o propósito de promover uma maior interação dos alunos com a escola, com a EF e com o desporto em contexto extraescolar, elaborou para o ano letivo 2014/2015 o seu plano de atividades, contendo distintos eventos para a participação ativa da comunidade escolar e, em especial, dos alunos. De entre tais eventos constava o Corta-Mato Escolar, o Torneio de Andebol, o Dia do Desporto e da Saúde, a Caminhada. Deste modo, houve a participação e até a dinamização de atividades desenvolvidas no âmbito do grupo de recrutamento de EF, do núcleo de estágio e da turma.

Durante este ano de estágio profissional participei no acompanhamento do Diretor de Turma e do Desporto Escolar e no Corta-Mato Escolar da EBSDD. A atividade promovida pelos núcleos de estágio de Educação Física da EBSDD, de âmbito desportivo, foi integrada no Dia do Desporto e da Saúde e intitulada de “*Fit Challenge*”.

4.2.1. Direção de Turma

A profissão Professor não se esgota na preparação e na lecionação de aulas, atuando noutros âmbitos escolares, como é o caso da Direção de Turma.

O acompanhamento foi feito junto do Diretor de Turma (DT) da turma que me foi atribuída e permitiu-me identificar e compreender o papel deste agente educativo sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas.

“A direcção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos: uma posição de *interface* entre diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma ativa e participada, dos diferentes atores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos.” (Diogo, 1998, cit. por Zenhas, 2004, p. 52). O Diretor de Turma exerce um trabalho colaborativo, sendo um elo de ligação e, por isso, um interlocutor entre a escola (professores e administração), os alunos e os encarregados de educação (EE). Estabelecendo um processo de acompanhamento onde se concentram todos os intervenientes do processo educativo, com o intuito de partilharem preocupações e expectativas, de definirem estratégias de colaboração na prevenção e resolução de problemas e, não menos importante, de conviver e estabelecer relações de confiança e de entreajuda num fim que lhes é comum. Deste modo, pretende-se que EE e professores sejam pilares e orientadores do crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos educandos/alunos, enquanto os jovens, pela sua intervenção ativa e integrante, adquiram competências pessoais e sociais, favorecidas pelo suporte socioambiental.

Deste papel surgem tarefas associadas a cada um dos agentes educativos, percecionadas e identificadas neste acompanhamento. Compete ao DT:

- Ao nível da relação com os alunos, conhecer o seu passado escolar, identificar as suas necessidades, dificuldades e problemas de adaptação, fazer a caracterização da turma, participar na eleição do delegado e subdelegado da turma, dar a conhecer o mapa das faltas, informar sobre a sua situação

escolar, estabelecer contacto frequente com o delegado de turma, atentar à integração de cada aluno na turma e na escola e à sua evolução.

- Relativamente aos professores da turma, a coordenação, juntamente com eles, de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho que se adequem às especificidades da turma e de cada aluno, informá-los sobre as decisões tomadas nas reuniões de conselho de diretores de turma, orientar o processo de avaliação dos alunos, solicitando o preenchimento das fichas de informação relativas ao aproveitamento e comportamento, informar-se sobre a situação dos alunos, estabelecendo contacto regular com os professores da turma (no caso de verificar algum problema permite-lhe agir de imediato e, se necessário, em consonância com os EE). O fornecer informações pessoais dos alunos (ao nível de problemas que podem ser resolvidos ou atenuados em conjunto, salvaguardando a sua privacidade) aos professores da turma é importante para que estes adotem um postura adequada perante o aluno ou determinada situação. Nas reuniões do conselho de turma, o DT alertava-os para o cumprimento das suas tarefas e incentivava-os a trabalharem e a serem participativos na formação e educação dos alunos, não só ao nível dos conhecimentos da sua disciplina.

- Com os encarregados de educação, divulgar o horário de atendimento, como meio de evidenciar a sua disponibilidade para os receber, informar sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos seus educandos, convocar e presidir as reuniões de EE, auxiliar no acompanhamento dos seus educandos, nas reuniões com os EE ter preocupação com a linguagem verbal e não-verbal, adequando-a às suas características sociais e culturais, assegurar e promover momentos individuais com os EE, caso seja necessário a informação e resolução de algum problema ou mediante a impossibilidade de comparência na reunião de EE. Tal preocupação está relacionada com a crescente consciência do papel que a colaboração escola-família desempenha no sucesso educativo dos alunos, negando a ideia de que a família educa e a escola instrui e reconhecendo a importância e o dever da sua participação e da atribuição de responsabilidades crescentes a este nível (Zenhas, 2004).

Para além das funções acima referidas, desempenha outras de índole administrativa como é o caso da verificação de sumários, levantamento das faltas, conferindo se existem as devidas justificações, organização e atualização do dossier de turma. Cabe-lhe ainda a função de coordenador do plano de trabalho da turma conforme o plano anual de atividades, bem como das reuniões do conselho de turma, fazendo-se acompanhar de todos os documentos necessários.

Pela disponibilidade mostrada e pela relação de proximidade junto dos professores e dos alunos, também me foi possível perceber a sua prontidão e dedicação na resolução de problemas relacionados com os alunos, com os professores e mesmo com os EE, precisamente por ser o primeiro agente educativo a quem se dirigem para expor qualquer tipo de situação. Recordo-me de o DT ter referido as inúmeras chamadas e reuniões que teve com os EE e alunos problemáticos. Relato o caso de uma aluna que, pela separação dos pais e residência com o pai contra a sua vontade, se encontrava desmotivada para frequentar a escola e a sua postura nas aulas era reflexo disso mesmo. Juntamente com a colaboração do DT, o pai tomou a decisão de a deixar ir para Lisboa para perto da sua mãe, que era o que tanto queria, se as suas classificações fossem boas. Perante tal atitude, esta motivação levou-a a adotar uma postura diferente nas aulas e o seu desempenho evidenciou melhorias. Um outro de uma aluna, repetente, cujos pais não se interessavam pela vida escolar da filha, não tendo conhecimento da falta de comparência às aulas, estando dentro do recinto escolar, e do género de amigos com quem estava. Alertados os pais, aconselhada pelos professores e pelo DT e mediante as dificuldades de aprendizagem pela falta de trabalho, decidiu anular a matrícula e pedir transferência para o Curso Profissional de Design, indo de encontro às suas necessidades e gostos. Com estes acontecimentos, como exemplos, fiquei elucidada para a complexidade de gestão destas questões pessoais e familiares, exigindo do DT uma grande capacidade de análise e de procura de estratégias para a resolução de problemas que vão surgindo.

Tendo tudo isto em consideração, o papel do DT vai muito além do mero cumprimento do documento formal ilustrativo das suas competências e, por

isso, a sua eleição deve ser muito bem ponderada, pois é necessário ter perfil e mostrar-se uma pessoa sensível e compreensível perante os problemas e dificuldades que surgem com os alunos e EE.

Embora este trabalho de pesquisa e de acompanhamento tenha contribuído para o conhecimento das funções inerentes, entendo que a compreensão da plenitude da sua realização apenas poderá ser feita com a vivência real deste cargo, dando conta da magnitude envolvida e do modo de realizar as diversas tarefas.

4.2.2. Desporto Escolar

Segundo o Programa do Desporto Escolar⁶ (DE) (2013-2017), o DE é «(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Artigo 5.º - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). Mais ainda, como refere o preâmbulo deste diploma, “(...) o Desporto Escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição”». Sendo uma continuidade do trabalho realizado em EF, é um instrumento essencial de promoção de hábitos de vida saudável, de inclusão e integração social, de combate ao insucesso e abandono escolar e de promoção do Desporto, assumindo um contributo essencial para a formação integral de crianças e jovens.

Assenta numa perspetiva de atividade não curricular, não obrigatória, gratuita e acessível a todos os alunos, com um caráter de Universalidade e Equidade. Possui ainda valores como a Motivação de todos os intervenientes, o Trabalho de Equipa na promoção de regras e conjugação de esforços, a Inovação de estratégias, iniciativas e processos que incentivem a participação dos jovens e

⁶ Programa do Desporto Escolar vigente entre 2013-2017.

da comunidade em geral e a Comunicação e a Credibilidade como forma de alcançar o reconhecimento de toda a comunidade.

É de carácter obrigatório que todas as escolas ofereçam aos alunos atividades de Desporto Escolar, contribuindo assim para a probabilidade de incremento dos níveis de prática desportiva e de desenvolvimento desportivo nacional. Contudo, só pode cumprir a função social, cultural e educativa se existir uma relação de cooperação entre o sistema educativo e o sistema desportivo. O projeto do DE para ser colocado em prática necessita que as suas estruturas orgânicas (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE) – coordenação, acompanhamento e formulação de propostas de orientações didáticas e pedagógicas para as atividades do DE e promoção de ações de formação; Direções de Serviços Regionais (DSR) – pertencem ao Ministério da Educação e asseguram os recursos humanos para orientação, coordenação e acompanhamento das escolas; Coordenação Local de Desporto Escolar (CLDE) – apoia as iniciativas das escolas e organiza os campeonatos do seu nível territorial e assegura a concretização do quadro competitivo, projetos e programas no âmbito do DE) e os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino garantam os recursos humanos, os materiais, o normal funcionamento das atividades escolares e as condições para que os alunos se desloquem para as diferentes atividades que o englobam.

As atividades físico-desportivas do DE encontram-se discriminadas no Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola, são desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar de EF, implementadas pelo Clube do DE (unidade organizativa da escola que serve de suporte ao desenvolvimento e execução do programa do DE) e estão sob a alçada do GCDE. As atividades de complemento curricular, como é o caso do Desporto Escolar, também se encontram contempladas no Projeto Curricular de Educação Física da Escola e, fazendo também parte da oferta educativa da escola, no Projeto de Escola.

Os diversos processos que envolvem o DE encontram-se inscritos no Programa do Desporto Escolar (2013-2017), no Regulamento do Desporto Escolar, no Regulamento Geral de Provas do Desporto Escolar e no Protocolo de Inscrição dos Clubes do Desporto Escolar. A nível funcional, é

operacionalizado em duas vertentes complementares: dinamização das atividades desportivas que se desenvolvem em cada escola ou agrupamento de escolas e atividades desportivas levadas a cabo pelos grupos-equipas que se envolvem em competições inter-escolas.

As modalidades do Desporto Escolar para o ano letivo 2014/2015 existentes na EBSDD eram Andebol (iniciados e juvenis masculinos), Futsal (feminino), Desportos Gímnicos, Badminton, Natação e Ténis. A quarta-feira à tarde era o dia da semana onde não decorriam aulas para que as atividades/treinos do DE tivessem lugar. Todavia, a distribuição das modalidades pelas horas e espaços disponíveis estendeu-se por mais dias da semana. Por este motivo, os alunos das turmas com aulas a decorrer em simultâneo com os treinos das diferentes modalidades do DE que a escola oferecia não podiam integrar estes grupos equipas ou, quando possível, apenas podiam comparecer a um treino. Além disso, havia modalidades que não integravam o sexo feminino e masculino, limitando assim a oferta e, no caso do Badminton, decorria na escola da Agrela, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Dinis, impossibilitando a sua prática pelos alunos da EBSDD que não tinham como se deslocar. Tais factos anulam o princípio da universalidade e da equidade, não proporcionando a mesma igualdade de oportunidades a todos os alunos da escola. O que compromete, reduz e restringe o número de alunos envolvidos nas atividades do DE e limita a oferta educativa da escola, no respeitante à missão de criação de oportunidades para a prática de atividades físicas e desportivas. O que se torna mais crítico se se considerar os casos daqueles alunos que não têm condições sócio-económicas para a sua prática em clubes desportivos ou recreativos e que mesmo tendo não frequentam, cujo único momento para a prática desportiva é na escola, em contexto das aulas de EF e dos treinos no DE.

Durante este ano letivo optei por fazer o acompanhamento do DE de Ténis, por ser uma modalidade que já pratiquei, com a qual me identifico e onde me sentia à vontade para intervir junto dos alunos. A maior parte dos inscritos pertenciam ao 6º ano de escolaridade e muito poucos os pertencentes ao ensino secundário. Dadas as dificuldades, a faixa etária e o nível de iniciação

em que alguns se encontravam, estes não participavam nas atividades competitivas de caráter formal.

Foi-me ainda possível observar alguns dos treinos do DE de Andebol e, relativamente ao Grupo Equipa de Ginástica, a sua exibição no dia da atividade desportiva promovida pelos núcleos de estágio em EF permitiu apresentar a toda a comunidade educativa o trabalho desenvolvido pelos alunos de distintas faixas etárias. Foi uma mais-valia para enriquecer e embelezar a nossa atividade e de mencionar o elevado número de pessoas que se deslocou e que parou no pavilhão desportivo para assistir a este momento.

A EBSDD prima pela importância que atribui ao DE e o seu reconhecimento é dado, de entre outras maneiras, pela exposição, no placard da entrada do pavilhão gimnodesportivo, dos resultados competitivos do DE, destacando os relativos aos Grupos Equipas da escola.

4.2.3. Reuniões de Núcleo de Estágio, de Conselho de Turma, de Departamento e de Grupo Disciplinar

À semelhança do exposto no ponto “4.1.3.4. Reflexões e Observações”, que fazia referência às reflexões das aulas por mim lecionadas, às conversas reflexivas que tive com as minhas colegas após as observações efetuadas e às reuniões de núcleo de estágio com a Professora Cooperante, também as restantes reuniões representaram momentos de aprendizagem sobre o funcionamento das diversas estruturas escolares e de reflexão sobre acontecimentos de diversas e distintas naturezas, contribuindo para a minha formação como Professora.

As reuniões do conselho de turma tinham como temáticas o aproveitamento escolar, os comportamentos e atitudes, a assiduidade e as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento entre e com os alunos, traduzindo-se num diálogo acerca da turma e de alguns alunos em particular. Contribuíram para conhecer cada vez melhor os alunos e para tomar conhecimento de factos pessoais que poderiam justificar alguns dos comportamentos e de cuidados a ter com os mesmos.

Nas reuniões do Departamento de Expressões eram tratados assuntos de índole geral, como é o caso do PAA, dos critérios gerais de avaliação, do regulamento interno, das metas curriculares, das planificações anuais. Também era reservado um espaço para avisos e informações. Houve a partilha de informações, de opiniões e de conhecimentos entre professores de diferentes disciplinas, o que foi mais um fator enriquecedor.

As reuniões do grupo disciplinar de Educação Física foram interessantes por haver uma partilha de opiniões e de experiências como forma de corroborar ou refutar os assuntos que estavam a ser alvo de diálogo. Tratava-se de temáticas como por exemplo as atividades a serem contempladas no PAA do grupo disciplinar, os critérios específicos de avaliação, os equipamentos desportivos. Houve também momentos de exposição de modos de pensar, de trabalhar, de ensinar e de relacionamento com os alunos, apercebendo-me de estratégias usadas para lidar com as necessidades e dificuldades evidenciadas por eles.

Deste modo, destaco a importância do trabalho em grupo e do sentido de colaboração e cooperação vivenciado e sentido nestas reuniões.

4.2.4. Corta-Mato Escolar

O Corta-Mato Escolar da EBSDD decorreu na manhã do dia vinte e seis (26) de novembro de dois mil e catorze (2014) e contou com a participação dos alunos da respetiva escola desde o 5º ao 12º ano. Esta atividade foi proposta pelo grupo disciplinar de EF para integrar o PAA, com os objetivos de promover a prática desportiva regular, contribuir para a promoção da saúde e aplicar os conteúdos abordados nas aulas em contexto de competição.

Os estudantes estagiários iniciaram o seu envolvimento na atividade pela mobilização dos alunos da turma, incentivando-os a inscreverem-se. Fomos convidados a colaborar na organização e gestão dos participantes dias antes da sua realização. Como foi uma atividade organizada e estruturada pelas turmas do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, a nossa participação foi quase nula, limitando-nos a observar o evento e a estar disponíveis caso fosse necessária ajuda para alguma tarefa. No entanto, a Professora Cooperante solicitou que nos distribuíssemos pelo recinto

abrangido pela prova, de modo a incentivar e a apoiar os alunos das nossas turmas, a atentar à prestação motora dos participantes, a controlá-los e a salvaguardá-los. A minha atuação foi bastante importante no auxílio a uma aluna participante que se encontrava caída na pista. Estando consciente questioneei-a sobre o seu estado e sobre o que tinha ocorrido, tendo-me dito que sofreu um empurrão por parte de um rapaz que estava a passar, o que a fez desequilibrar e cair ao chão. Tendo só uns pequenos ferimentos, foi assistida pelos bombeiros. Retomando as minhas funções, deparo-me com uma aluna com intenções de desistir da prova devido a uma queimadura que tinha na perna e que lhe estava a arder por causa do vento que nela batia. Levei-a então à ambulância dos bombeiros para ser assistida. No final, acompanhei estas duas raparigas até ao ponto de levantamento do lanche. Mediante tais factos, importa salientar que o controlo das desistências, a supervisão dos participantes e a sua segurança não foram totalmente assegurados, faltando colaboradores distribuídos por diversos pontos do trajeto para auxiliar em caso de necessidade. Os que havia, em três ou quatro pontos, apenas faziam o registo do número de voltas efetuadas.

Na reunião de núcleo de estágio dois dias depois do corta-mato, a Professora Cooperante informou-nos que na próxima aula com a nossa turma deveríamos mostrar agrado e felicitar pela participação e desagrado por aqueles que não participaram, transmitir os resultados alcançados pelos alunos participantes e anunciar aqueles que passaram à próxima eliminatória a ser realizada no Parque Urbano da Rabada em Burgães. Também era importante que os incentivássemos a participar nestas atividades de âmbito desportivo, explicando os seus benefícios.

Embora não tenha sido uma experiência bastante rica, permitiu a tomada de consciência para os aspetos a ter em consideração na organização deste tipo de atividades.

4.2.5. Atividade “Fit Challenge”

Na PES uma das tarefas a ser realizada é a promoção de uma atividade, de âmbito desportivo, que seja direcionada para os alunos e que fomente sinergias com a comunidade.

Os dois núcleos de estágio, juntamente com a ajuda dos Professores Cooperantes, optaram por dar continuidade à temática das anteriormente realizadas, debruçando-se no Treino Funcional como um meio de desenvolvimento e de trabalho da aptidão física, adicionando-lhe um carácter competitivo que movesse e motivasse todos os alunos a participar. A atividade foi intitulada “Fit Challenge” e decorreu na manhã do dia 15 de Abril de 2015, integrando a Semana da Escola e do Agrupamento e o Dia do Desporto e da Saúde.

Pela sua natureza, foi parte integrante das áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional, tratando-se assim de uma atividade que contribuiu para a integração e socialização dos alunos e para a promoção de estilos de vida ativa e saudáveis, que englobou um ambiente de partilha dos problemas e um espírito colaborativo, desenvolvendo-se competências argumentativas e comunicativas.

A Atividade, de índole prática, envolveu a participação de inúmeros membros da comunidade educativa, proporcionando aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário uma manhã destinada à atividade desportiva, solicitando o seu desempenho motor tanto a nível competitivo como experimental.

Foi orientada por uma metodologia de projeto que contemplou a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação, deixando, de seguida, um olhar crítico sobre alguns pontos do trabalho produzido e uma alusão a considerações futuras.

▪ Conceção e Planeamento

Relativamente ao número de participantes, inicialmente foi pensada a abertura da atividade para todos os alunos da escola, mas a competição apenas se destinaria aos alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário, enquanto os do 2º Ciclo estariam em atividades de Orientação. Foi ainda colocada a

hipótese de envolver os alunos das outras escolas do Agrupamento de Escolas D. Dinis e de convidar escolas que estivessem a trabalhar com a metodologia do Treino Funcional sob a forma de *Fit School*, orientadas por outros estudantes estagiários da FADEUP. Porém, pela impossibilidade de abranger tantos alunos (ao nível dos recursos materiais e temporais), a atividade apenas foi dirigida a todos os alunos do 3º Ciclo e do Secundário pertencentes às escolas EB 2/3 da Agrela e EBSDD. Todavia, a primeira não pôde comparecer por questões relacionadas com a deslocação e transporte escolar.

A organização foi pensada para três momentos a decorrer em simultâneo: a competição de Treino Funcional, a experimentação com materiais de Treino Funcional e as aulas de *Zumba* e *Body Combat*, que acabariam por funcionar também como ativação geral e específica para as equipas que entrariam em competição.

No que concerne à competição, a sua estruturação não foi nada simples e foi marcada por visões e formas diferentes de organizar as provas e de organizar as equipas em cada uma. Ultrapassadas as divergências, foi organizada em 3 provas:

- Um 1º desafio “*Challenge Equipas*” que decorria em equipa e que consistia na realização do maior número de repetições durante 45 segundos, repetindo-se o processo ao longo de 12 exercícios distintos;
- Um 2º desafio “*Top Challenge Equipas*” com um circuito onde competiam as 6 melhores equipas de cada ciclo de ensino;
- Um 3º desafio “*Top Challenge*” com o circuito da bateria de testes *Fit School* para os 10 alunos - 5 rapazes e 5 raparigas de cada ciclo - com melhores prestações no primeiro desafio.

No 2º e 3º desafios pretendia-se a realização de um número de repetições previamente estipulado para cada estação do circuito no menor tempo possível. Tais metodologias utilizadas provêm da bateria de testes de aptidão física *Fit School* que tem vindo a ser cada vez mais implementada nas aulas de Educação Física, indo ao encontro de um dos objetivos da atividade por mostrar e ser possível os alunos experimentarem diferentes formas de trabalho de aptidão física.

Para assegurar a dinâmica e a organização das atividades delineadas tiveram que ser mobilizados recursos humanos: os Professores de Educação Física, que receberam por *e-mail* o “Regulamento da Atividade” e cujas tarefas foram designadas pessoalmente, e os alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva das turmas do 11º I e do 12º E. Estes alunos constituíram-se os observadores nas estações de cada um dos circuitos e, no desafio 1, pela sua dimensão e pela possibilidade de abranger 8 equipas em competição simultânea no mesmo circuito, eram necessários 24. Outros assumiram tarefas de acompanhamento dos estudantes estagiários na ativação geral, na experimentação e no secretariado/tratamento de resultados, bem como noutras que poderiam ser solicitadas. Para garantir o conhecimento e integração com a dinâmica e o desenrolar da atividade, decorreram duas sessões teóricas e foi produzido um documento intitulado “Manual de Colaboradores”, contendo informações importantes sobre o seu papel na atividade, a explicação de cada uma das tarefas e respetivos responsáveis, a dinâmica e a organização envolvida em cada desafio e a bateria de exercícios organizada numa tabela que continha os juizes de cada exercício, a figura, os critérios de contagem e os aspetos a ter em atenção. Para os alunos participantes foi também elaborado um “Manual de Equipa” com informações sobre regras a serem cumpridas, figuras ilustrativas de cada um dos circuitos e sua organização (alunos a competir, alunos em espera, alunos observadores, local e rotação das estações), explicação dos aspetos fundamentais de cada desafio e programa da atividade.

O orçamento foi formulado e a escola acarretou todos os custos, possibilitando a impressão dos cartazes, dos manuais, dos dorsais e dos resultados da competição e o reforço alimentar para todos os participantes. Os custos referentes aos prémios foram suportados pelos estudantes estagiários, que decidiram produzir algo personalizado, inovador e, sobretudo, inteiramente alusivo ao evento.

Os recursos materiais foram disponibilizados pela escola e o equipamento de Treino Funcional presente na estação de experimentação foi disponibilizado pelo Professor Cooperante José Soares.

As inscrições foram-nos entregues em mãos, tendo também sido criado um *e-mail* do evento para o efeito. Os cartazes, após aprovação dos Professores Cooperantes e Direção da Escola, foram afixados um pouco por toda a escola. Os comunicados e os convites, após a mesma aprovação, foram enviados pela Direção da Escola e as autorizações para os Encarregados de Educação foram entregues aos alunos pelos Professores de Educação Física.

Para a atividade ser consumada foram produzidos diversos documentos (ver anexo XIII): o “Projeto da Atividade” contendo a apresentação da atividade (conceção, promotores, público-alvo, objetivos), a listagem de tarefas, o regulamento da atividade, a previsão orçamental, os recursos humanos e materiais, a descrição das atividades (bateria de exercícios dos 3 desafios), o cronograma do evento, a distribuição dos recursos humanos pelas atividades, o plano de organização (inscrições), a divulgação da atividade e os anexos (cartaz do evento, certificado de participação, convite, comunicado e ficha de inscrição); o “Manual de Colaboradores”; o “Manual de Equipa” e o “Regulamento da Atividade”.

Na análise destas duas fases cruciais do evento foram detetados erros que foram cometidos e que estão abaixo enumerados:

- A elaboração tardia dos documentos cruciais para o desenrolar da atividade;
- Aspetos que apenas foram tratados em data próxima da atividade;
- A ausência de uma experimentação prática prévia dos circuitos constantes nos 3 desafios, isto é, anteriormente à sua colocação definitiva no projeto da atividade;
- A não integração do *briefing* inicial com uma explicação dos 3 desafios para todos os alunos.

▪ Realização e Avaliação

Foi nesta fase de concretização que os desafios se tornaram mais evidentes, não estando só em causa a capacidade de os estudantes estagiários colocarem em prática tudo o que projetaram, mas também a capacidade de ação e de tomada de decisão sobre acontecimentos imprevistos ou situações desajustadas ao momento.

O evento iniciou-se com a credenciação de todas as equipas inscritas, integrando o registo de presenças, a colocação de dorsais e a entrega dos manuais de equipa. Esta tarefa prolongou-se para além do tempo estipulado não só pela chegada desfasada das equipas (o regulamento estipulava uma credenciação por equipa, com os 6 elementos presentes), mas também por algumas reformulações nas equipas resultantes da falta de comparência ou da desistência de alguns alunos. Ficou assim impossibilitado o cumprimento do horário da primeira ativação geral, desencadeando, conseqüentemente, o atraso de todas as atividades que se seguiram. Ainda na credenciação dos participantes do ensino secundário, apercebemo-nos que os dorsais não foram colocados de acordo com o nome que lhe estava atribuído, o que iria causar incoerências nos registos da prova. O erro foi resolvido com uma recredenciação de todos os alunos em questão.

Na ativação geral, dirigida por uma instrutora de fitness convidada, cerca de 5 minutos finais foram direcionados para a mobilização dos músculos mais recrutados nas provas, através de uma solicitação de padrões de movimento mais funcionais e, por isso, mais próximos aos exigidos no contexto competitivo, recorrendo-se a exercícios de base como agachamentos, afundos, pranchas, entre outros.

Relativamente à competição propriamente dita, foram inúmeros os aspetos que, após reflexão sobre a sua aplicação, seriam alvo de crítica e de reformulação:

- O cronograma do evento suscitou algum desconforto por parte de alguns alunos do ensino secundário, visto que na fase inicial do evento não podiam participar em nenhuma das atividades. Por opção, alguns elementos de uma das equipas desistiram da competição, comprometendo desta forma a participação dos restantes elementos. Deste modo, a sua participação enquanto equipa não ocorreu, mas foi possibilitada a participação dos restantes elementos na experimentação e no circuito do desafio 1 de forma a poderem lutar pelo apuramento individual para o 3º desafio.

- A exigência condicional dos desafios e o tempo de exercitação: no primeiro desafio apesar dos 15 segundos (") de descanso serem prolongados por um

período de espera (1 minuto) na troca entre executantes, no final grande parte dos alunos acusaram um nível de exaustão bastante elevado, recusando-se até em participar em qualquer outra prova caso fossem apurados. No momento e perante estes acontecimentos e a limitação do tempo (tempo despendido *versus* tempo restante para o final do evento), decidimos eliminar o 2º desafio. Desta forma, as equipas vencedoras foram conhecidas com base nos resultados do 1º desafio, faltando apurar somente o *Top10* individual que, mediante o sucedido, poderia ter sido aumentado. Contudo, numa conceção reformulada, não eliminaríamos nenhum dos desafios, optando por reduzir o tempo de execução do 1º desafio, por exemplo com um intervalo de 20"/10".

- A cerimónia de entrega de prémios encerrou este evento, embora não com um cariz marcante e significativamente majestoso, pela pressão temporal de ter de o dar por encerrado. Alguns alunos não marcaram presença, não sendo possível entregar os certificados de participação a todos os participantes.

Como aspetos positivos a ressaltar deste evento:

- A excelente prestação do Grupo-Equipa do Desporto Escolar de Ginástica, que decorreu no intervalo entre os dois desafios. Para além de valorizar uma vertente mais estética do Desporto proporcionou um belo momento de descontração, especialmente para os que esperavam ansiosamente pela divulgação dos resultados.

- A participação de 156 alunos (58 do ensino básico e 98 do ensino secundário) e dos alunos do Grupo-Equipa do Desporto Escolar de Ginástica, a colaboração dos alunos das turmas do 11º I e do 12º E e a colaboração e presença de 10 Professores de Educação Física, da Diretora do Agrupamento de Escolas D. Dinis, do Presidente da Associação de Pais e da Instrutora de Fitness convidada.

- Os alunos foram as personagens principais e atuaram com todo o empenho e entusiasmo nas atividades do evento (competição e experimentação), tornando-se isso bastante evidente no seu esforço, espírito competitivo e, sobretudo, na sua capacidade de superação, cumprindo-se assim todos os objetivos a que nos propusemos com o desenvolvimento desta atividade.

Deste modo, foram proporcionadas experiências distintas de cariz competitivo e não competitivo mediado pelo contacto com o treino da aptidão física através do Treino Funcional, o uso de materiais variados, a panóplia de exercícios que podem ser feitos com ou sem materiais, a tipologia de modalidade solicitada na ativação geral, o aprender a dosear o esforço, o cansaço físico e a superação, lidar com a derrota, fazer o máximo possível, entre outros.

Após o término da atividade, seguiu-se a produção de um documento reflexivo sobre a atividade “*Fit Challenge*” e a conclusão da realização do Dossier da Atividade.

O contributo deste evento foi notório e extremamente rico para a minha formação e desenvolvimento enquanto Professora de Educação Física, elucidando-me para a importância do trabalho de grupo e do contacto e da comunicação com a comunidade educativa e com outras esferas da instituição escolar; a consciência da complexidade implícita e dos aspetos a ter em consideração na organização de atividades, no controlo e gestão dos recursos humanos e materiais; a noção de que todos os pormenores têm que ser acautelados e a percepção do trabalho, do empenho, do esforço e da dedicação que são necessários para organizar e colocar em ação eventos como este.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A área de desempenho referente ao Desenvolvimento Profissional engloba “(...) atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.” (*in* Normas Orientadoras do EP, 2014/2015, p. 7).

Nesta fase e durante o EP foi perceptível que o estudante estagiário teve que assumir um papel ativo no seu próprio desenvolvimento profissional, mobilizando os seus conhecimentos e potencialidades para investigar, refletir e

agir, para ultrapassar dificuldades, para produzir os seus próprios conhecimentos com base na experiência prática e para ir à procura de novas formas de intervenção pedagógica, tornando-se assim investigador da sua própria ação. No cerne encontrava-se a reflexão aliada à investigação, como pilares de atuação diária da atividade profissional.

Sem dúvida alguma que este processo de Estágio Profissional foi importante e determinante para a minha construção e para o meu desenvolvimento profissional, onde o confronto com a realidade escolar e a vivência prática das diversas situações me levaram a conhecer-me e a desenvolver-me como Professora de Educação Física e como Professora de uma escola. As minhas responsabilidades passaram portanto por muito mais do que a mera função de lecionação de aulas. Relativamente às competências pessoais, permitiu-me uma melhoria na capacidade de escrita, de comunicação, de trabalho de grupo, de interação, de cooperação, de mobilização e aplicação dos conhecimentos, de atribuir significado às vivências menos positivas, de refletir, de argumentar de forma sustentada e convicta e de observar e analisar.

Para este crescimento contribuiu também a partilha de problemas, de inquietações, de conhecimentos, de conselhos e de experiências com os meus colegas de estágio, com a Professora Cooperante, com a Professora Orientadora da FADEUP, com os Professores de Educação Física da escola e com alguns Professores de outras disciplinas. As reuniões de núcleo de estágio com a Professora Cooperante foram fundamentais pela diversidade de temáticas que eram conversadas, nomeadamente ao nível dos aspetos constituintes da área de desempenho 1. Essencialmente eram momentos de exposição de conhecimentos, experiências e opiniões sobre situações vivenciadas na prática pedagógica, de crítica ao trabalho produzido (o que nem sempre foi um fator positivo pela constante tentativa-erro a que erámos sujeitas, sem que houvesse aquela descoberta guiada da qual necessitávamos) e de partilha de informações, sendo sempre dada ênfase à importância e ao contributo da reflexão para a melhoria das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para o crescimento profissional. As reuniões de Departamento e de Grupo Disciplinar permitiram-me tomar conhecimento de

outras funções e tarefas que o Professor de EF assume e realiza em contexto escolar e do trabalho que é feito em cada estrutura e sua importância. Foi rico perceber o trabalho desenvolvido pelos Professores de EF no sentido de valorizar e de proporcionar aos alunos uma EF e um DE de qualidade, que visa o seu sucesso educativo.

As sessões de trabalho na FADEUP, pelos variadíssimos temas abordados, tiveram o seu contributo neste processo de desenvolvimento profissional, destacando a elaboração de um poster sobre “A Educação Física em Perspetiva”.

4.3.1. Poster

Inseridas nas sessões de trabalho na FADEUP, encontravam-se as Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional, com data marcada para o dia 8 de Junho de 2015. A atividade solicitada, de carácter obrigatório, foi a elaboração de um poster com a temática da Educação Física na perspetiva dos alunos, dos professores ou de outras pessoas. Os posters de cada núcleo de estágio seriam afixados no átrio da faculdade e premiados os melhores.

Em conversa com a Professora Orientadora e querendo marcar pela diferença, foi-nos sugerido que discorrêssemos sobre a perspetiva da instância política. A sugestão foi aceite com toda a certeza e entusiasmo pelas quatro estudantes estagiárias (núcleo 1 e 2).

Com a orientação da Professora Zélia Matos procedemos à procura e recolha da legislação existente, consultando os Programas de EF, a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo e os respetivos Decretos-Lei. Foi delineada a ideia geral do poster, a forma e a estrutura, a apresentação das imagens e do texto e a lógica de encadeamento das informações e, para isso, analisados os documentos e selecionados os aspetos e as afirmações importantes a serem incluídos no poster. Deste modo, pretendia-se apresentar e colocar em evidência as incongruências legislativas ao nível da Educação e da Educação Física, não de uma forma meramente expositiva, mas sim criativa e apelativa, pelo contraste de cores, pelas imagens, pela organização do texto e pelas ideias subjacentes.

De mencionar que o trabalho de pesquisa e de análise destes documentos, bem como a produção do poster segundo a perspectiva da instância política foram bastante importantes para este processo de construção e desenvolvimento profissional e para perceber o modo como, neste caso, a EF é vista, elucidando-me, de uma forma mais conhecedora e detalhada, para estas questões que fazem parte da Educação e da Educação Física.

O resultado final foi reflexo do trabalho e da dedicação e pode ser consultado no anexo XIV.

5. Estudo

5.1. Título do Estudo

O Treino Funcional na Escola baseado na Bateria de Testes - *Fit School*

5.2. Objetivo do Estudo

Este estudo sistematiza a aplicação de uma unidade temática de aptidão física destinada à turma do ensino secundário que me foi atribuída, através de um programa de desenvolvimento das capacidades motoras elaborado segundo os critérios metodológicos do treino funcional e avaliado através da bateria de testes de aptidão física - *Fit School*.

O seu propósito é o de verificar o efeito da aplicação de um trabalho baseado no Treino Funcional na aptidão física dos alunos de uma turma de 10º ano de escolaridade.

5.3. Enquadramento do Estudo

5.3.1. O Conceito de Aptidão Física

Atualmente tem-se assistido a uma inatividade física, a estilos de vida sedentários, a uma mecanização das tarefas e conseqüente diminuição do esforço físico, que contribuem para a hipoatividade da sociedade. Decorrente destas características, também as crianças e jovens se encontram num ambiente pouco promotor de atividades corporais físicas e motoras, agravado pelo tempo que passam na escola, em frente ao computador e à televisão, pelo tempo livre dedicado aos trabalhos de casa e aos videojogos e pela intensidade de tráfego e edificações que não tornam segura a saída para brincar, jogar e ir a pé para escola.

Neste sentido, muitos alunos apenas praticam algum tipo de atividade físico-desportiva em contexto de aulas de EF e até de DE, o que significa que é da responsabilidade do Professor de EF elevar os níveis de prática desportiva dos seus alunos, promovendo-lhe aprendizagens significativas, maximizando o tempo de aula e, pelas suas intervenções, inculcar o gosto pela prática desportiva regular, primar pela aquisição de hábitos de vida saudáveis e consciencializar para a importância e os benefícios que dela decorrem. Tal como o aluno aprende na escola os conhecimentos científicos e os hábitos

sociais que lhe permitirão enfrentar os problemas da vida na comunidade, também deve aprender e adquirir os conhecimentos e os hábitos de saúde, que lhe permitirão alcançar o maior grau possível de saúde física, mental e social (Sanmarti, 1988 cit. por Precioso, 2004) e até ambiental.

Deste modo e aliado a esta prática desportiva, encontra-se o conceito de Aptidão Física, cuja definição não é consensual e são inúmeras as existentes. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1968) traduz-se na capacidade para realizar trabalho muscular de forma satisfatória, havendo outras que evidenciam um conjunto de atributos ou a capacidade para a realização de tarefas diárias com vigor, de um modo eficiente, sem sinais evidentes de fadiga e com demonstração de características e capacidades associadas ao baixo risco de desenvolvimento de doenças hipocinéticas (Clarke, 1967; Sobral e Barreiros, 1980; Caspersen et al., 1985; AAHPERD, 1988; Bouchard et al., 1994; ACSM, 1995; Rikli & Jones, 1999 cit. por Loureiro, 2007).

A Aptidão Física pode ser interpretada segundo duas perspetivas: associada à saúde e associada ao rendimento desportivo.

5.3.2. A Aptidão Física nos Programas Nacionais de Educação Física

Pertencente à apresentação do Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário, uma das Finalidades visa o desenvolver da aptidão física (ApF) dos alunos, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, traduzida por uma consolidação e aprofundamento dos conhecimentos e competências práticas relativas à elevação e manutenção das capacidades motoras e por uma melhoria do rendimento energético-funcional e sensório-motor num trabalho muscular diversificado, com modificações de duração, intensidade e complexidade.

Ao nível dos Objetivos Gerais, comuns a todas as áreas, encontram-se os respetivos à aptidão física: “6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar. 7. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média duração, da força

resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.” (in Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos, p. 14⁷).

Embora, por negligência, o trabalho de aptidão física seja considerado como presente aquando da exercitação dos conteúdos de ensino das outras modalidades desportivas, aliado a outras razões que o tendem a negligenciar (escassez de tempo, turmas com um número de alunos elevado, dificuldade na racionalização dos espaços, a importância de outras matérias de ensino em detrimento da aptidão física), tal deve ser considerado como matéria de ensino igualmente importante que necessita de ser aprendida e exercitada. Pela sua natureza, especificidade do conteúdo e importância para o desenvolvimento físico-motor dos alunos, deve ser trabalhada de forma sistemática, justificando-se a sua distribuição ao longo do ano letivo escolar e, como tal, a estruturação de uma unidade temática. Através deste trabalho específico e sistemático das capacidades condicionais (determinadas por processos energéticos e metabólicos) e coordenativas (essencialmente determinadas por processos de organização, controlo e regulação do movimento), possibilita-se a compreensão e aceitação do corpo, bem como de todas as formas de movimento possíveis, obtendo uma conscientização quanto à motricidade corporal, contrapondo a prevalência do analfabetismo motor e motivando, em última estância, a prática de atividade física regular.

5.3.3. O Treino Funcional

Atualmente, o Treino Funcional (TF) é extremamente popular e tem vindo a ser potenciado pela indústria do *fitness* como uma ótima forma de obter bons resultados ao nível da força, resistência, equilíbrio e coordenação. Inicialmente surgiu no âmbito da reabilitação para a recuperação de lesões em atletas e

⁷ Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Fevereiro de 2001.

atualmente visa a melhoria da ApF, no seu expoente máximo – a funcionalidade (Garganta, 2014⁸).

A designação de “Treino Funcional” é recente, tendo existido com uma denominação diferente “Treino em Circuito” (Godoy, 1994 cit. por Almeida, 2012).

Boyle (2004) afirma que o treino funcional “ (...) é um conjunto de movimentos que ensina os atletas a lidar com o seu peso corporal em todos os planos de movimento.”, sendo aplicável a qualquer tipo de modalidade pelo uso de exercícios que mobilizam habilidades motoras simples, como é o caso do saltar, do correr, do rodar, do elevar.

De acordo com a NCSA (2009) e segundo Fleck & Kraemer (2007), cit. por Almeida (2012), o treino em circuito de resistência muscular é uma das formas mais comuns para trabalhar a aptidão física geral e a mais eficaz em termos de aumento do metabolismo basal.

Na perspetiva de Garganta (2014), é um tipo de treino que visa dotar o corpo humano de uma variedade de movimentos eficientes e saudáveis e que apela à função motora global (o andar, o correr, o empurrar, o puxar, o saltar, o lançar), solicitando num mesmo movimento músculos diferenciados (agonistas, antagonistas, sinergistas e de suporte), capacidades condicionais e capacidades coordenativas, onde se pode adotar materiais diversificados e com uso múltiplo. Deste modo, o movimento é executado em sinergia muscular e não de forma isolada. A sua perspetiva holística procura os movimentos em múltiplos planos, a estabilização do core, as diferentes ações musculares (concêntrica, excêntrica e estática), a proprioceção, a força, a resistência e a mobilidade.

O Treino Funcional tem como objetivo tornar o corpo humano numa “máquina” de movimento eficiente e saudável para as atividades do quotidiano, em termos de mecânica, coordenação e/ou energética, (NSCA, 2005 cit. por Almeida, 2012). Passando a ver o corpo como um todo, em vez de músculos isolados, apela à função motora global através de exercícios que respondem às

⁸ Garganta, R. (2014). Tópicos da Educação Física e Desporto I: Avaliação e Prescrição do Exercício com Base no Treino Funcional. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.

exigências do movimento humano (Garganta, 2014), exigindo que funcione de forma integrada e multidimensional para produzir os movimentos para os quais foi concebido. Estes são os quatro Pilares do Movimento Humano e é neles que se centra o TF:

- Postura Bípede e Locomoção: é fundamental para a nossa existência porque suporta o centro de massa de corpo. A locomoção é a habilidade mais básica e aquela que está subjacente a todos os outros pilares.
- Puxar e Empurrar: estes movimentos deslocam o centro de massa usando o trem superior e traduzem-se em movimentos do quotidiano tais como o abrir uma porta, o lançar uma bola.
- Baixar e Elevar (Mudança de Nível): caracteriza-se por movimentos realizados pelo tronco, pelo trem inferior ou por uma combinação de ambos, como é o caso do baixar para apanhar um objeto que caiu ao chão ou do colocar um objeto numa prateleira alta. São movimentos de deslocamento vertical do centro de gravidade.
- Rotação e Mudança de Direção: é o pilar mais importante dado que a maioria das ações humanas são explosivas e executadas no plano transversal (Santana, 2014). É fundamental que se incluam movimentos de rotação contra resistência.

A construção de um exercício de TF deve ter em conta estes quatro pilares e a alternância de grupos musculares e das solicitações motoras (intensas/moderadas, complexas/simples), para que as cadeias musculares trabalhem em sinergia e atinjam o seu potencial máximo. Segue uma metodologia de treino de alta intensidade, havendo um espaço entre períodos de exercício e de recuperação (ativa ou passiva) (temporização da carga), envolvendo o maior número de grupos musculares possível. Existem muitas variações, podendo optar-se por uma vertente mais direcionada para o desenvolvimento cardiovascular, para a força, para a mobilidade ou até para qualquer modalidade desportiva, tendo sempre em conta o princípio de individualidade e as características do grupo a que se dirige.

Como vantagens, de destacar a adaptabilidade ao grupo e aos recursos materiais e espaciais; a possibilidade de aplicação de cargas distintas, num

mesmo circuito, consoante o nível dos indivíduos; a solicitação distinta de grupos musculares de estação para estação, possibilitando uma recuperação ativa; a possibilidade de englobar vários indivíduos em simultâneo, de acordo com as condições espaciais e temporais e com o número de estações. Note-se também que os objetivos deste tipo de treino vão para além da melhoria das capacidades motoras. Como afirma Almeida (2012), o bom desenvolvimento muscular, para além de cumprir uma importante função de proteção do aparelho locomotor, permite a aprendizagem, o aperfeiçoamento e a consolidação dos gestos técnicos, quer em termos de eficácia quer do ponto de vista da eficiência motora. O que possibilitará, se se desenrolar sobre uma base de treino geral, a fácil aprendizagem de novas técnicas e a evolução nas suas prestações e rendimentos futuros.

O trabalho de aptidão física desenvolvido ao longo do ano letivo pretendia o desenvolvimento da aptidão física dos alunos e a motivação para a prática regular de exercício físico, recorrendo ao Treino Funcional como um meio alternativo e diferente do tradicionalmente empregue (exemplo: flexões de braços, corrida contínua, saltos de canguru), além da possibilidade de atenuar as assimetrias causadas pelas solicitações unilaterais da maioria das modalidades. Para tal, procurou-se averiguar se existiam diferenças significativas ao nível do desempenho motor dos alunos, no decorrer das sessões do programa de trabalho com o TF.

5.3.4. A Avaliação da Aptidão Física

A ApF para ser avaliada necessita que se recorra a bateria de testes, seja na vertente do rendimento ou da saúde.

Várias foram as construídas ao longo do tempo - “*Youth Fitness Test*” (1958/1976), “*Fitness Performance Health*” (1966), “*Fitnessgram*” (1987), “*Eurofit*” (1988), “*FACDEX*” (1991), entre outras (Loureiro, 2007). Conhecida por todos os Professores de EF que lecionam na escola é a bateria *Fitnessgram*, usada para avaliar a aptidão física dos seus alunos nas suas componentes (aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão muscular – força e flexibilidade).

No entanto, Garganta & Santos (2015) procuraram criar uma bateria de testes baseada no TF para o contexto escolar - *Fit School*, para os clubes - *Fit Training* e para os ginásios e academias - *Fit Functional*. Afirmam que «O TF, tendo em conta que é uma atividade acessível a qualquer aluno e fácil de implementar, pode ser uma “luz ao fundo do túnel”» (p. 148).

5.4. Material e Métodos

5.4.1. Caracterização da Turma

O programa de treino foi aplicado à turma de 10^o ano de escolaridade que me foi atribuída para este ano letivo.

Os 20 alunos da turma, 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, constituíram a amostra para este estudo de investigação.

5.4.2. Programa de Treino

O Programa de Treino iniciou-se com a realização da avaliação inicial e teve o seu término com a avaliação final, utilizando a bateria de testes funcionais – *Fit School*.

A implementação do programa foi feita durante todo o ano letivo, tendo sido proporcionado um trabalho de ApF baseado no TF com recurso a conjuntos e a circuitos de exercícios com e sem material, integrados em ativações específicas (ajudando a cumprir os seus propósitos e aproveitando para fazer correções posturais), em aulas com duas atividades a decorrer em simultâneo (sendo este uma delas), em trabalho específico para uma modalidade desportiva (como foi o caso da Ginástica e do Badminton) e em aulas dedicadas à temática Aptidão Física (ver anexo XV). O conjunto de exercícios integrantes da bateria *Fit School* também foi alvo de exercitação, quer apenas com a realização dos exercícios que a compõe, quer com a adição de outros exercícios. Para facilitar a familiarização e a compreensão dos diferentes exercícios realizados no âmbito do Treino Funcional, eram distribuídas por cada estação imagens que ilustravam a execução do movimento corporal, bem como o número de repetições, quando assim o fosse.

Com o desenrolar do programa de treino e através das estratégias usadas, os alunos foram conhecendo e identificando os exercícios, se familiarizando com os padrões de movimento e tomando consciência da correta execução técnica e postura a adotar, o que levou a uma diminuição do tempo de instrução dedicado à sua explicação.

De mencionar que por vezes foi possível o uso da música durante esta exercitação, como forma de motivar os alunos e de lhes sensibilizar para a capacidade de adequar a velocidade de execução ao ritmo e à cadência da música.

No decurso das aulas e observando alguma falta de motivação e de empenho durante a realização dos exercícios de TF, que dependia do tipo de trabalho solicitado (dado que ao ser integrados nas ativações específicas o seu empenho era melhor), optei por agrupá-los dois a dois, de modo a serem competitivos no sentido de fazer mais e melhor e a se ajudarem mutuamente ao nível dos critérios de execução.

5.4.3. Avaliação através da Bateria de Testes – *Fit School*




A avaliação da aptidão física foi realizada em dois momentos: o primeiro teve lugar nos dias 23 e 30 de outubro (dado que a avaliação por testes isolados e em circuito decorreram em aulas diferentes) e o segundo nos dias 26 de maio e 4 e 9 de junho (uma vez que nem todos os alunos puderam ser avaliados no dia 4), através da utilização da bateria de testes funcionais de aptidão física – *Fit School*. Como forma de motivar os alunos a melhorarem a sua prestação, na segunda realização dos testes mencionava o número de repetições ou o tempo despendido no circuito, colocando um mínimo que queria ver ultrapassado.

Esta bateria é composta por seis exercícios e a avaliação decorre em dois moldes:

- Sob a forma de exercícios isolados: cujo objetivo consiste na realização do maior número de repetições durante 45 segundos, para cada um dos exercícios.

- Em circuito: que consiste na realização de um número de repetições previamente estipulado para cada um dos exercícios no menor tempo possível.

Os seis exercícios que compõem a bateria de testes *Fit School* encontram-se ilustrados na figura 10, bem como os respetivos critérios de contagem e erros.

<p>1 - Agachamento com Torção do Tronco no TRX</p> 	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrando com uma mão no TRX.</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não fletir e não estender completamente os MI. - Não subir em cada passagem com a extensão dos MI. - Não ter MS contrário estendido no momento do toque.
<p>2 - Passe de Peito com Bola Medicinal no Plano Sagital</p>  <p>Bola de 4kg para rapazes e de 3kg para raparigas</p>	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de vezes que a bola toca acima dos 2 m e é agarrada.</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não acertar na marca ou acima dela. - Não fletir os MI para lançar. - Deixar a bola cair ao chão.
<p>3 - Equilíbrio em Plataforma Instável, trocando os sinalizadores de sítio</p>  <p>Distância entre Sinalizadores entre 20 a 25 cm</p>	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os sinalizadores (um com o outro), com os dois pés em apoio na plataforma.</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não fletir os MI para trocar os cones. - Tocar no solo com a plataforma. - Tirar um pé da plataforma.



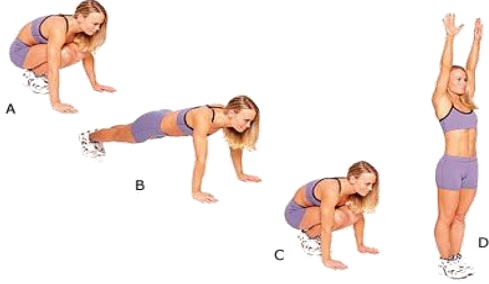
<p>4 - Desenvolvimento com <i>Kettlebell</i></p>  <p>12kg para rapazes 8kg para raparigas</p>	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de vezes que o <i>Kettlebell</i> toca no solo.</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não agachar para levantar o peso. - Não levar o equipamento ao peito. - Não elevar o peso acima da cabeça com os MS estendidos. - Não bater com o peso no solo.
<p>5 - Saltar à Corda</p> 	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de vezes que salta, havendo passagem da corda por baixo dos pés.</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não manter os pés juntos durante o salto. - Efetuar ressalto (este não conta). - Contar sem a corda passar por baixo do corpo.
<p>6 - <i>Burpees</i></p> 	<p><u>Critérios de Contagem</u> Número de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha. Contagem na fase "D".</p> <hr/> <p><u>Erros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não colocar o tronco em prancha facial. - Não saltar nem bater uma palma acima da cabeça com os MS estendidos para terminar o movimento. - Não respeitar as 4 fases do movimento.

Figura 10: Exercícios que compõe a bateria *Fit School*

Os materiais necessários são: um TRX, duas Bolas Medicinais (uma de 3kg e outra de 4kg), uma Plataforma Instável (na escola utilizámos um *bosu* pequeno), dois Sinalizadores, dois *Kettlebell* (um de 8kg e outro de 12 kg) e uma corda de saltar.

O peso das bolas medicinais e dos *kettlebell* é diferente no ensino básico e no ensino secundário e varia também consoante o sexo do aluno executante. O número de repetições estipulado em cada exercício é distinto no ensino básico e no secundário.

5.4.3.1. Exercícios Isolados – Método de Aplicação

Os alunos são agrupados dois a dois, em que um executa e o outro procede à contagem no número de repetições efetuado, atentando aos critérios de execução e de contagem. O Professor constitui-se o juiz-chefe, controlando o tempo de execução e a execução técnica e estabelecendo uma visão sobre todos os alunos, executantes e juizes, de modo a verificar e salvaguardar a correta realização do teste, para desta forma o validar.

Sempre que um aluno não cumpra os critérios de execução esse movimento não é contabilizado, devendo continuar a realizar o exercício até ao fim do tempo.

A avaliação sob a forma de exercícios isolados pode ser feita de duas formas:

- a) pela realização de todos os testes da bateria, por estação, numa mesma sessão, com um intervalo de recuperação mínimo de dois minutos e trinta segundos (2':30'') (organização: é montado o espaço com as 6 estações e os pares são distribuídos por cada uma; o 1º aluno do par executa e o outro faz a contagem do número de repetições e após o seu término trocam de funções; só após os dois o terem executado é que passam para a próxima estação) ou
- b) por uma realização dos testes da bateria de forma distribuída ao longo das aulas, tendo em consideração que a avaliação de dois ou mais testes numa mesma sessão implica o cumprimento do intervalo de recuperação mínimo.

Por indicação da Professora Cooperante, a avaliação foi efetuada seguindo a segunda opção, o que significou que a avaliação por testes isolados prolongou-se por algumas aulas.

5.4.3.2. Circuito – Método de Aplicação

O Circuito segue a sequência de exercícios ilustrada na figura 10, de acordo com o número de repetições estipulado pela bateria: 1. Agachamento com Torção no TRX – 10 repetições; 2. Passe de Peito com Bola Medicinal – 10 repetições; 3. Equilíbrio em Plataforma Instável – 10 repetições; 4. Desenvolvimento com *Kettlebell* – 10 repetições; 5. Saltar à Corda – 20 repetições; 6. *Burpees* – 10 repetições e 7. Sprint final.

No respeitante à metodologia veiculada pela bateria *Fit School*:

- Um aluno executa e seis são os juízes de contagem, estando um em cada estação. Estes últimos trocam de função à medida que os alunos executantes terminam o circuito. Na minha opinião, estes seis alunos estariam algum tempo em inatividade física, o que seria prejudicial para o observador que de seguida passava a executante (dado que a prova é exigente fisicamente), podendo estar numa outra tarefa de preparação para a avaliação, por exemplo. Deste modo e para assegurar uma uniformização na observação por parte dos juízes, optei por agrupar os alunos dois a dois, onde um era o executante e o outro o observador que o acompanhava em todas as estações do circuito, tendo sido previamente, isto é, aquando da realização do plano de aula, definidos os pares, o primeiro a realizar a prova e a sequência de alunos. Tal constituição foi pensada no sentido de colocar os alunos que achava que seriam mais rápidos em primeiro lugar e os respetivos pares iniciariam o circuito após o término do seu par.

- O Professor constitui-se o juiz-chefe, controlando o tempo de execução e a execução técnica e estabelecendo uma visão sobre todos os alunos, executantes e juízes, de modo a verificar e salvaguardar a correta realização do teste, para desta forma o validar. Simultaneamente é o responsável pelo início e término do teste, verificando assim o tempo despendido na realização do circuito.

- Sempre que um aluno não cumpra os critérios de execução, esse movimento não é contabilizado, tendo de executar todas as repetições previstas para poder transitar para o próximo exercício. Caso não o finalize antes do colega seguinte entrar na estação quatro, avança e sofre uma penalização de 30 segundos. Como forma de minimizar a possibilidade de tal ocorrer, o aluno seguinte só iniciava o teste quando o anterior estivesse na quarta estação.

A realização do circuito decorria num espaço limitado, tal como é demonstrado pela figura 11.

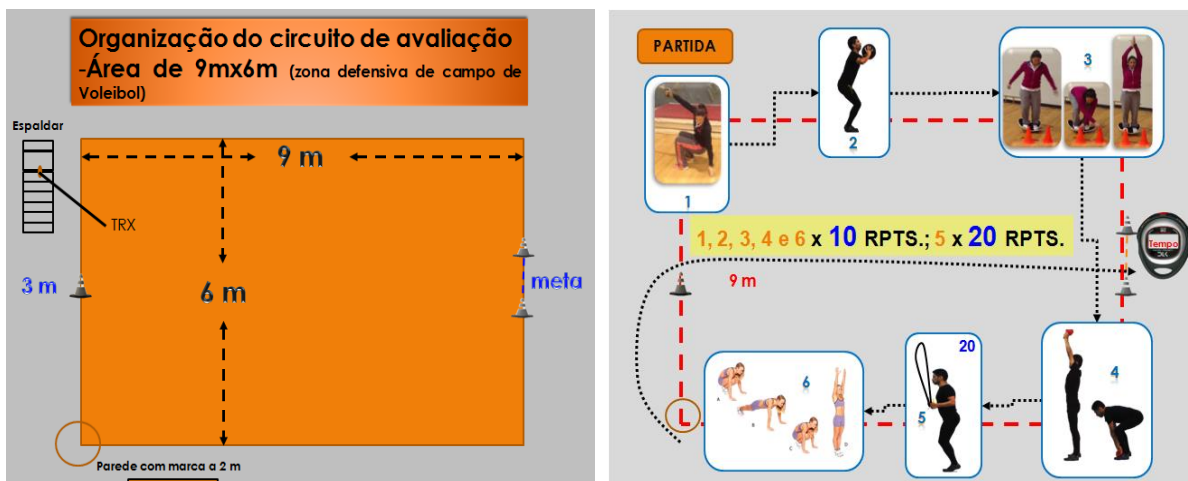


Figura 11: Esquema de realização do teste em circuito.

5.4.4. Procedimentos Estatísticos

Após a recolha dos dados procedi à sua organização e ao seu tratamento estatístico. Deste modo, foi construída uma base de dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0, para subsequente tratamento.

Para o tratamento dos dados recorri aos procedimentos da Estatística Descritiva para obter os valores da média e do desvio padrão. Para a análise comparativa o teste utilizado foi o *Paired – Samples T-Test*, permitindo estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos no mesmo protocolo e em momentos diferentes.

Assim sendo, para perceber se houve uma melhoria na aptidão física dos alunos pela aplicação do programa de TF foi calculado um *score* correspondente aos valores médios obtidos (número médio de repetições) em cada um dos testes da bateria *Fit School* para cada um dos momentos de avaliação.

O valor de significância foi definido em $p \leq 0,05$.

5.5. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

No quadro abaixo apresentado (quadro 1) estão expostos os valores médios obtidos pelos alunos do sexo masculino na realização de cada um dos testes

da bateria *Fit School* (testes isolados e em circuito) nos dois momentos de avaliação realizados. Traduzem o efeito do trabalho de treino funcional na sua aptidão física, permitindo comparar o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Quadro 1		Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos do Sexo Masculino				
	1º Momento	2º Momento	Diferença	t	p	
TRX	26,5 ± 8,7	42,2 ± 3,9	15,7	-6,311	0,008	
Bola Medicinal	25,7 ± 4,1	32,2 ± 1,7	6,5	-2,600	0,080	
Equilíbrio	22,5 ± 2,6	24,5 ± 1,7	2	-1,022	0,382	
Kettlebell	20,5 ± 4,4	22 ± 2,2	1,5	-1,134	0,339	
Salto à Corda	66,7 ± 20,2	82 ± 6,9	15,3	-2,192	0,116	
Burpees	17,2 ± 4,0	18,7 ± 2,9	1,5	-0,854	0,456	
Tempo (s)	165,2 ± 20	143 ± 21,7	-22,2	3,526	0,024	

Ao comparar os dois momentos de avaliação, constata-se que apenas há diferenças estatisticamente significativas no número de repetições efetuadas no teste com o TRX ($p=0,008$) e no tempo de realização do circuito ($p=0,024$), correspondendo a uma realização do mesmo em menos tempo. Deste modo e com estes dois testes, é possível afirmar que o treino de aptidão física desencadeou melhorias na aptidão física dos alunos do sexo masculino, havendo um incremento no desempenho motor da primeira para a segunda avaliação.

Embora nos restantes testes as diferenças de desempenho motor não sejam estatisticamente significativas, se se atentar nos valores médios obtidos em cada um dos testes nos dois momentos avaliativos, verifica-se que em todos eles houve melhoria no desempenho. Porém, provavelmente pela diferença entre ambos os valores médios ser baixa e pelo número de alunos do sexo masculino ser de apenas cinco, o valor obtido para esta diferença de desempenho motor nos testes não é estatisticamente significativa. Tal também se pode dever ao facto de os alunos do sexo masculino da turma terem iniciado o primeiro momento de avaliação com um nível de aptidão física e de

desempenho elevado e, por isso, os efeitos do protocolo de treino foram menores.

No teste isolado dos *burpees* essa diferença ainda é menor e o valor de “p” é o mais elevado comparativamente com os restantes ($p=0,456$). Tais resultados podem dever-se ao facto de ser um exercício de dificuldade técnica e condicional elevada, cuja realização necessita da participação dos extensores dos MI e MS, dos eretores da coluna, dos estabilizadores centrais, dos glúteos, dos ombros e da anca e, neste sentido, constituir-se um movimento que dispõe de um grande envolvimento muscular e de uma solicitação coordenativa (Garganta & Santos, 2015). Necessitando, por isso e eventualmente, de uma intervenção mais direcionada, de mais tempo de exercitação e de uma maior concentração por parte dos alunos.

Quanto aos valores do desvio-padrão, que diz respeito à variação dos valores médios obtidos, constata-se que existem diferenças marcantes no teste isolado do salto à corda no primeiro momento (valores variam entre 86 e 46 repetições) e no teste em circuito realizado em ambos os momentos (valores variam entre 185 e 145 segundos e entre 164 e 122 segundos). Tais diferenças de obtenção no número de repetições e no tempo para a realização do circuito revelam a heterogeneidade no domínio motor dos alunos do sexo masculino e, no caso do teste em circuito, salienta-se a globalidade de capacidades motoras implícitas.

No quadro abaixo apresentado (quadro 2) estão expostos os valores médios obtidos pelos alunos do sexo feminino na realização de cada um dos testes da bateria *Fit School* (testes isolados e em circuito) nos dois momentos de avaliação realizados. Traduzem o efeito do trabalho de treino funcional na sua aptidão física, permitindo comparar o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Quadro 2**Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos do Sexo Feminino**

	1º Momento	2º Momento	Diferença	t	p
TRX	29,9 ± 5,4	38,7 ± 4,6	8,8	-5,115	0,000
Bola Medicinal	25,7 ± 4,1	32,2 ± 1,7	6,5	-2,600	0,080
Equilíbrio	19,8 ± 2,6	23,2 ± 1,7	3,4	-4,476	0,001
Kettlebell	13,3 ± 1,6	17 ± 3,1	3,7	-4,180	0,002
Salto à Corda	78,3 ± 13,8	83,1 ± 8,3	4,8	-1,245	0,239
Burpees	13 ± 2,3	17 ± 2,9	4	-3,941	0,002
Tempo (s)	198,3 ± 42,4	154,3 ± 29,6	-44	4,739	0,000

Pela análise dos resultados, verifica-se que as diferenças nos valores médios obtidos nos testes isolados do primeiro para o segundo momento de avaliação, com exceção do passe de peito com bola medicinal e do salto à corda, são estatisticamente significativas. Tal traduz uma melhoria no desempenho motor e na aptidão física das alunas, conseguida pelo trabalho de treino funcional implementado.

Nos testes isolados do passe de peito com bola medicinal e do salto à corda, os valores médios obtidos no segundo momento avaliativo são maiores que os obtidos no primeiro momento, mas esta melhoria não é estatisticamente significativa. Os resultados obtidos ao nível destes testes podem dever-se ao facto de as alunas apresentarem bons níveis de aptidão física no momento da primeira avaliação e, portanto, os efeitos do protocolo de treino serem menores e, por isso, pouco significativos estatisticamente. Relativamente ao lançamento da bola medicinal de 3kg, a diferença no desempenho motor não é estatisticamente significativa talvez porque as alunas na realização do exercício evidenciavam mais preocupação com a qualidade do movimento do que com a velocidade de execução, o que também era reduzida pela dificuldade observada em lançar a bola de 3kg, realizando menos repetições.

No respeitante aos valores do desvio-padrão, ou seja, à variação dos valores médios obtidos, constata-se que existem diferenças marcantes no teste em circuito realizado em ambos os momentos (valores variam entre 240 e 156 no primeiro momento e entre 125 e 183 segundos no segundo momento). Tais diferenças de obtenção no tempo para a realização do circuito revelam a

heterogeneidade no domínio motor dos alunos do sexo feminino da turma, pela globalidade de capacidades motoras implícitas.

No quadro abaixo apresentado (quadro 3) estão expostos os valores médios obtidos por todos os alunos da turma na realização de cada um dos testes da bateria *Fit School* (testes isolados e em circuito) nos dois momentos de avaliação realizados. Traduzem o efeito do trabalho de treino funcional na sua aptidão física, permitindo comparar o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Quadro 3	Efeito do Trabalho de Treino Funcional na Aptidão Física dos Alunos da Turma				
	1º Momento	2º Momento	Diferença	t	p
TRX	29,1 ± 6,2	39,6 ± 4,6	10,5	-6,615	0,000
Bola Medicinal	21,3 ± 5,2	30,6 ± 2,7	9,3	-9,009	0,000
Equilíbrio	20,5 ± 2,8	23,6 ± 1,7	3,1	-4,178	0,001
Kettlebell	15,1 ± 4	18,3 ± 3,6	3,2	-4,138	0,001
Salto à Corda	75,4 ± 15,8	82,8 ± 7,7	7,4	-2,146	0,049
Burpees	14,1 ± 3,3	17,4 ± 2,9	3,3	-3,776	0,002
Tempo (s)	190 ± 40,3	151,4 ± 27,7	38,6	5,226	0,000

Ao comparar os valores obtidos nos dois momentos de avaliação, verifica-se que há diferenças estatisticamente significativas na realização de todos os testes isolados e do teste em circuito. O menos significativo diz respeito ao teste isolado do salto à corda ($p=0,049$).

É possível então afirmar que existiu um incremento no desempenho motor dos alunos, constatando-se que a aptidão física melhorou com o programa de trabalho de treino funcional implementado.

Importa referir que dado que a amostra era constituída por quinze raparigas e por cinco rapazes, os valores obtidos pelas alunas provavelmente sobrepuseram-se aos dos rapazes, levando a que todos os resultados fossem estatisticamente significativos.

5.6. Conclusões

Após a realização deste estudo de investigação é possível afirmar que, no geral, houve uma melhoria da aptidão física dos alunos da turma do ensino secundário que me foi atribuída, através da implementação de um trabalho de aptidão física baseado no Treino Funcional.

Uma possível razão para os resultados não estatisticamente significativos estará relacionada com as falhas de assiduidade, as oscilações de desempenho e as atitudes pouco motivantes e determinantes que alguns alunos demonstraram nas aulas de EF.

Para a implementação deste programa de treino foi necessário o desenho de situações e de exercícios; o tempo de exercitação proporcionado; a observação e acompanhamento da execução dos movimentos efetuados pelos alunos, emitindo *feedbacks* para melhorarem a sua prestação motora; o uso de música para os motivar e para os fazer concentrar no que estavam a executar; a formação de pares de trabalho, onde pudessem aprender com os seus colegas e melhorar a sua execução motora, sentindo-se mais motivados e empenhando-se mais quando treinavam com um par.

Nas situações de avaliação tive que idealizar a organização dos alunos, de modo a aumentar os índices de motivação e a potenciar o desempenho motor, atentando às atividades físicas que desempenhavam antes deste momento e enquanto se encontravam em espera; elaborar fichas de registo e, como meio de os persuadir a fazerem mais e melhor, referia o número de repetições efetuadas anteriormente e o tempo despendido na realização do circuito, estabelecendo um patamar mínimo que teriam que ultrapassar. Estratégias que resultaram muito bem e que produziram o efeito desejado.

De acordo com a minha observação, os alunos demonstraram melhorias na postura, na atitude, nos critérios de execução e na prestação motora dos distintos exercícios solicitados no âmbito do TF, tornando-se mais conscientes do funcionamento do seu corpo e das suas capacidades e limitações. Especificamente na bateria de testes *Fit School*, cujos exercícios foram por diversas vezes alvo de exercitação, se num primeiro momento evidenciavam erros de execução pelo primeiro contacto e, por isso, pela falta de

familiarização (embora alguns já tivessem tido experiências anteriores com esta bateria de testes e com estes exercícios), à medida que o ano letivo foi avançando estes erros foram sendo corrigidos e erradicados e o seu desempenho motor evoluindo.

Neste sentido, o trabalho de aptidão física é uma preocupação que todos os professores de EF devem ter e uma área onde devem investir, para que contribuam para o desenvolvimento dos alunos com vista a torná-los mais aptos quer a nível desportivo quer na realização das tarefas do quotidiano. Inculcando-lhes também o gosto pela prática regular de atividades físicas e desportivas e consciencializando-os para a sua importância.

E tal como no seu dia-a-dia, aprenderam a superar-se e a transcender-se, pois só somos capazes de ver o nosso progresso quando confrontamos o que tínhamos e o que temos, o que éramos e o que somos, o que conseguíamos e o que conseguimos.

5.7. Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2012). *A eficácia do treino em circuito na melhoria da força em Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º e 8º anos de escolaridade na Escola Secundária Braamcamp Freire*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Boyle, M. (2004). *Functional training for sports: human kinetics*.

Garganta, R. & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico com base nas “novas” perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Loureiro, A. C. M. (2007). *Aptidão física, composição corporal e maturação sexual. Estudo realizado em crianças e adolescentes de ambos os*

sexos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, matriculados no ano letivo 2006/2007 na Escola Secundária de Valongo. Porto: A. Loureiro. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola: *Um direito dos alunos que urge satisfazer.* Consult. 20 Maio 2013, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3980/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Sa%C3%BAde%20%28pp.17-24%29.pdf>.

Santana, J. C. (2014). *The essence of functional training companion guide* (pp. 16-28).

6. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

Chegada ao final desta etapa da minha formação acadêmica que tanto ambicionei e para a qual tanto trabalhei, vejo-me com um sentimento positivo, de felicidade, de dever cumprido, de satisfação e de orgulho.

Durante este ano de Estágio Profissional foram imensas as situações vividas que me levaram ao extremo, que me fizeram chorar, que me fizeram querer desistir, que me fizeram desacreditar em mim e nas minhas capacidades, que me desmotivaram, que me fizeram andar de cabeça baixa, que me desapaixionaram, que me fizeram sentir uma mera professora estagiária e menos importante que os restantes professores, que me desolaram, deixando-me sem saber o que fazer, que me roubaram a vontade de acordar e querer ir para junto dos meus alunos. Porém e embora não concorde com muitas das experiências e ocorrências, foram estas e outras situações que me fizeram amadurecer, que me fizeram crescer, que me fizeram ganhar confiança e convicção nas minhas decisões, que me fizeram ter poder de comunicação e de argumentação, que me fizeram pensar por mim própria, questionando e refletindo sobre as verdades que me eram transmitidas, que me fizeram ter que aceitar as críticas e usá-las em meu proveito, mesmo vendo-as, por vezes, como insultuosas e desconstrutivas, que me fizeram tomar conhecimento da importância do trabalho em grupo, do espírito colaborativo e das relações estabelecidas com toda a comunidade escolar. Tive então que ultrapassar todos estes problemas, rancores, adversidades e inseguranças e adotar uma postura profissional, consciente, trabalhadora, confiante e segura, pois isto era e é algo que eu realmente queria e quero e cuja concretização depende de mim e do meu trabalho. Uma etapa com muitos momentos negativos, com muitos momentos positivos e com muitos momentos marcantes e decisivos. Uma aprendizagem, um crescimento e um desenvolvimento pessoal e profissional que confirmou a minha vocação de ser Professora de Educação Física, que me fez olhar para a disciplina de Educação Física com uma visão mais realista e clara e que me fez perceber a real importância e o real valor e papel do Professor de EF no percurso escolar e na vida das crianças e jovens.

No entanto, confesso que olho para trás e sinto que podia ter feito e que me poderiam ter feito fazer muito mais, melhor e diferente. Uma sensação de vazio

que não consigo explicar claramente, mas que provém deste sentimento de que a minha passagem poderia ter sido muito mais marcante.

Ainda assim, faço um balanço positivo de todo o processo de Estágio Profissional, tendo esta experiência prática num contexto escolar real sido extremamente rica e produtiva. Completamente gratificante também foi a relação que estabeleci com os meus alunos, as aprendizagens que lhes proporcionei, a evolução que observei e para a qual contribuí, as atitudes e comportamentos que consegui melhorar, o sentimento de respeito e de empatia que ficou, a tristeza sentida em me verem partir e a vontade demonstrada em nos voltarmos a encontrar.

O futuro uma incógnita é e será, mas continuarei a investir na minha carreira de Professora de Educação Física e as vivências que já tive e que continuarei a ter nos meus outros projetos profissionais muito contribuíram e contribuirão para este caminho, realizando-me profissional e pessoalmente.

Por último, deixo uma frase de Delors (2001) que traduz na perfeição este processo de me construir como Professora de Educação Física, que não se cessa nem cessou nesta etapa – “Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.”.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. & Bento, H. C. B. (2010). Desporto e educação física: acerca do ideal pedagógico. In J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Org.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 13-35). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria [versão eletrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 25 de Junho 2006. Consult. 7 Jul 2015, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.
- Fernandes, C. D. A. (2014). *Reflexão pessoal: caminho para a competência profissional*. Porto: C. Fernandes. Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. D. (1994). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1998). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Ed.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos Coletivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino de Basquetebol*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, M. & Neves, E. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógica – didática*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. *In Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol. Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Nóbrega, J. A. F. (2005). *Escola, educação física e saúde: Estudo das representações dos professores de educação física da região autónoma da Madeira acerca da promoção da saúde*. Porto: J. Nóbrega. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Consult. 21 Jul 2015, disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Consult. 10 Jul 2015, disponível em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEE*, 12, 81-82.

- Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. *In Avaliação da Aprendizagem* (pp. 75-92). Lisboa: Texto Editora.
- Rink, Judith. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. (2ª ed.) USA: Mosby – Year Book, Inc.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. *In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J. e Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (2ª edição). Lisboa: D. Quixote.
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *In A. Nóvoa (Coord.), Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Schulman, L. (1997). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Sousa, C. R. (2013). *Vivências de um estágio e experiências pedagógicas*. Porto: C. Sousa. Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Souza, B. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial [versão eletrônica]. *Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Académico*, 8. Consult. 16 de Julho de 2015, disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Zenhas, A. M. (2004). *A Direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: A. Zenhas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Anexos

Anexo I – Roulement

Grupo de recrutamento de Educação Física
 Mapa de Distribuição de Instalações
 AL 2014-2015 3ºPERÍODO Data: 7 ABRIL 2015 (2)

hora	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta														
	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D						
08:30	11H	Vitor	1	2	3	SG	10E	Manuela	2	2	GC	SG	6C	To Ze	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10B	Soares	GC	SG	1,2	1,2	10A	Manuela	GC	2,3	3	SG	
	6A	To Ze	2	3	SG	1	10B	Soares	SG	GC	1	3	12C	ROSA	1,2,3	SG	1,2,3	SG	10E	Manuela	3	2,3	3	SG	10F	ROSA	SG	1	1,2	3	
	9E	Carla	3	SG	1	2	11C	Claudia	1	SG	3	1							6B	To Ze	P	P	P	P	12D	Miguel	3	SG	GC	1,2	
	9B	Jorge	SG	1	2	3	8E	Jorge	2	1	SG	2							9A	Miguel	SG	GC	GC	GC	7A	ANA	P	P	P	P	
							12D	Miguel	3	3	2	GC							5A	Carla	1,2	1	SG	2	11D	Claudia	1,2	GC	SG	GC	
09:15	11H	Vitor	1	2	3	SG	10E	Manuela	2	2	GC	SG	6C	To Ze	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10B	Soares	GC	SG	1,2	1,2	10A	Manuela	GC	2,3	3	SG	
	7C	ANA	2	3	SG	1	10B	Soares	SG	GC	1	3	12C	ROSA	1,2,3	SG	1,2,3	SG	10E	Manuela	3	2,3	3	SG	10F	ROSA	SG	1	1,2	3	
	9E	Carla	3	SG	1	2	11C	Claudia	1	SG	3	1							6B	To Ze	P	P	P	P	12D	Miguel	3	SG	GC	1,2	
	9B	Jorge	SG	1	2	3	8E	Jorge	GC	1	SG	2							9A	Miguel	SG	GC	GC	GC	7A	ANA	P	P	P	P	
							12D	Miguel	3	3	2	GC							9E	Carla	1,2	1	SG	2	11D	Claudia	1,2	GC	SG	GC	
10:15	11G	Vitor	SG	3	1,2	3	11A	Soares	3	3	3	3	12B	Vitor	SG	1,2,3	SG	1,2,3	8B	Soares	1,2,3	1,2,3	SG	1,2,3	10D	Manuela	GC	1	SG	1	
	7B	ANA	1,2	SG	3	1,2	11E	ANA	2	2	SG	GC	6A	To Ze	1,2,3	SG	1,2,3	SG							11I	Soares	SG	GC	GC	3	
	5A	Carla	P	P	P	P	11F	Vitor	SG	GC	1	1													5B	Carla	P	P	P	P	
	12C	ROSA	3	1,2	1	SG	9D	Jorge	1	SG	GC	2													10G	ANA	1	3	2	SG	
							12A	ROSA	GC	1	2	SG														8C	ROSA	2	2	3	2
							12E	Miguel	P2																	12E	Miguel	P1			
11:00	11G	Vitor	SG	3	1,2	3	11A	Soares	3	3	3	3	12B	Vitor	SG	1,2,3	SG	1,2,3	8B	Soares	1	1,2	SG	1	10D	Manuela	GC	1	SG	1	
	7B	ANA	1,2	SG	3	1,2	11E	ANA	2	2	SG	GC	6A	To Ze	1,2,3	SG	1,2,3	SG							11I	Soares	SG	GC	GC	3	
	5A	Carla	P	P	P	P	11F	Vitor	SG	GC	1	1	12E	Miguel					8D	Carla	SG	2	3	2,3	12B	Vitor	3	SG	1	GC	
	12C	ROSA	3	1,2	1	SG	9D	Jorge	1	SG	GC	2							9D	Jorge	2,3	SG	1,2	SG	5B	Carla	P	P	P	P	
							12A	ROSA	GC	1	2	SG														10G	ANA	1	3	2	SG
						12E	Miguel	P2																	8C	ROSA	2	2	3	2	
																									12E	Miguel	P1				
11:55	5C	To Ze	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10C	Soares	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10D	Manuela	SG	1,2,3	SG	1,2,3	9C	Miguel	P	P	P	P	10C	Soares	GC	1,2,3	1,2,3	GC	
	8D	Carla	1,2,3	SG	1,2,3	SG	8C	ROSA	1,2,3	SG	1,2,3	G	5C	To Ze	1,2,3	SG	1,2,3	SG	7B	ANA	SG	3	1	2,3	11C	Claudia	P	P	P	P	
							12E	Miguel					12E	Miguel	P2				9B	Jorge	1	1,2	SG	1	11F	Vitor	1,2,3	SG	GC	3	
																			12E	Carla	2,3	SG	2	SG	12A	ROSA	SG	GC	SG	1,2,3	
																										11E	ANA	P	P	P	P
																									12E	Miguel	P1				
12:40	8D	Carla	1,2,3	SG	1,2,3	SG	10C	Soares	SG	3	SG	1,2	10D	Manuela	SG	1,2,3	SG	1,2,3	9C	Miguel	P	P	P	P	10C	Soares	GC	1,2,3	1,2,3	GC	
							9A	Miguel	1,2	SG	3	3	5C	To Ze	1,2,3	SG	1,2,3	SG	12E	Carla	1,2,3	SG	1,2,3	SG	11C	Claudia	P	P	P	P	
							7A	ANA	3	1,2	1,2	SG	12E	Miguel	P2										11F	Vitor	1,2,3	SG	GC	3	
																									12A	ROSA	SG	GC	SG	1,2,3	
																										11E	ANA	P	P	P	P
																									12E	Miguel	P2				

hora	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta										
	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D	Turma / Prof.	A	B	C	D							
13:40																											
14:25	6C	To Ze	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	DE	TOZÉ	TÊNIS																		
			SG	SG	SG	SG																					
15:15						11I	Vitor	P2																			
						11D	Claudia	1	SG	1	SG	DE	Claudia	GINÁSTICA	7C	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG	12G	ROSA	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	
						9C	Miguel	2	1	2	2				DE	Jorge	ANDEBOL						SG	SG	SG	SG	
						8A	Soares	SG	2	3	1	DE	Madalena	FUTSAL													
						5B	Carla	3	3	SG	3																
					11I	Vitor	P2								11I	Vitor	P1										
16:00	6B	To Ze	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	8A	Soares	SG	1,2	3	1,2	DE	Claudia	GINÁSTICA	8A	Soares	SG	1,2,3	SG	1,2,3	12G	ROSA	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3
			SG	SG	SG	SG	11D	Claudia	1,2	SG	1,2	SG				7C	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG			SG	SG	SG	SG
						5B	Carla	3	3	SG	3	DE	Madalena	FUTSAL													
						DE	Jorge	ANDEBOL																			
						11I	Vitor	P2								11I	Vitor	P1									
16:55	12F	ROSA	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10A	Manuela	SG	1,2,3	SG	1,2,3	DE	Claudia	GINÁSTICA	11A	Soares	SG	1,2,3	SG	1,2,3	DE	Claudia	GINÁSTICA			
	11B	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG	8B	Soares	1,2,3	SG	1,2,3	SG	DE	Madalena	FUTSAL	11B	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG						
						DE	Adelino	ANDEBOL							11I	Vitor	P1										
17:40	12F	ROSA	SG	1,2,3	SG	1,2,3	10A	Manuela	SG	1,2,3	SG	1,2,3				11A	Soares	SG	1,2,3	SG	1,2,3	DE	Claudia	GINÁSTICA			
	11B	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG										11B	ANA	1,2,3	SG	1,2,3	SG						
						DE	Adelino	ANDEBOL							DE	Jorge	ANDEBOL										
															DE	Adelino	ANDEBOL										

1º PERÍODO											
A	1ª sem.	15-26	C	5ª sem.	13 OUT - 24 OUT	A	9ª sem.	10 NOV - 21 NOV	C	13ª sem.	9 DEZ - 16 DEZ
B	3ª sem.	29 SET - 10 OUT	D	7ª sem.	27 OUT - 7 NOV	B	11ª sem.	24 NOV - 5 DEZ			
	4ª sem.			8ª sem.			12ª sem.				

2º PERÍODO									
D	1ª sem.	6 JAN - 16 JAN	B	5ª sem.	2 FEV - 13FEV	+19 E	D	9ª sem.	9 MAR - 20 MAR
	2ª sem.			6ª sem.	20 FEV			10ª sem.	
A	3ª sem.	19 JAN - 30 JAN	C	7ª sem.	23 FEV - 6 MAR				
	4ª sem.			8ª sem.					

3º PERÍODO								
A	1ª sem.	7 ABR - 17 ABR	C	5ª sem.	4 MAI - 15MAI	A	9ª sem.	1 JUN - 5 JUN
	2ª sem.			6ª sem.			10ª sem.	8 JUN - 12 JUN
B	3ª sem.	20 ABR - 30 ABR	D	7ª sem.	18 MAI - 29 MAI			
	4ª sem.			8ª sem.				

Desporto é Vida

REGULAMENTO E FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS (152298) Santo Tirso



Grupo de Recrutamento 620 - Educação Física

PRESENÇA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- O aluno deve comparecer no espaço onde decorre a aula de Educação Física, devidamente equipado, após cinco minutos do toque de entrada. Dispõe de 10 minutos no final da aula para tomar banho e mudar o equipamento.
- Por razões de saúde, o aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de Educação Física ou Desporto Escolar, desde que devidamente comprovado por atestado médico, devendo explicitar claramente as contra-indicações da atividade física.
- Sem prejuízo do disposto no número anterior, o aluno deve estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de Educação Física, devidamente equipado.
- Sempre que, por razões devidamente fundamentadas pelo encarregado de educação, o aluno não puder realizar a aula ou se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde a mesma decorre, deve ser encaminhado para um espaço onde seja pedagogicamente acompanhado.

BALNEÁRIOS

- Só têm acesso aos mesmos os alunos que, nesse tempo letivo, tiverem aulas de Educação Física ou Desporto Escolar.
- As portas de acesso serão abertas pelo funcionário no início de cada aula e fechadas após cinco minutos.
- As instalações só poderão ser utilizadas pelos alunos devidamente equipados e na presença do professor, nos tempos livres e/ou de desporto escolar.
- Não é permitido aos alunos: a entrada no pavilhão antes da chegada do professor, nos gabinetes dos professores e nas arrecadações do material sem prévia autorização.

MATERIAL / EQUIPAMENTO

Material considerado indispensável à participação efetiva na aula de Educação Física:

- Sapatilhas (utilizadas apenas nas aulas de Educação Física);
- Meias, Calções e t-shirt, Fato de treino (facultativo);
- Chinelo, Toalha (Champô/Sabonete), Elástico/fita para prender o cabelo comprido;
- Caderno diário;
- Manual escolar (sempre que solicitado pelo professor).

Será marcada uma falta de material se o aluno não apresentar o equipamento necessário ou não estiver em condições de higiene e de conservação.

- Não é permitido ao aluno usar anéis, brincos, pulseiras, fios, relógios e dispositivos eletrónicos nas aulas de Educação Física ou de Desporto Escolar.

BANHO

- No final da aula o aluno deve assegurar a higiene pessoal ao tomar banho e obviamente trocar de roupa.

VALORES

- O aluno deve utilizar os cacifos dos balneários para guardar os seus valores.
- A escola declina qualquer responsabilidade por eventuais roubos de valores que não estejam devidamente guardados.

Nome: _____ N.º _____
Ano: _____ Turma: _____

Tomei conhecimento do regulamento e funcionamento da disciplina de Educação Física

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo III – Normas de Elaboração do Trabalho Escrito

Trabalho Teórico – 10º Ano

I - Tema: Benefícios do Exercício Físico. Comparação entre estilos de vida sedentária versus ativa (Trabalho de pesquisa e opinião)

II - Grupos: 5 grupos de 5 elementos

III - Trabalho Escrito:

- **Estrutura:**
 - Capa (identificação da escola, da disciplina, dos professores, dos elementos do grupo – nome, ano e turma, título do trabalho e data)
 - Índice
 - Introdução (contextualização do trabalho)
 - Desenvolvimento do Tema (mínimo 3 páginas)
 - Opinião Pessoal (de cada elemento, com justificação)
 - Conclusão
 - Referências Bibliográficas
- **Formatação:**
 - Tipo de Letra: Arial
 - Tamanho: 11
 - Alinhamento: Justificado
 - Espaçamento: 1,5
 - Margens: 2 cm
 - Páginas: entre 11 e 16
- **Data de Entrega:** 30 de Outubro



IV - Apresentação:

- **Formato:** power point, video, cartazes ... SEJAM CRIATIVOS!
- Todos os elementos do grupo têm de apresentar.
- Cada grupo tem 10 minutos para a apresentação.
- **Data de Apresentação:** 25 de Novembro

V - Avaliação:

- **Trabalho Escrito** - 60% (qualidade do conteúdo, redação cuidada, recorrendo aos termos específicos, estética)
- **Apresentação e Defesa** - 40% (conhecimento da matéria, qualidade da exposição oral, criatividade)

Anexo IV – Teste Escrito

TESTE TEÓRICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10ª E	26/02/2015
Ano Letivo 2014/2015	
Duração da Prova: 90 minutos	Classificação: _____
Encarregado de Educação: _____	Professora: _____
Nome: _____	N.º: _____

Grupo I – Aptidão Física (50 valores)

1. Das seguintes afirmações, apenas uma está correta. Seleciona-a com um círculo. (12 valores)

1.1. O teste do Fitnessgram utilizado para avaliar a força superior denomina-se de:

- Extensões de braços.
- Burpees.
- Flexões de braços.
- Lançamento da bola medicinal à parede.

1.2. No teste do Fitnessgram que avalia a força média:

- Devo manter os calcanhares levantados, não tocando no solo.
- A cabeça não deve regressar ao colchão/solo em cada repetição.
- Devo executar o movimento de forma contínua e cadenciada.
- São permitidas pausas ou períodos de descanso.

1.3. O teste de Vairém da bateria de testes Fitnessgram tem como objetivo avaliar:

- A força inferior.
- A resistência.
- A velocidade.
- A intensidade do esforço.

1.4. O teste de Fit School pode ser realizado:

- Em circuito e por 7 estações.
- Em circuito e por número de repetições.
- Em circuito acompanhando a cadência musical e por 7 estações.
- Todas as opções anteriores estão corretas.



1.5. O objetivo do Treino Funcional é:

- Desenvolver as capacidades coordenativas e condicionais, aproximando os exercícios aos movimentos indispensáveis no dia-a-dia, visando a melhoria da aptidão física.
- Realizar o maior número de repetições num curto espaço de tempo, visando a melhoria da técnica de execução.
- Realizar movimentos do dia-a-dia, desenvolvendo a força e velocidade, visando a melhoria da aptidão física.
- Todas as opções anteriores estão corretas.

1.6. Qual a sequência correta do circuito do Fit School?

- Agachamento com TRX; Lançamento da Bola Medicinal; Desenvolvimento com Kettlebell; Troca de Cones no Bosu; Salto à Corda e Burpees.
- Agachamento com TRX; Burpees; Desenvolvimento com Kettlebell; Equilíbrio no Bosu; Lançamento da Bola Medicinal e Salto à Corda.
- Agachamento com TRX; Lançamento da Bola Medicinal; Equilíbrio no Bosu, trocando os sinalizadores; Desenvolvimento com Kettlebell; Salto à Corda e Burpees.
- A ordem de execução do teste é totalmente indiferente.

Página 1 de 6

2. Indica, na coluna de direita, quais das seguintes afirmações são verdadeiras (V) e falsas (F). (12 valores)

2.1. O trabalho de Treino Funcional pode ser feito com o peso do próprio corpo e com materiais.	
2.2. Quando o teste de Fit School é realizado em circuito, executo 13 repetições em cada estação.	
2.3. Quando os testes são realizados de forma isolada, devo esforçar-me por repetir o movimento de forma contínua e intensa durante 45 segundos.	
2.4. Quando estou no papel de observador, devo contar qualquer repetição que o aluno execute.	
2.5. No exercício de equilíbrio em bosu a troca de sinalizadores é realizada apenas pela flexão do tronco à frente.	
2.6. Devo ter cuidado onde coloco o material pois este não pode ser um fator de risco para quem circula pelo pavilhão.	

3. Faz a correspondência entre as duas colunas para definir cada um dos conceitos apresentados. (15 valores)

Exercício Físico	•	"Relaciona-se com o rendimento e/ou com a saúde e envolve os domínios das aptidões físicas, psicomotoras, perceptivas e cognitivas".
Educação Física	•	"Engloba todas as formas de movimento através de uma participação organizada ou casual que visa melhorar a aptidão física e bem-estar mental, construir relações sociais ou obter resultados em competições em qualquer nível".
Atividade Física	•	"Movimento corporal realizado de forma regular e com método".
Aptidão Física	•	"Disciplina que corporiza as atividades físicas desportivas com significado cultural".
Desporto	•	"Qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso".

4. Completa os espaços em branco de forma a descrever o movimento exigido no "Desenvolvimento com Kettlebell", da bateria de testes Fit School, para que este seja válido. (11 valores)

Devo começar por realizar um _____, pegando no kettlebell com as _____ voltadas para trás. Há uma rotação do equipamento ao chegar ao _____ e uma _____ do mesmo com os membros superiores _____. O movimento termina com o _____.

Grupo II – Andebol (50 valores)

1. Das seguintes afirmações, apenas uma está correta. Seleciona-a com um círculo. (4 valores)

1.1. Num jogo de Andebol, em situação de ataque deves:

- Colocar-te entre o portador da bola e a tua baliza.
- Fechar linhas de passe.
- Procurar situações de superioridade numérica.
- Todas as opções anteriores estão incorretas.

1.2. As Fintas são realizadas com o objetivo de:

- Ultrapassar o adversário, criando uma situação de inferioridade numérica.
- Ultrapassar o colega de equipa para impedir uma situação de finalização.
- Ultrapassar um adversário, criando uma situação de superioridade numérica.
- Provocar uma certa previsibilidade ao jogo, proporcionando um bom espetáculo desportivo.

Página 2 de 6

2. Indica, na coluna da direita, quais das seguintes afirmações são verdadeiras (V) e falsas (F). (12 valores)

2.1. Um dos objetivos da defesa em Andebol é a manutenção da posse de bola.	
2.2. A receção da bola deve ser realizada preferencialmente com uma mão.	
2.3. A Ajuda Defensiva é uma ação tática sobre o adversário direto.	
2.4. No Andebol o passe mais utilizado é o passe de ombro.	
2.5. Após receção do passe, a primeira ação a desempenhar é enquadrar com a baliza.	
2.6. Passe e Vai, Décalage, Cruzamentos e Ajudas são meios táticos de grupo que foram abordados nas aulas de Andebol.	
2.7. É considerada "Bola Fora" quando esta cai sobre a linha lateral.	
2.8. O início do jogo é marcado pelo lançamento de bola ao ar.	
2.9. Nenhum aluno, que esteja em função defensiva ou ofensiva, pode pisar a linha dos 6 metros.	
2.10. Na reposição da bola pela linha lateral, o aluno tem de colocar um dos pés sobre esta linha.	
2.11. Não é permitido efetuar dois dribles consecutivos, ou seja, driblar a bola, agarrá-la com uma/duas mãos e voltar a driblar.	
2.12. Um aluno não pode efetuar mais de quatro passos com a bola na mão sem driblar.	

3. Analisando os aspetos a ter em conta na execução do Remate em Salto, coloca as frases na ordem correta indicando, na coluna da direita, o número correspondente (1 a 5). (4 valores)

Armar o membro superior executor (elevar e recuar o cotovelo, de modo a formar um ângulo de aproximadamente 100° entre o braço e o antebraço).	
Realizar a receção em equilíbrio com a parte anterior dos pés e flexão dos membros inferiores.	
Executar o remate no ponto mais alto do salto pela extensão total do membro superior, rotação do tronco e rápida ação do pulso.	
Realizar a impulsão na vertical, fletindo o membro inferior livre com elevação e rotação externa do joelho.	

4. Distingue Defesa Zonal de Defesa Individual. (5 valores)

5. Enuncia 3 ações possíveis de serem realizadas quando recibes a bola perto da linha dos 9 metros, justificando-as. (10 valores)

6.

6.1. Indica o nome das 6 posições específicas de Andebol no jogo 6x6, fazendo a correspondência de acordo com as letras da imagem. (6 valores)

A) _____ B) _____ C) _____
D) _____ E) _____ F) _____

6.2. Desenha um esquema de uma situação de ataque em superioridade numérica (4x3), utilizando o meio tático de grupo "Penetrações Sucessivas/Décalage", enumerando os comportamentos a ter em conta por parte do aluno atacante com bola para a criação de uma situação favorável à finalização. (9 valores)



Legenda:



Grupo III – Voleibol (50 valores)

1. Das seguintes afirmações, apenas uma está correta. Selecciona-a com um círculo. (8 valores)

1.1. A equipa marca ponto se:

- Colocar a bola em contacto com o campo da equipa adversária.
- A equipa adversária cometer uma falta ou infração e recebe uma penalização.
- A equipa adversária envia a bola para fora do campo.
- Todas as opções anteriores estão corretas.

1.2. Se a bola passar por cima da rede, entre os limites do campo, e cair sobre as linhas laterais ou linhas finais, é considerada:

- Bola fora.
- Bola nula.
- Bola dentro.
- Nenhuma das opções anteriores está correta.

1.3. Ocorre uma Rotação quando:

- A equipa ganha ponto.
- A equipa ganha direito a servir.
- A equipa comete uma infração.
- As alíneas A e C estão corretas.

1.4. Na execução da Manchete deves:

- Colocar os MI fletidos e afastados após o contacto com a bola.
- Contactar a bola com os antebraços, estando os membros superiores unidos e em completa extensão.
- Colocar os MS em completa extensão, com as mãos afastadas no momento do contacto.
- Contactar a bola com os pulsos, estando os membros superiores unidos e em completa extensão.

2. Indica, na coluna da direita, quais das seguintes afirmações são verdadeiras (V) e falsas (F). (30 valores)

2.1. O objetivo do jogo é enviar a bola por cima da rede para o campo do adversário, fazendo com que caia neste, evitando que caia na própria equipa.	
2.2. A adoção da posição fundamental e o seu uso nos deslocamentos são essenciais para uma eficaz intervenção sobre a bola.	
2.3. A coordenação entre a flexão e a extensão dos membros inferiores não é importante para a realização do passe e da manchete.	
2.4. Na execução do passe de frente a bola é contactada acima e à frente da testa.	
2.5. No serviço por cima o batimento na bola é efetuado no ponto mais alto através de um movimento rápido de flexão do membro superior.	
2.6. A primeira exigência técnica dos deslocamentos é a adoção da posição fundamental.	
2.7. Em posição fundamental, o peso do corpo está distribuído uniformemente pelos dois pés e sobre a sua parte anterior (pontas dos pés).	
2.8. Os deslocamentos são executados de forma rápida e controlada, havendo cruzamento dos sapatos.	
2.9. O serviço tem de ser executado atrás da linha final, no espaço compreendido entre o prolongamento das linhas laterais.	
2.10. Os jogadores podem tocar na bola com diferentes partes do corpo, exceto no serviço.	
2.11. Ganha um set a primeira equipa a alcançar os 25 pontos, com dois pontos de diferença da equipa adversária.	
2.12. Cada jogada concretizada vale 2 pontos.	
2.13. Um jogo pode terminar 3-1 em sets.	
2.14. As rotações são efetuadas no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio.	
2.15. O jogo de Voleibol não tem duração determinada.	

3. Analisando os aspetos a ter em conta na execução do Serviço por Cima (tipo ténis) coloca as frases na ordem correta indicando, na coluna da direita, o número correspondente (1 a 6). (12 valores)

Lançar a bola na vertical e fazer o batimento no ponto mais alto através de um movimento rápido de extensão do membro superior.	
Orientar os pés para onde se quer enviar a bola.	
Acompanhar o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para a frente.	
Armar o membro superior que vai efetuar o batimento atrás da cabeça.	
Colocar os pés afastados, um à frente do outro, com os membros inferiores ligeiramente fletidos.	
Colocar o pé contrário ao membro superior do batimento numa posição mais avançada.	

Grupo IV – Ginástica (50 valores)

1. Das seguintes afirmações, apenas uma está correta. Seleciona-a com um círculo. (6 valores)

1.1. Na Ginástica de Solo:

- a) A Ponte é um elemento de equilíbrio.
- b) O Avião é um elemento de equilíbrio.
- c) A Espargata é um salto gímnic.
- d) Alíneas A e C estão corretas.

1.2. Para conseguires realizar a Roda o importante é:

- a) Apoiar as mãos ao mesmo tempo, perto dos pés, numa linha imaginária.
- b) Apoiar as mãos alternadamente, longe dos pés, com os MS fletidos, numa linha imaginária.
- c) Alinhar todo o corpo na passagem pela vertical com os membros inferiores estendidos e bem afastados.
- d) Todas as alíneas estão incorretas.

1.3. Durante a realização dos Saltos no Mini-Trampolim, deves ter em conta que:

- a) A pré-chamada é realizada com os 2 pés na tela do Mini-Trampolim.
- b) A chamada é realizada com os 2 pés em simultâneo na tela do Mini-Trampolim.
- c) A receção ao solo é sempre realizada com os membros superiores junto ao tronco.
- d) O salto é realizado para a frente, afastando-se ao máximo do aparelho.

2. Indica, na coluna da direita, quais das seguintes afirmações são verdadeiras (V) e falsas (F). (20 valores)

2.1. A Ginástica Artística Feminina engloba as Paralelas Assimétricas, a Trave, o Solo e a Barra Fixa.	
2.2. Na execução do apoio facial invertido os segmentos corporais devem estar alinhados e descontraindo.	
2.3. Os elementos de ligação numa sequência de solo permitem a fluidez e harmonia entre movimentos.	
2.4. Na execução do rolamento à frente com os membros inferiores afastados, estes mesmos só afastam na fase final do movimento.	
2.5. O salto de gato e o salto de tesoura requerem continuidade e fluidez no movimento.	
2.6. A execução da roda e do apoio facial invertido inicia-se com um afundo frontal perto dos pés.	
2.7. Nos deslocamentos pela Trave é importante manter o olhar dirigido para a frente.	
2.8. O salto no Mini-Trampolim compreende a corrida, a pré-chamada, a chamada, o salto (fase aérea) e a receção.	
2.9. No salto de vela há uma elevação do corpo em completa extensão com os membros superiores colocados junto ao tronco.	
2.10. Antes de realizar determinada tarefa devo certificar-me de que todas as condições de segurança estão garantidas: o material está colocado devidamente e o meu ajudante está atento às minhas ações e pronto a reagir.	

3. Para realizar o Salto Engrupado no Mini-Trampolim deves estar atento a vários aspetos. Coloca as frases na ordem correta indicando, na coluna da direita, o número correspondente (1 a 5). (5 valores)

Mantém o tronco na posição vertical, dirigindo o olhar para a frente.	
Estender o corpo antes da receção.	
Realizar a corrida de balanço, pré-chamada e chamada.	
Toçar com as mãos nos joelhos.	
Executar o fecho dos membros inferiores sobre o tronco na fase mais alta do voo.	

4. Na execução do rolamento engrupado / encarpado à frente com os membros inferiores estendidos e unidos quais as dificuldades que sentiste. (5 valores)

5. Imagina o praticável da sala de ginástica e elabora uma sequência de solo em que incluas obrigatoriamente 2 rolamentos, 1 elemento de flexibilidade, 1 elemento de equilíbrio e, no mínimo, 2 elementos de ligação, optando por aqueles que sabes executar. Acrescenta também o apoio facial invertido e a roda à tua sequência. (8 valores)

5.1. Escolhe 2 elementos da tua sequência que tenhas mais dificuldade e define uma situação facilitadora para o executares corretamente. (6 valores)

Anexo V – Mapa de Distribuição das Matérias de Ensino do Ensino Secundário (2014/2015)

Mapa de Distribuição das Matérias de Ensino Secundário - 2014/2015

1º Período	13 Semanas	52 UL
2º Período	10 Semanas	40 UL
3º Período	9/10 Semanas	40 / 36 UL

10ºANO Tema do trabalho: Benefícios do Exercício Físico. Comparação entre estilos de vida sedentária versus ativa (Trabalho de pesquisa ou opinião)

1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO		total
Apresentação	2					2
Aptidão Física	14	Aptidão Física	12	Aptidão Física	13	40
Andebol / Voleibol	13	Andebol / Voleibol	13	Andebol / Voleibol	13	40
Ginástica (solo, barra fixa, trave e Minitrampolim)	10	Ginástica (solo, barra fixa, trave e Minitrampolim)	10/ 5	Ginástica (solo, barra fixa, trave e Minitrampolim)	5	20
S. Altura	8	Desportos raquetas	5/ 0	Desportos raquetas	8 13	20
Trabalho Teórico	4	Teste teórico	4			8
AutoAvaliação	1	AutoAvaliação	1	AutoAvaliação	1	3
	52UL		40UL		40UL	132

Anexo VI – Planeamento por Períodos

Planeamento da Disciplina de Educação Física do 10º E – 1º Período

1º Período											
Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro		
16 (3ª)	Sala	Apresentação	2 (5ª)	GCST	Andebol (aval. diag.)	4 (3ª)	SG	Aptidão Física (aval. Força Superior) Ginástica	2 (3ª)	2	Aptidão Física
18 (5ª)	SG	Aptidão Física	7 (3ª)	1	Aptidão Física	6 (5ª)	GCST	Andebol	4 (5ª)	GCST	Andebol
23 (3ª)	GCST	Andebol e Aptidão Física	9 (5ª)	GCST	Andebol	11 (3ª)	GCST	Andebol	9 (3ª)	GCST	Andebol
25 (5ª)	SG	Ginástica (aval. diag.) e Aptidão Física	14 (3ª)	GCST	Andebol	13 (5ª)	SG	Ginástica	11 (5ª)	1 e 2	Aptidão Física
30 (3ª)	1 e 2	Andebol e Aptidão Física	16 (5ª)	1 e 2	Aptidão Física (aval. Vaivém. Medições – peso, altura e % MG)	18 (3ª)	GCST	Andebol	16 (3ª)	GCST	Auto-Avaliação
			21 (3ª)	2	Aptidão Física (aval. Vaivém)	20 (5ª)	SG	Ginástica (aval. formativa)			
			23 (5ª)	1 e 2	Aptidão Física (aval. inicial Circuito Fit School)	25 (3ª)	2	Apresentação do TT			
			28 (3ª)	SG	Aptidão Física (aval. Força Média) Ginástica	27 (5ª)	GCST	Andebol			
			30 (5ª)	1	Aptidão Física (aval. inicial Circuito Fit School) Entrega do TT						

Planeamento da Disciplina de Educação Física do 10º E – 2º Período (modificações de 12.3.2015)

2º Período										
Janeiro			Fevereiro			Março				
Dia	Esp.	Matérias	Dia	Esp.	Matérias	Dia	Esp.	Matérias		
6 (3ª)	SG	Ginástica	3 (3ª)	2	Voleibol	3 (3ª)	GCST	Voleibol	Nº de Aulas de 90 min. previstas: 21 Nº de Aulas de 90 min. dadas : 19 Ginástica: 11 unidades letivas Natação: 10 unidades letivas Voleibol: 14 unidades letivas Aptidão Física: 6 unidades letivas	
8 (5ª)	P	Natação (aval. diagnóstica)	5 (5ª)	P	Natação	5 (5ª)	1 e 2	Voleibol		
13 (3ª)	SG	Ginástica e Aptidão Física	10 (3ª)	2	Voleibol	10 (3ª)	SG	Ginástica		
15 (5ª)	P	Natação	12 (5ª)	P	Natação (aval. sumativa)	12 (5ª)	1 e 2	Voleibol (aval. sumativa)		
20 (3ª)	2	Não houve aula	19 (5ª)	SG	Ginástica e Aptidão Física	17 (3ª)	SG	Ginástica (aval.)		
22 (5ª)	P	Natação	24 (3ª)	GCST	Voleibol	19 (5ª)	1 e 2	Ginástica e Aptidão Física (aval. circuito)		
27 (3ª)	2	Voleibol (aval. diag.) e Aptidão Física	26 (5ª)	1 e 2	Teste Teórico					
29 (5ª)	P	Aula de Educação Sexual								

Planeamento da Disciplina de Educação Física do 10º E – 3º Período

3º Período									
Abril			Maio			Junho			
Dia	Esp.	Matérias	Dia	Esp.	Matérias	Dia	Esp.	Matérias	
7 (3ª)	2	<u>Aptidão Física</u>	5 (3ª)	GCST	<u>Badminton</u> <u>AF (Aval. Burpees)</u>	2 (3ª)	2	<u>Badminton</u> <u>AF (Aval. Vaivém)</u> <u>AF (Aval. Agachamento no TRX e</u> <u>Desenvolvim. c/ Kettlebell)</u>	
9 (5ª)	3	<u>Badminton (aval. diagnóstica)</u> <u>Aptidão Física</u>	7 (5ª)	3	Visita de Estudo (Serralves)	4 (5ª)	3	<u>Badminton (aval. sumativa)</u> <u>AF (Aval. Circuito Fit School)</u>	
14 (3ª)	3	<u>Badminton e Aptidão Física</u>	12 (3ª)	GCST	<u>Badminton</u> <u>AF (Aval. Burpees – cont.)</u>	9 (3ª)	1 e 2 1 2 3	<u>Badminton (aval. sumativa - cont.)</u> <u>AF (Aval. Circuito Fit School - cont.)</u> <u>AF (Aval. Agachamento no TRX e</u> <u>Desenvolvim. c/ Kettlebell, Burpees e Passe</u> <u>de Peito com Bola Medicinal - cont.)</u>	
16 (5ª)	3	<u>Badminton</u>	14 (5ª)	3	<u>Badminton</u> <u>Aptidão Física</u> <u>AF (Aval. Burpees – cont. e Passe de Peito</u> <u>com Bola Medicinal)</u>	11 (5ª)	3, 2 e 3 ou 123	Auto-Avaliação Aula livre	
21 (3ª)	2	<u>Badminton e Aptidão Física</u>	19 (3ª)	SG	Não houve aula de EF				
23 (5ª)	2 e 3	<u>Badminton</u>	21 (5ª)	SG	Não houve aula de EF				
26 (3ª)	2	<u>Badminton</u> <u>AF (Aval. Equilíbrio em Bosu)</u> <u>AF (Aval. Antropométrica – altura)</u>	26 (3ª)	SG	<u>Aptidão Física</u> <u>Aval. Antropométrica – peso e % massa</u> <u>gorda</u> <u>Aval. Força Média, Aval. Equilíbrio em</u> <u>Bosu, Burpees e Passe de Peito com Bola</u> <u>Medicinal – cont.</u>				
30 (5ª)	2 e 3	<u>Badminton</u> <u>AF (Aval. Salto à Corda)</u>	28 (5ª)	SG	<u>Aptidão Física</u> <u>Aval. Força Sup. Aval. Burpees, Passe de</u> <u>Peito com Bola Medicinal – cont. e</u> <u>Agachamento no TRX</u>				

Nº de Aulas de 90 min. previstas: 20

Nº de Aulas de 90 min. dadas: 17

Badminton: 24 unidades letivas

Aptidão Física: 14 unidades letivas

Anexo VII – Unidade Temática de Andebol

Unidade Temática de Andebol – 10º E																					
Habilidades Motoras		Relação Com Bola, Comunicação na Ação e Estruturação do Espaço		Conteúdos Técnicos		Aulas															
						Conteúdos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	
						GCST	1 e 2	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	GCST	1 e 2	GCST	
						23/9	30/9	2/10	9/10	14/10	6/11	11/11	18/11	27/11	4/12	9/12	11/12	16/11			
Habilidades Motoras	Relação Com Bola, Comunicação na Ação e Estruturação do Espaço	Conteúdos Técnicos	Ofensivos	Deslocamentos Ofensivos	I/E	E				E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*		
				Passe de Ombro	I/E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*
				Passe Picado	I/E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*
				Passe em Suspensão						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*
				Receção	I/E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*
				Remate em Apoio						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*
		Defensivos	Remate em Suspensão						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Drible									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Finta									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Posição-Base Defensiva e Deslocamentos Defensivos									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Colocação e Controlo do Adversário									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Interceção	I/E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
	Conteúdos Táticos	Ofensivos	Marcação					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*		
			Passa e Vai		I/E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Entradas									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Penetrações Sucessivas									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Cruzamentos									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Ocupação Racional do Espaço (corredores/descentralização da bola) (amplitude/profundidade)						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
		Defensivos	Identificar a oportunidade de finalizar		I/E			E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Enquadrar após receção da bola						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Criar linhas de passe - Desmarcação						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Criar situações de superioridade numérica							I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Ajuda									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
			Defesa Zonal									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*	
Defensivos	Redução do Espaço (marcação individual/zona)						I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*			
	Defender entre o atacante e a baliza									I/E	E	E	E	E	E	AS	E	AS*			

											I/E	E	E	E	AS	E	AS*			
											I/E	E								
									AD	E	E				I/E	E	E	AS	E	AS*
Cultura Desportiva	Impedir / Dificultar os passes e as desmarcações																			
	<u>Formas de Jogo</u>		Jogo 5x5																	
			Jogo 6x6																	
Cultura Desportiva	Instalações e Equipamentos																			
	Terminologia																			
	Regulamento (regras: início e recomeço de jogo após golo, passos, 3 segundos, violação, dribles, reposição da bola em jogo)																			
Fisiologia do Treino e Condição Física	<u>Capacidades Condicionais</u>		Força (superior, média e inferior)																	
			Resistência																	
			Velocidade																	
			Coordenação																	
	<u>Capacidades Coordenativas</u>		Orientação Espaço-Temporal																	
			Diferenciação Cinestésica																	
		Coordenação Óculo-Manual																		
Conceitos Psicossociais	<u>Psicológicos</u>		Empenho / Participação																	
			Motivação																	
			Atenção																	
			Responsabilidade																	
			Autonomia																	
			Assiduidade e Pontualidade																	
	<u>Sociais</u>		Respeito																	
			Cooperação																	
			Entreajuda																	
	Esta categoria transdisciplinar será alvo de abordagem em todas as aulas.																			
Ao longo das aulas serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas necessárias para a prática da modalidade. Estas deverão ser desenvolvidas quer integradas em situações de ensino-aprendizagem quer por exercícios critério.																				
Os Conceitos Psicossociais serão integrados ao longo de todas as aulas, tendo em conta critérios específicos como as atitudes e o respeito perante toda a população escolar, a disciplina e a cooperação em ambiente de aula, bem como o empenho demonstrado na realização de todos os exercícios propostos.																				

Avaliação Diagnóstica	AD
Introdução	I
Exercitação	E
Avaliação Sumativa	AS

* No dia 16 de Dezembro decorre o torneio de Andebol. Por esta razão, esta aula poderá ser dada ou não, consoante a requisição das instalações do GCST. Caso a aula decorra será destinada ao esclarecimento de eventuais dúvidas relativas à avaliação sumativa que foi realizada no dia 9 de Dezembro.

* A aula do dia 11 de Dezembro será dedicada à modalidade de Andebol se a aula do dia 16 de Dezembro puder ser lecionada.

Anexo VIII – Exemplo de um Documento com Imagens Ilustrativas dos Exercícios de Treino Funcional

1) Polichinelo – 15 Repetições



3) Salto para o Bosu – 15 Repetições



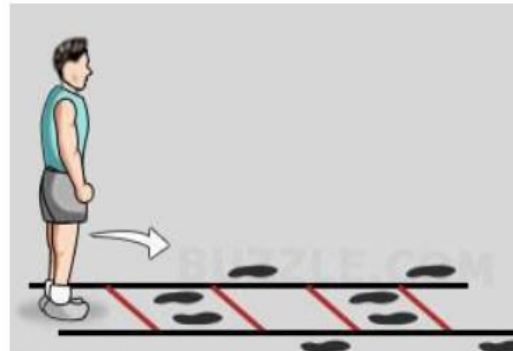
5) Mountain Climber – 16 Repetições



2) Prancha Dinâmica – 10 Repetições



4) Escada de Coordenação – 3 Repetições



6) Salto à Corda – 15 Repetições



7) Ball Plank Pikes – 10 Repetições



9) Sobe e Desce – 10 Repetições



8) Salto no Trampolim – 10 Repetições









10) Vai e Vem – 10 Repetições



Anexo IX – Exemplo de um Documento com Imagens das Sequências de Elementos Gímnicos

Sequência 1

<p>1 - Rolamento à frente engrupado com os MI afastados</p> 	<p>2 - Apoio Facial Invertido (2 ajudantes)</p> 
<p>3 - Salto de Gato</p> 	<p>4 - Ponte / Espargata</p> 
<p>5 - Pirueta</p> 	<p>6 - Roda</p> 

Mesma sequência, mas com Rolamento à frente encarpado com os MI afastados



Sequência 2

<p>1 - Rolamento à retaguarda engrupado com os MI afastados</p> 	<p>2 - Meia Pirueta</p> 	
<p>3 - Apoio Facial Invertido (2 ajudantes)</p> 	<p>4 - Avião</p> 	<p>5 - Salto de Tesoura</p> 
<p>6 - Roda</p> 	<p>Mesma sequência, mas com Rolamento à retaguarda encarpado com os MI afastados</p> 	

Anexo X – Unidade Temática de Badminton

		Unidade Temática de Badminton – 10º E													
		Conteúdos	Aulas												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
			3	3	3	2	2 e 3	2	2 e 3	GCST	GCST	3	3	3	1 e 2
		9/4	14/4	16/4	21/4	23/4	28/4	30/4	5/5	12/5	14/5	2/6	4/6	9/6	
Habilidades Motoras	Conteúdos Técnicos	Posição Base	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Deslocamentos	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Pega da Raquete	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Serviço Longo	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Clear	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Amorti		I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Lob		I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Remate								I/E	E	E	E	E	
		Bloqueio									I/E	E	E	E	
		Serviço Curto										I/E	E	E	
Regulamento		Batimento-Resposta		I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
		Regras do Serviço (área de execução e receção, diagonal, pontuação (lado do serviço), batimento)	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
		Dimensões do campo				I/E	E	E	E	E	E	E	E		
		Sistema de Pontuação				I/E	E	E	E	E	E	E	E		
Cultura Desportiva		Instalações e Equipamentos	Esta categoria transdisciplinar será alvo de abordagem em todas as aulas.												
		Terminologia	Esta categoria transdisciplinar será alvo de abordagem em todas as aulas.												
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Condicionais	Força (superior, média e inferior)	Ao longo das aulas serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas necessárias para a prática da modalidade. Estas deverão ser desenvolvidas quer integradas em situações de ensino-aprendizagem quer por exercícios critério.												
		Resistência													
		Velocidade													
	Capacidades Coordenativas	Coordenação													
		Orientação Espaço-Temporal													
		Diferenciação Cinestésica													

Conceitos Psicossociais	<u>Psicológicos</u>	Coordenação Óculo-Manual	Os Conceitos Psicossociais serão integrados ao longo de todas as aulas, tendo em conta critérios específicos como as atitudes e o respeito perante toda a população escolar, a disciplina e a cooperação em ambiente de aula, bem como o empenho demonstrado na realização de todos os exercícios propostos.
		Empenho / Participação	
		Motivação	
		Atenção	
		Responsabilidade	
		Autonomia	
	<u>Sociais</u>	Assiduidade e Pontualidade	
		Respeito	
		Cooperação	
		Entreajuda	

Avaliação Diagnóstica	AD
Introdução	I
Exercitação	E
Avaliação Sumativa	AS

Anexo XI – Exemplo de Plano de Aula

PLANO DE AULA – 22/01/2015						
Unidade Temática: Natação	Aula nº 63/64 Sessão nº 5/6 de 10	Ano/Turma: 10º E	Nº de Alunos: 22	Local: Piscina do GCST	Função Didática: Exercitação da ação dos MI coordenada com a respiração. Introdução e exercitação da ação dos MI coordenada com ação dos MS unilateral e da ação dos MI coordenada com ação dos MS unilateral e com a respiração e da técnica completa - Técnica de Crol.	
Horário: 8.35h – 9.30h	Duração: 55'	Material: - Placas, - Objetos flutuantes.				
<p>Objetivo Geral da Aula: - Conhecer e identificar os diferentes conteúdos integrantes da técnica de nado – Crol.</p> <p>- Conhecer, identificar e compreender as determinantes técnicas de execução de cada conteúdo da técnica de Crol abordado.</p> <p>- Executar e participar nas tarefas com empenho e concentração. Respeitar os ritmos de execução dos colegas. Cooperar com a Professora e com os colegas.</p> <p>- Trabalhar a resistência cardiovascular, a coordenação, o equilíbrio, a diferenciação cinestésica e a orientação espaço-temporal.</p>						
🕒	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem / Organização Didático-Metodológica			Critérios de Êxito	
Inicial	2' 8.37h	Os alunos são distribuídos por 3 pistas: - Pista 4: - Pista 5: - Pista 6:				
	5' 8.42h	Os alunos realizam percursos de 25 metros durante 5 minutos numa das 4 técnicas de nado ou deslocando-se com auxílio de algum objeto.	1) Ativação Geral: Os alunos realizam percursos de 25 metros durante 5 minutos.		- Não abrandar o ritmo de execução, nem efetuar paragens.	
Fundamental	13' 8.55h	- Realizar a ação dos MI de crol coordenada com a respiração, mantendo a face em contacto com a água no momento da inspiração e o ritmo da ação dos MI.	<p>2) Técnica de Crol</p> <p>• Pista 5 e 6: Os alunos, apoiados no separador de pista e com pega a 1 mão, realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a respiração</u>, incidindo na inspiração lateral (para ambos os lados separadamente). Devem rodar a cabeça lateralmente, de modo a inspirar para o lado do MS "livre", fazendo uma ligeira rotação do corpo sobre o eixo longitudinal. Seguram um objeto entre a orelha e o ombro do MS que agarra o separador, não o podendo deixar mover.</p> <p>• Pista 4: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a respiração</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro encontra-se estendido no alinhamento natural do corpo. Devem rodar a cabeça lateralmente, de modo a inspirar para o lado do MS "livre" (de 3 em 3 segundos). Alternância do lado da respiração (inspiração lateral) a cada 25 metros de exercitação. (50m)</p>		<p>- Manter o ritmo da ação dos MI durante a inspiração.</p> <p>- No momento da inspiração manter a face em contacto com a água e o olhar dirigido para o separador da pista.</p> <p>- Não deixar mover o objeto.</p> <p>- Inspiração lateral de 3 em 3 segundos.</p>	
	10' 9.05h	- Realizar a ação dos MI de crol coordenada com a respiração, com placa, com um objeto e após saída da parede em deslize, mantendo a face em contacto com a água no momento da inspiração e o ritmo da ação dos MI.	<p>• Pista 5 e 6: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a respiração</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro encontra-se estendido no alinhamento natural do corpo. Transportando um objeto entre a orelha e o ombro do MS que segura a placa, devem rodar a cabeça lateralmente, de modo a inspirar para o lado do MS "livre" (de 3 em 3 segundos), fazendo uma ligeira rotação do corpo sobre o eixo longitudinal. Alternância do lado da respiração (inspiração lateral) a cada 25 metros de exercitação. (2x50m)</p> <p>• Pista 4: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a ação unilateral dos MS</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro executa a "braçada". Há alternância do MS que executa a braçada a cada 25 metros de exercitação. (2x50m)</p>		<p>- Inspiração lateral de 3 em 3 segundos.</p> <p>- Não deixar mover o objeto.</p> <p>- "A mão entra na água, vai buscar a moeda ao fundo da piscina, vê quanto é e mete-a ao bolso" / "Para o fundo, para o umbigo e para a coxa".</p> <p>- Saída: tocar com a mão na nádega.</p> <p>- Recuperação: dedos (mãos) arrastam pela água junto ao tronco.</p> <p>- Tocar com a mão na nádega, no ombro e fazer uma entrada comprida à frente.</p> <p>- Não parar "pernada" aquando da "braçada".</p> <p>- Ação ampla dos MS ("braçada gigante").</p>	

	10' 9.15h	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a ação dos MI de crol coordenada com a respiração, com placa e após saída da parede em deslize, mantendo a face em contacto com a água no momento da inspiração e o ritmo da ação dos MI. - Realizar a ação dos MI de crol coordenada com ação unilateral dos MS e com a respiração, com placa e após saída da parede em deslize, rodando a cabeça lateralmente para inspirar na recuperação do MS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pista 5 e 6: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a respiração</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro encontra-se estendido no alinhamento natural do corpo. Devem rodar a cabeça lateralmente, de modo a inspirar para o lado do MS "livre" (de 3 em 3 segundos), fazendo uma ligeira rotação do corpo sobre o eixo longitudinal. Alternância do lado da respiração (inspiração lateral) a cada 25 metros de execução. (2x50m) • Pista 4: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a ação unilateral dos MS e com a respiração</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro executa a "braçada". Há alternância do MS que executa a braçada a cada 25 metros de execução. (2x50m) - Igual, mas inspira de 3 em 3 ações dos MS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o ritmo da ação dos MI durante a inspiração. - No momento da inspiração manter a face em contacto com a água e o olhar dirigido para o separador da pista. - Inspiração lateral de 3 em 3 segundos. - Face em contacto com a água durante a inspiração e recuperação do MS. - Manutenção do ritmo da ação dos MI durante a inspiração. - Tempo curto de inspiração.
	10' 9.25h	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a ação dos MI de crol coordenada com a ação dos MS unilateral, com placa e após saída da parede em deslize, realizando a entrada da mão na água bem à frente e a saída bem atrás. - Os alunos coordenam as ações dos MI, MS e respiração, realizando a técnica de crol completa num percurso de 2x50 metros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pista 5 e 6: Os alunos realizam a <u>ação dos MI de Crol coordenada com a ação unilateral dos MS</u>, com placa, após saída da parede em deslize. Um dos MS agarra a placa, executando pega unilateral, enquanto o outro executa a "braçada". Há alternância do MS que executa a braçada a cada 25 metros de execução. (2x50m) • Pista 4: Os alunos realizam técnica de Crol completa – coordenação entre a ação dos MI, dos MS e a respiração, num percurso de 2x50 metros. 	<ul style="list-style-type: none"> - "A mão entra na água, vai buscar a moeda ao fundo da piscina, vê quanto é e mete-a ao bolso" / "Para o fundo, para o umbigo e para a coxa". - Saída: tocar com a mão na nádega. - Recuperação: dedos (mãos) arrastam pela água junto ao tronco. - Tocar com a mão na nádega, no ombro e fazer uma entrada comprida à frente. - Não parar "pernada" aquando da "braçada". - Ação ampla dos MS ("braçada gigante"). - Alternância da ação dos MS. - Inspiração bilateral: de 3 em 3 "braçadas". - Tempo curto de inspiração. - "Mãos nunca se juntam, estão longe uma da outra".
Final	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material. - Exposição de informações relacionadas com a próxima aula. 		

DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS

DESAFIO 1 - CHALLENGE EQUIPAS (MÁXIMO DE REPETIÇÕES EM 45”)

1 - AGACHAMENTO COM TORÇÃO DO TRONCO NO TRX



CRITÉRIOS DE CONTAGEM	TER EM ATENÇÃO
Número de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX.	<ul style="list-style-type: none"> - Fletir completamente os MI. - Estender completamente os MI. - Subir em cada passagem com a extensão dos MI. - MS contrário estendido no momento do toque.

2 - AFUNDO ALTERNADO



CRITÉRIOS DE CONTAGEM	TER EM ATENÇÃO
Número de vezes que realiza um afundo com um MI avançado realizando um ângulo de 90º entre a coxa e a perna, trocando o MI avançado.	<ul style="list-style-type: none"> - O joelho do MI avançado não ultrapassa a linha do pé e forma um ângulo de 90º. - Joelho do MI à retaguarda aproxima do solo.

3 - SALTO PARA O BOSU



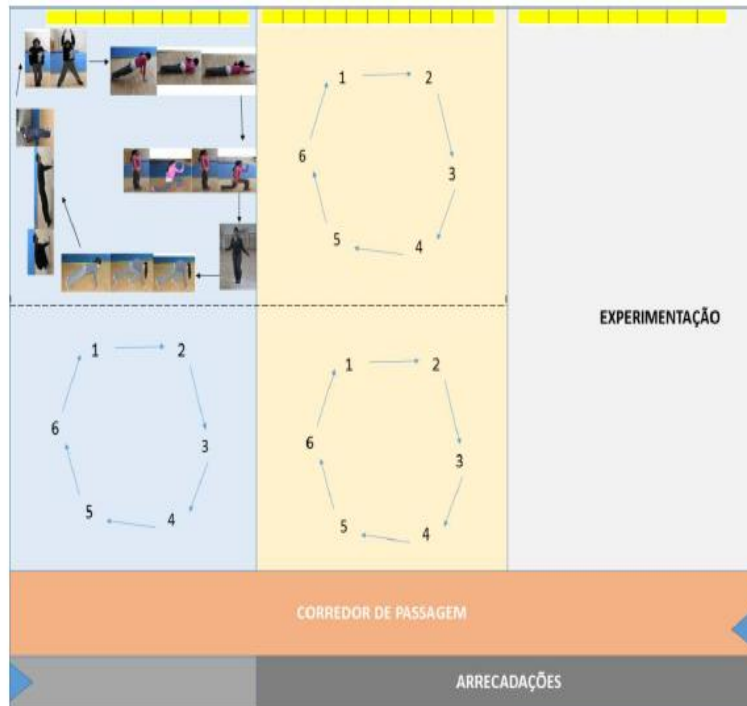
CRITÉRIOS DE CONTAGEM	TER EM ATENÇÃO
Número de vezes que realiza um salto para o bosu com a bola de Basquetebol na mão; ao sair tocar com a bola no centro do bosu.	<ul style="list-style-type: none"> - Salto a pés juntos para o bosu. - Afastar os MI e agachar no momento da saída do bosu.

4 - ONDAS RÁPIDAS E ALTERNADAS



CRITÉRIOS DE CONTAGEM	TER EM ATENÇÃO
Número de movimentações alternadas que reproduz na corda.	<ul style="list-style-type: none"> - A onda terá que oscilar até ao fim, não sendo contabilizada se a força empregue for reduzida. - O executante deverá colocar-se de modo que a corda fique pousada no chão. - Realizar uma ligeira flexão dos MI com o tronco alinhado (como se encostado a uma parede).

Desafio 2 – Top Challenge Equipas



CRONOGRAMA DO EVENTO

Início Min	08:00-9:00			9:00-10:00			10:00-11:00			11:00 - 12:00			12:00-13:00			13:00-14:00			
	Entrada	SG	1,2,3	Entrada	SG	1,2,4	Entrada	SG	1,2,4	Entr	SG	1,2,4	Entr	SG	1,2,4	Entr	SG	1,2,4	
00'-05'				BA-BG			SQ-ST					Grupo Equipa DE							
05'-10'				SA-SH	Aula Fit														
10'-15'																			
15'-20'																			
20'-25'				SA-SH		BA-BG													
25'-30'				SA-SH	Aula Fit														
30'-35'	Entrega de Dorsals			SI-SP															
35'-40'																			
40'-45'	BA-BG																		
45'-50'				SI-SP		SA-SH													
50'-55'		BA-BG																	
55'-60'		Aula Fit		SQ-ST															

Insetir e verificar resultados
Chamada e verificação das presenças
Team Challenge
1º Desafio- Mega circuito
Individual Challenge (Top 10-5 rapazes, 5 raparigas)
Ativação geral
Encerramento e entrega de prémios
Reforço alimentar é dado após passagem na feira da saúde e participação no 1º desafio

FIT CHALLENGE'15
 DIA DO DESPORTO E DA SAÚDE



15
ABRIL
 ADAPTA-TE EVOLUI SUPERA-TE 8h30 - 14h00
 ESD. Dinis

UMA COMPETIÇÃO A NÃO PERDER!

INSCREVE A TUA EQUIPA
 junto do teu professor de EF
 ou
 fitchallenge.ddinis@gmail.com

3  + 3 

3º CICLO E SECUNDÁRIO
 (VÊ O REGULAMENTO DISPONÍVEL)




Organização: Núcleos de Estágio de EF

FIT CHALLENGE 2015

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que _____
 participou na atividade, FIT-CHALLENGE,
 organizada pelos Núcleos de Estágio 1 e 2 de
 Educação Física inserida no dia do Desporto e
 Saúde, dia 15 de Abril de 2015, na Escola Básica
 e Secundária D. Dinis.

_____ (A DIRETORA)






Anexo XIV – Poster elaborado para as Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

Diz cursos instância política

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.*

tradução livre do poema
Der reißende Strom wird gewalttätig genannt,
Aber das Flußbett, das ihn einengt,
nennt keiner gewalttätig.
Bertold Brecht . Über die Gewalt. Gedichte S. Band (1934-1941) p. 103



Anexo XV – Exemplos de Exercícios para o Trabalho de Treino Funcional realizados nas Aulas de EF

PLANO DE AULA – 25/09/2014					
Unidades Temáticas: Ginástica e Aptidão Física		Aula nº 7/8 Sessão nº 1/2 de 34 Sessão nº 5/6 de 40	Ano/Turma: 10ª E	Nº de Alunos: 26	Local: Sala de Ginástica
Horário: 8.35h – 9.50h		Duração: 75'		Material: - Aparelhagem de música; - 7 arcos; - 7 cordas.	
Objetivo Geral da Aula: - Adquirir informações sobre o nível dos alunos na modalidade de Ginástica de Solo. - Identificar os elementos gímnicos que a Ginástica de Solo engloba. - Exercitar as componentes da Aptidão Física.					Função Didática: Avaliação diagnóstica. Introdução dos elementos gímnicos enumerados na 3ª situação de aprendizagem.
Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem / Organização Didático-Metodológica			Critérios de Êxito	
10' 9.10h Os alunos: - Devem realizar as diversas ações motoras, respeitando os critérios de execução estabelecidos; - Só saem das filas para iniciar o percurso quando a professora o indicar; - Devem manter-se no seu corredor de circulação; - Saem pela parte de trás do praticável e regressam ao seu local pelos lados.	2) Trabalho de Aptidão Física: Mantendo a organização em corredores de circulação, os alunos, com saída em vagas ao comando da professora, executam as ações motoras solicitadas: a) Saltos de Coelho até ao arco + 5 flexões de braços (mãos dentro do arco) + saltos de coelho até às cordas + 5 saltos a pés juntos. b) Pé-coxinho direito até ao arco + posição de prancha em decúbito ventral (mãos no arco) + pé-coxinho esquerdo até às cordas + 5 saltos a pés juntos. c) Corrida em posição quadrúpede (mãos e pés no chão) até ao arco + 5 saltos de canguru + corrida em posição quadrúpede até às cordas + 5 saltos a pés juntos. Cada situação é realizada 2 vezes. O aluno seguinte só inicia a tarefa ao comando da professora.			- Executar as ações motoras a um ritmo rápido, mas não máximo. - Não efetuar paragens durante o percurso.	

PLANO DE AULA – 30/09/2014					
Unidades Temáticas: Aptidão Física e Andebol		Aula nº 9/10 Sessão nº 7/8 de 40 Sessão nº 3/4 de 28	Ano/Turma: 10ª E	Nº de Alunos: 25	Local: Espaço 1 e 2 do Pavilhão
Horário: 8.35h – 9.50h		Duração: 75'		Material: - 8 cones, - 1 TRX, - 2 bolas medicinais de 4 kg, - 6 cordas, - 12 arcos, - 2 bozu, - 2 kettlebell, - 5 bolas de Andebol.	
Objetivo Geral da Aula: - Exercitar as diferentes componentes da aptidão física através de um leque variado de situações de aprendizagem. - Conhecer e identificar os testes de aptidão física que integram a bateria Fit School. - Identificar situações de finalização.					Função Didática: Exercitação das componentes da Aptidão Física. Exercitação dos deslocamentos, do passe e da receção. Introdução do remate e do meio tático de grupo "Passa e Vai".
Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem / Organização Didático-Metodológica			Critérios de Êxito	
10' 9.40h Os alunos: - Têm de se movimentar livremente pelo espaço, não se aglomerando por grupos. - Devem estar em constante movimento, deslocando-se em corrida.	2) O Chefe: Os alunos, em 5 grupos de 5 elementos, elegem 1 chefe. Movimentam-se em corrida pelo espaço e, ao sinal da professora, o(s) chefe(s) de cada grupo têm de: a) se sentar, b) ficar em decúbito ventral (depois executar 5 flexões de braços), c) adotar a posição de prancha (palmas das mãos no chão), d) ficar em agachamento, e) ficar em posição de caranguejo (decúbito dorsal com as mãos e os pés apoiados no chão), f) adotar a posição de afundo frontal (depois executar 2 à frente e 2 atrás), enquanto os restantes elementos do grupo têm de o fazer atrás dele. As variantes são referidas pela Professora de forma aleatória. Cada equipa tem 3 segundos para assumir a posição, caso contrário executa 5 polichinelos.			- Reagir rapidamente ao estímulo para o início da estafeta. - Deslocar-se para trás do chefe e executar as tarefas o mais rápido e corretamente possível.	

PLANO DE AULA – 27/01/2015					
Unidade Temática: Voleibol e Aptidão Física		Aula nº 65/66 Sessão nº 1/2 de 16 Sessão nº 26 de 40	Ano/Turma: 10ª E	Nº de Alunos: 22	Local: Espaço 2 do Pavilhão da Escola
Horário: 8.35h – 9.50h		Duração: 75'		Material: - Cones, - Cordas, - Bolas de Voleibol, - Fita (rede).	
Objetivos Gerais da Aula: - Adquirir informações sobre os níveis de desempenho dos alunos na modalidade de Voleibol, através do jogo 3x3 (e 2x2). - Exercitar os diferentes movimentos de acordo com as determinantes técnicas transmitidas. - Participar nas tarefas com empenho e concentração. Respeitar os ritmos de execução dos colegas. Cooperar com a Professora e com os colegas. - Trabalhar a coordenação, o equilíbrio, a orientação espaço-temporal e a diferenciação cinestésica.					Função Didática: Avaliação Diagnóstica.
Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem / Organização Didático-Metodológica			Critérios de Êxito	
20' 9.10h Os alunos: - Devem realizar as diversas ações motoras, respeitando os critérios de execução estabelecidos. - Só saem das colunas para iniciar o percurso quando a professora o indicar. - Devem manter-se no seu corredor de circulação.	2) Trabalho de Aptidão Física: Os alunos, distribuídos por 5 colunas e com saída em vagas ao comando da professora, executam as ações motoras solicitadas: a) Vai e vem (4 cones - corre para o 2º e vem ao 1º, para o 3º e volta ao 1º...) + 5 agachamentos (arco) + corrida de costas até às cordas + 5 saltos a pés juntos + 3 auto-passes com bola de Voleibol + contorno do cone. b) Vai e vem + 5 burpees (arco) + corrida de costas até às cordas + 5 saltos a pés juntos + 3 auto-passes com bola de Voleibol + contorno do cone. c) Vai e vem + 5 saltos de canguru (arco) + corrida em posição de caranguejo até às cordas + 5 saltos a pés juntos + 4 lançamentos da bola de Voleibol ao ar e agarre em afundo + contorno do cone. d) Vai e vem + 5 polichinelos (arco) + corrida em posição de caranguejo até às cordas + 5 saltos a pés juntos + 4 lançamentos da bola de Voleibol ao ar e agarre em afundo + contorno do cone.			- Executar as ações motoras a um ritmo rápido. - Não efetuar paragens durante o percurso.	

PLANO DE AULA – 11/12/2014

Unidade Temática: Aptidão Física	Aula nº 51/52 Sessão nº 23/24 de 40	Ano/Turma: 10º E	Nº de Alunos: 22	Local: Espaço 1 e 2 do Pavilhão da Escola
Horário: 8.35h – 9.50h	Duração: 75'	Material: - 1 TRX, - 2 Bolas Medicinais (3 e 4 kg), - 3 Bokus (vermelho e azul), - 2 Halteres (1 kg), - 2 Kettlebell (8 kg), - 1 Banco Sueco, - 1 Fitball, - 1 Corda Naval, - 2 Cordas de Saltar, - 3 Cones, - 2 Elásticos, - Escada, - 3 Steps de Cartão, - 1 Trampolim, - Aparelhagem de música.		
Objetivos Gerais da Aula: - Executar os diferentes movimentos/exercícios de acordo com as determinantes técnicas expostas e explicadas. - Conhecer, identificar e compreender os diversos exercícios que podem ser feitos para o trabalho de aptidão física. - Executar e participar nas tarefas com empenho e concentração. Respeitar os ritmos de execução dos colegas. Cooperar com a Professora e com os colegas. - Trabalhar a coordenação, o equilíbrio, a orientação espaço-temporal, a diferenciação cinestésica, a resistência cardiovascular, a força e a postura corporal.				Função Didática: Exercitação de 2 circuitos de aptidão física.

Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem / Organização Didático-Metodológica	Críticos de Êxito
<p>Os alunos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar as diferentes tarefas no respetivo local, respeitando os critérios de execução estabelecidos. - Mudar de estação o mais rapidamente possível. - Seguir a ordem/sequência assinalada para o circuito. 	<p>2) Circuitos de Treino Funcional: Os alunos são divididos por 2 espaços (1 circuito em cada) e distribuídos por cada uma das estações. Realizam-no em 1 volta segundo o tempo 45"/15". Após o término do seu circuito transitam para o outro.</p> <p>2.1) Circuito 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Back Row no TRX 2 – Lançamento Lateral da Bola Medicinal (3kg) com Rotação 3 – Prancha Lateral no Bosu 4 – Agachamento com Elevação Superior dos Halteres (1kg) 5 – Balanços com Kettlebell (8kg) 6 – Descer e Subir o Banco Sueco (trocando o pé que inicia) 7 – Prancha na Fitball (apoio da parte anterior da coxa e puxa-a ao peito) 8 – Ondas Alternadas com Corda Naval 9 – Salto à Corda 10 – Suicidas (percurso de 9 metros com 3 cones, tocar com a mão na linha) <p>2.2) Circuito 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Elásticos: Agachamento Estático com flexão dos MS em supinação e extensão em pronação 2 – Lançamento a 2 mãos da Bola Medicinal (4kg) por cima da cabeça 3 – Agachamento no Bosu (direita e esquerda) 4 – Escada: 2 saltos dentro a pés juntos e 2 saltos fora com pés afastados 5 – Prancha com alternância dos joelhos ao peito 6 – Skipping entre Steps de Cartão 7 – Desenvolvimento com Kettlebell (8kg) 8 – Equilíbrio no Bosu 9 – Salto à Corda 10 – Salto em Extensão seguido de Agachamento no Trampolim 	<p>2.1) Circuito 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Pés afastados à largura dos ombros e alinhamento corporal. 2 – Início do movimento: agachamento com bola do lado do corpo mais afastado da parede; rotação dos apoios; não deixar cair a bola. 3 – Rotação do tronco e dos apoios; alinhamento corporal. 4 – MS estendidos acima da cabeça. 5 – MS estendidos; impulso para a subida do kettlebell. 6 – Elevação do joelho; troca do pé que inicia o movimento. 7 – Apoio da parte anterior da coxa; palmas das mãos apoiadas no solo; MS em extensão; movimento de puxar a fitball ao peito e, de seguida, estender os MI. 8 – Corda cai perto dos pés – não se encontra estendida; ligeira flexão dos MI; tronco direito. 9 – Não há resalto; amortecimento com ligeira flexão dos MI. 10 – Tocar com a mão na linha imaginária formada pelo cone; vai ao 2º cone e volta ao 1º, ao 3º e volta ao 2º, ao 3º e volta ao início; deslocamento de costas no regresso ao 1º cone. <p>2.2) Circuito 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Ligeira flexão dos MI; tronco direito; elásticos com tensão. 2 – Posição bipele com agarre da bola atrás da cabeça; ligeira flexão dos MI para o lançar da bola; avanço do MI para receção; joelho não avança a parte anterior do pé; alternância do pé que avança. 3 – MS em extensão frontal; troca passo com MS em extensão no eixo longitudinal. 4 – Salto dentro com MS em elevação superior; salto fora com MS estendidos lateralmente; salto com ambos os pés. 5 – Alinhamento dos segmentos corporais; apoio da palma das mãos no solo; joelhos ao peito alternadamente. 6 – Joelhos sobem ao nível da zona abdominal; 2 segundos parados ao com um pé no chão antes da mudança de direção. 7 – Início do movimento com agachamento para o agarre do kettlebell; pega com palmas das mãos voltadas para o tronco; MS estendidos em elevação superior. 8 – Tocar com ambas as mãos no chão; extensão do corpo com batimento da palma acima da cabeça. 10 – Salto em extensão com elevação superior dos MS; agachamento com MS estendidos lateralmente.

