



**FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

## **A Correr até ser Professora: A influência da minha formação neste caminho**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº74/2006 de 22 de fevereiro).

**Orientadora:** Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

**Sílvia Alexandra de Sousa Flório**

**Porto, Julho de 2016**

### **Ficha de Catalogação**

Flório, S. (2016). *A correr até ser Professora: A influência da minha formação neste caminho*. Porto: S. Flório. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM, MODELO DE COMPETÊNCIA NOS JOGOS DE INVASÃO

## **Agradecimentos**

Ao terminar esta etapa da minha vida, onde deixo a partir deste momento de ser uma estudante, quero agradecer a várias pessoas, que sem elas nada disto teria sido possível.

Ao meu Costa, sem ti não teria sido possível. Deste-me as forças para todos os dias me levantar e continuar com um sorriso. És o melhor do mundo, a melhor pessoa que alguma vez conheci, o meu apoio incondicional, e por isso te agradeço!!

À minha enorme família! Que não são muitos, mas são enormes de coração! Por tudo o que sempre fizeram por mim, por todo o apoio que me dão, por me aturarem todos os dias... Por me fazerem chegar onde estou!

À minha mãe, pelo carinho e paciência que tem em me aturar,

Ao meu pai, que fez sempre tudo por mim,

Ao meu irmão, que sabe quando preciso do espaço, mesmo sendo um chato, também consegue ser compreensivo,

Aos meus avós, que desde que nasci, tudo fizeram por mim!

Vocês que me fizeram e continuam sempre a apoiar-me em todas as fases da minha vida, percorrendo um mundo para me darem o melhor possível, um enorme OBRIGADA!

Às minhas amigas e amigo, que só eles sabem o que passamos juntos! Longe, mas sempre juntos. Em cada momento que foi preciso, tive sempre alguém comigo... Babá, Megui, Fisga e Zé, obrigada! 😊

Aos meus professores, que me ensinaram e me fizeram crescer. Apoiando em tudo o que precisasse nesta etapa, fizeram de mim a professora que sou, Professora Mariana e Professor Pedro, um grande obrigada!

Aos meus sogrinhos, Ana e Alexandre, pela paciência que tiveram em nos aturar! Obrigada por todo o apoio, ajudas e brincadeiras!

Aos meus atletas, desde os que já cresceram, aos que vêm pequeninos, convosco também aprendi e cresci. Dão-me alegrias todos os dias ao ver-vos tornarem-se excelentes pessoas. E por tão pequeninos me compreenderem neste ano. Obrigada!

E, como não podia deixar de ser, aos meus alunos!! Foram os primeiros e foram os melhores! Com eles cresci e aprendi a ser professora. Este processo foi todo construído com eles e nada seria igual se não fossem eles. Obrigada meus pequenos!

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	III
<b>Índice Geral</b> .....	V
<b>Índice de Quadros</b> .....	IX
<b>Índice de Anexos</b> .....	XI
<b>Resumo</b> .....	XIII
<b>Abstract</b> .....	XV
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	XVII
<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>2. Dimensão Pessoal</b> .....	5
<b>2.1. A Família e Eu</b> .....	5
<b>2.2. Eu e o Desporto</b> .....	7
<b>2.3. Eu, o Desporto e as Escolas</b> .....	11
<b>2.4. O Estágio Profissional</b> .....	14
<b>3. Enquadramento da Prática Profissional</b> .....	19
<b>3.1. Enquadramento Legal e Institucional</b> .....	19
<b>3.2. Tríade Cooperante</b> .....	21
<b>3.2.1. Professor Cooperante</b> .....	21
<b>3.2.2. Orientador da Faculdade</b> .....	22
<b>3.3. Enquadramento Funcional</b> .....	22
<b>3.3.1. A Escola Cooperante</b> .....	22
<b>3.3.2. Grupo de Educação Física</b> .....	24
<b>3.3.3. Núcleo de Estágio</b> .....	25
<b>3.3.4. Os alunos</b> .....	26
<b>3.3.4.1. 10º AM</b> .....	27
<b>3.3.4.2. 9º A</b> .....	28
<b>3.3.4.3. 6º B</b> .....	30
<b>4. Realização da Prática Profissional</b> .....	33
<b>4.1. Organização do processo de ensino-aprendizagem</b> .....	33
<b>4.1.1. O Planeamento anual de Educação Física</b> .....	34
<b>4.1.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)</b> .....	39
<b>4.1.3. Unidade Didática</b> .....	41

4.1.4. Plano de Aula.....	45
<b>4.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>48</b>
4.2.1. Clima da Aula.....	48
4.2.2. Regras e Rotinas.....	51
4.2.3. Instrução.....	55
4.2.3.1. Feedback.....	60
4.2.5. Modelos de Ensino.....	62
4.2.6. Reflexão e Observação.....	67
<b>4.3. Avaliação.....</b>	<b>70</b>
4.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	72
4.3.2. Avaliação Formativa.....	74
4.3.3. Avaliação Sumativa.....	76
<b>4.4 Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....</b>	<b>79</b>
4.4.1. Reuniões de EC.....	79
4.4.1.1. Reuniões de Direção de Turma.....	79
4.4.1.2. Reuniões de Grupo.....	81
4.4.2. Corta-Matos Escolares.....	82
4.4.3. Atividades na EC.....	84
4.4.3.1. Belém por um dia.....	84
4.4.3.2. ExpoColgaia.....	86
<b>5. Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1. A retenção de aprendizagens numa turma do ensino secundário em basquetebol, pela implementação do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão.....</b>	<b>89</b>
5.1.1. Resumo.....	89
5.1.2. Introdução.....	90
5.1.3. Metodologia.....	94
5.1.3.1. Participantes.....	94
5.1.3.2. Unidade Didática de Basquetebol.....	94
5.1.3.3. Instrumento e procedimentos de recolha de dados.....	95
5.1.3.4. Procedimentos de análise.....	98
5.1.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	98
5.1.5. Conclusão.....	103

<b>5.1.6. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>104</b>
<b>6. Conclusão.....</b>	<b>107</b>
<b>7. Referências Bibliográfica.....</b>	<b>109</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>XIX</b>



## Índice de Quadros

<b>Quadro I</b> – Planeamento da recolha de dados ao longo da unidade de ensino do basquetebol.....	95
<b>Quadro II</b> – Estatística Descritiva.....	98
<b>Quadro III</b> – T teste de medidas emparelhadas entre pré-teste e pós-teste e entre o pós-teste e teste de retenção.....	99



## Índice de Anexos

<b>Anexo I</b> – Extensão e Sequência dos Conteúdos da Unidade Didática de Basquetebol para a turma 10ºAM.....	XIX
<b>Anexo II</b> – Ficha de Avaliação da Forma Básica de Jogo 2.....	XXI
<b>Anexo III</b> – Definição dos problemas e objetivos de aprendizagem da Forma Básica de Jogo 2.....	XXII
<b>Anexo IV</b> – Cartaz Corta-Mato Escolar.....	XXIII
<b>Anexo V</b> – Cartaz ExpoColgaia 1.....	XXIV
<b>Anexo VI</b> – Cartaz ExpoColgaia 2.....	XXV



## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional, encontrando-se incluído nos terceiro e quarto semestres, o segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente à obtenção do grau de Mestre. O Estágio Profissional tem como objetivo a integração do estudante-estagiário na vida profissional de forma progressiva e orientada, desenvolvendo competências profissionais que criem futuros docentes críticos e reflexivos, com capacidade de responder às exigências da profissão. O Relatório de Estágio encontra-se dividido em cinco capítulos: 1 - introdução, onde realizo uma breve caracterização acerca do documento; 2 - dimensão pessoal, onde partilho as minhas vivências, chegando à razão de me querer tornar Professora de Educação Física, explicando as minhas expectativas iniciais em relação ao estágio e os intervenientes da minha prática de ensino supervisionada; 3 - enquadramento da prática profissional, onde caracterizo a prática profissional, sob o ponto de vista legal e institucional; 4 – realização da prática profissional, neste capítulo realizo um confronto entre a prática e a teoria. Este capítulo encontra-se subdividido em três áreas de desempenho distintas: Área 1- Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem; Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade; Área 3 – Desenvolvimento profissional. Neste capítulo estão, também, inseridos a temática do professor reflexivo e do estudo de investigação designado de “A retenção de aprendizagens numa turma do ensino secundário em basquetebol, pela implementação do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão”, onde descobri que o modelo de ensino foi eficaz na aprendizagem e retenção de aprendizagens dos alunos; 5 – Conclusão, um resumo sobre o ano escolar, e a comparação entre as expectativas iniciais e as vivências reais. No estágio aprendi o que é ser um professor eficaz e neste relatório explico as minhas tentativas de lá chegar.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM, MODELO DE COMPETÊNCIA NOS JOGOS DE INVASÃO.



## Abstract

This report was developed as part of the practicum field experience, which was included in the third and fourth semesters of the study plan of the 2nd cycle, leading to the Master Degree in teaching of physical education in the Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The practicum aims the integration of pre-service teacher in professional life in a progressive and oriented way, developing the professional skills that promote future reflexive and critical teachers, able to respond to the requirements of profession. This report is divided in five main chapters: 1 – Introduction, a brief synthesis about the whole document; 2 – Personal dimension, where I share my life experiences that get me to become a physical education teacher, explaining my initial expectations towards the practicum and the agents of my practice; 3 - Practicum Framework, where I characterize my supervised practice, in the legal and institutional point of view; 4 - Implementation of the Professional Practice, in these I realize a confrontation between practice and theory. This chapter is subdivided into three distinct areas: Area 1 - organization and management of teaching and learning; Area 2 - participation in school and community relations; Area 3 - Professional Development. In this chapter there is also the theme of reflective teacher and my research study, entitled as “The retention of learning in a basketball high school class through the implementation of the Competency Model in Invasion Games”, in here I found out that the teaching model was effective in the learning process and in the retention of the students learning process; 5 – Conclusion, is a resume about the school year, what provided for me and a comparison between the initial expectative and what I did faced in the school year. In the practicum I learn what is a effective teacher and in this report I explain my attempts to get there.

**KEYWORDS:** PRATICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, RETENTION OF LEARNING, COMPETENCY MODEL IN INVASION GAMES



## **Lista de Abreviaturas**

**AGD** – Animação e Gestão Desportiva

**AM** – Administração e Marketing

**DE** – Desporto Escolar

**EC** – Escola Cooperante

**EE** – Estudante Estagiário

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Profissional

**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**MEEFEBS** – Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**NE** – Núcleo de Estágio

**PC** – Professor Cooperante

**PO** – Professora Orientadora

**RE** – Relatório de Estágio



# 1. Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP). Este encontra-se inserido na unidade curricular “Estágio Profissional” incluída nos terceiro e quarto semestres, presentes no segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), conducente à obtenção do grau de Mestre. O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão<sup>1</sup>.

Esta unidade curricular incorpora duas componentes, a) a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante; e b) o relatório de estágio (RE), orientado por um professor da Faculdade, que supervisiona a ação do estudante estagiário (EE) no contexto da prática<sup>1</sup>. O RE é o local onde relato toda a minha prática, demonstrando a minha experiência em contexto real, numa escola de ensino português. Este cumpre a componente da reflexão sobre a reflexão na ação aliada à componente investigativa Schön (1992).

A prática de ensino supervisionada decorreu numa escola cooperante (EC), situada em Vila Nova de Gaia, que tem como objetivo criar autonomia, autoestima e confiança na construção do futuro dos seus alunos. Esta instituição é reconhecida como sendo uma das escolas que melhores condições oferece aos seus alunos. Estas condições prezam-se pela qualidade de instalações escolares, desportivas e espaços exteriores. Assim, esta escola permitiu-me ter das melhores condições espaciais e materiais para este confronto inicial com a prática de ensino.

A minha identidade profissional foi construída através de vários intervenientes, do Professor Cooperante (PC), à Professora Orientadora (PO), ao Núcleo de Estágio (NE), os Professores do Grupo de Educação Física e,

---

<sup>1</sup> *Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2015/016.*

Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

claro, os alunos. Estes foram os elementos mais importantes para a criação da minha identidade. Com eles cresci e aprendi a ser professora. Tendo um professor que me ensinava e apoiava, permitindo-me errar para de seguida me ensinar. Uma professora que me fazia refletir sobre todas as minhas ações. Um grupo que me apoiou desde o primeiro momento que entrei na escola, fazendo-me sentir um membro integrante deste. Um núcleo em que o companheirismo, amizade e ajuda prevalecia, permitindo que não estivesse sozinha nesta etapa. Os alunos, para os quais fiz tudo, tentando que aprendessem e gostassem da disciplina. Como refere Graça (2014, p.44), “a construção da identidade profissional do professor está longe, pois, de ser uma obra solitária de uma vontade individual, ela resulta de um jogo complexo de processos de formação e socialização”.

Durante o EP pude lecionar em três turmas, sendo uma partilhada; fazer parte dos conselhos de turma das três; acompanhar todo o papel de um diretor de turma, ajudando o PC nas suas ações; participar nas várias reuniões de grupo; bem como em inúmeras atividades da EC. Todas estas presenças e realizações fizeram a minha experiência de estágio. O EP não se baseia somente na lecionação, mas engloba uma participação ativa do professor estagiário em todas as ações e atividades da EC.

Para este momento, o EP, vinha com inúmeros receios e questões, sobre como iria ser, como iriam ser as minhas turmas, se iria conseguir criar uma boa relação com os alunos, entre outras. Ao mesmo tempo, as expectativas eram imensas. Estava desejosa por todos os primeiros momentos, mas principalmente para as primeiras aulas e o conhecer das turmas.

O choque que encontrei com a realidade da quantidade de tarefas a realizar foi tremendo, a passagem de aluna a professora num só dia foi abismal, contudo natural, pois Batista (2014, p.35) explica que, “relativamente ao que mais marca os estudantes estagiários, são as tarefas inerentes ao processo de ensino aprendizagem”. Já Queirós (2014, p.73) enuncia que, “neste momento o professor sente-se como se de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional”.

Existiram algumas inseguranças, apesar disso o objetivo era os alunos e para eles concentrei-me ao máximo para lhe poder proporcionar aprendizagens com significado.

O RE encontra-se dividido em cinco capítulos: 1 - introdução, onde realizo uma breve caracterização acerca do documento; 2 - dimensão pessoal, onde partilho as minhas vivências até ao momento do EP, referindo o meu percurso académico e desportivo, a razão de me querer tornar Professora de Educação Física (EF), bem como as minhas expectativas iniciais em relação ao EP e os intervenientes da minha prática de ensino supervisionada; 3 - enquadramento da prática profissional, onde caracterizo a prática profissional, sob o ponto de vista legal e institucional. Neste capítulo também defino o funcionamento do EP, através do contexto onde realizo a prática; 4 – realização da prática profissional, neste capítulo realizo um confronto entre a prática e a teoria. Este capítulo encontra-se subdividido em três áreas de desempenho distintas: Área 1- Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem; Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade; Área 3 – Desenvolvimento profissional. A área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A área 2 abarca todas as atividades não letivas realizadas, onde se percebe a minha integração na comunidade escolar. A área 3 fica concedida às aprendizagens e dificuldades, e uma comparação entre as expectativas iniciais e aquilo com que me deparei. Neste capítulo estão, também, inseridos a temática do professor reflexivo e do estudo de investigação designado de “A retenção de aprendizagens numa turma do ensino secundário em basquetebol, pela implementação do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão”; 5 – conclusão, um resumo sobre o ano escolar, e a comparação entre as expectativas iniciais e as vivências reais.

No estágio aprendi o que é ser um professor eficaz e neste relatório explico as minhas tentativas de lá chegar.



## 2. Dimensão Pessoal

### 2.1. A Família e Eu

Não poderia começar a contar-vos quem sou sem falar da minha família. Eles foram os meus pilares e tornaram-me na pessoa que sou hoje. Por isso, ao falar de mim falarei de todos eles inevitavelmente.

Tudo começou, segundo os meus pais e avós, a 19 de junho de 1994, uma data simples de fixar, pois era a do meu primeiro aniversário, onde não comecei a andar, mas antes a correr. Foi no salão de festas do condomínio dos meus avós, cheio com dezenas de convidados, perdi de vez o medo de andar e comecei a corrê-lo de ponta a ponta, entre os colos dos meus dois avós. Era premonitório, garante toda a minha família.

Mas ainda antes disso, desde que nasci que o desporto me rodeou, exemplo disso foi a minha primeira prenda de nascença, um cachecol de um clube. Prenda rara, certo? Não tanto se formos a ver a minha família...

Começo então por vos contar quem me formou...

O meu pai praticou vários desportos na sua juventude. Começou pela natação, que praticou até à idade de ser atleta de competição. Terá surgido daí o seu princípio de querer os filhos na natação, mas sem fazerem carreira nesse desporto.

Ainda durante os seus anos na natação, o meu pai começou a praticar judo, sendo esse o seu desporto favorito e aquele que exercitou até aos 18 anos, participando em inúmeras competições. Apesar de ter deixado tudo isto, a ligação do meu pai ao desporto manteve-se, principalmente a nível profissional.

A carreira do meu pai acabou por ser no jornalismo, onde do Jornal de Notícias passou para O Jogo, como especialista em judo e depois em automobilismo, profissionalizando-se anos depois no já extinto Comércio do Porto, onde fez todos os desportos e se transformou em especialista de ciclismo.

Ao longo dos anos, teve uma experiência como jornalista generalista e conheceu de forma profunda vários desportos: fazendo provas do Mundial de Ralis e Grandes Prémios de Fórmula 1; cobrindo vários torneios e uma edição

do Masters de Ténis (actual ATP Finals); e para muitas publicações especializadas de ciclismo, cobrindo todas as provas portuguesas e várias internacionais de ciclismo, incluindo três Mundiais. Esteve nos Jogos Olímpicos de Atlanta'96 e Sydney'2000, fez vários Campeonatos da Europa de futebol e jogos da Champions League. Atualmente, cobriu também os Jogos Europeus, em Baku, e está acreditado para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro.

A cultura desportiva do meu pai tem sido importante para o meu desenvolvimento, pois além de as nossas conversas versarem os mais variados desportos e com ele descobrir regras e pequenos segredos de muitas modalidades, também já conheci vários campeões, como o medalhado olímpico da canoagem ou o campeão mundial de ciclismo, entre outros.

Desde pequena, praticamente desde que nasci, que fui levada para todos estes mundos pelo meu pai, envolvendo-me no desporto desde que me conheço. Lembro-me de ser pequenina e estar nas boxes dos ralis a jogar ao elástico com a minha melhor amiga, enquanto o meu pai e avô (também jornalista) trabalhavam. Ou de experimentar carros ao lado do meu pai. Ou até de ir às sedes dos clubes acabados de ser campeões nacionais e de ser apresentada a todos eles como “oh, a filha do Flórido!”.

Isto influenciou positivamente a minha vida, via todos aqueles atletas, todos aqueles campeões e a forma como toda a gente os admirava, como eram felizes e ao ouvir as histórias do meu pai de “como o homem perfeito era atlético e inteligente” (vindo das histórias da Grécia antiga que me contava enquanto comia a sopa) pensei “o desporto é a melhor coisa da vida!”

Desta forma, fui captada naturalmente para esta vida, querendo ser parte integrante deste mundo!

A minha mãe também foi fantástica e importantíssima neste capítulo. Vindo eu de uma família de jornalistas, quase que se podia esperar que envergasse o mesmo caminho. Contudo, a minha mãe sempre me encheu de confiança, apoio e positivismo para eu seguir sempre o que queria na vida. Ela sempre me disse “faz o que gostas! Fazendo o que gostas de certeza que terás sucesso, pois lutarás cem vezes mais por isso!” e assim foi, apoiou-me em todas as minhas escolhas e deixou-me envergar por aquele caminho “um pouco desconhecido” e com fama de “ser um complicado futuro”, pois para ela o importante é que eu fosse feliz e seguisse o que realmente gostava.

O meu irmão, o pequenito que passou a gigante, também esteve sempre ligado ao desporto. Primeiro da mesma forma que eu, pelo envolvimento familiar, começando também na nataçãõ aos 3 anos, experimentando o atletismo e acabando no andebol, modalidade por que é fanático! Atualmente é Campeão Nacional de Andebol de Juvenis, já pela quarta vez na sua pequena carreira, e ambiciona ser um grande atleta. Mas ainda antes de ser este jogador, era aquele pequenito que estava nas provas e gritava desalmadamente “vai sissas!!” (algunha que me deu por não saber pronunciar o meu nome). Também ele realiza uma vida ligada ao desporto, mantendo este hábito e gosto familiar.

Vindo de uma família pequena considero que somos todos muito unidos e, por isso, em cada competição eu tinha toda a minha família a apoiar-me, quer fizesse um bom ou um mau resultado. Mesmo quando competia na outra ponta de Portugal, os meus avós, de autocaravana, lá me iam apoiar.

Ao estar constantemente rodeada de desporto e com uma família como esta não existia dúvidas que o meu caminho era o desporto. Desta forma, demonstro que toda a minha família me apoiou incondicionalmente em todas as minhas escolhas, evidenciando sempre que o importante era que fosse feliz e fizesse o que gostava. Desde os meus pais, aos meus avós, que estiveram sempre comigo! Estes deram-me as primeiras vivências neste mundo e a confiança para o prosseguir como via de estudos.

## **2.2. Eu e o Desporto**

Desde os meus primeiros anos me disseram estar destinada ao Desporto. Sonhei ser médica, como muitas crianças, mas logo no infantário onde cresci, ganhei o apelido de ‘Rosa Mota’ e a fama de nunca andar, correr sempre para todo o lado e em todas as situações.

Com uma família já ligada ao desporto, fui criada dentro de alguns princípios obrigatórios. Logo no infantário comecei a fazer nataçãõ, aos 3 anos, por os meus pais quererem que os seus filhos nadassem de forma perfeita. A opção definitiva por um desporto poderia ser escolha minha, mais tarde, mas no meu

caso com mais um passo obrigatório. Toda a família queria saber se “Rosa Mota” era algo mais do que uma alcunha.

Tinha oito anos quando me levaram a uma primeira prova de atletismo, um torneio de pavilhão com várias provas destinada a crianças, pois é assim que na modalidade se faz a captação de novos atletas. Alcancei um lugar entre as dez primeiras, não muito alto, mas a intenção era ter um registo de várias marcas para mostrar ao treinador que tinha recomendado aquela prova. Perante os registos, a sua reação foi imediata: “A miúda que venha cá treinar”.

Foi assim, que se iniciou a minha verdadeira carreira no Desporto, no atletismo que nunca mais viria a abandonar, apesar de vários convites de outras modalidades.

Pelo escrito atrás, percebeu-se que iniciei cedo uma carreira no atletismo. Passei a treinar três vezes por semana no Estádio do Inatel, no Porto, numa velha pista de cinza e com muito poucas condições. Aquela infraestrutura estava votada ao abandono há vários anos e faltava praticamente tudo. Os balneários estavam muito destruídos, a areia do poço de saltos cheia de lixo, as barreiras todas partidas e o treinador conseguia coloca-las ao alto com fita-cola e não existiam colchões para o salto em altura. Os primeiros treinos foram a saltar uma vassoura que o treinador segurava na mão e a cair no chão... Mas a paixão era muita e fazia esquecer tudo.

Foi assim, com os sapatos de bicos que a Rosa Mota me ofereceu, que me estreei em competições, ainda como benjamim e apenas em provas extra, o que significa não contarem para qualquer tipo de campeonato.

Só no ano seguinte, já como infantil, tive as primeiras provas oficiais. Conseguia bons resultados e foi com ansiedade que me preparei para a primeira competição “a sério”, o Campeonato Regional de Infantis, a maior prova que podia fazer naquela altura. Mas foi também então que tive a minha primeira lesão, uma microrrotura numa coxa, a poucas semanas da prova.

Cheguei a pensar que andara meses a treinar para nada, mas o médico deu-me alta na própria semana do campeonato. Foi com três treinos e muita ansiedade que fui para a prova, com os meus pais a pedirem-me calma, pois os resultados poderiam não ser os esperados. Sagrei-me Campeã Regional nas três provas em que competi, e dei pela primeira vez um sermão aos meus pais, por não terem acreditado em mim! Esses anos ensinaram-me muito, tanto

a ganhar como a perder, pois encontrei rivais sérias em Braga, discutindo ao centímetro o pódio do salto em comprimento.

Foi um período entusiasmante, apesar das más condições de treino e da falta de tempo do meu técnico, que nunca me acompanhava nas provas. Era sempre o meu pai a dar-me instruções, entre aquilo que sabia. Esta fase fez-me tornar mais independente enquanto atleta e desenvolver a determinação para alcançar o que nos momentos parecia impossível. Também me ensinou a lidar com a derrota e ultrapassar dificuldades, pois nem sempre a vida é fácil e desde cedo, com o desporto, o aprendi. Estas vivências formaram a minha personalidade, ensinando-me a nunca desistir e lutar pelo que queria, independentemente dos obstáculos que encontrasse.

Como único lamento desse ano, e também dura lição, tive a prova de Mega Sprinter da CAE do Porto. Tinha sido a mais rápida na minha escola – tinha ganho o sprint, o corta-mato e o salto comprimento – e por isso perguntei ao meu professor de Educação Física, se me daria a nota 5 no final do ano. De forma séria, respondeu-me que só teria a nota máxima se vencesse a fase distrital. Fiquei profundamente abatida. Vencer era quase impossível, pois estavam ali todas as estudantes mais rápidas do distrito do Porto.

Não conseguindo sequer alcançar a final, saí a chorar e não contando a ninguém a verdadeira razão do que ali se passara. Aquele professor, que ficaria para sempre como o exemplo do meu “mau” professor, deu-me mesmo um 4 como nota final, mesmo com todo o meu esforço e dedicação nas aulas e em representação da escola. Este deu maior importância ao resultado, não tendo em consideração toda a minha dedicação à disciplina. Contudo, este exemplo também me ajudou a crescer, fazendo-me esforçar mais em cada treino para que no ano seguinte não se repetisse. Não me desmotivou, pelo contrário, fez com que me dedicasse ainda mais ao desporto e à disciplina.

Após quatro anos no clube, o treinador disse não ter possibilidades de continuar no atletismo, por falta de tempo, e tive de procurar outro clube. A escolha foi feita numa conversa entre o treinador e o meu pai, e perante duas opções. Esses clubes partilhavam a mesma pista, contudo um tinha mais dinheiro e fama do que o outro. Preferi o mais simples, por o meu pai e treinador gostarem do treinador da formação e por terem objetivos diferentes para os atletas, que o outro clube. Esta mudança deixou-me muito triste,

levando-me a pensar em desistir, pois tinha uma enorme paixão pelo clube em que comecei, não querendo por nada deixá-lo. As circunstâncias da vida nem sempre permitem que tenhamos o que queremos e mais uma vez aprendi isso. A mudança assustava-me, não sabia o que iria acontecer nem se continuaria a ser bem treinada. Apesar de tudo, o atletismo era o que gostava e arrisquei.

Para minha surpresa e felicidade os primeiros anos no novo clube foram entusiasmantes. Tinha um novo treinador, finalmente alguns colegas de equipa com idades mais aproximadas à minha e uma pista de tartan, com melhores condições. Isto permitiu que evoluísse em várias disciplinas que no clube antigo, com as instalações que tinha, não podia treina-las de forma adequada.

Nos anos seguintes consegui alcançar diversos títulos, alguns importantíssimos na minha carreira enquanto atleta, mas também algumas desilusões. Durante estes anos sofri algumas lesões que praticamente me incapacitaram durante épocas quase completas. Apesar disso, com o apoio familiar e força de vontade que tinha voltei sempre aos treinos e competições.

Esta situação fez-me aprender que na vida nem tudo é fácil e que temos que nos superar perante os obstáculos que nos são colocados à frente. Aprendi a nunca desistir, que não haveria qualquer barreira que derrubasse os meus sonhos e lutei sempre para os tentar alcançar.

Entretanto os anos passaram e cheguei à Faculdade de Desporto. Ao entrar na faculdade descobri outra dificuldade para a minha carreira enquanto atleta: coordenar o tempo e boleias entre a faculdade, o Estádio da Maia, onde treinava, e a minha casa. As viagens quase pareciam impossíveis e ocupavam-me todo o tempo livre, impossibilitando-me de estudar diariamente, pois chegava sempre a casa muito tarde. Cada viagem demorava mais de uma hora e meia, tornando-se complicado num ano em que os estudos eram fundamentais. Isso levou-me à mudança de clube, para passar a treinar no local em que estudava. Assim, com alguma tristeza tive que deixar o clube que tanto me apoiou e tanto carinho me deu nos meus pontos altos e baixos. Contudo, não podia prejudicar a minha vida académica, que era o mais importante.

Foi assim que entrei no meu clube atual. Ao mesmo tempo, e estando na Faculdade, comecei a participar nos Campeonatos Nacionais Universitários. Estes foram e continuam a ser anos felizes, de conquistas e derrotas, como

tudo na vida, sendo inesperado aquele que posso considerar como o meu maior triunfo: cheguei às competições seniores de atletismo. Melhor ainda, nesses campeonatos também começam a entrar atletas treinados por mim, o que representa uma dupla conquista.

Atualmente já consigo lidar facilmente com alegrias e tristezas, visto que fui aprendendo desde pequena que o sucesso só se consegue lutando e que a vida não é feita só de felicidades, mas que os momentos menos bons também são aqueles que nos fazem crescer e aprender. Deste modo, a minha ingressão no mundo do desporto, por via do ensino superior estava subjacente a toda a minha vida. Desde que me conheço que o desporto faz parte da minha personalidade, não existindo qualquer dúvida que seria esta a área que pretendia seguir como prosseguimento dos estudos. Toda a minha vida, desde a minha família, às minhas experiências desportivas, me levaram a este momento, onde me tornaria uma profissional do desporto, sendo a Educação Física a minha área de eleição. Como Gomes et al (2014, p.169) indica “é crucial considerar que as representações constroem-se não apenas por imposição dos agentes exteriores, nomeadamente da família, mas também através de um processo gradual de múltiplas experiências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar novas representações”.

### **2.3. Eu, o Desporto e as Escolas**

A minha ligação do desporto com a escola passou a ser significativa com a minha entrada na Escola Secundária, no 7<sup>o</sup> ano.

A partir do momento que entrei na Escola Secundária e passei correr o corta-mato escolar, a minha vida escolar deu uma pequena volta.

Eu, ainda muito pequenina, recém-chegada a uma escola de “miúdos grandes”, chego ao corta-mato escolar e ganho com uma grande distância... Foi a partir desse dia que várias pessoas começaram a perguntar quem eu era. Fui ao corta-mato distrital pela escola, fico nas primeiras dez classificadas – fui sexta no ano de estreia – e consigo, juntamente com as minhas colegas, a taça do primeiro lugar. Era uma novidade para a escola e fomos recebidas pelo

diretor, que nos felicitou e agradeceu. Fiquei desde aí conhecida como a “menina dos corta-matos”.

A partir do sucesso que tive com o corta-mato, passei a participar em todas as atividades que existiam e isso permitiu-me conhecer muito mais gente e fazer inúmeras amizades. Sendo-me, assim, o desporto marcado no primeiro ano que entrei naquela escola. Tratando-se de uma escola dos arredores do Porto, e não tendo a melhor reputação, toda a gente me apoiava, desde colegas a professores, passando por funcionários e até o diretor. Pela primeira vez em algum tempo a escola era representada de forma positiva e eu tinha muito orgulho nisso.

Desse modo, passei três anos fantásticos nessa escola, onde o desporto foi como uma mola impulsadora da minha socialização.

No meu 9º ano, ainda na mesma escola, tive os professores mais marcantes. Começando pela minha diretora de turma, professora de Português, que conversava comigo e me apoiava, quase como se de uma amiga se tratasse. Esta professora deu-me forças para enfrentar dificuldades e os piores momentos da vida e chegou até a ir-me apoiar em competições. A intervenção desta professora foi para além das aulas, encaminhando-me pelos melhores caminhos. Demonstrando que o papel do professor para além da instrução das matérias. A professora deu-me, desta forma, o exemplo das características que um bom professor deverá ter.

De seguida, chegou o meu professor estagiário de Educação Física. O professor que me fez ter a certeza do que queria da vida. Como refiro anteriormente, em criança pensava no ramo da medicina, pois adorava o corpo humano, contudo nunca me imaginei a curar doenças; então comecei a pensar na vertente da fisioterapia, após tantas lesões que tinha sofrido, seria bom perceber como as tratar, mas também continuava a não ser bem isso que me fascinava. Quando este professor chegou à escola e nos contou qual era a sua profissão percebi “era exatamente isso que eu queria!”. Assim, fui falando com ele e percebendo o seu percurso e como se chegava onde ele tinha chegado. Este era preparador físico do FC Porto, para mim o trabalho de sonho. Mas também era o nosso Professor de Educação Física, o melhor professor que alguma vez tinha tido. Com ele aprendi muito sobre todos os desportos, percebi que tinha uma ideia errada do Professor de Educação Física e entendi que

essa era sem dúvida a área de sonho, aquela que eu queria seguir. Digo isto porque me permitiria inculcar hábitos de vida saudáveis através do desporto e poder ser um exemplo para outros jovens, como ele foi para mim, encaminhando-me para um percurso melhor e demonstrando-me que seria possível seguir um percurso profissional naquilo que eu mais gostava, o desporto.

Entretanto, e na deslocação para uma competição que duraria três dias, em conversa com outra atleta, esta contou-me que estava num Colégio, onde tinham um curso de Desporto que dizia ser espetacular. Imediatamente liguei à minha mãe a contar-lhe “Mãe este curso é perfeito! Tem tudo o que eu quero e ainda tem saída profissional! Mesmo que eu mude de ideias, tem todas as cadeiras de ciências que me dão saída para outros cursos. É perfeito!”, disse-lhe. A minha mãe disse logo que ia “pesquisar sobre isso”. Para surpresa minha, quando chego a casa, estava já inscrita no Colégio, como candidata ao Curso de Animação e Gestão Desportiva! Foi das maiores alegrias de sempre. Após entrevistas de seleção, entrei naquele fabuloso curso e criei o meu percurso até ao momento, tendo sempre em mente o mesmo objetivo.

Deste modo, percebe-se que desde o meu 9º ano que não tenho qualquer dúvida de que este era o caminho que queria seguir e pelo qual sempre lutei.

Ao terminar o ensino secundário a minha escolha era óbvia, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sendo por isso a minha única opção de ingresso no ensino superior. Tal como menciono em cima, a minha família apoiou-me sempre incondicionalmente, sabendo que era isto que queria e não haveria mais opções de escolha.

Já na Faculdade, a licenciatura foi tudo o que eu imaginava: amizades, desporto, desporto e desporto, era o que se respirava, comia e bebia. Foi tudo o que eu sempre quis e imaginei. Os dois primeiros anos foram fantásticos, pois são muitas horas de aulas práticas. Nestes anos aprendi muito sobre inúmeros desportos e como ensina-los. Além disso também tive a possibilidade de aprender mais sobre as partes mais esquecidas do desporto, como a fisiologia, a bioquímica, a biomecânica e a psicologia. Todas estas novas aprendizagens reforçaram o meu gosto pelo desporto e despertaram, em mim, a vontade de ensinar a outros tudo aquilo que aprendi.

Ao chegar ao terceiro ano começou a decisão de um mestrado. A escolha era quase óbvia, contudo, com tantos anos de treino, na altura já com dois como treinadora, e sendo eu apaixonada pelo atletismo, comecei a colocar em questão o mestrado de alto rendimento.

Este foi o momento em que me encontrei com mais questões e dúvidas, algo que já não tinha há vários anos, sobre o que seguir no futuro. Por isso, procurei aconselhar-me com várias pessoas, com a minha família, o meu companheiro, que se encontrava na mesma situação, e com o nosso treinador de atletismo, que era professor do mestrado de alto rendimento. No final, a escolha foi a mesma que a ideia inicial: Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O que me levou a esta decisão foi ter pensado sobre o que realmente me motivava, o desejo de poder influenciar os jovens a enveredar pelo melhor caminho que tivessem disponível. Outro aspeto que fez pender a balança a favor deste mestrado foi dar-me a possibilidade de ter uma carreira profissional diferente daquela que já podia seguir com a licenciatura, ser professora.

A minha opção desenvolveu-se ao longo da vida, decorrendo de vários exemplos, de influências e experiências sociais escolares e não escolares, como corrobora Cunha (2008).

## **2.4. O Estágio Profissional**

O EP começa no momento em que fazemos a lista ordenada de escolas a estagiar. Este momento, para mim, foi simples. Sabia que queria voltar ao Colégio, para aí realizar o meu estágio. Contudo a espera das colocações é que me deixou muito nervosa e ansiosa. Todos os dias, várias vezes ao dia, verificava o correio eletrónico para saber se já tinha saído. Os meus nervos e interrogações eram vários, se teria ficado na escola que desejava, se o meu companheiro tinha conseguido lá ficar também, com quem mais ficaríamos. Eram muitas as dúvidas que presidiam nesse momento. Foi esse, por isso, o momento que considero como primeiro momento do EP.

Após esta fase ter passado veio a primeira reunião no Colégio, e com ela os nervos voltaram a aumentar. Regressar à instituição onde terminara o ensino

secundário e passar a ter os meus antigos professores como ‘colegas’ deixou-me sem saber como agir. Mas este pequeno choque passou depressa, pois mal entramos na reunião toda a informação começou a chegar, ficamos a saber tudo o que tínhamos que realizar para os dois dias seguintes e para os tempos mais próximos e isso nem deixou que os nervos assentassem.

Chego assim, rapidamente, ao meu terceiro momento do EP, o nervosismo de planear tudo para as primeiras aulas. A constante dúvida se estaria bem feito e se seria suficiente. Rapidamente chegaram as primeiras aulas. Nestas aulas iniciais existia sempre uma questão de fundo, a consciência da dificuldade da mudança de papéis: “ver-me-ão como professora?”, “estará tudo bem planeado?”, “estarei bem colocada?”, “como serão os alunos?”, “conseguiremos ter uma ligação com eles?”. Questões normais, para um professor estagiário a iniciar a sua prática, tal como refere Cunha (2008, p.125) “a formação inicial de professores leva-os a construir uma imagem muito idealizada sobre aquilo que devem ser e fazer, o que vai entrar em contradição com os dados da sua prática quotidiana, gerando sentimentos de insegurança, de incapacidade e de ansiedade”.

Foram as várias experiências profissionais e competitivas a ajudar-me a relaxar, a deixar o nervosismo e a ansiedade de parte, a ter confiança no que teria de fazer. Basicamente, a ajudar a turma nas suas questões, controlar o seu comportamento e conhecer os alunos, tal como refiro na primeira reflexão:

*“Quanto à minha prestação, admito que ao me deslocar para a aula estava um pouco nervosa, contudo quando os vi chegar o nervosismo passou e fiquei ansiosa por começar a aula. Penso que estive confiante durante toda a aula e atenta a tudo o que os alunos faziam e questionavam.”*

(Reflexão 1ª aula, 10ºAM, 1º Período, 10 de Setembro 2015)

Após esta primeira aula apercebemo-nos de todos os documentos que tínhamos que elaborar, aparecendo assim o próximo momento. Ao entrar no EP era evidente a quantidade de tarefas a elaborar. Apesar disso, só quando chega esse momento é que nos apercebemos da realidade de documentos a ter de elaborar. Todos os planeamentos necessários, todas as investigações,

todas as questões e dúvidas com que ficamos: se estará correto, se será suficiente. Nestes momentos, percebemos que o choque com a realidade é muito grande, isto porque, enquanto alunos estagiários ouvimos durante um ano o que nos esperava, soubemos por outros colegas o que nos aguardava, tínhamos noção disso, mas quando chega o momento existe sempre muito mais do que realmente esperávamos (Veenman, 1984). Tal como refere Batista (2014) relativamente ao que mais marca os estudantes estagiários, são as tarefas inerentes ao processo de ensino aprendizagem. E também Cunha (2008) explica que é uma etapa de “choque” com a realidade da escola, do confronto entre a formação teórica recebida e a prática educativa.

O facto de tudo acontecer tão rápido também acalma, de certa forma, o professor estagiário. Pelo menos, foi o que eu senti. Ao ter que me preocupar com inúmeras tarefas deixei o nervosismo de parte e agarrei o estágio com todas as forças. Assim, a minha relação com os alunos foi crescendo da forma mais natural possível, sem nervosismos, nem ansiedades, só com a preocupação sobre se estaria a fazer o correto para o bem e evolução destes. Foi por esta via que apareceram as minhas próximas preocupações: se tudo o que tinha aprendido no ano anterior era possível de ser aplicado neste ano, se era adequado para a minha turma, se era o correto para o meu contexto. Como diz Queirós (2014) o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas e quando as práticas profissionais envolvem emoções também podem suscitar interrogações, levando o profissional a questionar as suas intenções, os seus valores e os seus modos de atuar.

Isto leva-me ao meu próximo momento reflexivo: as minhas turmas; “qual era a minha primeira perceção dos meus alunos?”, “o que esperava?”, “que objetivos queria alcançar com as turmas?”. Estas questões respondi-as com alguma facilidade após a aula de apresentação. Coloquei como objetivo principal numa das turmas a sua motivação para a prática desportiva, aumentar esta motivação e ser capaz de os cativar para as aulas, saberia que com isto a aprendizagem viria com maior facilidade. Na outra turma, a principal preocupação foi o seu comportamento, conseguir controlá-los e, de seguida, ensiná-los. Esta já era uma turma com uma boa aptidão motora, sendo maioria dos alunos atletas federados de diferentes modalidades, sendo a aprendizagem deles um dos meus focos principais.

*“Estou desejosa por trabalhar com eles e tenho como objetivo motivá-los para a prática, tentando terminar o ano com maior parte da turma a praticar uma atividade desportiva fora das aulas.”*

(Reflexão 1ª aula, 10ºAM, 1º Período, 10 de Setembro 2015)

Assim, coloquei estes objetivos como principais do meu EP, pois para mim um dos fatores mais importantes na minha prática era precisamente motivar os alunos à prática desportiva e conseguir proporcionar-lhes aprendizagens.

Chegando à primeira aula de introdução de uma modalidade, ainda surge um outro problema, as avaliações. As primeiras grelhas de avaliação que realizei revelaram-se algo complexas, dificultando-me a avaliação de toda a turma. Após uma conversa com o Professor Cooperante, este sugeriu outro tipo de métodos avaliativos, mais simples. Claramente, percebi que as grelhas que tinha realizado no ano anterior não eram passíveis de ser concretizadas neste novo contexto. Por isso, tive que optar e experimentar outros métodos, até conseguir achar o ideal para o contexto em que me encontrava.

*“Este método, apesar de parecer fácil, revelou-se complicado para avaliar todos os alunos, (...). Como alternativa a este tipo de avaliação o professor cooperante deu a sua opinião de como realizar a avaliação, dando uma nota geral a cada aluno, numa escala de 1 a 5 valores, tendo critérios para cada um dos valores.”*

(Reflexão 1ª aula de Andebol, 10ºAM, 1º Período, 11 de Setembro 2015)

Todas estas experiências foram e continuam a ser importantes para o meu desenvolvimento e aprendizagem, pois enquanto professores a formação é contínua e essencial para que nos mantenhamos a par da evolução da sociedade. Como Cunha (2008) menciona, a formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas, apetrechando o docente para as mudanças vertiginosas da sociedade atual.

Estas experiências foram tão ou mais importantes à criação da minha identidade profissional, como descreve Graça (2014, p.44) “a construção da

identidade profissional do professor está longe, pois, de ser uma obra solitária de uma vontade individual, (...) ela resulta de um jogo complexo de processos de formação e socialização (...).”

## 3. Enquadramento da Prática Profissional

### 3.1. Enquadramento Legal e Institucional

O estágio profissional na FADEUP encontra-se estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais (Batista e Queirós, 2013).

Em termos legais, a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, veio colocar a exigência para obtenção de habilitação profissional para a docência de habilitação mínima no grau de mestre e, assim, surge o EP, que se rege pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro (Batista, 2014; Batista e Queirós, 2013).

O EP encontra-se inserido na unidade curricular “Estágio Profissional” incluída nos terceiro e quarto semestre, presentes no segundo ano do plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente à obtenção do grau de Mestre. Este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão, como está explicado nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2015/2016<sup>2</sup>.

Esta unidade curricular incorpora duas componentes, a) a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP; e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada (Batista e Queirós, 2013).

---

<sup>2</sup> *Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2015/016*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Segundo Batista e Queirós (2013, p.37), “para a operacionalização da prática de ensino supervisionada, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor cooperante, um professor de educação física experiente e da confiança da FADEUP para acolher e orientar um grupo de 3 ou 4 estudantes-estagiários (núcleo de estágio), durante um ano letivo, cada qual assumindo uma das turmas do professor cooperante para a concretização da sua prática de ensino supervisionada“. Conforme esta ideia, a prática de ensino supervisionada decorreu num ano letivo inteiro, onde me foram confiadas duas turmas na qual planei e lecionei todo o ano, começando no dia 1 de Setembro, numa EC, com um PC que assistiu e orientou toda a minha prática.

Os conteúdos programáticos da prática de ensino supervisionada estão estruturados em três áreas de desempenho (Batista e Pereira, 2014; Batista e Queirós, 2013):

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – que engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, referenciando que o EE tem que conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da Educação Física.

Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade – que abarca todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante-estagiário, assumindo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa, pelo que este deve procurar desenvolver um conhecimento do contexto, bem como envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha. Para além disso, esta área de desempenho apela a uma intervenção responsável do estudante-estagiário, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa. Materializa-se ainda no conhecimento do contexto de envolvimento da escola, tendo como objetivo que o EE seja capaz de se tornar uma pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio, possibilitando oportunidades educativas dotadas de significado para os alunos.

Área 3 - Desenvolvimento Profissional – que compreende as 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 profissional, a colaboração e a abertura à inovação. Nesta pretende-se que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

O relatório de estágio é o local onde relatamos e refletimos sobre toda a nossa prática, este cumpre a componente da reflexão sobre a reflexão na ação aliada à componente investigativa, que no final terá que ser apresentado e defendido perante um júri em provas públicas.

## **3.2. Tríade Cooperante**

O EE é inserido numa EC, onde nela tem um PC, professor de EF experiente; um NE, constituído por mais dois colegas; e um PO da faculdade, que juntamente com o PC supervisionam toda a nossa atividade.

### **3.2.1. Professor Cooperante**

Como explica Batista (2014, p.34), “o papel do PC deve ser no sentido de conduzir os EE, de forma gradual, a passar de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma“. O PC é aquela pessoa que está presente em todos os momentos da nossa prática, quem nos auxilia a toda a hora, quem nos dá os feedback dos nossos erros e das nossas mais-valias. Batista (2014, p.34) enfatiza que, “este agente formativo encaminha-nos, ao mesmo tempo que nos dá a liberdade de cometermos os nossos erros e aprendermos com eles. Permite que exista um equilíbrio entre o previsível e o imprevisível, isto é, processos devidamente balizados e outros em que a contingência deve surgir“. É a pessoa que nos apoia em toda a prática e nos deixa criar a nossa própria identidade enquanto professores. Todo o nosso papel e reflexão na escola vem do que o PC nos permite, ou não, fazer nas nossas aulas, bem como no nosso dia-a-dia em comunidade escolar. Silva et al. (2014, p.119) referem, a “missão” do PC é orientar os EE, ajudá-los a encontrarem o seu caminho na profissão, tentando articular as perspetivas e exigências da escola com as da faculdade.

### **3.2.2. Orientador da Faculdade**

O OF é o professor da FADEUP que regula todo o nosso processo de EP, bem como de RE.

No que concerne aos processos de acompanhamento na orientação do estágio, os orientadores assumem um papel menos ativo e mais distante (Batista, 2014). O PO não passa tanto tempo conosco durante o nosso ano de estágio como o PC, não está tão presente, nem interfere tanto na nossa vida em comunidade escolar. Contudo é aquele professor que nos faz refletir sobre a nossa prática através da sua análise crítica das observações que nos faz. É o professor que acompanha todas as nossas construções durante este ano e que poderá ter uma opinião distinta, levando-nos a crescer e a fomentar a nossa identidade profissional. Como completa Batista (2014, p.29) “quanto à visão dos EE, consideram que não obstante o apoio dos orientadores ser à distância, estes são um elemento essencial na análise crítica das suas práticas, permitindo-lhes refletir acerca do tipo de professor que gostariam de ser, influenciando, assim, a construção da sua identidade profissional”.

## **3.3. Enquadramento Funcional**

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

O EP começa antes das aulas, iniciando-se pela nossa escolha das EC. Este momento foi um dos primeiros que se tornou realidade e fez pensar no futuro, em como seria o EP. Assim, o primeiro pensamento determinante à preferência da EC foi o que preferia que existisse no local em que iria desenvolver a minha prática de ensino supervisionada. Deste modo, fez-me pensar nas condições, nos docentes, nos alunos, na proximidade de casa. Todos estes fatores determinaram a escolha das escolas. No final a ordenação das primeiras escolas não foi difícil e tinha toda a certeza que eram aquelas as minhas preferidas, as que queria e onde imaginava o meu ano de EP.

A EC em que fiquei, sendo a primeira opção, tinha tudo o que pretendia, as melhores condições, a grande relevância dada ao desporto, os cursos com

currículo próprio de desporto e alunos interessados. Mesmo ficando longe de casa e da Faculdade era a escola para onde desejava ir, onde imaginava o meu EP e para onde já tinha ideias. Batista (2014, p.24) completa esta ideia dizendo que “as escolas cooperantes emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária dos EE” e nesta escola eu já conseguia criar pensamentos sobre como iria ser a minha prática.

Situada em Vila Nova de Gaia, com o grande objetivo de criar autonomia, autoestima e confiança na construção do futuro dos seus alunos, esta instituição é reconhecida empiricamente pela comunidade escolar como sendo uma das escolas que melhores condições oferece aos seus alunos. Estas condições prezam-se pela qualidade de instalações escolares, desportivas e espaços exteriores, assim como pela variedade de cursos existentes, o material disponibilizado para a lecionação das aulas e pela qualidade de ensino (Colégio de Gaia, 2015).

Esta escola oferece aos alunos um ensino de qualidade que permite a inserção na vida ativa ou no ensino superior, mantendo-se fiel aos princípios e valores que norteiam a formação integral dos seus alunos, formando alunos responsáveis, respeitadores do outro, fraternos, alegres e leais (Colégio de Gaia, 2015). Este ensino e objetivos são transversais na escola desde a pré-primária até ao ensino secundário.

A escola oferece uma variedade de cursos no ensino secundário, permitindo dar resposta aos alunos com potencialidades de aprendizagem elevadas nas suas áreas preferidas. Assim, nesta instalação podemos encontrar uma heterogeneidade de alunos, desde as idades às suas preferências e particularidades, sendo a escola, uma Escola Inclusiva, impulsionadora de uma real igualdade de oportunidades no acesso à educação e facultando os meios necessários para os alunos que necessitem de um apoio específico e individualizado (Colégio de Gaia, 2015).

Na EC podemos encontrar umas instalações bem equipadas para abranger a necessidade de cada curso e dos seus alunos, atendendo às especificidades de cada um. Deste modo, para a Educação Física, um inventário inicial disponibiliza dois pavilhões gimnodesportivos, o A e o B, uma sala de musculação, uma piscina, um campo exterior para a realização de diversas modalidades, uma rede exterior de voleibol, um campo sintético de futebol de

7, quatro pistas de atletismo de alcatrão que acabam numa caixa de areia e um setor de lançamentos. Para além das suas instalações, a EC ainda tem oportunidade de usufruir de um pavilhão gimnodesportivo da cidade, de forma a dar resposta às necessidades do curso Científico-Tecnológico de Animação e Gestão Desportiva (AGD). A EC tem infraestruturas excelentes para o desporto, estando os seus interiores também muito bem equipados para lecionar qualquer modalidade, tendo um elevado número de materiais de cada modalidade, permitindo que cada aluno de cada turma tenha material.

A EC conta também com funcionários e docentes sempre presentes para nos auxiliar. Durante todo o dia os pavilhões têm um funcionário responsável, que trata de tudo que seja necessário, desde arranjar os materiais para os professores, a organizar os balneários para os alunos, bem como supervisionar a limpeza do pavilhão.

Deste modo, estando a escola dotada de todas estas condições o planeamento anual das modalidades e aulas a lecionar foi simples por não ter constrangimentos, uma vez que dispunha do espaço e material necessário a qualquer modalidade presente nos programas de EF.

Para além dos cursos secundários, a EC tem ao seu dispor três equipas de Desporto Escolar (DE), andebol, ginástica e xadrez. Nos anos anteriores ao nosso EP, esta escola tinha uma grande diversidade de grupos-equipas de DE, infelizmente estas terminaram aquando o nosso ingresso, restando somente as três apresentadas anteriormente.

### **3.3.2. Grupo de Educação Física**

O grupo de EF da EC foi composto por sete professores, duas professoras e nós os três, professores estagiários. Este foi o nosso grupo, caracterizado pelos inúmeros anos de experiência que todos os docentes têm, bem como o seu gosto pelo desporto. Todos estes professores lecionam na EC já há alguns anos, estando totalmente inseridos na comunidade e fazendo com que nós nos sentíssemos integrados também. O grupo deixou-nos rapidamente confortáveis e incluídos no seu grupo, mesmo quando nós ainda não nos sentíamos, tal como refiro no excerto de reflexão seguinte:

*“Nesta reunião entrei a sentir-me ainda um pouco ‘intrusa’, como se não fosse suposto estar ali presente, pois ainda me via como uma aluna. Contudo o nosso papel mudou e neste momento somos vistos como professores. Ainda assim passei o tempo todo a sentir que ainda não pertencia ali e a descobrir novas aprendizagens, de como são as reuniões de professores, de como são os professores e do que me esperava este ano letivo.”*

(Reflexão 1ª Reunião, 1º Período, 3 de Setembro 2015)

Após esta reunião, cada dia, cada reunião, era passada com novos sentimentos, levando a que fosse criando a minha identidade profissional com confiança graças ao apoio destes professores. Todos os dias, as aprendizagens estavam latentes, não só durante as aulas ou reuniões, mas nos momentos de conversa e reflexão que fazíamos junto deles.

O grupo reunia frequentemente tentando melhorar os aspetos menos positivos do curso de AGD e da disciplina de EF e planear a organização das atividades do plano anual de atividades. Nestas reuniões todos os professores participavam e davam a sua opinião, permitindo também que participássemos e ouvindo-nos. Isto possibilitou que crescêssemos e ganhássemos confiança quanto à nossa identidade profissional como aspirantes a professores. A este respeito, Queirós (2014, p. 74) enfatiza que é essencial que o professor estagiário se sinta apoiado e confortável dentro da escola onde vai exercer pela primeira vez, o que este grupo fez e nos possibilitou desde o início.

### **3.3.3. Núcleo de Estágio**

O NE é importantíssimo para o professor estagiário. São os companheiros com os quais partilha a mesma situação e os mesmos sentimentos durante um ano inteiro, nesta fase da sua vida. Estes colegas foram imprescindíveis para o meu crescimento enquanto professora, para a base da confiança a cada passo que dei, visto que o demos em conjunto. Como explica Batista (2014, p.36), “os núcleos de estágio funcionam como comunidades de prática, de aprendizagem, que se revelam ser terreno fértil à reconfiguração da identidade profissional dos EE”.

O meu NE era composto por três pessoas, dois do sexo masculino e eu, do sexo feminino. Todos provenientes da mesma casa, da FADEUP, onde realizamos a licenciatura e terminamos agora o MEEFEBS. Tendo um deles o ramo diferente do meu e do outro colega, já nos conhecíamos anteriormente e, por isso, foi uma surpresa agradável descobrir que estávamos juntos nesta aventura.

Este grupo foi imprescindível, eles deram-me todo o apoio e ajuda necessários durante o ano. A união permitiu que cada um de nós evoluísse e que conseguíssemos lecionar de forma mais eficaz para as nossas turmas, bem como desenvolver aulas cativantes. Conseguimos estar presentes na maioria das aulas de cada um, observando e refletindo sobre elas, dando cada um o seu parecer, ouvindo e discutindo em grupo de forma saudável. Assim, posso afirmar que evoluímos em conjunto, corroborando Queirós (2014, p.74) refere que “no estágio profissional a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais, fase na qual a relação e a união do grupo de estágio se revela indispensável”.

#### **3.3.4. Os alunos**

Os alunos “são o que mais marca o estudante estagiário, são as tarefas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, principalmente as interações que estabelecem com os alunos. De facto, é manifesto que os alunos são o centro do seu investimento enquanto professores iniciantes. É com eles e para eles que investem. São eles que dão significado – verdadeiro – à sua ação.” (Batista, 2014, p. 35). Com efeito, foram os alunos que deram todo o sentido à minha prática, foi para eles que trabalhei e com eles que me preocupei. Foram o centro do meu progresso, a razão da minha evolução. É para eles que nos queremos tornar excelentes profissionais, capazes de os cativar e motivar para a prática desportiva.

Deste modo, lecionei em três turmas, uma de cada ciclo: o 10º Administração e Marketing (AM), do ensino secundário; o 9ºA, do 3º ciclo; e o 6ºB, a turma partilhada, do 2º ciclo.

Para conhecer melhor cada turma distribuí, no início da primeira aula, uma ficha de caracterização do aluno, podendo, assim, perceber as características específicas de cada um e a turma no global.

#### **3.3.4.1. 10º AM**

A turma que me foi delegada do secundário foi o 10º ano de AM, que era composta por 28 alunos, 19 raparigas e 9 rapazes, com média de idades de 14,5 anos, nascidos todos no mesmo ano, 2000.

Esta era uma turma com bom rendimento escolar, o que já era de esperar tendo em conta que só os melhores são selecionados para entrar no ensino secundário da EC. Agregado a isto, todos tinham hábitos de estudo diários e objetivos de seguir o ensino superior após o ensino secundário.

A turma demonstrou desde início ter poucas vivências desportivas, pouco gosto pelo desporto e pouca cultura desportiva. Isto alertou-me desde cedo para a necessidade de os cativar para a prática desportiva e criar aulas que lhes permitisse ter aprendizagens com significado. No total, somente oito alunos praticavam desporto, sendo que sete deles apenas realizavam uma hora de exercício físico por semana, o que para a idade deles estava longe do recomendado pela Organização Mundial de Saúde (2016). Por oposição a este dado, vinte e quatro alunos jogavam no computador ou *playstation* todos os dias, pelo menos uma hora por dia, sendo que doze jogavam mais de duas horas por dia, chegando a cinco deles passarem cinco horas por dia em frente a estes aparelhos. O mesmo se verificou com a visualização da televisão, onde vinte e sete alunos viam televisão todos os dias, sendo que dezasseis passavam mais de duas horas em frente a este dispositivo. Assim, reflito que passando em média quatro horas em aparelhos eletrónicos, oito horas a dormir, oito horas e meia na escola, restam somente quatro horas no dia para realizarem tudo o resto, como comer, estudar, ou tomar banho. Por isso, compreendo que não tivessem tempo para realizar exercício físico. Isto levou-me a alertar tanto os professores do conselho de turma, como a turma, para este grave problema de sedentarismo que passa por todos os alunos. Relembrando-os também que os alunos que fazem mais exercício físico têm melhores resultados escolares, como se pode verificar no estudo PESSOAS

realizado pela Faculdade de Motricidade Humana (2012). Aqui começou o meu papel, tentar mudar os hábitos destes adolescentes, cativando-os para a prática de exercício físico fora das aulas.

Acrescentando a este problema de inatividade física, os alunos em média dormiam todos menos que o recomendado, dormindo em média 7h por dia. Após um dia de aulas este tempo não é suficiente para a recuperação do corpo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2016), os adolescentes entre os 14 e os 17 anos devem dormir 10 horas por dia, o que aqui não se verifica. Piorando a situação, com cruzamento de dados pude perceber que estes alunos que menos dormiam eram dos que passavam mais tempo a ver televisão e a jogar computador, despendendo cerca de 6h por dia nesses passatempos, interferindo diretamente com as horas de sono. Deste modo, alertei também o conselho de turma e a turma para consciencialização dos alunos deste problema e do quanto se prejudicavam cognitivamente realizando estes maus hábitos.

Relativamente à minha disciplina, a maior parte dos elementos da turma gostavam de Educação Física, à exceção de quatro alunas, algo que tentei modificar até ao final do ano. De modo a que as aulas fossem cativantes fui perceber que modalidades mais gostavam e menos gostavam, influenciando de forma direta o meu planeamento anual da disciplina para esta turma. Gostando, no geral, das modalidades coletivas, tentei intercalar uma modalidade coletiva e uma individual em cada período, tentando cativá-los e motivá-los sempre a frequentar as aulas.

Concluindo, existiram alguns aspetos que, tanto eu, como os professores da turma, tivemos que ter em atenção e tentar sensibilizar os alunos para alguns temas, como as horas de sono, as horas despendidas nas novas tecnologias e as poucas horas de prática de exercício físico. É uma turma a nível académico bom e com uma boa base por onde trabalhar.

#### **3.3.4.2. 9º A**

A turma que me foi delegada do ensino básico foi o 9º A, composta por 10 raparigas e 18 rapazes, todos nascidos em 2001, com uma média de idades de

13,8 anos. A caracterização foi feita após inquéritos a 27 dos 28 alunos – uma aluna não tinha aulas de Educação Física.

Todos os alunos desta turma já eram provenientes da EC, na maioria frequentam a escola desde a primária. Por esta razão, todos eles se conheciam e se davam bem entre si. Também os encarregados de educação e professores se conheciam, sendo por isso uma turma com um bom ambiente, e de cariz familiar. Todos os pais eram extremamente preocupados sobre a vida académica dos filhos e estavam deveras envolvidos nela. Assim, tinha uma turma com um bom rendimento escolar, com alunos excelentes, e todos estudam diariamente.

Sendo a EC uma escola, anteriormente, muito ligada ao desporto, desde cedo a maioria dos alunos da turma praticava desporto e tinham bons hábitos de saúde. No geral todos viam um número de horas normal de televisão e todos jogavam também dentro do tempo normal; a maioria da turma dedicava entre a uma ou duas horas por dia a estas atividades.

Contudo, existiam exceções, como a de quatro alunos com hábitos preocupantes, pois passavam mais de cinco horas diárias com as novas tecnologias, levando-os a perder tempo considerável de descanso ou de estudo. Estes casos tiveram que ser chamados à atenção, levando-os a refletir sobre o quanto prejudicial era perderem tanto tempo nestes *hobbies* e quão importante era descansar e estudar.

Como referi anteriormente, a turma no geral praticava desporto, pois somente oito alunos não faziam desporto, mas já todos haviam praticado. Deste modo, tentei que estes oito voltassem a ter uma vida ativa, regressando a um desporto fora das aulas. Todos os restantes estavam inseridos no desporto federado, treinando várias vezes por semana. Um deles era mesmo atleta de alta competição de natação. Neste caso em particular, foi-me pedido pelos pais, em concordância com o PC, que sempre que o aluno tivesse competição importante no fim-de-semana, ou viesse demasiado desgastado dos treinos, que este avisaria, existindo um cuidado para não se puxar demasiado por ele. Dos alunos praticantes tinha ainda oito a participar no desporto escolar: quatro no andebol, três na natação e um no xadrez.

Nesta turma existia um caso particular, uma aluna que tinha problemas psicossomáticos, originando crises durante a aula de EF. Este caso foi tratado

pela EC, tendo ficado fora das minhas competências. Esta aluna não realizou as aulas, limitando-se a assistir.

Relativamente à minha disciplina, a maior parte da turma gostava de EF, com a exceção de duas alunas, algo que tentei modificar durante o ano, embora uma delas não realizasse as aulas. De modo a que as aulas fossem cativantes, fui perceber que modalidades mais gostavam e menos gostavam, influenciando de forma direta o meu planeamento anual da disciplina para esta turma. Descobri assim que gostam de muitas modalidades, incluindo algumas alternativas, como hóquei, karaté ou basebol, e desgostavam de poucas, o que me deu liberdade total para escolher o que lecionar. Como seria de prever, numa turma com tantos rapazes, e sendo vários do futebol federado, a modalidade preferida pela turma foi o futebol, levando-me a pensar onde colocar esta modalidade no ano letivo. Acabando por ficar estrategicamente no centro do planeamento anual.

Como conclusão, faço notar que se tratava de uma turma que aparentava ter excelentes bases, como situações familiares estáveis, alguns hábitos de estudo e um interessante número de alunos com atividades extracurriculares. Isto permitiu-me planear a disciplina sem restrições, tentando sempre cativá-los e motivá-los a fazer as aulas. A turma era extremamente ativa e, por isso, realizei sempre aulas com grandes dinâmicas e inúmeros jogos.

#### **3.3.4.3. 6º B**

A turma partilhada que nos foi delegada pertencia ao ensino básico, era o 6º B, composta por 7 raparigas e 16 rapazes, todos nascidos em 2004, à exceção de três alunos que eram um ano mais velhos, tendo a turma uma média de idades de 10,7 anos.

A maioria dos alunos desta turma já provinha da EC desde o ensino primário, tendo apenas dois recém-chegados. Um deles era preocupante, visto ser uma criança recentemente adotada. Assim, tivemos desde início muita atenção com a integração destes dois alunos na turma. Os restantes, como referi anteriormente, já se conheciam, bem como os encarregados de educação, existindo algumas relações complicadas entre alunos e também entre encarregados de educação. Estes aspetos mereceram especial atenção

e influenciaram a relação com os alunos, o planeamento das aulas e dos grupos dentro da turma.

Sendo uma turma com um rendimento escolar que, no geral, se poderia considerar bom, verificamos que isso estava de acordo com o tempo que passavam a estudar por dia, bem como pelos bons hábitos de saúde. Assim, aferimos que a maioria dos alunos passava somente uma a duas horas em frente à televisão e/ou a jogar computador, sendo isto normal e um número pouco preocupante em relação à sociedade atual. Numa análise à alimentação, comprovou-se que todos os alunos realizavam todas as refeições do dia: o pequeno-almoço, o lanche matinal, almoço, lanche da tarde e jantar. A turma tinha apenas um caso preocupante, o de um aluno que jogava durante muitas horas, não fazia a maioria das refeições – apenas almoçava e jantava – e dormia poucas horas, confessando que dormia menos de cinco horas por noite. Este caso levou-nos a chamar à atenção ao conselho de turma, bem como aos encarregados de educação, que por sinal já estavam conscientes destes factos. Tentamos dar a entender ao aluno a gravidade da situação e a necessidade de mudança de hábitos.

Por outro lado, verificamos que existiam alguns alunos com asma, situação preocupante na nossa disciplina, levando a que tivéssemos o cuidado de verificar se estes alunos estavam prevenidos com os respetivos medicamentos.

Felizmente a turma tinha bons hábitos desportivos: vinte, entre vinte e três alunos, praticavam alguma modalidade. Mesmo os três restantes já tinham praticado desporto no passado. Tentámos perceber porque o deixaram e ainda cativá-los de novo à prática de desporto fora das aulas.

Relativamente à nossa disciplina, a EF era aquela que dez deles mais gostavam e nenhum referiu não gostar. Estes dados eram positivos, levando-nos a crer que tínhamos uma turma intrinsecamente motivada para as aulas. Perante isto, tentámos realizar aulas motivadoras e diversificadas, para que os alunos continuassem a ter o gosto pelo desporto e ficassem a conhecer mais modalidades.

Como conclusão, faço notar que se tratava de uma turma que aparentava ter boas bases, como situações familiares estáveis, ao que tudo indica alguns hábitos de estudo e ainda um interessante número de alunos com atividades extracurriculares. Isto permitiu-nos planear a disciplina sem restrições, tentando

motivar os alunos para as aulas. A turma era extremamente ativa e, face a isso, podemos realizar sempre aulas com grandes dinâmicas e inúmeros jogos. Tivemos também em atenção a integração dos novos alunos na turma e acompanhamos de forma particular o aluno com maus hábitos diários.

## **4. Realização da Prática Profissional**

### **4.1. Organização do processo de ensino-aprendizagem**

O ensino para quem é? Para que serve? Bento (2003, p.42) enuncia que, “o ensino é definido como um processo de formação e desenvolvimento, com uma dialética específica de sujeito e objetivo e com uma dinâmica radicada na relação didática de ensinar e aprender”. O ensino é a transmissão de conhecimentos aos nossos alunos. Contudo, para estes aprenderem é necessário que a aprendizagem tenha significado. Bento (2003, p.48) explica que, “o ato de ensinar engloba muito mais do que transmitir conhecimentos aos alunos acerca de determinada modalidade”. Ensinar implica uma formação e evolução no desenvolvimento do aluno como ser humano e como pessoa. Bento (2003, p.39) completa com esta ideia ao referir que, “o ensino não é simplesmente a transmissão de conhecimentos e apropriação simples da matéria programática; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contém em si as bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e a sua disponibilidade para o empenhamento nas tarefas do dia-a-dia”.

Pelas razões acima enumeradas, desde cedo quis ensinar, quis transmitir o meu gosto pelo desporto e fazer com que outros passassem a gostar também. Desde os exemplos que tive oportunidade de contactar que almejei tentar ser um exemplo para alguém. Procurei demonstrar e transmitir o bem do desporto e da educação física. Tal como explica Capel (2010, p.2) “you have been at school for 11 years or more and in all probability wanted to become a physical education teacher because you enjoyed physical education, were able and successful, wanted to pass on your knowledge, understanding and love of physical education and wanted to work with young people”.

O ensino é para os alunos. São eles a principal preocupação de um professor. Desde que comecei o MEEFEBS que soube que o meu foco eram os alunos. Concentrei-me em que aprendessem, mas acima de tudo que gostassem e ficassem motivados para o desporto. Tentei que os meus alunos

tivessem aprendizagens com significado e levá-los a procurar o exercício físico fora das aulas. Como Rink (1993) afirma ensinar é uma atividade complexa, onde o objetivo é a aprendizagem dos alunos. Siedentop e Tannehill (2000) completam afirmando que professores de EF eficazes tentam que os seus alunos aprendam e gostem das atividades que estão a aprender; organizando tempos com atividades que vão de acordo com as habilidades dos alunos, para que exista tempo suficiente para ocorrer aprendizagem. Assim, para organizar aulas cativantes, motivadoras e com aprendizagens com significado, foi necessário um longo planeamento, desde o ano letivo, a cada modalidade e a cada aula.

#### **4.1.1. O Planeamento anual de Educação Física**

O planeamento anual é o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003), sendo este o primeiro momento em que começamos a planear a nossa prática. Os professores concretizam esta tarefa utilizando um calendário, onde listam os dias e as semanas do ano letivo e de seguida escrevem os objetivos dos vários dias. Alguns professores acreditam que as crianças aprendem melhor quando as aulas são agrupadas em unidades sobre o mesmo tópico (Graham, 1992).

Para realizar este planeamento é necessário recorrer a muitos documentos antecipatórios da nossa atuação. Como Bento (2003, p. 67) indica “um bom ponto de partida é o estudo das indicações acerca dos objetivos contidos no programa, em normas programáticas ou orientadoras”. Começando pelos programas de EF; seguindo os documentos orientadores da prática na EC; e, para terminar, perceber, pelas condições materiais e recursos espaciais, quais as possibilidades de realização do meu pensamento. Por fim, e porque tudo o que se faz é para os alunos, perceber quais as modalidades que mais cativavam as turmas, bem como as que menos gostavam. A partir de toda esta análise, passei ao planeamento da disciplina.

Como referi anteriormente, o primeiro passo foi analisar os programas de EF e perceber quais as matérias que integram a composição do currículo obrigatório, bem como as suas metas de aprendizagem. De seguida, fui verificar os planeamentos anuais de EF da EC de cada ano a que leciono,

contudo estes não existiam. Nesta medida, ao realizar o meu planeamento elaborei também, o planeamento anual de EF da EC para os anos das minhas turmas, estando, por isso, livre das restrições que a escola poderia colocar e podendo ter liberdade, neste sentido, para optar quais as modalidades a lecionar.

Durante esta elaboração a maior dificuldade que senti foi tentar que houvesse coerência entre o programa de EF e o planeamento anual das minhas turmas. Como o programa tem objetivos e metas extensas em cada modalidade torna-se difícil, com o pouco tempo disponível que temos para leção, organizar o número de aulas para cada modalidade. Deste modo, para que haja tempo para existir aprendizagem e consolidação dessa aprendizagem é necessário um certo número de horas de prática. Visto isto, se reduzirmos muito o número de aulas de uma modalidade, tendo em conta que cada aula é uma hora, a aprendizagem dos alunos será dificultada. Assim, torna-se difícil a leção de todas as matérias exigidas pelo programa de EF. Também o facto de a EC não contemplar o número de horas mínimas exigidas pelo programa de EF para a disciplina, dificulta este aspeto, visto retirar ainda mais tempo à leção das matérias nucleares. A este respeito, Bento (2003, p.70) explica que “o carácter complexo e unitário do processo de ensino em EF chama a atenção para a necessidade de respeitar quantidades de tempo e intensidades de exercitação necessárias para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas e para a oportunidade de transmissão de conhecimentos”. Apesar de tudo, e tendo em conta os aspetos referidos anteriormente, foi possível lecionar um número mínimo de matérias para que os alunos pudessem ter sucesso na disciplina, sendo o mínimo obrigatório sete para o 9º ano e seis para o 10º ano.

Jacinto et al (2001, p.31) enuncia que “a organização destas etapas deve considerar o calendário escolar (nomeadamente as interrupções letivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições meteorológicas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores”. Assim, após ter a lista de matérias obrigatórias fui perceber, segundo os espaços e materiais disponíveis, quais seriam de possível leção e se existia alguma que não houvesse

condições para a realizar. Como Gower (2010) refere, em muitas escolas a disponibilidade de espaços e materiais é uma influência com significado para o planeamento e execução do plano anual da disciplina.

Sendo esta escola conhecida pelo desporto e pelas suas excelentes condições este problema não existiu, estando por isso livre de escolher qualquer modalidade que pretendesse lecionar. O pavilhão em que dei aulas estava equipado com material para realizar basquetebol, voleibol, badminton, andebol, ginástica, futebol, corfebol, rãguebi, dança, patinagem e treino funcional. Deste modo, escolhi as modalidades a lecionar em função destes equipamentos. Para além do pavilhão, tinha sempre disponível o espaço exterior. Neste espaço também existiam excelentes instalações, que foram acrescentadas e renovadas recentemente, levando-me, assim, a querer utilizá-los, principalmente no último período graças às boas condições atmosféricas, características dessa altura do ano. Neste espaço existia um campo de futebol de 7, dois campos de futebol de 5, um campo de andebol, 7 tabelas de basquetebol, 4 pistas de atletismo, uma caixa de areia, um setor de lançamentos e um campo de voleibol. Utilizando os campos exteriores tinha também mais espaço para aproveitar, aspeto muito útil atendendo a que as turmas eram numerosas.

Agregado a tudo isto, estavam também as condições meteorológicas, que são essenciais para a escolha e definição das modalidades a lecionar em cada período, pois passamos por diferentes estações e naturalmente condições meteorológicas muito distintas. Este aspeto influenciou a minha escolha relativamente a que modalidades deixar para o terceiro período. Contudo, não teve qualquer influência para a definição da altura do ano a lecionar as restantes modalidades, visto que todo o ano tinha disponível meio pavilhão ou o pavilhão inteiro para as minhas turmas, bem como os espaços exteriores, quando não chovia.

Completando isto, o tempo de cada aula é essencial para o planeamento, tendo um peso decisivo no número de aulas que reservei para cada modalidade. Como cada aula só tinha uma hora, era importante que cada modalidade tivesse um número considerável de aulas, para poder existir aprendizagem e evolução nos alunos. Rink (1993) afirma isto dizendo que unidades longas dão oportunidade ao professor para realmente ensinar e, mais

importante, leva os alunos a um nível de atividade, onde a aprendizagem pode ter significado.

Para que o planeamento fosse o mais adequado para as turmas, tive em conta as suas características, pois como Graham (1992) refere as situações das turmas são diferentes, devendo o planeamento ser personalizado para ir de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Desta forma, o aspeto que mais influenciou as minhas escolhas foram as fichas de caracterização entregues aos alunos na aula de apresentação.

Em ambas as turmas achei essencial, nesta disciplina, dar a conhecer novos desportos e planear aulas estimulantes, pois seriam as melhores formas de tentar cativar os alunos para a prática de exercício físico. Na análise das fichas de caracterização administradas no início do ano, tive em atenção as modalidades que as turmas preferiam praticar e as que menos gostavam. Tal como Jacinto et al (2001, p.32) explicam, “para o 10º ano estas características assumem uma importância particular, em virtude de a maioria dos alunos serem oriundos de escolas e de turmas diferentes, o que cria a necessidade de construir um clima de relações interpessoais favorável, atenuando a excessiva heterogeneidade da turma, no que se refere ao nível de desempenho dos alunos, decorrente de currículos ou exigências diferenciadas em anos anteriores” .

Ao elaborar este planeamento tive o cuidado de incluir em todos os períodos, no mínimo, um desporto coletivo e um individual, pois penso ser essencial para os alunos terem diferentes experiências para não desanimarem no decorrer dos períodos. Deste modo, lecionei o andebol, o futebol, o basquetebol e o voleibol, como modalidades coletivas; o atletismo, dividido em duas partes; um desporto de raquetes, o badminton; e um desporto opcional, neste caso o tâng-râguebi.

Comecei por lecionar o andebol – modalidade que escolhi por ser aquela em que me sentia mais confortável para iniciar a minha prática pedagógica. De seguida, lecionei o atletismo juntamente com o voleibol. No atletismo do primeiro período, somente ensinei a técnica de corrida e a corrida de resistência. Visto que, a 18 de novembro decorreu o corta-mato escolar, evento de obrigatória participação para todos os alunos. Deste modo, tentei preparar os alunos para essa competição. Juntei o atletismo ao voleibol para que as

aulas fossem mais estimulantes para as turmas, dado que as corridas de longa distância são do agrado de poucos alunos. O voleibol foi escolhido por ser uma modalidade *indoor*. Como neste período é muito comum chover, decidi optar por um desporto coletivo de pavilhão. Neste conjunto de dez aulas realizei numa das aulas só atletismo e em duas só voleibol. Optei por fazer isto por ser importante utilizar uma hora para eles vivenciarem com tempo suficiente a técnica de corrida; e no final do voleibol as últimas aulas para um torneio, permitindo aos alunos relaxar antes do corta-mato.

Para terminar o período introduzi a modalidade opcional, o tâng-râguebi. Escolhi esta modalidade por poder dar aos alunos novas experiências. Para além disso, sendo no final de um período tão longo permitiu descontraírem. O tâng-râguebi é também um jogo que requer muito trabalho em equipa, o que fomenta as relações entre os alunos. Um outro motivo pelo qual escolhi esta modalidade, residiu na disponibilidade de material e espaço para a sua realização.

No segundo período, tendo somente vinte e uma aulas disponíveis, optei por lecionar apenas duas modalidades. Isto porque, na minha opinião, se realizasse mais modalidades não existiria tempo suficiente para criar um processo ensino-aprendizagem com significado para os alunos. Deste modo, ensinei badminton e futebol, mantendo-se o princípio de lecionar, no mínimo, um desporto coletivo e um individual por período. Escolhi o badminton por ser um desporto que se realiza dentro do pavilhão, visto que na parte inicial do segundo período são frequentes os dias com más condições meteorológicas. Também decidi por esta modalidade pelas condições materiais o permitirem. Decidi realizar o futebol nesta altura, por ter verificado que era uma das modalidades que as turmas mais gostavam, tentando assim estimulá-los à prática desportiva.

Por fim, no terceiro período, tendo somente dezassete aulas, lecionei o basquetebol e o atletismo – os saltos. Tendo a EC diversas tabelas de basquetebol, quatro pistas e uma caixa de areia no exterior, decidi realizar estas duas modalidades no final do ano, para poder levar as turmas para o exterior e aproveitar os espaços. Como treinadora de atletismo realizei somente os saltos, por saber que só oito aulas seriam muito poucas para realizar outras disciplinas. Tentei inculcar-lhes o gosto e demonstrar que o

atletismo é muito mais do que correr. Dentro desta disciplina lecionei o salto com vara, dando-lhes uma experiência que nenhum dos alunos tinha tido. Com um período tão curto, não dava para realizar mais nenhuma modalidade, uma vez que, na minha opinião, já foram poucas as aulas para estas duas modalidades.

No final de cada período incluí sempre duas aulas de reserva, proposta do nosso PC, servindo para completar os tempos de aulas planeados quando ocorria algum imprevisto e não se realizava alguma aula.

Com este planeamento, tinha como objetivos que as turmas melhorassem as suas capacidades físicas; levar a que praticassem desporto fora das aulas; conseguir que entendessem e tivessem um mínimo de conhecimentos teóricos sobre as modalidades abordadas; e criar boas relações entre alunos e alunos-professora.

Concluindo, a maior dificuldade que senti na elaboração deste planeamento foi adaptá-lo às minhas turmas, ou seja, tentei criar uma organização que cativasse e motivasse os alunos para a prática desportiva, tendo como objetivos proporcionar-lhes novas experiências e levá-los à prática desportiva fora das aulas. Como Hassandra et al (2003) enfatiza a EF só consegue promover um estilo de vida saudável e influenciar a motivação intrínseca dos adolescentes, para prosseguirem atividades desportivas fora da escola, se fornecer atividades com relevância pessoal, interessantes e divertidas.

#### **4.1.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)**

Este modelo constitui-se como um modelo do conhecimento que se baseia no conteúdo (o que ensinar) e no processo (como ensinar), centrando-se fundamentalmente no primeiro. Tal como explica Vickers (1990, p.7) “the KS Model provides a framework within which both curriculum and instruction decisions about sport and physical education teaching and coach can be made. The term curriculum refers to subject matter: what is to be taught, why it is being taught, and what the learning outcomes will be. The term instruction refers to the techniques, methods, or processes that are used in planning and delivering lessons and units, in managing the classroom environment, in implementing techniques of evaluation, in discipline, and so on.”

O MEC é um instrumento que auxilia a atuação do professor, uma vez que lhe permite ter toda a modalidade planeada antecipadamente para a sua leção, de forma a dar resposta às necessidades e adversidades que vão surgindo. Este documento assume um papel importante na leção de cada modalidade, já que nele se encontra toda a informação referente ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o professor pode guiar-se por ele, verificando se a turma vai de acordo com os objetivos planeados.

Neste sentido, o planeamento e a atuação do professor tem três fases: a fase de Análise, que diz respeito aos três primeiros módulos – Análise da Estrutura do Conhecimento da Modalidade, Análise do Envolvimento da Aprendizagem e Análise dos Alunos; a fase de decisões que diz respeito aos módulos 4 a 7 – Extensão e Sequência dos Conteúdos da Modalidade, Definição dos Objetivos, Configuração da Avaliação e Progressão das Atividades de Aprendizagem. Por fim a terceira fase, a das Aplicações, que diz respeito ao Módulo 8 – Aplicação Prática dos Conteúdos.

Desta forma, a primeira preocupação do modelo é analisar o que se vai ensinar e as condições disponíveis para ensinar. Deste modo, expõe de forma estruturada a matéria de ensino, servindo de guião à atuação do professor. Assim, no módulo 1 descrevi de forma detalhada todos os passos de análise da modalidade, específicos para a aprendizagem da turma em que serão lecionados. Neste identifiquei as habilidades técnicas e táticas da modalidade e demonstrando como o conhecimento da teoria influencia o processo de ensino. A análise do conhecimento, neste módulo, encontra-se disposta numa estrutura hierárquica. No módulo 2 descrevi a análise do envolvimento que influencia a aprendizagem e no módulo 3 expliquei como são os alunos e as suas capacidades na modalidade em questão. Só após analisar todos estes conteúdos é que pude passar para as decisões a tomar no planeamento do ensino, começando pelo módulo 4 onde defini a extensão e sequência da matéria com a criação da Unidade Didática. No módulo 5 formulei os objetivos a alcançar durante a UD. No módulo 6 defini o tipo de avaliação a utilizar, tendo de ser pertinente e de acordo com os objetivos propostos. Por fim, no módulo 7 selecionei exercícios de progressão pedagógica, onde foram criadas situações de aprendizagem que permitiam que os alunos obtivessem as competências

estipuladas. Para terminar, no módulo 8, apliquei toda a matéria definida e planeada nos módulos anteriores (Vickers, 1990).

Este planeamento, para mim, foi o mais difícil de realizar, uma vez que tinha que dar resposta às várias categorias, sendo, numa fase inicial, difícil devido à sua extensão, complexidade e especificidade. Com o decorrer do tempo e correções da PO esta tarefa tornou-se mais fácil e rápida, visto que percebi como desenvolver os vários módulos.

Concluindo, este documento orientou toda a minha atuação como professora na unidade didática de ensino a que fazia referência.

#### **4.1.3. Unidade Didática**

A Unidade Didática (UD), presente no MEC de cada matéria, foi o planeamento intermédio que organizou o ensino e aulas a lecionar dessa mesma modalidade. Nesta, teve interferência do número de aulas previsto para cada modalidade, o espaço disponível, bem como o número de alunos que realizavam a prática.

Estas unidades foram desenvolvidas segundo o modelo de Vickers (1990), que divide a aula em quatro componentes: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Capacidades Motoras e Conceitos Psicossociais. Com estas componentes presentes no planeamento, podia saber ao certo o que seria feito ao longo da duração da modalidade. Assim foi possível definir uma sequência de conteúdos estruturada e organizada, de modo a proporcionar aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem.

Este planeamento estrutura-se essencialmente devido ao nível da turma, aqui planeei para a evolução desta nas diferentes categorias. O nível da turma é descoberto na primeira aula de cada modalidade, através de uma avaliação diagnóstica, e a partir deste momento, definem-se que conteúdos a abordar para que a turma evolua. Se os professores não têm uma ideia clara de que patamar se encontra a turma no início de uma unidade, então é importante testar previamente os alunos, para planear e definir objetivos apropriados para a turma Rink (1993).

Após ter descoberto o nível da turma procedi a uma análise do programa de EF para a modalidade em questão, verificando se a turma se encontra dentro

do nível suposto e quais os conteúdos a lecionar para o nível da turma. Esta análise não passa apenas por esse documento, passa também pela bibliografia específica de cada modalidade. Assim, analisei e tentei perceber se ambos os documentos estavam em sintonia com a realidade. Por vezes a turma encontrava-se num nível inferior ao proposto pelo programa de EF e nessas situações não iria avançar para conteúdos mais complexos, sem que os alunos retivessem os conteúdos anteriores. Por isso, pontualmente, atendi ao programa de EF, contudo em outros momentos fui obrigada a adaptar segundo o nível apresentado pela turma.

A partir daqui defini que conteúdos abordar em cada aula, para que no final fosse possível uma consolidação e uma avaliação destas aprendizagens. Como explica Bento (2003, p.78) “partindo da unidade de objetivos para todas as aulas, esta orientação permite traçar com clareza o perfil didático, característico de cada aula, ou seja, a sua principal função didática”.

Este planeamento estrutura-se no MEC, sendo este um instrumento que auxilia o planeamento da unidade. A UD tem dentro de si os conteúdos abordados e descritos no módulo 1, bem como a influência dos módulos 2 e 3, do MEC. Ou seja, o módulo 2 interfere diretamente com este planeamento, pois indica que espaços e materiais estavam disponíveis para a leção de determinada modalidade. Desta unidade partem os seguintes módulos de definição da avaliação e dos critérios do processo de ensino-aprendizagem. No final deste está criado um objetivo para a turma na determinada modalidade.

Na realização deste planeamento são definidas as habilidades motoras a lecionar, as capacidades motoras e conceitos psicossociais a trabalhar e os conhecimentos e regras a aprender das determinadas modalidades. Tal como refere Bento (2003, p. 79), “também o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, a educação para a disciplina, a pontualidade, a higiene e limpeza, a formação do sentido de responsabilidade e autonomia, requerem uma configuração correspondente do ensino. Tudo isto são aspetos de um planeamento da unidade temática que criam pressupostos corretos para a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades fundamentais e para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos”.

Neste planeamento não é apenas descrito o que aprender, como também é explicado e, essencialmente, definido como ensinar. Ou seja, o modo como a modalidade vai ser lecionada é também explicado neste capítulo.

Durante o ano letivo optei por utilizar vários modelos e diferentes abordagens, da base para o topo e do topo para a base, tentando perceber quais se adequavam mais às turmas. Como foi descrito por Vickers (1990, p.106), “the terms bottom-up and top-down offer two different conceptual approaches you may use in sequencing content across the lessons”. Rapidamente conclui que abordagens achava mais úteis na leção das diferentes modalidades, optando por utilizar da base para o topo nas modalidades individuais que lecionei, uma vez que a técnica era essencial para se conseguir realizar o movimento global; e do topo para a base nas modalidades coletivas, onde a interferência contextual existe e, por isso, importava-me que aprendessem o jogo no global, utilizando as formas de jogo reduzidas e quando necessário trabalhando à parte em situações analíticas. Visto que, a “bottom-up approach implies that we need to break content down into its separate components in order to enable learners to understand and reconstruct the whole” (Vickers, 1990, p.104). Contudo, surgiu uma exceção. No caso do voleibol do 10º ano a turma, que não tinha qualquer conhecimento da modalidade, não conseguia jogar, pois não realizava qualquer habilidade motora táctica de forma eficaz. Sendo tudo isto visível na aula de avaliação diagnóstica, onde não existia qualquer sustentação da bola no ar, nem mesmo durante o jogo mais reduzido de 1x1 cooperativo, optei por realizar uma aprendizagem da base para o topo, persistindo na aprendizagem da técnica. Todavia incluía na mesma o jogo no final, para os alunos o compreenderem desde cedo. Deste modo, tentei contrariar a desvantagem apontada por Vickers (1990), que refere que para este tipo de abordagem, que o jogo é tratado apenas como um tempo de recreação. Assim, mesmo utilizando esta abordagem atribuía importância ao jogo.

Nos restantes jogos desportivos coletivos utilizei sempre a abordagem do topo para a base, tal como refere Vickers (1990, p.106), “top-down strategies is a concept that captures the maximum purpose and form of the whole game or event but with minimum number of players, facilities and equipment. It helps students to see the whole before they must deal with or understand the parts.

This keep motivation levels high”. Assim, utilizava esta abordagem de modo a que as turmas percebessem o jogo desde o início. Para facilitar esta tarefa, reduzia a dificuldade repartindo o jogo, diminuindo o número de alunos e alterando os espaços. Desta forma, os alunos ficavam desde cedo cativados para a modalidade.

Relativamente aos modelos de ensino, optei por experimentar diferentes modelos em diferentes modalidades e turmas, pois cada turma tem as suas próprias características. Assim, acabei por experimentar vários dos que me tinham sido ensinados no primeiro ano do MEEFEBS, como o Modelo de Educação Desportiva, o Teaching Games for Understanding e o Modelo de Instrução Direta, chegando ao meu estudo de investigação onde utilizei o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão.

Desde cedo, percebi a importância da utilização de um modelo de ensino na leção para um professor. Como Graça e Mesquita (2011, p.136) explicam os modelos oferecem, “uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e das relações sociais na aula”. Também parecem ser cada vez mais evidentes as vantagens na utilização destes modelos, para a aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino dos jogos com utilização de modelos construtivistas. Tal como referem Graça e Mesquita (2011, p.136), “estes fazem apelo à motivação para a prática desportiva, ao sentido de responsabilidade e autonomia”. Assim, utilizei prioritariamente modelos com abordagens construtivistas, tentando proporcionar-lhes aprendizagens com significado, para que estes ficassem cativados e motivados para a prática de exercício físico fora das aulas. Estes modelos também permitem aos alunos pensarem por si e compreenderem as situações de jogo, levando a que entendam as modalidades. Rink (1993, p.121) completa esta informação referindo, “progressions of experience for open skills should be developed with the intent of helping performers adapt skills to complex changing environment under which the skills will be performed”. Por outro lado, são modelos em que a interação social está constantemente presente, levando a que as relações entre alunos aumentem. Por fim, acabo por utilizar o Modelo de Instrução Direta no atletismo - saltos, visto ser uma modalidade fechada, onde não existe

interferência contextual, e da qual os alunos não tinham conhecimentos nem experiências.

Concluindo, as maiores dificuldades que senti na realização das unidades didáticas foi a constante adequação dos programas de EF aos níveis das turmas. Na maioria das vezes os programas não iam de encontro com as competências dos alunos, levando-me a adaptar tanto o meu planeamento, como o descrito pelo programa. Todas as unidades que realizei eram um plano dos objetivos de evolução que tinha para as turmas em modalidades específicas, estando por isso sempre passíveis de ser alteradas, caso as turmas não cumprissem os objetivos, ou se existisse alguma interferência quanto aos dias de aulas.

#### **4.1.4. Plano de Aula**

O plano de aula é o último passo na cadeia do planeamento, caracterizando-se como um planeamento micro das nossas aulas (Bento, 2003). Este é aquele que se refere a cada aula que lecionamos, que serve também como um guião para o professor. Na realização do ensino da EF a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação. A aula representa a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino (Bento, 2003). Este planeamento, tal como os outros, contempla as diferentes categorias: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Capacidades Motoras e Conceitos Psicossociais; e em todas elas é espelhada a preocupação, os objetivos e a sua composição durante a aula.

Cada plano de aula é específico para uma aula, estando de acordo com a unidade didática da modalidade e seguindo os seus objetivos. Este refere qual a modalidade que se está a lecionar; a função didática em que estamos, introdução dos conteúdos, exercitação, consolidação, ou até avaliação; refere em que aulas vamos na unidade e quantas estão previstas; bem como o local, o horário, o material a utilizar e turma a lecionar. De seguida, explica detalhadamente o objetivo da aula, bem como os objetivos específicos de cada uma das categorias transdisciplinares. Após isto, passa para o desenrolar da aula. Cada aula está dividida em três fases, a fase inicial, a fase fundamental e a fase final. A fase inicial serve para preparar os alunos física e

psicologicamente para a aula. Nesta aproveitava para lhes explicar como iria ser a aula, rever matéria das aulas anteriores, quando adequado, e para lhes explicar o objetivo daquele dia. O professor deve orientar os alunos com que vai trabalhar para o que eles vão fazer, como vão fazer e porque é importante fazerem-no. O clima de indução da aula que o professor proporciona é importante para os alunos saberem o que lhes espera, levando a que se motivem para a aula (Rink, 1993). A fase fundamental é onde a matéria é exercitada. Nesta estão contemplados os exercícios que vão de acordo com os objetivos da aula. Por fim, a fase final é o terminar da aula onde aproveitava para esclarecer algumas situações com a turma, recapitulando o que foi ensinado, e se os alunos tinham ido de encontro aos objetivos. Esta fase servia também para os alunos refletirem sobre a sua aprendizagem e colocarem dúvidas, caso existissem. Como refere Vickers (1993), é o momento ideal para o professor fazer perguntas aos alunos sobre a aula, para perceber se a turma entendeu o que se passou na aula, se cumpriram os objetivos e para indicar o que irá ocorrer na aula seguinte.

Para cada exercício existente no plano estavam determinados os conteúdos a abordar, os objetivos comportamentais, a situação de aprendizagem, a organização didático-metodológica e as componentes críticas. Nos objetivos comportamentais descrevia os comportamentos que desejava ver nos alunos durante os exercícios. A situação de aprendizagem servia para descrever o funcionamento do exercício. Na organização didático-metodológica estava desenhado o esquema de como se iria desenrolar o exercício. Nas componentes críticas surgia o que eu diria aos alunos em feedback e na instrução, de modo a que estes alcançassem os objetivos comportamentais pretendidos no exercício na situação de aprendizagem.

Este planeamento é bastante útil e imprescindível para um professor, principalmente a iniciar, pois ajuda-o a ter toda a aula bem definida e estruturada a, sabendo o que fazer, quanto tempo despender e orientar os seus feedbacks de acordo com os seus objetivos. Tal como explica Siedentop e Tannehill (2000), para alguns professores experientes e iniciantes, um plano de aula é muito útil, pois ajuda-os a manterem-se dentro do tempo de aula e criam confiança no professor, por ter um bom plano onde se sustentar se necessitar. O plano de aula ajudou-me, principalmente na fase inicial, na

organização da aula. Ao planejar antecipadamente a aula sabia que material necessitava, que espaço era necessário, quanto tempo durava cada exercício e qual a melhor organização para evitar grandes perdas de tempo. Isto fez com que conseguisse realizar a aula de forma mais eficaz, antecipando algum problema inesperado que pudesse surgir.

Contudo, numa fase inicial, tive dificuldades em perceber quantos exercícios tinha tempo para realizar por aula. No início fui um pouco ambiciosa, planeando um número elevado de atividades de aula.

*“Para finalizar a aula iria realizar um jogo de dinâmica de grupos, contudo não tive tempo para isso. As aulas de uma hora revelaram-se muito curtas e com os dois primeiros exercícios perdeu-se mais tempo do que era esperado.”*

(Reflexão 1ª aula de Andebol, 10ªAM, 1º Período, 9 de Setembro 2015)

Rapidamente percebi que não era exequível, obrigando-me a ajustar os objetivos na primeira unidade didática. Assim, vi-me forçada a reduzir o número de exercícios por aula e, por isso, os objetivos finais.

Outra dificuldade que senti foi realizar componentes críticas realistas. Isto é, inicialmente as minhas componentes não eram o que acabava por dizer no decorrer da aula, levando a que por vezes não me concentrasse no essencial de cada exercício. Outro problema, dentro destas componentes, era não serem ajustadas ao exercício, recorrendo por vezes a critérios de êxito e não de execução, levando-me novamente a não me concentrar no desenvolvimento dos objetivos comportamentais. Vickers (1993) reconhece esta ideia, afirmando que é importante criar uma lista de componentes críticas, porque é muito fácil fugir-se do objetivo ou esquecer-se do essencial. Deste modo, para combater estas dificuldades fui ajustando os meus objetivos. Assim, comecei a entender melhor a importância destas componentes críticas, estudando-as cada vez mais, de forma a nunca me desviar do objetivo de aprendizagem dos alunos. No final percebi que estas são essenciais para os professores darem feedback construtivo e não apreciativo, sendo o primeiro o mais importante para a aprendizagem dos alunos.

Concluindo, o plano de aula é de grande utilidade para um professor, ajudando-o a estruturar toda a sua prática, prever erros e diminuir tempos de espera. Contudo este pode sempre ser alterado se acontecer algum imprevisto. O professor pode suportar-se nele como um guião, mas deverá saber improvisar se necessário. O plano de aula foi um instrumento muito útil na minha prática, ajudando-me, após algumas dificuldades, a perceber a importância do feedback, a pertinência dele e quais os tipos mais eficazes na aprendizagem dos alunos.

## **4.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica**

### **4.2.1. Clima da Aula**

O clima da aula foi sempre uma preocupação minha. No início da prática preocupava-me como iriam ser as minhas aulas, se iriam ter um bom ambiente, se iria controlar a turma, se iria conseguir criar uma relação com os alunos, entre outros aspetos. Assim, percebi que para proporcionar um bom clima de aulas aos meus alunos há muitos aspetos que devo ter em atenção. Breckon et al (2010), Graham (1992), Rink (1993) e Siedentop e Tannehill (2000) referem que para proporcionar um bom clima de aula deve-se ter em atenção o planeamento de aulas motivantes; o espaço disponível; a antecipação de tempos mortos, tentando ao máximo evitá-los; a organização e estado dos materiais para todos os alunos; bem como, as características do próprio professor, isto é, se este é energético e entusiasta, autoritário e confiante, compreensivo e sensível. Todos estes fatores influenciam diretamente o modo como os alunos reagem às aulas e isto tem implicação direta no clima criado na aula.

Deste modo, a minha maior preocupação no primeiro dia de aulas foi se iria conseguir criar uma boa relação com os meus alunos, ter um bom clima na aula e conseguir fazer com que aprendessem. Como primeiro aspeto tentei logo no primeiro dia decorar todos os nomes dos meus alunos, chegando à segunda aula sabendo-os e impressionando-os. Concentrei-me nesse aspeto

porque achei relevante para eles perceberem que cada um, individualmente, me importa. Isto foi realmente visto como um esforço por eles e um aspecto positivo, pois de cada vez que os chamava reagiam com um sorriso e diziam ‘a professora sabe o meu nome’. Como Breckon et al (2010) indicam aprendendo o nome dos alunos rapidamente, o professor envia uma mensagem aos alunos de que se interessa por cada um deles e pela sua aprendizagem. Também na seguinte reflexão demonstro a importância que dei ao conhecer melhor os meus alunos:

*“Para tentar criar uma ligação mais rápida com os alunos consegui chegar à aula sabendo os nomes de quase todos eles, bem como algumas características que soube após ler as suas fichas de caracterização, algo que acho importante, pois eles percebem que lhes dou atenção e que sei quem são.”*

(Reflexão 2ª aula Andebol, 10ºAM, 1º Período, 16 de Setembro 2016)

Isto ajudou a criar um ambiente positivo, mas também me permitiu chamar sempre à atenção o aluno que pretendia. Principalmente nos feedbacks individuais saber os nomes deles foi uma tremenda ajuda e fazia-os sentir que me importava com cada um deles.

Como Breckon et al (2010) indicam existem três aspetos fundamentais na apresentação do professor para este gerar um bom clima de aula: 1) confiante e autoritário; 2) energético e entusiástico; e 3) compreensivo e sensível. Onde reflito que a minha prática e o meu bom ambiente nas aulas nasceu foi através do terceiro aspeto. Desde sempre tentei ser uma professora sensível e compreensível com as minhas turmas, principalmente no 10º ano, uma vez que a maioria eram só meninas. Este aspeto revelou-se desde cedo, uma vez que várias delas conseguiam desabafar comigo sobre problemas pessoais, onde intervia se necessário, com o relato à diretora de turma sobre as situações. Aqui consegui chegar à tanta desejada ligação com os alunos com alguma facilidade. Rink (1993) completa afirmando que a interação aluno-professor tem um ênfase na relação e conversa do professor com o aluno.

Também o aspeto de ser energética e entusiasta se revelou, visto que são características inerentes da minha personalidade e tendo como objetivo cativá-

los para a prática. Tentei sempre entusiasma-los para a prática de cada modalidade que lecionava. O professor deve motivar os alunos a esforçarem-se para conseguirem retirar o máximo da aula (Breckon et al, 2010). Ou seja, sempre que conseguia motivá-los à modalidade também conseguia proporcionar aprendizagens com significado para eles e deste modo levá-los a que aprendessem. Visto que, um clima de aula positivo proporciona o ambiente de aprendizagem mais eficaz (Breckon et al, 2010). Rink (1993) completa afirmando que o entusiasmo é uma variável importante na eficácia do professor, sendo que onde existe maior motivação o entusiasmo e verbalização dos alunos aumentam.

Assim, a minhas preocupações iniciais no gostar das aulas, em criar um clima positivo e em motivá-los para a prática desportiva foram resolvidas graças à minha natural preocupação com os alunos. Desde sempre vi cada individuo como um só e me preocupei com cada um deles individualmente. Isso, naturalmente, fez com a minha ligação com as turmas crescesse e criasse rapidamente um bom clima nas aulas, graça à confiança que estes acabaram por depositar em mim.

Apesar de tudo isto, os aspetos fundamentais que Breckon et al (2010) indicam é, “ser confiante e autoritário”, foi o que demorou mais em mim a aparecer. Ser autoritária não faz parte das minhas características, ao contrário do ser preocupada, sensível ou entusiasta, sendo, por isso, a última característica a aparecer em mim. Durante a pouca experiência que tive de treinadora ou nas aulas de didáticas específicas do desporto, nunca fui obrigada a ser uma pessoa muito autoritária, sendo por isso complicado para mim adotar essa postura. Contudo, também não se verificava necessidade de adotar este perfil, uma vez que os alunos cumpriam o que ia dizendo. Este aspeto emergiu principalmente quando comecei a lecionar ao 6º ano, uma turma mais nova em que era exigida a autoridade para controlar os alunos. Nesta turma o bom comportamento não era caracterizante, como nas outras mais crescidas, por isso tive que afirmar a minha presença com maior autoridade para que estes cumprissem o que pretendia.

Concluindo, o clima da aula foi uma das minhas maiores preocupações, mesmo antes da prática pedagógica começar, uma vez que este influencia diretamente a eficácia das aulas. Assim, fui uma professora preocupada com

os seus alunos, que agiu de forma natural com as suas turmas e onde a relação cresceu desde cedo tornando o clima da aula positivo. Contudo, existiu uma exceção nos mais pequenos, onde tive que mudar a minha forma de lecionar, passando a ser mais autoritária de modo a ter controlo na turma. Também esta mudança acabou por ter efeito sendo possível controlá-los, lecionar e criar um melhor ambiente nas aulas.

#### **4.2.2. Regras e Rotinas**

As regras e rotinas entraram de forma natural na leção. Como em qualquer outra disciplina existem regras que os alunos devem cumprir e rotinas que devem fixar. Estas são diretas influenciadoras do clima da aula, visto que permitem que as aulas decorram com maior organização, com menores tempos de espera, com instruções mais rápidas e comecem e terminem de forma rápida e organizada.

Ao começar as aulas, na primeira aula de cada turma, passei um *power-point* sobre as regras da disciplina e expliquei a todos os alunos com muita clareza a obrigatoriedade de as cumprirem. Como Siedentop e Tannehill (2000, p.63) explicam “an effective task system begins with the development of routines and establishment of class rules for appropriate behavior”. Algumas regras foram de simples entendimento, visto que os alunos já tinham a mesma orientação de anos anteriores, outras não foram tão fáceis de serem cumpridas, sendo necessário insistir e verificar durante várias aulas se estavam a ser cumpridas.

As rotinas foram introduzidas de forma mais natural e captadas facilmente pelas turmas do 9º e 10º ano. Contudo, no 6º ano existiu uma maior dificuldade à implementação destas rotinas, tal como demonstro na seguinte reflexão:

*“Assim, mais uma vez, a aula foi muito focada no controlo e comportamento da turma. Enquanto não criarmos rotinas e exercícios que resultem, continuaremos a perder tempo da aula. Nestas aulas, mesmo dedicando mais tempo a estes problemas de gestão de aula, estamos a ganhar tempo nas aulas futuras.”*

(Reflexão 3ª aula de Basquetebol, 6ºB, 1º Período, 2 de Outubro 2015)

Contudo, continuou a ser dada importância ao estabelecimento de rotinas com a turma, pois efetivamente compreendíamos que mesmo gastando mais tempo numa fase inicial sobre a inserção destas rotinas, no futuro as aulas correriam de forma mais fluida e eficaz. Siedentop e Tannehill (2000) corroboram-no dizendo que o tempo perdido com a turma a estabelecer regras, rotinas e consequências da quebra delas, é tempo bem gasto.

Deste modo, na primeira aula apresentei as regras da disciplina: do material que era obrigatório para as aulas, sendo umas sapatilhas diferentes das de rua uma imposição da EC; o horário de entrada e saída das aulas, explicando de seguida que existiriam faltas de pontualidade de cada vez que ultrapassassem essa tolerância; a obrigatoriedade do banho, aspeto que foi de difícil compreensão e realização pelos alunos, e pelo qual me debati, juntamente com o PC, o ano inteiro; a proibição de utilização de acessórios e obrigação de amarrar os cabelos; e, para terminar, sempre que não realizavam uma aula para não terem falta teriam que ter atestado médico ou uma justificação devida, bem como ir igualmente equipados, senão teriam falta de material. As regras identificam os comportamentos apropriados e não apropriados e as situações em que certos comportamentos são aceitáveis ou inaceitáveis (Siedentop e Tannehill, 2000). Todas as regras foram entendidas e cumpridas dentro do normal, à exceção dos banhos que foi um assunto delicado com todas as turmas. Na maioria os alunos tinham vergonha de tomar banho em frente dos colegas, debatendo-se para não o fazerem. Para colmatar este problema, no próximo ano a toma de banho após as aulas de EF será contemplada no regulamento interno, obrigando todos os alunos a cumprirem. Entretanto, no decorrer das aulas, fui tentando sensibilizar as minhas turmas, bem como os encarregados de educação, para a higiene diária e explicar-lhes o porquê de deverem fazê-lo. Contudo, esta mensagem não chegou a todos e nem todos os alunos tomavam.

As rotinas especificam os procedimentos para a execução de tarefas na aula (Siedentop e Tannehill, 2000). Estas apareceram desde a primeira aula, não de modo obrigatório, mas de forma consciente para os alunos. Começando pelo reunir os alunos no banco para iniciar a aula, iniciando a chamada e de seguida explicando o objetivo da aula; ou quando parava uma atividade com o sinal

sonoro 'Parou' e mandava a turma chegar até mim dizendo 'Chega cá'; o sentarem para ouvirem a informação quando era mais extensa, em especial quando aliada à demonstração; o iniciar o exercício após os enviar para o local do mesmo; tudo apareceu de forma natural, mas consciente para mim e para as turmas. Siedentop e Tannehill (2000) explicam que as rotinas devem ser ensinadas, para todos os procedimentos das aulas que ocorrem frequentemente, como a entrada dos alunos no pavilhão, quando o professor dá um sinal de atenção, ou o modo apropriado para sair e guardar o material. A partir desta primeira aula todas estas rotinas foram incutidas nas aulas e os alunos cumpriam-nas. Qualquer tarefa que é repetida frequentemente, deve ser transformada numa rotina (Siedentop e Tannehill, 2000). Deste modo, ações naturais de comando e de organização da turma tornaram-se rotinas. Os alunos obedeciam à minha voz e não precisava de gritar para o cumprirem. Naturalmente aceitavam e realizavam. Estas rotinas tornavam a organização da turma mais rápida e as aulas decorriam sem interrupções, permitindo que observasse os alunos no desempenho dos exercícios e não me tivesse que preocupar com o seu comportamento. Siedentop e Tannehill (2000) enfatizam esta ideia dizendo que um conjunto de rotinas proporciona uma estrutura que permite que a aula decorra sem interrupções. Estas rotinas também aliviam o professor da constante necessidade de ser um 'policia de trânsito'. Na seguinte reflexão incluo esta ideia:

*"(...)a aula está organizada, os alunos estão todos em prática, a realizar o que era previsto, posso deste modo observá-los e contribuir para a sua aprendizagem. (...) Estão bem comportados, cumprindo as regras e as indicações que dou e sinto que cada vez mais consigo ter uma ligação maior com os alunos."*

(Reflexão 6ª aula de Andebol, 10ºAM, 1º Período 25 de Setembro 2015)

Contudo, como já referi, nem todas as turmas são iguais e a idade demonstrou ser um fator determinante neste capítulo. Com a turma partilhada, 6º ano, onde os alunos eram muito mais novos, a introdução de regras e rotinas foi muito mais dificultada. Esta turma não apresentava o mesmo comportamento, nem o cumprimento das tarefas que as outras. Debatia-se

com qualquer rotina que inicialmente tentávamos introduzir, tendo sido complicado conseguirmos controlar a turma. Para isso, foi necessário gastar mais tempo no cumprimento das regras e no ensinamento de rotinas que funcionassem com estes alunos. Nesta turma adotamos o “sentar” de cada vez que o aluno realizava um mau comportamento, assim este percebia as consequências deste. Uma vez sentava mal o realizava, outras só na segunda vez, dependendo da gravidade da ação e da forma como reagiam quando chamados à atenção. Graham (1992) explica que deve ser implementado um sistema de disciplina que os alunos compreendam: as expectativas do professor, as consequências do mau comportamento e os benefícios de cooperarem, tanto com o professor como com os colegas. Para além destes aspetos, o modo como lecionávamos com estas idades teve também que ser diferente. Aqui era obrigada a adotar uma atitude mais autoritária e realizar exercícios mais analíticos para que os alunos realizassem alguma atividade que pudesse contribuir para a sua aprendizagem. Mesmo tendo sido um momento mais complicado, foi o que nos fez crescer enquanto professores e perceber que a nossa forma de atuação pode ter que ser modificada conforme os alunos que temos. No final o comportamento da turma era muito diferente. No geral, os alunos já cumpriam as rotinas, existindo muito menos interrupções ou comportamentos desviantes. Assim, também os alunos percebiam que as aulas funcionavam melhor, que tinham aulas mais divertidas e fluidas, ou seja, viam os benefícios disso, e comportavam-se para que o ambiente positivo se mantivesse. Rink (1993) completa esta ideia dizendo que os alunos aprendem o que é esperado, tanto os bons como os maus comportamentos, e que os exemplos de comportamento apropriado devem ser utilizados para a turma perceber a necessidade de comportamentos apropriados.

Para preparar a aula, também eu enquanto professora tinha uma rotina, ir mais cedo para o pavilhão e organizar todo o material necessário para a aula. Isto fazia com que não houvesse desperdício de tempo ao começar as aulas. Ao organizar os materiais e espaço necessário para a aula, o professor dá à turma uma sensação de preparação e organização que deve passar para a aula em si (Lawrence e Whitehead, 2010). Deste modo, quando as turmas entravam no pavilhão percebiam que era para começar a aula e que tudo

estava preparado para isso. Ao iniciar, para além de realizar a chamada para verificar quem faltava, começava sempre a aula por explicar o objetivo da mesma, bem como a instrução do primeiro exercício e dos primeiros conteúdos a serem abordados. Siedentop (1991) completa referindo a necessidade de nos momentos de informação inicial o professor assegurar o desempenho das diversas tarefas, entre as quais a referência aos objetivos, interesse e utilidade da sessão, bem como a apresentação dos conteúdos fundamentais a desenvolver e as normas organizativas da primeira atividade.

No decorrer das aulas definia sempre alguns alunos para tratarem do material, se alguém não realizasse a aula seria essa pessoa, senão escolheria outro aluno. Contudo, avisava sempre os alunos com antecedência, para quando chamasse a turma para a instrução esses alunos já saberem que deveriam arrumar o material. Deste modo, tentava perder o menor tempo possível nesse tipo de organização.

Para terminar a aula, juntava sempre as turmas fazendo um pequeno resumo da aula, com interação dos alunos, utilizando o questionamento. Se necessário voltava a incidir nos conteúdos aprendidos e erros cometidos, senão demonstrava o sucesso no alcance do objetivo. Rosado e Mesquita (2011, p.92) completam dizendo que, “os últimos minutos da sessão podem ser úteis para relembrar a informação mais pertinente, agora mais facilmente inteligível para os alunos pela prática anterior da sessão”.

Concluindo, as rotinas e regras são essenciais para o bom funcionamento das aulas. Estas influenciam o clima da aula, indicam os comportamentos corretos e incorretos dos alunos, bem como as suas consequências. As rotinas também são aplicáveis aos professores, como o modo em que gerem as suas aulas. Com o passar do tempo, com as rotinas instaladas de como funcionava com as turmas, no início, decorrer e final das aulas, ganhei tempo de lecionação.

#### **4.2.3. Instrução**

Instrução é o processo de proporcionar informação aos alunos, principalmente, mas não exclusivamente, através da fala (Graham, 1992). Na prática utilizei sempre a instrução antes de um exercício. Esta servia para

explicar aos alunos o que iriam realizar, os comportamentos que deveriam adotar e a ser observados e, por vezes, o que não deviam fazer.

A instrução era feita umas vezes com a turma toda junta, outras vezes em grupos, decidi experimentar as duas formas para verificar qual tinha maior proveito nas turmas, no que concerne à apreensão da atividade e à rentabilização do tempo de aula. A decisão de realizar instrução dirigida à turma ou aos grupos (Sarmiento, 1993) baseava-se no seu conteúdo, dependendo se estava a introduzir um conteúdo novo à turma, e nesse momento realizava instrução dirigida a todos os alunos em simultâneo; ou se queria mudar rapidamente o exercício, mantendo os mesmos conteúdos, onde recorria à instrução dirigida ao grupo. Como demonstro na seguinte reflexão fui experimentando ambos os métodos, tentando que fosse o mais eficaz possível:

*“A instrução nesta aula revelou-se muito mais rápida que nas passadas, visto que logo na explicação do jogo inicial a turma ficou dividida pelos campos com o mesmo número de jogadores e equipas que o jogo final. Deste modo, fui por campos mudando de exercício. Isto resultou que a instrução fosse mais rápida e se evitassem tempos mortos.”*

(Reflexão 6ª aula de Andebol, 9ªA, 1º Período, 1 de Outubro 2015)

Uma das estratégias que percebi nas primeiras aulas ser importante, quer estivesse a instruir em grupo ou à turma, residiu no meu posicionamento perante a turma: quando chamava os alunos para realizar instrução posicionava-me de modo a que estes ficassem a olhar para mim e nas minhas costas somente tivessem a parede. Deste modo, evitava que os alunos tivessem distrações nas minhas costas enquanto explicava.. Aliada a esta estratégia verificava sempre a minha colocação e dos alunos. Ou seja, eu estava ao centro e todos à minha frente, não permitindo que nenhum se colocasse nas minhas costas. Estas foram duas estratégias que utilizei desde as aulas iniciais e que ficaram como uma rotina pessoal de instrução. Deste modo, evitava distrações e conseguia ter controlo visual sobre todos os alunos. Graham (1992, p.69) também explica que “it’s simply a matter of trying to be aware of the children and what they are seeing and hearing.” No seguinte excerto de reflexão exponho tudo o que acabei de referir:

*“(...) ficavam todos de costas para o que estava acontecer na outra metade de campo, com a outra turma. Deste modo, evitei as distrações. (...) Após ter percebido que desta forma resultava utilizei a mesma forma de instrução para o terceiro exercício.”*

(Reflexão 3ª aula de Andebol, 10ºAM, 1º Período, 18 de Setembro 2015)

Esta também nem sempre era realizada somente comigo a explicar e os alunos a ouvir, várias vezes utilizei a demonstração, enquanto explicava o exercício. Utilizava com frequência a demonstração, visto que utilizada em conjunto com a explicação verbal, proporciona ao aluno duas fontes de informação (Rink, 1993). A demonstração apresenta aos alunos como se deve realizar os exercícios, ou a forma correta de realizar uma habilidade, ou até pequenos erros que não devem ser cometidos. Como Rink (1993) explica, os alunos tentam reproduzir o movimento que veem. Muitos alunos procuram mais informação na demonstração.

Sempre que realizava demonstração utilizava os alunos, só em raras exceções é que realizei eu a demonstração, como no caso do atletismo – saltos, em que nenhum conhecia a habilidade. À parte desta exceção, eram os alunos a realizar as demonstrações. Eles gostavam de ser chamados para exemplificar e quando chegava o momento todos queriam participar. Inclusive, numa das turmas, sempre que a demonstração era feita de forma correta o resto da turma batia palmas, sendo um facto engraçado, positivo e motivador para todos se envolverem. Como Rink (1993) explica, se os alunos forem capazes de demonstrar, devem ser eles a fazê-lo e não o professor, a não ser que a sua performance os ponha numa situação não desejável em frente aos seus colegas. A mesma autora completa dizendo que quando os alunos demonstram, o professor pode focar a atenção dos observadores nos aspetos importantes do desempenho. Não só é positivo o envolvimento dos alunos na tarefa, como deste modo permitiu-me estar a realçar aos alunos todos os aspetos que devem ter em consideração. Graham (1992) também completa dizendo que se os alunos vão beneficiar da demonstração, os professores precisam de lhes dizer para onde olhar antes e durante a demonstração. Por esta razão utilizava instrução e demonstração em simultâneo.

Existiu uma outra estratégia instrucional sobre a qual me tornei uma regular utilizadora, o questionamento. Esta técnica permitia-me envolver os alunos no raciocínio do exercício e dos métodos mais eficazes para o realizar.

O questionamento é uma característica universal da linguagem do professor. Ajuda os alunos a aprender terminologia específica dos conteúdos de EF, desenvolver as suas capacidades de ouvir e pensar, e monitorizar o seu conhecimento e compreensão dos conceitos, habilidades e processos essenciais (Zwozdiak-Myers, 2010). Utilizava-o porque percebia que fazia com que os alunos se envolvessem mais na tarefa e no pensamento de funcionamento eficaz desta. Ao longo dos dias fui percebendo que trazia enormes benefícios nesses sentidos e rapidamente entendiam o que pretendia. Tal como Rosado e Mesquita (2011, p.103) referem que “esta estratégia permite ao aluno pensar sobre o que está a ser realizado e não somente ter uma informação pré-formatada”. Com este questionamento guiava-os à resposta que desejava, sem ter que a expor. Assim, obrigava os alunos a pensarem sobre as suas ações e comportamentos. Como Siedentop e Tannehill (2000) completam, as tarefas são comunicadas aos alunos através de perguntas que apresentam problemas que guiam a atividade dos alunos em direção a objetivos particulares. Demonstro-o na seguinte reflexão:

*“Questionei-os qual o objetivo em basquetebol e o que tinham que fazer para o alcançar. A turma percebe logo aí o que pretendo fazer, visto que já o fiz noutras modalidades. Percebem que quero que entendam as formas mais eficazes de chegar ao objetivo. Para isso coloco-lhes questões sobre momentos que acontecem no jogo, como por exemplo “se tiverem um defesa pela frente o que fazem?”, entre outros exemplos. E para realçar esta ideia por vezes utilizo alunos como exemplo ou desenho no quadro. Os alunos reagem muito bem a este diálogo, onde todos participam tentando perceber qual a melhor opção, por vezes até discutem os assuntos em debate de opiniões. Penso que desta forma a turma tem compreendido e ficado a saber como reagir em jogo em determinadas jogadas.”*

(Reflexão 4ª aula de Basquetebol, 10ªAM, 1º Período, 8 de Abril 2016)

Como procurei realçar, os alunos envolvem-se na ação, pensando nos seus comportamentos e nas jogadas mais eficazes. Assim, não estava a expor a matéria, mas antes a envolve-los nela, a fazer com que cresçam e aprendam pensando nos seus comportamentos, no jogo e na eficácia. Como refiro na reflexão, isto demonstrou ser deveras positivo, a turma realmente aprendia e sabia os movimentos e jogadas mais eficazes a realizar. Todos acabavam por saber as respostas mais corretas, por isso, mesmo não conseguindo realizar com a maior eficácia, terminavam a modalidade com o conhecimento.

Para além destes benefícios, o questionamento também aproxima o professor do aluno, permitindo aumentar esta relação, visto que deixa que o aluno se sinta seguro e confiante em responder às perguntas do professor, quando as respostas do professor são positivas. Zwozdiak-Myers (2010) também o demonstra explicando que o questionamento proporciona oportunidades de interação entre o professor e os alunos que devem ser orquestradas para criar um ambiente positivo. Com os meus alunos também tentei aumentar a relação deste modo, sempre que alguém respondia nunca dava uma resposta negativa de volta, mesmo estando errado, demonstrava que era pertinente a resposta dele e de seguida explicava. Como explica Metzler (2000), os alunos podem dar uma resposta incorreta às vezes, como esse momento é público, o professor tem de ser sensível e cuidadoso ao fazer comentários. Na seguinte reflexão demonstro os vários aspetos que fui mencionando:

*“Questionei-os sobre o que achavam que era, como achavam que se realizava, qual era o objetivo, e através da participação da turma expliquei ao certo o que era pretendido e o porquê de realizarem tal exercício. Penso que, mesmo tendo demorado mais tempo este tipo de explicação faz com os alunos entendam realmente o que estão a fazer; porque estão a fazer; e cria, acima de tudo, uma boa ligação professora-alunos, pois compreendem que os ouço e dou atenção à sua opinião, não me limitando a expor “a matéria”.*

(Reflexão 5ª aula de Andebol, 10ºAM, 1º Período, 23 de Setembro 2015)

Tudo isto foram formas de me fazer perceber qual era o método mais eficaz para cada turma. Como Siedentop e Tannehill (2000) explicam, os professores estão sempre atentos a estratégias instrucionais que melhorem o sucesso e tenham benefícios sociais importantes para os alunos.

Concluindo, a instrução é um dos elementos mais importantes da prática e ao qual dei imensa atenção durante o meu ensino. Para otimizar a instrução fui experimentando diferentes métodos e estratégias até perceber quais eram mais eficazes para as minhas turmas. Rapidamente percebi como me deveria colocar e como deveria pôr a turma para que a atenção estivesse toda na instrução. Fui prestando atenção e pesquisando sobre o tema para que os conteúdos chegassem de forma mais eficaz possível aos meus alunos. Terminei envolvendo-os o máximo possível nesta dimensão, fazendo com que estes compreendessem e realizassem os conteúdos com maior significado e compreensão e que a nossa relação aumentasse.

#### **4.2.3.1. Feedback**

Feedback é a informação que os alunos recebem acerca da sua performance, sendo uma reação do professor à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta. Este direciona a atenção dos alunos para um resultado específico, permitindo que estes evoluam. O feedback ainda informa sobre a progressão do aluno, servindo para o motivar e contribuir para um ambiente produtivo e de aprendizagem. (Rink, 1993; Rosado e Mesquita, 2011; Zwozdiak-Myers, 2010).

Durante a minha prática utilizei inúmeras vezes o feedback. Contudo nem sempre da forma mais correta e eficaz para os alunos. Existem vários tipos de feedback, estes distinguem-se pelo objetivo, direção e afetividade (Sarmiento, 1993). Rink (1993) divide o feedback em avaliativo e corretivo, já Rosado e Mesquita (2011) denomina-o como conhecimento da performance ou conhecimento do resultado. O feedback avaliativo ou conhecimento do resultado remetem-se para a apreciação de como uma tarefa foi realizada, bem ou mal, analisando apenas o resultado (Rink, 1993; Rosado e Mesquita, 2010). Já o feedback corretivo ou conhecimento da performance remetem-se para uma informação centrada na execução dos movimentos, explicando o que

fazer (Rink, 1993; Rosado e Mesquita, 2010). Ambos variam conforme o foco, se é geral ou específico; se é positivo ou negativo; para quem é dirigido, se é individual, grupo ou turma; e de que forma é dado, se é visual, audiovisual ou tátil (Sarmiento, 1993).

O modo como utilizava o feedback derivava sempre de uma observação cuidada. Muitas das vezes juntava o feedback com o questionamento, realizando feedback interrogativo. Nestes falava prioritariamente no positivo e dependia se realizava ao grupo ou individual, dependendo do erro e se era somente um aluno a realizá-lo, se era o grupo ou a turma inteira. Assim, usualmente, quando observava algum comportamento mal realizado parava o aluno e interrogava-o sobre a sua ação, se achava que era o mais benéfico. Após a sua resposta explicava-lhe o que deveria fazer para ser mais eficaz. Deste modo, preferencialmente utilizava o feedback interrogativo, focado na ação e nos objetivos da ação, sendo por isso específico, e positivo. Contudo, nem sempre foi assim, numa fase inicial utilizava muito mais o feedback corretivo e descritivo, sendo pouco direcionado para os objetivos dos exercícios, onde dava uma resposta sobre o seu resultado e não sobre a sua performance, não ajudando o aluno a entender o que deveria realizar para melhorar a sua ação. Isto acontecia por não estar consciencializada para o tema e não me aperceber do tipo de feedback que estava a dar aos meus alunos. Após entender isso, fui estudar mais sobre este assunto, dedicar-me mais às matérias que estava a lecionar, aos objetivos que pretendia, e aí que comecei a perceber as diferenças que existiam entre estes tipos de feedback. A partir deste ponto concentrei-me em ser mais prestável para os alunos, dando-lhes um feedback mais específico e que os ajudasse a evoluir. Assim percebi o que Rink (1993) afirma, de o feedback do professor ser um agente poderoso ao concentrar os alunos nas respostas motoras. Este é uma grande ajuda a reforçar o objetivo da tarefa.

Sempre que os alunos estavam em prática eu observava para verificar se estavam a desenvolver o exercício de acordo com os objetivos. Quando percebia que era necessário um feedback a algum aluno parava-o, explicava-lhe e de seguida permanecia a observar para verificar se este realizava o que tinha explicado. Se voltasse a não realizar, voltava a explicar de diferente forma. Isto permitia-me perceber se o aluno tinha entendido o que lhe tinha

explicado. Zwozdiak-Myers (2010) enfatiza esta ideia explicando que o feedback que inclui conselhos sobre como melhorar é o mais eficaz, se o professor ficar com o aluno para verificar se este consegue agir, segundo o conselho dele, e melhorar a ação. Também este aspeto relativo ao fecho do ciclo do feedback não realizei desde início, só após me consciencializar para este tópico é que percebi a importância do que se deve dizer e fazer nestas situações.

Outro parâmetro ao qual sempre dei atenção foi à extensão do feedback. Sendo treinadora de jovens há quatro anos já me tinha sido ensinado que o feedback não deve ser extenso, mas sim objetivo e específico sobre os maiores erros que o aluno realiza. Pois, quando damos um feedback extenso o aluno tem dificuldade em compreender o que é mais importante e em reter toda a informação. Assim, desde o início que tive esta preocupação, de focar os alunos num número reduzido de aspetos e só após esses estarem aprendidos é que avançava para os seguintes. Graham (1992) confirma esta ideia dizendo que uma das importantes vantagens de dar feedback congruente é que tanto o professor como o aluno se focam num único componente da ação de cada vez. O autor refere-se a isto como o feedback simples, porque é mais fácil e preciso do que analisar o movimento biomecânico completo do aluno.

Concluindo, após estudar sobre o feedback e modificar o meu modo de atuação quanto a esta dimensão os resultados dos alunos apareceram de forma notável. Assim, percebi o que era mais eficaz para proporcionar aprendizagem às minhas turmas. Após este passo, passei a dar feedback interrogativo, dando enorme importância à ação do aluno e do que este necessitava para realizar melhor o seu comportamento, sendo estes diretos, positivos e simples. Concentrei-me também em fechar o ciclo de feedback, ficando a observar se o aluno tinha entendido o que lhe tinha sido explicado. Esta evolução que tive foi claramente visível nos alunos.

#### **4.2.5. Modelos de Ensino**

Os modelos de ensino são de extrema importância para o professor, principalmente a iniciar. Como enfatizam Graça e Mesquita (2011, p.136), “os modelos de instrução para o ensino desempenham um papel crucial, uma vez

que oferecem uma estrutura que conjuga o conhecimento dos conteúdos com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino aprendizagem; designam os papéis do professor e praticantes; mencionam as características das tarefas; e das relações sociais na aula”.

Principalmente a iniciar a prática, estes modelos ajudam o professor a ter uma estrutura por onde se guiar, apaziguando os nervos e decisões das primeiras aulas. Os professores decidem que modelo utilizar dependendo de várias razões: do que se sentem mais confortáveis em utilizar, dos objetivos que querem alcançar com os seus alunos e do que a sua turma consegue realizar. Rink (1993) explica que muitos fatores influenciam a escolha de um modelo de ensino, como o conteúdo a ensinar, as características da turma e os objetivos e preferências do professor. Cada modelo tem as suas próprias características, diferentes focos, diferentes modos de instrução, diferentes estratégias e diferentes orientações (Rink, 1993). Durante a minha prática foram vários os modelos que decidi utilizar, dependendo da turma, da modalidade e do objetivo que queria alcançar.

Utilizei o Modelo de Educação Desportiva (MED), no voleibol e no futebol; o Teaching Games for Understanding (TGFU), no andebol; o Modelo de Instrução Direta (MID), no badminton e atletismo – saltos; chegando ao meu estudo onde utilizei o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI), no basquetebol.

No ensino privilegiei modelos que colocassem os alunos no centro da sua aprendizagem, como o MED, o TGFU e o MCJI, ou seja, tentei fazer com que estes fossem construtores ativos da sua aprendizagem. Deste modo, os alunos sabiam e percebiam o que faziam, porque o faziam e as decisões que tomavam. Como demonstro nos subcapítulos anteriores, privilegiava orientar os alunos para a descoberta das soluções. Desta forma, estava a envolvê-los na sua aprendizagem e pretendia que estes pensassem sobre as suas ações para que entendessem como as realizar de um modo mais eficaz. Isto permitia que os alunos, para além de terem maior conhecimento sobre as modalidades, ficassem mais motivados, entusiasmados e afiliados à prática. Assim, dou atenção ao que Rink (1993) refere sobre este tipo de modelos, onde o papel dos alunos no processo de ensino é expandido para que os pensamentos, sentimentos e interações do aluno sejam convertidos em aprendizagem.

Nestes modelos a natureza individual do aluno, as suas habilidades, interesses e necessidades recebem maior consideração (Rink, 1993).

Como venho referindo, um dos grandes objetivos que tinha era cativar os alunos para a prática de exercício físico fora das aulas de EF e, no meu entender, esta foi a melhor forma de os motivar para isso, fazendo com que entendessem os desportos. Os modelos que colocam o aluno no centro da sua aprendizagem, foram os com que melhor me adequei, tendo em conta as características das turmas que tinha e os objetivos criados. Fui verificando que os alunos gostavam bastante da utilização destes nas modalidades coletivas, esforçando-se em equipa para evoluírem e ganharem os campeonatos. Contudo, por vezes existem exceções, como aconteceu a futebol no 9º ano, na utilização do MED.

Utilizei o MID em duas modalidades de contextos fechados. Fi-lo porque as turmas não tinham um conhecimento aprofundado sobre elas e, por isso, necessitavam de maior apoio no ensino das habilidades para as conseguirem aprender e realizar com sucesso. Como Rink (1993) explica os professores escolhem utilizar instrução direta quando é importante que os alunos dominem as habilidades básicas, estes simplificam os conteúdos para segmentos mais controláveis, orientados para o sucesso. Mesquita e Graça (2011, p.46) completam dizendo que “o MID evidencia eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, apanágio das etapas iniciais da prática”. A utilização deste modelo nestas modalidades resultou, uma vez que os alunos conseguiram realizar as diferentes habilidades terminando num eficaz jogo e movimento global. Para além de este modelo ser conhecido pela sua centralização no professor, tentei cultivar na mesma a descoberta guiada nos alunos, através do questionamento durante o ensino das diferentes partes das habilidades motoras, bem como no jogo final. Isto permitiu que os alunos, mesmo sendo expostos ao conteúdo, também fossem levados a pensar sobre as suas ações.

O MED utilizei em várias modalidades, todas coletivas. Este permitiu aos alunos terem um papel ativo na sua aprendizagem, sendo eles os construtores ativos das suas próprias aprendizagens. Essencialmente recorri a este modelo para eles compreenderem as modalidades lecionadas, terminarem percebendo de cada uma delas, estando ativamente envolvidos nelas. O MED foi criado

para ajudar os alunos a serem bem-sucedidos, entusiastas e empenhados, a fazerem melhor para eles e para a sua equipa (Siedentop et al, 2004). O grande objetivo deste modelo é educar os alunos a ser jogadores, desenvolvendo as suas competências, literacia e entusiasmo (Siedentop et al, 2004). Assim, este modelo envolve-os no desporto, personificando uma época desportiva, cativando e motivando-os para o exercício físico fora da aula.

No ensino destas modalidades, com utilização deste modelo, o meu papel enquanto professora era promover o aumento de conhecimento, orientando os alunos para as soluções das suas ações. Este demonstrou ser eficaz na cativação dos alunos, principalmente do 10º ano, entusiasmando-os para a competição e empenho e trabalho em equipa. Nas várias modalidades lecionadas a esta turma, por recurso a este modelo, os resultados foram positivos, devido ao grande envolvimento dos alunos nas tarefas e competições. No 9º ano, em futebol, não correu tão bem. Os alunos começaram por gostar e estar empenhados nas tarefas. Contudo, a partir de certo momento, dois grupos deixaram de se entender, tendo ambos os capitães perdido a liderança, levando a que nenhum dos membros das equipas cooperasse entre si. A partir deste momento, após tentar solucionar conversando com todos individualmente e tentando perceber o que tinha acontecido, descobri que não conseguia que as equipas voltassem a trabalhar em grupo, uma vez que abrangiam problemas pessoais entre os alunos em contexto fora da aula. Deste modo, para continuar com a lecionação da modalidade e após reflexão com o PC, tive que abandonar esta modelo e seguir por outro mais direto. Apesar de não ter resultado, no período seguinte, ao perceber que as relações entre alunos tinham melhorado, tentei novamente utilizar um modelo cooperativo, abordando o MCJI em basquetebol.

O MCJI em basquetebol foi o que mais gostei de utilizar. Ajudou o facto de ser a última modalidade a ser lecionada, assim já não era nem a primeira, nem segunda modalidade onde utilizava um modelo construtivista. Deste modo, os alunos já tinham maior conhecimento sobre os papéis a desempenhar, já sabiam o desenrolar das atividades para a modalidade, começando-a com maior confiança. Assim, foi notória a evolução destes a nível das competências, literacia, entusiasmo e confiança.

Foi na lecionação com este modelo que senti a melhor ligação entre professora-alunos e o melhor resultado/desempenho na aprendizagem dos alunos. Este foi aquele que lhes proporcionou descobrirem por si, mas manterem um contacto mais presente comigo. Foi notório que este foi o modelo mais confortável para mim e para os alunos. Eles empenharam-se ao máximo desde a primeira até à última aula e demonstraram maior confiança na realização das tarefas.

Deste modo, percebi que os alunos gostam de ter a possibilidade de terem autonomia para crescerem, contudo querem na mesma que eu, enquanto professora, esteja bem perto de toda a sua evolução. Na minha opinião é natural que aconteça, uma vez que ainda são as primeiras aprendizagens dos alunos com este tipo de modelos. Por isso, sentem maior dificuldade em ser autónomos, graças a uma falta de confiança e ainda reduzido conhecimento. Ao perceber isto, e sabendo que era a primeira vez que aprendiam com a utilização de modelos construtivistas, tive um papel muito mais presente, do que será suposto em fases futuras, mas este papel é importante para que os alunos tenham confiança para avançarem e evoluírem.

Este modelo foi também o que decidi estudar, percebendo se teria realmente efeitos na aprendizagem dos alunos. Como procurei salientar, os modelos têm grande importância para o professor, principalmente numa fase inicial da sua prática. Assim, fui perceber de que modo estes influenciam a aprendizagem dos alunos, verificando se existiu retenção de aprendizagem no final da lecionação de uma modalidade.

Concluindo, durante o ano fui experimentando diferentes modelos de instrução até perceber quais se adequavam mais a mim e às minhas turmas. Ter experimentado vários permitiu-me ir verificando de que modo os alunos reagiam e com quais estavam mais confortáveis. Ao utilizar o MID estes já estavam habituados, não existindo grande diferença na sua reação. Contudo, tentei sempre que possível utilizar o questionamento, levando-os a envolver-se na sua ação. Na utilização de modelos construtivistas, a sua implementação foi um pouco mais demorada, uma vez que os alunos revelaram níveis reduzidos de autoconfiança, liderança e sentido de grupo. Assim, com o meu apoio, foram ganhando confiança em si mesmos, nas suas ações e tarefas, percebendo os seus comportamentos e porque os realizavam. Estarem agrupados em equipas

ajudou a que fossem crescendo em simultâneo, com a ajuda de todos. No final, os alunos adoraram trabalhar em equipas, estavam todos bastante empenhados e motivados, demonstrando uma enorme evolução ao nível das competências, literacia, entusiasmo e confiança.

#### **4.2.6. Reflexão e Observação**

Realizar reflexões sobre a nossa prática e observações da prática dos nossos colegas de núcleo de estágio é obrigatório segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional<sup>3</sup>. Estas fazem parte da nossa evolução enquanto professores, uma vez que nos ajudam a refletir sobre a nossa prática e observar outras formas de prática. Mais ainda torna-nos mais conscientes sobre o que lecionamos e as estratégias que utilizamos, dando-nos também outras perspetivas. Permite-nos, deste modo, evoluir e que façamos evoluir os nossos alunos através da nossa lecionação em constante atualização.

Rink (1993) explica que o desenvolvimento de um professor depende muito da sua habilidade em refletir sobre o que ele faz enquanto professor e os efeitos que isso tem nos seus alunos, em relação aos objetivos, e utilizar essa informação para realizar as mudanças necessárias no que faz.

Segundo Batista e Queirós (2013, p.40), “a nossa formação enquanto professores passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Ou seja, nós planeamos, realizamos e de seguida refletimos sobre o que realizamos. Deste modo, vamos pensar sobre as nossas ações na prática, bem como o resultado delas. Aprontando, estamos a refletir e a consciencializarmo-nos se é necessário realizar alterações e o que é preciso para que os nossos alunos continuem a evoluir. Neste seguimento, a reflexão é um elemento direto deste círculo que nos permite crescer enquanto professores. Corroborando esta informação Rink (1993) indica que professores que são reflexivos, que tomam tempo a considerar o que fizeram para os seus

---

<sup>3</sup> In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP:2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z

alunos alcançarem os objetivos, continuarão a crescer e melhorar a sua prática. Os professores reflexivos perguntam-se porque não correu de acordo com o esperado, eles procuram formas de melhorar as aprendizagens (Rink, 1993).

Existem vários níveis de reflexão, mas aqui vou retratar aqueles que utilizei na minha prática, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação ocorre durante as atividades das aulas, detetando possíveis respostas inesperadas, que possam levar à alteração do plano de aula (Zwozdiak-Myers, 2010). Desta forma, esta reflexão era a que ia realizando no decorrer da aula, quando algum imprevisto acontecia. Aqui tinha que refletir e rapidamente adaptar o meu plano, de modo a que continuasse a ser eficaz na aprendizagem dos alunos. Reflexão após ação envolve olhar para trás, para a ação, um tempo após a aula. Nesta é preciso pensar cuidadosamente sobre o resultado do ensino e na capacidade de melhorar a aprendizagem do aluno através de processos de avaliação sistemáticos e rigorosos (Zwozdiak-Myers, 2010). Esta reflexão é aquela que vem descrita nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2015/2016)<sup>4</sup>, sendo a que realizamos após cada aula, pensando sobre o que correu bem, o que correu mal, porque correu bem ou mal e se deveremos realizar alterações ao nosso planeamento.

Ambos os tipos de reflexão são importantes para que as aulas estejam sempre o mais direcionadas possível para o nosso objetivo, permitindo que os alunos tenham aprendizagens com significado e possam também evoluir. Nós enquanto professores crescemos com este processo, tornando as nossas aulas mais eficazes. Estas reflexões permitiram-me aprofundar as minhas dificuldades enquanto professora, levando-me a procurar soluções para as resolver.

Outra forma de realizarmos aulas mais eficazes é através da observação de outros professores, bem como a reflexão que outros professores fazem sobre as nossas aulas. Rink (1993) explica esta ideia dizendo que os professores também necessitam da oportunidade de receber feedback de outros, tendo

---

<sup>4</sup> In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP:2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z

outros professores a observarem a sua ação de uma forma mais objetiva. Esta observação realizada aos nossos colegas e professores da EC permitiu-me ver outros modos de lecionar. Isto ensinou-me outras estratégias e outros métodos de ensino. Também me fez perceber a enorme diferença existente entre as turmas, mesmo dentro da mesma EC.

Quando outros observam as nossas aulas permite-nos ter uma opinião exterior sobre o que está a decorrer, levando-nos a perceber se efetivamente o que percebemos é a realidade. Isto também nos ajuda a evoluir, demonstrando se a nossa opinião não é influenciada, e permite-nos perceber como agimos no decorrer da aula. Aqui tinha informações que me ajudaram a melhorar a minha ação enquanto professora para os meus alunos; sobre o meu tempo de gestão de aula, ou sobre o tempo de prática dos meus alunos. Para isto, enquanto núcleo de estágio fomos realizando observações uns aos outros, divulgando sempre os resultados e refletindo em conjunto sobre eles. Nestas observações que realizamos fomos observando diferentes aspetos, como o comportamento do professor, o comportamento do aluno, o tempo de aula e os feedback. Com estas respostas fui percebendo se geria bem o tempo; se organizava bem a turma; se os alunos estavam efetivamente mais tempo em prática do que em espera; que tipo de feedback dava; a minha colocação e deslocamentos; entre outros aspetos. Com a análise estes dados conseguia perceber que fatores tinha de melhorar para que as aulas fossem mais úteis para as minhas turmas. Também o nosso PC observava sempre as nossas aulas, podendo dar feedbacks pertinentes sobre estas. Sempre que este verificava que algum aspeto não tinha decorrido da melhor forma, no final da aula alertava-me para isso. Zwozdiak-Myers (2010) confirma referindo que um professor observador tira notas sobre a nossa prática, de modo a nos poder ajudar a evoluir na nossa performance, discutindo esses assuntos após a aula. Estes feedback são muito importantes, pois proporcionam informações chave para a nossa evolução. Deste modo, durante todo o ano tive disponíveis vários instrumentos que me permitiram evoluir: a análise do comportamento do professor, análise do comportamento do aluno, análise do tempo de aula, análise do feedback e observação dos incidentes críticos.

Para realizar estas observações, em NE, optamos por utilizar quatro instrumentos diferentes, um pertencente aos métodos tradicionais e os

restantes instrumentos de observação sistemática. Referente aos métodos tradicionais, realizamos uma observação dos incidentes críticos. As formas tradicionais de observação são baseadas na sensação do observador sobre quão bem o professor se está a sair e resulta em pouco mais que uma declaração geral sobre determinado episódio da aula (Metzler, 1990). Assim, estas observações não eram muito específicas, contudo permitiam que observasse tudo o que pretendesse da aula, tendo mais tempo para avaliar aspetos que achasse de maior importância no momento. Relativamente aos instrumentos de observação sistemática, utilizamos a análise do tempo de aula e os sistemas de observação do comportamento do aluno e do professor. As técnicas de observação sistemática são baseadas em análises objetivamente medidas e diretas do processo de ensino-aprendizagem em EF (Metzler, 1990). Deste modo, com estes instrumentos tinha resultados objetivos, contudo nem sempre estes eram o espelho do que tinha acontecido. Sendo estes instrumentos a análise de só uma parte da aula, se escolhesse um momento que por acaso fosse o mais parado da aula iria influenciar diretamente os resultados e dar uma ideia errada do que aconteceu.

Assim, fui percebendo que métodos eram mais eficazes para chegar aos resultados que pretendia, percebendo que todos têm as suas vantagens e desvantagens. Para além destas observações objetivas, em NE, éramos assíduos observadores das aulas uns dos outros, refletindo sempre no final de cada aula sobre o que tínhamos achado dela. Deste modo, mesmo quando não utilizávamos instrumentos, estávamos sempre em comunicação e reflexão sobre as nossas práticas, permitindo-nos assim evoluir em conjunto enquanto professores.

### **4.3. Avaliação**

A avaliação tem como funções confirmar se um aluno atingiu determinado nível, colocar o aluno num nível identificável, orienta-lo segundo as suas competências e conhecimentos e motivá-lo para a sua evolução.

A avaliação ocorre para (1) fornecer feedback ao professor sobre a progressão durante uma aula, unidade ou plano anual; ou (2) para determinar

se no final de uma unidade, ou plano anual, os objetivos tinham sido alcançados (Rink, 1993). Como refere Rink (1993) existem vários tipos de avaliação e durante a minha prática defini e utilizei três tipos: a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa; e a avaliação sumativa. Cada uma destas ocorre numa altura diferente de uma UD, mas todas têm a sua importância e características definidas.

Estas avaliações podem todas ser feitas de modo formal ou informal, dependendo do objetivo do professor. Como Rink (1993, p.228) indica “evaluative information on instructional products and processes can be collected using both formal and informal means of collecting data”. A avaliação formal é utilizada quando o professor necessita de um registo específico de informação de cada aluno. Já a avaliação informal ocorre quando um professor faz uma avaliação geral da turma, através da observação, podendo determinar se estão a ir de acordo com os objetivos definidos (Rink, 1993).

Dentro destas avaliações existem vários instrumentos de avaliação e durante a minha prática utilizei dois deles, as listas de verificação e as escalas de apreciação. As listas de verificação permitem ao professor verificar se o aluno realiza ou não determinado comportamento, sendo, por isso, um registo das ações do aluno. Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que uma checklist é uma lista de declarações, dimensões, características e comportamentos que são registados em ‘sim’ ou ‘não’, dependendo da observação do avaliador, conforme se a dimensão está presente ou ausente. As escalas de apreciação são mais sensíveis à medição do comportamento observado, uma vez que quantificam cada comportamento realizado pelo aluno. Estas são mais apreciadoras da qualidade e do nível (Siedentop e Tannehill, 2000), visto que existem mais que duas possibilidades de avaliação. Nestas é atribuído um nível a cada ação que o aluno realiza.

Como referi, estes foram os dois instrumentos que utilizei durante as minhas avaliações. Comecei por utilizar as listas de verificação, mas após reflexão e diálogo com o PC decidi experimentar a escala de apreciação. No final a ilação que retirei foi que depende da modalidade em questão e do que estamos a avaliar. Algumas escalas de apreciação não definiam ao certo que aspetos estavam errados no comportamento do aluno, simplesmente quantificavam, não me permitindo perceber qual o erro da ação. Contudo as listas de

verificação podiam tornar-se demasiado extensas e de difícil realização, quando englobavam vários comportamentos. Como demonstro numa reflexão de uma avaliação realizada:

*“Utilizei o método da verificação, em que sempre que os alunos realizavam um dos critérios colocava um ‘check’. Este método, apesar de parecer fácil, revelou-se complicado para avaliar todos os alunos”*

(Reflexão 2ª aula de Andebol, 10ºAM, 1ºPeríodo, 11 de Setembro 2015)

Assim, dependendo da modalidade e dos comportamentos que tinha para avaliar modificava o instrumento que utilizava, tentando sempre ser o mais precisa possível na avaliação dos alunos. No final, acabei até por misturar as duas situações, realizando grelhas em que combinava a escala de apreciação com a lista de verificação.

#### **4.3.1. Avaliação Diagnóstica**

Quando se conhece uma turma, ou no início de uma unidade de trabalho o professor deve realizar uma avaliação diagnóstica das capacidades e necessidades dos alunos. Esta informação guia o planeamento subsequente (Newton e Bowler, 2010).

Na minha prática utilizei sempre a avaliação diagnóstica para perceber que conhecimentos e habilidades os alunos possuíam sobre a modalidade que iria ser lecionada. Sustentei todo o planeamento da UD dependendo destes resultados, pois esta avaliação é que permitia acurar o nível dos alunos e daqui podia realizar todo o planeamento das unidades especificando os objetivos de evolução e aprendizagem da turma. Rink (1993) explica esta ideia ao referir que se um professor não tem uma ideia clara de que patamar os alunos se encontram no início da unidade, então deve testa-los previamente. Isto ajuda o professor a planear de forma apropriada para a turma e para os seus alunos individualmente.

Para ser notória a evolução de um aluno é necessário um ponto de partida, esta avaliação serve também para isso, para estabelecer um ponto inicial de onde o aluno está colocado e partir daqui se perceber a sua evolução. Rink

(1993) completa referindo que para os professores avaliarem o progresso dos alunos, a avaliação diagnóstica é essencial; caso contrário, não haverá registos autênticos que possam aferir a evolução.

Nas aulas de avaliação diagnóstica explicava sempre aos alunos antecipadamente o que iriam realizar e qual o objetivo, tentando que dessem o seu melhor e me permitissem perceber exatamente quais os conhecimentos e capacidades de cada um tinha nas modalidades. Como diz Rink (1993) uma avaliação formal permite que o professor partilhe informação com a turma, explicando-lhes a importância da sua participação, para que estes participem em relação aos objetivos.

Assim, realizei esta avaliação em praticamente todas as modalidades que lecionei. Como refiro anteriormente utilizei diferentes tipos de instrumentos para realizar estas avaliações, a lista de verificação e a escala de apreciação. Contudo, nesta avaliação acabei por utilizar prioritariamente a lista de verificação, pois permitia-me ser mais rápida a observar se os alunos realizam ou não comportamentos que definiam o nível em que se encontravam.

Numa fase inicial esta avaliação tomava-me muito tempo em comparação com uma fase final da prática. Isto acontecia uma vez que ainda estava insegura quanto a este momento. Queirós (2014, p.72) refere este momento explicando que “quando os professores iniciantes assumem efetivamente as suas funções passam por dificuldades como o medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas que os professores mais experientes resolvem rapidamente e ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento”. Durante as primeiras avaliações diagnósticas passei por todas estas fases e sentimentos. Tinha um enorme medo de falhar e não avaliar corretamente os alunos, influenciando todo o meu planeamento e não me permitindo lecionar de forma apropriada às turmas. Para tentar contornar estes sentimentos demorei muito tempo a avaliar, tornando-se difícil conseguir avaliar todos os alunos. Para ultrapassar este problema simplifiquei as fichas de registo, reduzindo-as, e estudei bastante todos os conteúdos e níveis das modalidades para sempre que chegava a este momento me sentir mais confiante e preparada para aferir com certeza o nível em que os alunos se encontravam. Assim, com o passar do tempo consegui ultrapassar estas dificuldades e sentimentos negativos, conseguindo ser mais rápida a avaliar,

avaliar todos os alunos e ter confiança que estava a realizar uma avaliação justa dos seus níveis.

Concluindo, a partir desta avaliação é possível realizar todo um planeamento dirigido para as nossas turmas, de acordo com as capacidades dos alunos e definindo objetivos de evolução concretos tendo em conta o nível em que cada aluno se encontra.

#### **4.3.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa é utilizada para fornecer informação e feedback contínuos ao aluno e ao professor sobre a evolução relativamente aos objetivos (Siedentop e Tannehill, 2000). O objetivo principal da avaliação formativa é aferir em que patamar se encontram os alunos, se estão a ir de acordo com os objetivos, ou se é necessário realizar alguma alteração no planeamento. Esta avaliação é muitas vezes realizada de forma informal a meio da UD, permitindo ao professor verificar se a turma está evoluir do modo que perspetivou. Tal como Rink (1993) refere a avaliação formativa, é uma avaliação que tenta perceber se os alunos estão a progredir em direção ao objetivo. Esta avaliação permite ao professor realizar ajustamentos no planeamento, se for necessário.

Durante a minha prática todas as aulas efetuava uma avaliação informal, refletindo sobre a evolução dos alunos, realizando uma prospeção sobre se os objetivos estavam a ser cumpridos e se a turma estava a evoluir de acordo com os mesmos. Nem sempre o que o professor planeia vai de acordo com a evolução dos alunos. Cada pessoa tem o seu ritmo de aprendizagem e é importante saber-se adaptar, bem como, se necessário, esperar até os conteúdos ficarem consolidados, de modo a se poder avançar. Esta avaliação serve para isso mesmo, para o professor verificar se o ritmo de aprendizagem que tinha previsto se está a ser cumprido e se não estiver modificar os seus objetivos e planeamento. O professor tem que ser capaz de observar e analisar as respostas dos alunos aos exercícios e objetivos programados. Como demonstro na seguinte reflexão, é importante verificar se os objetivos estão a ser cumpridos, se a turma está a evoluir como programado e se existem ainda dificuldades:

*“Após esta aula penso que a turma está no percurso certo para o objetivo final. Os exercícios parecem resultar e principalmente os conteúdos realçados a cada exercício. A turma teve uma evolução positiva, levando-me agora a concentrar mais no conteúdo de “rotação do pé eixo tendo em conta a posição do defensor” e continuando a enfatizar os outros conteúdos, para que os alunos continuem a evoluir.”*

(Diário de Bordo de Basquetebol 10ºAM, 3º Período, 6 de Maio 2016)

Esta avaliação é também motivacional para alguns alunos, estes percebem em que patamar dos objetivos estão, a evolução que estão a ter e ficam motivados para crescer ainda mais na disciplina. Como indicam Siedentop e Tannehill (2000) esta avaliação tende a motivar os alunos para melhorarem e alcançarem os objetivos. Também Rink (1993) afirma que a informação obtida de uma avaliação continua deve ser partilhada com os alunos, sendo importante para a motivação deles e para estes participarem tendo objetivos pessoais que queiram alcançar.

Durante a minha prática esta avaliação permitia-me, como refiro anteriormente, verificar se os alunos estavam a evoluir conforme o que esperava. Contudo, existiram vários momentos que tinha dificuldade em perceber se isto estava realmente a acontecer, uma vez que não tinha confiança suficiente para afirmar que estes tinham efetivamente evoluído. Para colmatar esta insegurança pedi aos meus colegas de núcleo de estágio para me ajudarem. Tal como demonstro na seguinte reflexão:

*“Já conseguem executar com maior facilidade os vários conteúdos que tenho passado as aulas a realçar. Para verificar isto, que já me parecia evidente no decorrer das aulas, pedi aos professores que estavam a assistir para me preencherem, num modo geral, focado em determinados jogos, a folha com que os avaliarei.”*

(Reflexão 8ª Aula de Voleibol, 10ºAM, 1º Período, 11 de Outubro de 2015)

Estes verificaram que os alunos claramente tinham evoluído e isto fez com que fosse ganhando confiança quanto ao meu ensino. No final, já tinha mais confiança para afirmar a evolução das turmas nos conteúdos que abordávamos, bem como para também perceber quando tinha que alterar o

plano para direcionar novamente o planejamento ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Concluindo, esta avaliação tem extrema importância para o professor e aluno para perceberem a sua evolução na modalidade, bem como se o planejamento e objetivos estão de acordo com a evolução da turma. Deste modo, utilizei frequentemente este tipo de avaliação e observação para verificar se as turmas iam de acordo com o planejado, ou se precisava de mudar o planejamento. No final de todas as aulas refletia se os alunos tinham cumprido os objetivos propostos e percebia assim se estavam de acordo com o definido.

### **4.3.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa ocorre no final de uma sequência de instrução, sendo, normalmente, de natureza formal e proporciona uma avaliação do aluno de modo a classificá-lo (Siedentop e Tannehill, 2000). Esta avaliação mede o grau de concretização dos objetivos (Rink, 1993). Assim, a avaliação sumativa define-se como a avaliação final, podendo ser realizada no final de cada modalidade, ou no final de um período, ou no final de um ano letivo. Esta caracteriza-se por classificar os alunos no final de um determinado período. A classificação pode refletir o alcance dos objetivos do aluno na modalidade, ou a comparação do aluno com a restante turma.

Durante a minha prática utilizei sempre a avaliação sumativa no final de cada UD, que servia para verificar a evolução dos alunos na modalidade e utilizava-a de modo a perceber se tinham alcançado os objetivos. Realizei sempre esta avaliação de modo formal, estando a turma consciente sobre isso e dando o seu melhor para demonstrar a sua evolução. Contudo, por vezes, existem alunos que não estão nos seus melhores dias nestes momentos e para isso a avaliação formativa complementa a avaliação sumativa. Assim, sendo esta uma avaliação classificativa, os alunos não saem prejudicados, pois tive sempre atenção ao processo e evolução contínua deles.

A avaliação sumativa é um momento importante e do qual o professor tem que estar concentrado em todas as ações que todos os alunos realizam. Para ser o mais precisa possível nestas avaliações utilizei escalas de apreciação e listas de verificação, por vezes até ambas juntas, para determinar ao certo o

comportamento do aluno. Com receio de não conseguir ter tempo para ser o mais justa possível com todos os alunos, na primeira avaliação sumativa que realizei optei por utilizar duas aulas. Assim, pude observar várias vezes os comportamentos de cada aluno, tendo tempo para tomar uma decisão ajustada sobre a classificação. Contudo, no final percebi que não era assim tão complicado avaliar e que quando tudo é planeado com tempo e com sentido que se consegue realizar facilmente esta tarefa. Como explico na seguinte reflexão:

*“Como com o decorrer das aulas tenho conseguido vê-los jogar, não foi difícil preencher a grelha que tinha produzido, uma vez que era uma check list de se realizavam as ações quando atacavam com bola, sem bola e na defesa. Os parâmetros que avalei eram os parâmetros que estiveram presentes nos objetivos comportamentais das aulas, ou seja, não foi algo novo aos alunos, mas antes o que têm vindo a aprender e desenvolver durante as aulas.”*

(Reflexão 11ª aula de Andebol 10ºAM, 1ºPeríodo, 14 de Outubro 2015)

Contudo, existia um problema nesta avaliação. Quando havia um aluno de nível inferior, nos jogos desportivos coletivos, as equipas tendiam a não lhe passar as bolas, levando a que a avaliação deste fosse comprometida, levando-me a ter dificuldades em avaliá-lo. Para ultrapassar este problema acrescentava regras aos jogos que permitissem que esses alunos também jogassem, como ter que passar por todos ou realizarem no mínimo um “x” número de passes, ou até no futebol serem as meninas a marcar os golos.

Nunca decidi modificar os grupos, uma vez que as turmas estavam sempre num nível muito semelhante. No 10º ano as meninas, sendo dois terços da turma, encontravam-se sempre no mesmo nível, e os rapazes, sendo somente nove, mesmo estando um nível acima, ajudavam a que o jogo fluísse da melhor forma com a presença deles nas equipas. Deste modo, nesta turma todos os jogos funcionavam melhor quando estavam misturados, não prejudicando nem os de nível superior nem os de nível inferior, permitindo que todos evoluíssem. Contudo, por vezes, o problema era entre gente do mesmo nível que tendia a passar mais vezes aos rapazes e não às colegas. No 9º ano, a turma era

maioritariamente composta por rapazes, sendo estes vinte e as meninas oito. Aqui verificava-se o contrário, os rapazes estavam na maioria das vezes acima do nível de algumas meninas, sendo estas prejudicadas por eles. Em algumas modalidades, e também dependendo dos colegas de equipa, as meninas jogavam normalmente com os colegas do sexo masculino, tendo as mesmas oportunidades. Noutras situações estas eram deixadas de parte e aí levava-me a intervir. Como no futebol onde avalei um grupo de meninas à parte dos rapazes.

Deste modo, durante as avaliações sumativas tinha que ter em atenção que equipas realizava, não só pelo nível dos alunos, como pelo seu relacionamento, que acabava por afetar o quanto um aluno participava no jogo ou não. Quando esta estratégia não resultava, era obrigada a adicionar regras para que todos os alunos estivessem incluídos no jogo. Assim, com a utilização destas estratégias e de grupos sempre muito ponderados, fui capaz de realizar sempre as avaliações e inverter este problema.

As avaliações sumativas tinham um papel importante na classificação final dos alunos, sendo estas as que compunham a apreciação global de cada aluno. Para isto, realizava uma avaliação das quatro categorias de Vickers (1990): Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Capacidades Motoras e Conceitos Psicossociais. Todas as categorias tinham vários conteúdos, que eram cuidadosamente ponderados e avaliados no final de cada unidade. Para cada aluno dava uma classificação a cada conteúdo das diferentes categorias, em cada modalidade, onde conjugados davam uma classificação final. Para cada período eram somadas as diferentes modalidades de cada aluno, aferindo uma classificação final individual de cada período. Em cada ciclo de ensino existiam percentagens diferentes para cada critério - saber ser, saber e saber fazer - estabelecidos pela EC, sendo todos eles cumpridos para que a avaliação fosse o mais precisa possível. Com o decorrer dos períodos era juntada a nota do período, ou períodos, anteriores, tendo sempre em conta para a ponderação final.

Concluindo, a avaliação sumativa tem grande importância pois permite perceber a evolução dos alunos nas determinadas modalidades. Utilizei-a durante toda a minha prática para entender se os objetivos tinham sido alcançados em cada UD. Tentei preparar-me sempre ao máximo para estes

momentos e solucionar problemas para que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades para que pudesse entender os seus comportamentos e ações.

## **4.4. Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

### **4.4.1. Reuniões na EC**

#### **4.4.1.1. Reuniões de Direção de Turma**

A presença assídua nas reuniões de grupo, de conselho de turma e de direção de turma fazem parte do EP. Estas vêm nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2015/2016)<sup>5</sup> como uma das tarefas a realizar na área de desempenho 2, relativa à participação na escola e relações com a comunidade.

Estas reuniões servem para compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo, de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar. Estas permitem identificar, apreciar criticamente e intervir nas atividades inerentes à direção de turma e ao conselho de turma, como referem as Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2015/2016<sup>5</sup>.

Ao participar constantemente nas tarefas e reuniões de direção de turma, de uma das turmas que me foi delegada, permitiu-me perceber os papéis de um diretor de turma; a burocracia inerente a esta função; a organização das reuniões; como coordenar uma turma; e como interagir com os restantes professores e encarregados de educação. Demonstro este espetro de aprendizagens no seguinte extrato de reflexão:

*“Com um ano a lidar com esta turma, conhecer os pais, conversar com os pais, lidar com os problemas dos alunos, bem como com os sucessos destes, permitiu-me ficar ligada à turma e entender a sua organização.*

---

<sup>5</sup> In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP:2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z

*Entendi qual o papel de um diretor de turma, que se torna um “segundo pai” para os seus alunos. Este acompanha-os e guia-os no caminho do sucesso, tendo preocupações constantes.”*

(Reflexão Final de Direção de Turma, 5 de Junho 2016)

Entendi que o diretor de turma é mais que um mero professor, este tem uma preocupação genuína com a sua turma e todos os dias lida com situações inerentes ao seu papel. O PC dando-me esta oportunidade de participar e o acompanhar em todas as situações que abrangiam este papel e função, permitiu-me conhecer todas as tarefas a realizar por um diretor de turma, bem como conhecer todos os alunos de forma mais pessoal.

Uma das maiores valências que retirei desta experiência foi a comunicação do diretor de turma com os encarregados de educação e restantes professores. O modo como este comunicava, chegando sempre ao objetivo que pretendia, mas dizendo tudo de forma sempre positiva, levava a que criasse uma relação excelente com todos. Tal como refiro no seguinte excerto:

*“Ao terminar sinto que percebo o que tem que ser feito para cada reunião, quer em conselho de turma, quer reuniões com encarregados de educação, uma vez que realizei tudo o que me era pedido e organizei com o Professor todos os documentos necessários; aprendi imenso sobre a comunicação com os pais, ouvindo o Professor Cooperante em todas as reuniões e os conselhos que este dava; e aprendi a reagir perante os alunos após cada dificuldade.”*

(Reflexão Final de Direção de Turma, 5 de Junho 2016)

No final levo inúmeras aprendizagens sobre a função de diretor de turma; como organizar e desenvolver uma reunião de conselho de turma, bem como os seus propósitos.

Contudo, o primeiro impacto não foi assim tão simples. A primeira sensação que tive ao estar presente numa reunião destas foi que não pertencia naquele meio. Sentia que ainda era uma aluna a ouvir informações que não seria suposto ouvir. A reflexão seguinte é exemplo desse sentimento:

*“Nesta reunião entrei a sentir-me ainda um pouco “intrusa”, como se não fosse suposto estar ali presente, pois ainda me via como uma aluna. Contudo o nosso papel mudou e neste momento somos vistos como professores. Ainda assim passei o tempo todo a sentir que ainda não pertencia ali e a descobrir novas aprendizagens, de como são as reuniões de professores, de como são os professores e do que me esperava este ano letivo.”*

(1ª Reflexão de Direção de Turma, 3 de Setembro 2015)

Também Queirós (2014, p.73) explica isto dizendo que, “neste momento o professor sente-se como se de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional”. Apesar disto, os professores receberam e integraram-me da melhor forma, tentando que eu me sentisse confortável no seu meio. Com o tempo, e desempenhar das variadas funções, fui sentido que este era o meu meio e que não era uma intrusa em tais reuniões.

#### **4.4.1.2. Reuniões de Grupo**

As reuniões de grupo contribuíram também para a minha evolução enquanto professora. Estas permitiram-me tratar assuntos prementes do funcionamento da disciplina de EF, do curso de desporto, de atividades do plano anual de atividades e de atividades da escola, bem como quaisquer assuntos que envolvessem a nossa prática enquanto professores. Confluíram para a minha evolução no sentido de me fazerem compreender melhor o funcionamento de um grupo de professores, neste caso a minha área disciplinar – a EF. As reuniões de grupo serviam para resolver problemas inerentes aos assuntos referidos anteriormente, de modo a tornar a prática mais eficaz.

Como demonstro estas reuniões foram importantes para me ensinarem o funcionamento do grupo, mas essencialmente, permitiram a minha integração na comunidade escolar. Este era o grupo da minha disciplina e foram estes os professores que comunicaram primeiro comigo, que me inseriram com grande simpatia no seu meio e me deram a conhecer o resto da comunidade, como um membro integrante do seu grupo. Assim, permitiram que conhecesse os

restantes professores e membros da comunidade escolar, desenvolvendo a minha integração. Tal como refere Batista (2014, p.25), “o grupo de EF também emerge como um espaço formativo relevante. Os seus membros (professores de EF) revelam ser agentes mediadores significativos nos processos de integração na escola e nos processos de aprendizagem”.

Concluindo, estas reuniões tiveram grande importância no meu crescimento enquanto professora, pois permitiram-me aprender como são realizadas e organizadas; perceber melhor o funcionamento do grupo disciplinar e da escola; conhecer os professores da EC; e levaram à minha integração na comunidade escolar.

#### **4.4.2. Corta-Matos Escolares**

Os corta-matos são duas atividades em que participei enquanto professora e organizadora. No primeiro, corta-mato escolar da EC é obrigatória a participação de todos os alunos, desde a primária ao 12º ano, sendo, por isso, uma atividade com um número de participantes superior a mil. Deste modo, este é apelidado do corta-mato dos mil.

A organização deste começou numa reunião de professores, na qual se distribuíram funções. Nós, enquanto NE, tivemos várias tarefas. Ficamos encarregues de decorar o pódio; organizar todos os coletes necessários à competição, diversificando as tarefas dos voluntários; fazer o cartaz publicitário e afixá-lo; fazer os diplomas para entregar a todos os participantes; bem como a organização no próprio dia, preparar os locais de prova, levar os atletas ao pódio, controlar voltas, entre outras funções. Assim, fizemos tudo o que fosse necessário ao bom desenrolar da competição.

No dia do corta-mato, a competição começou com as corridas dos mais novos, da pré-primária. O ambiente que o evento gera é fantástico, levando os pais a aparecer, baterem palmas e apoiarem todas as crianças. O espírito aqui vivido é saudável e motivador, como deve ser em qualquer evento de crianças. De seguida, segue-se o corta-mato dos mais velhos, onde o ambiente muda ligeiramente. Aqui torna-se mais sério e todos anseiam vencer.

Neste dia percebe-se o quanto é especial este evento na EC, existe um esforço coletivo da comunidade escolar para o melhor desenrolar da atividade e todos vêm assistir e apoiar.

No momento das minhas turmas correrem senti um nervosismo por eles, mas apoiei-os do início ao fim para que fizessem o seu melhor e terminassem a prova com sucesso. No final os alunos gostaram da experiência, tendo sido alguns apurado para o corta-mato distrital.

Na prova distrital, voltei a apoiar os alunos em tudo o que fosse necessário, desde acompanhá-los à partida, ir ter com eles à chegada, ou mesmo incentivá-los durante a corrida. Sendo a minha modalidade tentei desde cedo envolver-me ao máximo e ajudar em tudo o que podia, principalmente ajudar os alunos na busca do melhor resultado possível. Com a experiência que tenho em participação destas competições tentei dar-lhes todas as dicas possíveis para que atingissem um bom resultado, mesmo com o mau tempo que se encontrava. No final, superaram-se e alcançaram ótimos resultados, conseguindo dois pódios coletivos e um individual, permitindo que vários alunos da EC conseguissem o apuramento para o Nacional de Corta-Mato de Desporto Escolar.

Estes foram, para mim, momentos importantes. Como não tive a experiência do Desporto Escolar em contexto de estágio, foi gratificante participar nestes eventos. Foi espetacular estar no outro lado, o lado de professora, assumir o outro papel, de apoiar em vez de correr. Daqui retirei ensinamentos de como organizar e coordenar uma atividade de tamanha dimensão; como interagir com os professores e restantes membros da comunidade escolar em busca dos materiais e espaços que necessitava; e aprendi, acima de tudo, que se não fosse um esforço coletivo, que estes eventos não eram possíveis de se realizar.

### **4.4.3. Atividades na EC**

As atividades da EC são também contempladas nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2015/2016)<sup>6</sup>, contudo estas não são de toda uma obrigação. Corresponderam, todavia, a alguns dos momentos mais gratificantes da minha prática. Foram várias atividades durante o ano na EC, contudo vou escrever sobre as duas que mais significado tiveram para mim, o Belém por um dia e a ExpoColgaia.

#### **4.4.3.1. Belém por um dia**

Belém por um dia foi a primeira grande atividade da escola. Sendo uma instituição católica é dada enorme importância à altura do Natal. Assim, foi proposto pelo diretor a cada turma do ensino básico retratar uma passagem da Bíblia, que era fornecida pelo mesmo, na respetiva sala de cada turma, com o propósito de se criar um museu vivo. Este museu esteve aberto ao público e decorreu no dia 18 de Dezembro de 2015. Cada sala, desde a primária até à turma que me estava delegada do 9ºano, tinha uma passagem da Bíblia, que, por ordem, formava a história do nascimento de Jesus. Deste modo, a turma com que trabalhei tinha a última passagem, já após do nascimento do menino Jesus a fuga para o Egito.

Cada turma era livre de fazer o que pretendesse, desde que representasse a sua passagem. Nós decidimos montar um cenário com os alunos a desempenhar vários papéis. Para isso, a montagem do cenário levou a vários dias de planeamento, angariação de materiais, organização e construção do cenário. Aqui entrou o meu papel, enquanto professora estagiária inserida na direção desta turma estive sempre envolvida em todas as tarefas, desde a criação de materiais, à organização da turma, espaço e materiais, bem como na montagem final e tratamento de todos os preparativos e acessórios. Apesar

---

<sup>6</sup> In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP:2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z

de esta atividade ter sido um dia, toda a sua montagem e planificação demorou semanas.

No final, tudo correu da melhor forma, estando uma sala bem montada e bonita, tendo todos os alunos participado na sua organização e desempenhado de forma excelente os seus papéis enquanto atores e apresentadores da sua parte do museu. Isto fez com que a nossa relação crescesse e os passasse a conhecer melhor a nível pessoal e social. Na seguinte reflexão demonstro esta sensação de proximidade:

*“Foi uma boa experiência na qual os alunos se empenharam bastante a ajudar-nos a construir todos os materiais. O produto final valeu a pena todo o esforço, mas o percurso até lá foi com que fez com que valesse verdadeiramente a pena, pela dedicação e união da maioria da turma na construção da sala. O crescimento, ligação e envolvimento de um professor com a turma não se faz somente nas aulas, mas também fora desse ambiente. Estes dias fizeram com que tudo isso crescesse e que passasse a conhecer outra faceta dos alunos, aumentando a minha relação com eles.”*

(Reflexão de Belém por um dia, 18 de Dezembro de 2015)

Concluindo, esta atividade aumentou a minha relação com os alunos, permitindo que nos conhecêssemos melhor fora do contexto de aula. Aqui percebi melhor as suas personalidades, entendendo quem está sempre disponível para ajudar e quem não tem tanto interesse por atividades com a turma. No final a atividade deixou uma felicidade pelo realizado e conquistado. Esta permitiu-me aprender a organizar e planear uma atividade desta dimensão, a coordenar os alunos no desenvolvimento do planeado e a conhece-los melhor. Possibilitou que existisse interdisciplinaridade com as disciplinas de Educação Visual e Moral, Ética e Religião, produzindo esta atividade em conjunto.

#### 4.4.3.2. ExpoColgaia

A ExpoColgaia é o maior evento existente na EC e foi, sem dúvida, a atividade que maior significado teve para mim.

Nesta, a minha aprendizagem foi para lá da minha imaginação, levando-me a aprender a contactar e a comunicar com personalidades e instituições de renome.

Nesta atividade foram vários os papéis que desempenhei e inúmeros os sentimentos que senti. A ExpoColgaia decorreu nos dias 13, 14 e 15 de Abril, contudo, a sua organização envolveu muito mais tempo do que esses três dias. Os nervos, ansiedade, reuniões, organização, angariação de materiais e montagem antecedentes tiveram uma duração de semanas.

Tendo experienciado este evento enquanto aluna, tinha grandes expectativas e algumas ideias enquanto membro cooperante da planificação e montagem da expo deste ano. Contudo todas essas ideias mudaram, tal como explico na seguinte reflexão:

*“A visão que tinha mudou, passei a ter uma visão totalmente diferente, da parte de dentro de quem monta, enquanto antigamente, como aluna, já via tudo feito. O trabalho que envolve tamanho evento passa das nossas expectativas e percepções. Naturalmente, tinha consciência que seria um momento muito importante e trabalhoso. Contudo foi muito mais complexo do que alguma vez imaginei.”*

(Reflexão da ExpoColgaia, 16 de Abril 2016)

Este evento foi realmente muito mais trabalhoso do que esperava, mas o produto final e as aprendizagens que retive daqui fizeram com que tudo valesse a pena.

Sendo o ano Olímpico e tendo cada curso um *stand*, era natural que o curso de desporto escolhesse como seu tema os Jogos Olímpicos. Deste modo, fiquei encarregue de várias tarefas: da montagem do *stand* – que incluiu fazer a sua “animação”. Neste caso trouxemos, em NE, os materiais; e palestras com atletas olímpicos e uma equipa de ciclismo de relevância a nível nacional.

Para retratar, demonstrar e dar a conhecer o tema não havia melhor do que palestras com atletas olímpicos. Assim, fiquei encarregue da organização destas, pela qual demorou semanas a serem programadas. As personalidades que vieram à EC foram das mais importantes ao nível do desporto nacional e internacional. Por isso, foi muito complicado conseguir arranjar datas em consonância com todos, para um período tão limitado quanto esses três dias. A comunicação era muito difícil de se fazer, tendo precisado de duas semanas até conseguir arranjar uma data em que todos conseguissem estar presentes. Para mim foi um período cheio de experiências e sentimentos. Comunicar com vários atletas de topo nacional para os trazer à comunidade escolar em que estou inserida foi simplesmente gratificante. Por outro lado, senti que fazia mesmo parte desta comunidade, pois comunicava sempre em nome da EC, algo que inicialmente não me seria permitido, tendo que ser uma pessoa com um cargo superior a fazê-lo. Assim, aqui aprendi a comunicar com personalidades e instituições relevantes, experiência inédita e que me fez trabalhar esse parâmetro da comunicação.

Para além destas palestras estava também encarregue da montagem do *stand*. Para esta montagem não só estava implicado a montagem física como o preenchimento com materiais que dessem corpo a este local. Para isso, em NE, tivemos a ideia de mostrar um outro lado do Desporto, a fisiologia. Desse modo, fomos ao gabinete de fisiologia da FADEUP pedir um empréstimo de materiais, que na nossa opinião iriam cativar o público da expo. Assim, conseguimos levar células fotoelétricas, podendo fazer testes de velocidade; e o ergojump, onde mediaríamos quem saltava mais alto. Por fim, tivemos ainda a ideia de fazer uma volta à Portugal, dando ligação ao tema da equipa de ciclismo. Para isso, recorri novamente aos contactos para arranjar uma bicicleta profissional, com rolos, que pudesse ficar no *stand* os três dias e onde toda a gente pudesse pedalar.

Nada do que foi feito ou organizado foi de fácil comunicação ou cedência, contudo com persistência e foco nas ideias consegui concretizar o que tinha planeado.

O comparecimento de tais entidades foi deveras importante, pois toda a gente conhece os atletas e clube em questão. Deste modo, cativaram a atenção dos mais pequenos aos mais graúdos, sendo também uma forma de

exteriorizar o desporto e as modalidades em questão. As experiências que cada um partilhou, as valências, os exemplos, as histórias, são inspiradoras e enormes aprendizagens para todos os que estavam presentes.

Para minha felicidade tive o prazer de apresentar ambas as palestras, o que me deixou tremendamente nervosa estar em frente a tanta gente a apresentar. Para isso, preparei-me de forma a guiar a palestra como pretendia e a informar o público das grandes valências de quem estava presente. Acabou por resultar bem, o nervosismo no momento de falar passou e penso que consegui comunicar bem com o público e atletas. Foi sem dúvida uma experiência a não esquecer e o conhecer de uma faceta minha que desconhecia. Esta experiência com certeza me trará mais-valias para o futuro, pois percebi que consigo apresentar bem perante públicos assustadores para mim.

Foram três dias cheios de muita emoção, muito trabalho e muita ansiedade, mas que correram muito bem! Esta atividade fez com que me sentisse um elemento da escola, uma professora do grupo. Deu-me experiências para o resto da vida e ensinou-me aspetos que não aprendi com as aulas.

## **5. Desenvolvimento Profissional**

### **5.1. A retenção de aprendizagens numa turma do ensino secundário em basquetebol, pela implementação do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão**

Sílvia Flórido<sup>1</sup>, Eduardo Santos<sup>1</sup>, Pedro Marques<sup>2</sup>, Mariana Amaral da Cunha<sup>1</sup>

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

<sup>2</sup>Colégio de Gaia

#### **5.1.1. Resumo**

Este estudo teve como objetivo examinar se houve aprendizagens e retenções dessas aprendizagens dos alunos numa unidade de ensino de Basquetebol edificada no Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça e Mesquita, 2011; Graça, Santos, Santos e Tavares, 2013; Graça, Pinto, Mertens, Multael, Musch, Timmers, Meertens, Taborsky, Remy, Vonderlyck, e DeClercq, 2006; Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Graça, Taborsky, Remy, DeClercq, Multael, e Vonderlyck, 2002). Neste sentido, foram avaliados 10 alunos (2 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos de idade) de uma turma do 10<sup>o</sup> ano de uma escola do norte do país, ao longo de 14 aulas de 60 minutos. As performances dos alunos foram analisadas através da observação sistemática de vídeos, por recurso a fichas de avaliação propostas por Graça et al. (2013). A recolha de dados foi realizada em três momentos de avaliação: pré-teste, pós-teste e o teste de retenção da aprendizagem. Relativamente ao tratamento estatístico, efetuou-se previamente uma análise exploratória dos dados para normalizar a distribuição. Realizou-se a estatística descritiva com base em medidas de tendência central e de dispersão. Para comparar os resultados obtidos nos três momentos utilizou-se o T Teste de medidas emparelhadas, comparando o pré-teste com o pós-teste e o pós-teste com o teste de retenção. Os resultados deste estudo foram positivos, tendo-se registado diferenças significativas em todos os objetivos, da primeira para a segunda avaliação e uma evolução na aprendizagem dos alunos. Da segunda para a terceira avaliação não existiram

diferenças significativas, demonstrando que houve retenção da aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos afirmar que o modelo foi eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** RETENÇÃO DE APRENDIZAGEM, MODELO DE COMPETÊNCIA NOS JOGOS DE INVASÃO, BASQUETEBOL

### **5.1.2. Introdução**

O presente estudo de investigação subscreve as orientações normativas da unidade curricular de Estágio Profissional do 2º Ciclo em EEFEBs da FADEUP<sup>7</sup>, (p.7), as quais preveem que o estudante-estagiário desenvolva ferramentas essenciais à elaboração de um estudo científico.

Cada modelo instrucional pode ser considerado uma ferramenta que um professor escolhe e usa, num momento apropriado, com um conteúdo específico para ajudar os estudantes a aprenderem de modo mais eficaz (Metzler, 2000).

Como alunos do mestrado de ensino de educação física fomos aprendendo a existência e utilidade de diferentes modelos de ensino. Modelos estes que, neste ano, enquanto professores estagiários, fomos pondo em prática conforme o contexto que tivemos presente. Fomos descobrindo qual ou quais resultaram melhor para as nossas turmas, atendendo às modalidades que fomos lecionando, e até com qual, ou quais, nos identificamos mais. Tendo sempre a preocupação se o modelo é eficaz na aprendizagem dos nossos alunos. Graça e Mesquita (2011, p.136) sustentam esta afirmação ao referirem que, “os modelos de instrução para o ensino do jogo desempenham um papel crucial, porque oferecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e das relações sociais na aula”. Um modelo instrucional preconiza um

---

<sup>7</sup> In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP:2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

plano compreensivo e coerente para o ensino que inclui: uma fundamentação teórica; demonstrações de resultado da aprendizagem pretendida; a mestria do conhecimento do professor; o desenvolvimento adequado e sequenciado das atividades de aprendizagem; expectativas referentes ao comportamento do professor e do aluno; tarefas estruturadas; e a avaliação das aprendizagens (Metzler, 2000).

Selecionar e utilizar o modelo indicado pode levar a um ensino eficaz, em todos os momentos, independentemente dos conteúdos e contexto das aulas (Metzler, 2000). Segundo este autor, a utilização de modelos pode trazer diversas vantagens: 1) um modelo proporciona um plano geral e uma aproximação coerente ao ensino e à aprendizagem; 2) um modelo clarifica a aprendizagem nos domínios das prioridades e das interações; 3) um modelo proporciona um tema para a instrução; 4) um modelo permite ao professor e aos alunos compreender os acontecimentos atuais e futuros; 5) um modelo proporciona uma estrutura teórica específica; 6) um modelo tem suporte bibliográfico, que demonstra como o aplicar; 7) um modelo promove a linguagem técnica para os professores; 8) um modelo permite que a relação entre a instrução e a aprendizagem seja verificada; 9) um modelo permite uma avaliação válida da aprendizagem; e 10) um modelo promove a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura conhecida.

Parecem ser cada vez mais evidentes as vantagens na utilização de modelos instrucionais, para a aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino dos jogos com utilização de modelos construtivistas. Visto que, “estes fazem apelo à motivação para a prática desportiva, ao sentido de responsabilidade e autonomia” (Graça e Mesquita, 2011, p.136). O modelo construtivista concentra-se na expansão do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que os seus pensamentos, sentimentos e interações sejam tidos em consideração e, deste modo, para que possam ter aprendizagens com significado (Rink, 1993). A autora refere ainda que nestes modelos é dada maior consideração às habilidades, interesses e necessidades do aluno.

Concentro-me, neste tema, nas aprendizagens dos alunos, uma vez que representam o objetivo central de um professor. Tal como referem Graça e

Mesquita (2011, p.135), “este paradigma da aprendizagem faz o professor descentrar-se de si próprio para se situar no aluno”.

Este modelo vem neste propósito, visto que se concentra na afiliação do aluno e na educação lúdica, como completam Graça e Mesquita (2011, p.141) “o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão foi concebido para permitir que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva”. De modo a afiliar os alunos, o modelo tem diversas características, enunciadas por Graça et al (2006, p.8), “tal como no Modelo de Educação Desportiva, valoriza-se a criação de um contexto desportivo autêntico, o treino, a competição, o fair play, o carácter festivo e a inclusão”. Para além das competências como jogador, “promove as competências necessárias ao desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição, nomeadamente os papéis de árbitro e de treinador” (Graça et al, 2013, p.166).

De acordo com Musch et al (2002), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão centra-se no desenvolvimento de três categorias de competências: 1) capacidade de selecionar a melhor solução para um problema do jogo (tomada de decisão), tendo em conta o contexto de jogo e a qualidade e quantidade do repertório das habilidades técnicas do aluno; 2) capacidade de interagir (comunicando e cooperando) com todos os membros de equipa; e 3) capacidade de executar a solução selecionada de uma forma eficiente e efetiva.

Deste modo, como se pode perceber este é um modelo que destaca a necessidade de se trabalhar de acordo com os alunos e com a turma que temos, tentando desse modo que estes aprendam, evoluam e se fidelizem à modalidade. Por isso, cria formas modificadas de jogo, para se adaptar ao contexto de cada aluno. Graça et al (2013, p.166) enfatizam a importância decisiva de “escolher uma forma modificada de jogo que esteja em conformidade com as possibilidades reais dos alunos”.

Como explicam Graça et al (2006, p.8), “estas formas de jogo modificadas inscrevem-se no universo cultural dos grandes jogos (o basquetebol, o futebol, o andebol) e devem poder ser entendidas como verdadeiros jogos, preservando o conceito essencial do jogo de referência”. Desta forma, os

alunos aprendem o jogo jogando, mas de forma aplicada às suas capacidades. Graça et al (2006, p.9) completa afirmando que, “a máxima ‘aprende-se a jogar jogando’ é aqui sustentada com as seguintes ressalvas: 1) aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal; 2) aprender jogando, mas beneficiando de uma instrução ativa do professor e não somente da exploração livre do jogo; 3) apenas jogando não basta, porque o jogo não dispensa a exercitação, pelo que também se aprende a jogar exercitando as estruturas parciais e os elementos do jogo”.

Relativamente a este tema, foram realizados três estudos com algumas semelhanças. O primeiro reporta-se à utilização do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, na modalidade de andebol, onde foram perceber se existia evolução na aprendizagem dos alunos, bem como se estes realizavam as tarefas com eficácia (Barbosa, Canedo e Gomes, 2014). O segundo e terceiro foram realizados em parceria, onde compararam o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, verificando a evolução da performance global no basquetebol (Alves, Magalhães e Silva, 2011; Dias, Magalhães e Silva, 2011). Estes foram verificar se havia aprendizagem dos alunos, comparando se existia maior aprendizagem numa turma ou noutra, comparando os resultados. Ainda realizaram comparação entre género, intra-turma e inter-turma. Todos os modelos estudados produziram resultados positivos, tendo os alunos de ambas as turmas evoluído com a utilização dos diferentes modelos (Alves et al, 2011; Dias et al, 2011). Neste contexto, a investigação tem também enaltecido o papel determinante da aplicação do teste de retenção (Mesquita, Farias e Hastie, 2012; Sousa, Marques, Cunha e Araújo, 2015). A aplicação deste teste permite verificar se os alunos conseguiram reter ou não a informação que lhes foi transmitida ao longo da unidade didática, após um curto período de interrupção da modalidade. Deste modo, este estudo irá também aplicar um teste de retenção.

Face ao exposto, o propósito deste estudo foi verificar se existiram aprendizagens e retenções destas aprendizagens, com a utilização do Modelo de Competência nos jogos de invasão em Basquetebol, nos alunos do 10º ano.

### **5.1.3. Metodologia**

#### **5.1.3.1. Participantes**

No presente estudo participaram 10 alunos, 8 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, de uma turma do 10º ano do Curso de Administração e Marketing de uma escola do norte do país, situada em Vila Nova de Gaia, correspondente ao ano letivo 2015/2016. Esta turma era composta por 28 alunos (9 do sexo masculino e 19 feminino). As idades dos alunos situavam-se entre os 14 e os 15 anos.

A determinação dos 10 alunos sujeitos ao estudo foi aleatória. Após verificar quais os alunos que tinham realizado as três avaliações e a maioria das aulas, procedeu-se a uma seleção randomizada dos nomes destes.

#### **5.1.3.2. Unidade Didática de Basquetebol**

Para lecionar esta modalidade e tentar alcançar os objetivos delineados, verificar se existiram aprendizagens e retenções destas aprendizagens, optei por utilizar o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça e Mesquita, 2011; Graça, Santos, Santos e Tavares, 2013; Graça, Pinto, Mertens, Multael, Musch, Timmers, Meertens, Taborsky, Remy, Vonderlyck, e DeClercq, 2006; Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Graça, Taborsky, Remy, DeClercq, Multael, e Vonderlyck, 2002), tentando que desenvolvam as capacidades técnicas e táticas, bem como as competências nos papéis de jogador, treinador e árbitro, valorizando a criação de um contexto desportivo autêntico, o treino, a competição, o fairplay, o carácter festivo e a inclusão (Graça et al, 2006). Como Graça et al (2013, p.166) explica, “este modelo enfatiza a importância decisiva de escolher uma forma modificada de jogo que esteja em conformidade com as possibilidades reais dos alunos”. Deste modo, procedi a uma avaliação diagnóstica, que me permitiu averiguar em que forma básica de jogo se encontrava cada um e preservar o conceito essencial do jogo de referência.

Assim sendo, procedi à elaboração do quadro da extensão e sequência dos conteúdos da unidade didática de basquetebol (Anexo I) para a turma do grupo

de estudo, de acordo com as orientações de Vickers (1990). A elaboração desta unidade teve como objetivo o desenvolvimento do aluno através de um conjunto conteúdos, respetivos às quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia e condição física e conceitos psicossociais (Vickers, 1990).

A unidade didática foi composta por 14 aulas de 60 minutos, com um tempo útil de 45 minutos. Foi importante desde cedo definir estes itens visto que tiveram influência na seleção dos conteúdos a introduzir, assim como na gestão adequada da aula e coordenação das três fases de condução do estudo: pré-teste, pós-teste e teste de retenção das aprendizagens.

Esta unidade teve também em consideração todo o envolvimento, desde o espaço aos materiais disponíveis, atendendo a que são características que influenciam diretamente a prática.

A organização da Unidade foi de acordo com Graça et al (2006), prevendo a existência de torneios, momentos formais de competição, e treinos entre equipas. Deste modo, foi promovido o desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição, em específico os papéis de árbitro e treinador.

### **5.1.3.3. Instrumento e procedimentos de recolha de dados**

O procedimento de recolha de dados foi realizado em diversas fases da unidade de ensino de basquetebol, sendo que cada aula comportou um objetivo diferente, como é possível comprovar pelo Quadro I.

**Quadro I** - Planejamento da recolha de dados ao longo da unidade de ensino do basquetebol

Planeamento - Modelo de Competência nos Jogos de Invasão		
Objetivo	10º AM	
	Aula	Data
1ª Fase do Estudo: Realizar a Avaliação Inicial e o Pré-Teste	1	6 Abril 2016
Desenvolver os conteúdos na Unidade de Basquetebol	2 – 11	8 Abril – 18 Maio
2ª Fase do Estudo: Realizar a Avaliação Sumativa da modalidade e o Pós-Teste	12	20 Maio 2016
Período de Carência: Desenvolver os conteúdos da Unidade de Futebol	13 – 16	25 Maio – 3 Junho
3ª Fase do Estudo: Realizar o Teste de Retenção de Aprendizagem em Basquetebol	17	8 Junho

A realização da avaliação diagnóstica e pré-teste foi realizada através da forma de jogo modificada 3x3 a meio-campo e campo inteiro, pois como Graça et al (2013) referem o jogo 3x3 mantém as características essenciais do jogo de basquetebol, proporcionando a cada jogador mais tempo, mais espaço e mais oportunidades para tomar decisões e intervir ativamente no jogo. Realizei a meio-campo e campo inteiro, de forma a poder distinguir em que Forma Básica de Jogo (FBJ) se encontravam. Uma vez que Graça et al. (2013) indicam que as FBJ 1 e 2 devem ser jogadas em meio-campo, de forma a facilitar o controlo corporal e melhorar o desempenho do jogo, e as FBJ 3 e 4 devem ser jogadas em campo inteiro, de modo a poder verificar se realizam transição defesa-ataque e se aproveitam situações de contra-ataque.

Para realizar a avaliação utilizei como instrumentos as fichas de avaliação correspondentes às diferentes FBJ, apresentadas e compostas por Graça et al (2013). Estas avaliam a competência do jogador, através da apreciação do desempenho em jogo, usando escalas de apreciação relativas ao cumprimento

dos objetivos estabelecidos para as FBJ. Nesta avaliação verifiquei em que nível se encontrava cada um dos alunos, avaliando-o com a ficha correspondente à FBJ atribuída. Assim, conclui que todos os alunos se encontravam na mesma FBJ, a 2.

Esta ficha (Anexo II) é composta por sete objetivos: 1) quando está marcado por um defensor, protege a bola rodando sobre o pé-eixo, tendo em conta a posição do defensor; 2) dribla para o espaço livre, fugindo à pressão defensiva; 3) quando tem caminho livre para o cesto, finaliza em lançamento na passada após drible; 4) preserva o espaço conquistado, driblando diretamente para o cesto (jogo direto); 5) quando tem a posse de bola, posiciona-se em campo, fugindo em drible dos cantos; 6) posiciona-se em campo, em função do posicionamento dos colegas de equipa, respeitando as posições do ataque (spots); 7) para receber a bola, desmarca-se do defensor, procurando as posições do ataque livres (Graça et al, 2013). Estes objetivos são avaliados consoante a sua frequência de utilização: 0) nunca; 1) raramente; 2) nem sempre; 3) sempre (Graça et al, 2013).

A avaliação pós-teste e teste de retenção foi feita através da mesma ficha de avaliação, na FBJ2, podendo assim verificar se existia evolução do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o teste de retenção. Nestas avaliações utilizei somente o 3x3 a meio-campo, uma vez que era o espaço definido para este nível. Entre estas avaliações existiu um período de carência de duas semanas, onde os alunos não receberam qualquer informação relacionada com a modalidade em questão, sendo que a mesma foi substituída pela unidade de futebol, modalidade que se distingue técnica e taticamente do basquetebol. Esta situação foi propositada, dado que um dos requisitos para a aplicação do teste de retenção implica que os alunos não tenham qualquer contacto com a modalidade, em contexto instrucional de aula, para uma avaliação mais precisa e seus progressos ao longo da época desportiva (Haerens e Tallir, 2012; Magill, 2011).

Todas as avaliações foram filmadas e, posteriormente, revistas com a ajuda de um professor especialista do Gabinete de Basquetebol da FADEUP, com o intuito de confirmar os dados recolhidos, através de uma observação em diferido da execução das habilidades técnico-táticas em função dos critérios acima enumerados para a FBJ2.

No decorrer de toda a unidade didática, bem como nas avaliações, os alunos estiveram sempre divididos pelas mesmas equipas, realizando os torneios e aulas de avaliação de forma a competirem contra todas as outras equipas. Estando, assim, asseguradas as mesmas oportunidades de contexto de jogo a todos os alunos.

#### **5.1.3.4. Procedimentos de análise**

Efetuuou-se previamente uma análise exploratória dos dados para verificar a distribuição amostral, a qual revelou normalidade dos dados apresentados. Face ao exposto, numa primeira fase, realizou-se uma estatística descritiva com base na média e desvio-padrão. Para comparar os resultados obtidos nas três fases de condução do estudo (pré-teste, pós-teste e teste de retenção) utilizou-se o T Teste de medidas emparelhadas. O nível de significância foi fixado em  $p \leq 0,05$ . A análise estatística foi realizada com o auxílio do *software* estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21.

#### **5.1.4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Nesta apresentação e discussão dos resultados começarei por apresentar a estatísticas descritiva referente ao pré-teste, pós-teste e teste de retenção. De seguida, apresentarei os resultados do T Teste de medidas emparelhadas, representando os dados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o teste de retenção.

No seguinte quadro, Quadro II, estão representadas as estatísticas descritivas referentes aos diferentes testes.

**Quadro II – Estatística Descritiva**

<b>Objetivo.Teste</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1.1	.00	.000
1.2	1.80	.632
1.3	1.70	.483
2.1	1.00	.943
2.2	2.60	.699
2.3	2.80	.422
3.1	.10	.316
3.2	1.60	1.506
3.3	1.50	1.354
4.1	1.50	1.080
4.2	2.60	.699
4.3	2.90	.316
5.1	.10	.316
5.2	2.30	.823
5.3	2.40	.843
6.1	.70	.675
6.2	2.80	.422
6.3	3.00	.000
7.1	.80	.919
7.2	2.90	.316
7.3	3.00	.000

Neste quadro está apresentada a média e desvio-padrão de cada objetivo de avaliação, no pré-teste, pós-teste e teste de retenção. Na primeira coluna o primeiro número representa o objetivo de avaliação e o segundo número o teste, sendo o 1 o pré-teste, o 2 o pós-teste e o 3 o teste de retenção.

No seguinte quadro, Quadro III, apresento os resultados do T teste de medidas emparelhadas do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o teste de retenção.

**Quadro III** – T teste de medidas emparelhadas entre pré-teste e pós-teste e entre o pós-teste e teste de retenção

	<b>Diferença de Médias</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>p</b>
1.1 – 1.2	-1.800	.632	.000
1.2 – 1.3	.100	.738	.678
2.1 – 2.2	-1.600	1.174	.002
2.2 – 2.3	-.200	.789	.443
3.1 – 3.2	-1.500	1.434	.009
3.2 – 3.3	.100	1.449	.832
4.1 – 4.2	-1.100	1.370	.032
4.2 – 4.3	-.300	.823	.279
5.1 – 5.2	-2.200	.789	.000
5.2 – 5.3	-.100	.738	.678
6.1 – 6.2	-2.100	.876	.000
6.2 – 6.3	-.200	.422	.168
7.1 – 7.2	-2.100	.994	.000
7.2 – 7.3	-.100	.316	.343

Através da análise do Quadro II, pelas médias de cada objetivo em cada avaliação percebe-se que existiu uma grande evolução do primeiro para o segundo momento e uma pequena evolução do segundo para o terceiro momento. Estes dados parecem corroborar os resultados obtidos por Dias et al (2011), que obteve melhorias em todos os parâmetros que avaliou.

De acordo com os resultados é notório que a maior evolução ocorreu no objetivo 5 - quando tem a posse de bola, posiciona-se em campo, fugindo em drible dos cantos -, da primeira avaliação para a segunda, onde os alunos evoluíram de uma média de 0.1, o que significa que a maioria nunca realizava este comportamento, passando para 2.3, onde a maioria realizava nem sempre o comportamento. Isto pode ter acontecido porque era constantemente trabalhado e lembrado em aulas que o portador da bola deveria ter sempre duas linhas de passe, algo que nos cantos não era possível acontecer. Deste modo, os alunos entendiam a importância de reorganizar o jogo para atacar.

Nos objetivos 6 e 7 - posiciona-se em campo, em função do posicionamento dos colegas de equipa, respeitando as posições do ataque (spots); para

receber a bola, desmarca-se do defensor, procurando as posições do ataque livres – também existiu uma evolução notória da primeira avaliação para a segunda. Estes objetivos, bem como o 5, estão interligados, uma vez que todos se reportam ao ataque em equipa, situação em que foi visível a evolução dos alunos. Estes passaram a entender como organizar o ataque.

O objetivo em que os alunos menos evoluíram foi o 4 - preserva o espaço conquistado, driblando diretamente para o cesto (jogo direto) - da primeira avaliação para a segunda. Penso que isto aconteceu, uma vez que este era o objetivo em que os alunos tinham um nível inicial mais elevado, sendo, por isso, mais difícil a evolução. Contudo, também é visível que na terceira avaliação, deste objetivo, os alunos praticamente alcançaram o valor máximo.

Tendo verificado que existiram diferenças, fui perceber se estas diferenças eram significativas.

Através da análise do Quadro III, percebe-se que existiram diferenças significativas entre todos os objetivos de avaliação, entre o pré-teste e o pós-teste, e, entre o pós-teste e o teste de retenção, não houve qualquer melhoria estatisticamente significativa. Isto significa que todos os alunos avaliados evoluíram significativamente desde o primeiro momento de avaliação para o segundo. Assim, os resultados são semelhantes aos dos estudos realizados por Alves et al (2011) e Barbosa et al (2014). Estes autores também obtiveram melhorias significativas nos testes que realizaram, parecendo, deste modo, que a utilização deste modelo é vantajosa para a aprendizagem dos alunos.

Este quadro corrobora a informação do quadro anterior, em relação aos objetivos com maior e menor evolução. Algo que vale a pena referir é o facto de os objetivos 2 e 3 - drible para o espaço livre, fugindo à pressão defensiva; quando tem caminho livre para o cesto, finaliza em lançamento na passada após drible – serem dos que menor evolução tiveram da primeira para a segunda avaliação. Isto poderá ter acontecido, visto que incluem conteúdos mais técnicos e de ataque direto ao cesto, onde os alunos não apresentavam confiança suficiente para ultrapassar os adversários.

Com a análise do Quadro III, também é notória a existência de retenção de aprendizagens dos alunos avaliados, uma vez que não existem diferenças significativas entre o pós-teste e o teste de retenção. Deste modo, não existindo diferenças significativas significa que os alunos se mantiveram no

mesmo nível de aprendizagem. Sousa et al (2015) corrobora estes resultados, tendo a amostra do seu estudo mostrado retenção de aprendizagem nos diferentes conteúdos avaliados.

Após verificar que os alunos tinham retido a aprendizagem, uma vez que o nível de significância é, em todos, superior a 0,05, fui perceber se existiram algumas diferenças entre as avaliações. Assim, percebi que em todos os objetivos, à exceção do 1 e do 3, os alunos melhoraram os seus resultados. Isto poderá ter acontecido porque a maioria são objetivos táticos, sendo conteúdos que os alunos compreenderam, levando a que os conseguissem reproduzir consistentemente, pois após estarem consolidados serão mais difíceis de esquecer. Outra hipótese para esta evolução é o facto de a turma ter, autonomamente, começado a jogar basquetebol nos intervalos, uma vez que ganharam gosto pela modalidade.

Como referi anteriormente, existiram dois objetivos em que não existiu evolução da segunda para a terceira avaliação. Coincidentemente estes objetivos correspondem a dois conteúdos técnicos, que, para existir evolução, é necessário treino específico e feedback correto e especializado. Visto que os alunos, neste período, não realizaram exercícios técnicos específicos para estes conteúdos, não é de admirar que não tenham evoluído.

Deste modo, os resultados foram positivos ao demonstrar que houve diferenças significativas da primeira para a segunda avaliação, demonstrando que existiu aprendizagem, e que não houve diferenças significativas da segunda avaliação para a terceira, comprovando que os alunos retiveram as aprendizagens.

### **5.1.5. Conclusão**

Com este estudo foi possível verificar que existiram aprendizagens dos alunos em todos os conteúdos, pois houve diferenças significativas em todos os objetivos traçados para a FBJ2 da primeira para a segunda avaliação, tendo sido o primeiro objetivo do estudo atingido.

O segundo objetivo deste estudo verificar se existia retenção das aprendizagens foi também cumprido, uma vez que não houve diferenças significativas da segunda avaliação para a terceira.

Deste modo, face aos resultados obtidos, a influência positiva do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça e Mesquita, 2011; Graça, Santos, Santos e Tavares, 2013; Graça, Pinto, Mertens, Multael, Musch, Timmers, Meertens, Taborsky, Remy, Vonderlyck, e DeClercq, 2006; Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Graça, Taborsky, Remy, DeClercq, Multael, e Vonderlyck, 2002) na unidade de ensino de basquetebol, parece ter sido eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Alguns aspetos que mostram a eficácia deste modelo foram o aumento do entusiasmo e motivação que os alunos começaram a demonstrar cada vez mais nas aulas, bem como o aumento da autonomia, competitividade e alegria. A progressiva melhoria dos conhecimentos teóricos e do desempenho como árbitro com o decorrer da unidade de basquetebol, também comprova a eficácia do modelo, pois, através deste método de ensino, os alunos ficaram muito mais conhecedores da modalidade em questão.

Não obstante, este modelo revelou-se útil na fidelização dos alunos à modalidade, visto que promoveu a integração e fidelização do aluno, tendo como preocupação os pensamentos e opiniões deste, promovendo aprendizagens com significado (Graça et al, 2006).

Para estudos futuros, sugeria a implementação deste modelo de instrução em diversas turmas e anos letivos em simultâneo, com diferentes níveis de desempenho, de forma a avaliar a sua capacidade de retenção da aprendizagem em número de participantes mais elevado.

### 5.1.6. Referências Bibliográficas

Alves, R., Magalhães, F. e Silva, R. (2011). O estudo da aprendizagem dos alunos no domínio motor, no jogo 3x3, de uma UD de Basquetebol, do 11º ano de escolaridade, aplicando o teaching games for understanding. In R. Alves, *Relatório de estágio profissional*. Porto: R. Alves. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Barbosa, M. G., Canedo, A. e Gomes, P. (2014). Estudo investigação-ação: Aplicação do modelo de competência nos jogos de invasão no ensino do andebol. In M. G. Barbosa, *Calcorreando a docência de Educação Física: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Barbosa. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Dias, B., Magalhães, F. e Silva, R (2011). O estudo da aprendizagem dos alunos no domínio motor, no jogo 3x3, de uma UD de Basquetebol, do 11º ano de escolaridade, aplicando o modelo de educação desportiva. In B. Dias, *Relatório de estágio profissional*. Porto: B. Dias. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Graça, A. e Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino nos jogos desportivos. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds.) *Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Graça, A., Santos, E., Santos, A. e Tavares, E. (2013). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.) *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editoria FADEUP.

Graça, A., Pinto, D., Mertens, B., Multael, M., Musch, E., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Vonderlyck, V & DeClercq, D. (2006). Modelo de competência nos jogos de invasão: Uma ferramenta didática para o ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Estudos 6* (pp. 7-27). Porto: Editora FADEUP.

Haerens, L., & Tallir, I. (2012). Experimental research methods in physical education and sports. In K. Armour & D. Macdonald (Eds) *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp.149-162). London: Routledge.

Magill, R. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: MCGraw-Hill.

Mesquita, I., Farias, C., e Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on student's decision making, skill and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.

Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon

Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., DeClercq, D., Multael, M. & Vonderlyck, V. (2002). *An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball*. In 7<sup>th</sup> Annual Congress of the European College of Sport Science. Athens: Greece.

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby College Publishing.

Sousa, R., Marques, P., Cunha, M. e Araújo, R. (2015). A retenção e melhoria de aprendizagens de alunos de uma turma do 11<sup>o</sup> ano de escolaridade na modalidade de voleibol no contexto do modelo de educação desportiva. In R. Sousa, *Raquel quer ser professora de Educação Física: As vivências em contexto de prática de ensino supervisionada que a levaram a concretizar esse sonho*. Porto: R. Sousa. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.



## 6. Conclusão

O meu ano de lecionação numa escola, em contexto de prática de ensino supervisionada, termina aqui. Desta forma termino esta unidade curricular e os meus anos enquanto aluna, restando-me agora o ingresso na vida profissional. Isto deixa-me com uma confluência de sentimentos, desejosa por começar a exercer, triste por terminar a vida de estudante.

O EP profissional ensinou-me os primeiros passos da minha carreira de docente. Aqui aprendi a lecionar, sendo-me permitido o erro e reflexão da minha prática. Nesta unidade, inicialmente, pensava que seria uma introdução à carreira de docente, onde avaliariam as minhas capacidades enquanto professora. Contudo, percebi que foi um processo de ensino-aprendizagem, onde aprendi a ser professora, com a orientação da minha PO e do meu PC. No EP aprendi a lecionar, planear, refletir e avaliar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Neste ano de estágio não me limitei a ensinar. Participei ativamente na escola e no meu desenvolvimento profissional. Deste modo, tive a possibilidade de ser membro integrante dos conselhos de turma, participar nas funções do diretor de turma e integrar todas as atividades da EC. Por conseguinte, percebi o papel de um professor de EF, planeando, concebendo, realizando e avaliando. Na prática, tentando sempre a evolução, observei, refleti, investiguei, de modo a tentar ser o mais eficaz possível para os meus alunos. Na participação com a comunidade aprendi a organizar e liderar grandes eventos, aprendi a comunicar e lidar com o público e com instituições e personalidades importantes. Foram enormes e inúmeras as valências que retirei deste ano.

Ao iniciar este ano tinha várias expectativas quanto à prática. Tendo em conta a EC esperava que as turmas tivessem um bom comportamento e fossem empenhados e estudiosos. Aspetos que se revelaram verdadeiros, uma vez que a escola tinha um ambiente controlado, onde não eram toleradas desobediências, sabendo a maioria dos alunos estar e ser.

Para evoluir, enquanto professora, fui-me deparando com algumas dificuldades, que só ultrapassadas me permitiam melhorar. O feedback, a

instrução, a avaliação, foram assuntos sobre os que me tive que debruçar e pesquisar para conseguir evoluir e tornar-me uma professora mais eficaz para os meus alunos. Nas avaliações procurei utilizar diferentes métodos, até conseguir alcançar o que achava mais eficiente para a avaliação dos meus alunos. Isto permitiu que conseguisse ensinar de forma apropriada às minhas turmas e avaliá-las de modo mais eficaz. Desta forma, aprendi a dar melhores feedback(s) para os meus alunos, ajudando-os no seu progresso; e consegui observar de modo mais apurativo, percebendo onde deveria incidir.

Deste modo, um professor é influenciado por toda a sua vida até ao momento, desde as experiências pessoais, académicas ou desportivas, definindo a pessoa que é e a sua identidade profissional.

Concluindo, o EP permitiu que aprendesse o que é um professor eficaz, levando-me a refletir e analisar a minha prática para tentar sempre evoluir. Este ensinou-me que todas as ações que realizei este ano são para levar para o meu futuro, de modo a continuar a evoluir na carreira de docente.

## 7. Referências Bibliográficas

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp.10-39). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., e Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. e Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp.33-49). Porto: Editora FADEUP.

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

Breckon, P., Capel, S., Whitehead, M. e Zwozdiak-Myers, P. (2010). Developing and maintaining an effective learning environment. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.101-117). New York: Routledge.

Capel, S. (2010). Starting out as a PE teacher. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.1-11). New York: Routledge.

Colégio de Gaia (2015) *Projeto educativo*. Consult. 7 de Set 2015, [http://www.colgaia.pt/wp-content/uploads/2015/04/PE\\_CG\\_2015\\_18\\_.pdf](http://www.colgaia.pt/wp-content/uploads/2015/04/PE_CG_2015_18_.pdf)

Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica* (pp. 93-205). Braga: Casa do Professor.

Faculdade de Motricidade Humana (2012). *FMH-UTL resultados preliminares do Programa PESSOA*. Consult. 21 Set 2015, disponível em <http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2012/08/09/957549/fmh-utl-revela-resultados-preliminares-do-programa-pessoa.html>

Gomes, P., Batista, P., e Queirós, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de educação física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, 167 - 192.

Gower, C. (2010). Planning in PE. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.24-45). New York: Routledge.

Graça, A. (2014). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 44-62). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. e Mesquita, I. (2011). Ensino dos jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.131-160). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign: Human Kinetics Books.

Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211–223.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. e Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12º anos: Cursos Científico-Humanísticos e*

*Cursos Tecnológicos*. Consult. 1 Set 2015, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf)

Lawrence, J. e Whitehead, M. (2010). Lesson organisation and management. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.80-98). New York: Routledge.

Mesquita, I. e Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.39-65). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign: Human Kinetics Books.

Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Newton, A. e Bowler, M. (2010). Assessment for and of learning. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.119-132). New York: Routledge.

Organização Mundial de Saúde (2016). *Recommended levels of physical activity for children aged 5 - 17 years*. Consult. 7 de Set 2015, disponível em [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/en/](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/)

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp.68-81). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. Missouri: Mosby-Year Book, Inc.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.69-122). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ªEd.). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo disno de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Davidós Iberica, S.A.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P. e Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics Books.

Siedentop, D. e Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. California: Mayfield Publishing Company.

Silva, T., Batista, P. e Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-141). Porto: Editora FADEUP.

Veenman, D. (1984). *Perceived problems of beginning teachers. Review of educational research*, 54, 143-178.

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

Zwozdiak-Myers, P. (2010). Communication in PE. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.61-77). New York: Routledge.

Zwozdiak-Myers, P. (2010). Teacher as a researcher/reflective practitioner. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp.265-283). New York: Routledge.



## 8. Anexos

### Anexo I – Extensão e Sequência dos Conteúdos da Unidade Didática de Basquetebol para a turma 10ºAM

Unidade Didática de Basquetebol																
Data	16/3	6/4	8/4	20/4	22/4	27/4	29/4	4/5	6/5	11/5	13/5	18/5	20/5	8/6		
Espaço	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav. A		
Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
<b>Objetivo Geral</b>		Avaliar diagnosticamente os alunos no basquetebol.	Introduzir a criação de oportunidades de finalização através de uma organização ofensiva.	Exercitar a criação de oportunidades de finalização através de uma organização ofensiva, do passe e corte da introdução do passe e corte.	Exercitar a criação de oportunidades de finalização através de uma organização ofensiva, do passe e corte da introdução do aclaramento.	Desenvolver a criação de oportunidades de finalização através de um torneio intra-turma.	Exercitar a criação de oportunidades de finalização através de uma organização ofensiva, do passe e corte e do aclaramento.	Desenvolver a criação de oportunidades de finalização através de um torneio intra-turma.	Desenvolver a criação de oportunidades de finalização através de um torneio intra-turma.	Exercitar a criação de oportunidades de finalização através de um torneio intra-turma.	Exercitar a criação de oportunidades de finalização através de um torneio final.	Consolidar os conteúdos abordados, preparando para o torneio final.	Avaliar sumativamente os alunos nos conteúdos abordados, através de torneio intra-turma.	Repetir a avaliação sumativa de modo a verificar se existiram retenções de aprendizagens.		
<b>Habilidades Motoras</b>	<b>Conteúdos Táticos</b>	Organização ofensiva	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	
		Passe e corte	AD		I	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
		Aclaramento	AD			I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
	<b>Conteúdos Técnicos</b>	Drible em Progressão	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
		Drible de proteção	AD			I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
		Passe de peito	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C		
		Passe picado	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C		
		Lançamento	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C		
Lançamento na passada	AD		I	E	E	E	E	E	I	E	E	E	C	AS	AS	
Posição base ofensiva	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C			

Capacidades Motoras	Capacidades Condicionais	Força															
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Flexibilidade															
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Capacidades Coordenativas	Coordenação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Equilíbrio															
		Reação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Orientação Espacial		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Diferenciação Sinestésica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cultura Desportiva	Regras		AD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS	AS	
Conceitos Psicossociais	Psicológicos	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Competitividade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fairplay	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Trabalho Equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

## Anexo II – Ficha de Avaliação da Forma Básica de Jogo 2

O atacante:	sempre ++	nem sempre +	raramente -	nunca --
1: Quando está marcado por um defensor, protege a bola rodando sobre o pé-eixo, tendo em conta a posição do defensor.				
2: Dribla para o espaço livre, fugindo à pressão defensiva.				
3: Quando tem caminho livre para o cesto, finaliza em lançamento na passada após drible.				
4: Preserva o espaço conquistado, driblando directamente para o cesto (jogo directo).				
5: Quando tem a posse de bola, posiciona-se em campo, fugindo em drible dos cantos.				
6: Posiciona-se em campo, em função do posicionamento dos colegas de equipa, respeitando as posições do ataque (“spots”).				
7: Para receber a bola, desmarca-se do defensor, procurando as posições do ataque livres.				

Graça, A., Santos, E., Santos, A., Tavares, F. (2015). O ensino do basquetebol. In Jogos Desportivos Coletivos: ensinar jogar (2ª Edição). F. Tavares (Ed.). CEJD. Editora FADEUP.

## Anexo III – Definição dos problemas e objetivos de aprendizagem da Forma Básica de Jogo 2

Definição do problema	Objectivos de aprendizagem
Jogadores estão a perder a posse de bola quando têm um defensor pela frente.	<p>Jogadores mantêm a posse da bola em função do defensor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodando os pés para o cesto em função da posição do defensor, quando recebem a bola.</li> <li>• Mantendo a bola junto à cintura ou na posição inicial de lançamento em função da posição do defensor.</li> <li>• Driblando para o espaço livre, fora do alcance do defensor, quando há pressão defensiva.</li> </ul>
Jogadores não estão a finalizar através de uma iniciativa individual de entrada para o cesto.	Jogadores finalizam através de lançamento na passada após drible com a mão dominante, quando existe um corredor livre para o cesto.
Jogadores não estão a realizar iniciativas individuais, porque não conseguem superar o defensor.	Jogadores realizam uma acção individual superando o defensor numa entrada em linha recta para o cesto
Jogadores não se estão a posicionar no ataque.	<p>Jogadores quando não são portadores da bola, posicionam-se em função das posições do ataque, de modo a manterem um afastamento equilibrado entre os atacantes.</p> <p>Quando são portadores da bola, recorrem ao drible para se afastarem dos cantos e se reposicionarem no ataque.</p>
Jogadores não se estão a desmarcar	Jogadores conseguem abrir linhas de passe, ganhando espaço, quando estão marcados por um defensor numa posição de ataque.

Graça, A., Santos, E., Santos, A., Tavares, F. (2015). O ensino do basquetebol. In Jogos Desportivos Coletivos: ensinar jogar (2ª Edição). F. Tavares (Ed.). CEJD. Editora FADEUP.



 **COLÉGIO DE GAIA**  
Só com a luz do saber se alcança a vitória.

# Corta-Mato dos Mil

**“Todos os dias são bons dias quando corres!”**

**Do Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário**

**18 Novembro 2015**

**Toda a manhã**

**(ver calendário – idades e balneários)**

## Anexo V – Cartaz ExpoColgaia 1



# W52 – FC PORTO CICLISMO



Novas Tecnologias no ciclismo com Participação da  
Equipa de Ciclismo W52-FCPorto- Porto Canal  
Dia 13, quarta-feira às 11h30, no espaço exterior



FUTEBOL  
CLUBE DO  
PORTO

W52  
www.rentastar.pt

## Anexo VI – Cartaz ExpoColgaia 2

COMITÉ OLÍMPICO DE PORTUGAL

COLÉGIO DE GAIA  
Diálogo e luz do saber  
na educação e no futuro.

# Dia 14, quinta-feira às 15h

# Momento Olímpico

Rio2016

### José Garcia

Chefe da Missão Olímpica  
Atleta Olímpico em Seul 1988,  
Barcelona 1992 e Atlanta 1996.

### Fernando Pimenta

Atleta Olímpico - Canoagem  
Medalhado Olímpico  
8 Medalhas no Campeonato da  
Europa e Jogos Europeus  
2x Vice-Campeão do Mundo

### Rui Bragança

Atleta Olímpico - Taekwondo  
Campeão dos Jogos Europeus  
Vice-Campeão do Mundo

### Carlos Flório

Jornalista Olímpico do Jornal OJOGO  
Jogos Olímpicos Atlanta 1996 e Sidney 2000  
Jogos Olímpicos Rio de Janeiro 2016

Pavilhão B