

Metamorfose de um Estudante Estagiário (de aluno a professor)

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

David Luis Sarmento Gonçalves

Porto, Julho de 2016

Ficha de catalogação

Sarmiento, D. L. (2016). Metamorfose de um Estudante Estagiário (de aluno a professor) Relatório de Estágio Profissional. Porto: D. Sarmiento. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, APRENDIZAGEM MOTORA

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e avô, que já cá não estão, mas que continuam presentes,
apoando-me e orientando-me neste meu percurso.

AGRADECIMENTOS

À Professora orientadora, Professora Doutora Paula Batista, pela orientação exigente e paciência em todos os momentos do estágio, principalmente de realização do relatório de estágio.

Aos meus colegas de estágio, a Inês e o Nuno, pela forte união e por todos os momentos que passamos juntos.

A todos os professores da escola onde realizei o estágio, pela ajuda e partilha de momentos, experiências e conhecimentos.

À turma de 7º ano, por me terem aturado durante um ano tão exigente. E ainda, às restantes turmas onde lecionei, de 5º e 11º anos.

À minha Família, por me aturarem e aguentarem nos momentos quer de stress, quer de euforia.

À família que nós escolhemos, principalmente da ESE e do ECDC PT.

Aos camaradas da biblioteca, que me apoiaram nos momentos de desespero com formatações, problemas com o ENDNOTE, etc.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Anexos	XIII
Resumo	XV
Abstract.....	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Expectativas vs Realidade	5
3. Enquadramento Institucional.....	9
3.1. Contexto legal e institucional do estágio profissional.....	9
3.2. Escola como Instituição.....	10
3.3. Caracterização do contexto do estágio	11
3.3.1. A Escola	11
3.3.2. A Turma	13
4. Realização da prática profissional	17
4.1. A Educação Física	17
4.1.1. Conceção do ensino em Educação Física.....	17
4.1.2. Modelos de Ensino	21
4.1.3. Níveis de planeamento e preparação do ensino	34
4.2. O Professor competente em EF	43
4.2.1. Competências de planeamento.....	43
4.2.2. Competências de comunicação.....	44
4.2.3. Competências de avaliação	47
4.2.4. Competências de motivação	47
4.2.5. Competências de intervenção	49
4.2.6. Competências de reflexão	51

4.3. Contributo do modelo de educação desportiva para a retenção da aprendizagem: estudo numa unidade didática de Voleibol.....	54
4.3.1. Resumo.....	54
4.3.2. Introdução	55
4.3.3. Objetivos	60
4.3.4. Participantes.....	60
4.3.5. Instrumentos	60
4.3.6. Procedimentos de Análise	64
4.3.7. Apresentação dos resultados	65
4.3.8. Discussão	67
4.3.9. Conclusões.....	68
Referências Bibliográficas.....	70
5. Participação na escola e relação com a comunidade	73
5.1. Dinâmica e atividades do núcleo de estágio	73
5.1.1. Dia Desportivo	73
5.1.2. Visita de Estudo	75
5.2. Relação com a comunidade.....	77
5.2.1. O Desporto Escolar	77
5.2.2. Direção de Turma (DT)	78
6. Desenvolvimento Profissional.....	81
6.1. Diferentes ciclos de ensino: desafios distintos.....	81
6.2. A Identidade Profissional do professor de EF.....	83
7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras.....	87
Referências Bibliográficas	89
Anexos	XXI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de aulas	35
Quadro 2 - Distribuição das matérias de ensino	36
Quadro 4 – Plano da Unidade didática de Ginástica de solo (nível introdutório e elementar)	39
Quadro 5 - Estrutura do plano de aula	41
Quadro 5 - Codificação atribuída a cada parâmetro de avaliação	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - prática desportiva.....	14
Figura 2 - Modalidades preferidas e não preferidas.....	15
Figura 3 – Modelo de Educação Desportiva (adaptado de Siedentop et al., 2004)	24
Figura 4 - Distribuição dos módulos do MEC, adaptado de Vickers (1990, p. 6)	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Caracterização dos Alunos

Anexo 2 – Exemplo de Planeamento Anual do 2º Período

Anexo 3 – Questionário Sociométrico

Anexo 4 – Exemplo de Unidade Didática de Voleibol

Anexo 5 – Poster da Atividade Organizada na Escola

RESUMO

O presente relatório de estágio reporta o processo reflexivo de um estudante estagiário (o autor) durante o ano de estágio. O estágio é o culminar do processo de formação, em que o estudante estagiário procura colocar em prática os conhecimentos e competências adquiridas e desenvolvidas no processo de formação anterior, por recurso a um processo de adequação ao contexto e às circunstâncias específicas da instituição e dos indivíduos que partilharam este processo. O documento está dividido em cinco grandes capítulos, com o intuito de estruturar a intervenção do estudante estagiário ao longo do ano de estágio. Os primeiros dois capítulos representam os capítulos de enquadramento relativos ao percurso biográfico do estudante e à instituição de acolhimento. De seguida é apresentado o capítulo principal, o da realização da prática profissional, no qual são expostas as dificuldades que mais influenciaram a intervenção do estudante estagiário, bem como a sua conceção de educação física, o processo de planeamento, nos seus diversos níveis, e os modelos de ensino a que recorreu no processo de lecionação. Este último ponto foi objeto de um estudo de investigação que teve como objetivo, analisar a eficácia do modelo no processo de aprendizagem motora dos alunos. Os últimos dois capítulos, referem-se à participação na escola e relação com a comunidade, em que são apresentadas, as atividades desenvolvidas e a dinâmica do núcleo de estágio, a participação no desporto escolar e na direção de turma. Por último, surge o capítulo relativo ao desenvolvimento profissional, em que são reportadas as experiências de lecionação vivenciadas noutros ciclos de ensino e uma reflexão acerca da importância da identidade profissional no desempenho da função de professor

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, APRENDIZAGEM MOTORA.

ABSTRACT

This report about the school placement expresses the reflective process of an preservice teacher (the author) during the practicum year. The school placement is the culmination of the education process, in which the preservice teacher seeks to put into practice the acquired knowledge and skills developed in the previous teacher education process, by using a process of adaptation to the context and the specific circumstances of the institution and individuals who shared this process. The document is divided into five major chapters, in order to structure the intervention of the preservice teacher throughout the practicum year. The first two chapters represent the framework for the biographical path of the preservice teacher and the host institution. Then presents the main chapter, the professional practice, in which are exposed the difficulties that influenced the intervention of the preservice teacher and his conception of physical education, the planning process, at different levels, and educational models that appealed in the teaching process. This last point was the subject of a research study had the purpose to analyse the effectiveness of the model in the students' motor learning process. The last two chapters refer to the participation in school and community relations, that are displayed, the activities and the dynamics of the practicum group, participation in school sports and class direction. Finally, the chapter relating to professional development arises, in which are reported the teaching experiences on other levels of education and reflection about the importance of professional identity in the performance of the teacher role.

Keywords: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, SPORTS EDUCATION MODEL, MOTOR LEARNING.

LISTA DE ABREVIATURAS

- DE** – Desporto Escolar
DT – Diretor(a) de Turma
EE – Estudante(s) Estagiário(s)
EF – Educação Física
EP – Estágio profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GPAI – Game Performance Assessment Instrument
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEP – Modelo de Ensino por Pares
MID – Modelo de Instrução Direta
PAA – Plano Anual de Atividades
PC – Professor(a) Cooperante
PCE – Projeto Curricular de Escola
PEE – Projeto Educativo de Escola
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
PO – Professor(a) Orientadora
RE – Relatório de Estágio Profissional
RI – Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

O documento de seguida apresentado, denominado de Relatório de Estágio Profissional (RE), emerge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP). A unidade curricular está inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este processo de estágio e consequente reflexão é orientado por uma professora orientadora (PO) e uma professora cooperante (PC). Este documento culmina na última etapa do plano de estudos e contempla uma reflexão minuciosa de um estudante-estagiário, desde a sua conceção sobre a Educação Física (EF), passando pelas fases de planeamento da ação, até à ponta do “iceberg” que é a prática pedagógica. Para além destas questões relacionadas com a realização da prática pedagógica, esta reflexão insere ainda a socialização na profissão, uma vez que o EP é um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta valência para a formação inicial dos professores (Batista & Queirós, 2013). O EP aconteceu numa Escola nos arredores de Vila Nova de Gaia, num núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários (EE).

De acordo com as Normas Orientadoras da FADEUP, “o *Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional da forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovem nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*”¹ (p. 3). Os conceitos primários a desenvolver durante o EP, como refere o anterior autor, são a competência e a reflexão, explorados detalhadamente ao longo do RE.

O documento está dividido em vários capítulos, iniciando pelo enquadramento do EE e da instituição que me acolheu. Posteriormente está organizado, em três áreas de desempenho que o EE terá de dominar de forma a exercer a profissão de professor de EF. “A área 1, denominada de *Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que engloba as tarefas de conceção,*

¹ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

planeamento, realização e avaliação. A área 2, de Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que engloba atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Por último, com a área 3, de Desenvolvimento Profissional, pretende-se que o EE apresente elementos de desenvolvimento da sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação” (Batista & Queirós, 2013, pp. 38-39).

Em suma, este documento espelha a vivência de um ano fundamental, marcante e enriquecedor para o professor iniciante em EF. Apresentando, nas várias áreas, as suas dificuldades e receios e de que forma é que solucionou estes problemas, com o objetivo de se tornar melhor profissional.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O meu percurso desportivo teve início com a tomada de decisão dos meus pais em disponibilizarem tempo e recursos para que o exercício físico fosse parte integrante do meu crescimento, tornando-se parte indispensável da minha vida.

A minha família, como muitas famílias tradicionais portuguesas, vivia calorosamente o Futebol. Como tal, desde muito cedo a minha ligação a este desporto foi crescendo automaticamente. Naturalmente que os meus tempos livres eram passados a jogar Futebol, quer na escola, quer em casa, quer na fábrica do meu pai, quer com os amigos, avô, funcionários e o meu pai. Aos 9 anos, deu-se a oportunidade de ingressar na prática desportiva federada; obviamente na modalidade de Futebol, num clube modesto da freguesia onde residia. A escolha recaiu sobre este clube, não pelo seu nível ou qualidade dos treinadores, mas por ser mais acessível para os meus pais. Na verdade, a intenção dos meus pais era apenas a de me proporcionarem vivências desportivas, não ambicionando que eu me tornasse num atleta profissional.

Através desta experiência desportiva, muito rica em muitas dimensões, evocarei e analisarei as vivências, experiências e aprendizagens mais relevantes a fim de perceber de que forma tudo isso me ajudou a alicerçar os valores para uma personalidade que entende o desporto como parte fundamental e essencial na formação holística de um ser humano consciente, racional e relacional. Valores como o espírito de sacrifício, superação, espírito de equipa e cooperação foram fundamentais no desenvolvimento da minha personalidade. Um dos aspetos mais relevantes neste percurso foram as interações que estabeleci com indivíduos distintos, provenientes de diferentes meios sociais e económicos. Não obstante, estas dissemelhanças entre os elementos de uma equipa acabam por não assumir qualquer relevância, uma vez que todos almejam os mesmos objetivos.

As inúmeras aprendizagens adquiridas através do desporto foram um suporte importante, ao longo do meu percurso. Resultante desse facto, considero que consigo enquadrar-me positivamente em qualquer grupo, independentemente das pessoas ou dos atritos que possam existir. Segundo Flores e Day (2006), a prática profissional é um elemento central no processo de socialização do professor, sendo que o percurso de vida de cada indivíduo

representa, também ele, uma parte importante no modo como cada um assume e efetiva a sua profissão.

No ensino secundário, aquando da necessidade de optar por uma via de estudos, decidi ingressar num curso ligado ao desporto (Animação Sócio Desportiva). Foi durante estes três anos do secundário, que percebi que aquilo que me realizava era despertar nos outros a sensação de prazer que eu tinha na prática de exercício físico. Durante o curso, realizado no Colégio Internato dos Carvalhos, tive inúmeras experiências de lecionação a diversas faixas etárias, desde crianças, a adolescentes e idosos. Estas vivências de prática pedagógica, ao longo do tempo, criaram um forte vínculo para a construção do meu futuro académico e profissional. *“A formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, construções e reconstruções. Por conseguinte, pode afirmar-se que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, a maneira singular como age, reage e interage com os seus contextos”* (Barros et al., 2012, p. 298).

Finda a escolaridade obrigatória, a minha decisão de prosseguir os estudos na área do desporto foi simples. Com as experiências vividas na prática pedagógica e nas aulas de EF, parecia-me natural o caminho que deveria traçar para a minha formação superior. Apesar deste facto, não determinei o objetivo de seguir a área do ensino, mas sim conhecer e vivenciar o máximo de experiências noutras áreas do desporto, proporcionadas pela licenciatura. Assim, procurei durante a licenciatura, que decorreu na Escola Superior de Educação do Porto, adquirir o máximo de conhecimentos possíveis, em todas as áreas, tentando não formar opiniões antecipadas, mas antes experimentar e dar importância a cada matéria aprendida, obtendo uma aprendizagem mais generalizada e de valorização de todas as áreas. A título de exemplo, a área das academias, que para mim nunca foi muito atrativa, não me impediu de procurar realizar um estágio nesse âmbito. Desse modo, tive elementos que me auxiliaram a certificar as minhas opções, bem como a adquirir conhecimentos específicos da área, que são fundamentais noutras áreas de intervenção, como por exemplo no ensino. Esta foi a minha postura ao longo da licenciatura. Durante a sua frequência, procurei adquirir o máximo de conhecimentos e competências. Esta postura foi muito importante para o ensino de EF, uma vez

que esta é uma área que requer conhecimentos muito abrangentes, quer das modalidades, quer das diferentes áreas do desporto.

Ao mesmo tempo que realizei a licenciatura, passei por algumas experiências desportivas profissionais, nomeadamente: de treino desportivo coletivo na área do Futebol, na academia do Amanhã da Criança e na Academia Boavista / Sara Lapas; de treino individualizado no ginásio do Grupo Desportivo do Colégio Internato dos Carvalhos; e de atividades de desporto aventura e de *TeamBuilding*, através da Pura Emoção e da ML Aventura. A nível recreativo, integrei um clube de *Canyoning* e Espeleologia, onde realizei várias formações internas do clube, designadamente em descida e subida de corda, em Portugal, e em resgate e auto resgate, em Espanha. Organizei atividades, como por exemplo, semanas de *Canyoning* no Gerês; participei na realização de grandes eventos, como por exemplo, o IV Encontro Ibérico de *Canyoning* e a primeira Competição de *Canyoning* a nível nacional, tendo como principal função arbitrar a prova.

De todas estas experiências profissionais, a que teve um impacto mais positivo, equiparando-se à lecionação, foi a de monitor de atividades de desporto aventura, na qual exerci funções de guia de *Canyoning*, monitor de *PaintBall*, *Slide*, insufláveis e de *TeamBuilding*. Percebi, então, que o que mais me dá prazer não é desenvolver as capacidades de determinados atletas até ao auge, mas sim possibilitar experiências e vivências marcantes, principalmente a indivíduos sem hábitos de prática desportiva. Na verdade, o que sempre me moveu, e continua a mover, é o ser capaz de contagiar o máximo de indivíduos com o “vício” pelo desporto. Estas duas áreas (o ensino e as atividades de desporto aventura) têm esta valência, que considero fundamental e única.

2.1. EXPECTATIVAS VS REALIDADE

As expectativas com que iniciei o estágio profissional foram bastante elevadas, uma vez que ao longo do percurso académico sempre fui empenhado. Acreditava, pois, que me sentiria totalmente realizado a desempenhar esta profissão. A minha expectativa principal era a de marcar os meus alunos de forma positiva, de forma a ser capaz de fazer parte das suas memórias e influenciando positivamente as suas escolhas ao longo da vida. Foram muitos

os professores que me marcaram, mas sem dúvida que os de EF foram diferentes, deixando mesmo uma nostálgica recordação.

Face às minhas características pessoais, tanto inatas, como adquiridas pelas experiências desportivas, penso que me enquadrei de forma natural na comunidade escolar e no grupo da área disciplinar. Tinha a expectativa que o grupo de EF fosse um grupo de coeso e que, apesar das diferentes opiniões, contribuisse para atingir os objetivos da escola. Todavia, isso não veio a suceder; os atritos entre os professores e mesmo com a direção eram muitos, influenciando negativamente as atividades realizadas.

Relativamente à minha participação na escola, pretendia participar no maior número possível de atividades, tanto nas organizadas pelo grupo de EF, como pelos restantes grupos disciplinares. Pretendia ainda criar e dinamizar as minhas próprias atividades, de forma a proporcionar experiências significativas para a comunidade escolar. Penso que esta expectativa foi superada, dado ter sentido que as atividades realizadas foram muito atrativas e marcantes para os alunos. Com efeito, a visita de estudo, com atividades de montanha e uma visita relacionada com a área de turismo, teve um feedback muito positivo da parte dos alunos. As atividades radicais, durante o dia desportivo da escola, resultaram no êxito expresso pela quantidade de alunos, professores e funcionários que participaram. O núcleo de estágio teve ainda a preocupação, dentro da disponibilidade de todos, em participar nas atividades organizadas pela escola. O núcleo participou em todas as atividades realizadas pelo grupo de EF, contribuindo na organização e operacionalização das mesmas. No que às atividades dos restantes grupos disciplinares concerne, apesar de ser difícil conciliar todos os afazeres, conseguimos participar em várias atividades (como o concurso de talentos) e visitas de estudo.

A nível pessoal, perspectivava conseguir consciencializar os meus alunos para a importância do cumprimento das regras e respetiva valorização, bem como de lhes criar a necessidade de praticar desporto. Percecionava em mim: uma boa identificação com a profissão; que estaria tranquilo durante as aulas, sendo capaz de implementar regras e a ordem necessária para uma boa aprendizagem; e que seria capaz de ultrapassar os desafios de forma positiva e sempre com o foco na aprendizagem dos alunos.

Por último, pretendia ser fiel à minha postura perante qualquer desafio: a postura de luta, de superação, de experienciar o máximo de situações, de aprender com todos, quer com os professores, quer com os alunos e funcionários. Aproveitar o “sumo” de todas as experiências, para que no futuro tudo isso me ajudasse, não só na profissão de professor, como em todas as vertentes da minha vida. Nem sempre consegui atingir os objetivos propostos, mas aprendi com os erros que cometi.

Relativamente ao núcleo de estágio, tinha a certeza que iríamos ser os pilares uns dos outros, tal como aconteceu. A forte amizade que nos unia foi fulcral para ultrapassarmos os desafios com que nos fomos deparando. Foi importante podermos desabafar as nossas angústias e medos com os colegas - o que nos ajudou a perceber que estávamos no mesmo barco e que tínhamos que nos unir para superar os desafios.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. CONTEXTO LEGAL E INSTITUCIONAL DO ESTÁGIO

PROFISSIONAL

O modelo de EP, definido pela FADEUP no ano letivo de 2014/2015, é regido pelas normas legais definidas no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que confere ao estudante estagiário o grau de Mestre e concede a habilitação profissional. O EP representa uma unidade curricular, que decorre durante o terceiro e quarto semestre do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física e coincide com o grau de Mestre.

Esta unidade curricular, tal como refere o RE, tem características únicas que devem ser cumpridas. É realizada em Núcleo de Estágio, com supervisão conjunta de um PC da Escola, onde é realizado o EP e um Orientador da Faculdade. É aqui que o estudante assume a responsabilidade de uma turma do ensino básico ou secundário, sendo o próprio a conduzir o processo ensino/aprendizagem, de conceção, de planeamento e de realização. Pretende-se que o estudante estagiário seja auxiliado pelos PO e PC e pelo Núcleo de Estágio, nos processos de conceção e planeamento.

Um documento fundamental na unidade curricular do EP são as Normas Orientadoras do Estágio Profissional e está subdividido em três áreas:

Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

Cada área é completada pelas seguintes dimensões: âmbito, objetivo geral, competências gerais a desenvolver e tarefas. Estes pontos são cruciais para o estudante interiorizar, antecipar a sua intervenção e planear o seu tempo, de forma a dar resposta a todos os aspetos fundamentais de cada área.

Estas áreas representam os grandes pilares que o estudante estagiário deve alicerçar, de forma a tornar-se um profissional competente. “A competência profissional assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a

capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequada na Escola”² (p. 2).

3.2. ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Quando tentamos caracterizar a Escola, cada um pode conduzir o seu pensamento por caminhos e temas diversos ou por lembranças nostálgicas, deparando-se sempre com uma pluralidade de respostas.

A ferramenta mais utilizada quando pretendemos procurar o significado de algo é o dicionário. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Editora, 2016), a Escola é a “instituição que tem encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos... edifício onde se ministra o ensino... conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino...”

Segundo Patrício (1996), a escola é uma instituição histórica e socialmente criada, que ao longo do tempo vai sofrendo alterações e que se transforma consoante os contextos sociais, representando um espaço de relacionamento humano. Cada instituição apresenta características distintas que acentuam a sua unicidade: história, contexto, filosofia educativa e os seus intervenientes (comunidade educativa).

No seguimento das alterações que a escola foi sofrendo ao longo do tempo, Canário (2005), através da sua visão mais pormenorizada sobre a realidade escolar, enumera vários aspetos a considerar quando pensamos na Escola enquanto instituição. O autor assume que o crescente aumento de autonomia nas escolas, contrapondo com a anterior continuidade de processos centrados na imersão social, tem sido um aspeto positivo, existindo atualmente uma maior escolarização das atividades não escolares. O que resulta e proporciona conhecimentos mais específicos e aplicáveis a problemas futuros. O autor aborda ainda a questão da organização da escola, demonstrando o processo de naturalização que a escola tem sofrido. A organização escolar tradicional determina autoritariamente a organização dos espaços, tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de ensino. Esta estrutura, com o

² Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

passar dos anos, tornou-se “natural”, apesar de levar a constrangimentos nos modos de trabalho de professores e alunos - raramente tem sido contestada. Ainda relativamente à estrutura da escola, para além do processo de naturalização, ainda se destaca a transição do modo de ensino individualizado (um mestre, um aluno), para um modo de ensino simultâneo (um mestre, uma classe). Esta alteração decorreu da emergência dos sistemas escolares modernos, decorrentes de processos político-administrativos que, ao longo dos anos, têm sido intensificados. Tal teve como consequência um aumento do número de alunos por sala, bem como a redução do número de professores por escola, baixando assim os gastos financeiros do Estado.

Relativamente à alteração de paradigmas da escola, notando-se uma crescente importância às atividades não letivas, Patrício (1993) indica que a Lei de Bases do Sistema Educativo define não apenas o quadro das disciplinas dos planos curriculares, como destaca a necessidade de as completar igualmente com atividades de ocupação dos tempos livres, de carácter social e desportivo, com o objetivo de alcançar a formação integral e a realização pessoal dos alunos. Neste contexto, percebe-se a necessidade de ministrar os conteúdos previamente programados, bem como a importante função social que a escola tem em contribuir para a integração social dos membros da nova geração, na vida da comunidade.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTÁGIO

3.3.1. A ESCOLA

A escola que me acolheu no estágio profissional foi uma escola secundária situada em Arcozelo, Vila Nova de Gaia. Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), “o processo educativo alicerça-se em princípios e valores de cidadania democrática, de humanismo, de liderança partilhada, de primazia pedagógica, com vista à autonomia, ao pensamento crítico, à responsabilidade, à disciplina e à promoção de uma cultura de inclusão”³ (p. 22). Acresce ainda que “*O seu território educativo estende-se pelas freguesias de Arcozelo, Gulpilhares, S.*

³ Projeto Educativo de Escola (PEE) – Triénio 2014/2017. Aprovado em Conselho Geral, dia 13 de Janeiro de 2014.

Félix da Marinha e Serzedo, zona onde o rural, a escassa indústria e alguns serviços se cruzam” (PEE, p. 10).

De salientar que nestas freguesias não existe outra escola secundária, o que eleva a sua importância na comunidade. De facto, *“a escola abrange uma área geográfica muito grande e alberga cerca de 800 alunos por ano” (PEE, p. 61).* A população residente nas freguesias adjacentes *“caracteriza-se por alguma heterogeneidade, predominando os estratos sociais médio e baixo, decorrendo assim que a maioria dos alunos provém de agregados familiares não muito favorecidos, tanto socioeconómica como culturalmente... o elevado número de alunos que usufruem de apoios da Ação Social Escolar – alimentação, transportes, auxílios económicos – reflete as carências das famílias.” (PEE, p. 11).* Muitos destes alunos, através dos cursos profissionais, são inseridos diretamente no mercado de trabalho da região, *“Uma região que se caracteriza como rural, com indústria escassa e onde alguns serviços se cruzam. A orla marítima estimula o desenvolvimento de uma zona balnear, que sazonalmente atrai turistas, aumentando desta forma as ofertas de emprego” (PEE, p. 10-11).* Outro dado que permite perceber a comunidade é que *“cerca de 85% dos encarregados de educação possui o 1º ciclo de escolaridade. É possível que tal se deva a uma fraca valorização dada à escola, até pelo insuficiente acompanhamento dos seus educandos” (PEE, p. 11).* Relativamente, ao corpo docente e não docente, o PEE mostra-nos que nos últimos anos, existiu uma diminuição do número de elementos. O corpo docente (71 docentes, no ano letivo 2013/2014) devido à diminuição dos alunos e do número de turma e o pessoal não docente (25 elementos, no ano letivo 2013/2014) devido à extinção do Centro Novas Oportunidades. (p. 21).

Em termos físicos, a escola é ampla, apresentando espaços para os alunos circularem e recuperarem energia entre as aulas. Apesar do número elevado de alunos (cerca de 800 alunos), consegue servir de forma adequada as necessidades de todos eles, quer sejam do ensino regular, quer sejam do ensino profissional. Com efeito, existem instalações suficientes para dar resposta às características dos cursos profissionais.

Relativamente aos espaços desportivos, estes são constituídos por um espaço interior e um exterior. No exterior encontra-se o campo de jogos com uma pista de Atletismo, uma caixa de areia, três campos de Basquetebol e um

de Futebol. Oferece ainda o suporte natural de higiene, com quatro balneários. O pavilhão está dividido em três, permitindo a lecionação de várias modalidades desportivas. De salientar que todos os espaços são partilhados com a Escolar EB 2/3, o que significa que alberga ainda mais alunos, durante as aulas de Educação Física. Esta partilha está protocolada através de um *roulement*, no qual consta a alternância do espaço da aula, de três em três semanas.

3.3.2. A TURMA

Conforme referido nas Normas Orientadoras do EP, o estudante estagiário deve ser responsável por todo o processo ensino/aprendizagem, numa turma do 3º Ciclo de Ensino Básico ou do Ensino Secundário. A turma que me ficou destinada foi uma turma do 3º Ciclo de Ensino Básico, especificamente um 7º ano de escolaridade. Este ano de escolaridade tem como vantagem o facto de ser o primeiro ano em que os alunos frequentam a escola, encontrando-se ainda numa fase de exploração. Neste contexto, nas primeiras aulas foi fácil controlar a turma e impor as regras para o restante ano letivo. A desvantagem foi a imaturidade dos alunos, o que se repercutiu em comportamentos muito infantis durante as aulas, mesmo que por vezes involuntários e espontâneos.

A turma era constituída por 20 alunos, dividindo-se equitativamente por género, distribuindo-se entre os 12 e os 14 anos de idade. É de notar que alguns alunos já contavam com algumas reprovações no seu historial. Todavia, não tinham ocorrido nesta escola, o que reforça as ideias espelhadas no parágrafo anterior.

No início do ano foram aplicadas fichas de caracterização pessoal (Anexo 1) a fim de obter informações básicas pessoais, do agregado familiar, do encarregado de educação, informações médicas, hábitos alimentares, informação académica, informação desportiva, ocupação dos tempos livres e informações acerca da EF. Podemos perceber através da informação recolhida por recurso a este instrumento, que o contexto socio económico se enquadrava na caracterização generalidade dos alunos da escola presente no PEE, *“maioria dos alunos provém de agregados familiares não muito favorecidos, tanto socioeconómica como culturalmente”* (PEE, p. 11).

A análise destas fichas providenciou elementos fundamentais para o planeamento das aulas, nomeadamente as lesões ou doenças que alguns alunos tinham, a existência de eventuais problemas familiares, se os pais estavam ou não desempregados, que modalidade praticavam, que tipo de medicamentos tomavam (um dado mais frequente do que estava à espera). Relativamente aos problemas médicos, percebi que existia uma aluna com atentado médico para todo o ano letivo, devido a problemas de coluna. Este aspeto influenciaria no processo de planeamento e realização, uma vez que teria de adaptar todas as situações de aprendizagem e realizar tarefas específicas para a aluna.

Uma das questões que considerei fundamental, foi o número de alunos que realizava atividade desportiva federada. Através da análise do Gráfico 1, pode concluir-se que apenas 25% da turma nunca praticou nenhum tipo de atividade desportiva e que 75% pratica ou já praticou alguma atividade desportiva organizada. Este aspeto foi importante, na medida em que permitiu prever o tipo de alunos da turma, bem como a sua predisposição para a prática desportiva.

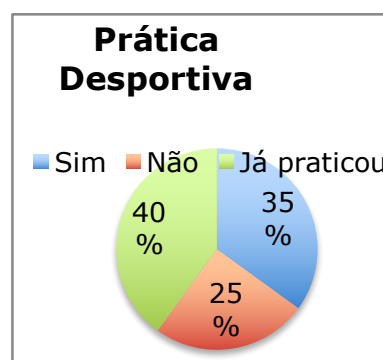


Figura 1 - prática desportiva

Um dos pontos que fui trabalhando ao longo do ano, foi a participação desportiva destes alunos fora do contexto escolar. Através das modalidades que abordava, analisava os alunos que se sentiam mais confiantes, mais empenhados e tentava encaminhá-los para a modalidade que eles mais gostavam ou que tivessem mais competências. Esta experiência surtiu poucos resultados, uma vez que a resposta que mais encontrava era a indisponibilidade temporal e financeira dos pais; nestes casos existem poucas alternativas para os alunos.

Depois de refletir sobre este assunto, percebi que talvez pudesse ter tomado a iniciativa de convidar clubes da região de várias modalidades para fazerem demonstrações e, ao mesmo tempo, captações. Tendo em conta muitas respostas, terá sido o pouco conhecimento de locais onde poderiam realizar a atividade pretendida, assim como das pessoas envolvidas no clube, que terá

limitado a integração de alguns alunos. Por conseguinte, uma aproximação dos clubes às escolas poderia ser uma parceria muito vantajosa para todas as partes.

Outro aspeto que também teve importância no processo de planeamento e de realização do ensino na turma, foi a preferência ou não por determinadas modalidades (Figura 2).

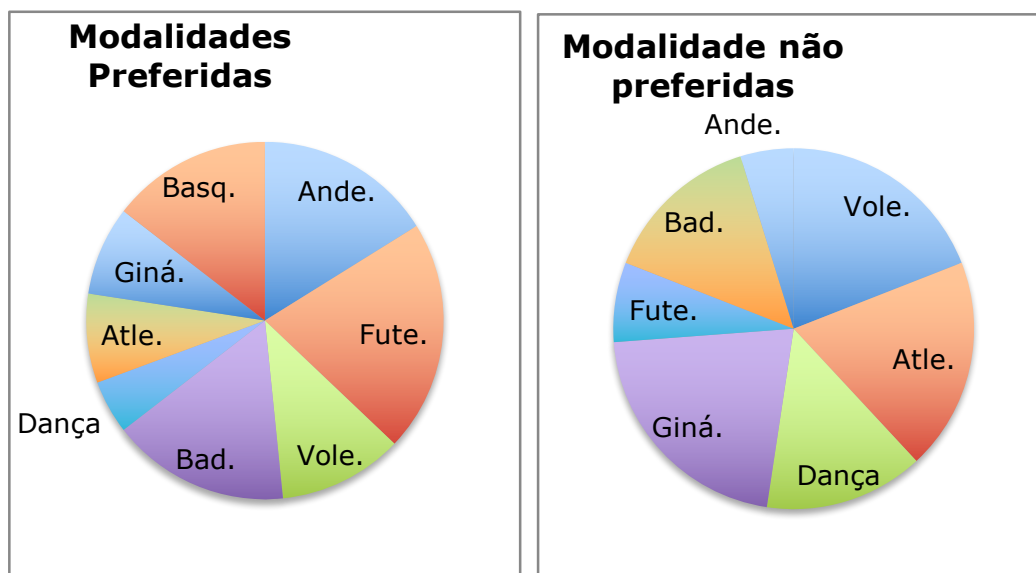


Figura 2 - Modalidades preferidas e não preferidas

Podemos visualizar no Gráfico 2 que as modalidades que os alunos mais gostavam de realizar eram as coletivas, com exceção do Voleibol - talvez por ser uma atividade que requer competências acima da média, podendo tornar-se desmotivador para os alunos. Dentro das modalidades individuais, o Badminton sobressaiu como modalidade muito preferida pelos alunos - talvez por ser uma atividade desafiante, na qual os alunos rapidamente conseguem obter sucesso.

Relativamente às modalidades não preferidas, destacavam-se claramente o grupo das modalidades individuais, nomeadamente a Ginástica, o Atletismo e a Dança. É provável que os alunos do sexo masculino tenham preterido a Dança e a Ginástica por todos os preconceitos que ainda existem em relação às duas modalidades. É possível que os elementos do sexo feminino não tenham preferido o Atletismo por ser uma atividade muito exigente fisicamente. Surpreendentemente, existia um grupo muito grande que não manifestou preferência pelo o Voleibol; dados em relação aos quais não consegui determinar uma justificação. É de salientar que as afirmações anteriores são apenas opiniões/depoimentos que fui recolhendo ao longo do ano letivo.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1.1. CONCEÇÃO DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2016), conceção é a (i) faculdade de entender, percepção; (ii) maneira de conceber ou julgar algo, ideia; (iii) conceito, noção; (iv) criação de um projeto ou de um plano originais, elaboração. Especificando, Graça (2001, p. 110) define que *“as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos.”*. Já Matos (2014, p. 158) advoga que *“o ponto de partida da EF na escola tem de assentar numa conceção clara de EF, ou seja, tem que se firmar num conjunto coerente de pontos de vista relacionados com a identidade e a função da EF como disciplina do currículo escolar... Para os professores de EF, esta clarificação é necessária para que a sua atividade educativa se consagre como uma ação consciente, organizada, participada e coerente, num processo de ensino marcado pela intencionalidade, pela antecipação, pelo controlo (avaliação) e pela eficácia educativa.”*

Tal como referem Hirst e Peters (cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 31), *“a Educação Física desde a sua introdução na escola, no século XIX, tem lidado com uma baixa apreciação das outras áreas disciplinares, que questionam a sua legitimidade enquanto componente obrigatória do currículo escolar”*. Esta é a grande batalha com que a EF se tem deparado ao longo dos anos e tem sido uma tarefa difícil. Nos últimos anos tem existido um *“reforço das disciplinas de Português e Matemática, em detrimento de outras áreas formativas, como é o caso da Educação Física, associado à implementação de exames em todos os ciclos de ensino à exacerbada burocratização do espaço escolar, veio limitar a possibilidade formativa das crianças e jovens”* (Batista & Queirós, 2015, p. 31). Nós profissionais de EF, temos que lutar contra esta tendência. Considero que o trabalho das faculdades, nomeadamente a que represento, tem realizado

avanços promissores no sentido de legitimar a EF. O conhecimento desenvolvido é que não tem o percurso mais lógico, nem sequencial, uma vez que é transmitido e desenvolvido em pessoas que tão cedo não as colocarão em prática, pelo que a EF tenderá a continuar na mesma situação. Na minha opinião, deve ser através das entidades (Instituições de Ensino Superior) que melhor desenvolvem o conhecimento, que estes problemas deverão ser apresentados, junto das entidades responsáveis.

É necessário encontrar a melhor forma de modificar as práticas pedagógicas na escola. As experiências que vivenciei como aluno e como EE, permitem-me compreender as designações de “recreio supervisionado” (Graça, 2001, p. 107) ou de “espaço recreativo e divertimento” (Batista & Queirós, 2015, p. 35), porque realmente foi o modelo de ensino que vivenciei enquanto aluno e testemunhei como EE. Naturalmente, esta afirmação é grave, triste e incompreensível, mas na realidade é o que todos os EE comentam das suas experiências, nos corredores de uma instituição que luta exatamente pelo contrário. Com este tipo de práticas pedagógicas, naturalmente, que a imagem da EF dificilmente será melhorada. De facto, isto é um ciclo vicioso que dura há anos e anos, e que os dirigentes e políticos que tomam decisões de descredibilização da EF, também eles passaram pela disciplina nas escolas. Se nós professores, instituições e associações conseguíssemos transmitir experiências enriquecedoras, positivas e marcantes, os decisores poderiam defender e ajudar na (re)legitimação da EF no futuro.

Relativamente à minha conceção da lecionação da EF, no capítulo dos modelos de ensino apresento-a, posteriormente à reflexão sobre aplicação dos vários modelos de ensino. Esta enquadra-se no anteriormente explanado, em que reforço a necessidade de modificar as práticas de ensino com o objetivo de elevar as aprendizagens em várias dimensões. Tal como refere, Crum (cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 35) são atribuídos três papéis principais à EF, *“a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento moto (dito de outro modo, uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social.”*

Bento (2003, p. 7) refere que *“todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino”*. Este planeamento deve ser *“complementado*

e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da turma". Os documentos e materiais enumerados pelo autor podem ser: i) o projeto educativo de escola (PEE); ii) o projeto curricular de escola (PCE); iii) o plano anual de atividades PAA e iv) o regulamento interno (RI).

Projeto Educativo de Escola (PEE): Segundo Bento (2003, p. 7), *"o projeto educativo de escola é o instrumento de gestão que consagra a orientação educativa da escola, sendo elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola"*;

Projeto Curricular de Escola (PCE): *"é elaborado na sequência do PEE, sendo um documento onde constam as estratégias de articulação entre a execução do Currículo Nacional e o contexto específico de cada escola"* (Bento, 2003, p. 7).

Plano Anual de Atividades (PAA): *"é um documento de planeamento operacional elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento de escolas. Este documento, decorre do PEE, definido, a partir dele, as formas de organização e de programação das actividades e os recursos envolvidos nas mesmas"* (Bento, 1987, p. 19).

Regulamento Interno (RI): *"é o documento que define o regime de funcionamento da escola ou agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar"* (Santos et al., 2009, p. 43)

Todos os documentos anteriormente referidos são elos de uma corrente de ação pedagógica, lógica, refletida e sequencial. Não só os docentes, como todos os elementos da comunidade escolar, devem interiorizar, respeitar e fazer cumprir as normativas apresentadas nestes documentos. *"Remando todos para o mesmo lado"*, de forma a que o *"o barco chegue a bom porto"*, o PAA foi um documento presente ao longo do ano. O planeamento anual da disciplina, aquando da distribuição das modalidades, foi ajustado não só devido às características das modalidades e aos espaços, mas também de forma a coincidir a lecionação com os torneios realizados pelo grupo de EF. Naturalmente, as atividades das várias turmas é um aspeto chave na preparação

das aulas, uma vez que podem coincidir com as aulas e o EE deve prevenir estas situações de sobreposição de acontecimentos. Acresce que, como organizei uma visita de estudo para o curso profissional de turismo, foi importante estudar o PAA. Este curso tem a especificidade de realizar inúmeras visitas de estudo, nesta em concreto depois de perceber se a visita proposta se enquadrava nas necessidades dos alunos, foi necessário agendar uma data, adaptando a iniciativa a todas as exigências do PAA.

Para além dos documentos mencionados, realizados e aprovados especificamente pela escola, existem outros documentos fundamentais para a orientação, conceção e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Os programas nacionais de EF, por exemplo, são orientações essenciais na tomada de decisão do professor. Estes documentos são esmiuçados pelos EE nas disciplinas teóricas, durante a formação inicial. É, pois, um documento importante juntamente com o projeto curricular de EF. Com efeito, este documento foi um “órgão vital” durante a lecionação, na medida em que era a interpretação da escola sobre os programas nacionais de EF. Como tal, apesar de termos realizado alguns ajustes, nomeadamente na aplicação do modelo de educação desportiva, foi um documento que tentámos implementar em todas as situações, de forma a ir de encontro à missão e objetivos da escola, presentes no PEE.

4.1.2. MODELOS DE ENSINO

Metzler cit. por Graça e Mesquita (2013, p. 12) “considera que a noção de modelo é um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino”. O mesmo autor (Metzler, 2000, pp. 131-134) vai mais longe, assumindo que “o modelo fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e suas interações; fornece uma ideia central para o ensino; permite ao professor e aos alunos entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir; fornece uma estrutura teórica unificada; apoia-se na investigação; fornece uma linguagem técnica aos professores; permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificável; permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida”. As vantagens para o professor são tão evidentes que é inexplicável observar que muitos docentes raramente utilizam estas ferramentas, tornando o ensino algo desprovido de lógica, sequência e uniformidade. De seguida explanarei alguns princípios, características, e objetivos dos modelos a que recorri ao longo do estágio, em paralelo utilizados, com as vivências, dificuldades e soluções encontradas. Os modelos que utilizei durante o processo de estágio, foram, numa fase inicial o Modelo de Instrução Direta (MID), que foi complementado com os Modelos de Educação Desportiva (MED), de Abordagem Progressiva ao Jogo e de Ensino por Pares (MEP).

4.1.2.1. MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA (MID)

Segundo Mesquita e Graça (2011, p. 48), este modelo “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. (...) o professor realiza o controlo administrativo, determinando as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas actividades...”. Rosenshine (cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 48), afirmam que “os professores executam um conjunto de decisões didáticas: estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos

alunos; instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora activa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem”. Apesar de ser centrado no professor, o modelo apresenta objetivos claros para os alunos, “tem como objetivo auxiliar os alunos na aprendizagem de informação e competências básicas que podem ser ensinadas gradualmente” (Arends, 1997, p. 335).

Segundo Metzler (2000) e Mesquita e Graça (2011, p. 47), “o MID foi *prevalente no ensino da Educação Física*”. Este modelo foi o único que conheci durante as aulas de Educação Física, como tal, é o mais familiar, o que melhor sei replicar e com o qual me sinto confortável lecionar. Apesar desta familiarização da generalidade dos professores, porque já o vivenciaram como alunos, Arends (1997, p. 335) afirma que um desconhecido sobre o modelo, “já *estará certamente familiarizado com algumas das suas características*”. Os *fundamentos e procedimentos que lhe estão subjacentes foram possivelmente utilizados pelos adultos para ensinar a conduzir, a lavar dos dentes, a escrever um artigo de investigação ou a resolver equações algébricas*”. Na perspetiva de Barros et al. (2012), é fundamental o modo como o futuro profissional de ensino concebe a sua profissão, sendo, por isso, importante captá-la para melhor compreender e poder intervir no decurso do processo formativo. Face ao referido, nos primeiros meses do estágio decidi conceber a minha atuação com o intuito de conseguir atingir o primeiro objetivo do EP: ganhar confiança e controlar a turma, pelo que apliquei o MID, pois preconiza Arends (1997) “*É uma exigência no relatório do professor em início de carreira*”.

Em termos gerais, considero que a utilização deste modelo durante os primeiros momentos do EP, foi positivo para o restante ano, uma vez que consegui ganhar confiança enquanto professor e controlar a turma.

“... a minha confiança e motivação está elevada e neste próximo período pretendo continuar a aprender e a descobrir novas formas de trabalhar, tentando agora aplicar conceitos mais complexos, aprendidos nas unidades curriculares do ano anterior.” (Reflexão do 1º período)

Segundo Metzler (2000, pp. 163-164), o MID caracteriza-se ainda por algumas tarefas a realizar durante a aula de EF, nomeadamente: *“revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliação/correção sistemáticas em referência aos objetivos traçados”*.

“Nesta aula o tempo de instrução (apresentação de novas habilidades) foi muito elevado, pelo que deveria ter sido mais célere na transmissão da matéria... a aula não teve uma densidade motora muito elevada... na próxima aula, analisarei se os alunos fixaram a matéria (revisão da matéria previamente aprendida) ... numa próxima aula, devo dar feedbacks específicos aos alunos (correções sistemáticas) ...” (Reflexão da aula número 7 e 8, unidade didática de badminton, dia 30 de setembro de 2014)

No excerto anterior, encontra-se explanado alguns elementos de uma reflexão, em que se pode perceber a realização de algumas tarefas apresentadas pelo autor anterior. De facto, a utilização deste modelo foi importante na obtenção do primeiro objetivo do estágio: ganhar confiança e controlar a turma.

4.1.2.2. MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA (MED)

O MED é caracterizado pela “inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). Siedentop et al. (2004, p. 8) esclarecem que “desportivamente competente significa ser capaz de participar no jogo de forma satisfatória, perceber e executar estratégias apropriadas para a complexidade da atividade. De acordo com os mesmos autores, o aluno desportivamente culto é capaz de compreender e valorizar as regras, rituais e tradições da modalidade e consegue distinguir a boa da má prática nas várias atividades”. Por último, e para o mesmo autor e criador do modelo em causa, “a pessoa desportivamente entusiasta é uma pessoa

participativa e preserva a qualidade do desporto, defendendo a sua autenticidade”.

Assente nestes três pilares fundamentais, o modelo estrutura-se de forma muito característica, perseguindo uma ideia de contextualização desportiva, procurando uma abordagem de *“educação lúdica, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). No Gráfico 3 podemos observar, de forma esquemática, as principais características estruturais do MED.



Figura 3 – Modelo de Educação Desportiva (adaptado de Siedentop et al., 2004)

No MED todas as modalidades são regidas por *épocas* desportivas. As *épocas* envolvem prática/treino, competição e culminam com um evento final. Neste modelo, a EF tende a organizar-se em unidades de maior duração, atingindo pelo menos as 20 aulas, de forma a colmatar a insuficiência temporal das unidades didáticas, para uma consolidação das aprendizagens mais efetiva.

A *filiação* caracteriza-se pela pertença e vivência em equipa. Todos os alunos são membros de equipas ou clubes e assim permanecem ao longo do ano. Estes personalizam a equipa ao gosto de todos os intervenientes, com brasões, cores, cânticos, hinos, gritos e, ao longo das várias aulas, desenvolvem um estreita relação e proximidade com as características da equipa. Desta forma, obterão experiências mais positivas e entusiastas de proximidade com a sua equipa.

A *competição formal* é mais uma característica deste modelo. Assim sendo, ao longo do calendário desportivo existem fases de treino dentro da equipa e posterior confronto com os adversários, de forma a colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas no seio do grupo. No início da temporada, as equipas devem definir o formato da competição a realizar. No final, as equipas são premiadas segundo a sua performance no decorrer da época.

Cada época desportiva resulta numa competição final, que se intitula de *evento culminante*. Tal como o nome indica, é o momento em que culminam todas as tarefas, treinos, experiências, competências, numa única competição. Nesta, os alunos devem mostrar a sua filiação, sendo a festividade a marca deste ponto alto. Aos vencedores devem ser entregues prémios, os quais resultam da junção dos vários torneios e não da competição deste evento culminante, mostrando assim a importância do trabalho em equipa ao longo de toda a época desportiva.

Neste último evento, os alunos com estatísticas mais positivas devem ser premiados, ou seja, melhor marcador, melhor defesa, melhor assistente, equipa com melhor FairPlay, etc. Este tipo de premiação é fundamental e centra-se numa organização estatística importante. Os alunos devem perceber a importância destes registos estatísticos, não só como valorização individual, mas igualmente em relação à sua relevância no sucesso da equipa ao longo da época desportiva. A análise e interpretação dos jogos adversários é uma valência difícil de conseguir, mas é essencial para um aluno culto desportivamente.

"Siedentop, preocupado com o rumo da EF, propôs um modelo instrucional e curricular baseado nos valores do Desporto, invocando a necessidade das aulas de EF serem revestidas de um ambiente de ensino-aprendizagem com características do Desporto federado" (Pereira et al., 2013, p. 31). Acompanhando este pressuposto, o MED foi utilizado como forma de sair da minha área de conforto e lecionar, utilizando um modelo de ensino muito mais exigente para o professor, juntamente com a criação de experiências marcantes para os alunos. Após o primeiro período, cujo o objetivo foi ganhar confiança e controlar a turma, no segundo período decidi avançar com a aplicação destes modelos de ensino. A modalidade que escolhi foi o voleibol, pelo facto de devido ao elevado número de aulas (20 aulas) por unidades, requeria um ajuste de várias situações, como os espaços das aulas dos outros professores da escola.

Depois de analisar as várias situações, percebemos que conseguiríamos ajustar algumas aulas, de forma a conseguirmos ficar mais tempo nos espaços interiores, conseguindo, assim, agregar 18 aulas seguidas de voleibol.

“No segundo período espero conseguir rentabilizar as aprendizagens e, assim, aumentar os conhecimentos e experiências, quer minhas quer dos alunos. Aplicando modelos de ensino aprendidos no ano anterior (MED), pretendo compreender se consigo resolver ou melhorar problemas detetados no primeiro período.” (Reflexão do 1º Semestre)

As dificuldades anteriormente observadas emergiram de imediato. Com efeito, conforme evidenciam Rosado e Mesquita (2011b, p. 63), *“Dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades desenvolvidas... exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor”*. Porém, estas competências necessárias não estavam completamente adquiridas, o que se repercutiu negativamente na aplicação do modelo.

“Senti imensa dificuldade na articulação das diferentes pontuações ao longo das aulas. As pontuações relativas aos torneios, consegui articular, mas as pontuações (que o modelo exige, realizadas em todas as situações de aprendizagem e as pontuações atribuídas na ficha de bonificação) é uma tarefa que ainda não consegui inserir durante a aula.” (Reflexão sobre a aplicação do modelo, dia 12 de março de 2015)

Apesar das minhas evidentes dificuldades, considero que os alunos também não estavam preparados para assumir tanta autonomia. Na realidade, como afirma Siedentop (1987) na génese da criação do modelo, indica que os alunos devem ser preparados para desempenhar funções que, dada a sua diversidade e peculiaridade, exigem uma preparação prévia. Contudo, uma vez que os alunos nunca tinham vivenciado o MED, naturalmente que não se encontravam preparados. Refletindo, julgo que poderia ter prevenido esta

situação desde o início do ano. Não obstante, poderia ter prejudicado os objetivos que acabei por atingir positivamente no primeiro período.

Esta preparação prévia dos alunos foi a maior dificuldade encontrada na aplicação do MED. A mudança radical para um modelo “que adota estratégias mais implícitas e menos formais... quando comparado com outros modelos usualmente utilizados no contexto escolar” (Pereira et al., 2013, p. 31), levou a que muitas estratégias e instrumentos (manuais de capitão, equipa e skillcards) do MED não fossem utilizados.

“Após utilizarem os skillcards, logo nas primeiras aulas, notei uma imensa dificuldade em perceber e utilizar corretamente este instrumento... incomodava-me o facto de estes estarem apenas a observar com um papel na mão, não me permitindo controlar, nem conseguir perceber se a tarefa estava a ser cumprida corretamente ou não... como o manual de capitão contém ainda mais informação, o insucesso seria mais acentuado...” (Reflexão sobre a aplicação do MED, dia 12 de março de 2015)

Apesar destes pontos menos positivos, existiram inúmeros aspetos muito positivos e que, mesmo com tempo reduzido, consegui que fossem implementados com sucesso.

“Conseguir implementar uma boa dinâmica entre as equipas, que os árbitros cumprissem as regras e as sinaléticas e, principalmente, que após cada jornada se realizasse a avaliação de desempenho dos árbitros e de FairPlay das equipas. Esta avaliação levou a um aumento de responsabilidade durante a tarefa de arbitragem, como também um maior envolvimento das equipas, para melhorar o comportamento e a cooperação entre os elementos... Este instrumento (ficha de observação) permitia-me ter os alunos mais concentrados na performance dos colegas e o transfer para a prática de cada um foi mais notório. As fichas de observação permitiram-me ainda, após a aula, realizar uma leitura e uma avaliação do

desempenho dos alunos, na realização da tarefa motora.” (Reflexão sobre o MED, dia 12 de março de 2015)

Como referi na reflexão posterior à aplicação do MED, houve aspetos que correram bem e que melhoraram o processo ensino-aprendizagem, rentabilizando o tempo, os espaços e os materiais. Observei melhorias acentuadas, após aplicação do modelo, em variados aspetos do processo ensino-aprendizagem, tais como:

“a boa dinâmica entre as equipas; a boa aceitação e realização das tarefas propostas a cada elemento das equipas (autonomia perante as diferentes tarefas de organização, marcação de campos e distribuição e recolha dos coletes pelas equipas). Consegui rentabilizar melhor o tempo através: do trabalho de equipa, da responsabilização dos alunos, das reuniões antes das aulas com os capitães e sub-capitães; das rotinas de aquecimento, organização do material, rotação de funções, quer nos torneios quer nos treinos.” (Reflexão sobre a aplicação do MED, dia 12 de março de 2015)

Em suma, considero que o MED é incontestavelmente mais rico didaticamente, em comparação com o MID, por exemplo. Na minha perspetiva, não se deve deixar completamente de lado os restantes modelos, já que existem situações muitas específicas que podem ser solucionadas com outro tipo de estratégias, que não as do MED. Apesar disso, o MED foi muito bem aceite entre as turmas e o momento alto, a experiência mais marcante, foi a realização de um evento culminante entre as três turmas do núcleo de estágio. Foi um momento que os alunos não esquecerão e que, comparativamente a outros torneios realizados na escola, foi muito mais significativo. De facto, os alunos perceberam que o treino é importantíssimo no desporto. Considero que um grupo de EF que promova este tipo de modelo entre as suas turmas, terminando as unidades com eventos culminantes entre todas as turmas, estimulará o desenvolvimento de uma escola ativa física e desportivamente - certamente um dos objetivos desta disciplina.

4.1.2.3. MODELO DE ABORDAGEM PROGRESSIVA AO JOGO

“O modelo de abordagem progressiva ao jogo acentua a necessidade de o praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidade de prática e de participação (dimensão social) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo (dimensão motora)” (Mesquita, 2006, p. 328). Em termos conceituais, este modelo sustenta-se em outros modelos: “Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão; Tactical Games Approach (Mitchell, 1996) e o Play Practice (Lauder, 2001); Modelo de Educação Desportiva; Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Rink 1985)” (Mesquita et al., 2013).

No que concerne à modalidade de Voleibol, Mesquita (2006, p. 328) veicula que “o modelo integra quatro etapas de aprendizagem do Voleibol, as progressões devem estabelecer um compromisso permanente entre a articulação horizontal (variantes da mesma tarefa) e vertical (tarefas de nível de dificuldade distinto) dos conteúdos de aprendizagem. (...) durante as quatro etapas são abordadas as formas modificadas de jogo (1x1; 2x2; 3x3; 4x4) até ao 6x6”. “A identificação do nível de jogo em que se encontra o praticante constitui o ponto de partida para se determinar a Etapa de aprendizagem a abordar” (Mesquita et al., 2013, p. 86). Mesquita et al. (2013, p. 87) referem ainda que “a identificação de níveis de desempenho elementares (quando os praticantes não conseguem sustentar minimamente a bola mesmo jogando no plano frontal) evidenciando que os mesmos se encontram no início da 1ª Etapa e, por outro, a identificação de níveis de desempenho superiores que vão desde a capacidade mínima de sustentar a bola (início da 2ª Etapa) até à capacidade de encadear as ações de jogo, desde o 1º toque até ao 3º toque (início da 3ª Etapa) ou, ainda, a capacidade de diferenciar as soluções mais ajustadas (início da 4ª Etapa)”. Como tal, Mesquita (2006) identificou quatro níveis de jogo: 1. O Jogo Estático; 2. Jogo Anárquico; 3. Organização Rudimentar do Ataque; 4. Organização Elaborada do Ataque.

Este modelo foi aplicado conjuntamente com o MED, na modalidade de Voleibol, através do qual utilizámos as etapas de aprendizagem como forma de regular o processo de ensino-aprendizagem. Uma das problemáticas encontradas sobre as etapas de aprendizagem foi:

“Após uma avaliação de desempenho, existem alguns alunos que ainda evidenciam dificuldades nos conteúdos da 1ª Etapa, sendo estes uma fração diminuta. Como tal, na próxima aula está planeada a realização do torneio de 2x2, marcando o início da época desportiva e da identificação dos principais problemas referentes à 2ª Etapa. A passagem para outros conteúdos não significa que os conteúdos anteriores sejam esquecidos. Nos alunos com mais dificuldades, estes conteúdos continuarão a fazer parte das minhas preocupações.”
(Reflexão das aulas nº 61 e 62, unidade didática de Voleibol, dia 24 de fevereiro de 2015)

Este é um aspeto com que o professor se depara, independentemente, da modalidade, turma ou modelo de ensino. Como referem Mesquita et al. (2013, p. 86), *“esta sistematização constitui um “retrato” genérico, tendo como grande objetivo auxiliar o professor/treinador no diagnóstico do nível de desempenho dos praticantes, o que significa que na prática nem sempre se verifica exatamente o enunciado”*.

4.1.2.4. MODELO DE ENSINO POR PARES (MEP)

O MEP baseia-se na interação entre um tutor e um tutelado, durante uma unidade didática, sendo ambos alunos. Segundo Metzler (2000), o MEP consiste na estruturação de um ambiente de aprendizagem em que alguns alunos assumem o processo de instrução e feedback, ajudando os restantes alunos no processo de aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, este modelo assenta em três conceitos chave que importa esclarecer. Em primeiro lugar, tendo em conta que temos um aluno a ensinar outro, apenas se deve aplicar o modelo quando o professor planeia e utiliza os fundamentos base do plano. Em segundo lugar, o modelo não está a ser aplicado quando colocamos grupos de dois alunos a aprenderem lado a lado - o MEP é mais do que uma aprendizagem conjunta entre dois alunos. Acontece apenas quando a responsabilidade de assumir funções, geralmente consignadas ao professor, está claramente atribuída a um aluno (tutor). Por último, o MEP não pode ser interpretado como uma aplicação do modelo de ensino cooperativo em menor escala. É verdade que também

existe um aluno que ensina outros, porém, as diferenças são significativas no planeamento e na distribuição dos alunos, uma vez que estes estão distribuídos em pequenas equipas, que se mantêm ao longo de uma unidade.

A aplicação deste modelo surgiu aquando do planeamento da unidade didática de Futebol. Os níveis da turma eram muito díspares, observando-se um elevado número de alunos com desempenho motor muito avançado para o programa curricular. Adicionalmente, numa turma constituída por 20 alunos (10 rapazes e 10 raparigas), a utilização deste modelo estava facilitada.

Por conseguinte, comecei por agregar os alunos em pares, tentando não colocar alunos conflituosos no mesmo grupo. Logo nas primeiras aulas, as consequências foram notórias, aumentando os níveis de concentração, diminuindo o número de comportamentos desviantes, principalmente dos rapazes que consideravam os conteúdos de reduzida dificuldade.

“Com a divisão por níveis, os alunos mais capazes sentiram-se motivados e empenhados nas tarefas, atingindo o objetivo que esperava. Na próxima aula, incentivarei os alunos a ajudarem novamente os colegas e no final da aula recompensá-los-ei, com um jogo formal”. (Reflexão das aulas nº 48 e 49, unidade didática de Futebol, dia 20 de janeiro de 2015)

Com o passar do tempo, tornou-se visível um certo cansaço por parte dos elementos mais evoluídos. Naturalmente que este processo implicou a formação de pares entre um rapaz e uma rapariga, o que levou a inúmeros conflitos. Deparei-me ainda com o facto dos elementos do sexo feminino questionarem o porquê de terem que saber jogar Futebol. Todos estes aspetos foram enormes entraves na leção do Futebol. Apesar das problemáticas encontradas, considero que esta estratégia foi bastante positiva. É certo que alterei uma variante importante no MEP - a dos pares fixos -, mas, no meu caso em específico, foi essencial para colmatar problemas de motivação e de falta de preparação dos alunos para realizarem este modelo, principalmente dos alunos mais evoluídos, de forma a recompensa-los pela supervisão prestada.

“O facto de ter alterado os grupos, nas diferentes aulas, ajudou na melhoria da dinâmica da aula, uma vez que os alunos estavam saturados de estarem sempre com os mesmos. A responsabilização de um aluno de nível superior, sobre um aluno de nível inferior, requer uma maior atenção e entreaajuda entre ambos.” (Reflexão da aula nº 84, unidade didática de Ginástica, dia 30 de abril de 2015)

Após a aplicação do MEP na modalidade de Futebol, também o fiz na unidade didática de Ginástica. Na sua aplicação detetei os mesmos problemas, pelo que utilizei as mesmas estratégias para os combater, essencialmente, os comportamentos desviantes dos alunos.

“Tenho que intervir bastante sobre os grupos e transmitir informações concretas aos alunos num nível superior (tutores), de forma a focar a informação que eu quero que estes transmitam aos elementos com mais dificuldades.” (Reflexão da aula nº 44, unidade didática de Futebol, dia 8 de janeiro de 2015)

Ao longo das alterações organizacionais da turma, dei instruções específicas aos alunos mais evoluídos, os tutores, de forma a enquadrar a sua ação com os restantes colegas. Esta preocupação é fundamental. Com efeito, de acordo com Metzler (2000, p. 289), *“o professor deve auxiliar os tutores a executar e, principalmente, a compreender as suas funções. Não se pode dizer, apenas, ao aluno: “vai ensinar” o teu colega”*.

4.1.2.5. REFLEXÃO FINAL

A aplicação dos modelos foi uma experiência enriquecedora e que levou a uma (re)construção da minha conceção sobre a educação física. Pois só tinha vivenciado o MID e como tal foi importante perceber as diferenças entre as várias abordagens. Considero que o MED tem valências inalcançáveis, pelos restantes modelos. Uma vez que desenvolve de forma completa e holística todas as capacidades e competências dos alunos, centrando-as no gosto e compreensão do Desporto. Ao mesmo tempo, que é um modelo rico em aprendizagens, requer também maior e melhores competências por parte dos professores e também

por parte dos alunos. Que devem ser desenvolvidas de forma gradual, até ao ponto em que conseguiram professor e aluno, aplicar de forma completa todas as características e fundamentos do MED. O auge da aplicação do modelo, na minha opinião tem como objetivo a utilização desta ferramenta por parte do grupo de EF de uma escola e conciliar as aulas com as restantes atividades (torneios), para além de conseguir agregar a estas atividades outros grupos disciplinares, como por exemplo, a informática, para a estatística e divulgação das atividades, ou ainda o grupo de expressões, para a criação de equipamentos, bandeiras, mascotes. Esta aplicação poderia ainda estender-se ao desporto escolar, conseguindo dessa forma uma identificação e afetividade com o desporto e com a escola.

Apesar de ser adepto deste tipo de abordagem, admitindo as inúmeras vantagens do mesmo. Apesar disso, considero que o professor de EF deve fazer dotar-se de um repertório de ferramentas que no futuro permitiram resolver as várias situações e problemas com que se vai deparar. Como tal, penso que o professor deve conseguir aplicar e adaptar os modelos às situações exigidas pela prática. Tal como referem Mesquita e Graça (2011, p. 45), *“entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”*.

4.1.3. NÍVEIS DE PLANEAMENTO E PREPARAÇÃO DO ENSINO

Podemos entender o planeamento de forma sintética como “o processo de produção de um plano...” (Januário, 1996, p. 8). Madureira, (cit. por Januário, 1996, p. 8), específica e explica que em Educação “... se utiliza frequentemente... o termo *planificação*, no entanto, a versão comum de *planificar* é eminentemente *geométrica*...”, como tal, o último autor sugere a utilização do termo planeamento. Bento (2003, p. 58) vai mais longe, afirmando que o planeamento é “...o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta”. Esmiuçando, Januário (1996) designa que “o plano será, logicamente, o produto final do planeamento”. Klaus, (cit. por Bento, 2003, p. 15), designa dois sentidos distintos ao termo “plano”: “Por um lado, expressa a “*estratégia*” empregue para alcançar um determinado objectivo ou, em termos matemáticos, o algoritmo necessário para obter um determinado resultado. Por outro lado, significa a “totalidade dos objetivos” de um dado domínio parcial”.

O planeamento do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas (Arends, 1997), uma vez que é através deste processo que o professor transforma e adapta os currículos. Através de supressões, interpretações e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. Para os professores em início de carreira, estas competências de planeamento são difíceis de adquirir. Arends (1997) afirma que esta dificuldade pode justificar-se devido a uma forma diferente de pensar e abordar a planificação e a tomada de decisão interativa. O processo de planeamento é difícil de adquirir seguindo o exemplo dos professores experientes, por se caracterizarem por atividades mentais não-observáveis, e a produção de planos escritos, constituiu uma pequena porção do planeamento que ocorre na mente do professor (Arends, 1997).

Para que o professor inexperiente tenha uma orientação no seu processo de planeamento, de forma a não descurar aspetos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, foram utilizados três níveis de planeamento, que são: planeamento anual, unidade didática e plano da aula. Estes “*planos são, assim elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de concepção e de melhoria da realização do ensino*” (Bento, 2003, p. 59).

4.1.3.1. PLANEAMENTO ANUAL

O primeiro nível de planeamento e de preparação do ensino é o planeamento anual. Este é o mais geral e abrange todo o ano letivo, nomeadamente todas as aulas e todas as unidades didáticas a lecionar e não só. *“É um de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”* (Bento, 2003, p. 59).

Esta fase de planeamento envolve a análise dos documentos essenciais para a correta e coerente lecionação. Os documentos que foram centrais a este primeiro nível de planeamento foram o PNEF e o PCEF. O PNEF é um documento examinado várias vezes por nós (estudantes-estagiários) durante o 1º ano, nas várias unidades curriculares – a estrutura deste documento estava, pois, bem presente. Por conseguinte, era fundamental que nos detivéssemos atentamente sobre o PCEF. Como este documento já continha as adaptações ao PNEF, era essencial que o estudássemos, de forma a especificarmos e enquadrarmos o nosso estágio, de acordo com o planeamento e as necessidades que a escola já tinha detetado para a maioria dos alunos.

Segundo Bento (2003, p. 61), o plano anual envolve três tarefas importantes: *“1. Determinação dos objetivos do ano, com base nos objetivos do programa; 2. Distribuição das aulas e da matéria; 3. Planificação global da matéria nos diferentes ciclos...”*. Os elementos inerentes aos pontos mencionados estavam concretizados nos documentos da escola, nos quais estavam explanados os objetivos de cada modalidade, os conteúdos a abordar e o que os alunos deveriam atingir em cada conteúdo. As modalidades também se encontravam distribuídas pelos períodos. Apesar disso, existia uma série de tarefas ainda a realizar, sendo importante começar por perceber o número de aulas nos três períodos escolares (Quadro 1). Este é, com efeito, o ponto de partida, uma vez que o número de aulas por turma varia consoante os dias da semana, a existência ou não de feriados, pontes, atividades da escola, greves, etc.

Quadro 1 – Número de aulas

Dia da Semana	1º Período	2º Período	3º Período
Terças-Feiras	14	10	10
Quintas-Feiras	13	11	10

Depois de saber o número de aulas por período, procedeu-se à distribuição das unidades didáticas pelas aulas disponíveis (Anexo 2). Posteriormente, distribuímos as matérias de ensino pelo número de aulas existentes no período, como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição das matérias de ensino

	Modalidades	Nº Tempos Letivos	Espaço
1º Período	Badminton	16	Interior
	Andebol	11	Int/Ext
	Atletismo	7	Int/Ext
2º Período	Futebol	13	Interior
	Voleibol	18	Int/Ext
3º Período	Ginástica	10	Interior
	Basquetebol	9	Exterior

Dança/C. Física

No entendimento de Bento (2003, p. 70), o planeamento das matérias de ensino segue os seguintes tópicos: *“Cálculo das horas realmente existentes. Sequência cronológica das diferentes unidades didáticas e atribuição de horas para a respetiva abordagem... quantidades de tempo e intensidades de exercitação necessárias para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; sequência e volume corretos da matéria de formação de habilidades motoras e oportunidade de transmissão de conhecimentos”*. Apesar destas preocupações reais que se encontram nos livros, existem outras que limitam muito o processo de planeamento a este nível. O roulement e o material disponível são exemplos concretos, influenciando sobremaneira a distribuição das várias modalidades pelo tempo. De facto, a rotatividade dos espaços não só é de grande influência, como limita essa distribuição; desde logo porque existem modalidades que só podem ser lecionadas no interior e outras no exterior. Certas modalidades como o Badminton, a Ginástica e o Atletismo têm que ser seleccionadas consoante o espaço atribuído ao longo do período. Outro aspeto a considerar é a coincidência de outro professor, à mesma hora, lecionar a mesma modalidade, limitando assim o uso do material disponível na escola. Com a

realização deste planeamento prévio, podemos antecipar estas situações, criar formas de contornar esta falta de material ou até mesmo adaptar as situações com os professores, com quem partilharemos o nosso local de trabalho.

O planeamento anual, para além dos pontos anteriores, engloba questões importantes, designadamente a análise da escola e dos alunos da turma, a definição dos objetivos anuais e ainda as questões relativas à avaliação. Na verdade, a avaliação é primordial, uma vez que é um processo “... complexo, e em permanente discussão... é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas – avaliação com prática estruturada” (Gonçalves et al., 2010, p. 17).

A definição dos objetivos é fundamental e prioritária, “... depois disto o trabalho do professor será o de observar e avaliar o trabalho do aluno, tentando descobrir qual a distância a que o aluno está dos objetivos previamente estabelecidos, com vista a arranjar soluções para diminuir essa distância” (Aranha cit. por Gonçalves et al., 2010, p. 75). Como podemos observar, a interligação destes dois tópicos com os restantes é fundamental.

Relativamente à avaliação, a escola especifica os Critérios de Avaliação Gerais de EF, distribuindo as respetivas percentagens em três áreas: o saber (10%), o saber estar (30%) e o saber fazer (60%). Naturalmente que esta divisão é discutível. Todavia, ninguém melhor que os professores residentes da escola para decidirem qual a melhor percentagem a aplicar, nesta escola em concreto, uma vez que conhecem o historial dos alunos, das avaliações, etc. No que à avaliação mais específica (dentro das três áreas do saber) diz respeito, a escola definiu parâmetros para a avaliação de duas das três componentes (saber e saber estar), dando liberdade aos professores para selecionarem os parâmetros do saber fazer. Com efeito, estes são muito mais específicos, distintos de turma para turma e de professor para professor.

4.1.3.2. UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática corresponde ao segundo nível de planeamento, logo depois do planeamento anual, o qual se subdivide em períodos, com várias unidades didáticas, as quais correspondem às matérias de ensino, nomeadamente as várias modalidades desportivas. Para a estruturação deste nível de ensino, recorri, essencialmente neste nível, a uma forma de planear que confluiu num planeamento mais cuidado, sequenciado e integral. Antes de narrar sobre as unidades didáticas, discorrerei algumas noções sobre a Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC).

O MEC, tal como a sua designação indica, centra-se no conteúdo para construção do modelo. Após a seleção dos conteúdos gerais e específicos, aborda os tópicos fundamentais para uma lecionação cuidada, refletida e organizada. O MEC estrutura hierarquicamente o conhecimento em oito módulos, os quais estão inseridos em três áreas distintas, como podemos observar no Quadro 3. Apesar de aparentemente ser de simples aplicação, Vickers (1990, p. 5) afirma que este modelo deve ser um processo contínuo, que requer estudo, revisão e avaliação contínuos.

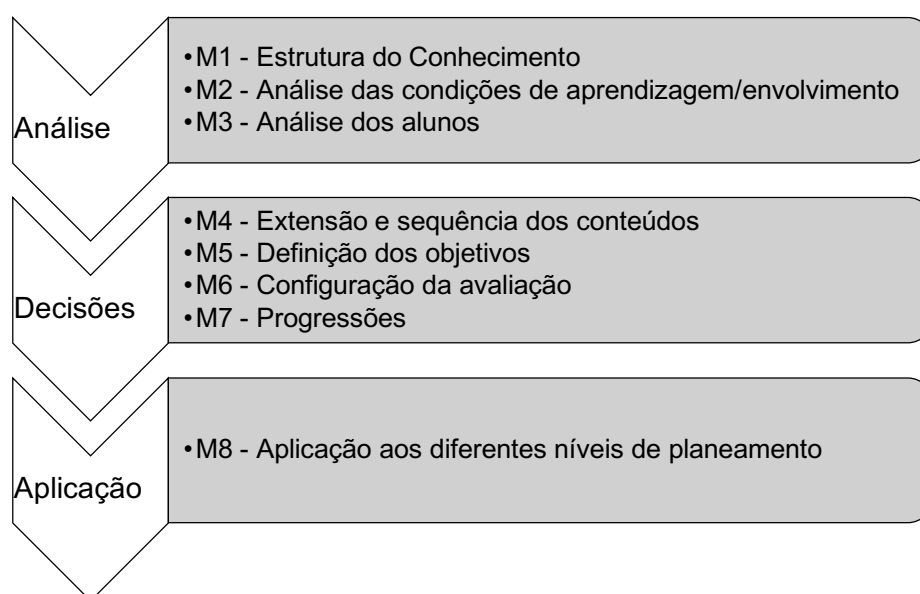


Figura 4 - Distribuição dos módulos do MEC, adaptado de Vickers (1990, p. 6)

A utilização destes módulos, não obstante ter sido uma técnica importante no planeamento de todas as modalidades, teve um papel essencial em modalidades, cujo domínio sobre a matéria era mais reduzido. Esta foi, aliás, uma das motivações para a criação deste modelo. Como refere Vickers (1990, p. 3), *“we have lived with the dilemma of being teachers in an area that has no*

defined knowledge base, or subject matter”. Não desconsiderando os restantes módulos, no seguimento do texto aprofundarei mais o M8. Com efeito, é neste módulo que é efetuada a síntese dos módulos anteriores, isto independentemente do nível de planeamento a elaborar. Tal como refere a autora, *“The purpose of Module 8, the last step, is to show how these components can be combined to create numerous applications in teaching and coaching”* (Vickers, 1990, p. 151).

Estas unidades encadeiam-se da seguinte forma: *“o conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objectivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual”* (Bento, 2003, p. 60).

“É na unidade didáctica que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade didáctica decorre a maior parte da actividade de planeamento e de docência do professor” (Bento, 2003, p. 76). Como já referido, é neste instrumento que reunimos toda a fase de análise e decisão. No Quadro 4 é apresentada de forma sucinta, prática e organizada uma unidade didáctica. Por vezes estes instrumentos são caracterizados por terem demasiado texto, tornando-se excessivamente longos. Como tal, o nosso objetivo, na elaboração das unidades didáticas, foi que contivesse o conteúdo necessário, devidamente sistematizado, que ao mesmo tempo fosse útil e prático para um professor de EF.

Quadro 3 – Plano da Unidade didáctica de Ginástica de solo (nível introdutório e elementar)

Dia		9/4	14/4	16/4	21/4	23/4	28/4	30/4	5/5	Objetivos
Duração / Espaço		11	12	12	12	12	12	12	13	
Número da Aula		75	77	78	80	81	83	84	85.86	
Número da Sessão		1	2 e 3	4	5	6	7	8	9 e 10	
Material		Colchões, rolier , plinto, coletes								
Normas de Segurança		Os alunos não podem usar brincos, pulseiras, chapéus, relógios.								
Habilidades Motoras	Rolamento à frente	AD Avaliação dos elementos isoladamente	N.I.: "Bolinhas"			Sequência gímnica			AS Avaliação dos elementos gímnicos, encadeados numa sequência gímnica	O aluno realiza o rolamento de forma equilibrada e sem paragens.
	Rolamento à retaguarda		N.E.: Plano Inclinado							O aluno realiza o AFI de cabeça, controlando todo o movimento, permanecendo pelo menos três segundos na posição vertical.
	Rolamento saltado		Plano superior			Sequência gímnica				
	AFI de cabeça					N.I.: Com ajuda do professor.				O aluno realiza o avião de forma equilibrada, permanecendo pelo menos três segundos na posição.
	Elemento de equilíbrio (Avião)					N.E.: Com apoio da parede.				
	Elemento de flexibilidade (Ponte)		Apoio de colega			Sequência gímnica				O aluno realiza o elemento de forma equilibrada e com boa amplitude, permanecendo pelo menos três segundos na posição.
	Sequência gímnica		Com apoio dos pés no plinto			Sequência gímnica				
			Rolamentos/Avião/Ponte			Rola. Saltado/AFI de cabeça				O aluno executa uma sequência gímnica de forma sequenciada e sem enganos marcando os diferentes elementos gímnicos e cumprindo o regulamento.
Fisiologia e adaptação física	Força	Conteúdos trabalhados de forma indirecta através das situações de aprendizagem propostas.								O aluno desenvolve as capacidades inerentes à modalidade de ginástica.
	Flexibilidade									
	Equilíbrio									
	Orientação Espacial									
Cultura Desportiva	Regulamento					Posição inicial e final		Não podem coçar ou mexer na em qualquer parte do corpo.		O aluno conhece e aplica o regulamento na realização da sequência gímnica.
	Normas de funcionamento	Saber utilizar e transportar o material.								
Competências Pessoais	Autonomia	O aluno é autónomo na realização das tarefas propostas;								
	Respeito	O aluno respeita quer os colegas de equipa, quer os restantes elementos da turma;								
	Espírito Desportivo e Cooperação	O aluno coopera com os colegas de equipa para alcançar os objetivos propostos e revela fair-play durante as competições								
	Responsabilidade	O aluno cumpre todas as tarefas propostas pelo professor ou pelos colegas.								
	Inclusão	O aluno integra todos os colegas de equipa, nas diferentes tarefas propostas.								

Relativamente à estrutura do plano da unidade didática a que chegamos no término do ano de estágio (M8), é visível a presença dos vários módulos do Modelo de estrutura de conhecimentos (MEC), que foram elaborados para as várias modalidades lecionadas. O processo de depuração da elaboração destas UD resultou na síntese referida (M8). Assim, a análise da matéria de ensino (M1), está presente nos conteúdos, a análise das condições de aprendizagem/envolvimento (M2) aparece nas linhas iniciais da tabela, estando indicada a quantidade de tempos letivos necessária para a leção da modalidade, bem como, a duração, o espaço, os materiais disponíveis para as aulas e as regras de segurança. O terceiro módulo encontra-se presente na indicação do nível para o qual a UD foi elaborada, bem como na própria seleção dos conteúdos, na sequência apresentada e nos objetivos traçados para este grupo de alunos. A análise da turma é, na verdade, essencial, sendo a base das tomadas de decisão para os módulos de decisão. Posteriormente, podemos entender de que forma é que os conteúdos foram sequenciados e a duração prevista para a sua aquisição (M4). O módulo cinco é evidente e encontra-se na última coluna, onde podemos observar os objetivos específicos para todos os conteúdos, sem exceção. A apresentação destes objetivos lembra ao professor, o que este projetou como meta para os seus alunos. Como tal, o professor, ao longo do planeamento das aulas, dos exercícios ou mesmo no terreno, consegue rapidamente comparar a execução dos seus alunos com os objetivos finais, com o que este idealizou. O módulo seis reporta-se à avaliação, materializada nos critérios de êxito da avaliação sumativa, que são, naturalmente, os objetivos que o professor traçou para a turma, depois de avaliado o nível dos alunos na avaliação diagnóstica. Por fim, o módulo sete encontra-se facilmente identificado, no centro do quadro, uma vez que após a apresentação dos conteúdos, conseguimos perceber quando é que os conteúdos são desenvolvidos e que progressão de exercícios foi planeada para as várias aulas. Em síntese, o plano da UD apresentado, designado de M8, não é nada mais, nada menos do que a extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), mas com a agregação da informação relevante e útil dos restantes módulos. Com este tipo de planeamento, ao longo do ano de estágio, fomos percebendo que, apesar de trabalhosa, a realização do MEC de cada modalidade foi uma ferramenta muito utilizada e muito valiosa. Sem dúvida que

no seu término foi possível perceber a sua utilidade, assim como o tempo que rentabilizava na realização dos restantes níveis de planeamento.

4.1.3.3. PLANO DE AULA

O plano de aula é o último nível de planeamento e é o mais próximo, que o professor consegue edificar e conjeturar da realidade, que encontramos aquando da lecionação da aula. Apesar deste ser o último de três níveis de planeamento, *“isto não quer dizer que, no planeamento e preparação do ensino, o professor deva alguma vez subestimar a aula”* (Bento, 2003, p. 77). Como refere o autor, a realização prévia dos planos de aula, e a sua fácil apresentação, não elimina a necessidade de reflexão e planificação cuidada da aula. Neste nível de planeamento e preparação do ensino, é fundamental ter *“em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade) ...”* (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, *“a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”* (p. 63).

Relativamente à estrutura do plano de aula, na primeira linha da tabela do Quadro 5 apresentam-se os dados gerais: a identificação do professor, a que unidade didática a que pertence este plano, qual a função didática, a que aula corresponde, a que turma, número de alunos, espaço disponível, data e hora e ainda a duração e o tempo útil da aula (não inclui o tempo em que os alunos se equipam e desequipam). Abaixo desta linha encontram-se os objetivos específicos das várias áreas transdisciplinares. Estes objetivos estão explanados na unidade temática e no módulo cinco do MEC, da respetiva modalidade. No quadro abaixo (Quadro 5), encontra-se o plano de aula em si, onde dividimos as várias situações de aprendizagem em cinco parâmetros: os

Quadro 4 - Estrutura do plano de aula

PROFESSOR:		Aula Nº Sessão Nº		Data: Hora:	
UNIDADE DIDÁTICA: FUNÇÃO DIDÁTICA:		Turma: Nº Alunos: Espaço:		Duração: Tempo Útil:	
OB. GE:	HABILIDADES MOTORAS :				
	CONDIÇÃO FÍSICA.:				
	CULTURA DESPORTIVA:				
	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS:				

⊙	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CRÍTICAS	ORGANIZAÇÃO ALUNO / PROFESSOR
---	---------------------------	--------------------------	----------------------	-------------------------------

objetivos comportamentais; a descrição; as componentes críticas, que representam aspetos a corrigir, essenciais para os alunos atingirem os objetivos

propostos; a organização do aluno e do professor; e ainda a duração prevista para a situação de aprendizagem.

A aula de Educação Física, *“assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final”*. O mesmo autor afirma ainda que *“existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”* (Bento, 2003, p. 152). O importante a ter em atenção é que, nas várias fases do esquema tripartido, assentam diversas preocupações. Estas preocupações dividem-se em três áreas distintas, ou seja, os aspetos fisiológicos, os aspetos educativos e ainda os psicológicos (Bento, 2003).

4.2. O PROFESSOR COMPETENTE EM EF

A noção de competência “refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível” (Perrenoud et al., 2002, p. 164). Já Nascimento (2006, p. 198) afirma que as competências gerais “são necessárias para compreender os problemas”, enquanto que as competências específicas “torna-se imprescindível para a solução desses problemas”. As competências específicas do profissional de EF compreendem um “conjunto de habilidades que não se referem apenas ao saber o que fazer, mas acima de tudo, ao saber-fazer efetivamente.” (Nascimento, 2006, p. 197). O mesmo autor categoriza, em seis áreas, as competências dos professores em EF. São elas: 1) planejamento; 2) comunicação; 3) avaliação; 4) motivação; 5) intervenção e 6) reflexão. Tomando como referência este conjunto de competências, nos pontos subsequentes são exploradas de forma mais detalhada.

4.2.1. COMPETÊNCIAS DE PLANEAMENTO

As competências de planejamento remetem, de acordo com Nascimento (2006) para a capacidade de planejar e construir programas de atividades desportivas. Estas competências são primordiais para o profissional de EF, uma vez que, como advogam Mesquita e Graça (2011), os professores mais eficazes planeiam cuidadosamente. Ao longo do estágio, existiram momentos em que estas capacidades foram requeridas ao máximo; em certas situações, porém, observaram-se, falhas de planejamento foram notórias na leção das aulas.

“O segundo exercício da aula não obteve o resultado pretendido uma vez que era de um grau de dificuldade muito acima das capacidades dos alunos” (Reflexão da aula nº 60, unidade didática de Voleibol, dia 19 de fevereiro de 2015)

Esta situação, em particular, não foi benéfica à aprendizagem dos alunos, pois não se adequava ao seu nível da turma. Este acontecimento advém de um erro de planeamento, especificamente na seleção das situações de aprendizagens mais adequadas ao nível dos alunos. Nesta ocasião em específico, não procedi em concordância com a orientação de, Nascimento (2006) quando afirma, que os professores eficazes são aqueles que tomam decisões planeadas e procuram organizar da melhor forma as situações de aprendizagem, de modo a que os estudantes demorem menos tempo e que produzam melhores execuções.

4.2.2. COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

“A competências de comunicação são a capacidade de transmitir os conteúdos de forma clara e concisa revela uma componente relacional ou de comunicação da competência profissional” (Nascimento, 2006, p. 198). Esta *“competência de transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.”* (Rosado & Mesquita, 2011a, p. 70).

No decurso do estágio, e de forma a combater os problemas que impedem boa comunicação recorri a algumas estratégias instrucionais promotoras de aprendizagem. Nomeadamente, à exposição, à demonstração, feedback e ao questionamento.

As exposições integram o que o professor apresenta e a experiência que edifica, para que seja possível aos alunos construírem uma compreensão significativa dos novos conceitos, procedimentos e relações, ou para que possam reformular os conhecimentos que possuem ou desfazer confusões. (Graça, 1997).

“Nesta aula o tempo de instrução foi muito elevado, pelo que deveria ter sido mais célere na transmissão da matéria. Ao longo da aula, percebi que o excesso de tempo na instrução, não trouxe só consequências negativas, pois, verifiquei que os alunos corrigiam os colegas, o que mostra que perceberam o que eu quis transmitir” (Reflexão das aulas nº 7 e 8, unidade didática de Badminton, dia 30 de setembro de 2014)

Como se reflete numa das primeiras aulas, o elevado tempo de exposição das tarefas foi uma competência salientada negativamente, que ao longo do ano fui tentando melhorar. Ao longo do ano, a apresentação das tarefas foi sendo exercitada e no final do ano foi detalhadamente analisada através da gravação e transcrição integral do conteúdo informativo de uma aula integral. Como tal, Rosado e Mesquita (2011b, p. 94), salientam a necessidade de *“de preleções sucintas e focadas sobre os objetivos da sessão, sobre os aspectos relevantes da informação, disponibilizando mais tempo para a atividade física e possibilitando uma compreensão mais perfeita da informação”*. De forma a atingir uma compreensão mais perfeita, Leinhardt et al. (cit. por Rosado & Mesquita, 2011a, p. 94) identifica cinco elementos necessários para a obtenção de uma boa exposição: *“(1) identificar o novo através do conhecido; (2) incidir no problema, ou seja, focalizar o cerne da questão; (3) especificar as condições de realização; (4) realçar a importância dos novos princípios; (5) completar a explicação através do estabelecimento de ligações entre os diferentes elementos que fazem parte da informação e recorrer a demonstrações”*.

Na EF, a comunicação mais comum assume a forma de demonstração; quando, conjugada com a exposição verbal, promovendo assim, duas fontes de informação para o aluno (Rink, 2014). O mesmo autor apresenta ainda algumas características da demonstração que os professores podem e devem utilizar: *“demonstrations should be accurate, use students to demonstrate when appropriate, demonstrate the organizational format, use demonstrations and examples in creative and cognitive problems-solving tasks, emphasize important information about a task, provide information on why a skill is performed a certain way and check student understanding after a demonstration”* (pp. 71-72).

“Na demonstração do exercício, reparei posteriormente num erro crasso, que dificultou a perceção dos alunos em relação ao seu objetivo. Deveria ter demonstrado a organização do exercício e a respetiva pontuação. O facto de ter dois grupos a trabalhar no mesmo campo e de forma cruzada, levou a uma tremenda confusão nos alunos” (Reflexão da aula nº 9, unidade didática de Badminton, 2 de outubro de 2014)

Nesta situação em concreto, a não demonstração da organização limitou a concretização dos objetivos da situação de aprendizagem. Como tal, é essencial uma boa e concisa demonstração do exercício para uma célere compreensão dos seus objetivos por parte dos alunos. Uma demonstração eficaz, juntamente com uma exposição clara e objetiva, é uma solução muito efetiva. De facto, o *“uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”* (Rosado & Mesquita, 2011a, p. 96).

Após a interpretação do professor sobre o comportamento do aluno, existe uma verbalização dessa interpretação, definida como *feedback*. Este *“can be defined as information about a response that is used to modify the next response”* (Siedentop, 1991, p. 9). Segundo Januário (1996, pp. 116-117), *“o feedback é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”*. O mesmo autor, define *feedback* pedagógico, do seguinte modo *“após a apresentação da tarefa, a prática do aluno pressupõe acompanhamento e correção por parte do professor com vista a uma maior eficácia da aprendizagem. É este o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas.”* (p. 117).

Por último, *“o questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução”* (Rosado & Mesquita, 2011a, p. 100).

“Durante a introdução do lob e do clear fui revendo a matéria das aulas anteriores e obtive um bom feedback, fui questionando diferentes alunos e os alunos, até os geralmente com mais comportamentos desviantes, responderam acertadamente às questões” (Reflexão das aulas nº 10 e 11, unidade didática de Badminton, dia 7 de outubro de 2014)

No excerto anterior é visível que utilizei o questionamento com o intuito de procurar interpretar que aprendizagens os alunos adquiriam. Neste âmbito, Rosado e Mesquita (2011a) corroboram esta ideia afirmando que o questionamento é essencial para analisar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida. Já Harvey e Goudvis (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 101) enfatizam a ideia afirmando que *“o questionamento é a chave para a compreensão”*.

4.2.3. COMPETÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é *“o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno”* (Arends, 2008, p. 211). Esta competência prende-se com a necessidade do professor observar o desempenho dos alunos e também de caracterizar os contextos e os sujeitos (Nascimento, 2006). Segundo Bento (2003), a avaliação, juntamente com a planificação, a realização do ensino e a análise são tarefas centrais de cada professor. De acordo com o mesmo autor, através da avaliação, podemos definir o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, assim como os resultados mensuráveis das aprendizagens dos alunos. Já Dodds (cit. por Nascimento, 2006) destaca a importância da observação para um professor competente, na medida em que inter-relaciona conhecimento da matéria do assunto com conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para Nascimento (2006, p. 199) ao reportar-se às competências de avaliação refere que o professor deve *“ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (ou retro-informações) necessárias à sua correção”*. O professor deve igualmente, *“ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas, identificando as causas de sucesso e insucesso”*.

4.2.4. COMPETÊNCIAS DE MOTIVAÇÃO

A prática de atividades desportivas deve ser entendida como um hábito e, como tal, deve ser potenciada, cuidada e fomentada (Nascimento, 2006). Já Onofre (cit. por Nascimento, 2006, p. 199) salienta a importância *“de o professor criar um clima relacional capaz de promover uma relação positiva dos alunos entre si, entre o professor e os alunos e entre o aluno e a matéria. Para tanto, o*

autor prioriza a necessidade de o professor suscitar a simpatia e garantir a tolerância entre os alunos e garantir que perceberam que ele gosta do que faz, é interessado e trata todos do mesmo modo”.

Mesquita e Graça (2011, p. 43) afirmam que *“um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de actividades da aula, ao longo do tempo”*. Apesar disso, Siedentop (1996), refere que uma aula bem organizada, com os alunos envolvidos tal como o professor solicitou, satisfeitos com o que estão a fazer e bem comportados, embora reúna ingredientes de uma “boa aula”, não o é necessariamente, principalmente se não tiver como objetivo deliberado o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Um ambiente de aprendizagem produtivo inclui o clima, as características, os processos e as estruturas da sala de aula. Centrando atenções no clima da sala de aula, este *“é um conceito claramente abstrato que, no entanto, ajuda investigadores e professores a compreenderem a atmosfera ou ethos das salas de aula”* (Arends, 1997, p. 110). O mesmo autor destaca que *“é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem. Alguns alunos são mais persistentes do que outros e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras... o que se sabe é que ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes”* (p. 116).

“Nesta aula detetei que os alunos do nível introdutório continuam com imensas dificuldades, principalmente por falta de motivação. Na próxima aula pretendo estar mais tempo com estas alunas, de forma a criar estímulos motivacionais, para tentar mudar a sua atitude”
(Reflexão das aulas nº 67 e 68, unidade didática de Voleibol, dia 10 de março de 2015)

A falta de motivação foi um dos aspetos mais difíceis de contrariar da minha parte. De facto, foi-me difícil, motivar alunos com elevadas dificuldades, ou simplesmente sem vontade de realizar as tarefas. Como refere Arends (1997, p. 117), *“os professores sabem que aquilo que fazem tem influência no comportamento dos seus alunos”*. Após a reflexão anterior, tentei na aula

seguinte consagrar mais tempo à correção destas alunas, utilizando estímulos motivacionais mais concretos.

“Durante grande parte do tempo da aula, estive focado em motivar os alunos do nível introdutório. A maioria das minhas tentativas de motivação, não tiveram o efeito desejado. Como tal, na próxima aula pretendo utilizar outra estratégia, que é juntar os alunos de nível superior com as alunas de nível introdutório, de forma a melhorar a sustentação de bola, mas principalmente para que estas não se sintam excluídas, motivando-as para a prática” (Reflexão da aula nº 69, unidade de Voleibol, dia 12 de março de 2015)

A dificuldade em motivar estas alunas, poderá justificar-se através dos comportamentos característicos que as alunas adotavam na sala de aula, como por exemplo as interações sociais das alunas, os comportamentos desviantes, que eram recorrentes e resultantes, geralmente, por compactuarem com elementos do grupo mais conflituoso, constituído pelos mais velhos e mais problemáticos. Tal como alerta Arends (1997, p. 117), *“a influência nas salas de aula, nem sempre surge apenas do professor. Os alunos influenciam-se uns aos outros... grande parte da investigação demonstra que muitos alunos se conformam às normas do grupo de colegas e que, frequentemente, essas normas estão em contradição com as defendidas pelos educadores e professores”*.

4.2.5. COMPETÊNCIAS DE INTERVENÇÃO

As competências de intervenção *“demonstram a preocupação do profissional em ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo e materiais). Essas competências apresentam uma importância vital para o profissional, no sentido de que ele pode desempenhar diversos papéis ou funções no ambiente de trabalho”* (Nascimento, 2006, p. 200). O mesmo autor sistematiza ainda as competências de intervenção mais importantes, que são: *“ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo, materiais); ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar tarefas de aprendizagem; ser capaz de ajustar ou adaptar os*

programas de EF às situações particulares de ensino; e ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividade física”.

Especificando a competência de gestão do tempo e espaço, Richardson (1997, p. 79) afirma que *“um dos aspectos da liderança do professor é a atribuição e gestão de recursos escassos para criar ambientes de aprendizagem produtivos”*. Por outro lado, Januário (1996) afirma que a gestão do tempo educativo influencia a qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos. Nas aulas iniciais deparei-me rapidamente com esta situação, a de não controlar os tempos da aula, prejudicando, como afirma o autor anterior, as aprendizagens dos alunos o excerto seguinte é disso representativo.

“Os objetivos da aula (avaliar diagnosticamente a condição física dos alunos) não foram alcançados. Uma das conclusões que posso tirar é que planeei demasiados exercícios para a quantidade de tempo útil da aula e perdi completamente a noção do tempo da aula. Nas próximas aulas planearei os tempos das situações de aprendizagem pela hora do dia, conseguindo dessa forma gerir melhor esta situação”
(Reflexão das aulas nº 1 e 2, 16 de setembro de 2014)

Esta situação, aparentemente de fácil resolução, trouxe consequências negativas nas aprendizagens dos alunos, uma vez que levou a uma repetição das situações de aprendizagem, logo à redução de tempo para os conteúdos seguintes. Isso mesmo é corroborado por Arends (2008, p. 124), afirmando que *“a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e directo”*.

Relativamente à gestão dos espaços, também na primeira aula existiram algumas dificuldades, que rapidamente foram ultrapassadas nas aulas seguintes. *“A disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás, a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem”* (Arends, 2008, p. 126). Na perspetiva de Richardson (1997, p. 85), *“a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de*

espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão”,

“O planeamento correto da colocação do material e organização dos alunos, de forma a diminuir o tempo de organização da turma, os grupos, os locais para realizar os exercícios, os locais para realizar a instrução, entre outros” (Reflexão das aulas nº 1 e 2, dia 16 de setembro de 2014)

Estas tarefas de gestão dos alunos e dos materiais, bem como a seleção de situações de aprendizagem adequadas que permitam ligação entre os vários exercícios (utilizar o mesmo espaço para exercitar os mesmos conteúdos, planear a formação de grupos) são competências difíceis de adquirir pelos EE, mas que elevam exponencialmente a qualidade do ensino. No entanto, aquando do choque com a realidade, o que parecia estar adquirido, demonstrou-se ser mais difícil, por ser inesperado. Tal torna-se ainda mais evidente pelo facto de ser o único professor a dar aula, ao contrário das experiências prévias. Na verdade, não estávamos familiarizados com estas situações. Apesar disso, adquirimos competência para as corrigir rapidamente”

4.2.6. COMPETÊNCIAS DE REFLEXÃO

O mundo do ensino exige novos padrões de prática que refletem a complexidade, a instabilidade e o conflito de valores do presente (Arends, 1997). Para estar à altura destas exigências são necessárias competências de reflexão, e que “expressam a necessidade do profissional controlar ou avaliar constantemente o seu próprio desempenho” (Nascimento, 2006, p. 200). O mesmo autor afirma que o docente, “ao investigar o seu próprio trabalho, o profissional de EF não manifesta apenas a sua preocupação com a qualidade do serviço prestado, mas o seu comprometimento no alcance das metas almejadas... manifestando também um estado de vigilância e observação”. Também Bento (2014, p. 21) enfatiza a necessidade de recorrer à reflexão: “nenhuma forma de atividade, seja a ‘teoria’, seja a ‘prática’, é imaginável se renunciar à reflexão”. “O professor eficaz é aquele que aprende a enfrentar problemas com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de

ensinar mediante uma reflexão sobre a sua prática” (Arends, 1997, p. 18). Segundo Lalanda e Abrantes (1996, p. 54), “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso... assim, o progresso, filiado no pensamento reflexivo, abre a oportunidade de antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequências”. Na seguinte reflexão, expresso a ideia do autor anterior, ficando perceptível a compreensão da importância da reflexão para a resolução e antecipação de problemas.

“Com uma realização mais cuidada e precisa, poderia ter corrigido muitos mais aspetos e, como tal, melhorar as minhas aulas, conseguindo assim transmitir mais conhecimentos aos meus alunos. Pretendo assim, no próximo período, mais do que realizar as reflexões no próprio dia, melhorar este processo de investigação-ação, aplicando os conceitos e utilizando as metodologias apresentadas pelo professor Tiago Sousa, no seminário de dia 20 de outubro de 2014” (Reflexão do 1º Período)

“A prática reflexiva precisa ser acompanhada por supervisores experientes, que detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). De acordo com os mesmos autores, “o supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação... se as duas primeiras dimensões se situam essencialmente ao nível cognitivo, a reflexão sobre a reflexão na ação remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transforma em auto-supervisão”.

“Na terceira situação de aprendizagem, em que o objetivo era a realização de trabalho em equipa, verificaram-se, alguns desajustes no planeamento do exercício, não conseguindo atingir o objetivo. Na segunda parte da aula, o aquecimento, para posteriormente realizarem os testes físicos, demorou mais tempo do que o planeado,

porque os alunos não conheciam o jogo e não entenderam algumas regras propostas. Como tal, não foram alcançados os objetivos da aula” (Reflexão das aulas nº 1 e 2, dia 16 de setembro de 2014)

“Na introdução da movimentação de corte, os alunos demonstraram alguma confusão nas movimentações. As raparigas foram os elementos com mais dificuldades e que mais tempo despendi, o que me levou a perder algum controlo sobre o tempo da aula. Apesar desta alteração ao plano, considero que foi importante esta minha intervenção, uma vez que as alunas entenderam e melhoraram a sua prática. Este atraso influenciou o tempo de jogo formal, na próxima aula voltarei a exercitar esta movimentação em situação analítica, mas a maior parte do tempo, centrar a minha atenção no transfer desta movimentação para a situação de jogo e para um espaço diferente, sem referências visuais (sinalizadores) e com uma nova referência que é o cesto” (Reflexão da aula 90, unidade didática de Basquetebol, dia 14 de maio de 2015)

Nos excertos anteriores percebe-se uma evolução na capacidade de reflexão. Uma vez que é uma capacidade, é possível desenvolvê-la (Alarcão, 1996). Ao longo do ano de estágio, recorreremos arduamente a esta ferramenta que é essencial na formação do EE, tal como destaca Alarcão (1996, p. 174), é necessário *“refletir para agir autonomamente”*.

4.3. CONTRIBUTO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA PARA A RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESTUDO NUMA UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL

4.3.1. RESUMO

Este estudo surgiu da necessidade de procurar encontrar alternativas às atuais práticas pedagógicas tradicionais em Educação Física. Como tal, foi aplicado o Modelo de Educação Desportiva, um modelo centrado no aluno, que pretende elevar a sua autonomia e proporcionar a aquisição de experiências desportivas marcantes. A maioria dos estudos neste âmbito centram-se, maioritariamente, no estudo de componentes relacionadas com as interações e as motivações dos alunos (e. g. Browne et al., 2004; Hastie et al., 2016; Pereira et al., 2015; Wallhead e O'Sullivan, 2005), relegando uma componente essencial e única da Educação Física, que são as aprendizagens motoras. Atendendo a este panorama, este estudo focou-se na aprendizagem motora e na retenção da aprendizagem. Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: i) fichas de caracterização; ii) unidade didática; iii) questionário sociométrico; iv) filmagem das aulas; v) GPAI. Este estudo contou com a participação de 19 alunos (10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), do 7º ano de escolaridade, no decurso da unidade didática de Voleibol, com 18 aulas, organizada sob a égide do Modelo de Educação Desportiva. Foram comparadas as avaliações diagnósticas e sumativas, utilizando o teste t de medidas repetidas. O teste de retenção da aprendizagem foi realizado 015 dias após o término da unidade, por recurso ao teste de Wilcoxon. Os resultados evidenciaram que existiu evolução dos alunos da avaliação diagnóstica para a sumativa. Já no teste de retenção, os resultados encontrados também foram positivos, sendo que apenas num dos elementos se observou diferenças com significado estatístico, mas pela diminuição de um comportamento não apropriado.

Palavras-chave: Modelo de Educação Desportiva, Aprendizagem Motora, Retenção da Aprendizagem, Educação Física.

4.3.2. INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu no contexto do estágio profissional, na procura de superar dificuldades enfrentadas, designadamente a fraca aprendizagem por parte dos alunos e a sua reduzida colaboração. Assim, o propósito central do estudo foi perceber se a situação se alterava com a aplicação de um modelo de ensino diferente. Segundo (Matos, 2014, p. 176), *“A EF centra-se no treino das capacidades e competências motoras, enquanto processo de educação, socialização e aprendizagem, que promove a formação da personalidade.”* Por conseguinte, as aprendizagens em EF emergem como centrais para o desenvolvimento holístico dos indivíduos. A mesma autora estabelece três dimensões principais da capacidade de ação da EF: o aspeto motor (fatores morfo-fisiológicos, componentes da competência motora e componentes da competência tática), o aspeto da interação (comunicação e “contracomunicação” desportiva) e a pluralidade de sentidos (éticos, estéticos, afetivos, cognitivos, sociais, etc). Das três dimensões, o estudo incide sobre a dimensão do aspeto motor, na medida em que *“a disciplina de EF desempenha um papel único e insubstituível na formação do aluno, dado que é a única disciplina do currículo escolar que representa os interesses corporais na escola”* (Matos, 2014, p. 186).

Ao longo do tempo, várias instituições e autores têm evidenciado a importância da EF no currículo escolar. *“Segundo a National Association for Sport and Physical Education (NASPE), ao reconhecer o valor do desenvolvimento da competência e proficiência em atividades físicas e desportivas, estabelece o desporto como conteúdo prioritário na maioria dos programas de Educação Física”* (NASPE cit. por Pereira et al., 2013, p. 2). *“A major assumption is that individuals who are more competent and proficient at games or sports are more likely to be active participants in that activity and lead a more active lifestyle”* (Rink et al., 1996, p. 399). Com isto, podemos compreender que o aspeto motor é insubstituível e único na disciplina de EF.

Batista e Queirós (2015, p. 31) referem que “em Portugal, nos últimos anos tem existido uma transformação na instituição escolar, consequência das alterações sociais, legislativas e ideológicas. Esta panorama reformador, inserido numa agenda de inspiração neoliberal, tem modificado não apenas a estrutura escolar, mas também a configuração curricular”. Relativamente à configuração curricular, Azzarito e Ennis (cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 32),

afirmam que “a EF, mais do que outras áreas disciplinares, encontra-se numa situação de maior vulnerabilidade no contexto curricular”. Indo mais longe, apresentando soluções para a atual problemática, as mesmas autoras advogam que a EF “não pode continuar a persistir em fórmulas gastas e em expedientes de mera sobrevivência; necessita de ensaiar novos caminhos, capazes de atrair e de implicar a vontade e a energia dos estudantes e professores num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas” (p. 32).

Seguindo a perspetiva dos autores anteriores, e em consonância com a da instituição que represento (FADEUP), selecionou-se o Modelo de Educação Desportiva para aplicar no âmbito deste estudo. De facto, é um modelo alternativo às tradicionais práticas pedagógicas em EF, uma vez que apresenta características e uma estrutura que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem motora. Como advoga Rolim (2015) o modelo apresenta características que vão de encontro à necessidade reformulação dos currículos da EF.

Outro facto que constatamos é que a aprendizagem estava a ser efémera, pelo que também se decidiu analisar a retenção das aprendizagens. Uma vez que o MED implica a realização de pelo menos 20 aulas, para cada unidade didática, entendeu-se que seria um modelo interessante para a análise desta variável. Com a sua aplicação seria possível apreender se a extensão da unidade didática, juntamente com os conteúdos e estratégias do MED, poderia influenciar a retenção da aprendizagem.

Deste modo, começamos por enquadrar teoricamente as temáticas em foco, nomeadamente, o Modelo de Educação Desportiva - ferramenta central para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2.1. MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Este modelo foi desenvolvido por (Siedentop, 1994), para quem o MED, no contexto da EF, proporciona experiências mais abrangentes e autênticas do que outros modelos tradicionais de ensino, como o modelo de instrução direta. No MED, os alunos aprendem de forma mais efetiva as modalidades desportivas, bem como a gestão e compreensão das suas práticas. Ainda segundo o mesmo

autor, os alunos desenvolvem a responsabilidade individual e as competências de trabalho e pertença a uma equipa.

Este modelo de ensino abrange três eixos fundamentais que são, igualmente, os seus objetivos. Ou seja, a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, tendo como propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Rosado & Mesquita, 2009).

O presente estudo centra-se no primeiro eixo, a competência desportiva. Por conseguinte, será efetuada a descrição de cada eixo, aprofundando-se o tópico em estudo. Em termos gerais, o modelo relaciona apropriadamente o domínio das ações cognitivas e motoras (Siedentop, 1994). A literacia desportiva reporta-se ao conhecimento e valorização das regras, rituais e tradições ligadas ao desporto; distingue, ainda, a boa da má prática desportiva (Rosado & Mesquita, 2011). Por último, um indivíduo entusiasta desportivamente, descreve-se como um praticante empolgado pela prática desportiva, sendo um promotor da qualidade e um apoiante da autenticidade da prática.

O inventor do modelo caracteriza competência, como o domínio suficiente das habilidades motoras para participar num jogo formal de forma satisfatória. Um indivíduo 'competente' compreende e adota um comportamento apropriado à exigência da prática (Siedentop, 1994). Segundo Wallhead e O'Sullivan (2005, p. 186), *“one of the major goals of SE is for students to become competent performers in the focused activity”*. *“Some studies have questioned the viability of SE as an effective vehicle to promote skill improvement across the ability range.”* (Wallhead & O'Sullivan, 2005, p. 195). Não obstante, estudos há que indicam exatamente o oposto: *“a significant improvement in team game play efficiency performance”* (Hastie cit. por Wallhead & O'Sullivan, 2005, p. 195). Outros autores corroboram esta ideia, *“with respect to competence, a number of authors have recognized the potential of sport education in developing students' skill gameplay and tactical awareness.”* (Araujo et al., 2015, p. 2; Mesquita et al., 2012; Pereira et al., 2015; Pritchard et al., 2008). Também Grant e Alexander (cit. por Wallhead & O'Sullivan, 2005), na Nova Zelândia e Austrália, respetivamente, perceberam que as competências motoras e de jogo dos alunos melhoraram de forma mais evidente com o MED do que com abordagens mais tradicionais. Segundo os mesmos autores, os professores australianos

consideraram que estas melhorias são consequência: das longas unidades didáticas; da motivação dos estudantes, devido ao trabalho eficiente e a persistência do trabalho em equipa; da existência de competição, que retira as preocupações organizativas e disciplinares aos professores.

Apesar de existirem algumas incertezas relativamente à eficiência do MED na aprendizagem das habilidades motoras, estudos posteriores apresentam resultados expressivos que não deixam dúvidas quanto à sua eficácia nas aprendizagens motoras. De notar que os próprios professores consideraram o modelo relevante, uma vez que permite descentrar a sua atenção dos aspetos organizativos e de comportamento, centrando a sua atenção nas aprendizagens motoras. Esta é uma conclusão que importa apresentar aos professores de EF das nossas escolas. Se numa fase inicial a aplicação do MED pode ser assustadora, pela quantidade de tarefas e instrumentos necessários, posteriormente os professores ficam mais disponíveis para analisarem e corrigirem a prática dos alunos. Com efeito, depois de desenvolvida a autonomia e as competências de gestão necessárias, as tarefas são transferidas para os alunos.

4.3.2.2. RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como referenciado, o aspeto motor é uma valência fundamental da EF, sendo através do corpo que a aprendizagem ocorre. De acordo com (Matos, 2014, p. 180), *“a aprendizagem das habilidades motoras está no topo dos objetivos da EF...”*. Assim sendo, é da responsabilidade do professor de EF que estas aprendizagens sejam adquiridas pelos alunos. *“Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 41). Para Godinho et al. (2002, p. 15) *“aprender é reter o que é adquirido pela prática”*. É neste sentido de reter as aprendizagens, que iremos estudar este fenómeno, por vezes pouco valorizado e explorado por alguns profissionais de EF. É importante que estas aprendizagens não sejam efémeras. De facto, como defendem Cohen et al. (2003), que aprender não é apenas ser-se capaz de modificar o comportamento, mas, principalmente, de reter a competência adquirida durante um tempo relativamente longo.

Segundo Godinho et al. (2002, p. 8), “os processos de retenção são responsáveis pela conservação da informação na memória. No entanto, a memória não é um sistema único, é antes um sistema formado por vários subsistemas ou componentes que armazenam conhecimentos de natureza diferente e durante períodos de tempo também diferentes. Os principais sistemas de memória são a memória a curto prazo e a memória a longo prazo”. Segundo os mesmos autores, a memória a curto prazo é “o sistema responsável pelo processamento e permanência temporária da informação para efeitos de conclusão das tarefas em curso.” (p. 9). Já a memória a longo prazo é “o sistema que armazena a informação e conhecimento durante longos períodos de tempo” (p. 9). Para (Pinto, 2001, p. 70), “o armazenamento da informação depende de um conjunto de factores... podendo ser resultado de interações sociais”.

O MED pretende desenvolver um entusiasmo pela prática desportiva, fundamentando-se no entendimento de que os níveis de motivação para a prática desportiva podem ser incrementados quando as componentes afetivas e sociais são consideradas enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física (Siedentop, 1994). A potencialidade do MED para desenvolver as componentes afetivas e sociais, pode beneficiar positivamente a retenção das aprendizagens ao longo da aplicação do modelo.

Para além do ambiente entusiasta, é importante a repetição das matérias de ensino. Como lembram Mesquita e Graça (2011, p. 62), “*a quantidade de prática tem uma influência positiva na capacidade de memorização*”. Na mesma linha, Melo et al. (2002, p. 14) afirmam que “*a prática e o treino frequentes de uma matéria, disciplina ou curso, aliado a critérios de realização elevados e ao uso periódico de momentos de avaliação de conhecimentos produz aquilo a que se chama uma super aprendizagem*”. Na verdade, o MED também se caracteriza por critérios de realização elevados e integra avaliação periódica. Como confirma (Pinto, 2001, p. 62), “*a competição constitui um elemento de auto-avaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação*”.

Alguns autores apresentaram como lacuna dos seus estudos a não utilização do teste de retenção. Isso mesmo aconteceu num estudo de (Pereira et al., 2013, p. 40) os quais sugerem que “*a investigação futura deverá considerar desenhos metodológicos com inclusão do teste de retenção de forma a conferir maior validade ecológica aos resultados das investigações em que se examina*

a eficácia pedagógica de modelos de ensino.” Para os mesmos autores, “a importância de recorrer ao teste de retenção é crucial para se atestar a consistência e estabilidade dos progressos alcançados pelos alunos” (p. 41).

4.3.3. OBJETIVOS

4.3.3.1. OBJETIVO GERAL

Este tema surge da discussão sobre a eficácia do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física. Neste contexto, enquanto estudantes-estagiários, procurámos alternativas ao modelo de instrução direta, com o objetivo de enriquecer o contexto de ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos. O modelo adotado foi o Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Voleibol.

4.3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i) Analisar as aprendizagens motoras adquiridas pelos alunos na unidade didática de Voleibol.
- ii) Avaliar a retenção da aprendizagem no final da unidade didática de Voleibol.

4.3.4. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 20 alunos (9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) do 7º ano de escolaridade de uma escola de Vila Nova de Gaia, no ano letivo 2014/2015.

4.3.5. INSTRUMENTOS

Para organizar e recolher os dados do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: i) Fichas de caracterização individual; ii) Unidade temática; iii) Questionário Sociométrico; iv) Filmagem das aulas; v) GPAI.

4.3.5.1. FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Tendo em conta que o estudo se centrava nas aprendizagens motoras dos alunos, um dos dados resgatados das fichas de caracterização individual, aplicada no início do ano, foi o número de praticantes federados: 35%. Uma percentagem reduzida, mas se a estes juntarmos os que já praticaram, esse valor aumenta para 75%. Não obstante, era naqueles que praticam regularmente (35% dos alunos), que se poderiam observar eventuais transferes positivos para

as aulas de Voleibol, uma vez que, teoricamente, seriam estes que estariam mais predispostos para a prática (Anexo 1).

Relativamente às modalidades preferidas e não preferidas, os dados evidenciam que a modalidade de Voleibol está muito abaixo das preferências dos alunos, sendo uma das modalidades não preferidas da generalidade. Este aspeto fez parte das minhas preocupações nas primeiras aulas de introdução à modalidade.

4.3.5.2. QUESTIONÁRIO SOCIOMÉTRICO

Com o objetivo de caracterizar a tipologia de relações entre os vários elementos da turma, formulou-se um questionário adaptado de (Pereira et al., 2013). Este questionário foi aplicado nas aulas precedentes à unidade didática de Voleibol, com o objetivo de perceber as relações de afinidade, rejeição e indiferença no seio da turma. Como refere (Siedentop et al., 2004), na génese do MED é de extrema importância na diminuição dos fatores de exclusão, assim, os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, como também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem.

O questionário continha 11 perguntas, a partir das quais os alunos escolhiam 5 companheiros de turma que desejariam encontrar na sua equipa e, outros 5, que não desejariam encontrar. Teriam, ainda, que selecionar 5 alunos com quem gostariam de partilhar os tempos livre e/ 5, com os quais não o fariam. Os alunos eram ainda questionados sobre quem os poderia ter mencionado. Nas últimas três questões, os inquiridos tinham de selecionar o aluno que, na sua opinião, correspondia ao melhor aluno da turma, na generalidade das disciplinas; o aluno com mais predisposição motora nas aulas de EF e ainda o líder da turma (Anexo 3).

Momentos antes da realização do questionário, foi vivamente assegurado o seu anonimato, bem como a real importância e necessidade da sinceridade, honestidade e franqueza nas respostas.

4.3.5.3. GAME PERFORMANCE ASSESSMENT INSTRUMENT (GPAI)

O GPAI é um instrumento de avaliação do jogo, que se materializa num sistema de observação multidimensional concebido para medir os comportamentos de performance no jogo que demonstrem a compreensão

tática, bem como a capacidade do aluno de selecionar e aplicar as habilidades técnicas (Oslin et al., 1998). Segundo o mesmo autor, é um instrumento para medir os comportamentos de desempenho do jogo que demonstram entendimento tático, assim como a habilidade do jogador para resolver problemas táticos por seleção e aplicação de competências adequadas. Os grandes benefícios da utilização deste instrumento de avaliação do jogo são o facto de incluírem, não só, a análise dos conteúdos técnicos e táticos, como também envolvem a tomada de decisão e as ações do jogador sem bola (Mesquita et al., 2013)

O Quadro 1 permite observar os conteúdos e os comportamentos a avaliar em cada conteúdo. Na última coluna encontram-se a codificação da ação, para facilitar os registos aquando da visualização das filmagens.

Quadro 5 - Codificação atribuída a cada parâmetro de avaliação

Conteúdos	Comportamento dos Intervenientes	Código
Serviço	Colocar a bola no espaço vulnerável (TD)	S1
	Após servir prepara-se para defender, ocupa a posição em campo (A)	S2
Recepção / Defesa	Realiza a recepção para uma zona próxima da rede (TD)	R1
	Joga a bola na sua zona de responsabilidade (A)	R2
Distribuição	Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque (TD)	D1
	Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque (A)	D2
Ataque	Colocar a bola no espaço vulnerável (TD)	A1
Habilidades técnicas	Serviço Mantem o MS dominante estendido no momento do batimento	HS1
	Passe Coloca as mãos à frente e acima do nível da testa para contatar a bola	HP1
		HP2
	Manchete Coloca os MS unidos, estendidos e em supinação	HM1
		HM2

4.3.5.4. UNIDADE DIDÁTICA

Como referido, a construção da unidade didática de Voleibol foi sustentada no MED (Anexo 4). A sua aplicação decorreu no final do 2º Período, com início no dia 13 de Fevereiro de 2015 e fim no dia 19 de Março de 2015, perfazendo um total de 18 aulas. Aquando da distribuição das aulas, percebeu-se que as 20 aulas desejáveis não eram possíveis, devido aos regulamentos da escola. Além do ajustamento da calendarização das aulas e do *roulement* dos espaços, as unidades didáticas não podiam exceder os 12 tempos letivos. Assim sendo, conseguir lecionar 18 aulas já foi uma vitória. A avaliação da retenção das aprendizagens realizou-se duas semanas após o término da unidade didática.

Relativamente à estrutura da unidade, a primeira, das 18 aulas, foi dedicada à avaliação diagnóstica e a última ao evento culminante. Ou seja, o torneio final entre as três turmas de 7º ano, dos professores estagiários – todas elas regidas pela aplicação do MED. Esta decisão foi tomada, uma vez que existia alguma competição e rivalidade entre as turmas, pelo que decidimos agregar a competição de forma a motivar os alunos, incentivando-os ao desportivismo e FairPlay.

Entre estes dois momentos, a unidade teve duas fases distintas: a pré-época e a época desportiva. Durante a pré-época, testámos os instrumentos a aplicar durante as aulas: *skillcards*, fichas de observação e a dinâmica das competições. A dinâmica implementada consistia em realizar as tarefas de jogador, árbitro e estatístico e a consequente rotação das posições. A liderança do capitão e as funções por ele desempenhadas, ou ainda a autonomia que a equipa tinha que adquirir para a realização das tarefas da aula, foram aspetos que foram sendo aperfeiçoados, para alcançar melhores desempenhos dos alunos durante a época. Esta fase da unidade didática teve, naturalmente, como objetivo primordial a familiarização dos alunos com o MED, nunca descurando as aprendizagens.

Na segunda fase da unidade didática, e com maior número de tempos letivos, realizou-se a época desportiva, na qual se implementou, de forma mais evidente, a competição característica do modelo. Nesta fase conseguiu-se evoluir do jogo de 1x1 para o jogo 2x2, integrando os conteúdos representativos da 2ª etapa de aprendizagem. No planeamento realizado, e segundo a avaliação diagnóstica, os alunos encontravam-se na 1ª etapa de aprendizagem, pelo que

se perspectivou que evoluíram para o 2º nível a meio da unidade, tal como acabou por acontecer na generalidade dos alunos da turma.

4.3.5.5. FILMAGEM DAS AULAS

As aulas de avaliação diagnóstica, sumativa e de retenção foram filmadas por recurso a uma câmara Go-Pro, colocada num ponto alto (bancadas), de forma a registar todos os alunos e todas as ações da aula.

4.3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

4.3.6.1. MATRIZ SOCIOMÉTRICA

Para o tratamento dos dados do questionário sociométrico foi utilizado o programa informático *SociometryPro* (3.2). Este processo permitiu processar e esquematizar os dados de forma clara e objetiva, apresentando as relações de afinidade e rejeição dos elementos da turma.

Com o suporte dos dados resultantes das matrizes, a turma foi dividida em três equipas (uma de 6 elementos e duas de 7 elementos). Os alunos com mais preferências e os com mais rejeições foram distribuídos equitativamente pelas equipas.

Quadro 6 - Resultados da análise dos questionários sociométricos

Mais preferidos	Perfis	Caracterização
Aluno 1 (Capitão da equipa verde)	Afetivo	Aluna praticante federada, com boas capacidades de interação em grupos/equipas
Aluno 2 (Capitão da equipa azul)	Motor / Líder	Aluno mais velho, visto como o líder da turma e o melhor aluno a EF
Aluno 3 (Sub capitão da equipa verde)	Académico	Aluno com melhores notas, em todas as disciplinas. Mas que é demasiado irrequieto (nas aulas de EF)
Mais Rejeições	Perfis	Caracterização
Aluno 4	Motor	Aluna com problemas físicos (escoliose), não realiza aulas de EF
Aluno 5	Social	Aluna com mais rejeição, à pergunta com quem menos gostavas de trabalhar

Aluno 6	Afetivo	Aluna com mais rejeições na pergunta, com quem menos gostavas de passar os tempos livres
----------------	---------	--

Relativamente aos capitães, estes foram selecionados através das preferências referenciadas nos questionários. Um dos capitães apresentou um perfil afetivo, outro, um perfil de melhor aluno da turma a EF e de líder da turma. O terceiro seria o líder académico, mas devido aos seus constantes comportamentos desviantes, decidi não atribuir a função de capitão ao aluno, mas sim de sub-capitão. Os alunos com menos preferências foram distribuídos pelas três equipas.

4.3.6.2. TESTE T DE MEDIDAS REPETIDAS

Para a análise das aprendizagens adquiridas ao longo da unidade didática, entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, recorreu-se ao teste t de medidas repetidas. O nível de significância foi mantido a $p \leq 0,05$.

4.3.6.3. TESTE (RE)TESTE DE RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para a avaliação da retenção da aprendizagem, entre a avaliação sumativa (pré-teste) e a avaliação de retenção (pós-teste), recorreu-se ao teste não paramétrico para amostras emparelhadas: o teste de Wilcoxon. O nível de significância foi mantido a $p \leq 0,05$.

4.3.7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados estão organizados em duas etapas: A) avaliação diagnóstica vs avaliação sumativa, e B) avaliação sumativa vs avaliação de retenção da aprendizagem.

A) Avaliação diagnóstica vs avaliação sumativa

Nas avaliações diagnóstica e sumativa foi utilizado o GPAI e as aulas foram filmadas para melhorar a análise e o detalhe. No Quadro 7 são apresentados os resultados do T teste de medidas repetidas, entre os dados obtidos nas avaliações diagnóstica e sumativa, durante aplicação da unidade didática

Quadro 7 - Resultados do teste t de medidas repetidas.

Avaliações	Estatística de amostras emparelhadas	Teste de amostras emparelhadas

Diagnóstica	3.21±.91	- .47±.69	P= .008*
Sumativa	3.68±1.10		

A análise dos resultados patentes no Quadro 3, permite inferir que após as 18 aulas a média do desempenho motor dos alunos (0 a 5) aumentou de forma significativa (p=0,08).

B) Avaliação sumativa vs avaliação de retenção

No Quadro 2 podem ser observados os resultados do desempenho motor dos alunos nos vários conteúdos avaliados.

Quadro 8 - Média, desvio padrão e valor do p, dos vários conteúdos avaliados

CONTEÚDOS		PRÉT	PÓST	p
S1	A	5.74±3.78	5.58±3.2	0.61
	NA	4±2.36	4.37±2.81	0.788
S2	A	5.74±3.68	4.58±3.11	0.117
	NA	4.47±2.34	4.74±3.02	0.753
R1	A	5.68±2.33	5.42±2.59	0.636
	NA	4.21±2.04	5.63±4.68	0.076
R2	A	4.95±2.34	5.68±2.69	0.386
	NA	4.05±2.48	4.16±2.36	0.915
D1	A	5.53±4.82	4.63±1.92	0.497
	NA	4.37±3.15	4.53±2.67	0.982
D2	A	4.53±3.26	4.95±2.86	0.735
	NA	5.11±2.42	3.79±2.44	0.014*
A1	A	4.26±1.76	4.63±2.29	0.386
	NA	4.16±2.57	4.79±3.03	0.376
HS1	A	4.68±1.89	5±2.65	0.668
	NA	4.89±2.81	4.16±3.02	0.223
HP1	A	5.84±3.75	5.11±2.51	0.369

	NA	4.47±2.14	4.89±2.42	0.605
HP2	A	5.63±2.99	5.58±3.7	0.756
	NA	4.16±2.01	4.53±2.22	0.334
HM1	A	4±2.52	4.37±2.29	0.566
	NA	3.95±2.3	4.74±2.96	0.181
HM2	A	4.42±3.04	5.26±3.12	0.344
	NA	3.63±2.09	4,05±2.72	0.289

Legenda: Consultar Quadro 5 para observar o significado de cada sigla.

A observação dos dados coloca em evidência que os valores dos comportamentos apropriados não se alteraram significativamente da avaliação sumativa para a de retenção, denunciando, assim, que houve retenção das aprendizagens. No que se reporta aos comportamentos inapropriados, apenas se detetou uma diferença com significado estatístico no conteúdo Distribuição, mas no sentido da diminuição, pelo que se confirma a retenção das aprendizagens.

4.3.8. DISCUSSÃO

O presente estudo pretendeu descobrir alternativas ao atual processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de enriquecer as aprendizagens adquiridas nas aulas. Depois da análise dos dados e posterior interpretação dos resultados, pode afirmar-se que os alunos aprenderam durante a unidade didática. Com efeito, ao longo da aplicação do MED (18 aulas) existiu evolução dos alunos ao nível do desempenho motor, como é patente no Quadro 7. Permitindo inferir a média dos alunos (0 a 5), da avaliação sumativa foi significativamente superior ($p=0,08$) á da avaliação diagnóstica. O mesmo sucedeu no estudo de Pereira et al. (2013, p. 39), no qual *“os resultados demonstram que, de uma forma geral, existiram melhorias significativas dos alunos, nas habilidades técnico-motoras alvo de aprendizagem”*. Também no ensino do Rugby e com aplicação do MED se indicou aumentos significativos nas suas habilidades (Browne et al., 2004). Noutro estudo, no ensino do Voleibol, os resultados reportam que não houve ganhos significativos nos testes de habilidade, no entanto, foram encontradas diferenças significativas com vantagens do MED para o desempenho no jogo (Pritchard et al., 2008). Por

último, na modalidade de Atletismo, Rolim e Guarino (cit. por Pereira et al., 2015, p. 40) encontraram resultados semelhantes, *“verificando melhorias na execução técnica, conhecimentos e performance em jogo”*.

Relativamente à retenção da aprendizagem, percebemos que existiu constância nos resultados no pós-teste. Verificaram-se diferenças com significado estatístico apenas num conteúdo, o qual ocorreu no sentido da diminuição do comportamento não apropriado. Pelo exposto, pode afirmar-se que existiu retenção das aprendizagens. Alguns estudos vão no mesmo sentido, como é o caso do estudo de Pereira et al. (2013, p. 40), em que as *“melhorias não surtiram efeito apenas a curto prazo (isto é, logo após o término da unidade), como também 15 dias mais tarde”*. Os mesmos resultados foram encontrados no ensino da mesma modalidade (Voleibol), num estudo de Mesquita et al. (2012), e ainda no ensino de Basquetebol, no estudo realizado por Tallir e seus colaboradores (cit. por Hastie et al., 2016). Num estudo mais recente de Pereira et al. (2015, p. 123), as conclusões são idênticas: *“the results show particularly effectiveness in the maintenance of skill gains within Sport Education”*.

4.3.9. CONCLUSÕES

O presente estudo pretendeu compreender a influência do MED nas aprendizagens motoras dos alunos, bem como a influência de uma unidade didática na retenção dessas mesmas aprendizagens. A escolha do modelo recaiu sobre o MED, devido à necessidade de modificar as práticas pedagógicas, para modelos de ensino mais centrados nos alunos, com o objetivo de substituir os tradicionais modelos e estratégias de ensino.

Os resultados encontrados foram positivos, pelo que o MED pode ser uma alternativa válida para o ensino de EF, em particular no que diz respeito à aprendizagem motora dos alunos. A duração da unidade didática poderá ser um aspeto importante para a justificação dos resultados encontrados. Por outro lado, as características do modelo, que fomentam a competição e o trabalho de equipa, também poderão ter como consequência o aumento da motivação e empenho dos alunos, em concretizar de forma eficaz as tarefas prescritas nas aulas. É possível que o registo estatístico, aplicado durante os torneios, tenha contribuído para os resultados positivos do estudo, uma vez que proporciona

momentos de reflexão e observação sobre os conteúdos da aula, podendo existir transfer positivo para a posterior prática dos alunos.

No que à retenção da aprendizagem concerne, a avaliação realizada 15 dias após o término da unidade demonstrou a ocorrência de retenção.

Existem alguns elementos que devem ser tidos em atenção em futuras investigações, nomeadamente a preparação da aplicação deste modelo. É uma abordagem completamente nova para os alunos, pelo que o professor ao longo do ano deve ir preparando os alunos para as tarefas exigidas no modelo. Posteriormente, seria interessante investigar outras componentes, como por exemplo os restantes aspetos característicos do MED, ou seja, a cultura desportiva e o entusiasmo desportivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2015). Students game performance improvements during a hybrid sport education-step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22, 185-200.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B., & Hastie, P. a. (2004). A Comparison of Rugby Seasons Presented in Traditional and Sport Education Formats. *European Physical Education Review*, 10, 199-214.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources , instruction , and research. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 25, 119-142.
- Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F., & Mendes, R. (2002). Aprendizagem e Performance. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações* (2ª ed., pp. 11-22). Lisboa: Edições FMH.
- Hastie, P., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2016). Effect of Graded Competition on Student Opportunities for Participation and Sucecess Rates during a Season of Sport Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da Necessidade de Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão*. Porto: FADEUP.
- Melo, F., Godinho, M., Mendes, R., & Barreiros, J. (2002). Memória. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol: Conceção, Metodologia, Estratégias, Pedagógicas e Avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The Impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students`decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelo Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI) Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Pereira, J. A., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A Comparative Study of Students` Track and Field Technical Performance in Sport Education and in Direct Instruction Approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 118-127.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo Comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Pinto, A. d. C. (2001). Memória, cognição e educação: implicações mútuas. Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores, 17-54.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. N. (2008). Effects of Two Instructional Approaches on Skill Development, Knowledge, and Game Performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 219-236.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Rolim, R. (2015). O Modelo de Educação Desportiva e as Novas Tecnologias como Veículos Implusionadores da Renovação do Ensino da Educação Física na Escola. Narrativa de um caso pedagógico. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a Aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1994). Sport education quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

5.1. DINÂMICA E ATIVIDADES DO NÚCLEO DE ESTÁGIO

Aquando da chegada à escola, e estabelecidos os primeiros contactos entre os elementos do núcleo de estágio, percebemos logo que o ambiente e o trabalho no núcleo iria ser de total entreajuda, cumplicidade e harmonia. O facto de nos conhecermos previamente e termos trabalho juntos durante o 1ºano do mestrado teve repercussões positivas durante o ano de estágio. Relativamente à dinâmica criada, sempre nos mantivemos um grupo, uma equipa, realizando todas as tarefas desse modo. Apesar disso, não nos fechámos; mas partilhámos os nossos conhecimentos e experiências com a comunidade educativa. Como tal, para além das atividades realizadas pelo núcleo, participámos vivamente em todas as desenvolvidas pelo grupo de EF, nomeadamente nos torneios, no sarau desportivo, no dia desportivo, nos happenings, etc. Para além disso, procuramos auxiliar e dar corpo a outras atividades realizadas quer pela direção, quer pelos restantes grupos disciplinares. Neste sentido, avalio a nossa participação como positiva, que gerou uma integração plena na comunidade educativa.

5.1.1. DIA DESPORTIVO

A atividade que esteve sob a minha responsabilidade foi realizada durante o dia desportivo (Dia D), enquadrando-se, assim, num conjunto de iniciativas organizadas pelos professores de Educação Física; os alunos que participaram na atividade tiveram dispensa durante todo o dia. Esse facto permitiu-me ter todos os alunos da escola disponíveis para realizarem as atividades radicais e de exploração da natureza propostas e que foram: o Slide, o Slackline, o Tiro com Arco e o Arborismo (Anexo 5).

Dado o baixo nível económico da comunidade escolar e a minha experiência na realização destas atividades, a presente ação foi planeada com o objetivo de proporcionar experiências radicais a alunos que dificilmente teriam oportunidade de as vivenciar fora do contexto escolar. Pretendia também estimular os alunos a participarem em atividades, com as quais não estão familiarizados, saindo das suas zonas de conforto.

No sentido de publicitar o evento desenvolvi várias iniciativas para que a informação chegasse a todos os alunos. Para além dos tradicionais cartazes e divulgação através dos professores de Educação Física, dirigi-me às salas de aula dos diferentes anos de escolaridade. Deste modo, assegurei-me que todos os alunos ficaram informados.

Dadas as características destas atividades é fundamental testar todos os equipamentos antecipadamente, aquando do teste aproveitei o dia para captar alguns vídeos, para posteriormente editar e realizar um vídeo promocional. Aproveitando os recursos de que a escola dispõe, o vídeo foi projetado num ecrã numa zona de passagem frequente dos alunos. Ao realizar a visita às salas, aproveitei para divulgar a sua projeção. Assim sendo, os alunos poderiam ter uma noção mais exata daquilo que poderiam experienciar. Por último, divulguei a atividade nas redes sociais, mais especificamente no *Facebook*, criando um evento, no qual inclui o vídeo promocional, partilhando na página oficial da escola. Em suma, posso afirmar que as estratégias de divulgação resultaram de forma positiva, chegando a um número muito significativo de alunos a participar.

Uma situação que não previ foi a simultaneidade do torneio de Voleibol do secundário, realizado em formato de campeonato. Esta ocorrência impediu que as equipas efetuaram inúmeros jogos, não tendo tempo disponível para as atividades propostas. Este facto repercutiu-se de forma negativa, na medida em que o evento proposto não teve a adesão esperada, por parte dos alunos do ensino secundário.

É de referir que se criaram filas de espera em diversas estações da atividade. Se, por um lado, este foi um indicador de elevada adesão, por outro, afastou alguns alunos mais impacientes. Note-se que esta situação foi equacionada, todavia, a sua resolução seria montar mais estações. Tal envolveria mais material, que não estava disponível, ou controlar os alunos que fossem repetir as atividades. Num universo tão vasto de alunos, seria uma tarefa complexa e demorada para os professores.

O feedback positivo e participação de toda a comunidade escolar, desde alunos, professores e funcionários, demonstrou a boa receptividade à minha atividade. A participação de alguns professores e funcionários em todas as atividades superou as minhas expectativas. Revela, pois, que consegui incentivar toda a comunidade a participar.

Foi gratificante verificar que, até na hora de almoço, a atividade da *slackline* foi constantemente procurada, demonstrando uma excelente adesão por parte da comunidade. Os alunos sentiram-se motivados e desafiados a caminharem sobre a fita e, no final, acabou por ser a estação que mais participantes registou. Na minha perspetiva, a aquisição deste material pela direção da escola seria um bom investimento. Com efeito, seria um modo interessante de manter os alunos ocupados durante os intervalos. Estes teriam oportunidade de se divertirem, ao mesmo tempo que estariam a desenvolver capacidades motoras coordenativas, como por exemplo o equilíbrio.

Em suma, avalio muito positivamente da atividade: o objetivo foi cumprido e teve uma excelente adesão da comunidade, quer na sua diversidade, quer na quantidade de participantes.

5.1.2. VISITA DE ESTUDO

A visita de estudo organizada à Serra da Freita, esteve dividida em duas atividades distintas: a visita ao Arouca GeoPark e as atividades de desporto aventura, nomeadamente um circuito de arborismo, slide, *slackline* e escalada. Esta atividade teve como objetivo, dar a conhecer aos alunos de turismo da escola, um exemplo de turismo rural, onde os produtos regionais, os fenómenos geológicos e as características geomorfológicas do terreno, permitem a dinamização de atividade de Desportos na Natureza.

Nas atividades radicais no parque de campismo do Merujal decidi dar autonomia aos alunos, para que realizassem as atividades que desejassem. A única regra estipulada foi a de repetiram apenas quando a atividade estivesse livre, ou todos os outros colegas a tivessem realizado. Essa autonomia foi possível, já que se tratava de alunos do ensino secundário, com maturidade suficiente. Penso que a opção foi vantajosa, dado que os alunos não se sentiriam obrigados a permanecerem em atividades que não os cativavam. Neste contexto, tinham liberdade para se deslocarem e acompanharem os colegas distintos da turma, contrariamente ao que aconteceria se a opção fosse por formar grupos fixos.

O ponto menos positivo desta atividade foi a minha inexperiência na preparação de uma visita de estudo. Contudo, graças à ajuda de uma

professora, nada foi esquecido, tendo preparado tudo em tempo útil. As questões burocráticas foram uma tarefa bastante complexa, uma vez que não imaginava a quantidade de autorizações e documentos que antecedem uma visita de estudo. Com esta experiência, percebi a importância de cada documento. Por exemplo, em caso pelo facto de alguma situação/problema acontecer, os documentos são comprovativos que garantem a salvaguarda dos procedimentos necessários.

Ao contrário da burocracia, a parte prática fluiu bem, existindo uma boa dinâmica entre os monitores, que conseguiram que todos os participantes experimentassem as atividades, no tempo programado. O feedback dos professores da escola e de todos os alunos foi bastante positivo. O grau de satisfação e de valorização das atividades superou as minhas expectativas.

Para mim, o ponto mais alto desta atividade foi a participação em todas as atividades de dois alunos com necessidades educativas especiais. Foi inspirador ver a força de vontade destes alunos em superar os seus medos e as suas barreiras psicológicas, em quererem realizar as tarefas como todos os outros e ainda ver e sentir a ajuda e o incentivo que toda a turma lhes deu para que eles conseguissem ultrapassar os seus medos. Pessoalmente, foi importante que tudo tenha corrido bem com estes alunos. De facto, através desta, experiência marcante, estes alunos tornaram-se mais autoconfiantes, mais integrados. Além disso, ficou evidente que, apesar das limitações, são capazes de alcançar o mesmo sucesso que os colegas ditos “normais”.

Em suma, a atividade correu bastante bem, os alunos estiveram constantemente controlados e empenhados nas atividades. A participação voluntária, a constante repetição das atividades e o feedback final dos alunos ilustram, claramente, um grau de satisfação muito elevado. Efetivamente, com a realização desta visita, não só desenvolvemos conhecimentos para os alunos, como também publicitámos estas regiões e instituições remotas do interior do país, para que, posteriormente, os participantes continuem a visitar e a explorar estes ambientes com os familiares e amigos.

5.2. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

5.2.1. O DESPORTO ESCOLAR

O Desporto Escolar é “... o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5º - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro). Acrescentando, com o preâmbulo do mesmo diploma legislativo, “... o Desporto Escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas integrando de modo harmonioso as dimensões próprias desta actividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição”. De forma mais sintética Sousa e Magalhães (2006, p. 12), designa “o Desporto Escolar é o ensino do Desporto através da realização de competições e dos processos que antecedem a sua preparação”.

O Desporto Escolar tem como finalidades próprias “a promoção da saúde, o desenvolvimento da cidadania e a formação de bons candidatos a praticantes desportivos, o Desporto Escolar é o único serviço do Ministério da Educação que desenvolve actividades pedagógicas num domínio educativo predominantemente relacionado com a motricidade humana e que organiza actividades inter-escolas com um carácter sistemático, em todo o território nacional” (Sousa & Magalhães, 2006, p. 12).

O Desporto Escolar era pouco explorado pelo grupo de EF. É possível que tal sucedesse, pelo facto de os professores responsáveis serem professores contratados. Por conseguinte, não vinculavam a proximidade e a continuidade, necessárias para uma boa implementação destas actividades.

A minha atuação no Desporto Escolar centrou-se essencialmente no acompanhamento da equipa de Ténis de Mesa, juntamente com a professora responsável pela equipa. Como referi anteriormente, a situação profissional dos docentes não era propícia a um desenvolvimento contínuo e sustentado das modalidades, que permitisse a melhoria do rendimento dos alunos, preparando-os para as competições. Essa lacuna tem consequências negativas durante o processo de treino, sucedendo-se inúmeras modificações na constituição das

várias equipas. Nos dois torneios que tive oportunidade de participar com a equipa de Ténis de Mesa, os elementos foram diferentes, resultando, como referi, na descontinuidade nos processos de treino.

5.2.2. DIREÇÃO DE TURMA (DT)

O DT *“ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e os encarregados de educação (EEs).”* (Zenhas, 2006, p. 13).

Segundo o Decreto-lei no 10/99 de 21 de julho, o DT possui várias funções, entre as quais “assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. Articular as atividades da turma com os pais e os encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; e apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (p. 4492).

Pessoalmente, face ao desconhecimento que tinha do papel do DT, o acompanhamento da direção de turma suscitou-me alguma curiosidade, designadamente no que se refere à relação com os encarregados de educação. Neste quadro, os contactos que estabeleci com a DT da minha turma residente, foram no sentido de desenvolver competências específicas deste papel, nomeadamente a comunicação e formas de apresentar os problemas aos encarregados de educação.

Na dimensão profissional tive uma experiência idêntica (treinador de Futebol feminino), mas a ligação com os encarregados de educação não era tão assertiva. Com a vivência experiênci percebi que era uma tarefa muito delicada e, por vezes, difícil de gerir. Apesar disso, durante as reuniões com os encarregados de educação, o ambiente foi sempre positivo e, no caso da minha

turma, todos estavam empenhados em proporcionar o melhor para os alunos. Como tal, todas as reuniões decorreriam de forma natural, debatendo-se as questões de forma ponderada, na procura de encontrar as melhores soluções. De salientar que a turma era constituída por alunos de nível médio e que adotavam comportamentos adequados na escola, pelo que os problemas de indisciplina e insucesso escolar eram esporádicos, contrariamente ao ambiente que reinava na escola.

Por último, quero destacar um acontecimento na minha atuação nas reuniões e em parceria com a DT, que foi o detetar de um problema de saúde de uma aluna. Contextualizando, aquando da realização dos testes físico, detetei que uma aluna tinha um Índice de Massa Corporal (IMC) muito abaixo dos parâmetros normais. Após expor a situação à DT e ao encarregado de educação, chegámos à conclusão que a situação estava controlada. Ou seja, a aluna encontrava-se nos parâmetros desejados a atividade desportiva que realizava – Ballet. Não obstante, mesmo que esta circunstância ficasse aparentemente resolvida, não deixou de fazer parte das minhas preocupações. Nesse sentido, procurei observar e analisar os comportamentos da aluna, dentro e fora da aula, de forma acompanhar o seu dia-a-dia na escola. Durante o segundo período, apercebi-me que a aluna após uma aula de EF, realizada antes da hora de almoço, permaneceu no pavilhão. Ao abordá-la, notei que comia uma sande e que não ia almoçar, ao contrário dos restantes alunos da turma. Naturalmente que esta situação me deixou preocupado e falei novamente com a DT, expondo o sucedido. Resumindo, e após conversa com a encarregada de educação, descobriu-se que a aluna dispensava todos os dias a sua senha de almoço, ficando-se pelo lanche que levava de casa. O problema foi resolvido e a mãe, em parceria com a direção da escola, tomou medidas de controlo e acompanhamento da situação. A encarregada de educação agradeceu o cuidado e a atenção, o que para mim foi extremamente gratificante. A atenção prestada e a rápida atuação sobre estes casos foi fundamental para que o problema não se agravasse e pudesse ter consequências nefastas na saúde da aluna.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6.1. DIFERENTES CICLOS DE ENSINO: DESAFIOS DISTINTOS

O que começou por ser uma “obrigação” do processo de estágio (dada a obrigatoriedade de lecionar ao 2º Ciclo, para concorrermos a este ciclo no futuro), acabou por se tornar uma experiência dinâmica, motivadora e distinta de todas as outras. Diferente, sobre o ponto de vista da realização da atividade de estágio numa instituição nova, com uma supervisão distinta, com alunos com características diferentes. Isso permitiu a aquisição de competências e experiências distintas e enriquecedoras. O facto de termos que adequar a nossa postura a pessoas, situações, rotinas, e espaços diferentes, implica necessidade de adaptação. Estimula-nos a colocar os nossos conhecimentos à prova, no sentido aproveitar o pouco tempo de lecionação, para viver experiências positivas. Dinâmica, uma vez que os alunos de 5ºano, extravasam e nos contagiando com a sua enorme energia.

A experiência de lecionação foi muito positiva e o feedback da professora da turma foi muito gratificante. Todavia, existiram inúmeros problemas. Desde o elevado número de alunos, aos constantes comportamentos desviantes, passando pelos conflitos na organização dos grupos de trabalho. De qualquer modo, a experiência foi enriquecedora e, juntamente, com a supervisora, desenvolvi competências e estratégias importantes para solucionar problemas característicos deste nível de ensino.

É de salientar, uma conquista muito recompensadora. Um dos alunos da turma, apresentava características muito específicas, várias reprovações, incompatibilidades com professores e graves problemas familiares. Revelava-se, uma situação difícil de gerir, mesmo por parte da professora da turma. Durante as aulas, o aluno era agressivo com os professores e colegas, chegando mesmo, em algumas situações, a abandonar o espaço da aula. Observá-lo permitiu-me compreender a necessidade de agir de forma muito cirúrgica. Ou seja, desenvolvia, toda a minha intervenção em consonância com as características do aluno, visto que o meu objetivo era motivá-lo e integrá-lo nas aulas, como um aluno normal. Após várias aulas, após várias estratégias, os resultados foram surpreendentes. Consegui integrar o aluno, atribuindo-lhe

tarefas importantes de gestão, liderança e responsabilidade em tarefas e situações específicas da aula. Muitas estratégias, foram adaptadas de modelos centrados no aluno (como por exemplo o MED) e surtiram o efeito desejado. No final da unidade, o aluno que era excluído e proibido de participar nos torneios da escola, tornou-se capitão, líder e o melhor marcador da turma durante o torneio. No final, foi inexplicável a sensação de receber um abraço e um olhar de gratidão, de um aluno com tantos problemas de personalidade que evitava o contacto visual e a demonstração de afeto. Como veicula Farias e Nascimento (2012, p. 75) *“Os professores experimentam momentos marcantes que evidenciam a preocupação com a construção da sua identidade profissional, ao longo da carreira docente”*.

No que, à atuação no ensino secundário concerne, não posso afirmar ter sido tão dinâmico, nem efusiva quanto a anterior. Deparei-me com situações e problemas muito característicos deste ciclo e de maior complexidade. O mais difícil foi motivar os alunos para a prática desportiva, em particular na modalidade de atletismo. Nesta modalidade, não consegui apresentar as situações de aprendizagem mais motivadoras, e como tal não consegui criar os estímulos necessários para manter os alunos atentos e empenhados. Eram alunos mais velhos, com ideias definidas sobre o que querem seguir no mercado de trabalho, juntamente com o facto da nota da disciplina não contar para a média, agregou ingredientes indutores de desinteresse e desmotivação dos alunos para as aulas.

Não obstante, foi possível desenvolver uma relação positiva com a turma, o que por um lado, favoreceu a minha aprendizagem e, por outro, mantive os alunos empenhados nas tarefas. A título ilustrativo, aquando da técnica de corrida, senti que a proposta de exercícios complexos de coordenação (escala de agilidade), cuja demonstração foi da minha responsabilidade, influenciou a motivação dos alunos. O facto de ter demonstrado e realizado, de forma eficaz, promoveu a criação de um ambiente competitivo entre os alunos, na procura de tentarem alcançar o nível do professor. Esta estratégia não poderia ser utilizada e ser bem sucedida, caso o professor (eu) não tivesse os conhecimentos e capacidades que permitissem este nível de execução na demonstração. Assim sendo, uma boa preparação física e uma correta execução técnica e tática por parte do professor, pode gerar não só melhor compreensão por parte dos alunos,

levando a melhores desempenhos, como também funcionar como fator motivacional que o professor pode utilizar durante as aulas.

Em suma, ambas as experiências foram marcantes; geraram novas competências para a resolução de problemas distintos e específicos das turmas concretas. Através destas vivências, compreendi a necessidade do professor de EF, de fazer “*restart*” de aula para aula. Tudo é distinto: as turmas, os alunos, os problemas, os contextos, as resoluções. Só com uma boa interpretação e conceção da nossa atuação, permite ter êxito numa atividade que apresenta momentos de cariz tão distinto em curtos espaços de tempo. “*A identidade constrói-se e reconstrói-se, pela experiência vivida em interação, com a respetiva atribuição de significado*” (Batista et al., 2012, pp. 87-88).

6.2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EF

“*O professor, independentemente das alterações que ocorram no ensino e na educação, tem sido e continuará a ser considerado um elemento central na sociedade*” (Gomes et al., 2013, p. 247). Sobre este estatuto social, o professor deve no seu subconsciente interiorizar-se da importância do papel na sociedade, desenvolvendo a sua identidade profissional que “*não é mais que uma subidentidade do eu que está associada à função profissional e que, concomitantemente, influencia o estatuto social*” (Dubar e Gee cit. por Mesquita et al., 2016, p. 103). Já Farias e Nascimento (2012, p. 61) afirmam que “*o professor constrói e identifica-se com a sua profissão; cria expectativas e altera crenças construídas no decorrer da intervenção profissional; manifesta sentimentos de abandono e a permanência na profissão, delineando diferentes trajetórias em momentos distintos da carreira*”. O mesmo autor acrescenta, declarando que “*um dos factores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional e na aposentadoria*” (p. 62). De encontro à ideia do autor anterior, considero que estas afirmações transparecem o meu estágio, relativamente à construção da minha identidade profissional. No início deste processo, identifiquei-me com a profissão, tal como tinha perspectivado,

senti-me muito confortável no papel de professor, ao longo do ano. Como reflete o relatório, nomeadamente, no capítulo dos modelos de ensino, a minha conceção e crença sobre o ensino da EF, foi claramente alterado. Este é um aspeto importante na construção da identidade profissional do profissional de EF, porque este deve atualizar os seus conhecimentos e essencialmente, modificar as suas crenças e práticas, no sentido de ininterruptamente melhorar as aprendizagens dos seus alunos.

“Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometimento com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício” (Batista et al., 2012, p. 82). “Associado aos novos paradigmas no ensino superior decorrentes da implementação do Processo de Bolonha... em resultado da implementação deste processo, a formação de professores está envolvida num paradigma de formação por competências, assistindo-se ao (re)início de uma formação simultaneamente fragmentada e compactada” (Batista & Pereira, 2014, p. 76). Como tal, “a formação superior de habilitação para a docência, no intento que persegue de formar profissionais capazes de responder às crescentes exigências da profissão de professor, tem que construir curriculares articuladas, integradas e simultaneamente flexíveis...assim, reclama-se por uma formação que proporcione tempo e espaço para o crescimento da autonomia, para pensar, analisar, produzir, construir, e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as conceções” (Batista et al., 2012, p. 90).

Neste sentido a instituição, na pessoa da PO, permitiu o nosso desenvolvimento de forma natural, alicerçado numa constante reflexão, sobre as nossas práticas, atitudes, experiências, com os alunos, professores, colegas. Este crescimento da nossa autonomia, pensamento e conhecimento, permitiu-nos desenvolver as competências necessárias para uma lecionação capaz e eficaz. Batista e Pereira (2014, p. 95) enumeram as características essenciais para um profissional de EF, *“um professor com uma unidade identitária centrada na competência de conhecimento e competência ética, coadjuvada pela competência pessoal e social em íntima articulação com a competência funcional. Acresce a esta competência toda uma reflexão e postura crítica, bem como as metacompetências (entenda-se a articulação de conhecimentos,*

habilidades, procedimentos, valores e atitudes, rompendo com as ações que privilegiam repetições e padronizações como marcos educativos) e a motivação, esteios fundamentais da competência". Em suma, o que concluo do ano de estágio e do processo de formação, é que não existe fórmulas matemáticas para a resolução dos vários problemas, existe sim, uma prática especializada e adaptada segundo um determinado contexto. Tudo ela fundamentada na reflexão que o professor, realizada de todos os momentos da sua prática profissional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

No término desta retrospectiva do vivenciado o estágio, chegou o momento de avaliar, concluir e comparar as expectativas que tinha no início, com as vivências, experiências, competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo do processo.

No início deste caminho tinha perspectivado uma identificação com a espontânea com a profissão, incorporando facilmente o papel de professor. Perspetivava, ainda, ser um profissional competente, preocupado com os alunos e ser um exemplo para eles. Esta situação veio, gradualmente, a acontecer. Com efeito, assumi as tarefas com uma postura de compromisso com a profissão e no final do ano fui recompensado com a gratidão dos alunos. Este sentimento que percecionei da parte dos alunos foi recompensador e ao mesmo tempo pesaroso, porquanto os alunos perceberam que não voltaria a ser professor deles. No momento da despedida, a satisfação reinou pelo sentimento de dever cumprido, pelo enorme abraço de grupo, com que os alunos me presentearam e ainda pelo lacrimar nostálgico de alguns deles.

A relação próxima e afetuosa que mantive, em conjunto com os colegas de estágio, não foi apenas com os alunos, mas também com os professores e com os funcionários. Esta relação com a comunidade foi sendo construída ao longo do ano, pela proximidade e empenho que demonstrámos. Participámos em inúmeras iniciativas, atividades, visitas de estudo e reuniões, mantendo sempre o contacto com os outros intervenientes da comunidade escolar, numa perspetiva de aprendizagem.

Não obstante, as minhas expectativas, relativamente à dinâmica existente no grupo de EF, foram goradas. É frequente escutar e observar na comunicação social, que a situação dos professores é precária. Assistimos também a manifestações e constantes revoltas, mas como cidadãos não conseguimos perceber o que realmente se passa. A vivência tida neste grupo permitiu-me perceber melhor estas situações. Nesta escola, o grupo de EF integrava elementos com enquadramento profissional precário. Observei, no entanto, determinadas situações para as quais não encontro justificações. Reporto-me aos conflitos e guerras existentes num seio do grupo, que em nada dava corpo aos valores do desporto. É natural que ocorram incompatibilidades num grupo,

pois mesmo nas equipas existem personalidades distintas, mas, apesar disso, os seus elementos conseguem unir esforços de forma a atingirem objetivos comuns. No grupo de EF não era assim, a ausência de colaboração era notória aportando aspetos negativos para as experiências e aprendizagens dos alunos.

Ao nível pessoal foi um ano rico em inúmeras aprendizagens e desenvolvimento de competências pessoais importantes para o meu futuro profissional. Ao longo do estágio verificaram-se altos e baixos e, por vezes, a desmotivação instalou-se, repercutindo-se numa certa, irregularidade na minha atuação. Este é um aspeto de que considero muito negativo, uma vez que um profissional não se pode deixar abalar por acontecimentos pessoais. A incapacidade de me organizar em alguns momentos também teve influência negativa na minha ação. Apesar de ter melhorado neste aspeto, continuo a apresentar algumas lacunas que devo aperfeiçoar no futuro.

Relativamente às perspetivas futuras, de momento encontro-me focado e motivado numa área do desporto que conheci durante o Mestrado em Ensino: Desportos na Natureza. É uma área com a qual me identifico e, por isso, tenho apontado esforços e recursos. Vejo-a como uma área de futuro profissional. De forma a especializar-me nesta área, estou a frequentar o Mestrado em Desporto da Natureza, na Escola Superior de Desporto e Lazer em Melgaço, pertencente ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Esta área tem tido repercussões positivas no meu percurso, quer a nível desportivo, quer a nível profissional. Na vertente desportiva, pertenço à direção de um clube de Desporto Natureza que dinamiza maioritariamente a modalidade de Canyoning, realizando várias iniciativas (encontros, competições, semanas de campo) em prol dos praticantes e da modalidade. Naturalmente que este envolvimento tem repercussões a nível profissional, ao nível de competências, experiências e conhecimentos das várias entidades e empresas. Ao nível profissional, encontro-me ativo, trabalhando na área do Desporto na Natureza juntamente com a área do turismo. O Ensino é uma área que me fascina e na qual gostaria de operar, mas o panorama nacional não é propício num futuro próximo. Assim, a solução é alargar os horizontes a outras vertentes e, se possível, no Desporto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências Prévias na (re)configuração da Identidade Profissional : um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. *Agora for PE and Sport*, 14, 296-312.
- Batista, P., & 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*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação á intervenção* (Vol. 2 - Temas em movimento). Florianópolis: UDESC.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2014). Teoria-Prática. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Editora, P. (2016). *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Relatorio de Estagio apresentado a
- Farias, G., & Nascimento, J. V. d. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção* (Vol. Temas em movimento vol. 2, pp. 704). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A. L., & Batista, P. (2013). A Identidade Profissional do Professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Relatorio de Estagio apresentado a
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto : a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e Conceções de Ensino dos Jogos Desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da Necessidade de Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol: Conceção, Metodologia, Estratégias, Pedagógicas e Avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelo Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., Silva, A., Farias, C., Azevedo, E., Fonseca, J., Afonso, J., Silva, L. D. M., Sardinha, M., Coutinho, P., Batista, P., Estriga, L., & Gomes, R. (2016). *Investigação na formação de treinadores identidade profissional e aprendizagem*. Porto: FADEUP CIFI2D.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nascimento, J. V. d. (2006). Preparação Profissional em Educação Física e Desporto: Novas Competências Profissionais. In G. Tani, J. O. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural horizonte decisivo da reforma educativa* (2ª ed ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1996). Pela Construção de uma Filosofia da Educação no Horizonte do Universal Concreto: R.P.F.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo Comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta

- no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. d., Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As Competências para ensinar no século XXI=21 a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Richardson, V. (1997). Tempo e Espaço. In R. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (Seventh ed.): The McGraw-Hill Companies.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011a). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011b). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Santos, Á. A. d., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora EPIS.
- Siedentop, D. (1987). The Theory and Practice of Sport Education In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, Models, Methods in Sport Pedagogy*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1996). Physical Education and Education Reform: The Case of Sport Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education applying research to enhance instruction* (pp. XII, 403). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Sousa, J. d., & Magalhães, J. (2006). *Desporto escolar um retrato*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Zenhas, A. (2006). O papel do director de turma na colaboração escola-família. Porto: Porto-Editora.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Caracterização dos Alunos

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

O presente questionário tem como objetivo recolher informações alusivas a diversos dados pessoais com maior relevância na prática de exercício físico, com vista a um melhor conhecimento dos alunos por parte do professor, onde os dados recolhidos serão alvo de análise para uma melhor atuação nas aulas de Educação Física.

A total confidencialidade dos dados será garantida.

Ano/Turma: _____

Nº. Aluno: _____

1. INFORMAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Data de Nascimento: __/__/__ Idade: ____

Morada: _____

Localidade: _____ Nacionalidade: _____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

FOTO

2. INFORMAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

PAI

Nome: _____

Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____

Nacionalidade: _____ Idade: ____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

MÃE

Nome: _____

Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____

Nacionalidade: _____ Idade: ____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

IRMÃOS

Nº. de irmãos: ____ Idades: _____

Com quem vives? Pai ☐ Mãe ☐ Irmão (s) ☐ Outros ☐

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

Pai ☐

Mãe ☐

Outro ☐ (caso a opção seja "outro", preenche os dados abaixo)

Nome: _____ Contacto Tel.: _____

E-mail: _____

5. INFORMAÇÃO ACADÉMICA

ESCOLA	
Estabelecimento de ensino anterior: _____	
N.º de reprovações: _____	
Como te deslocas para a Escola: A Pé ☐ De Carro ☐ De Autocarro ☐	
De Comboio ☐ Outro ☐ Qual: _____	
Quanto tempo demora o percurso Casa-Escola:	
• Menos de 10 minutos ☐ • Entre 10 a 30 minutos ☐ • Entre 30 a 60 minutos ☐ • Mais de 60 minutos ☐	
Quanto tempo dedicas ao estudo por dia:	
• Menos de 20 minutos ☐ • Entre 20 a 40 minutos ☐ • Entre 40 a 60 minutos ☐ • Mais de 60 minutos ☐	
Onde estudas:	
• Casa ☐ • Escola ☐ • Biblioteca ☐ • Centro de Estudos - ATL - Explicação ☐ • Outros ☐ Quais: _____	
Quando estudas:	
• Todos os dias a seguir às aulas ☐ • À noite ☐ • Fins-de-semana ☐ • Vésperas dos testes ☐	
Com quem estudas:	
• Sozinho (a) ☐ • Pais ☐ • Irmão (s) ☐ • Explicador ☐	
Tens apoio ou explicações: Sim ☐ Não ☐	
A que disciplinas: _____	

6. FORMAÇÃO DESPORTIVA

PRESENTE	
Praticas alguma modalidade desportiva?	Sim ☐ Não ☐
És federado (a):	Sim ☐ Não ☐
Qual: _____	Onde: _____
Nº. Treinos por semana: _____	Horas de treino semanais: _____
Há quanto tempo praticas: _____	
Outras atividades físicas de recreação que praticas: _____	
PASSADO	
Que modalidades desportivas já praticaste?	_____
Foste federado (a)?	Sim ☐ Não ☐
Em que modalidades?	_____
No ano anterior participaste no Desporto Escolar?	Sim ☐ Não ☐
Quais foram as modalidades que participaste?	_____

Preenche os quadros abaixo numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é "POUCO" e 5 é "MUITO".

7. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Escolhe as formas em que ocupas os teus tempos livres:	1	2	3	4	5
Ler	☐	☐	☐	☐	☐
Ver televisão	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao cinema	☐	☐	☐	☐	☐
Passear	☐	☐	☐	☐	☐
Praticar desporto	☐	☐	☐	☐	☐
Ajudar os pais	☐	☐	☐	☐	☐
Conviver com os amigos	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades radicais	☐	☐	☐	☐	☐
Jogar computador	☐	☐	☐	☐	☐
Outros	☐	☐	☐	☐	☐

8. ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA...

Nota de Educação Física do ano anterior: ____

Modalidades que mais gostas:

- Futebol ☐
- Voleibol ☐
- Basquetebol ☐
- Andebol ☐
- Atletismo ☐
- Natação ☐
- Ténis ☐
- Badminton ☐
- Dança ☐
- Ginástica ☐

Modalidades que menos gostas:

- Futebol ☐
- Voleibol ☐
- Basquetebol ☐
- Andebol ☐
- Atletismo ☐
- Natação ☐
- Ténis ☐
- Badminton ☐
- Dança ☐
- Ginástica ☐

Que modalidades gostarias de praticar nas aulas de Educação Física?

O QUE ESPERAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

	1	2	3	4	5
Lúdicas	☐	☐	☐	☐	☐
Exigentes	☐	☐	☐	☐	☐
Dinâmicas	☐	☐	☐	☐	☐
Inovadoras	☐	☐	☐	☐	☐
Motivantes	☐	☐	☐	☐	☐
Competitivas	☐	☐	☐	☐	☐

O QUE ESPERAS DO PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

	1	2	3	4	5
Simpático	☐	☐	☐	☐	☐
Exigente	☐	☐	☐	☐	☐
Justo	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensivo	☐	☐	☐	☐	☐
Amigo	☐	☐	☐	☐	☐
Honesto	☐	☐	☐	☐	☐
Conselheiro	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecedor da matéria	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicativo	☐	☐	☐	☐	☐

9. ACERCA DE TI...

Escolhe as características que melhor te definam:	1	2	3	4	5
Atento	☐	☐	☐	☐	☐
Estudioso	☐	☐	☐	☐	☐
Ambicioso	☐	☐	☐	☐	☐
Interessado	☐	☐	☐	☐	☐
Competitivo	☐	☐	☐	☐	☐
Distraído	☐	☐	☐	☐	☐
Preguiçoso	☐	☐	☐	☐	☐
Exigente	☐	☐	☐	☐	☐
Empenhado	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicativo	☐	☐	☐	☐	☐
Desportista	☐	☐	☐	☐	☐

Obrigada 😊

Anexo 2 – Exemplo de Planeamento Anual do 2º Período

2º Período						
	Janeiro		Fevereiro		Março	
1	Interrupção letiva		D		D	
2						
3				54.55 – AS FUT		64.65 – VOL
4						
5	I2		I3	56 – FUT	E	66 – VOL
6		42.43 – FUT AV. DIAGN.				
7			S		S	
8		44 – FUT	D		D	
9						
10	S			57.58 - VOL		67.68 – VOL
11	D		E	Mega Sprint	I1	Torneio de Voleibol – 3º Cic.
12	I2			59 - VOL		69 - VOL
13		45.46 – VOL AV. DIAGN.				
14			S		S	
15		47- FUT	D		D	
16						
17	S			Interrupção de Carnaval		70.71 – VOL
18	D		E		I1	
19	I3			60 - VOL		72 – VOL
20		48.49 - FUT				
21			S			
22		50 - FUT	D			
23						
24	S			61.62 - VOL		
25	D		E			
26	I3			63 - VOL		
27		51.52 - FUT				
28			S			
29		53 - FUT				
30						
31	S					

Anexo 3 – Questionário Sociométrico

Nome _____
Nº _____ Ano/turma _____
Data _____

Lê com atenção o que é solicitado e responde ao questionário, sem emitir quaisquer comentários com os colegas.

1. Quais são, dos(as) teus colegas de turma, aqueles(as) **com quem**, se pudesses escolher, **preferias trabalhar**?

(Indica quantos quiseres, escrevendo os nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela **com quem gostarias mais** de trabalhar)

2. Quais são, dos(as) teus colegas de turma, aqueles(as) **com quem**, se pudesses escolher, **preferias não trabalhar**?

(Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem e começando por aquele ou aquela **com quem gostarias menos** de trabalhar).

3. Escreve o nome dos colegas que pensas que te escolheram para integrar a sua equipa na 1ª pergunta.

(Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que **gostariam de trabalhar contigo**).

4. Calcula aqueles(as) que indicaram o teu nome na 2ª pergunta.

(Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que **não gostariam de trabalhar contigo**.)

5. Quais são, dos(as) teus colegas de turma, aqueles(as) com quem **gostas mais de conviver** ou encontrar **nos teus tempos livres**.

(Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela com **quem te dás mais** ou **gostas mais** de te encontrar nos tempos livres.)

6. Quais são, dos(as) teus colegas de turma, aqueles(as) com quem **não gostas** de **conviver** ou te encontrar para **passar os teus tempos livres**.

(Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência e começando por aquele ou aquela **com quem gostas menos de te dar** ou encontrar nos tempos livres.)

7. Calcula aqueles(as) que te escolheram na **pergunta nº 5**.

(Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que **gostam de conviver e passar os seus tempos livres contigo**).

8. Calcula aqueles(as) que indicaram o teu nome na **pergunta nº 6**.

(Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que **não te escolhem para conviver ou passar os seus tempos livres**).

9. Quem é o melhor aluno da turma? _____

10. Quem é o líder da turma? _____

11. Quem é o melhor aluno a educação física, ou seja, o que tem maior predisposição para a prática desportiva?

Obrigada pela colaboração!!

Anexo 4 – Exemplo de Unidade Didática de Voleibol

		Dia	13/01	10/02	12/02	19/02	24/02	26/02	03/03	05/03	10/03	12/03	17/03	19/03	Objetivos
		Duração / Espaço	I1	I1	I1	I1	I1	I1	I1	I1	I2	I2	I2	I2	
		Número da Aula	45.46	57.58	59	60	61.62	63	64.65	66	67.68	69	70.71	72	
		Número da Sessão	1/2	3/4	5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	
		Material	Bolas, Sinalizadores, Coletes, Apitos.												
		Normas de Segurança	Apenas o material necessário deverá permanecer no espaço de aula. Os alunos não podem usar brincos, pulseiras, chapéus, relógios.												
	Fases da época	Pré-época						Época desportiva						Evento culminante	
Habilidades Motoras	Técnica	Deslocamentos	AD	Torneio amigável AD	Jogo cooperação 1x1.		0:2 - passar direcionado passador	Torneio AF	Jogo cooperação 2x2		Jogo 2x2		Torneio AS	Torneio final Entrega de prémios	O aluno antecipa a trajetória da bola, conseguindo realizar todas as ações de forma assertiva e numa posição estável e equilibrada
		Integrado nas SA.													Integrado nas SA.
					Variar o local de queda da bola.		N.I. Integrado nas SA		N.I. Integrado nas SA						
		Envio de 2ª bola, após ataque.									Exercícios analíticos Jogo cooperação 2x2				Jogo 2x2
	Jogo de cooperação 2x2				Jogo 2x2										
							Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2						
	Jogo de cooperação 2x2				Jogo 2x2										
							Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2						
	Jogo de cooperação 2x2				Jogo 2x2										
							Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2						
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2									
Jogo de cooperação 2x2		Jogo 2x2													
				Jogo											

Anexo 5 – Poster da Atividade Organizada na Escola



Dia D Desporto Aventura

Patrocinado por:



**Prémio: Vale de 50% de desconto
para uma atividade de Canyoning**

Disponível para toda a comunidade.

quarta-feira, 15 de Abril de 2015
9h30 - 12h30 / 14h30 - 16h30