



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

APRENDER PARA ENSINAR: Os Conhecimentos Adquiridos ao Longo de uma Viagem pela Escola

- Relatório de Estágio Profissional -

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do decreto lei nº 74/2006 de 24 de Março e do decreto lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Karen Narciso Silva

Porto, julho 2016

Ficha de Catalogação

Silva, K.N (2016). *Aprender para ensinar: Os conhecimentos adquiridos ao longo de uma viagem pela escola*. Porto: K. Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, EXPERIÊNCIA, ASMA.

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial aos meus pais, Pai, por todos os “tu consegues”, ou mesmo pelos “ não fizeste mais que a tua obrigação”, pelas tardes a ver a eurosport, pelo excelente gosto por boa música que herdei de ti, pelas boleias constantes, pelos assados aos almoços de sábado, pelos aerius quando estou doente, por me deixares conduzir o teu carro (de vez a vez) e pelos olhos bonitos. Pela educação, as regras e o respeito e pela força, coragem e incentivo. Sempre pai, sempre presente. Mãe, por seres a pessoa mais “chata” que eu conheço, por me obrigares a fazer o que tem de ser feito, por me mandares fazer as pazes com a minha irmã, pelas bolachinhas guardadas e pelas conversas sentada no balcão enquanto fazes o jantar. Pelas idas às compras, pelo empréstimo do teu computador e do teu carro e das roupas e de mais um montão de coisas sempre que eu preciso. Por acreditares sempre em mim, por saberes que eu sou capaz mesmo antes de eu própria o saber, por me acompanhares ao longo da vida e por me teres dado tudo o que precisei. Pela tua bondade, boa disposição e sociabilidade, por me teres educado da melhor maneira possível e simplesmente por seres a melhor mãe do mundo.

A ti, Erika, minha irmã, pela sinceridade sempre que necessária (e desnecessária), pelas conversas infinitas em casa da avó, por me emprestares a tua roupa sempre que eu regressava à terrinha, por teres paciência para me ouvires, mesmo quando sei que estou a ser chata (papel de irmã mais velha) e no fundo por estares sempre presente. *“Ter um irmão é ter, para sempre, uma infância lembrada com segurança em outro coração”* (Tati Bernardi).

Às minhas grandes amigas da Residência II, (mais que amigas, irmãs) por todos os momentos de compreensão, apoio, companheirismo, diversão e muito humor, bem como por me ajudarem sempre que necessário e por todas as situações e experiências partilhadas. Seja no norte, no sul ou no centro encontrar-nos-emos sempre.

Aos meus companheiros de guerra, Luís Cardoso e Maria João Correia por tudo o que passámos e experienciámos ao longo desta viagem pela escola, pela diversão na sala dos professores, pelas caminhadas até à paragem de autocarro, pelo esforço em equipa e principalmente pela amizade e respeito. Foi um enorme prazer poder partilhar esta experiência com vocês.

Ao professor Luís Moreira, pessoa que nos guiou ao longo do estágio, por todas as correções que nos fez, pelos conselhos, pelas piadas sempre divertidas, por todo o seu saber e por nos proporcionar um ano cheio de aprendizagens.

À Professora Paula Silva, conselheira sempre disponível, por todo o acompanhamento ao longo do ano, pelas sugestões e opiniões frontais e sinceras, pela partilha de saberes e por toda a compreensão e paciência que demonstrou ter para connosco.

À Professora Aurora Baptista, que sempre com um sorriso na cara me ajudou a compreender a melhor solução para determinado problema, pelas conversas enriquecedoras e cheias de novas aprendizagens. Por ser uma excelente profissional e por nos receber sempre de abraços abertos.

Aos professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária Filipa de Vilhena, que sempre mostraram respeito, aceitação e companheirismo, apoiando sempre as nossas intervenções e atividades.

Aos meus alunos, turmas de diabretes encantadores, por tudo o que passamos juntos, desde os sorrisos aos castigos, pelo empenho e questionamento constante que fez com que pudéssemos todos evoluir. Serão sempre os meus primeiros alunos.

Agradeço a todos vocês que compartilharam esta etapa comigo e assim lhe deram significado!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1. QUEM SOU EU?	3
2.2. AS MINHAS EXPETATIVAS PARA O ESTÁGIO PROFISSIONAL	4
2.3. O MEU ENTENDIMENTO SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL	6
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	9
3.1. ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO.....	9
3.2. A ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA.....	10
3.3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	12
3.3.1. 10º ano - Os Aceitáveis Diabretes	12
3.3.2. 6º ano - Os Pequenos Traquinas	14
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO MARAVILHA	16
3.5. O PROFESSOR COOPERANTE - O GRANDE MESTRE	17
3.6. A PROFESSORA ORIENTADORA - A CONSELHEIRA	17

4. AS ETAPAS DA PRÁTICA	19
4.1. AS QUATRO COLUNAS DE SUPORTE DO PROCESSO DE ENSINO	19
4.1.1. Conceber Para Compreender.....	20
4.1.2. Planear Para Criar	23
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	24
4.1.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas	25
4.1.2.3. Planeamento das Aulas	28
4.1.3. Realizar Para Educar	31
4.1.3.1. Controlo e Confiança: Uma dura tarefa para a in experiência	32
4.1.3.2. Rentabilização do Tempo: Fazer tudo em 50/100 minutos.....	35
4.1.3.3. Qualidade de Informação: Saber o que dizer e como dizer	38
4.1.3.4. Modelos de Ensino: Formas diferentes de ensinar	45
4.1.3.5. Motivação: Constante criatividade do professor	51
4.1.3.6. Observações: Muito mais do que apenas olhar	53
4.1.3.7. Reflexão da Realização	55
4.1.3.8. As “minhas” outras turmas	57
4.1.4. Avaliar Para Melhorar	58
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: O Início?	59
4.1.4.2. Avaliação Formativa: Decorrer da aula.....	62
4.1.4.3. Avaliação Sumativa: O Final?	63
4.1.4.4. Autoavaliação: Juízos de valores	66
4.1.4.5. Instrumentos de Registo	67
4.2. O MUNDO DIFERENTE DA ESCOLA PÊRO VAZ DE CAMINHA.....	68
5. A ESCOLA COMO UMA SEGUNDA CASA	73
5.1. ABSORVER OS SABERES DESPORTIVOS	73
5.1.1. Corta-Mato	74

5.1.2. Torneio Basquetebol 3x3	75
5.1.3. II Sarau Filipa Mov'Art - Atividade Organizada Pelo NEP	76
5.2. DESPORTO ESCOLAR: O DESPORTO DE ELITE NA ESCOLA	80
5.3. DIRETORES DE TURMA: MAIS QUE PAIS E MÃES	81
5.4. GRUPO DE RECRUTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SUPER REUNIÕES	82
 6. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO - A ATITUDE DOS PAIS DE CRIANÇAS E JOVENS ASMÁTICOS FACE À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	85
6.1. RESUMO.....	85
6.2. ABSTRACT	85
6.3. INTRODUÇÃO	86
6.4. METODOLOGIA	89
6.5. RESULTADOS.....	90
6.6. DISCUSSÃO	92
6.7. CONCLUSÕES	95
6.8. BIBLIOGRAFIA	96
 7. DESFECHO DE MUITAS APRENDIZAGENS	99
 8. LOCAL MISTERIOSO: O FUTURO	101
 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
 10. ANEXOS	XIX

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - IDENTIFICAÇÃO DO GRAU DE SEVERIDADE DA ASMA DOS FILHOS PELOS ELEMENTOS DA AMOSTRA	90
TABELA 2 - PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA EM ATIVIDADES DESPORTIVAS EXTRAESCOLARES	90
TABELA 3 - DESPORTOS MAIS INDICADOS A JOVENS ASMÁTICOS REFERENCIADOS PELOS ELEMENTOS DA AMOSTRA	91

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – INQUÉRITO INDIVIDUAL	XIX
ANEXO II – PLANO ANUAL DE TURMA	XXI
ANEXO III – PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	XXIII
ANEXO IV – EXEMPLO DE UNIDADE DIDÁTICA.....	XXV
ANEXO V – EXEMPLO DE PLANO DE AULA	XXVII
ANEXO VI – PLANEAMENTO DA ÉPOCA DESPORTIVA.....	XXIX
ANEXO VII – QUADRO COMPETITIVO	XXXI
ANEXO VIII – DIPLOMAS DO EVENTO CULMINANTE.....	XXXIII
ANEXO IX – PRÉMIOS DO EVENTO CULMINANTE.....	XXXV
ANEXO X – TABELA DOUBLE ELIMINATION	XXXVII
ANEXO XI – PRÉMIOS DO TORNEIO DE BADMÍNTON	XXXIX
ANEXO XII – CARTAZ DE INSCRIÇÃO/DIVULGAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DO SARAU FILIPA MOV'ART	XLI
ANEXO XIII – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATITUDES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS COM ASMA.....	XLII

RESUMO

O Relatório de Estágio apresenta-se como o resultado de todo o estágio profissional realizado pelo estagiário em contexto real de escola. O objetivo deste documento é expor ao leitor tudo o que foi vivido e experienciado de forma reflexiva ao longo de um ano na Escola Secundária Filipa de Vilhena. É neste relatório que podem ser observadas as dificuldades sentidas e as estratégias que foram utilizadas para superar os problemas que ocorreram ao longo da prática pedagógica. É através desta prática que o estagiário desenvolve as suas competências profissionais e melhora as suas ações dentro da “sala de aula”. O presente relatório de estágio é um reflexo de uma viagem pela escola visto e sentido por uma estagiária disposta a conhecer e a aprender tudo o que este novo mundo tem para lhe oferecer. Este documento está dividido em oito capítulos: **Introdução**, contextualização do relatório; **Enquadramento Pessoal**, conhecimento da estagiária e entendimento das suas motivações para a área do desporto e do ensino; **Enquadramento Institucional**, caracterização do contexto da realização da prática pedagógica, a escola, as turmas, o núcleo, o professor cooperante e a professora orientadora; **As Etapas da Prática**, reflexão sobre toda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, nomeadamente acerca da conceção, planeamento, realização e avaliação; **A Escola como uma segunda Casa**, interação com a comunidade educativa e participação nas diversas atividades escolares; **Estudo de Investigação**, pesquisa de investigação acerca da opinião dos pais/mães de crianças e jovens asmáticos face a sua participação em atividades físicas e desportivas; **Desfecho de muitas Aprendizagens**, conclusões e balanço final de todo o ano letivo; e **Local Misterioso - O Futuro**, apresentação de futuros planos e a continuação desta grande viagem pelo mundo do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO, EXPERIÊNCIA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ASMA.

ABSTRACT

The Internship Report is the outcome of the whole professional internship conducted by the trainee in a school. The purpose of this document is to disclose a reflection about everything that was lived and experienced over a year at Filipa de Vilhena Secondary School. All the difficulties and the strategies used to overcome the problems that arose during my teaching practice are stated in this report. It is through practice that the trainee develops professional competences and improves performance in the classroom. This internship report reflects a journey throughout school seen and felt by a trainee willing to know and learn everything this new world has to offer. This document is divided into eight chapters: **Introduction**, the context of the report; **Personal Background**, the trainee knowledge and understanding of her motivation for the sport and teaching areas; **Institutional Framework**, context in which the teaching practice has taken place, the school, the classes, the group, the helping teacher and the supervisor teacher; **Stages of Practice**, a reflection on the organization and management of teaching and learning, namely the framing, planning, conduct and assessment; **School as a second Home**, interaction with the community and participation in the school activities; **Investigation**, research on the opinion of asthmatic children and teenagers' parents about their children's participation in physical and sport activities; **The outcome of Learning**, conclusions and review of the school year; and **Mysterious Place – The Future**, presentation of future plans and continuing this great journey throughout the world of teaching.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, TEACHING, EXPERIENCE, PROFESSIONAL INTERNSHIP, ASTHMA.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica
AFD – Atividades Físicas e Desportivas
AS – Avaliação Sumativa
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
E1 – Espaço 1
E2 – Espaço 2
E3 – Espaço 3
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESFV – Escola Secundária Filipa de Vilhena
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GREF – Grupo de Recrutamento de Educação Física
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MCJI - Modelo de Competências nos Jogos de Invasão
MEC – Modelo da Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MEJPC - Modelo de Ensino do Jogo Para a Compreensão
MID – Modelo de Instrução Direta
NEP – Núcleo de Estágio Profissional
PC – Professor Cooperante
PCEF – Projeto Curricular de Educação Física
PEE – Projeto Educativo da Escola
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
PO – Professor/a Orientador/a
RE – Relatório de Estágio
UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) insere-se no âmbito da disciplina de Estágio Profissional integrada no 2º ano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este surge como um relato pessoal de tudo o que aconteceu na escola ao longo do ano letivo, e dá a conhecer as situações que foram vividas, bem como todo o caminho percorrido durante esta viagem.

O estágio profissional além de ser a finalização de um ciclo de estudos é também o início de uma escolha profissional. É uma passagem de estudante para professor e deve ser vivido com o máximo de ensinamentos possíveis onde os próprios erros se tornam ferramentas de aprendizagem.

Definindo que o grande objetivo do ensino seja ensinar algo aos nossos alunos, fica claro que o desporto é a matéria da disciplina de Educação Física (EF), logo é isso que teremos de ensinar. Na perspetiva de Bento (1987, p. 65) a EF como disciplina escolar, *“constitui a forma fundamental e mais importante da formação desportivo-corporal das crianças e jovens. Mas apenas consegue ver realizado os seus objectivos se o ensino, nela ministrado, corporizar uma unidade de forma e de processo. Para tanto o respetivo professor tem de conduzir um processo pedagógico, racional e científico, de educação e aprendizagem desportivo-motora”*.

A operacionalização da minha prática pedagógica, onde pude desenvolver a minha atuação através de um ensino supervisionado, teve lugar na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV), situada no concelho do Porto. Batista e Queirós (2013) afirmam que a prática de ensino dá a oportunidade aos futuros professores de penetrarem na cultura escolar e nas suas mais diversas componentes.

O Estágio Profissional (EP) visa assim integrar o estagiário na vida profissional, ajudando-o a desenvolver as suas competências profissionais, e é neste documento que irei relatar todos os conhecimentos adquiridos ao longo de uma viagem pela escola.

Relativamente à estrutura do RE decidi dividi-lo em oito capítulos fundamentais: **1. Introdução**; **2. Enquadramento Pessoal**, onde é apresentado o meu percurso de vida e o que me fez chegar até aqui, desde a minha escolha por um curso de desporto e mais propriamente para a via do ensino, as minhas expectativas e entendimento do EP também fazem parte integrante deste capítulo; **3. Enquadramento Institucional**, caracteriza detalhadamente o local onde apliquei a minha atuação dando destaque não só à escola como também à caracterização da turma e dos constituintes que desempenharam um papel essencial durante todo o meu trajeto; **4. As Etapas da Prática**, é o foco principal da minha prática pedagógica, é neste capítulo que relato, através de uma reflexão profunda, todas as decisões, estratégias, resoluções e desenvolvimentos da minha atividade como docente; **5. A Escola como uma Segunda Casa**, apresenta a participação na escola e relações com a comunidade, ou seja, todas as atividades que foram realizadas por mim e pelo núcleo de estágio; **6. Estudo de Investigação: A Atitude dos Pais de Crianças e Jovens Asmáticos face à Prática de Atividade Física**, remete para o meu estudo de investigação relacionado com a opinião que os pais têm sobre esta doença inflamatória crónica das vias aéreas – Asma; **7. Desfecho de Muitas Aprendizagens**, onde revelo as conclusões de forma geral da experiência de ser professora; **8. Local misterioso: o Futuro**, exponho as minhas perspetivas futuras, tendo por base tudo o que passei ao longo desta viagem.

O EP permitiu a aquisição de inúmeras experiências que terão uma importância colossal na minha atuação como professora, e possibilitou-me, igualmente, desenvolver as minhas competências profissionais e por sua vez contribuir para o meu sucesso pessoal.

“O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 40).

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Quem Sou Eu?

O meu nome é Karen Narciso Silva, nasci em Montreal, Canadá, no dia 16 de Junho de 1993. Mudei-me com os meus pais para Portugal muito cedo e desenvolvi todo o meu processo escolar em Aveiro (até ao 12º ano). No entanto, independentemente do país onde me encontrava, o desporto sempre fez parte da minha rotina, sendo o meu pai uma grande influência para tal.

Sempre vi o Desporto e a Educação Física como uma infinidade de limites que queria experimentar e ultrapassar. Tendo em conta que sempre fui uma criança muito impulsiva e ativa, gostava de fazer tudo ao mesmo tempo, entre a grande variedade de modalidades existentes o meu gosto pessoal sempre esteve mais focalizado para os desportos individuais.

A minha mãe colocou-me na nataç o quando eu tinha apenas 2 anos e foi com esta idade que iniciei o que futuramente viria a ser o meu desporto de elei o, a nata o pura. Ap s alguns anos de pr tica e aprendizagem, surgiu a oportunidade de integrar um clube de nata o, o CAPGE (Clube de Associa o de Pais da Gafanha da Encarna o), tornando-me nadadora federada com apenas 10 anos de idade.

Al m dos treinos de nata o cinco dias por semana das 19h  s 20h30, eu fazia parte da equipa de futsal da escola E.B 2,3 da Gafanha da Encarna o e ainda do grupo de dan a da mesma escola.

Com 15 anos, a frequentar a Escola Secund ria da Gafanha da Nazar , integrei a equipa de voleibol e participei no grupo de nata o do desporto escolar. Nesta altura treinava seis dias por semana, no meu clube.

Sempre fui uma jovem muito din mica, participando em todos os torneios ou provas que a escola realizava (corta-mato, torneio compal 3x3, interturmas, etc). No entanto, e sabendo que grande parte do meu tempo era dedicado ao desporto, sempre tive boas notas e tempo para aproveitar a companhia dos meus amigos ou do meu namorado.

Esta paixão pelo mundo do desporto e o apoio dos meus pais foram o que me motivou a optar pela área do desporto na faculdade. O conhecimento e a vontade de passar este meu gosto para os outros, guiou-me até à vertente do ensino onde iniciei a licenciatura na Universidade da Beira Interior. Inevitavelmente, e por motivos extrínsecos, a prática de natação pura de competição terminou aos 18 anos. Esta decisão teve em conta principalmente o facto de ter de mudar de distrito aquando do momento de ingresso na faculdade.

Apesar de ambicionar ser professora de EF, tenho consciência que na atualidade esta vontade é um pouco improvável devido a todas as implicações relacionadas com as possibilidades de colocação nas escolas. No entanto, a área do desporto é um grande mundo e existem outras atividades a meu gosto, nomeadamente relacionadas com a saúde ou com o treino.

Considero que uma das minhas qualidades enquanto professora é a capacidade de organização, o que é um aspeto preponderante para a realização e cumprimento de prazos de todas as tarefas. Outras qualidades focam-se no meu empenho e confiança nas pessoas.

2.2. As Minhas Expectativas Para o Estágio Profissional

Neste ponto irei desenvolver quais foram as expectativas que eu tinha em relação a este ano de EP. Temáticas relacionadas com as expectativas profissionais e pessoais.

Nunca tive muitas certezas em relação ao que queria fazer, no entanto a via do ensino, o poder partilhar os meus conhecimentos, foi algo que tive sempre em consideração. É de reter que o ponto onde me encontro em termos profissionais ainda está bem longe da excelência. Assim, é importante evoluir muito, aprender muito e descobrir muito, tendo sido o estágio um momento crucial para isso. Sempre surgem alguns momentos de insegurança e dúvida, mas uma sistemática reflexão sobre as situações permitem uma evolução constante, dando sempre o meu melhor.

"Comecemos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização" (Freire, 2001, p. 260).

Foi com toda a minha vontade que tentei projetar para a prática, para as minhas aulas, todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação, principalmente o que foi aprendido no 1º ano do Mestrado em Ensino. Sempre tive como expectativas profissionais enquadrar as minhas características pessoais face ao contexto da escola e dos alunos, conseguindo realizar todas as tarefas de um modo próprio podendo adquirir estratégias de trabalho que me possam ser úteis para um melhor desenvolvimento profissional. Foi também meu propósito desenvolver conhecimentos e aprendizagens para melhor me preparar para a vida profissional e conseguir adaptar-me facilmente às adversidades que possam vir a surgir.

Os alunos da turma foram um parâmetro essencialmente importante para o desenrolar de todo o estágio. Sendo assim, esperava encontrar alunos disciplinados e interessados, com vontade de aprender o que eu lhes proporcionasse. Esperava também que estes se inspirassem em mim e pudessem realizar novas experiências, gerar novas atitudes perante as aulas de EF e cultivar valores que lhes serão úteis para toda a vida.

Quando descobri que iria fazer parte do meu estágio lecionar, também, aulas de EF a alunos do 6º ano fiquei um pouco preocupada, seriam estes muito diferentes dos do 10º? Conseguiria eu lidar com tanta diferença de idades? Estas foram as primeiras perguntas a passar na minha cabeça. Os primeiros pensamentos foram, "como são mais novos devem ser mais fáceis de controlar, espero que gostem de mim e espero também gostar deles". Todavia, tudo dependeria das suas maneiras de ser e de estar e da minha confiança para lidar com eles. Poder lecionar a uma turma de 6º ano e a uma turma de 10º, que são ciclos completamente diferentes, permitiu-me experienciar várias verdades do mundo da escola.

No que diz respeito à escola no seu geral, esperava ser aceite por toda a comunidade escolar. Neste aspeto, a escola tratou-me como um membro do grupo de EF, valorizando a minha presença e aceitando-me como uma contribuição positiva para todos.

Foi necessário desenvolver competências para a atuação na escola como professora e a adaptação às diferentes situações que pudessem surgir, transformando-me assim numa profissional mais competente. As minhas expectativas pessoais em relação ao estágio prenderam-se principalmente com a definição do que queria ser. Aprendi muito no que se relaciona com o "ser professora", existindo sempre riscos de não me identificar com esse meio. Todavia, acho que consegui superar essas dificuldades e responder ao "Como me vejo como professora?". É importante referir que não tive medo de arriscar, de sair da minha zona de conforto, mesmo sabendo que por vezes era algo que me provocava algum receio, contudo é dos riscos que se fazem as descobertas e eu tentei descobrir-me ao máximo.

2.3. O Meu Entendimento Sobre O Estágio Profissional

Segundo Piconez (1991, p. 25) “ (...) *a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjectiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto escolar*”.

Pode-se dizer que é bastante complicado e desafiante colocar tudo o que foi aprendido em prática. As situações que se desenvolvem no concreto da ação pedagógica são impossíveis de prever, tendo em conta que o número de condicionantes à prática do ensino é tão extenso.

Ser professor é uma constante descoberta, um exercício valioso que caminha na direção do inatingível, é um aprimoramento, uma construção constante e inacabada. No entanto, estudos no âmbito do EP mostram com clareza que saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática (Ericone, 2001). Quer isto

dizer que todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação devem ser integrados e utilizados de maneira pertinente na resolução de problemas reais, ou seja, conseguir, através desses conhecimentos e da prática dos mesmos, resolver os dilemas que ocorrem ao longo do estágio. É importante formar os estudantes não só para adquirirem conhecimentos, mas também competência. Competências em relação às aptidões, atitudes e qualidades pessoais essenciais à prática (Broeiro, 2015). O mesmo autor afirma que com a atualização da informação a par da experiência adquirida, o conhecimento evolui e torna-se complexo, ou seja, deixa de ser apenas saber (conhecimento) e passa a incorporar outras dimensões como saber fazer, saber ser, saber pensar e saber integrar.

Segundo Baptista, Graça e Queirós (2013), o “*choque com a realidade*” refere a situação pela qual os professores passam no seu primeiro contacto com a docência, quando estes têm nas suas mãos os verdadeiros dilemas desta profissão, o que poderá assumir uma dimensão assustadora e um primeiro impacto inesperado devido ao distanciamento entre o que foi idealizado e a realidade.

Este ano de estágio foi todo ele uma mais-valia para desenvolver tudo o que foi aprendido nos anos de formação e aprender a resolver os problemas da prática, disponibilizando o apoio de professores experientes na área do desporto e do ensino, de modo a aperfeiçoarmos a nossa autonomia profissional e o nosso próprio desenvolvimento profissional.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. Escola Como Instituição

“Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega e ela. A escola decreta que antes dela não há nada”.

(Freire, 2001)

A escola é um local de aprendizagem para as crianças, mas não podemos nunca esquecer quem elas são e como elas chegam, logo também é propósito da escola desenvolver todos os potenciais dos mais diversos alunos.

A escola é constituída como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores, e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). Por tudo o que vivi enquanto estudante esta é a visão que tenho sobre o mundo escolar. Penso que todos têm uma visão do que foi, ou do que é, a escola dependendo das experiências que tiveram dentro dela. Um professor além dessas experiências ainda possui todo um conjunto de conhecimentos específicos que adquiriu a partir da formação superior assim como as suas vivências e formas de pensar.

Segundo Coimbra (1989), a escola surgiu com as funções de incutir valores, hábitos e normas da classe que domina (pois antigamente a educação apenas era reservada à elite, membros da nobreza), ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo a sua origem de classe. Só passado alguns anos a Escola passa a ser vista como neutra e supostamente a dar oportunidades iguais a todos, sendo importante realçar que nem sempre isso acontece. Hoje sabemos que a escola tem um papel muito importante na formação integral e holística dos alunos, permitindo que estes se insiram na sociedade que os rodeia. É a escola que possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências (Dessen & Polonia, 2007). Sendo assim, assume-se que uma das principais intenções da escola não pode

ser outra se não educar, desenvolver e transmitir valores às suas crianças, dando-lhes as ferramentas para que elas possam explorar e expandir.

A escola, e focalizando no objetivo da EF, não visa formar atletas de alta competição, mas sim dotar os alunos de experiências desportivas, de modo a motivá-los e fazer com que estes mantenham o desporto nas suas vidas futuras. É também importante que através destas vivências, os alunos adquiram conhecimentos da cultura desportiva e valores psicossociais, que devem ser refletidos em toda a sua vida.

3.2. A Escola Secundária Filipa de Vilhena

A atual Escola Secundária Filipa de Vilhena teve a sua origem em 1898 com a criação do curso preparatório para o ingresso no Instituto Industrial e Comercial.

Ao longo dos anos a escola teve várias designações, mas apenas em 1974 passou a ser designada pelo nome atual de ESFV, tendo esta funcionado, transitoriamente, em diferentes edifícios distribuídos pela cidade do Porto até se instalar no atual edifício, inaugurado em 28 de maio de 1959 e situado na rua do Covelo, na freguesia de Paranhos.

A missão da ESFV tem como princípio preparar cidadãos dotados de valores estruturantes da sociedade e das necessárias competências para um bom desempenho profissional e/ou uma correta opção em termos de formação superior. Para além da formação científica e tecnológica a escola procura desenvolver valores da democracia e do humanismo, como a solidariedade e a tolerância, a responsabilidade e o rigor.

No que concerne à constituição da comunidade educativa, a escola conta com a colaboração de cerca de 100 docentes, 33 auxiliares de ação educativa (assistentes técnicos e assistentes operacionais) e cerca de 1100 alunos, sendo estes distribuídos entre o 7º e 12º ano. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, no entanto a escola tem a preocupação de integrar todos os alunos de outras nacionalidades, nomeadamente alemã, croata, brasileira, angolana, cabo-verdiana e chinesa.

Em outubro de 2010 foi concluída a requalificação do espaço escolar no âmbito do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar que duplicou a sua área coberta e melhorou significativamente as condições físicas, os equipamentos e, conseqüentemente, aumentou muito o nível de satisfação da comunidade escolar.

No que respeita aos espaços destinados à disciplina de EF, a escola apresenta um ginásio grande, um ginásio pequeno, uma sala e dois campos desportivos exteriores. No entanto, estes espaços sofrem algumas críticas vindas do grupo de professores de EF. Uma das preocupações foca-se com o facto de, em dias de chuva, o piso do campo exterior coberto ficar demasiado escorregadio, devido ao material, o que poderá influenciar a segurança da prática desportiva. Também o facto de a escola não possuir uma caixa de areia, uma pista de corrida e uma zona específica de lançamentos que impossibilita a lecionação de variadas modalidades do Atletismo. Estes e outros condicionamentos influenciam não só o planeamento anual, mas também os próprios planos de aula.

É em função dos programas nacionais de EF e dos espaços da escola que são definidas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo. Após isso e dependendo do *roulement* de ocupação dos espaços da escola, é da responsabilidade do professor organizar a sequência das várias modalidades a serem lecionadas durante o ano letivo.

Após todas estas referências à ESFV, o projeto educativo de escola alude ainda quais os objetivos gerais para o seguimento dos princípios e valores: promover o sucesso educativo e reconhecer o mérito; promover a cidadania ativa; desenvolver a capacidade, o pensamento, a criatividade e o sentido estético; consolidar a identidade e cultura de escola; e privilegiar a aproximação entre a escola e a comunidade.

3.3. Caracterização das Turmas

3.3.1. 10º ano - Os Aceitáveis Diabretes

Com a necessidade de conhecer melhor os alunos que iriam ser os nossos “destinatários” de todas as nossas ações durante o ano letivo, como núcleo de estágio profissional (NEP) decidimos elaborar um inquérito (anexo I) de modo a nos ajudar a conhecer melhor cada aluno e saber não só a sua identidade, mas também quais os seus hábitos de prática desportiva, dados relativos à saúde, às aulas de EF e outras informações complementares.

Quando soube que ia ter uma turma de Línguas e Humanidade (10ºH), o meu primeiro pensamento foi que os alunos seriam muito fracos a EF e não estariam minimamente motivados para a disciplina. Como já referi anteriormente o facto de já termos estado no “lado de lá” e agora estarmos no papel de professor levava-nos muitas vezes para o passado. Como aluna de Ciências e Tecnologias que fui, sempre houve o mito (ou não) que os alunos de humanidades eram bastante fracos no que dizia respeito à prática de desportiva. O que justifica o meu primeiro pensamento quando soube a turma que ia ter de lecionar durante um ano inteiro.

Com a aplicação dos inquéritos e após fazer a devida análise nos seus resultados, cheguei à conclusão que se calhar esta turma poderia estar um pouco acima das minhas expectativas, o que me deixou bastante feliz. Sendo assim, começo por dizer que a turma inicialmente era formada por 27 alunos, 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Com a desistência de um dos alunos (por já ter esta disciplina feita e querer se focar mais nas outras) e a ausência de uma das alunas desde do 2º período até ao final do ano, fiquei com apenas 25 discentes, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

No que concerne à prática desportiva fora do contexto escolar, os resultados dos inquéritos expuseram que existia um total de 16 alunos que na altura não praticava qualquer desporto extraescolar, no entanto 13 desses alunos afirmavam já terem praticado alguma modalidade no passado. Dos 11 alunos que praticavam desporto, 8 eram federados e 3 praticavam em contexto de recreação. Os desportos de eleição da maioria foram a natação e o futebol,

apresentando estes maiores valores de prática, seguindo-se o voleibol, a dança, a patinagem e o andebol, apesar de não ser uma percentagem muito significativa existia um aluno que praticou hóquei em patins e outro rugby.

Segundo Bento (2003) é necessário conhecermos bem a nossa turma de modo a tomar decisões fundamentadas, aquando da preparação da aula. Sendo assim, este conhecimento das modalidades preferenciais dos alunos foi uma mais-valia para a constituição dos grupos, para que estes ficassem equilibrados e onde a motivação de uns pudesse ajudar a elevar a motivação de outros bem como sempre tive em consideração os resultados das avaliações diagnósticas e o empenho dos alunos face a cada modalidade. A utilização do modelo de educação desportiva (MED), onde a competição e a participação são estruturantes, proporcionou oportunidades de sucesso e evitou que os alunos menos dotados ficassem circunscritos ao desempenho de papéis menores. Com efeito, a solução de compromisso entre competição e inclusão é alcançada através do recurso a determinadas estratégias pedagógicas, como a organização de torneios, a formação de equipas e de toda a atividade em torno da competição (Mesquita, 2009).

Sabendo que a frequência semanal de prática desportiva dos alunos não era, de todo, satisfatória, com uma grande percentagem da turma (54%) a praticar atividade física menos de 3 horas por semana, a aula de EF para a maioria assumia-se de grande relevância, era ali que muitos tinham alguma atividade motora que fosse diferente do uso das mãos nos telemóveis e computadores. Era então meu dever fazer render bem aquelas 2 horas semanais onde eles seriam obrigados a movimentarem-se.

Relativamente ao gosto pelas modalidades que seriam lecionadas ao longo do ano letivo, foi visível que a modalidade melhor classificada era o badminton, obtendo uma percentagem bastante excessiva de alunos que *“gostavam muito”* ou *“gostavam bastante”* (68%). Analisando as restantes respostas, verificou-se que as modalidades menos desejadas eram a ginástica e a dança. Logo, foi nestas modalidades que existiu um maior enfoque e dedicação na criação de situações de aprendizagem positivas e enriquecedoras. O facto das duas modalidades fazerem parte das minhas preferidas ajudou em todo o trabalho que

foi feito, a demonstração pela minha pessoa de ambos os desportos auxiliou para o aumento de motivação dos alunos na aula e a vontade nos mesmos de conseguir fazer tudo o que eu fazia.

No que diz respeito a problemas de saúde de alunos, foram apenas 6 que apresentavam esse tipo de problema, nomeadamente alergias e doença de crohn. Ainda referente a considerações de saúde destacaram-se 5 ocorrências com dificuldades visuais usando estes óculos ou lentes de contacto.

Esta turma sempre apresentou comportamentos educados, contudo havia sempre alguns alunos que, em certas aulas, tentavam testar até onde a minha paciência conseguia ir, eram os meus *aceitáveis diabretes* que apesar de brincarem imenso sabiam quais os limites, como também sabiam solicitar o melhor de mim, principalmente quando queriam jogar futebol.

As motivações dos alunos para a aula variaram imenso, o que no início do ano ia desde o gosto pelo desporto, as questões relacionadas com saúde, a preocupação com o peso, até ao desenvolvimento do convívio com os amigos/colegas, no final esta motivação focou-se no querer aprender coisas novas e divertirem-se com isso.

Com a finalização da análise dos inquéritos concluí então que seria um desafio levar estes *diabretes* a dizer “adorei as aulas da professora Karen” e a fazer com todo os meus objetivos para as suas aprendizagens fossem cumpridos, mas consegui! Foi para eles que trabalhei o ano todo, foram eles o foco e o centro de todo o labor e fadiga que tive ao longo deste ano. Sem eles nunca teria aperfeiçoado tanto as minhas competências. O facto de serem os primeiros serão os que ficarão para sempre na minha memória, que deixam uma marca na minha vida.

3.3.2. 6º ano - Os Pequenos Traquinas

Tive a oportunidade e o prazer de ser professora dos *pequenos traquinas* do 6ºC, turma de irrequietos e muito extrovertidos alunos, obrigando-me a trabalhar para eles de forma ativa e com imensas atividades novas. Só estive com esta turma durante o 2º período, mas logo me afeiçoei a eles, eram apenas 19 alunos,

11 rapazes e 8 raparigas, (um número bastante mais reduzido que os meus 27 do 10º ano), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

A turma era bastante heterogénea, constituída pelo grupo dos *minorquinas*, dos *irrequietos* e das *meninas da dança*. Os *minorquinas* eram os bem comportados, os rapazes de palmo e meio que adoravam as aulas de EF e ajudavam-se uns aos outros sempre que era preciso. Os meus *irrequietos* eram aqueles que me punham os cabelos em pé, eram os líderes da turma e faziam de tudo para se mostrar, pelo que fui descobrindo que teria de ser sua “aliada” para conseguir ter a turma mais controlada. Por fim, as minhas lindas meninas dançarinas que adoravam estar sempre viradas para o espelho a inventar passos para uma nova dança.

O facto de estas aulas serem lecionadas numa outra escola e diferente ciclo de ensino fortaleceu bastante o reportório das experiências, a chance de conhecer um novo cenário escolar com novas pessoas, novas conceções e novos alunos (mais jovens), e fez com que pudesse estender mais o meu conhecimento do mundo das escolas e ver as pequenas (ou grandes) diferenças que existiam entre elas.

Uma das grandes distinções entre os alunos do 10º e os do 6º, do qual no início não sabia bem o que fazer, era o facto de que os alunos da turma do 6º ano começavam a chorar por seja o que fosse: ou porque o colega não lhe passava a bola, ou porque o tinham empurrado, ou simplesmente porque não queriam fazer aquela atividade. Com a ajuda da professora co-cooperante, aprendi a perceber quais eram as situações que requeriam a minha atenção e quais as que eram apenas teatro.

Comparando os meus *diabretes* do 10º com os *traquinas* do 6º, não consigo dizer quais gostei mais, foram experiências tão diferentes, mas cresci com todos e ficarão todos para sempre na memória, desde as queixinhas dos do 6º ano até às vezes que fiquei sem voz com os do 10º.

3.4. Caracterização do Núcleo Maravilha

Fiz parte de um NEP espetacular, constituído por três estudantes vindos de diferentes instituições: um da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), outra do Instituto Superior da Maia (ISMAI) e eu da Universidade da Beira Interior (UBI). O facto de virmos de diferentes estabelecimentos da licenciatura fez com que cada um tivesse uma formação diferente, o que fortaleceu bastante os nossos conhecimentos e partilha de experiências. Apesar de não nos conhecermos há muito tempo, a nossa relação começou bem logo desde o início, cooperámos bem, trabalhámos sempre de forma unida, aceitando as diferentes opiniões e ajudando-nos mutuamente quando necessário. Preocupávamo-nos em realizar as tarefas sempre atempadamente e reuníamos-nos com frequência na escola. Sabendo que cada um tem as suas características e gostos, usámos isso em nosso favor para a construção dos modelos de estruturação do conhecimento (MEC) e planificação das aulas. Eu tenho um maior interesse em desportos individuais (ginástica, dança e atletismo) enquanto os outros elementos do núcleo gostavam mais de desportos coletivos (futebol, voleibol e rugby) e assim tivemos a oportunidade de nos ajudarmos e melhorarmos as nossas habilidades aprendendo uns com os outros.

Como núcleo interessado e com a vontade de aprender que tínhamos, participámos sempre nas reuniões de grupo de EF e de departamento, estávamos sempre dispostos a ajudar, a colaborar nos eventos realizados (cortamato, basquete 3x3, etc) e revelámos extrema disponibilidade para contribuir e trabalhar em grupo.

Por fim, posso dizer que foi graças à dedicação, respeito e amizade que nos une que pudemos potenciar o nosso desenvolvimento, realizando o nosso trabalho com a toda a exigência a que nos propusemos, e simultaneamente divertíamos-nos e aprendíamos uns com os outros. Os colegas de NEP foram duas pessoas essenciais durante este ano de estágio e tenho a certeza que os levarei comigo para a vida, sempre que necessitar de alguma coisa eles estarão lá para o que for preciso, assim como eu estarei para eles.

3.5. O Professor Cooperante - O Grande Mestre

O professor cooperante (PC) teve um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na condução de todos nós (estagiários) ao longo de todo o ano de letivo. Foi ele que avaliou todo o meu caminho e guiou as minhas aprendizagens e desenvolvimentos.

Era no primeiro dia de Setembro de 2015 que iria iniciar uma viagem diferente de todas as outras a que a minha vida até então me tinha proporcionado. Foi nesse dia que conheci a pessoa que me ia acompanhar e corrigir sempre que eu fizesse asneiras, era o professor que iria ver de perto a nossa “*qualidade*” de prática na escola e dizer-nos o que poderíamos melhorar.

Logo na primeira semana de aulas, e por respeito, tratava-o por senhor professor ou professor, foi a partir daí que comecei logo a ser corrigida, pois ele insistia em que o tratássemos por Luís, coisa que inicialmente foi bastante difícil, mas com o tempo e com o à-vontade que ele nos proporcionou fui conseguindo aos poucos.

Os conselhos dados pelo PC foram dádivas ao longo do ano, onde a olhos vivos vi não só a minha prática a melhorar, mas também as minhas capacidades de escrita e reflexão sobre tudo o que acontecia à minha volta. A isto tudo, o PC juntava ainda um excelente humor que nos divertia imenso. A sua experiência e dedicação ajudou-nos a entender melhor o funcionamento da escola, das aulas e tudo o que está inerente à função de docente. Ao Luís agradeço tudo o que me proporcionou ao longo desta grande experiência, toda a paciência e confiança que depositou em mim durante todo este ano de EP.

3.6. A Professora Orientadora - A Conselheira

Como estudantes estagiários, na hora de escolher as escolas não sabemos quem será a pessoa que nos ajudará com o grande quebra-cabeças: o relatório de estágio. Apenas quando saiu a lista que todos esperavam, descobri que a professora orientadora (PO) que me ia guiar tinha sido minha docente no ano

anterior, a Gestão e Cultura Organizacional da Escola, o que me deixou feliz pois o conhecimento prévio facilitou a uma melhor interação.

A PO apesar de não estar sempre presente nem tão próxima dos acontecimentos da escola, esteve constantemente preocupada com o nosso trabalho ao longo do ano dando-nos prazos e tarefas. Muitas vezes, apesar de o empenho e dedicação que temos, deixamos as coisas andar sem nos apercebermos que o tempo continua a passar, e o facto de a PO estar sempre em contacto ajudou bastante a definir metas e manter sempre o trabalho atualizado.

Tivemos ainda a presença da PO durante os momentos de observação das aulas na escola e as necessárias reuniões sobre o relatório de estágio. Mostrou-se sempre estar disponível para nos ouvir e aconselhar, ou dito por outras palavras, para nos aturar. Segundo Rolim (2013) os orientadores de estágio profissional têm como objetivo proporcionar aos estudantes estagiários uma breve antevisão sobre o que o futuro os espera. O mesmo autor reconhece que a atuação e *feedback* dos PO podem nem sempre ser muito esclarecedores para os estudantes estagiários, contudo tentam sempre mostrar toda a disponibilidade possível, dar opiniões seja sobre as observações, seja sobre o relatório de estágio, ou lançar desafios e discussões de modo a que possamos alcançar o nosso melhor.

A honestidade e sinceridade da nossa PO em relação aos nossos erros ou ideias menos fundamentadas foi uma grande ajuda para a nossa melhoria. Assim como ao PC, à PO agradeço do fundo do coração todos os conselhos, sugestões e opiniões que fizeram com que eu chegasse onde cheguei.

4. AS ETAPAS DA PRÁTICA

4.1. As Quatro Colunas De Suporte Do Processo De Ensino

Este capítulo é referente à área 1 (organização e gestão do ensino e da aprendizagem), é aqui que irei refletir sobre as quatro fases essenciais do ensino: a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação.

Segundo Bento (1979) a formação inicial de professores cobre um período de vida do futuro docente, é através desta formação que começamos a conceber que tipo de professores seremos. O mesmo autor ainda refere que a aquisição de saberes instrumentais não deve ser apenas o produto final da absorção de conhecimentos, mas também o seu meio, ou seja, deve ser ao mesmo tempo o saber e a forma da ação-processo onde o saber é o grande dinamizador.

Este capítulo irá englobar toda a concepção, planejamento, realização e avaliação do processo de ensino que me ajudou ao longo de todo o ano a *“construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeitou o conhecimento válido no ensino da EF e conduziu com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”* (Matos, 2014a, p. 3).

Toda a organização e gestão do ensino e aprendizagem assumiram um papel importante para mim como professora estagiária, principalmente na realização do ensino e na projeção da atividade de ensino.

Neste ano de estágio existiu constantemente uma dualidade de funções (a de professora e a de estudante em simultâneo) que me permitiu ter uma perspetiva bastante abrangente em relação a tudo o que se passa na escola, ajudando-me a entender melhor o papel de professora e ao mesmo tempo ser professora.

Através da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação académica específica em conjunto com o que é dito na literatura, tentei que este ano fosse uma constante aquisição de saberes e uma transportação da teoria para a prática tendo em conta todo o contexto que me rodeava.

4.1.1. Conceber Para Compreender

“O processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário. Todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente.”

(Bento, 2003)

Ao iniciar este ano letivo (2015/2016), surgiu a preocupação de entender e analisar todos os documentos referentes à escola, mais propriamente os programas nacionais de educação física (PNEF), o projeto educativo de escola (PEE), o regulamento das aulas de EF e o projeto curricular de educação física (PCEF). Foi o estudo destes documentos que me ajudou a entender e orientar melhor a minha organização e gestão do ensino e aprendizagem.

A conceção do ensino é a primeira fase, onde determinamos o que será importante e necessário para a realização dos futuros planos e quais as nossas opiniões e julgamentos acerca de todo o trabalho que é feito nas aulas de EF.

Como futuros professores de EF é importante termos uma idealização, um conceito próprio do que é a EF, o que faz dela a nossa profissão e como podemos melhorar o nosso desempenho, tornando-o mais eficiente e eficaz.

Logo na primeira reunião com o professor cooperante, este solicitou-nos trabalhos de casa: analisar bem os documentos referentes à escola (PEE, regulamento interno, regulamento das aulas de EF e critérios de avaliação de EF), que seria a nossa segunda casa durante todo o ano letivo, e estudar o programa nacional de EF do ensino secundário, tendo em conta que iríamos lecionar essa disciplina a uma turma do 10º ano.

A importância que é atribuída a este subcapítulo advém da necessidade de existir um começo, pois *“todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção de conteúdos dos programas e normas programáticas de ensino”* (Bento, 2003, p. 7). Contudo, não devemos apenas focar as burocracias inerentes à docência, mas também entender os conhecimentos da EF: conhecimento da matéria por parte do professor e o conhecimento curricular do conteúdo que representa o conjunto de programas elaborados pelo professor sob um tema particular considerando o nível dos alunos bem como os meios disponíveis (Graça, Ramos, & Nascimento, 2008).

No seguimento do que foi dito anteriormente, tive o cuidado de analisar os documentos tendo sempre em consideração que o meu conhecimento acerca de tudo o que me rodeava seria importante para a minha atuação como professora.

Iniciei as minhas leituras pelo Programa Nacional de EF, pois seria este o meu principal guia das modalidades que teria de lecionar e dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. O facto de a ESFV já possuir um PCEF, facilitou a minha interpretação do PNEF, focando a minha atenção nas matérias referentes ao 10º ano. Ao longo deste último documento mencionado são apresentadas as metas e os objetivos específicos para cada modalidade e em cada ano letivo. Durante a análise que realizei e considerando a realidade da ESFV, entendo que em muitos aspetos o PNEF não está muito ajustado à realidade que se passa na escola. Exemplo: um aluno de 10º ano não é capaz de no final de 12 aulas de Ginástica de Solo efetuar um salto de mãos à frente (principalmente se nem sequer conseguir realizar um apoio facial invertido no início da unidade didática). Sendo assim, temos de ser nós, professores de EF, a ajustar o programa à realidade da nossa turma.

Leite, Fernandes e Mouraz (2014) referem que contextualizar o currículo não significa desvalorizar a presença de um currículo nacional, nem é um procedimento com o objetivo de simplificá-lo. Pelo contrário, o que deve ser feito é constitui um caminho para adicionar sentido ao que é proposto para a aprendizagem, e que é reconhecido como importante para aprender. Os mesmos autores comprovaram ainda que esta é a principal base que suporta a contextualização curricular como um meio de diversificar estratégias.

Após a necessidade de ajustar o PNEF à realidade, torna-se de extrema importância constituir um planeamento mais geral de toda a realização que será feita, dando-me assim as componentes bases para conseguir realizar um melhor planeamento, não só anual, como de cada modalidade e o das aulas.

Antes ainda de começar a lecionar a minha turma dediquei-me a analisar o regulamento das aulas de EF (de modo a cumprir com as suas indicações, saber quais eram as imposições que os alunos teriam ao longo do ano letivo, saber o funcionamento das aulas e dos balneários, qual o regulamento em relação aos

alunos com dispensa da prática e ainda quais os deveres e direitos que os alunos devem possuir durante as aulas de EF) e o PCEF.

O PCEF decide as matérias a serem lecionadas de acordo com os espaços da escola e com a rotação das turmas por esses espaços. Um ponto que refleti sobre o documento foi a duração da rotação dos espaços, sabendo que a mesma acontece de 5 em 5 semanas, isso dá em média cerca de 12 aulas por modalidade. Caso quiséssemos focar uma modalidade mais aprofundadamente, onde seriam necessárias mais aulas, não seria possível, pois temos de ceder aquele espaço para outro professor. Ao longo deste ano fui verificando que muitos dos professores não terminavam a unidade didática durante o tempo que tinham, sendo depois necessário pedir a outro professor para poderem usufruir daquele espaço outra vez para terminarem algum conteúdo.

Outras preocupações em relação aos espaços destinados para as aulas de EF eram o piso do campo exterior coberto ficar demasiado escorregadio em dias de chuva, condicionando a segurança da prática desportiva e o facto de a escola não possuir uma caixa de areia, uma pista de corrida e uma zona específica de lançamentos dificulta a leccionação de variadas modalidades do Atletismo, no entanto não as impossibilita. Estes e outros condicionamentos influenciaram não só o planeamento anual, mas também os próprios planos de aula. Porém, como ponto positivo, considero bastante benéfico que cada professor possa lecionar num espaço só seu sem ter de partilhar o local com outra turma.

De modo a finalizar este tema, cito Graça (2001, p. 110) que afirma que “as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham reflectem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que lecciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos”. Assim, posso dizer que a minha concepção em relação ao ensino da EF veio suportar tudo o que foi feito ao longo do EP. Como futuros professores de EF sabemos que a nossa matéria durante as aulas é o desporto, as modalidades desportivas, sendo então esse o nosso foco de ensino. É através das modalidades desportivas que devemos também considerar importante as

características, cuidados, regras, história e conceitos psicossociais que cada uma delas abrange.

Através de todo o estudo que foi feito sobre os documentos referidos posso dizer que agora conheço e entendo melhor a cultura da ESFV, o PNEF (que deve ser um guia inicial, mas nunca seguido à risca devido aos imensos contextos existentes e que estão constantemente em mudança) e as normas e funcionamentos pelo qual a ESFV em particular se rege. Foi depois de toda esta análise que comecei a preparar e adiantar o planeamento de todo o ano letivo, principiando pelo plano anual até a um planeamento mais específico de cada modalidade. Tais planeamentos, como a reflexão da aula anterior, foram o suporte no plano de cada uma das aulas.

4.1.2. Planear Para Criar

“O objetivo da planificação de processos de ensino e aprendizagem não reside exclusivamente no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também, em medida crescente, na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo.”

(Bento, 2003)

O planeamento é visto como um plano de intenções, uma previsão de como o professor irá melhorar os resultados dos seus alunos. Rink (2014) refere que os resultados de aprendizagem devem ser especificados nos programas de educação, nomeadamente nos planeamentos. A autora ainda afirma que esses resultados devem ser determinados em relação ao que o aluno espera aprender através da experiência educativa.

Nem sempre o que planeamos é o que acontece na realidade, contudo a capacidade como cada um se adapta à situação e a habilidade de reorganizar a aula são características de um bom professor. Bento (2003) esclarece-nos que o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação, diz ainda que no processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa.

Ao longo deste subcapítulo irei refletir sobre os três grandes níveis de planeamento: Plano Anual, Plano da Unidade Didática e Plano de Aula.

4.1.2.1. Planeamento Anual

Iniciando em uma abordagem global para uma análise mais específica, o plano anual de turma (anexo II) foi um dos primeiros documentos a ser elaborado. Para isso foi importante conhecer o calendário escolar e o plano anual de EF (anexo III), tendo em conta que o planeamento anual de turma restringiu-se às matérias a lecionar em cada ano de escolaridade bem como a distribuição dos espaços para cada modalidade.

Para a elaboração do plano anual tivemos (em reunião de NEP) de distribuir as matérias pelos espaços atribuídos e organizar o número de aulas em cada espaço, assim como obedecer ao calendário escolar e ao *roulement*.

De acordo com o que foi referido, as modalidades que foram lecionadas ao 10º ano, por ordem temporal, foram: Ginástica de Solo, Futebol, Atletismo (corridas), Voleibol, Dança, Bitoque Rugby e Badmínton. O voleibol e o badmínton foram lecionados no ginásio grande (E1), a ginástica de solo e a dança no ginásio pequeno (E2) e as restantes modalidades no espaço exterior (E3). Considero que o facto de ensinarmos as modalidades por blocos apresenta certas vantagens e desvantagens para o processo de ensino aprendizagem, nomeadamente porque apesar de este processo permitir uma maior consciencialização da aprendizagem dos conteúdos pela sua continuidade, também pode levar a que os alunos não consolidem bem as matérias devido ao pouco tempo disponível para a lecionação das aulas e à longa duração desde o fim desta abordagem até uma nova abordagem da mesma modalidade. Em relação a este assunto, Marinovic e Freudenheim (2001) partem do pressuposto de que a prática variada possui efeitos superiores para o processo de aquisição de habilidades motoras, ou seja, a prática constante tem um papel importantíssimo no processo de aprendizagens dos indivíduos.

Em conjunto com o grupo de recrutamento de educação física (GREF) ficou decidido que as duas primeiras semanas de aulas seriam dedicadas à realização das avaliações diagnósticas (AD). Apesar de ser conhecido que a AD deve ser

a primeira coisa a ser realizada na introdução de uma nova unidade didática (UD), estas foram realizadas no início do ano, de modo a explorar os espaços destinados às aulas de EF permitindo obter informações sobre as habilidades dos alunos em determinada modalidade e possibilitando um melhor planeamento da unidade didática (mais propriamente dos MEC's de cada matéria lecionada).

Ainda no planeamento anual, ficou determinada a data para os testes escritos, para as avaliações de aptidão física, para as atividades realizadas pelo GREF e de auto e heteroavaliações.

A realização do plano anual ajudou imenso na organização das modalidades e na interpretação do que iria ser feito durante todo o ano letivo. Este ajuda ainda os professores a *“ter uma perspectiva bem clara acerca daquilo que todos os seus alunos devem saber e poder na sua disciplina, no final do ano letivo”* (Bento, 2003, p. 66).

Em suma, o planeamento anual é um planeamento a longo prazo que durante todo o ano foi sujeito a alterações e adaptações em função dos imprevistos da prática do ensino.

4.1.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas

Os planeamentos de todas as unidades didáticas foram concebidos a partir do modelo de estruturação do conhecimento (MEC), de Vickers (1990), de modo a identificar os pontos mais importantes do ensino de uma modalidade de acordo com o nível de desempenho da turma e definir bem os conteúdos e a sua distribuição ao longo das aulas previstas.

A oportunidade de utilizar o MEC como uma base teórica de toda a intervenção educativa ajudou muito na organização e planeamento das modalidades. O mesmo é estruturado por três fases (**análise**, **decisões** e **aplicação**), sendo este subdividido em oito módulos: **módulo 1**: organigrama do conhecimento sobre a modalidade, **módulo 2**: análise das condições de aprendizagem/envolvimento, **módulo 3**: análise dos alunos; Na fase das decisões temos o **módulo 4**: determinação da extensão e sequência dos conteúdos (anexo IV), **módulo 5**: definição de objetivos, **módulo 6**: configuração da avaliação e o **módulo 7**: desenho das atividades de aprendizagem/progressões; Por fim, na fase da

aplicação faz parte o **módulo 8**: aplicação em prática de todos os conhecimentos. Todo este documento após realizado funciona como um ótimo guia de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de apresentar uma concepção diferente de Vickers, para Bento (2003, p. 76) *“é na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo de professor (...) a direcção do processo pedagógico, (...) a concentração no essencial”*. O mesmo autor refere ainda a importância de uma concretização crescente dos objetivos, uma estruturação da matéria de ensino, uma escolha das atividades dos alunos e de métodos ajustados aos objetivos aos conteúdos e ainda às condições. Ou seja, para um bom planeamento das UD tem de existir sempre uma relação entre todo o processo, desde os conteúdos, condições, sequência da matéria, objetivos e a própria avaliação que irá ser feita.

Outro ponto importante durante o planeamento da unidade didática é a organização metodológica do conteúdo, devemos utilizar um metodologia mais “Base-Topo” (perceber primeiro os diferentes elementos que fazem parte do contexto) ou “Topo-Base” (possibilitar ao aluno uma visão global do contexto antes de perceber os diferentes elementos que dele fazem parte)? A minha resposta a esta pergunta é simples: *Depende*. Depende da modalidade, depende dos alunos, depende do contexto, depende de imensas coisas que temos de ter em consideração. Tanto uma como a outra apresentam vantagens e desvantagens. Na primeira, as habilidades mais simples devem ser ensinadas antes de serem introduzidos movimentos mais complexos, e é mais facilmente aplicável por professores e treinadores principiantes, sendo uma das desvantagens a redução da instrução nos conceitos de jogo estratégico. Em relação à metodologia topo-base, esta é mais aplicável em desportos coletivos, onde o ponto fulcral é o jogo tático, e as habilidades técnicas são aplicadas em tarefas de aprendizagem numa situação de jogo, contextualizando esses mesmos jogos (Vickers, 1990). Durante a preparação das UD tive sempre em consideração estas propostas de sequências de conteúdos, aplicando a que melhor se destinava a cada modalidade e situação, optando pela base-topo nas modalidades individuais e no bitoque rugby (por ser uma modalidade do qual eu não tinha muitos conhecimentos) e para as restantes modalidades utilizei um

método mais topo-base, sem nunca esquecer os conteúdos básicos das modalidades.

A elaboração do desenvolvimento do conteúdo (que foi algo também muito trabalhado), não é apenas a distribuição dos conteúdos pelas aulas, é uma tarefa que requer extrema organização da matéria e definição das funções didáticas em cada aula.

“A sequência dos conteúdos encontrava-se ajustada à introdução destas modalidades e às competências da maioria dos alunos seguindo sempre uma lógica sequencial de complexidade crescente. Apesar de se tratar de uma modalidade que não é adorada por todos, principalmente pelos alunos do sexo masculino, acho que a resposta que eles tiveram a toda a unidade didática foi positiva, verificando-se a sua evolução ao longo das aulas, o seu esforço e o desenvolvimento das habilidades ensinadas. A aprendizagem com música permitiu que os alunos tivessem motivação para aprenderem e evoluírem as suas habilidades”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Dança (18/03/2016)

“A sequência dos conteúdos não se encontrava muito ajustada às competências e nível de desempenho dos alunos, tendo em conta que o serviço curto é de extrema dificuldade não foi uma boa escolha iniciar a modalidade com este tipo de serviço. Sabendo que todos já conheciam a modalidade e a praticaram várias vezes em anos anteriores, parti do pressuposto que estariam mais familiarizados com esta matéria, mas como isso não foi verdade tentei melhorar o planeamento focando mais os batimentos “abertos” e o serviço longo. Ao entenderem que o serviço tinha de ultrapassar a linha de serviço do adversário, a maioria dos alunos percebeu que o serviço longo era lhes mais vantajoso”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Badmínton (08/06/2016)

Estes excertos mostram a minha preocupação em refletir sobre o que aconteceu, mostrando que o processo de ensino é um ciclo constante de

aprendizagem, Bento (2003, p. 16) refere que *“a planificação significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino (...) é por isso que a didática prescreve, desde há décadas, como tarefas centrais do professor (...) a planificação, a realização, a análise e avaliação do ensino”*.

O planeamento tem vindo a ser cada vez mais sintetizado, no que concerne ao planeamento da UD considero que é um documento de extremo valor que deve ter sempre em consideração o contexto, mas que deve ser entendido como um guia e não como algo que deve ser seguido à letra.

4.1.2.3. Planeamento das Aulas

O plano de aula (anexo V) é o principal guia da aula e da prática pedagógica. É neste documento que previmos com algum pormenor o que se pretende que aconteça durante a aula, desde as situações de aprendizagens às componentes críticas, passando pelos objetivos comportamentais e até pela duração de cada tarefa. Deve ainda ser um documento de fácil interpretação, que pode ser consultado e entendido facilmente por mim ou outro profissional da área.

Este nível de planeamento deve ser seguimento dos planeamentos anteriores e estabelecer uma articulação real entre os objetivos realizados e as metas que se pretendem atingir. No entanto, para Vickers (1990), que se estrutura nos conteúdos, deve ser uma articulação entre os conteúdos aprendidos e os planeados para serem ensinados.

O planeamento eficaz de uma aula é um desafio significativo em programas de formação de professores estagiários (Derri, Papamitrou, Vernadakis, Koufou, & Zetou, 2014). Como futuros professores, os planos de aula serão as nossas ferramentas, quanto melhor preparados estivermos para assumir essa tarefa melhores serão os resultados. Bento (2003) sustenta esta observação referindo que o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação.

Para a construção dos meus planos de aula tive sempre em conta os planeamentos macro, aqui já referidos, e ainda as reflexões das aulas anteriores, de modo a dar sempre continuidade à modalidade e a organizar o ensino de

acordo com a progressão dos conteúdos. Todos os planos de aula continham o mesmo cabeçalho com a seguinte informação: número da aula, número da aula na UD, data, duração e tempo útil da aula, local, material, unidade didática a ser lecionada, funções didáticas presentes na aula, conteúdos e objetivos da aula referentes às 4 categorias transdisciplinares. A ficha do plano da aula era estruturada em quatro colunas verticais com a seguinte informação: duração da atividade, objetivos comportamentais (metas a serem atingidas pelos alunos), situação de aprendizagem/organização didático-metodológica (objetivo e descrição da atividade) e componentes críticas (características fulcrais para a aprendizagem dos alunos); e três colunas horizontais: parte inicial, parte fundamental e parte final. A parte inicial prepara o aluno tanto fisiologicamente como psicologicamente para a atividade física, remete ainda para a importância da ativação dos sistemas muscular, respiratório e cardiovascular, prevenção de lesões e aumento da temperatura do corpo. A parte fundamental apresenta-se como o centro da aula, o foco de todo o processo de planeamento. Por último, a parte final deve sempre funcionar como um momento de retorno à calma e conclusão da aula, onde o professor deve arranjar estratégias de modo a entusiasmar e motivar os alunos para a próxima aula. O entusiasmo do professor constrói “*uma arma negocial poderosa*” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 192) que deve contagiar os alunos de modo a que estes alcancem melhor os seus objetivos.

Fez parte da rotina desde o início do ano a entrega antecipada dos planos de aula ao PC. Até à meia-noite do domingo da semana anterior da aula foi determinado que teríamos de entregar, via suporte digital, o respetivo plano, permitindo o planeamento prévio, estruturalmente pensado e criando uma rotina bastante vantajosa para a organização de todo o trabalho ao longo do ano letivo.

Relativamente a este nível de planeamento, confesso que no início tive bastantes dúvidas e complicações, devido à minha vontade de querer tudo perfeito, que nada falhasse e que o plano fosse extremamente detalhado para que nada corresse mal. Com o tempo fui vendo que o plano de aula é uma verdadeira ajuda durante a prática pedagógica, no entanto não é um plano de

obrigações, podendo sofrer alterações a qualquer momento, devido às situações imprevistas que ocorrem na aula.

“As condições meteorológicas influenciaram bastante todo o meu planeamento da aula de hoje. Começando pelo piso, que se encontrava muito molhado, tive de diminuir a profundidade dos campos não podendo usar as extremidades pois não estavam em bom estado para a aula. Ainda devido a essas condições tive de rever alguns exercícios, porque tarefas com muitas mudanças de direção ou paragens bruscas podiam por em risco os alunos (...) Mesmo com todas as imprevisibilidades ocorridas ao longo desta aula acho que correu tudo pela positiva e consegui organizar e realizar rapidamente novos exercícios e ajustar às condições de forma rápida e eficaz”.

Excerto da reflexão de aula nº 76 e 77 (15/04/2016) – Bitoque Rugby

“ (...) ao lecionar apenas para metade da turma, a aula mostrou ter bastantes vantagens no que toca à aprendizagens dos alunos. Estive mais concentrada nos erros dos mesmos e dei muitos feedbacks específicos que ajudaram à melhoria da qualidade dos jogos. Em contrapartida, tive de reorganizar todas as equipas e ajustar a aula para o número de alunos presentes. Fiquei muito orgulhosa da minha capacidade de improviso e resolução rápida de problemas”.

Excerto da reflexão de aula nº 78 (20/04/2016) – Bitoque Rugby

Após o planeamento de 99 aulas da minha turma mais 31 aos pequenos do 6º ano, posso dizer que todo o tempo que estive em frente ao computador a fazer o meu melhor para que os planos de aula saíssem perfeitos valeu a pena, pois hoje sinto-me capaz de focar o importante e determinar melhor os objetivos e atividades para diferentes aulas.

Concluindo, *“o ensino alcança eficácia apenas quando não se perde em coisas secundárias de pouca monta, quando a sua linha principal orientada para resultados é seguida com consequência, quando o interesse e a actividade dos alunos são permanentemente direccionados para ela. Aquilo de que, efetivamente, se trata numa aula, aquilo que no seu final deve ser contabilizado*

– isso deve surgir no ponto central do ensino e da sua realização” (Bento, 2003, p. 148).

4.1.3. Realizar Para Educar

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

(Nóvoa, 2009)

A realização foi o ponto-chave de toda a minha atuação no decorrer do EP. O sucesso (ou insucesso) das minhas aulas teve como base tudo o que foi realizado nas mesmas, tentando eu sempre encerrar os desafios de forma proactiva e recorrendo à teoria sempre que necessário.

É neste subcapítulo que relatarei as minhas vivências, quais as minhas maiores dificuldades e quais as estratégias e soluções que utilizei ao longo do ano para uma melhor atuação no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira aula do ano veio inaugurar todo este subcapítulo, foi nessa aula que ouvi pela primeira vez alguém dirigir-se a mim e chamar-me “professora”. Os receios eram muitos e o nervosismo estava instalado em mim.

“É na primeira aula que existe o primeiro contacto com os alunos e com o estatuto de professor, estes dilemas trazem sempre algum “choque inicial”, onde é visível o nervosismo, ansiedade e alguma insegurança. Tendo em conta a falta de experiência que apresento é notório que caso a aula não decorra como o planeado me possa afetar um pouco e gerar alguma desconfiança nas minhas capacidades. Daí ser importante que ao longo do tempo possamos melhorar a qualidade das aulas assim como melhorar a nossa própria identidade profissional”.

Excerto da reflexão de aula nº 1 e 2 (18/09/2016) - Apresentação

Sendo este o primeiro contacto com a profissão de docente, existiram imensas situações que requereram reflexões profundas sobre o que ia acontecendo. Não

só sobre os acontecimentos, mas sobre todos os sentimentos que iam passando pela minha cabeça ao longo do ano. Braga (2001) afirma que existem muitas vertentes do desempenho profissional que só podem ser adquiridas na prática e que são ainda melhor adquiridas caso essa prática seja acompanhada na fase inicial por algum apoio profissional.

A análise da realização ao longo do EP será desenvolvida seguidamente, enquadrada no contexto real da prática, destacando as estratégias que utilizei para conseguir vencer as dificuldades e crescer como profissional e como pessoa.

4.1.3.1. Controlo e Confiança: Uma dura tarefa para a inexperiência

Os alunos da minha turma foram o eixo estruturante para o desenrolar de todo o estágio. Sendo assim, esperava encontrar alunos disciplinados e interessados, com vontade de aprender o que eu lhes iria proporcionar. Ao descobrir que iria lecionar uma turma do 10º ano, fiquei contente porque ao serem já do secundário e mais velhos seria mais fácil interagir com eles e realizar atividades mais motivantes. Porém o seu comportamento e postura na aula era algo que me preocupava: iriam os alunos identificar-me como uma figura de autoridade? O facto de ser jovem iria interferir no meu papel de professora? Iriam eles ter o mesmo respeito por mim que teriam se fosse outro professor mais experiente? Iria conseguir controlar a turma e assumir o meu papel da melhor forma? Estas foram questões que vagueavam pela minha mente antes de conhecer os meus alunos.

O meu grande objetivo na relação com os alunos passava por um controlo não muito autoritário, por uma postura respeitadora e, sempre que possível, por criar uma relação afetiva professor-aluno de modo a atender às necessidades de cada um.

A minha personalidade e maneira de ser possibilitaram uma grande proximidade entre os alunos, aumentando a confiança da turma de mim. O controlo pode estar associado à confiança que os alunos depositam no professor e vice-versa, logo a confiança foi o meu primeiro ponto alcançado. Faltava o mais difícil, o controlo. Houve situações, principalmente durante os momentos de

instrução, organização e transição, em que a excitação, o entusiasmo e a irreverência dos alunos influenciavam a minha intervenção sendo necessárias constantes chamadas de atenção.

A disciplina na aula é uma condição necessária para um ensino mais eficaz, assim como a constante exercitação das atividades propostas. Siedentop, Hastie e Van der Mars (2011) referem que os comportamentos desviantes ocorrem principalmente em aulas onde os alunos não estão comprometidos com a atividade. Expõem ainda que alguns alunos usam os tempos de pausas das aulas para fazer outras coisas, coisas que interrompem a aula e exigem a atenção e intervenção do professor.

Como já referido neste documento, a inexistência de espaços partilhados com outros docentes influenciou as tarefas de gestão da turma, tendo em conta que existem menos alunos no mesmo espaço e menos distrações, barulho ou confusão entre turmas.

Foi nas primeiras aulas que comecei a identificar os “*rebeldes*”, aqueles que eram os principais desestabilizadores da aula. E foi desde cedo que comecei a implementar algumas rotinas e estratégias para tentar resolver os problemas de gestão da aula o mais rápido possível.

Planear aulas onde os alunos estivessem constantemente em tempo de empenhamento motor (limitando os tempos de espera), manter sempre os alunos mais problemáticos ao pé de mim ou utilizá-los nas demonstrações, pensar bem na escolha dos grupos, desafiar e motivar os alunos a realizar algo ou até a movimentação constante pelo espaço de aula foram algumas das estratégias usadas para manter um bom controlo da turma.

“A minha principal atenção durante esta aula estava localizada para a capacidade de controlar a turma, principalmente usando algumas estratégias de modo a que todos os alunos estivessem atentos quando eu falava. Uma das estratégias foi colocar os alunos em prancha durante a instrução, o que me pareceu ter resultados bastante positivos mantendo os alunos calados e focados. Ao longo da segunda atividade fui observando que alguns alunos faziam a tarefa (roda) uma ou duas vezes e paravam devido à sua facilidade,

colocando-se à conversa e distraindo os restantes alunos. Sendo assim, introduzi uma nova tarefa a esses alunos (rodada), promovendo de novo o entusiasmo e a dedicação à atividade”.

Excerto da reflexão de aula nº 13 e 14 (16/10/2016) – Ginástica de Solo

Henkel (1991) menciona que o controlo do comportamento dos alunos na aula não se prende apenas a estratégias de intervenção exclusivamente centradas na correção e na punição, mas também à dimensão antecipatória, ou seja, o comportamento que o professor desenvolve no sentido de prevenir o aparecimento de comportamentos de indisciplina dos alunos. Como futuros professores devemos sempre tentar antever se determinada tarefa trará comportamentos inoportunos à aula ou não. No entanto, sabemos que os comportamentos inapropriados na aula de EF podem ser frequentes, na sua grande maioria relaciona-se com a atividade e normalmente podem ser controlados ou prevenidos através de intervenções verbais de carácter tutorial ou antecipatório, sendo que a incidência dos comportamentos de indisciplina tende a ser maior no início do ano do que numa fase mais avançada do ano letivo (M. Oliveira & Graça, 2013).

Desde o início do ano que procurei sempre adotar uma atitude firme, mostrando a minha posição como professora, mas por vezes considero-me um pouco flexível e tolerante, devido à inexperiência e também à proximidade de idades com os meus alunos, podendo, em certas circunstâncias, ser um aspeto desfavorável no que toca a impor a minha palavra na aula. Este comportamento, em determinadas situações, afetou o controlo da turma, pelo que foi importante criar com os alunos um limite, onde qualquer comportamento disruptivo era rapidamente alterado. Para a diminuição desses comportamentos Siedentop Hastie e Van der Mars (2011) esclarecem que é fundamental o uso de rotinas nas aulas, de modo a realizar as tarefas de forma rápida e eficaz. As rotinas mais importantes definidas pelos autores que permitem a cooperação entre professores e alunos são as rotinas de reunir a turma, de dispersar a turma, de manter a calma da turma e de captar a atenção dos alunos.

Foi através da aplicação de algumas dessas rotinas que consegui alcançar um maior sucesso no que concerne ao controlo do comportamento dos alunos durante a aula.

“Ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programada; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contém em si as bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e actuações, e sua disponibilidade para o empenho nas tarefas do dia-a-dia” (Bento, 2003, p. 39).

4.1.3.2. Rentabilização do Tempo: Fazer tudo em 50/100 minutos

É do conhecimento de todos que quanto mais se pratica (com vontade) mais se aprende. Sendo assim, a gestão do tempo de aula deve ser algo extremamente cuidado. Para reforçar esta ideia Júnior e Filgueiras (2009) referem a importância da gestão preventiva, que consiste no planeamento de regras e procedimentos antecipadamente ao momento da aula. Fazem parte dessa prevenção o ensino das regras e procedimentos da aula, a prevenção de comportamentos desviantes (mantendo o fluxo das atividades e encurtando os tempos de instrução), orquestrar as atividades utilizando a intervenção dos alunos (realização de tarefas administrativas de modo a libertar o professor) e desenvolver a responsabilidade dos alunos (dar confiança aos alunos de modo a estes serem autónomos e tomarem decisões).

“O facto de os alunos já saberem quais as suas equipas e os seus campos de treino, auxiliou na organização das atividades dando oportunidade para o aumento da atividade motora. De modo a facilitar a chamada dos alunos aquando de uma nova tarefa decidi estabelecer uma rotina, que acho que tem resultado muito bem (dois apitos: só os treinadores/capitães vêm ter comigo; três apitos: todos os alunos vêm ter comigo) ”.

Excerto da reflexão de aula nº 46 (20/01/2016) - Voleibol

A capacidade de conseguir fazer render ao máximo o tempo de aula providencia uma oportunidade para virmos a ser professores eficazes. Contudo esta condição não foi de fácil alcance, tendo sido necessário, ao longo do estágio, passar por várias etapas até a conquistar.

De modo a dominar o sistema de gestão das tarefas, não é apenas importante gerir o tempo, devemos também ter em consideração a gestão do espaço, dos materiais e dos próprios alunos (como organizar, de modo a terem um maior nível de envolvimento). *“O professor gestor, acima de tudo, tem coragem de ousar, inovar sem se distanciar de sua missão de educar para um novo mundo possível”* (Bordón, 2005, p. 1).

A maneira como a aula é construída é tão importante como os conteúdos de ensino. Sendo assim, o desenvolvimento de rotinas e as motivações dos alunos são cruciais para uma boa gestão de aula. Assumido o controlo e a confiança da turma, as minhas preocupações centraram-se na organização das sessões e no seu aproveitamento ao máximo. Algumas das estratégias utilizadas para o melhoramento da gestão do tempo de aula, sugeridas por Siedentop e Tannehill (2000), foram as seguintes: começar sempre a aula a horas, *“rotinar”* a primeira atividade da aula, reduzir os tempos de transição, utilizar métodos para reunir os alunos que permitissem economizar tempo, tornar as regras claras, e manter o controlo da turma, visto que comportamentos inapropriados reduzem o tempo de empenhamento motor dos alunos.

“Iniciando a aula à hora prevista e usando o exercício de aquecimento da aula passada, onde os alunos já sabiam qual o seu objetivo, ajudou a aumentar o tempo de empenhamento motor da turma. Esta tarefa serviu não só de aquecimento, mas também para colmatar certos erros ainda existentes na execução de algumas habilidades motoras dos alunos. (...) Durante os torneios, um ponto a ser referido que deve melhorar nas próximas aulas será o tempo de organização, o facto de os alunos já entenderem a rotina dos apitos ajuda na anotação dos resultados. No entanto, no reinício dos jogos existe ainda muita conversa entre as equipas. Tentei diminuir esse tempo de organização avisando os treinadores/capitães que teriam apenas 15 segundos para preparar a sua

equipa, no entanto essa estratégia não foi suficiente, será também importante introduzir uma penalização a quem não estiver pronto aquando do início dos jogos”.

Excetos da reflexão de aula nº 49 (27/01/2016) – Voleibol

“Para começar a abordagem dos blocos musicais informei os alunos para se espalharem pelo espaço. Durante o primeiro bloco constatei que havia muita confusão e dificuldades por parte dos rapazes que estavam mais atrás. Para resolver esse problema decidi mandar as duas filas de trás para a frente, de modo a que os alunos estivessem com mais atenção e melhorassem os seus movimentos com a minha ajuda e os meus feedbacks. Esta estratégia revelou-se ser boa tendo em conta que os alunos estiveram mais empenhados e interessados na aprendizagem, reduzindo as paragens para chamadas de atenção”.

Excerto da reflexão de aula nº 58 e 59 (19/02/2016) – Dança

“Com o destaque do interesse da turma e da sua extrema pontualidade, consegui começar a aula à hora prevista. Estava planeado realizar um pequeno aquecimento com toda a turma, no entanto, e devido ao empenho de todos, logo que iam chegando à sala começavam logo a treinar as suas coreografias, sendo assim decidi não interferir e deixá-los treinar à sua vontade (...) A maioria da turma esteve sempre em atividade motora, realizando a sua dança vezes constantes. Até os alunos que normalmente não demonstram muito interesse por esta modalidade, nesta aula estiveram empenhados em fazer o seu melhor (...) De modo a facilitar a avaliação e não haver muitas perdas de tempo pedi ao PC o seu auxílio na filmagem das coreografias. Com este procedimento será mais fácil e justo avaliar os alunos”.

Excerto da reflexão de aula nº 67 e 68 (11/03/2016) – Dança

Ao longo das aulas procurei sempre utilizar estratégias que possibilitassem o aumento de oportunidades de práticas significativas dos alunos. A pontualidade e a preparação da aula e dos materiais antes do toque de entrada foram

situações que tive sempre em consideração. Procurei também diminuir ao máximo os tempos de transição, utilizando poucas transições e aproveitando os exercícios com bastantes variáveis. As bolas debaixo da rede (em voleibol), as bolas na mão (em futebol) ou até as raquetes e os volantes no chão (em badminton) foram rotinas que ajudaram na diminuição de distrações nos momentos de instrução e por sua vez na diminuição do tempo dos mesmos.

Findando esta temática, confesso que no início do ano a minha percepção do tempo não era muito exata, porém ao longo do ano fui aperfeiçoando a noção de quanto tempo é que iriam demorar as atividades, os tempos de instrução e os tempos de transição, melhorando consecutivamente os planeamentos e a minha atuação no processo ensino-aprendizagem.

“A maior complexidade e riqueza envolvendo a gestão de aula nas aulas de Educação Física Escolar requerem do professor iniciante muito desprendimento, flexibilidade e poder de observação e reflexão para testar inúmeras estratégias durante os primeiros anos de profissão. É um período tenso e de descobertas e o professor deve preocupar-se em explorar plenamente essa dimensão da docência.” (Júnior & Filgueiras, 2009, pp. 22-23)

4.1.3.3. Qualidade de Informação: Saber o que dizer e como dizer

Ao longo do ano utilizei algumas estratégias instrucionais para o melhoramento da minha qualidade de informação, sendo que as que tiveram maior destaque foram a instrução, a demonstração, o questionamento e o feedback.

Instrução

Rosado e Mesquita (2011, p. 69) afirmam que “ (...) no processo de ensino-aprendizagem, a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação directamente relacionada com os objetivos da matéria de ensino”. Deste modo, atrevo-me a dizer que a comunicação e a forma como comunicamos são extremamente importantes no processo ensino-aprendizagem. A comunicação não deve ser apenas verbal, mas também revelada sobre vários outros aspetos.

Este tema era um dos que me preocupava mais, considerando as vezes em que eu não era muito objetiva na informação a dar, exagerando nos pormenores das explicações e demorando muito tempo.

“Supus que o exercício era bastante fácil de entender, mas como o grupo não compreendeu bem a tarefa tive de utilizar 4 alunos para a demonstração e só após algum tempo todos conseguiram entender a organização e o objetivo do jogo. Teria sido mais rentável se eu tivesse mostrado a tarefa num quadro, explicando logo as funções e movimentações dos jogadores”.

Excerto da reflexão de aula nº 25 e 26 (13/11/2015) – Futebol

A instrução foi bastante trabalhada na fase inicial do estágio, considerando que os meus alunos, por vezes, mostravam dificuldades em entender aquilo que lhes transmitia. Fui sempre tentando melhorar esta falha, preparando a informação que devia transmitir à turma.

Pelas palavras de Rink (2014) é fundamental durante a explicação o professor selecionar, organizar e transmitir apenas a informação pertinente para os alunos. Um dos aspetos que se devem destacar durante a instrução é a clareza e a objetividade da informação. Sendo assim, como ajuda à instrução devem fazer parte a apresentação da tarefa, a sua explicação e demonstração.

Utilizei algumas estratégias, de modo a garantir que a turma estava atenta e entendiam o meu raciocínio: uso de palavras-chave, frases curtas e simples, linguagem apropriada para a idade dos alunos, aumento ou diminuição do volume da voz (tendo em conta a situação), visualização constante de toda a turma, contacto visual e variantes de exercícios já conhecidos. É claro que nem sempre estas estratégias eram bem empregues (principalmente no início do ano letivo), foram sempre dependendo do meu à-vontade gradual com a turma e com as próprias modalidades que foram lecionadas.

“De todas as modalidades já lecionadas e das que ainda serão lecionadas aos alunos, a Dança foi uma das que eu mais esperava. Adoro dançar e adoro poder transmitir a alegria e a paixão para as aulas de modo a motivar a turma. É claro

que para alguns alunos estas aulas foram como nadar fora de água, sendo então o objetivo principal desinibi-los de constrangimentos que possam ter e fazê-los sentir a música”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Dança (18/03/2016)

“ (...) acho que um dos momentos em que despendi mais tempo foi durante a explicação do funcionamento da aula (de acordo com as 3 tarefas que iriam ser desempenhadas durante a sessão). No entanto, como este funcionamento será utilizado nas próximas 3 aulas, tentei deixar bem explícito como seriam feitas as rotações e quais os objetivos principais em cada espaço de aula. (...) Como era a primeira aula nesta organização dei demasiada importância à mesma, estando preocupada com a rotação dos espaços”.

Excerto da reflexão de aula nº 90 (18/05/2016) - Badmínton

Demonstração

Citando um provérbio conhecido “uma imagem vale mais que mil palavras”, podemos afirmar que o poder da demonstração é muito mais valioso que apenas a instrução. Contudo, o autor Darido (1989, p. 170) refere que a demonstração pode ter dois objetivos: demonstração em “*situação de aquisição de novos padrões de ação que não fazem parte do reportório do aprendiz*” (algo completamente novo); ou “*transmissão de “dicas” discriminativas de padrões de ação que já fazem parte do reportório do executante*” (como realizar um movimento conhecido em detrimento de algo novo ou melhoramento das suas habilidades). As demonstrações passaram a ser constantes ao longo do ano letivo.

“Considero que o meu à-vontade nesta modalidade e o facto de ser eu a demonstrar os conteúdos possa ter desenvolvido nos alunos um maior interesse na aula”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Ginástica de Solo (07/11/2015)

“Para a explicação dos jogos finais, perdi algum tempo na instrução, demonstração e organização dos jogos, no entanto acho que este tempo foi bastante útil para que nas próximas aulas os alunos já saibam como será feita a organização dos jogos. A demonstração e instrução clara e concisa foram essenciais para que durante a atividade não houvesse pausas constantes”.

Excerto da reflexão de aula nº 41 e 42 (08/01/2016) – Voleibol

Muitas vezes a demonstração pelo professor pode não ser a solução mais viável, no entanto existem outras maneiras de poder demonstrar a atividade, nomeadamente, utilizando um quadro explicativo, um vídeo, ou recorrer a alunos mais habilitados.

“Devido à minha insegurança na modalidade utilizei os melhores alunos para realizarem as demonstrações dos exercícios mais táticos”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Bitoque Rugby (07/05/2016)

“O facto de ter usado uma imagem com a demonstração do que era para fazer em cada estação ajudou na redução do tempo de instrução e no aumento de empenhamento motor dos alunos. Durante esta parte da aula, a turma esteve mais concentrada e focada nos exercícios requerendo a minha atenção em vários aspetos”.

Excerto da aula nº 44 e 45 do 6º ano (02/02/2016) – Ginástica de Solo

Mediante as situações e as modalidades com que me deparava, seleccionava o melhor tipo de demonstração de modo a melhorar a compreensão dos alunos face às atividades propostas. De acordo com Januário (1996) os professores devem aproveitar melhor o tempo de empenhamento motor e enriquecer a participação académica dos alunos, para isso a utilização da demonstração, a diferenciação do ensino e a justificação dos objetivos são extremamente importantes.

Importa salientar que todas as estratégias utilizadas ao longo do ano possibilitaram-me uma melhor qualidade de ensino.

Questionamento

É importante suscitar nos alunos a capacidade de entender a prática, de os fazer pensar no que estão a fazer e no porquê de estarem a fazê-lo. Em várias situações usei o questionamento de modo a verificar se os alunos tinham entendido os conteúdos das aulas e/ou o que teriam feito de errado em determinada situação. Permitir aos alunos que sejam eles a perceber os seus erros, tem melhores resultados do que apenas dar-lhes as respostas. Rosado e Mesquita (2011) legitimam esta afirmação referindo que o questionamento permite verificar o grau de compreensão dos conhecimentos que os alunos têm da informação que foi transmitida, desenvolver as suas capacidades de reflexão, aumentar a frequência de interações, revelando-se estes aspetos fundamentais para todo o processo de instrução. Mesquita (2009, p. 2) ainda salienta que *“o questionamento ao promover a liberdade processual na interpretação das situações de aprendizagem e na compreensão do erro, fomenta a emergência do comportamento proactivo em detrimento do reactivo, ou seja, orienta a percepção dos alunos para a auto-organização, promovendo a autonomia decisional. Deste modo, mais importante que prescrever é fundamental questionar, na medida em que incrementado o empenhamento cognitivo os alunos são libertos, em certa medida, do feedback fornecido pelo professor, tornando-os construtores da sua aprendizagem e auto-reguladores da mesma.”*

Esta estratégia de instrução esteve presente durante todas as modalidades, principalmente na de voleibol, onde foi utilizado o modelo de educação desportiva e os próprios alunos tinham de dar resposta às suas dificuldades.

“Durante o treino de jogo 1x1 fui dando algumas sugestões aos treinadores/capitães para treinarem a sua equipa. Fiquei bastante contente quando me apercebi que alguns deles vinham ter comigo a perguntar se poderia mudar de exercício (dando exemplos) para treinar alguns pontos menos fortes nos seus colegas. Isto mostra uma adesão bastante positiva ao modelo de ensino”.

Excerto da reflexão de aula nº 41 e 42 (08/01/2016) - Voleibol

“ (...) após algum tempo de prática do exercício 2.1, verificou-se a necessidade da realização do exercício 2.2. Sabendo que os alunos já tinham entendido a necessidade de definir bem as zonas de responsabilidade, surgiu a questão “e agora, o que fazer?” na qual a turma conseguiu identificar a importância de esclarecer a diferenciação de funções (recebedor/não recebedor). Após a compreensão dos alunos face a estes conteúdos, decidi acabar a aula com jogo 2x2 intra-equipa, de modo a que fosse possível aplicar em situação de jogo as aprendizagens adquiridas e exercitadas durante a aula”.

Excerto da reflexão de aula nº 46 (20/01/2016) – Voleibol

Estas situações de questionamento foram bastante frequentes sempre que algo de novo era lecionado, salientando-se como estratégia de compreensão do que os alunos estavam a reter das aulas.

Feedback

O *feedback* é utilizado como reação a uma resposta motora dos alunos. “O *feedback* é definido pelo comportamento do ensino que consiste na reacção do professor (...) à prestação académica do aluno” (Januário, 1996, p. 116). O mesmo autor refere ainda que este parâmetro intervém no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, descrevê-la, prescrevê-la ou interrogar os alunos sobre a mesma.

A minha intervenção neste campo veio a melhorar com o tempo e com a prática, saber para onde olhar, conseguir identificar os erros dos alunos e rapidamente nomear soluções para a melhoria das suas habilidades ou entender se o aluno compreendeu o meu *feedback* foram situações que requereram alguma experiência. É claro que existem modalidades (nomeadamente aquelas que eu gostava mais ou conhecia melhor) onde me sentia completamente à vontade para intervir e fazer com que os alunos chegassem ao seu ponto máximo.

“Aconteceu ao longo da aula, alunos virem ter comigo e perguntar se eu podia-lhes dar feedbacks sobre algum elemento que estariam a treinar, o que demonstra não só motivação e empenho pela parte deles, mas também uma

confiança absoluta na minha apreciação. Sendo assim tentei sempre que possível demonstrar quais as possibilidades dos alunos e quais as progressões de ensino face a um dado conteúdo (...)”.

Excerto da reflexão de aula nº 19 e 20 (30/10/2015) – Ginástica de Solo

As maiores dificuldades neste parâmetro foram mais evidentes em modalidades das quais eu não estimava muito e por sua vez o conhecimento sobre as mesmas não era tão profundo. Assim, para uma observação e correção mais eficazes tive de pesquisar e saber qual a execução exata de determinado conteúdo. Mesquita (1997) refere que o professor deve conhecer as fases de aprendizagem da técnica e o modelo correto de execução dos conteúdos, tanto na sua forma global, como analítica, além disso deve também saber posicionar-se para facilitar a deteção de erros, de modo a melhor entender as causas dessas incorreções para que as consiga corrigir.

Após ter analisado várias fontes sobre as modalidades que lecionei, surgiu a necessidade de melhorar a observação e saber o que observar. Com isto, ao longo das aulas, fui aperfeiçoando a minha capacidade de observação, assim como o diagnóstico dos erros dos alunos.

Na opinião de Rosado e Mesquita (2011), o feedback deve ser dado imediatamente após a execução do aluno, ou mesmo simultaneamente à execução, criando estas situações condições acrescidas de eficácia. Os mesmos autores aconselham ainda o professor a verificar se o *feedback* dado teve o efeito desejado e referem que “*na medida em que o feedback constitui um comportamento de instrução que ocorre durante a prática motora, a informação que veicula não pode, obviamente, ser desligada da emitida noutros momentos*” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 91).

Concluindo, para uma boa intervenção, é importante o professor completar o ciclo do *feedback*, emitindo o *feedback*, observando se o aluno entendeu as indicações e, caso necessário, emitir um novo *feedback*. “*É lugar-comum referenciar o feedback como uma mais-valia do professor no processo de interacção pedagógica*” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 82).

4.1.3.4. Modelos de Ensino: Formas diferentes de ensinar

Os modelos de ensino ou modelos instrucionais têm vindo a evoluir ao longo dos anos. Antes dos anos 60 a prevalência no ensino era de forma direta e formal, onde os procedimentos de ensino eram fechados e com um papel bastante reduzido dos alunos na operacionalização das atividades. Apenas nos últimos 20 anos tem aparecido o conceito de modelos de ensino, uma perspectiva holística que inclui métodos, estratégias, estilos de ensino, a avaliação do aluno e a verificação dos processos. Foi na aula de Didática Geral do Desporto, lecionada no primeiro ano de mestrado, que ouvi falar pela primeira vez sobre os modelos de ensino e da importância dos mesmos na prática docente. E uma das perguntas que me recorde de questionar foi: *“qual será o melhor modelo de ensino?”*, para responder a esta pergunta cito as palavras de Mesquita e Graça (2011, p. 39) que afirmam que *“não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto”*.

Para melhorar o processo de ensino-aprendizagem utilizei estratégias de modo a rentabilizar a aprendizagem dos alunos e tentei adaptar essas estratégias a cada contexto. Contextos como as modalidades lecionadas, o perfil dos alunos, o meu conhecimento das matérias e o tempo e espaço dedicado a cada modalidade.

A junção dos modelos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, foi evidente na minha atuação como docente, adequando as características de cada modelo às circunstâncias das aulas. *“Entre modelos de instrução mais centrados na direcção do professor e modelos que concebem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”* (Mesquita & Graça, 2011, pp. 45-46). Apesar de existirem variados modelos de ensino, irei aqui falar daqueles que mais impacto tiveram na minha prática.

Modelo de Instrução Direta

De acordo com Mesquita e Graça (2011), o Modelo de Instrução Direta (MID) foi o prevaiente no ensino de EF durante muitos anos. Os mesmos autores caracterizam este modelo como o de centralização no professor, sendo este que toma praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Na minha atuação prática este modelo esteve mais presente na lecionação das modalidades individuais ou naquelas onde eu não tinha muito conhecimento (no caso do bitoque rugby). A ginástica, o atletismo, a dança e o badminton, atendendo às suas especialidades, foram as modalidades onde entendi que o MID poderia ser o mais adequado. Utilizei sempre a apresentação de novos conteúdos, a sua explicação e demonstração antes da prática motora, permitindo esclarecer o aluno sobre a modalidade em questão, desde o que vai aprender, aos objetivos a alcançar e à organização do exercício. Neste sentido, era eu, como professora, que definia as habilidades que os alunos iriam executar, realizava a gestão de tudo o que acontecia na aula e organizava as atividades de modo a obter um maior empenhamento motor dos alunos e uma maior eficácia nas tarefas da aula.

“De modo a não perder mais tempo realizei apenas 3 estações (usando as equipas feitas anteriormente), onde cada estação tinha 2 ou 3 movimentos para executar. Os alunos permaneceram em cada estação durante 8 minutos”.

Excerto da reflexão de aula nº 10 e 11 (09/10/2015) – Ginástica de Solo

“Mesmo sendo uma aula pequena e com atraso de alguns alunos, consegui dar todos os passes base da coreografia, faltando apenas os conteúdos: volta da mulher e volta do homem, que serão lecionadas na próxima quarta-feira”.

Excerto da reflexão de aula nº 57 (17/02/2016) – Dança

Tendo em conta que a experiência era escassa, o MID permitiu-me uma progressão no processo ensino-aprendizagem, visto que através deste modelo *“o professor pretende assegurar de que os alunos possuem competências*

básicas, monitorizando constantemente a actividade dos alunos e emitindo feedbacks, predominantemente correctivos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 49).

Concluo que as minhas inseguranças e necessidades de sentir um controlo mais permanente fez com que este modelo fosse o mais acertado para cada circunstância.

Modelo de Educação Desportiva

O grande objetivo do Modelo de Educação Desportiva (MED) é promover a filiação dos jovens ao desporto para a vida, para isso, este modelo encara uma proposta de ensino muito própria. Foi Siedentop em 1987 que desenvolveu este modelo como alternativa aos modelos mais fechados e de modo a implementar um ambiente de prática propiciadora de experiências desportivas autênticas.

Na sua génese, o MED *“define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizada, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). O modelo ainda promove experiências educativamente ricas e autênticas na aula de EF, tornando os alunos desportivamente literatos (partilha de responsabilidades, trabalho em equipa, conhecimento sobre os papéis a desempenhar), desportivamente competentes (desenvolvimento de habilidades, apreciação e execução do jogo tático, atingir objetivos comuns com a sua equipa) e desportivamente entusiastas (conhecimento dos rituais e convenções de cada desporto, envolvimento voluntário no desporto fora da escola).

“ (...) a aplicação das formas modificadas de jogo tem vindo a possibilitar ao praticante a vivência de experiências afetivas positivas em relação às performances alcançadas (...) Quando as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para a aprendizagem podem ser incrementadas, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa” (Tani, Bento, & Petersen, 2006, p. 276).

A aplicação do MED foi visível na modalidade de voleibol, por considerar ser uma modalidade bastante vantajosa para o trabalho de equipa e para a competição saudável entre os alunos, no entanto apenas apliquei partes do modelo que melhor se adequaram às exigências da aprendizagem. Criei equipas equilibradas em relação às habilidades dos alunos e atendendo ao desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem dos pares.

“Aproveitei o modelo para conceder alguma autonomia e responsabilidade a alguns alunos. Como estratégias para manter os alunos mais perturbadores em ordem, decidi que seriam esses os treinadores/capitães das equipas. Em três das cinco equipas a minha estratégia resultou tal como eu esperava, os capitães além de desenvolverem uma grande responsabilidade e dedicação à sua função conseguiram motivar e manter a sua equipa atenta e empenhada. Nas restantes duas equipas houve alguns conflitos que foram sendo resolvidos ao longo das aulas, nomeadamente a mudança de treinador/capitão e conversas com os alunos para criarem uma equipa mais unida”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Voleibol (06/02/2016)

Tendo em conta as características do MED, tentei aproximar-me ao máximo da sua estrutura, só que as dificuldades que alguns alunos apresentavam faziam com que por vezes as aulas tivessem uma intervenção mais direta. Devido ao curto tempo disponível para a concretização da UD, decidi não realizar os registos estatísticos dos alunos e promover nos alunos a necessidade de aperfeiçoar as suas habilidades motoras, dando *feedbacks* aos treinadores/capitães de modo a tornar as suas aprendizagens mais ricas.

Para o planeamento destas aulas, a UD foi similar ao planeamento de uma época desportiva (anexo VI), onde os alunos mostraram-se bastante motivados com as competições, estando sempre dispostos a ganhar e a melhorar as suas habilidades. A festividade e o sentimento de afiliação esteve presente em quase todos os alunos, características inerentes ao MED.

“ (...) no reinício dos jogos existe ainda muita festa pelas vitórias dos jogos ou conversas entre as equipas. Tentei diminuir esse tempo de organização avisando os treinadores/capitães que teriam apenas 10 segundos para festejar e 15 segundos para preparar a sua equipa para o próximo jogo, no entanto essa estratégia não foi suficiente devido à integração que os mesmos estão a ter em relação ao novo modelo de ensino (...)”.

Excerto da reflexão de aula nº 49 (27/01/2016) - Voleibol

Como já referi, as competições e os resultados do quadro competitivo (anexo VII) foram situações de muita motivação nos alunos, contudo a parte mais esperada por todos era a entrega de diplomas (anexo VIII) e prémios (anexo IX) no final do evento culminante.

“Depois da finalização da avaliação sumativa, e de acordo com a operacionalização do modelo de educação desportiva, foi realizado o evento culminante, onde foi possível observar o cumprimento do modelo, a afiliação, a competição formal e a festividade. Fiquei bastante contente e orgulhosa com a dedicação e entusiasmo dos alunos durante os jogos (...) Durante o jogo da final foi visível a festividade e o apoio dos colegas, festejando os pontos e comemorando o vencedor, inerente a uma verdadeira competição desportiva”.

Excerto da reflexão de aula nº 53 e 54 (05/02/2016) – Voleibol

Cada modalidade deve ser lecionada tendo em conta a sua especialidade, no entanto considero que a utilização do MED durante a UD de voleibol foi bastante enriquecedora tanto para as aprendizagens dos alunos, como para o meu desenvolvimento como futura professora. Mesquita e Graça (2011) referem que, devido à elevada autonomia que é dada aos alunos na organização e realização das atividades, a aplicação deste modelo exige boas competências de gestão e organização do professor. Tani, Bento e Petersen (2006, p. 278) ainda afirmam que *“através de uma prática desportiva na qual é conferida ao aluno iniciativa e valorização do seu desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, consequentemente, se reflete no gosto pela prática”.*

Modelo Híbrido – Junção de vários modelos

Em certas modalidades optei por usar uma mistura de modelos, nomeadamente, no futebol, a partir do modelo de ensino do jogo para a compreensão (MEJPC) e do modelo de competências nos jogos de invasão (MCJI), no bitoque rugby, do MID e do MEJPC e no badmínton, com referências ao MID e ao MED.

O MEJPC *“propõe uma porta de entrada diferente da tradicional via da técnica, a porta da compreensão do jogo, da apreciação dos elementos que fazem dele o jogo que é; da consciência da tática do objectivo do jogo e das grandes tarefas para o alcançar”* (Tani et al., 2006, p. 272). Durante a modalidade de futebol além de usar o jogo como conteúdo fundamental da aprendizagem implementei também o MCJI de forma genérica, de modo a que o aluno participasse *“com sucesso em formas modificadas do jogo desportivo coletivo de invasão”* e desempenhasse *“outros papéis de organização da prática desportiva”* (Tani et al., 2006, p. 278). Devido à heterogeneidade dos alunos em relação aos seus níveis de desempenho (nomeadamente as raparigas num nível introdutório e os rapazes num nível avançado), a utilização destes modelos ajudou-me a dinamizar a modalidade de diferentes formas nos dois grupos, permitindo a evolução e aprendizagem de todos.

Durante a leção da modalidade de bitoque rugby, decidi reger-me pelo MID tendo em conta a minha insegurança e falta de conhecimento aprofundado perante esta modalidade, contudo, e sabendo que se trata de um jogo novo para os alunos, em conjunto com o MID utilizei algumas características do MEJPC, pois de acordo com Tani, Bento e Petersen (2006) este modelo adequa-se muito bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, onde o aluno é exposto a uma situação-problema e deve procurar as melhores soluções para a resolver. Ou seja, ao longo das aulas tive o cuidado de não dar as respostas aos alunos, mas sim fazê-los entender a melhor maneira de compreender o jogo e encontrar táticas para a sua vitória.

Por último, para lecionar o badmínton decidi utilizar o MID devido à especificidade da modalidade, onde a explicação e a demonstração são partes fundamentais do modelo. Ainda para fundamentar a minha decisão estão as

caraterísticas de uma abordagem passo a passo, e com progressões pedagógicas essenciais para a aprendizagem das habilidades do badmínton (Mesquita & Graça, 2011). Contudo, como os mesmos autores indicam, este modelo “*não pretende constituir-se na prática como um padrão de intervenção rígido e imutável*”.

Tendo por base a confirmação que o MED resultou muito bem na modalidade de voleibol, decidi incorporar a característica da competição formal nas aulas de badmínton, organizando um torneio com *double elimination* (anexo X) onde os vencedores (e todos os participantes) tiveram direito a prémios (anexo XI).

“No final da última aula e com a avaliação concluída dei início aos jogos das finais do Torneio de Badmínton. Foi um momento de festividade, ânimo, apoio, fair-play e muita animação. Foi também notório o empenho e dedicação da maioria dos alunos, ao longo de todas as aulas, principalmente nos jogos do torneio. Este esforço realizado pela turma foi também visível nas suas classificações, notando-se uma grande evolução e resultados bastante positivos, o que me leva a concluir que o planeamento da unidade didática correspondeu aos meus objetivos”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Badmínton (04/06/2016)

4.1.3.5. Motivação: Constante criatividade do professor

O professor é o ponto-chave de todo o processo de ensino-aprendizagem, se este não se mostrar motivado para ensinar, os alunos também não estarão motivados para aprender.

De acordo com Siedentop (1991), a motivação do professor é a componente fulcral para toda a construção do ensino. Com a devida motivação, as competências são mais facilmente adquiridas. “*Few things are more enjoying to watch than a motivated, skilled teacher totally in control of a learning setting in which students are not only learning but are also obviously enjoying the learning*” (Siedentop, 1991, p. 3). O mesmo autor ainda refere que para o professor se tornar eficiente no seu trabalho deve procurar a perseverança de fazer sempre o seu melhor ao longo dos primeiros anos de carreira podendo assim conseguir

um nível de eficácia do sistema operacional que irá marcá-lo como um educador competente e profissional. Um professor eficiente de EF ensina da forma mais eficaz possível para que os seus alunos aprendam.

Um professor ativo e motivante é aquele que consegue despertar nos alunos o melhor que cada um é capaz de dar nas aulas de EF. São vários os fatores para uma boa eficácia de ensino, no entanto, na minha opinião, a motivação dos alunos influencia muito as suas classificações. *“Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”* (Tani et al., 2006, p. 208) não se referindo apenas ao tempo que os alunos têm oportunidade para exercitação, mas, especialmente o tempo em que cada aluno exercita a um nível adequado, e para isso é importante existir uma motivação interna do aluno.

A motivação dos alunos além de depender muito da dinâmica, da personalidade e da própria motivação do professor depende também da modalidade a lecionar, do contexto da aula e dos próprios colegas da turma. Sabendo que modalidades novas são mais entusiasmantes e motivantes para os alunos, dei a conhecer à turma desportos que a maioria nunca tinha jogado, ou sequer ouvido falar, nomeadamente o **voleibol sentado**, o **boccia**, o **basebol** e o **rugby**, registando um aumento significativo no interesse dos alunos nessas aulas. Sendo uma das minhas grandes ambições proporcionar aos alunos boas experiências dentro da aula de EF, a divulgação destas modalidades novas veio fortalecer esse conceito, principalmente através do basebol.

“Para a primeira aula do 3º período decidi proporcionar aos alunos uma nova experiência, uma nova modalidade: Basebol. Estava com um pouco de receio da reação dos alunos e do seu desempenho devido ao facto de lhes ser algo desconhecido. No entanto, logo no momento de anunciar a modalidade, vi que grande parte da turma estava bastante ansiosa e motivada para conhecer este novo desporto”.

Excerto da reflexão de aula nº 72 (06/04/2016) – Basebol

Rosado e Ferreira (2011) confirmam que é da responsabilidade do professor criar condições para que os alunos desenvolvam balanços subjetivos positivos

acerca da sua participação nas atividades e na boa gestão do ambiente relacional e do clima motivacional. Assim, ao longo do ano fui sempre tendo o cuidado de criar um “*ensino atraente*” que, de acordo com Bento (2003), é uma das exigências mais importantes para um bom e efetivo ensino, quer através de modalidades tradicionais, quer através de modalidades alternativas (que não estavam previstas no projeto curricular de EF da ESFV). Apesar de entender a importância das modalidades tradicionais nas aulas de EF, questiono-me do porquê de não apresentarmos aos alunos mais modalidades, modalidades novas, modalidades que se calhar a maioria deles nunca terá acesso (nem conhecimento) se estas não forem divulgadas e ensinadas na nossa disciplina.

4.1.3.6. Observações: Muito mais do que apenas olhar

“A observação é um processo que supõe um objetivo organizador, uma mobilização da atenção, uma selecção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações seleccionadas e a sua codificação” (Damas & Ketele, 1985, p. 20). Considero este processo um ótimo instrumento de aprendizagem, em muitas ocasiões ajuda-nos a entender melhor o que se passa à nossa volta e remete-nos para questões que muitas vezes nos passam despercebidas. Ver o que nos rodeia, nem sempre quer dizer que estamos a observar o que nos rodeia, devemos ser capazes de “*captar significados diferentes através da visualização*” (Sarmiento & Brito, 2004, p. 161).

De acordo com o regulamento do EP, Matos (2014b, p. 7) afirma que faz parte das atribuições do estagiário “*observar aulas regidas pelo professor cooperante e pelos colegas estagiários*”. Ao longo do ano letivo realizei 10 momentos de observação formal a cada elemento de núcleo de estágio e inúmeros informais, sendo que observei quase todas as aulas dos meus colegas. Estas tarefas são importantes para o desenvolvimento do professor estagiário, afirmando Rink (2014) que as mesmas são uma excelente fonte de aprendizagem, permitindo a observação e a análise do seu próprio desempenho ou do desempenho dos outros.

Como a minha presença nas aulas dos meus colegas, e a presença deles nas minhas, era constante permitiu-nos muitas vezes apresentar sugestões para

resolver lacunas uns dos outros. Estes momentos ajudaram no desenvolvimento e melhoramento da minha competência como docente. Apesar das observações formais serem realizadas de acordo com as várias dimensões pedagógicas (ganhar a confiança e estabelecer o controlo, rentabilizar maximamente o tempo de aula e melhorar a qualidade de informação), as observações informais exigiam a nossa atenção para a totalidade da aula.

Após cada aula, em reunião ou no intervalo, discutíamos as nossas prestações, dando opiniões sobre as sessões observadas, inclusive o PC. Ao ver o que os meus colegas iam fazendo nas aulas deles, e sabendo que lecionavam o mesmo ano de escolaridade que eu, auxiliou-me não só nos meus planeamentos, mas também na minha própria prática e maneira de observar a minha aula numa outra perspetiva, percebendo o que podia ser melhorado. As opiniões deles eram extremamente importantes para mim, porque muitas vezes não conseguimos captar tudo o que se passa à nossa volta e quem está a observar consegue ver detalhes que por vezes nos escapam, nomeadamente, as atitudes de alguns alunos durante a aula, a demora e constante repetição nos momentos de instrução e a perceção do tempo.

O contrário também aconteceu inúmeras vezes, o facto de as duas turmas dos meus colegas serem muito diferentes (uma deles com um comportamento excelente e a outra com alunos um bocadinho mais difíceis) auxiliou-me na resolução de problemas com os meus alunos.

“A disciplina da turma, a confiança dos alunos e o seu controlo, é algo praticamente estabelecido. Apesar de em alguns momentos a professora estar mais atenta ao grupo das raparigas do que ao grupo dos rapazes, e isso possa fazer com que estes, em algumas ocasiões, se distraíssem do objetivo principal dos exercícios. No entanto, a professora esteve constantemente em atenção à aprendizagem dos alunos”.

Excerto da reflexão da observação nº 3 (18/11/2015)

“No que concerne à instrução do professor, não pude deixar de reparar no esforço do mesmo para conseguir que todos os alunos se calassem antes de

começar a falar. No entanto, e sabendo as características da turma a nível de comportamento, o professor conseguiu controlar a turma sem que houvesse muitas interrupções ou brincadeiras. O questionamento acerca dos erros de alguns alunos obrigou os mesmos a estarem atentos às instruções”.

Excerto da reflexão da observação nº 1 (13/10/2015)

A reflexão realizada após cada observação permitiu-me ponderar detalhadamente sobre todas as minhas intervenções e sobre as dos meus colegas de NEP, além disso permitiu também manifestar opiniões, desenvolver as nossas capacidades e melhorar a qualidade das aulas através da partilha e discussão constante. Relativamente às observações das aulas do PC, estas foram importantíssimas para uma melhor compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Pude observar a aula de um professor experiente, apreciando a deteção de pormenores que fazem a diferença dentro da “sala de aula”, nomeadamente a implementação de rotinas, o controlo da turma, o controlo natural e a fluidez da aula, e a posição de autoridade firme durante a aula.

Concluindo, sinto que todas as observações realizadas tiveram um valor extremamente considerável para o desenvolvimento da minha atuação na escola. Além da minha evolução, sinto que também ajudei os meus colegas a progredir e a melhorar as suas práticas pedagógicas. Sendo o EP um momento de constante aprendizagem Damas e Ketele (1985) afirmam que é no início de um ciclo de formação que a observação desempenha uma função extremamente importante e fundamental, onde importa procurar compreender melhor e refletir profundamente sobre as problemáticas existentes.

4.1.3.7. Reflexão da Realização

Ao longo do ano letivo a reflexão sobre a prática pedagógica foi um processo constante, que surgiu sempre como meio de analisar todas as decisões tomadas. Este conceito de prática reflexiva aparece como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, com o intuito de as melhorar. “*Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento*” (I. Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1).

Considerando que a reflexão é uma forma especializada de pensar, ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Assim, Schon (1987) afirma que a reflexão é o que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as ações. O mesmo autor distingue três tipos de reflexão: a **reflexão na ação**, que ocorre durante a prática e procura reformular o seu modo de ver o problema colocando, por exemplo, questões aos alunos; a **reflexão sobre a ação**, que ocorre depois da prática; e a **reflexão sobre a reflexão na ação** que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua identidade profissional. Durante o EP fui recorrendo aos três tipos de reflexão de modo a melhorar a minha intervenção pedagógica, reajustar e adaptar a minha ação no momento da aula e, por sua vez, aumentar a eficácia do ensino.

“Durante a segunda tarefa tive de fazer alguns ajustamentos às equipas tendo em conta que dois alunos estavam a faltar, decidi resolver esse problema usando uma equipa de 3 elementos que iam rodando as suas funções entre eles. Contudo, antes de iniciar esta atividade houve uma aluna que se lesionou e ficou de fora durante algum tempo e quando reiniciou a tarefa juntou-se à equipa que já tinha 3 elementos ficando agora com 4 (dois alunos em substituição). Eu só me apercebi disso quase no final do exercício, mas ainda tentei remediar a situação pedindo a uma das alunas que se juntasse a outra equipa de modo a que não ficasse tanto tempo fora do exercício”.

Excerto da reflexão de aula nº 79 e 80 (22/04/2016) – Bitoque Rugby

“No final da aula, em conversa com o professor cooperante, apercebi-me que nunca se deve começar a modalidade de badminton pelo serviço curto, pois além de ser um conteúdo bastante difícil de executar, implica que os alunos usem mais “movimentos fechados”, mantendo sempre o braço perto do tronco e, no futuro será complicado estes desprenderem-se desses movimentos, tendo mais dificuldade a realizar “movimentos abertos”. Assim tentarei na próxima aula dar mais ênfase a movimentos mais “abertos” e obrigar os alunos a manter o cotovelo bem afastado do tronco”.

Excerto da reflexão de aula nº 87 (11/05/2016) - Badmínton

“No caso de algumas raparigas (as que na avaliação sumativa obtiveram uma classificação negativa), não sei se poderei ter adotado um nível de exigência muito elevado na análise do desempenho delas. Após a avaliação mais pormenorizada destas alunas com menores índices de desempenho, pude verificar que apresentam grandes debilidades ao nível das ações táticas, que se caracterizam pela falta de dinamismo e frequente imobilidade, nas diversas fases do jogo”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Futebol (12/12/2015)

Não se deve apenas refletir no que correu mal, mas também no que foi bem aplicado em contexto de aula, só assim pude adquirir conhecimentos do que se deve ou não fazer, do que corre bem ou menos bem, de modo a melhorar a prática pedagógica no futuro. *“Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação acção num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único (...) O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores”* (I. Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 8-9).

A reflexão e o questionamento sistemático acerca das situações ocorridas vieram ajudar a melhorar os meus planos de aula e toda a prática pedagógica, permitiram o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos enquanto docente e auxiliaram a um desenvolvimento que apenas a reflexão da ação sobre a ação possibilita, ou seja, através da constante reflexão que foi feita pude não só progredir nas minhas aprendizagens, mas também construir passo a passo a minha identidade profissional.

4.1.3.8. As “minhas” outras turmas

Além do meu 10º ano, acompanhei todo o processo de ensino-aprendizagem das turmas dos meus colegas, assistindo e estando presente em quase todas as suas aulas.

Como já foi aqui referido, a observação constante das aulas dos meus colegas foi uma mais-valia para toda a minha atuação e aprendizagem enquanto docente. No entanto, estabelece-se aqui outra variante: o facto de ver os alunos deles como os meus segundos alunos. Acompanhar o seu desenvolvimento, ajudá-los quando necessitavam e dar *feedbacks* para melhorar as suas habilidades foram situações que me fizeram sentir mais responsável, que me fizeram sentir como uma segunda professora para eles. Acredito que o mesmo sentimento também esteja presente na mente dos meus colegas, em relação aos meus alunos.

Outro ponto também muito fulcral nas aulas, tanto nas minhas como nas dos restantes elementos de NEP, foi a componente didática social-moral. Rosado (2011, p. 13) afirma que no *“âmbito da intervenção profissional concreta existirá, a necessidade de intervir sobre a educação moral, a educação de carácter, a qualidade moral das decisões e do comportamento individual”*, e assim foi, tentei sempre ajudar todos os alunos (da minha turma e das turmas dos meus colegas) nesta componente, tendo criado uma boa relação com todos, ou quase todos, sentindo que, apesar de saber que a turma era dos meus colegas, os alunos eram meus também e contribuíram bastante para o meu desenvolvimento e evolução profissional.

4.1.4. Avaliar Para Melhorar

“Avaliar é uma actividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade. Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação por parte dos seres humanos.”

(Colaço & Rosado, 2002)

Uma das questões muito debatida ao longo do ano debruçou-se sobre a consideração da avaliação ser a última fase do processo de ensino-aprendizagem. Será que após a avaliação feita acaba a nossa preocupação em relação aos conceitos avaliados? Avaliamos para podermos melhorar o processo, na perspetiva de Damas (1985) o objetivo da avaliação é o de tomar

uma decisão, neste caso tomar a decisão de repensar o processo de ensino ou continuar caso os resultados tenham sido os esperados inicialmente. Concordando que os objetivos da avaliação são mais amplos do que apenas a atribuição de uma classificação, podemos afirmar que a recolha de dados numa avaliação deve servir para verificar problemas dos alunos e melhorar o ensino.

Em EF, *“o valor da avaliação consiste em permitir detetar uma deficiência de aprendizagem mal ela se produz para se poder remediar de imediato, fica claro que, se não se avaliarem os alunos, eles avançarão pelos diversos ensinamentos, sem saberem as falhas que vão tendo ou as lacunas que se vão formando, até chegar o momento em que não poderão realizar novas aprendizagens por falta de base necessária ou por carência da necessária consistência”* (Carrasco & Azevedo, 1989, p. 13). Assim a avaliação foi um aspeto importante na gestão de todo o processo ensino-aprendizagem, e fez parte integrante do planeamento, tanto anual, como das unidades didáticas. Bento (2003) refere a análise e avaliação do ensino como forma de determinar o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e inventariar os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos.

Foi um procedimento que me deu certas preocupações iniciais, o cuidado do processo de ensino estar ajustado aos alunos, a inquietação de ser justas nas classificações, a formação de componentes críticas e conseguir avaliá-las num curto espaço de tempo, a escolha das melhores formas de avaliar, entre outras.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: O Início?

A avaliação diagnóstica (AD) foi o primeiro contacto que tive com o processo de avaliar. Esta surgiu com o propósito de recolher informações que me permitiram construir e ajustar os planeamentos ao nível dos alunos da turma. Colaço e Rosado (2002) apresentam duas questões importantes que a AD tem o propósito de responder: Que aprendizagens servem de bases às que vamos ensinar? E que aprendizagens, das que vamos ensinar, já foram adquiridas pelos alunos? Os mesmos autores ainda referem que a informação retirada da AD *“poderá servir para a planificação do ensino e para a organização e escolha de*

grupos, para a definição de objetivos a médio e longo prazo, devendo incidir sobre uma amostra ampla todos os objetivos” (Colaço & Rosado, 2002, p. 72).

O sistema de avaliação (seja diagnóstica, seja sumativa ou formativa) varia de escola para escola. De acordo com a escola onde estive a estagiar as duas primeiras semanas de aulas foram reservadas para as avaliações diagnósticas das diferentes modalidades que seriam lecionadas durante o ano. Na minha opinião esta organização das aulas apresenta vantagens e desvantagens para o processo de ensino. Vantagens tendo em conta que permite conhecer, desde o início, as habilidades dos alunos, motivá-los e criar o seu interesse na prática das modalidades, e permite um melhor planeamento da UD e das aulas. Desvantagens porque ao iniciarmos o ano com as AD, no momento da leção da modalidade (que pode ocorrer 5 meses depois da AD) os resultados dos alunos podem já ser diferentes, tendo em conta o transfere que as outras modalidades poderão ter e tudo o que os alunos vivenciam fora da escola. Contudo, Rosado (2002) relembra que a AD não ocorre em momentos temporais específicos, esta pode ser realizada no início do ano, assim como no início de uma unidade didática ou sempre que se pretenda introduzir novas aprendizagens e se ache prudente proceder a este tipo de avaliação.

A partir da AD pude verificar se os alunos possuíam os conhecimentos e habilidades necessárias para a introdução de novas matérias.

“A avaliação em si decorreu no tempo predefinido realçando que tive a colaboração dos professores estagiários e do PC, sem a qual teria sido bem mais complicado e demorado avaliar todos os alunos nesta aula. Aquando da avaliação fui dando alguns feedbacks especialmente sobre as ajudas, tendo em conta que a maioria dos alunos tinha medo de executar o apoio facial invertido sem ajuda (...) este medo tem de ser devidamente trabalhado com os alunos ao longo da unidade didática de modo a tentar superá-lo. Em suma, esta avaliação é bastante importante para a planificação de toda a modalidade, condicionando os conteúdos que têm de ser aperfeiçoados e adquiridos (nomeadamente conteúdos que neste ano letivo, 10º ano, já deveriam estar consolidados) ”.

Excerto da reflexão de aula nº 9 (07/10/2015) – Ginástica de Solo

“A instrução foi bastante clara no que diz respeito aos objetivos e critérios dos exercícios, contudo por vezes eram necessárias correções às posturas dos alunos e feedbacks constantes na tentativa de os motivar a melhorar os seus resultados, sendo assim o processo de avaliação poderá estar substancialmente adulterado devido ao facto de alguns resultados não corresponderem à realidade (falta de rigor no cumprimento da execução técnica dos exercícios). A estratégia usada para o apontamento dos resultados (anotando os resultados de par a par) resultou bem, dando algum tempo para os alunos descansarem e trocarem de funções (...) É de realçar que a aptidão física - força deverá ser algo a ser trabalhado com esta turma ao longo do ano, devido ao fraco desempenho dos alunos durante a avaliação diagnóstica”.

Excerto da reflexão de aula nº 6 (30/09/2015) – Aptidão Física

A aplicação da AD é fulcral no início da lecionação de uma modalidade, por este motivo tive o cuidado de a realizar em quase todos os desportos abordados, exceto nas UD que eram demasiado curtas ou nas UD em que grande parte dos alunos nunca tinha praticado (exemplo: bitoque rugby). Em relação a lecionação das modalidades das corridas do atletismo só foram disponibilizadas 7 aulas, são muito poucas aulas para a concretização de uma UD, não permitindo uma aprendizagem aprofundada dos conteúdos. No entanto, como fazia parte do programa de 10º ano, tentei fazer com os alunos aprendessem o máximo possível e conhecessem as diferentes modalidades do atletismo e as suas especificidades.

Relativamente ao bitoque rugby, assumi que partiriam todos do nível introdutório, no entanto havia três alunos que não se encontravam neste nível fazendo-me pensar, no final da UD, que a AD devia ter sido realizada de modo a ajustar os objetivos das aulas aos níveis de todos os alunos e não apenas lecionando o nível introdutório. Contudo, o conhecimento e experiência dos alunos mais avançados foi uma mais-valia em relação à interajuda existente durante as aulas.

“Tendo em conta que a grande maioria dos alunos não apresentava muitos conhecimentos nas matérias abordadas, e devido ao número reduzido de aulas (sete) decidi ensinar os passos essenciais para uma melhor compreensão dos conteúdos”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Atletismo (13/12/2015)

“Decidi não realizar uma avaliação diagnóstica, tendo em conta que a grande maioria dos alunos nunca tinha jogado e não conheciam sequer as regras deste desporto. Sendo assim parti do princípio que estariam todos (ou quase todos) numa fase introdutória”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Bitoque Rugby (07/05/2016)

Confesso que a tarefa de observar e avaliar em simultâneo não foi fácil, podendo até por vezes ter levado a perdas importantes no preenchimento das grelhas de avaliação. Contudo, é com experiência e dedicação que as pessoas evoluem e estas situações de práticas concretas ajudaram-me imenso a superar as minhas dificuldades e a melhorar a minha atuação, nomeadamente através da realização das grelhas e dos seus critérios.

4.1.4.2. Avaliação Formativa: Decorrer da aula

Esta avaliação recorre à necessidade de ir analisando o processo de ensino ao longo das aulas de modo a verificar se as aprendizagens dos alunos estão a ser consolidadas e se todo o sistema de ensino está a ser cumprido como planeado. Refere-se também à *“necessidade de valorizar e fortalecer a avaliação do dia-a-dia do aluno, em situações de performance normal, em situações de desempenho típico, e não, exclusivamente, em situações de desempenho máximo”* (Colaço & Rosado, 2002, p. 52). Os autores citados anteriormente consideram também que este tipo de avaliação é fundamental na perspetiva da regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Durante as aulas esta avaliação não foi realizada formalmente, no entanto foi constante assunto de reflexão e ajudou no percurso de aulas melhores.

Esta avaliação é essencial no entendimento do que os alunos sabem e como eles evoluem ao longo do tempo e de modo a completar a avaliação final. *Exemplo:* Um aluno que durante a UD demonstrou grande evolução, dedicação e empenho nos conteúdos das aulas e na avaliação sumativa (AS) não consegue, por algum motivo, apresentar a mesma performance, como professora não acho que este aluno deva ser completamente prejudicado. Temos de ter em conta todo o caminho que ele percorreu desde o início da AD até à AS.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa: O Final?

Rosado (2002) vê a AS como a modalidade de avaliação que possibilita melhorar as decisões relativamente à progressão dos alunos permitindo que o professor verifique essa progressão face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos. Esta avaliação pode ter lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo e/ou ter lugar no final de uma ou várias UD. Sendo assim, durante a minha prática pedagógica realizei a AS no final de todas as UD de carácter formal, de modo a não só ser atribuída uma classificação a cada aluno, mas também através dos seus resultados avaliar todo o processo de ensino.

Foi meu propósito verificar o nível de desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas e entender se o processo de ensino foi bem aplicado ou poderia ser, de qualquer maneira, melhorado.

“Acho que a aula, no geral, não só correspondeu, como superou as minhas expectativas em relação ao empenho dos alunos e à sua criatividade (...) É ainda importante referir as grandes melhorias que alguns dos alunos apresentaram, nomeadamente os rapazes que não gostavam de dança. Como meus alunos, o seu desempenho é parte do produto de todos os processos desenvolvidos por mim, o que me deixa bastante orgulhosa por ver a evolução de cada um”.

Excerto da reflexão de aula nº 67 e 68 (11/03/2016) - Dança

Avaliar requer do professor um profundo conhecimento do conteúdo e a criação de critérios-chave para que no momento avaliativo seja mais fácil e justo. Na AS é *“decisiva uma escolha criteriosa de objectivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa do modo a obter uma visão de síntese”* (Colaço & Rosado, 2002, p. 68). Recorrendo a esta necessidade, tive o cuidado de organizar critérios, e devida grelha de avaliação, de acordo com o nível dos alunos e que me permitissem avaliar de forma fluente e o mais justo possível.

“A grelha de avaliação estava bem organizada, revelando-se bastante funcional. A total fluidez dos conteúdos em alguns alunos impediam-me de ver e anotar cada elemento um a um, obrigando-me a visualizar a sequência toda e só no final fazer o registo. É claro que, para que o registo das notas de cada elemento na grelha tenha corrido como esperado, foi necessário um conhecimento prévio dos critérios e componentes críticas de cada conteúdo”.

Excerto da reflexão de aula nº 22 e 23 (06/11/2015) – Ginástica de Solo

A AS não deve ser vista exclusivamente como uma avaliação final, podendo assumir momentos parciais do ensino onde poderá também ser de carácter qualitativo. Graça e Mesquita (2011) ainda nos lembram que as práticas de avaliação não devem suspender o processo de aprendizagem, são sim oportunidades para que os alunos possam aprender e exercitar os resultados desejados e obter um *feedback* sobre o seu desenvolvimento.

Sendo o objetivo principal da EF a aprendizagens dos alunos, não podemos nem por um segundo esquecer esse objetivo, seja em que situação for, daí que mesmo durante a AS esta continua a ser um momento de aprendizagem constante. Vilar (1996, cit. por Colaço & Rosado, 2002, p. 67) refere que *“a avaliação sumativa não se deve somente esgotar num juízo sobre algo ou alguém mas, que, por sua vez, deverá ser entendida como um meio para se conhecer mais sobre uma determinada realidade, numa perspetiva de se aperfeiçoarem processos futuros”.*

Atendendo às diferenças de cada modalidade lecionada, uma das minhas grandes dificuldades em relação a AS ocorreu principalmente em dois momentos: na avaliação da dança e na avaliação dos jogos desportivos coletivos. Em relação à primeira, a avaliação foi repartida em duas partes: aeróbica, resumida em coreografias de quatro blocos musicais à escolha dos alunos, dos oito dados ao longo das aulas (4 grupos de 6 alunos); e merengue, apresentação de uma coreografia em roda de casino (2 grupos de 12 alunos). Cada coreografia tinha duração de aproximadamente 2 minutos, sendo muito complicado para mim observar 6 alunos durante esse tempo, logo pedi ao PC se poderia gravar a avaliação e com calma analisei o vídeo e tentei ser o mais justa possível nas classificações. No segundo caso, o problema foi outro, tendo em conta que a avaliação foi feita em contexto de jogo, em conformidade com os modelos aplicados durante estas UD, na observação e avaliação dos conteúdos havia sempre múltiplas opções colocadas aos alunos, dificultando a minha função. No entanto, concordo com Graça e Mesquita (2011) quando estes afirmam que a competição é um meio privilegiado de aplicação e de avaliação das aprendizagens.

“Disponibilizei 20 minutos da aula para a consolidação final da coreografia e guardei os últimos 15 minutos de aula para as filmagens da avaliação. Estas filmagens ajudam no processo avaliativo, auxiliando a prestação de todos os alunos (...) Como as duas apresentações foram filmadas, todos os alunos serão avaliados de forma justa e com a devida atenção que merecem. Durante a avaliação fiquei bastante orgulhosa do empenho de toda a turma, o facto de se preocuparem com os passos, com a sequência da coreografia e com todas as indicações que eu fui dando ao longo das aulas”.

Excerto da reflexão de aula nº 69 (16/03/2016) - Dança

“Quanto à avaliação propriamente dita, deparei-me com alguma dificuldade em visualizar as ações tático-técnicas de todos os alunos. Sendo uma modalidade que eu nunca tinha jogado e não conhecia muito bem as regras tive de ir saber mais sobre a mesma e quais as melhores estratégias para que a avaliação fosse

o mais justa possível. Sendo assim, ao longo de toda a aula fui observando os critérios de avaliação e avaliando os alunos um a um”.

Excerto da reflexão de aula nº 85 e 86 (06/05/2016) – Bitoque Rugby

As restantes modalidades foram avaliadas ou através de uma sequência (ginástica), ou por habilidades específicas (atletismo) ou ainda no conjunto de habilidades e jogo (badminton).

Nestas avaliações houve a preocupação de atribuir uma classificação a cada aluno que revelasse a prestação e competências dos mesmos não só durante este momento, mas durante todos os desenvolvimentos que apresentaram ao longo das UD.

4.1.4.4. Autoavaliação: Juízos de valores

A noção dos alunos no processo de ensino assume uma importância extrema de modo a permitir que o aluno seja responsável pela identificação dos seus feitos. Esta ação possibilita que o aluno explore os conceitos de reflexão crítica, introspeção e honestidade. De acordo com Carrasco e Azevedo (1989, p. 22) “*consiste num juízo de valor que o aluno faz do rendimento educativo que obteve*”. Para Colaço e Rosado (2002) a autoavaliação é uma forma de desenvolvimento onde os alunos devem valorizar, ajuizar e tomar decisões sobre as suas próprias aprendizagens e é ainda uma forma de darem conta dos seus erros e corrigi-los por sua iniciativa e permitir a introspeção acerca do seu comportamento.

A autoavaliação por parte dos alunos teve presente no final de cada período letivo, com o preenchimento de uma ficha (elaborada pelo GREF), onde eram consideradas as modalidades de cada período e ainda os domínios das atitudes e dos conhecimentos. Os alunos preenchiam a folha com os valores autopostos e, de acordo com as percentagens atribuídas a cada componente, apresentavam uma sugestão de classificação. Posteriormente a esta tarefa, possibilitava aos alunos a comparação dos seus resultados com as minhas avaliações e caso houvesse discrepâncias muito acentuadas, a discussão entre professor-aluno serviria para clarificar todo o processo. Como refere Carrasco e Azevedo (1989, p. 27) “*se o maior perigo da auto-avaliação consiste na falta de*

precisão, objetividade e destreza, é lógico que o professor não fique indiferente a estes objectivos, antes preste a sua ajuda neste sentido”.

Assim, sabendo que a autonomia e o espírito crítico fazem parte dos objetivos da EF, como futuros professores não podemos “*tirá-los da mesa*”, é nosso propósito ajudar os alunos na sua realização pessoal.

4.1.4.5. Instrumentos de Registo

É da responsabilidade de cada professor arranjar estratégias para a eficácia da avaliação dos seus alunos. O recurso a instrumentos de avaliação poderá ajudar nos momentos de recolher informações. Durante a minha atuação como docente, para facilitar a anotação dos resultados das observações aos alunos, utilizei várias vezes grelhas de avaliação e respetivos critérios, com classificações de 0 a 5 (ou de 0 a 3 dependendo dos conteúdos) fazendo depois a soma e a conversão para as notas finais dos alunos, de 0 a 20. Tive a preocupação de fornecer aos meus alunos os respetivos critérios de avaliação para que eles soubessem no que seriam avaliados.

“De modo a facilitar a avaliação sumativa dos alunos disponibilizei-lhes, uma semana antes da avaliação, os critérios e a sequência que teriam de realizar no dia. Esta decisão demonstrou-se ser bastante positiva, sendo visível a preocupação dos alunos em realizar os elementos corretamente e buscando sempre que possível o feedback do professor. O conhecimento antecipado da sequência gímnica valorizou a avaliação da grande maioria dos alunos propiciando a que o esquema fosse fluente e espontâneo”.

Excerto da reflexão da Unidade Didática de Ginástica de Solo (07/11/2015)

Como já referido neste documento a utilização da filmagem na modalidade de dança, foi outro recurso que permitiu uma melhor avaliação dos alunos. E a avaliação observando cada aluno em situações de formas jogadas nos desportos coletivos ajudou a que a avaliação não distanciasse muito do que tinham sido as aulas. Até porque, Colaço e Rosado (2002) mencionam que as

situações a selecionar durante a avaliação devem ser comuns às aulas de aprendizagens.

De modo a finalizar este subcapítulo, posso afirmar que os momentos de avaliação formal foram uma das grandes dificuldades ao longo do EP, dificuldades que tentei superar tendo em conta as estratégias utilizadas e o meu conhecimento dos alunos. A necessidade de atribuir um valor que caracterize o que o aluno fez durante o ano letivo foi alvo de muito pensamento, nomeadamente de modo a entender se estaria a ser justa ou não, e se todo o processo que desenvolvi teria sido eficaz para a resolução dos meus objetivos enquanto docente. Contudo, estes momentos foram determinantes para o aperfeiçoamento da minha competência profissional e um ótimo instrumento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. *“Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens”* (Estanqueiro, 2010, p. 83).

4.2. O Mundo Diferente da Escola Pêro Vaz de Caminha

Como já referido anteriormente neste documento, os meus pequenos traquinas era de outra escola, visto que as normas do EP exigem a lecionação a dois ciclos de ensino diferentes. Assim, sabendo que a ESFV não apresenta turmas do 2º ciclo (nem do 1º), tivemos de nos deslocar para a EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha, durante o 2º período do ano letivo.

Nesta nova escola tive oportunidade de lecionar três modalidades (ginástica, futebol e dança) a uma turma de 6º ano da professora Aurora Baptista, nossa professora co-cooperante. Antes de iniciar esta aventura fomos conhecer a escola e as turmas, momento em que a professora nos apresentou as características de cada turma, os espaços de EF e os funcionamentos da escola.

À semelhança do processo desenvolvido no 10º ano, também para esta turma foram desenvolvidos planeamentos de UD, de aulas, reflexões e avaliações dos alunos.

Durante a primeira aula estava bastante nervosa e ansiosa, nova escola, novos alunos, novas instalações, isto tudo fez com que a aula tivesse alguns inconvenientes deixando-me um pouco triste com a minha prestação.

“Em relação à parte fundamental da aula, senti que houve alguns problemas que no futuro devem ser melhorados (...) um dos pontos menos fortes foi o facto de o circuito começar pelo avião. Como a turma colocou-se em fila e o primeiro elemento era o avião, os alunos de trás levavam com os pés do colega da frente (...) Durante a avaliação, decidi que em vez de os alunos estarem parados a observar a avaliação dos colegas, fariam um jogo de corridas de estafetas. No entanto esta minha decisão veio a revelar-se um fracasso tendo em conta que eu não conseguia estar a avaliar um grupo e a controlar as corridas dos outros dois grupos. Sendo assim parei com as corridas e sentei os alunos todos à minha frente (...) No que concerne à minha prestação, acho que adotei um comportamento um pouco brando e constatei que nas próximas aulas devo ser mais autoritária e firme. Para concluir, apesar de alguns momentos menos positivos e do meu nervosismo inicial, acho que ao longo destas aulas conseguirei alcançar os objetivos traçados para a turma e melhorar as aprendizagens dos alunos”.

Excerto da reflexão nº 32 e 33 (05/01/2016) – Ginástica (6º ano)

O facto de estas crianças serem tão diferentes dos meus alunos do 10º ano afetou o meu julgamento, pensando que seria mais fácil. No entanto, apesar de um começo menos bom, estive sempre confiante nas minhas capacidades.

Em relação ao planeamento desenvolvi-o de acordo com o PNEF e com os critérios de avaliação definidos pela escola, usando essencialmente o MID durante a leção das aulas, tendo em conta que é um modelo centralizado no professor, onde a tomada de decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem é essencialmente feita pelo professor. Devido à imaturidade das crianças, este modelo foi aquele que achei mais ajustado à turma e as características da mesma. Contudo, prestei sempre atenção às atividades,

nomeadamente ao constante empenhamento motor dos alunos, curtos momentos de instrução e objetivos claro e concisos da aprendizagem.

O principal problema durante toda a realização do processo de ensino-aprendizagens a estes traquinas foi o comportamento dos mesmos. A turma tinha alunos que apresentavam constantes comportamentos disruptivos que exigiam a minha intervenção sistematicamente, levando a turma toda a seguir os seus maus exemplos.

Como estratégia para melhorar o controlo da turma, usei o líder da turma (o mais velho e influenciador de todos) como meu parceiro, ou seja, foi ele o meu ajudante, demonstrando as tarefas durante o decorrer das aulas, permitindo que a turma seguisse os passos do líder e mantendo uma postura muito mais correta em “sala de aula”.

A formação de grupos foi outra estratégia para melhorar o comportamento e atitudes nas aulas por parte dos alunos, a possibilidade de separar os mais problemáticos ajudou no controlo e permitiu um ambiente muito melhor para a aprendizagens dos conteúdos.

“Nesta aula o comportamento dos alunos já esteve mais controlado, tendo em conta que os mais problemáticos estavam em grupos diferentes e não havia muita interação entre eles. A maioria da turma esteve quase sempre empenhada nas suas tarefas mostrando dedicação e treinando os conteúdos onde tinham mais dificuldades”.

Excerto da reflexão de aula nº 46 (05/02/2016) – Ginástica (6º ano)

Na modalidade de futebol, devido à discrepância no nível dos rapazes em relação ao nível das raparigas, tive sempre de organizar dois planos para a mesma aula e controlar dois grupos ao mesmo tempo. Esta tarefa não foi fácil, no entanto devido ao entusiasmo dos rapazes por este desporto o seu comportamento era mais controlado e o empenho era constante, permitindo-me focar na aprendizagem das raparigas dando *feedbacks* e arranando maneiras de melhorar as suas práticas. Apesar do interesse mostrado pelos rapazes

muitas vezes havia conflitos na organização das equipas e nas atitudes desenvolvidas ao longo dos jogos.

“Separei os rapazes das raparigas e dei início à organização dos jogos. Esta organização demorou um pouco mais do que estava planeada, tendo em conta que durante a formação de equipas existem sempre dois ou três alunos (rapazes) que demonstram sempre descontentamento com a constituição dos grupos, sejam formados por mim ou por eles próprios”.

Excerto da reflexão de aula nº 59 (11/03/2016) – Futebol (6º ano)

Além destes momentos mais difíceis, também houve muitos momentos de alegria e diversão com a aprendizagem sempre presente. A constante preocupação, dedicação e disponibilidade da professora Aurora auxiliou para que esta minha experiência na escola Pêro Vaz de Caminha fosse cheia de novas aprendizagens e perspetivas de um mundo diferente. As conversas com a professora foram de extrema importância para um melhor funcionamento das aulas e do conhecimento dos alunos.

Findo este subcapítulo com a aquisição de uma excelente experiência. Experiência de lecionar a um ciclo diferente, a crianças diferentes, em um ambiente diferente, que enriqueceu bastante a minha bagagem de aprendizagem que trouxe comigo ao longo de todo este ano letivo.

5. A ESCOLA COMO UMA SEGUNDA CASA

5.1. Absorver os Saberes Desportivos

O EP vai muito além da lecionação das aulas, deve englobar também as atividades não letivas realizadas na escola. Matos (2014a) afirma que a integração na comunidade escolar é um ponto fulcral na vida de um futuro professor, que deve simultaneamente contribuir para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

Em relação às atividades desportivas que foram dinamizadas na escola, estas tiveram como objetivo promover o desporto, o gosto pela sua prática, a socialização e a interação entre a comunidade escolar através das iniciativas do corta-mato, do torneio basquetebol 3x3 e por fim do 2º Sarau Filipa Mov'Art desenvolvido pelo Núcleo de Estágio. Estas atividades foram destinadas a todos os alunos da escola que quisessem participar.

A adesão dos alunos a estas atividades extracurriculares faz-nos refletir sobre a importância da sua dinamização no futuro, não nos deixando limitar ao conformismo e à padronização da escola como mero somatório das aulas e dos objetivos pré-estabelecidos e uniformizados. A promoção destas iniciativas pode levar a uma maior adesão por parte dos alunos a atividades deste género que por sua vez poderá conduzir a uma maior motivação para essas práticas, seja nas próprias aulas de EF, seja até foram do contexto escolar. Para Melo (1991, p. 8) as atividades extracurriculares são da responsabilidade das escolas, no entanto estas atividades muitas vezes são consideradas pelas instituições como *“parente pobre e, por isso mesmo, facultativa, de natureza lúdica e cultural, apenas para utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”*. Logo é nosso dever (dos professores de educação física), mudar estas ideologias e promover o gosto da atividades desportivas em todos os alunos.

“ (...) retirar prazer das diversas actividades físicas é um objetivo comum dos participantes, e de uma importância decisiva na continuidade da prática,

devendo o professor/treinador assumir um papel preponderante na condução do processo de ensino/treino (...) ” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 192)

5.1.1. Corta-Mato

O Corta-Mato é uma atividade que já faz parte da tradição da escola, é realizado todos os anos no final do 1º período na quinta do Covelo. Este ano estava previsto ser realizado no dia 10 de Novembro, no entanto devido à greve dos trabalhadores da administração pública, não foi possível o desenvolvimento desta atividade, tendo sido adiada para o dia 17 do mesmo mês.

Previamente à data da prova foi salientado tudo o que seria importante para que tudo corresse na perfeição, nomeadamente a organização dos dorsais, as inscrições dos participantes, os suplementos (chá) e o papel cada um dos professores do grupo de EF (núcleo de estágio incluído) no decorrer do corta-mato.

O núcleo de estágio não participou muito no planeamento e organização da atividade, no entanto no dia da prova teve funções como a entrega de dorsais aos escalões mais baixos, a distribuição de elásticos (tendo em conta o número de voltas dos alunos), a delineação do espaço e o ainda acompanhamento dos alunos até ao local da atividade e de volta à escola.

Não sei se devido à prova em si, à meteorologia (que apesar de não estar a chover não estava muito calor) ou pelo facto de a data inicial ter sido mudada, nem todos os alunos inscritos apareceram no dia da prova. Numa escola com mais de 1000 alunos, apenas aproximadamente 200 aceitaram este desafio. Importa ainda referir que a grande maioria deles era do ensino básico e que os alunos do ensino secundário não se interessaram muito por esta atividade. Além deste acanhado número de participantes, a meu ver, acho que, sendo o corta-mato uma atividade realizada em quase todas as escolas a nível nacional, a própria ESFV podia ter incentivado mais e apostado mais neste projeto, pois é realizado todos os anos e é de todo o nosso interesse que os alunos da escola pratiquem e participem nestas atividades que são bastante dinamizadoras tanto em aspetos sociais como desportivos.

No final da prova, em conversas informais com os restantes professores de EF, chegamos a algumas conclusões, umas mais positivas, mas outras mais negativas acerca da atividade. Não ter chovido foi bom, assim como não terem existido lesões graves ao longo de toda a prova e em termos de logística tudo correu como planeado. Contudo, o facto de não existir um suplemento alimentar sólido fez com que os últimos participantes a correr (os mais velhos), estivessem cheios de fome na hora da sua prova. O chá ajudava no final da corrida, mas acho que seria bom existir uma barrinha de cereais ou uma peça de fruta.

Esta atividade fortaleceu a minha posição na escola, ajudou na relação com os alunos e no reconhecimento através do respeito mútuo e conversas informais.

Em suma, acho que foi um momento bem passado com aprendizagens no que toca à estruturação de um evento desportivo e com diversão ao longo de toda a manhã, havendo ainda direito a prémios para os três primeiros classificados de cada escalão.

5.1.2. Torneio Basquetebol 3x3

A segunda atividade a ser desenvolvida pelo grupo de EF foi o torneio de Basquetebol 3x3 na manhã do dia 18 de Fevereiro, destinada a todos os alunos da escola.

O desporto é visto como um espaço que proporciona a socialização, que leva vários tipos de pessoas a relacionarem-se e adquirirem competências relacionais, o que durante os jogos de basquetebol pôde-se confirmar. Alunos que normalmente não têm qualquer relação a conviverem e conversarem durante o torneio.

Assim como o corta-mato, este torneio foi uma atividade onde a parte do planeamento e organização não esteve muito nas mãos dos professores estagiários. Sendo uma atividade que também é realizada todos os anos, os procedimentos são semelhantes de ano para ano. No entanto, dias antes da atividade e mesmo durante o torneio houve grandes interações entre todos os elementos do GREF, de modo a que tudo corresse pelo melhor.

Foi delineado que cada mesa teria a supervisão de um dos professores, caso fosse necessário alguma ajuda na arbitragem ou no preenchimento do boletim

de jogo (funções desempenhadas pelos alunos). Sendo assim, fiquei responsável pela mesa dos jogos das raparigas juvenis e juniores.

Foi uma manhã fria, mas bastante animada com direito a música, diversão e muito espírito de competição. Em semelhança ao corta-mato, este torneio também não teve muita adesão, mas os que tiveram a coragem de mostrar os seus dotes chegaram para animar a atividade.

Saliento que o torneio cumpriu com as expectativas previstas, acabando à hora planeada e com bastante público durante os intervalos. Como ponto a melhorar, e à semelhança de outras atividades desportivas já realizadas, a falta de suplemento alimentar poderia ser melhorado, no entanto acho que o resultado de toda a atividade foi positivo e destaco ainda que sem todo o cuidado na organização, que foi excelente, por parte dos professores do GREF, nada teria sido possível.

5.1.3. II Sarau Filipa Mov'Art - Atividade Organizada Pelo NEP

O núcleo de estágio teve a oportunidade de organizar uma ação no âmbito das atividades desportivas. Esta ação teve como objetivo enriquecer a integração e a sociabilização dos alunos e promover sinergias com a comunidade. A proposta que tínhamos desde o início do estágio era a realização da 2ª Edição do Sarau Filipa Mov'Art da Escola Secundária Filipa Vilhena, de modo a dar continuidade a um projeto iniciado por antigos professores estagiários.

Esta ideia de organizar a segunda edição do Sarau Filipa Mov'Art surgiu-nos com o objetivo de tornar este evento um acontecimento que poderá ter futuro, fazendo com que este seja parte da escola e possa permanecer de ano para ano como forma de comemorar o Dia da Filipa.

Ao longo do planeamento, organização e realização desta atividade foram surgindo alguns obstáculos onde foram necessárias persistência e muita paciência para os ultrapassar, nomeadamente na angariação de fundos/recursos para a realização do sarau, na integração não só do grupo de professores de EF, mas de toda a comunidade escolar, na participação dos alunos e em toda a logística do programa do Sarau.

Este ano o Sarau aconteceu no dia 25 de Maio, contando com cerca de oitenta participantes da escola, e grupos convidados como o Núcleo de Dança da FADEUP e a Tuna Musicatta Contractile também da FADEUP e um público espetacular.

Planeamento

O 2º Sarau de Artes Performativas começou a ter vida através do empenho e da preparação que fomos tendo desde muito cedo. Logo no início do segundo período ficou definido que seria um sarau onde o principal enfoque seria direcionado para a dança, devido à falta de recursos para um praticável de ginástica. Através de várias trocas de e-mails e conversas com a direção da escola, esta assegurou-nos sustento alimentar para os participantes e águas, bens importantes após a realização de uma atividade física.

O facto de já existir um painel de fundo, para colocar atrás do palco, facilitou-nos o trabalho, dando-nos prioridade para nos focarmos em outros pontos de extrema importância, nomeadamente os cartazes de inscrição/divulgação (anexo XII), as fichas de participação e croqui do evento.

Organização

Após estarem as inscrições abertas, a única coisa que podíamos fazer (como núcleo) era divulgar o projeto e esperar que os alunos aderissem e se inscrevessem o mais rápido possível. A ajuda dos professores de EF na divulgação do sarau pelas suas turmas foi uma mais-valia, fazendo com que existissem mais inscrições.

As inscrições começaram a chegar-nos às mãos e logo aí vimos que estava na hora de começar a montar o programa e analisar bem a sequência de atuações. Como havia alunos a participar em mais que uma atuação tivemos a preocupação em distanciar as mesmas e dar tempo para que os participantes pudessem descansar entre as suas performances. Foi um processo que requereu alguma preocupação e empenho da nossa parte, mas valeu todo o esforço, pois todas as atuações estavam muito bem organizadas.

Ainda em relação à organização, foi da nossa responsabilidade verificar os sistemas de som, a iluminação, as cadeiras necessárias e todo o esquema do evento.

Realização

Chegando o grande dia, o nervosismo era bastante visível, será que iria correr tudo bem? Será que o público ia gostar? Será que as atuações estavam bem planeadas e organizadas? Será que o sistema de som não iria avariar a meio do espetáculo? Estas e outras questões estiveram presentes na minha cabeça durante todo o dia. Contudo foi no ensaio geral que o sarau começou a ter vida, com um ambiente fantástico que se vivenciou, todos os preparativos e brincadeiras com os participantes e o apoio de todos.

Aproximando-se a hora de início do espetáculo as cadeiras começavam a ser preenchidas, e foi com satisfação que começamos a perceber que havia muito mais público que cadeiras. Mas nem por isso as pessoas arredaram pé, assistindo do início ao fim muito atentamente a todo o evento.

Com a casa cheia, participantes ansiosos e apresentadores em posição, deu-se assim início ao sarau. Era este o momento onde iríamos ver os frutos de todo o trabalho planeado.

“Por detrás das câmaras”

Para o público o espetáculo fluíu de forma normal e sem qualquer problema, porém só quem está por “de trás das câmaras” sabe ao certo todos os pormenores.

Com a correria da verificação das músicas e ter que as colocar na devida ordem para o espetáculo, assim começou no ensaio, onde tudo devia acontecer conforme o programado. A agitação dos participantes em não errar trespassou para nós, partilhando as mesmas preocupações e ansiedades. Era hora de começar e os convidados (Núcleo de Dança e Tuna) ainda não tinham chegado (o facto de não sabermos as horas que estes iriam chegar colocou o meu coração aos saltos durante algum tempo). Mesmo assim demos início ao evento e tentamos arranjar estratégias para solucionar a demora do núcleo de dança, caso chegassem depois do momento da sua atuação. Felizmente as nossas convidadas do Núcleo de Dança da FADEUP chegaram a tempo e não tivemos de mudar nada do que estava planeado, mas não ganhei para o susto e senti um alívio quando me apercebi que tudo iria ficar bem.

Outro problema era a hora de chegada da Tuna, que estava prevista para as 22h, estando o sarau a decorrer tão fluentemente, previmos que teríamos de realizar um intervalo um pouco mais longo do que o que estava planeado. E assim foi, nada que o público tivesse notado e deu para ganharmos ali uns minutos extra. Quando a tuna chegou foi outro alívio preso no peito que desapareceu.

Quando tudo terminou não podia estar mais orgulhosa de todo o nosso trabalho, de tudo o que foi feito durante aquelas duas horas e de tudo o que o meu coração aguentou.

Estar por detrás de toda esta 2ª Edição do Sarau Filipa Mov'Art não foi tarefa fácil, mas foi extremamente recompensador.

Finalização

A Tuna veio finalizar este sarau com muita animação e festa, tivemos direito a danças, “comboios”, alegria e muitas palmas. Quando a atuação deles terminou era a nossa vez (NEP) de falar para aquele excelente público e agradecer a uma série de entidades. O nervosismo passou logo que saiu a primeira palavra e como o ambiente proporcionado por todos era tão bom, por mim podia estar ali mais uma boa hora na conversa. Após o “Obrigado” final senti que os aplausos eram os mais sinceros possíveis e que tudo o que fizemos foi bem feito.

No momento pós-evento tivemos direito à congratulação de professores, alunos e elementos da direção, o que nos deixou um forte sentimento de gratidão por tudo o que fizemos. Sentimos que recebemos o devido valor e o que o Sarau foi um evento muito bem conseguido, contribuindo para a interação entre todos os elementos da comunidade da escola, num ambiente festivo e cheio de alegria. Foram estas duas horas de espetáculo que fez com que todo o trabalho, toda a preparação e organização tivessem valido a pena. Foi um resultado espantoso e admirável.

Em suma, considero que este Sarau foi muito mais que duas horas de espetáculo, foi um momento que ficará para sempre nas nossas memórias. Com todo o esforço e dedicação que o núcleo de estágio apresentou, alcançou-se o sucesso que pretendíamos e podemos dizer que superámos as nossas expectativas, esperando que este evento seja lembrado ao longo dos anos. O

impacto que o Sarau teve permitiu inúmeros benefícios em relação a contributos para o futuro, nomeadamente um evento que possa ser apreciado por todos permitindo uma interação mais forte entre a comunidade educativa.

5.2. Desporto Escolar: O Desporto de Elite na Escola

A ESFV apresenta o Voleibol (masculino e feminino) como única modalidade no desporto escolar. Apesar de apreciar bastante esta modalidade (como referido no capítulo 2, fiz parte da equipa de voleibol da minha escola secundária), questionei-me do porquê da escola só apostar no voleibol, seria a modalidade com mais oferta da comunidade? Seria pela escolha dos alunos da escola à medida dos anos? Mesmo não tendo conseguido respostas concretas a estas perguntas, acho que a minha visão sobre o desporto escolar e sobre estas questões fizeram-me refletir acerca de como ser uma futura profissional mais completa. Após a leitura e análise do regulamento do DE, pude entender que a *“seleção das modalidades/disciplinas desportivas é da inteira responsabilidade da Direção do Clube do Desporto Escolar, tendo em conta o quadro das modalidades constantes no Programa do Desporto Escolar, a cultura desportiva da comunidade escolar e/ou envolvente, manifestada no Plano do Clubes do Desporto Escolar, os interesses dos alunos, os recursos humanos e materiais do Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada”* (Regulamento do Programa do Desporto Escolar, 2015/2016, p. 4), influenciando assim as escolhas que a escola oferece em termos desportivos. O Corta-mato e o Basquetebol 3x3 também fazem parte das ofertas ligadas ao DE, porém o Voleibol é a única atividade extracurricular desportiva devidamente orientada. A minha participação neste grupo não foi muito ativa, no entanto tentei compreender melhor todo o trabalho que é feito sobre as funções e burocracias que o DE implica na escola e questionar todo o seu funcionamento, desde as horas dos treinos às competições organizadas, falando com o coordenador, e de modo a recolher ainda mais informações fui falar com os próprios atletas e

entender como é que estes se sentem quando vão representar a escola através do voleibol.

“É uma responsabilidade muito grande, fazemos os possíveis para que a escola fique bem vista através do desporto. Sendo um desporto que gosto imenso de fazer tenho aqui a oportunidade de mostrar o meu talento a outras escolas.”; “Apesar de já ter praticado vários desportos, o voleibol é aquele que mais gosto e saber que o posso praticar na minha escola deixa-me muito feliz. Além disso, puder representar a Filipa de Vilhena fazendo algo que me dá prazer é algo que me dá bastante orgulho.”; “Já pertenci a um clube de voleibol fora da escola, mas neste momento apenas pertenço à equipa de desporto escolar de voleibol e digo que o espírito seja num clube seja aqui na escola é o mesmo, temos todos espírito de equipa e os desafios são semelhantes porque estamos ao mesmo nível que as outras escolas e os torneios e as competições assemelham-se muito a uma época desportiva de um clube mantendo-nos motivados e com vontade de ganhar.”

(Testemunhos de alunos pertencentes à equipa principal)

Após toda esta pesquisa e reflexão posso afirmar que, apesar de a interação com este grupo ter sido pouca, fiquei a compreender melhor a atividade de ensino e treino do desporto escolar, o que me possibilitou refletir sobre esta atividade de enriquecimento curricular.

5.3. Diretores de Turma: Mais que Pais e Mães

À semelhança do DE, a tarefa de diretor de turma também não foi acompanhada ao pormenor, porém tentei acompanhar constantemente o PC em relação a esse cargo e sabendo o que se passava com a direção de turma do meu 10º falando com a professora em conversas informais.

O PC pôs-nos sempre a par do que se passava com a direção de turma dele, quais os problemas existentes e qual a melhor forma de tentar resolvê-los. Deu-nos todo o conhecimento sobre quais as principais responsabilidades de um DT e elucidou-nos das funções a desempenhar.

São os DT os pilares entre o que se passa na escola e o que se passa em casa. Apesar de não ter tido a oportunidade de presenciar uma reunião ou conversa com os EE/pais, acho que através de todos os testemunhos do PC e da DT da minha turma de 10º ano pude entender melhor a posição deste cargo.

Nas próprias reuniões de conselho de turma, pude observar toda a preocupação que a DT tem para com cada um dos seus alunos. Por falar em reuniões de conselho de turma, o facto de ter sido aluna durante tantos anos e agora poder estar numa destas reuniões, ver o que se passa e como é que os professores falam sobre cada aluno, foi uma realidade da qual eu não tinha qualquer ideia. Ajudou-me bastante para compreender como é feita a atribuição das notas e quais as preocupações que advêm da mesma.

Confesso que ser diretor de turma é algo que ambiciono bastante, poder ser a ligação entre a escola e a família dos meus alunos e ajudar a que exista um ambiente harmonioso e de compreensão entre estas duas vertentes é algo, sendo eu uma pessoa bastante solidária, me deixa com vontade de querer assumir esta função.

Em suma, apesar de não ter seguido esta função detalhadamente acho que consegui compreender todo o papel do DT. Sabendo que as normas orientadoras de EP dizem exatamente que o professor estagiário deve “compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas” e sentido-me capaz de o fazer, acho que cumpro a tarefa e no futuro desempenharei essa função da melhor maneira possível.

5.4. Grupo de Recrutamento de Educação Física: Super Reuniões

Todas as semanas, à terça-feira pelas 16h35min lá íamos nós para as reuniões de GREF. Toda a gente sabe que as reuniões fazem parte do “ser professor”, sendo assim, nós professores estagiários fizemos questão de acompanhar todas as reuniões de grupo e de departamento.

O GREF era constituído por 7 professores, mais os três aprendizes (nós, professores estagiários). Estas reuniões ao longo do ano tiveram assuntos extremamente variados, desde organização das atividades desportivas, revisão das provas de equivalência à frequência de EF, debates sobre assuntos de interesse à nossa disciplina até conversas bastante animada com direito a lanchinhos e tudo cada vez que alguém fizesse anos, entre tantos outros.

Foi durante estas reuniões que comecei a ter uma maior interação com os professores de EF da escola. Saber que somos reconhecidos como colegas e não como apenas estagiários é muito bom, saber que quando temos algo para dizer e estamos mesmo a ser ouvidos fez-me estar mais à-vontade para expressar as minhas ideias e sugestões sempre que possível. Saber que contavam comigo e acreditavam em mim fez com que eu própria acreditasse mais em mim e nas minhas capacidades.

A principal preocupação do GREF é que a EF seja uma disciplina diferente de todas as outras, onde pretendemos formar alunos mais ativos e aderentes ao desporto.

Termo assim este ponto, com a sensação que pertenci de corpo e alma ao grupo de recrutamento de Educação Física da Escola Secundária Filipa de Vilhena.

6. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO - A ATITUDE DOS PAIS DE CRIANÇAS E JOVENS ASMÁTICOS FACE À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

6.1. Resumo: A asma é vista hoje em dia como um importante problema médico e de saúde pública e sabendo que a atividade física e desportiva é essencial para um estilo de vida saudável, este estudo debruçou-se sobre “A Atitude dos Pais de Crianças e Jovens Asmáticos face à Prática de Atividade Física” dos seus filhos – já que os pais/mães têm um papel de extrema importância na vida dos seus filhos e são eles que proporcionam às crianças/jovens condições para que estes se desenvolvam da melhor maneira possível. **Objetivo:** Comparar e analisar as opiniões dos pais/mães de crianças e jovens asmáticos em relação à prática de atividade física dos seus filhos. **Metodologia:** Questionário aplicado aos encarregados de educação das 17 crianças/jovens identificadas como asmáticos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. **Resultados:** Dos 17 pais/mães inquiridos, verificou-se que 70,6% concorda que as crianças e jovens asmáticos devem ser tão fisicamente ativos como aqueles que não sofrem da doença. Averiguou-se ainda que apenas 41,2% das crianças e jovens da amostra praticam desporto fora do contexto escolar e que os pais/mães referem mais vantagens da prática de atividades físicas e desportiva no controlo da asma do que desvantagens. **Conclusões:** O papel da escola e a opinião dos pais são de extrema importância para promoção da motivação na participação de crianças e jovens em atividades físicas e desportivas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade física e desportiva, asma, crianças e jovens, pais e escola.

6.2. Abstract: Asthma is currently considered a serious medical and public health problem. Knowing that physical and sport activity is essential for a healthy lifestyle, this study looks into “The Attitude of Asthmatic Children and Teenagers’ Parents towards Physical Activity” practised by their children – since parents have a vital role in their children’s life and provide the conditions for the child’s healthy growth. **Objective:** to compare and analyse the opinions of asthmatic children and teenagers’ parents about their children practising physical activity. **Methodology:** Questionnaire addressed to parents of asthmatic children / teenagers aged between 12 and 18. **Results:** 70.6% of the 17 parents agree that asthmatic children and teenagers should be as physically active as those who do not have the disease. Only 41.2% of the children and teenagers of the sample practise sport outside school and parents mention more advantages than disadvantages of practising sport and physical activities to control asthma. **Conclusions:** the role of school and the parents’ opinion are extremely important to motivate children and teenagers to practise physical and sport activities.

6.3. Introdução

É inevitável associar as aulas de EF a grandes benefícios de saúde e bem-estar. Sabendo que a EF apenas ocupa 3 a 4 horas semanais, esta não chega para alcançar as recomendações de atividade física e desportiva (AFD) para crianças e jovens saudáveis, contudo não podemos esquecer que acarreta outros inúmeros benefícios.

A Organização Mundial de Saúde (2013) apresenta as seguintes recomendações para pessoas em idade escolar: 60 minutos de atividade física diária de intensidade moderada a vigorosa; a maior parte da atividade física deverá ser de natureza aeróbia; atividade física diária para além dos 60 minutos mínimos resultará em benefícios extra para a saúde dos praticantes; pelo menos 3 vezes por semana, a atividade física deverá integrar exercícios que permitam fortalecer os músculos e os ossos;

É consensual o reconhecimento do papel da AFD na promoção de saúde e bem-estar dos indivíduos. No entanto, a dúvida que se coloca é o

que é exatamente a Saúde? E quais as vantagens da atividade física para a melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens? A Organização Mundial de Saúde (2013) define saúde como *“um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não só a ausência de doença ou enfermidade”*, visa ainda criar condições que permitam a todos os indivíduos usufruir de uma vida completa e harmoniosa.

Hoje em dia, este estado de saúde é bastante prejudicado, tendo em conta a baixa frequência de crianças praticantes de atividade desportiva extraescolar. Pedrosa et al.(2004), no seu estudo, ainda revelam que a diminuição da AFD total que se verifica na adolescência é devida, principalmente, à diminuição do número de atividades e não tanto à diminuição do tempo despendido nas atividades específicas. Assim assumimos que a prática desportiva nas crianças e jovens é de extrema importância para um crescimento saudável. O mesmo acontece em crianças e jovens asmáticos, onde a melhoria da qualidade de vida dos

mesmos através do desporto tem sido tema de estudo à algum tempo (e.g. (Gualdi, 2004)). A asma é uma doença inflamatória das vias aéreas. É vista atualmente em todo o mundo como *“um importante problema de saúde pública, afetando milhões de pessoas de todas as faixas etária (...) nos países da União Europeia assume uma dimensão afeta entre 2 a 15% da população, particularmente as crianças”* (Plácido, 2004, pp.583-584). Esta inflamação crônica é associada a hiper-responsividade das vias aéreas que leva a episódios recorrentes de dispneia (aumento da frequência respiratória), falta de ar, aperto no peito e tosse, particularmente à noite ou no início manhã, estes episódios são normalmente associados à obstrução do fluxo de ar dentro do pulmão que é muitas vezes reversível espontaneamente ou com tratamento (Bateman et al., 2008).

Ao afirmar-se que a principal consequência da doença é a falta de ar é inevitável considerar que durante a prática de AFD, onde a necessidade de controlo respiratório é maior, a criança ou jovem asmático

apresente maiores dificuldades nesse controlo. Contudo a regular atividade física nestas crianças/jovens é responsável pelo desenvolvimento harmônico do indivíduo e como tal não pode ser dispensado, pois se uma criança é privada de praticar atividade física e desportiva acontecerá um subdesenvolvimento que trará imensas consequências, tais como, a falta de coordenação motora, a musculatura subdesenvolvida e a falta de resistência orgânica (Betti, 1994).

Crianças e jovens com asma são encorajados a ser tão fisicamente ativos como aqueles que não sofrem da doença. No entanto, a juventude de hoje em dia gasta mais tempo fechada em casa a jogar videojogos do que na rua a brincar e a correr, pelo que é de prever que as crianças quando colocadas em situações de esforço não estejam habituadas e cansem-se muito facilmente (Protudjer et al., 2012). Para os jovens com asma esta situação poderá ser mais grave, originando exacerbações. *“A exacerbação é chamada de crise de asma; situação na qual ocorrem três alterações nos*

pulmões: as vias aéreas inflamam-se, as células das vias aéreas produzem mais muco do que o normal, e como esse muco é muito espesso, tende a obstruí-las, e os músculos contraem-se. Essas mudanças fazem com que as vias aéreas se estreitem dificultando com isso a respiração. As crises de asma variam em frequência e intensidade, (...) a exacerbação da asma pode se iniciar lentamente com sintomas que se agravam de forma gradual. Quando ocorre uma crise, o paciente com asma sofre com dificuldade de respirar, tosse ou uma sensação de opressão no peito. A crise pode durar alguns minutos ou prolongar-se por horas” (Merck Sharp & Dohme, 2009). Devido a este facto, jovens com asma poderão vir mesmo a acreditar que é inevitável da doença certas limitações à prática de atividade física. Lang et al.(2004) identificaram, através de um estudo realizado nos EUA, que as crianças asmáticas são menos ativas do que crianças sem esta doença o que estaria principalmente associado às crenças que os pais/mães têm sobre a relação da AFD e desta doença.

A opinião dos pais/mães sobre esta doença tem vindo a ser estudada ao longo dos anos. (e.g. (Costa, 2002); (Assis, 2010); (Junior, 2010)).

Sabendo que os pais/mães têm um papel tão importante na vida dos seus filhos e são eles que proporcionam à criança/jovem condições para que este se desenvolva da melhor maneira possível, é essencial saber a conceção dos mesmos quando os seus filhos apresentarem alguma doença, que restrições serão impostas e que preocupações serão consideradas adequadas ou amplificadas.

Com especial curiosidade sobre este tema, tendo em consideração que eu própria sou portadora desta doença e sabendo que alguns alunos têm asma, decidi ir saber a opinião que os pais/mães desses alunos têm sobre a qualidade de vida dos seus filhos e de que modo a prática de AFD influencia o seu dia-a-dia. Como é que um pai/mães lida com uma criança/jovem asmático e se sabe dos inúmeros benefícios que a atividade física proporciona a esta doença.

O **objetivo geral** deste estudo é comparar e analisar as opiniões dos pais/mães de crianças e jovens asmáticos em relação à prática de atividade física dos seus filhos.

6.4. Metodologia

Amostra: Dos 25 alunos identificados com asma de uma escola da cidade do Porto foram todos contactados para participarem em conjunto com os seus pais/mães (ou de quem assumisse este papel) no presente estudo. Desses 25, 17 dos pais/mães aceitaram o convite e fizeram parte da amostra, sendo os seus educandos alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Dessa amostra, fizeram parte cinco pais e doze mães, com idades compreendidas entre os 42 e 53 anos, de jovens asmáticos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

Instrumento da recolha de dados: Foi aplicado um questionário adaptado de Costa (2002) (anexo XIII) com o objetivo de entender o conceito que os pais/mães têm sobre a asma e as suas opiniões acerca do estilo e qualidade de vida das crianças e jovens asmáticos. O

questionário é composto por questões de resposta aberta e uma identificação da classificação da gravidade da asma segundo os critérios do “*National Asthma Education and Prevention Program*”.

Procedimentos: De janeiro até ao final do mês de março foram identificados os jovens da escola do Porto portadores da doença inflamatória crônica das vias aéreas, sendo de seguida contactados para a obtenção do consentimento dos seus pais/mães. Aos 17 pais/mães dos quais foi obtido o consentimento, foi entregue aos seus educandos o questionário com todas as informações necessárias ao seu preenchimento, tendo sido devolvida a totalidade dos questionários.

Para a análise dos dados, e dada a sua natureza qualitativa, procedeu-se a uma análise de conteúdo com uma definição da categorização à *posteriori* onde se realizou um trabalho exploratório sobre o *corpus* do estudo e através de diferentes ensaios estabeleceu-se um plano de categorias que emergem do conteúdo informativos explorado (Queirós & Lacerda, 2013).

6.5. Resultados

Da identificação do grau de gravidade da asma dos jovens percecionada pelos pais/mães destaca-se a intermitente, seguida da persistente leve, sendo que estes dois graus de menor severidade foram os únicos níveis identificados pelos elementos da amostra (ver tabela 1).

Identificação do grau de severidade da asma		
Grau de Severidade	Frequência	Percentagem (%)
Intermitente	12	70,6%
Persistente Leve	5	29,4%
Persistente Moderada	0	0%
Persistente Grave	0	0%
Total	17	100%

Tabela 1 - Identificação do grau de severidade da asma dos filhos pelos elementos da amostra

Ainda em relação à identificação das crianças/jovens, foi apontado pelos pais/mães que 9 deles não pratica qualquer AFD fora do âmbito da escola, 7 praticam atualmente pelo um desporto e 1 já praticou (ver tabela 2).

Participação dos jovens em atividades desportivas fora da escola		
Prática em act. desp.	Nº de jovens	Percentagem (%)
Não	9	52,9%
Sim	7	41,2%
Já Participou	1	5,9%
Total	17	100%

Tabela 2 - Participação dos filhos dos elementos da amostra em atividades desportivas extraescolares

Dos 10 que estão envolvidos, ou já estiveram, em AFD extraescolares, 4 praticam natação, 3 voleibol, 1 futebol, 1 futsal e 1 ginástica. Existem dois destes jovens que praticam ou praticaram mais que uma modalidade.

Sete dos dezassete questionados referem que, depois de o/a seu/sua educando/a ter uma noite com crises, só após os sintomas dos seus filhos estarem controlados os deixam ir à escola normalmente, mas com cuidados redobrados no que toca a esforços físicos. Seis disseram que os jovens vão para a escola normalmente e apenas dois inquiridos afirmaram que não levam o filho à escola até este estar totalmente recuperado. Um progenitor referiu que a sua filha nunca tinha tido uma crise noturna e um outro esclareceu que a filha após

tomar a medicação recomendada ia para a escola normalmente.

Ao pedido para comentarem a seguinte afirmação: “Crianças e jovens com asma devem ser tão fisicamente ativos como aqueles que não sofrem da doença” as respostas foram bastante díspares. No entanto, 12 dos inquiridos concordaram com a afirmação e 3 não concordaram (1 não respondeu e 1 disse que era questionável). Dos doze que concordaram podemos destacar duas categorias: os que concordaram totalmente com a afirmação (ex: “*Todas as crianças têm o mesmo potencial*”) e os que responderam “*Concordo, mas ...*”, sendo que as argumentações destes últimos recai muitas vezes sobre as justificações dos que não concordaram com a afirmação (ex: “*Concordo, mas o jovem asmático deve ser sempre acompanhado*”; “*Não concordo porque este problema condiciona as crianças*”).

No que concerne à prática de AFD verifica-se que a maioria dos elementos da amostra entende que a atividade física é fundamental para o normal e saudável crescimento das crianças, para o seu

desenvolvimento e equilíbrio, e que as crianças/jovens não devem ser afastadas das suas atividades normais do dia-a-dia. Mas foi referido pela maioria que as AFD devem ser realizadas de forma adequada “*com cautela*”, sendo que um dos elementos inquiridos refere que o filho deve praticar as atividades, mas evitar realizá-las em ambientes de ar frio e em sobrecargas excessivas.

A maioria dos pais/mães designou a natação como a modalidade desportiva mais adequada a jovens asmáticos, sendo que a referência a “*qualquer desporto*” é ainda expressiva (ver tabela 3).

Desportos mais indicados para asmáticos na opinião dos pais/mães		
Desportos	Nº de respostas	Percentagem (%)
Natação	8	47,1%
Qualquer Desporto	4	23,5%
Desportos Aquáticos	2	11,7%
Atletismo	1	5,9%
Desportos de Pavilhão	1	5,9%
Sem opinião	1	5,9%
Total	17	100%

Tabela 3 - Desportos mais indicados a jovens asmáticos referenciados pelos elementos da amostra

Relativamente às vantagens e desvantagens apontadas pelos elementos da amostra em

conformidade com a prática de AFD no controlo da asma, a análise dos dados apresenta maior número de vantagens que desvantagens. No que concerne às vantagens os pais/mães dos jovens asmáticos referem que a melhoria do controlo respiratório, a melhoria do bem-estar e os efeitos positivos na prevenção e diminuição das crises asmáticas são os principais benefícios da prática de AFD em jovens com a doença. Das desvantagens apresentadas, os pais/mães indicam que a prática de AFD pode afetar o jovem asmático originando crises asmáticas e falta de ar durante o esforço exposto. Uma percentagem de 35% dos elementos da amostra referem que não existem desvantagens.

6.6. Discussão

A maioria dos elementos da amostra percebe que os filhos apresentam um grau de gravidade da doença baixa, devendo este facto ser considerado em todas as opiniões dos pais/mães neste estudo.

Pela análise dos resultados feitos à questão 2 acerca de restrição das atividades diárias após uma noite de

crises, sabemos que a maioria dos pais/mães não restringe os comportamentos dos filhos caso a asma esteja controlada, no entanto estas respostas são respondidas por pais e mães de jovens cuja severidade da asma é apenas intermitente ou persistente leve, podendo, por isso, assumir que as crises noturnas não são muito comuns nem por sua vez muito graves.

Os dados da pergunta 3 e 4, acerca da afirmação que os asmáticos devem ser fisicamente ativos e sobre a opinião dos jovens asmáticos praticarem ou não AFD no dia-a-dia, sustentam-se mutuamente, e posso afirmar que os parentes que concordaram com a afirmação foram aqueles que referiram que a prática em AFD no dia-a-dia dos seus filhos era de extrema importância. Exemplos como o ciclista Miguel Indurain, a corredora Rosa Mota ou o tenista Nuno Marques são excelentes exemplos de atletas com asma que venceram nas suas modalidades. Ao contrário do que muitos julgam, a asma não é uma contra-indicação para praticar desporto, a atividade desportiva

comporta inúmeros benefícios para os doentes (e.g. (Rizzo, Sarinho e Rego, 2004)).

No geral os pais/mães da amostra desejam que os seus filhos participem AFD no seu dia-a-dia, visto que 70,6% concorda que as crianças/jovens asmáticos sejam tão fisicamente ativos como outras crianças/jovens que não tenham esta doença. No entanto apesar de estas concordâncias e afirmações, apenas 41,2% dos jovens da amostra pratica algum desporto fora do âmbito escolar. De acordo com Fiks et al. (2009) o controlo da asma visa a redução e um maior controlo dos sintomas respiratórios, a prevenção e/ou a redução das crises, a manutenção da função pulmonar o mais próximo do normal, a minimização dos efeitos adversos da medicação e a manutenção da normalidade na realização de atividades da vida diárias, incluindo a prática de exercícios físicos aeróbios.

A prática de AFD sistemática em crianças e jovens que sejam portadores desta doença é bastante vantajosa para a sua estabilização (Pacheco, 2004).

Como já referido, nem metade dos filhos dos inquiridos pratica regularmente AFD fora da escola. As modalidades escolhidas dos que praticam vão desde a natação (maior percentagem de alunos com 40%), ao voleibol (30%) até ao futebol, futsal e ginástica (10% cada). Em consonância com estes dados, o desporto mais indicado pelos pais para crianças e jovens asmáticos é a natação e os desportos aquáticos. Algumas destas respostas poderão estar influenciadas por ser a modalidade praticada pelos seus filhos. Ainda existe a ideia de que a natação é o desporto mais indicado para asmáticos, e isto poderá se dever ao aconselhamento dos profissionais de saúde, por ser a modalidade que menos se associa ao surgimento de asma induzida pelo esforço, devido ao facto de ser praticada em ambientes quentes e húmidos (Pedrosa et al., 2004). Muitos pais, treinadores e professores acreditam firmemente que a natação possa representar a pedra fundamental sobre a qual repousa o tratamento da asma. No entanto a evaporação de cloro usado nas piscinas poderá desenvolver a

asma e/ou ataques de crise (Rizzo et al., 2004). Convém reforçar que os restantes desportos também podem ser excelentes desportos para a criança asmática, sendo de extrema importância a criança praticar as atividades desportivas de que gosta e no qual se sintam bem seja fisicamente, seja socialmente ou emocionalmente.

Um dos parentes inquiridos referiu a importância dos desportos no pavilhão de modo a evitar os espaços frios e secos. Com efeito, “a asma induzida pelo esforço define-se como o surgimento de broncoconstrição durante, ou especialmente após, o exercício físico. Esta entidade surge na maioria das crianças asmáticas, sobretudo quando o ar que se respira durante o exercício é frio e seco” (Pedrosa et al., 2004).

Se a atividade desportiva das crianças e jovens asmáticos for controlada apresenta inúmeros benefícios (Pedrosa et al., 2004) e os resultados deste estudo apresentam mais vantagens que desvantagens. Os pais/mães inquiridos acreditam que a atividade física possa auxiliar a criança/jovem asmático a controlar

a sua doença. Os benefícios decorrentes da AFD especialmente ligados a asma são, por exemplo, a melhoria da capacidade cardiorrespiratória, facilitação da purificação das vias respiratórias, diminuição da frequência e da gravidade das crises de asma com consequente diminuição da necessidade de utilização de fármacos, bem como um aumento de autoconfiança da criança portadora desta doença (Pedrosa et al. 2004). A maioria dos inquiridos tem noção destes benefícios/vantagens destacando a melhoria da capacidade cardiorrespiratória e a diminuição da frequência e da gravidade das crises asmáticas. Contudo, a AFD pode induzir broncoconstrição em asmáticos, para além de que a condição da asma induzida pelo esforço é mais frequente em crianças e jovens do que em adultos (Wanrooij, Willeboordse, Dompeling, & Kant, 2014), o que constituiu preocupações dos pais quando estes se referem às desvantagens da AFD no controlo da asma.

Através das referências apresentadas podemos dizer que,

apesar de existirem certas contraindicações para jovens asmáticos, a AFD expõe muitas mais vantagens que desvantagem no controlo da asma, logo deve ser parte integrante das crianças e jovens no seu dia-a-dia.

Este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente o número de elementos da amostra, resultado do número de alunos asmáticos da escola selecionada; o número de pais que decidiram não participar no estudo (oito); e o facto de não ser possível aplicar o questionário pessoalmente.

6.7. Conclusões

Para concluir, sabendo que a importância deste estudo centrou-se na opinião e atitude dos pais/mães perante as AFD dos seus filhos asmáticos, podemos dizer que os mesmos já não encaram esta doença como uma limitação da capacidade desportiva dos jovens.

No presente estudo é possível afirmar que os pais/mães inquiridos entendem que: o grau de severidade da asma dos seus filhos é baixo (intermitente/persistente leve); a natação é a AFD mais adequada

para o jovem asmático; existem mais vantagens que desvantagens para a participação nas AFD no controlo da asma; e que as principais vantagens são a melhoria da capacidade cardiorrespiratória e a diminuição da frequência e da gravidade das crises asmáticas.

O apoio dos pais/mães é um grande motivo para que as crianças queiram ter sucesso num determinado desporto, logo este estudo foi também importante no sentido de perceber esse apoio. Pode-se afirmar que na maioria dos casos existe esse apoio e que são muitas vezes os próprios pais/mães que incentivam os filhos a praticarem AFD.

Como futura professora de possíveis crianças e jovens asmáticos este estudo ajudou na percepção que os pais/mães têm em relação às limitações (ou não) dos seus filhos relativamente à prática de AFD. Sabemos que é da preocupação da escola, e dos professores de EF, passar a mensagem que o desporto dá saúde, seja para que criança for.

Numa outra perspetiva de investigação, seria importante

efetuar uma análise sobre o próprio pensamento das crianças e jovens asmáticos e quais as suas razões para a continuação ou abandono nas AFD.

“Terá que ser objectivo de todos que a meta para a saúde em Portugal inclua um caminho de actividade física regular ao gosto e às possibilidades de cada um” (Pedrosa et al., 2004).

6.8. Bibliografia

Assis, F. (2010). *A Restrição da atividade física em crianças e adolescentes asmáticos*. Universidade Federal de Pernambuco. CCS. Saúde da criança e do adolescente.

Bateman, E., Hurd, S., Barnes, P., Bousquet, J., Drazen, J., Fitzgerald, M., ... Pedersen, S. (2008). *Global strategy for asthma management and prevention: GINA executive summary*. European Respiratory Journal, 31(1), 143-178.

Betti, I. (1994). *O falso conflito entre atividade física e asma*. Movimento (ESEF/UFRGS), 1(1), 47-53.

Costa, M. (2002). *Atitudes das mães de crianças asmáticas do ensino básico face ao absentismo escolar, ao exercício físico e actividades desportivas dos seus filhos*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fiks, I., Santos, L., Antunes, T., Gonçalves, R., & Carvalho, C. (2009). *Frequência de sintomas de asma e de redução da função pulmonar entre crianças e adolescentes nadadores amadores*. J Bras Pneumol, 35(3), 206-212.

Gualdi, F. (2004). *Asma e os benefícios da atividade física*. Lecturas: Educación física y deportes (72), 28.

Junior, M. (2010). *Crianças e adolescentes asmáticos e a restrição da atividade física*. Universidade Federal de Pernambuco. CCS. Saúde da criança e do adolescente.

Lang, D., Butz, A., Duggan, A., & Serwint, J. (2004). *Physical activity in urban school-aged children with asthma*. Pediatrics, 113(4), 341-346.

Merck Sharp & Dohme. (2009). *Definição da asma*. MSD.

- Organização Mundial de Saúde. (2013). *Asma*. World Health Organization.
- Pacheco, R. (2004). *Actividade física e saúde na criança*. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 20(4), 480-484.
- Pedrosa, C., Luca, R., Costa, M., Oliveira, A., & Ribeiro, A. (2004). *Prática Desportiva na População Pediátrica em Asma*. Acta Pediatr., 35(2), 313-318.
- Plácido, J. (2004). *A asma a nível nacional e mundial: Perspetivas actuais e tendências de evolução*. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 20(5), 583-587.
- Protudjer, J., McGavock, J., Ramsey, C., Sevenhuysen, G., Kozyrskyj, A., & Becker, A. (2012). *"Asthma Isn't an Excuse, It's Just a Condition": Youths' Perceptions of Physical Activity and Screen Time*. Journal of Asthma, 49(5), 496-501.
- Queirós, P., & Lacerda, T. (2013). *A importância da entrevista na investigação qualitativa*. Investigação qualitativa em desporto, 2, 175-206.
- Rizo, J., Sarinho, E., & Rego, A. (2004). *Asma e exercício*. Cruz AA. *Asma, Um grande desafio*. São Paulo: Editora Ateneu, 265-284.
- Wanrooij, V., Willeboordse, M., Dompeling, E., & Kant, K. (2014). *Exercise training in children with asthma: a systematic review*. British journal of sports medicine, 48(13), 1024-1031.

7. DESFECHO DE MUITAS APRENDIZAGENS

“Aprende-se a via do passo a passo, do pouco a pouco, do grão a grão; aprende-se que tudo na vida se deve conquistar e adquirir de degrau a degrau, com golpes de vontade, com esforço, com custo, com dificuldade, com tenacidade, com estoicismo, com persistência, com constância, com suor, com falta de prazer até, com HUMANIDADE!”

(Bento, 1987, p. 43)

O Estágio Profissional veio enriquecer todas as minhas competências, quer a nível profissional, baseadas na prática de ação, na aprendizagem e na reflexão quer a nível pessoal. A oportunidade de estagiar em contexto real concebeu-me conhecimentos do funcionamento da escola, do seu ambiente, das burocracias e logísticas e ainda da relação entre toda a comunidade escolar. Este foi o ano em que todas as expectativas foram vivenciadas, onde tudo se interligou de modo a que fosse um ano extremamente completo. Completo de experiências, vivências, aventuras, conhecimentos e acima de tudo aprendizagens. Horas de dedicação e empenho fizeram com que esta viagem valesse a pena, com que a melhoria da minha atuação fosse evoluindo de dia para dia com o propósito de aperfeiçoar todas as minhas capacidades enquanto docente.

Foram os planos, as aulas, as observações, as reflexões, as avaliações entre tantos outros documentos realizados, que permitiram alcançar uma ambição tão desejada de adquirir tudo o que a escola e as pessoas nela me podiam oferecer.

A oportunidade de enriquecer o meu conhecimento e melhorar a minha atuação como docente fez com que hoje me sinta muito mais capaz, que acredite mais em mim e nas minhas competências e que tenho todas as bases para fazer o meu melhor nesta profissão. O diálogo entre a teoria e a prática, entre os fundamentos e a experiência faz com que possamos crescer e explorar sempre diferentes perspetivas tendo em conta a teoria em contextos reais do ensino.

Concluo que apesar de ter a noção que nem tudo foi fácil, nem o será daqui para a frente, defendi sempre a minha escolha de ter findo para o ensino e não tenho dúvidas que irei fazer de tudo para seguir este caminho. Assumi as minhas responsabilidades como docente com toda a dedicação tentando sempre dar respostas a todas as situações e revelo uma enorme evolução de toda a minha prestação.

8. LOCAL MISTERIOSO: O FUTURO

Apesar de saber que os prognósticos das colocações de professores nas escolas portuguesas não são de todo reconfortantes, considero que este estágio foi de extrema importância para o meu desenvolvimento profissional, seja em contexto de ensino, seja em outras áreas relacionadas com o desporto.

Ao longo deste estágio desenvolvi imensas capacidades essenciais para o meu futuro tando profissional como pessoal, capacidades de comunicação, controlo, gestão, trabalho em equipa, cooperação, conhecimentos teóricos e até de escrita. Todas estas capacidades serão importantes e facilmente transferíveis para outras áreas ou ambientes de trabalho a que me proponha, preparando-me para o meu futuro.

Procurarei sempre lutar por um lugar no mundo da docência, no entanto, trabalhar na área do *fitness*, principalmente em cruzeiros ou no estrangeiro, também é algo que ambiciono muito. A diversidade na área do desporto faz com que eu nunca perca a esperança, e tudo farei para superar qualquer desafio que me for surgido.

Tentarei daqui para a frente dar sempre o meu melhor e aproveitar ao máximo tudo o que conheci durante este ano letivo cheio de aprendizagens, investindo sempre na minha formação, de forma a não só tornar-me uma professora mais competente, como também uma pessoa cheia de novas experiências e princípios. Pretendo estar sempre preparada para desempenhar uma das mais importantes funções da sociedade que é formar e educar crianças e jovens de forma completa. O Estágio Profissional veio assumir-se como uma capacidade de enfrentar o futuro, onde seja possível aplicar todos os conhecimentos adquiridos.

“A vida profissional de grandes trabalhadores de sucesso começa com um estágio!”

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1979). *Formação de professores*. Porto: Universidade do Porto, Instituto Superior de Educação Física.
- Bento, J. (1987). *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa: Caminho
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bordón, T. (2005). *O professor gestor-por onde começar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Pessoal*. Coimbra: Educação e Sociedade, Coleção Nova Era.
- Broeiro, P. (2015). *Conhecimento e competência*. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 31(2), 82-84.
- Carrasco, J., & Azevedo, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Coimbra, C. (1989). *As funções da instituição escolar: análise e reflexões*. *Psicologia: ciência e profissão*, 9(3), 14-16.
- Colaço, C., & Rosado, A. (2002). *Avaliação das aprendizagens : fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Darido, S. (1989). *A demonstração na aprendizagem motora*. *Revista Kinesis*, 5(2), 169-178.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). *Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.

- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Ericone, D. (2001). *Ser professor*: Edipucrs.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação sobre o ensino da educação física*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). *Modelos de ensino dos jogos desportivos Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH Edições.
- Graça, A., Ramos, V., & Nascimento, J. (2008). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física*. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(2), 161-171.
- Henkel, S. (1991). *Teacher's conceptualization of pupil control in elementary school physical education*. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(1), 52-60.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina. .
- Júnior, R., & Filgueiras, I. (2009). *Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2).
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2014). *Curriculum contextualization: A comparative analysis of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation*. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 133-138.
- Mahoney, A. (2002). *Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais*. *Psicologia & Educação: revendo contribuições*, 9-32.
- Marinovic, W., & Freudenheim, A. M. (2001). *Prática variada: A melhor opção para a aquisição de uma habilidade motora*. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 15, 103-110.

- Matos, Z. (2014a). *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*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2014b). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Melo, J. (1991). *Avaliação da Actividades Educativas Extra-curriculares e Interactivas*. Coimbra: AEPEC.
- Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2009). *Desafios da educação física no novo século: Entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do desporto Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário. Direção-Geral da Educação*.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29.
- Oliveira, M., & Graça, A. (2013). *Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de Educação Física. Millenium*, 45, 25-43.
- Piconez, S. (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*: Papirus Editora.
- Regulamento do Programa do Desporto Escolar. (2015/2016).
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning*. New York: McGraw Hill.
- Rolim, R. (2013). *Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional Olhares sobre o*

- estágio profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora: FADEUP.
- Rosado, A. (2011). *Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social Pedagogia do desporto* (pp. 9-19). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P., & Brito, A. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner :How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.): Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education: Human Kinetics*.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.): Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Tani, G., Bento, J., & Petersen, R. (2006). *Pedagogia do desporto*: Guanabara Koogan.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.

10. ANEXOS

Anexo I – Inquérito Individual

Inquérito

(Este inquérito é confidencial e apenas para uso do Núcleo de Estágio)

A.- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade (até 31 de dezembro): ____ anos

B.- PRÁTICA DESPORTIVA

1) Actualmente pratica atividade física / desporto? Sim ☐ Não ☐

1.1) Federado? Sim ☐ Não ☐

1.2) Se não pratica, já praticou? Sim ☐ Não ☐

1.3) Se sim, qual/quais? _____

1.4) Quanto tempo por semana pratica atividade física?

Menos de 3 horas ☐ 3 a 4 horas ☐ 4 a 5 horas ☐ Mais de 5 horas ☐

C.- SAÚDE

2) Tem algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐

(por exemplo: asma, alergias, ...)

2.1) Se sim, qual/quais? _____

3) Tem dificuldades auditivas, visuais ou motoras? Sim ☐ Não ☐

3.1) Se sim, qual/quais? _____

4) Tem algum impedimento para a prática desportiva? Sim ☐ Não ☐

4.1) Se sim, qual/quais? _____

D.- ESCOLA

5) Responda, utilizando a seguinte escala:

(0-nunca pratiquei; 1-não gosto; 2-gosto pouco; 3-gosto moderadamente; 4-gosto bastante; 5-gosto muito)

Ginástica: ____ Dança: ____ Futebol: ____ Voleibol: ____ Rugby: ____ Badminton: ____

E.- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

6) Extra aulas de Ed. Física, qual a razão que o leva a praticar exercício físico / desporto?

7) O que considera hábitos sedentários? (Pode assinalar mais que uma opção)

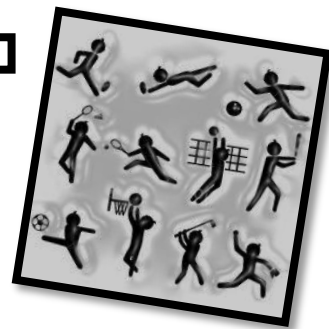
☐ Estar muito tempo sentado ☐ Estar muito tempo em frente à TV

☐ Estar muito tempo no computador ☐ Andar de bicicleta

☐ Nenhuma das anteriores

8) Diariamente, em média, quanto tempo passa em frente à TV, computador ou consola?

☐ Menos de 1 hora ☐ 1 a 2 horas ☐ 2 a 3 horas ☐ Mais de 3 horas



Anexo II – Plano Anual de Turma



ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA - PORTO - 401766
EDUCAÇÃO FÍSICA – PLANO ANUAL DE TURMA-2015/16

10º Ano - Turma H 4ª.s e 6ª.s feiras - 15h30 às 16h20 e 10h25 às 12h20

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
1º	SETEMBRO	18	10h25	E2 - 01	1 e 2	01/02 de 02	Apresentação e Medições Antropométricas	
		23	15h30	E3 - 01	3	01 de 06	Avaliação Diagnóstica da Resistência (Cooper)	
		25	10h25	E3 - 02	4 e 5	01/02 de 11	Avaliação Diagnóstica de Futebol	
		30	15h30	E1 - 01	6	02 de 06	Avaliação Diagnóstica de Aptidão Física (Força)	
	OUTUBRO	2	10h25	E1 - 02	7 e 8	01/02 de 17	Avaliação Diagnóstica de Volei	
		7	15h30	E2 - 02	9	01 de 12	Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo	
		9	10h25	E2 - 03	10 e 11	02/03 de 12	ATL. (Corridas - Partidas)	
		14	15h30	E3 - 03	12	01 de 07		
		16	10h25	E2 - 04	13 e 14	04/05 de 12		
		21	15h30	E3 - 04	15	02 de 07		
		23	10h25	E2 - 05	16 e 17	06/07 de 12	Ginástica de Solo	
		28	15h30	E3 - 05	18	03 de 07		
		30	10h25	E2 - 06	19 e 20	08/09 de 12		
		4	15h30	E2 - 07	21	10 de 12	Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo	
	NOVEMBRO	6	10h25	E2 - 08	22 e 23	11/12 de 12		
		11	15h30	E3 - 06	24	04 de 07		
		13	10h25	E3 - 07	25 e 26	03/04 de 11		
		18	15h30	E3 - 08	27	05 de 07	Futebol	
		20	10h25	E3 - 09	28 e 29	05/06 de 11		
		25	15h30	E3 - 10	30	06 de 07		
		27	10h25	E3 - 11	31 e 32	07/08 de 11		
	DEZEMBRO	2	15h30	E3 - 12	33	09 de 11	Teste Escrito	
		4	10h25	Sala1/E3-13	34 e 35	01 de 03 e 03 de 06		
		9	15h30	E3 - 14	36	07 de 07	Avaliação Sumativa de Corridas	
		11	10h25	E3 - 15	37 e 38	10/11 de 11	Avaliação Sumativa de Futebol	
	16	15h30	Sala - 02	39	01 de 03	Auto e Hetero- Avaliação		
							Aulas: Previstas - 39 ; Dadas - 39	
Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
2º	JANEIRO	6	15h30	Auditório	40	01 de 03	Projeto de Educação Sexual	
		8	10h25	E1 - 03	41 e 42	03/04 de 14	Voleibol (MED)	
		13	15h30	E1 - 04	43	05 de 14		
		15	10h25	Biblioteca	44 e 45	02/03 de 03	Projeto de Educação Sexual	
		20	15h30	E1 - 05	46	06 de 14	Voleibol (MED)	
		22	10h25	E1 - 06	47 e 48	07/08 de 14		
		27	15h30	E1 - 07	49	09 de 14		
		29	10h25	E1 - 08	50 e 51	10/11 de 14		
	FEVEREIRO	3	15h30	E1 - 09	52	12 de 14	Voleibol Sentado	
		5	10h25	E1 - 10	53 e 54	13/14 de 14	Avaliação Sumativa de Voleibol	
		10					Evento Culminante Voleibol	
		12	10h25	E2 - 09	55 e 56	01/02 de 14	Dança	
		17	15h30	E2 - 10	57	03 de 14		
		19	10h25	E2 - 11	58 e 59	04/05 de 14		
		24	15h30	E2 - 12	60	06 de 14		
		26	10h25	E2 - 13	61 e 62	07/08 de 14		
		2	15h30	E2 - 14	63	09 de 14		
	MARÇO	4	10h25	E2 - 15	64 e 65	10/11 de 14	Aeróbica (treino)	
		9	15h30	Sala - 03	66	02 de 03		
		11	10h25	E2 - 16	67 e 68	12/13 de 14	Teste Escrito	
		16	15h30	E2 - 17	69	14 de 14	Avaliação Sumativa de Dança - Aeróbica	
		18	10h25	E2 - 18	70 e 71	04 de 06/02 de 03	Avaliação Sumativa de Dança - Meregue	
							Avaliação Força	
							Auto e Hetero Avaliação	
							Aulas: Previstas - 32 ; Dadas - 30	
Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
3º	ABRIL	6	15h30	E3 - 16	72	01 de 01	Introdução ao Basebol	
		8	10h25	E3 - 17	73 e 74	01/02 de 13	Bitoque Rugby	
		13	15h30	E3 - 18	75	03 de 13		
		15	10h25	E3 - 19	76 e 77	04/05 de 15		
		20	15h30	E3 - 20	78	06 de 13		Torneio de Basebol
		22	10h25	E3 - 21	79 e 80	07/08 de 13		
		27	15h30	E3 - 22	81	09 de 13		
		29	10h25	E3 - 23	82 e 83	10 de 13/05 de 06		
	MAIO	4	15h30	E3 - 24	84	11 de 13	Torneio de Rugby	
		6	10h25	E3 - 25	85 e 86	12/13 de 13		
		11	15h30	E1 - 11	87	01 de 11	Avaliação Sumativa de Bitoque Rugby	
		13	10h25	E1 - 12	88 e 89	02/03 de 11		
		18	15h30	E1 - 13	90	04 de 11		
		20	10h25	E1 - 14	91 e 92	05/06 de 11		
		25	15h30	E1 - 15	93	07 de 11	Torneio	
	27	10h25	E1 - 16	94 e 95	08/09 de 11/06 de 06			
	JUNHO	1	15h30	Sala - 04	96	10 de 11	Avaliação da Aptidão Física (Força)	
		3	10h25	E1 - 20	97 e 98	03 de 03/11 de 11	Avaliação Sumativa de Badminton	
		8	15h30	Sala - 05	99	03 de 03	Teste Escrito	
								Cont. Aval. Sum. de Badminton
								Auto e Hetero Avaliação
								Legenda: E1-Gin.Grande (02+08+07); E2-Gin.Pequeno (08+10+00); E3-Exterior Coberto (15+00+10); S.Exp. (..); Sala EF (05)
								Aulas: Previstas - 28; Dadas - /
								Rotações: Dg.1 21SET a 25 SET 1ª 05 OUT a 06 NOV 4ª 11FEV a 18 MAR Cult.Despo
							Dg.2 28 SET a 02 OUT 2ª 09 NOV a 17 DEZ 5ª 04 Abril a 06 M / Aptidão Fís	
							3ª 04 JAN a 05 FEV 6ª 09 MAI a 09 JUN Testes T / F	
							GIN II - Ginástica II (12) DNÇ II - Dança II (14) JDC II - Jogos Desportivos Co	
							OAFD II - Outras Actividades Físicas Desportivas II (	
							APFIS (Aptidão Física) (06) CS II - Contextos e Saúde	

Anexo III – Plano Anual de Educação Física

PLANEAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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

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

- A distribuição das atividades indicadas neste quadro, por ano de escolaridade, pretende respeitar as indicações dos programas de Educação Física, quanto ao número MÍNIMO de atividades e respetivas categorias;
- Fica ao critério do professor vir a considerar a abordagem de outras actividades que possam enriquecer o currículo dos alunos, de acordo com os programas de Educação Física. No entanto, deve salvaguardar-se que a abordagem das actividades aqui indicadas é PRIORITÁRIA e que estas devem ser avaliadas.
- No caso de se virem a incluir outras atividades, deve-se contemplar, na avaliação dos alunos, as regras indicadas nos programas, quanto à sua distribuição pelas diferentes categorias;
- Quem está no G3 (polidesportivo exterior), em caso de condições atmosféricas adversas, tem prioridade sobre a SEF (sala de educação física) e SE (sala de expressões), se esta estiver desocupada.

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

Anexo IV – Exemplo de Unidade Didática

CONTEÚDOS			Data:	02-10	08-01	13-01	20-01	22-01	27-01	29-01	03-02	05/02
			Aula nº:	07/08	41/42	43	46	47/48	49	50/51	52	53/54
			Duração:	100'	100'	45'	45'	100'	45'	100'	45'	100'
			Aula de Voleibol:	01/02	03/04	05	06	07/08	09	10/11	12	13/14
HABILIDADES MOTORAS	Habilidades Técnicas	Passe de Frente em Apoio		AD	I/E	E/C						AS
		Passe em Suspensão				I/E	E	E	E	C		AS
		Serviço por Baixo		AD	I/E	E	C					AS
		Serviço por Cima		AD			I/E	E	E	E	C	AS
		Manchete		AD			I/E	E	E	E	C	AS
		Deslocamentos		AD	I/E	E	E	C				AS
		Posição Média		AD	I/E	E/C						AS
	Habilidade Táticas	1x1	Prosseguir/ Ocupar o Espaço	AD	I/E	E/C						
		2x2	Zonas de Responsabilidade				I/E	E	E	E	C	AS
			Diferenciação de Papeis/Comunicação				I/E	E	E	E	C	AS
Transições						I/E	E	E	E	C	AS	
	Ajustamento					I/E	E	E	E	C	AS	
CULTURA DESP.	Caraterização Modalidade		Conteúdos lecionados oportunamente no decorrer de todas as aula da unidade temática, sendo avaliados no teste final.									
	História											
	Regulamento											
	Sinalética											
FISIOLOGIA	Cap. Cond.	Flexibilidade	Conteúdos lecionados de um modo geral nos exercício e tarefas aplicadas no decorrer das sessões. De acordo com a evolução e resposta dos alunos ao processo de ensino aprendizagem poderão ser aplicadas tarefas específicas destes conteúdos, relacionadas com a modalidade.									
		Velocidade										
		Resistência										
		Força										
	Cap. Coord.	Orientação Espacial										
		Ritmo										
		Equilíbrio										
Reação												
CONCEITOS PSICOSOCIAIS	Empenho / Motivação											
	Respeito											
	Atenção / Concentração											
	Responsabilidade											
	Autonomia											
	Cooperação											
	Fair Play / Espírito de Equipa											

Anexo V – Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula				
Professor: Karen Silva		Ano/Turma: 10ºH	Nº alunos: 26	Local: G2
Aula: 79 e 80	Sessão: 04 e 05 de 13	Data: 22/04/2016	Hora: 10h25 - 12h20 (15')	Material: 10 Bolas de Rugby; 30 Sinalizadores; 20 Cones.
UT/UD: Bitoque Rugby		Duração: 100'	Tempo útil: 85'	
Função Didática: Introdução/Exercitação				
Conteúdos: Corrida com bola, passe/receção, finta e situação de jogo 2x2 e 4x4 e formação ordenada.				
Objetivos da aula:	HM	Introduzir a formação ordenada após falta ou passe em frente, exercitar a corrida com bola o passe/receção, a finta e as situações de jogo 2x2 e 4x4.		
	FT/CF	Exercitar a força de membros superiores, a coordenação e a diferenciação cinestésica.		
	CD	Exercer as suas características e regras principais do jogo.		
	CPS	Estimular o espírito de equipa, o empenho, a superação e o gosto pelo rugby.		

		Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <i>Organização didático metodológica</i>	Componentes Críticas
Inicial	10h30 - 10h45 (15 min)	O aluno: 1.1 - Ativa os principais grupos musculares.	1 - Cordão Humano Existem dois alunos a apanhar, cada vez que um novo aluno é apanhado deve dar as mãos a quem o apanhou, até conseguir que todos os alunos estejam no cordão. O último aluno a ser apanhado ganha o jogo. <u>O professor posiciona-se num ponto estratégico onde possa supervisionar os alunos.</u>	1.1 - Realizar um bom aquecimento; 1.2 - Cumprir com as regras do jogo.
	10h45 - 11h10 (25 min)	O aluno: 2.1 – Realiza a corrida sempre com a bola nas duas mãos; 2.2 – Acelera após a finta; 2.3 - Finaliza sempre que oportuno.	2 – Jogo 2x2 (Campo do Rei) Os alunos organizam-se em 12 equipas de 2 alunos, distribuindo-se por 6 pequenos campos e realizam jogo. Ao sinal do professor as equipas irão avançar ou recuar de campo tendo em conta o resultado do jogo. No final a equipa que se encontrar no campo do rei ganha. <u>O professor circula pelos campos ajudando os alunos nas suas decisões e dando feedbacks para a melhoria da qualidade de jogo.</u>	2.1 - Realizar a corrida com a bola nas duas mãos; 2.2 - Avançar que receba a bola; 2.3 - Passar ao colega após bitoque do adversário; 2.4 - Rodar sobre o seu eixo.
	11h10 – 11h20 (10 min)	O aluno: 3.1 - Introduz a bola no meio da formação, onde o colega realiza talonagem sem empurrar o adversário; 3.2 – Após agarrar a bola tenta finalizar.	3 - Formação Ordenada Os alunos agrupam-se em equipas de 4 elementos. Estes exercitam a formação ordenada, onde um elemento irá colocar bola entre dois que irão realizar a formação. Após mandar a bola e já tendo definido qual o jogador que ataca, esse irá realizar a talonagem (toque com o pé), para o colega que de encontra atrás da formação. Ião realizar este exercício de forma rotativa e até o professor mandar trocar. <u>O professor posiciona-se num ponto estratégico onde possa supervisionar todos os alunos, podendo se mover pela espaço, corrigindo os alunos e controlando as atitudes dos alunos.</u>	3.1 - Introduzir a bola no meio da formação, realizando talonagem (toque da bola com o pé), sem empurrar os adversários que se encontram na formação; 3.2 - Realizar a corrida com a bola nas duas mãos; 3.3 - Correr em direção ao espaço vazio.
	11h20 – 11h50 (30 min)	O aluno: 4.1 - Muda de direção muito rapidamente; 4.2 - Procura os espaços livres para fintar; 4.3 - Realiza corretamente todas as habilidades motoras abordadas na aula.	4 - Jogo 4x4 Os alunos organizam-se em 6 equipas de 4 alunos, distribuindo-se por 3 campos e realizam jogo formal aplicando os conteúdos aprendidos na aula. Ao sinal do professor as equipas irão rodar no sentido contrário aos ponteiros do relógio. No final a equipa que conseguir alcançar mais vitórias nos seu jogos dará um bônus às restantes. <u>O professor circula pelos campos ajudando os alunos nas suas decisões e dando feedbacks para a melhoria da qualidade de jogo. Aponta também quem são os vencedores de cada jogo.</u>	4.1 - Passos curtos e rápidos; 4.2 - Desequilibrar o defesa.
Final	11h50- 11h55 (5 min)	O aluno: 5.1 - Entende as informações da aula e sobre a aula seguinte.	5 - Conversa com os alunos Conversa com os alunos estando estes sentados no chão em forma de U. <u>O professor encontra-se em pé, de costas para a parede, de modo a que não haja distrações na atenção dos alunos.</u>	5.1 - Retornar à calma.

Anexo VI – Planeamento da Época Desportiva

Aulas	Datas	Tarefas	Processos MED
01 e 02	02/10/2015	Avaliação Diagnóstica	-
03 e 04	08/01/2016	Introdução Etapa 1 1º Torneio (Campeonato)	• Formação das equipas • Exercitação intra-equipa • 1ª Jornada - Jogos amigáveis (1x1)
05	13/01/2016	Etapa 1 Regras e Sinalética	• Exercitação intra-equipa • Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico; fotógrafo)
06	20/01/2016	Introdução Etapa 2	• Exercitação intra-equipa • Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico; fotógrafo)
07 e 08	22/01/2016	Etapa 2 2º Torneio (Campeonato)	• Exercitação intra-equipa • Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico; fotógrafo) • 2ª Jornada - Jogos amigáveis (2x2)
09	27/01/2016	Etapa 2 3º Torneio (Campeonato)	• 3ª Jornada (2x2) (Desempenho das Funções)
10 e 11	29/01/2016	Aula Surpresa 4º Torneio Surpresa	• 4ª Jornada (5x5)
		Etapa 2 Introdução Etapa 3	• Exercitação intra-equipa • Desempenho de papéis (treinador/capitão; árbitro; estatístico; fotógrafo)
12	03/02/2016	Avaliação Sumativa	-
13 e 14	05/02/2016	5º Torneio (Campeonato) Evento Culminante	• 5ª Jornada (3x3) (Desempenho de Funções) • Torneio Final • Atividades Lúdicas • Entrega de prémios

Anexo VII – Quadro Competitivo

Quadro Competitivo

Equipas	Total 1ª Jornada	Total 2ª Jornada	Total 3ª Jornada	Total 4ª Jornada	Total Extra	Classificações Finais	Lugares
Equipa 1	23	13	12	14	13	75	1º
Equipa 2	27	7	8	4 + 2	15	61 + 2 = 63	2º
Equipa 3	17	12	10	6 + 2	10	55 + 2 = 57	3º
Equipa 4	16	4	4	6 + 4	9	39 + 4 = 43	4º
Equipa 5	17	4	6	2 + 0	5	34 + 0 = 34	5º

Classificações	Equipas	Diplomas	Medalhas	Prêmios
5º Lugar	Equipa 5 Chape Dux	✓ (5)	-	Prémio Fair-Play
4º Lugar	Equipa 4 Dark Side	✓ (5)	-	Melhor Grato
3º Lugar	Equipa 3 OS Sweetie's	✓ (6)	-	Prémio Festividade
2º Lugar	Equipa 2 Gangsta Squad	✓ (5)	-	Equipa Mais Empenhada
1º Lugar	Equipa 1 White Con	✓ (5)	✓ (5)	Prémio 1º Lugar

Anexo VIII – Diplomas do Evento Culminante

CERTIFICADO



Certifica-se que o(a) aluno(a) _____ da equipa _____ participou no Campeonato de Voleibol do 10ºH, decorrido no mês de Janeiro de 2016, na Escola Secundária Filipa de Vilhena. Obtendo a seguinte classificação: *1º Lugar*.



Professores

Karen Silva

(Karen Silva & Luís Moreira)

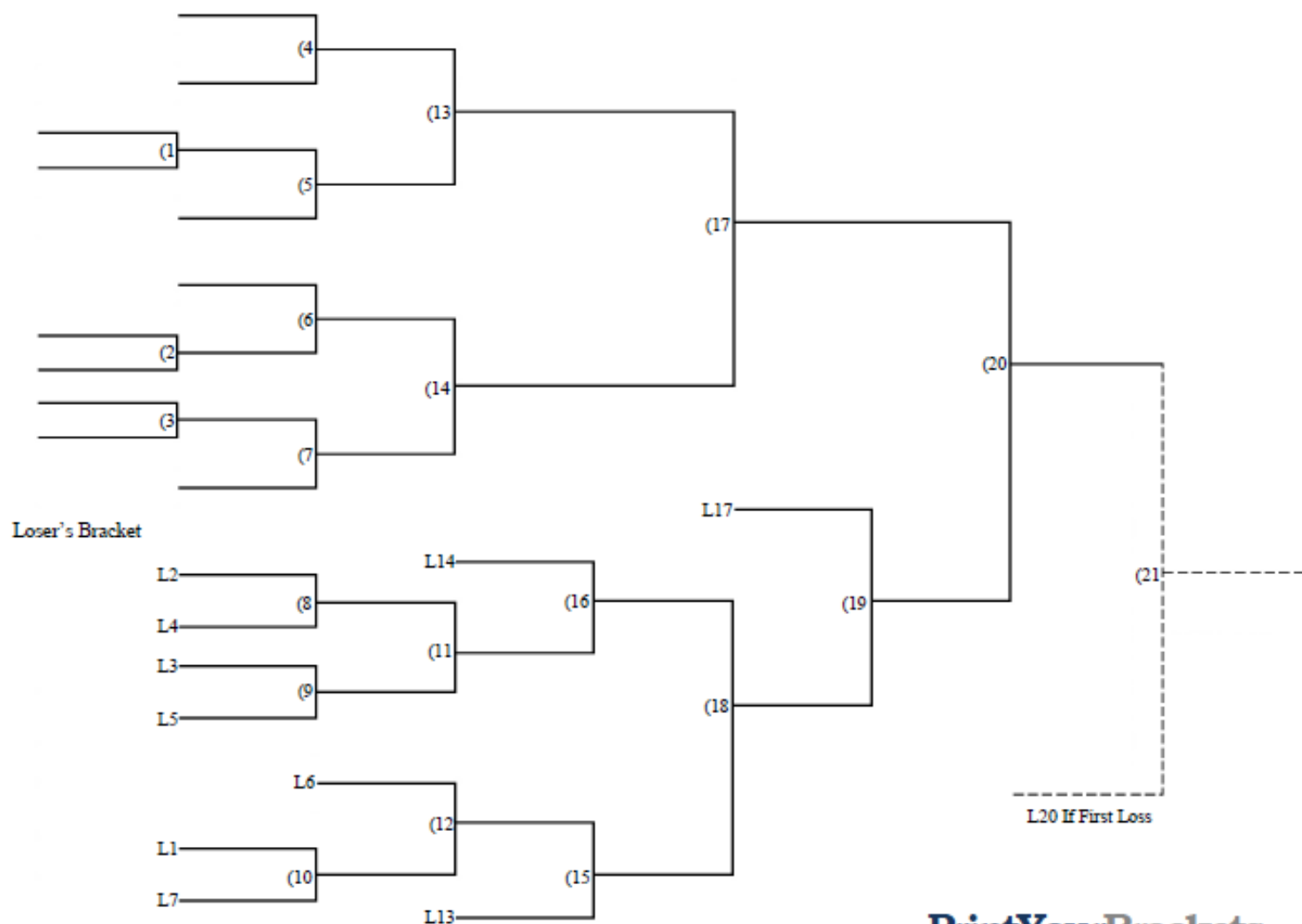
Anexo IX – Prêmios do Evento Culminante



Anexo X – Tabela Double Elimination

Winner's Bracket

11 | Team Double Elimination



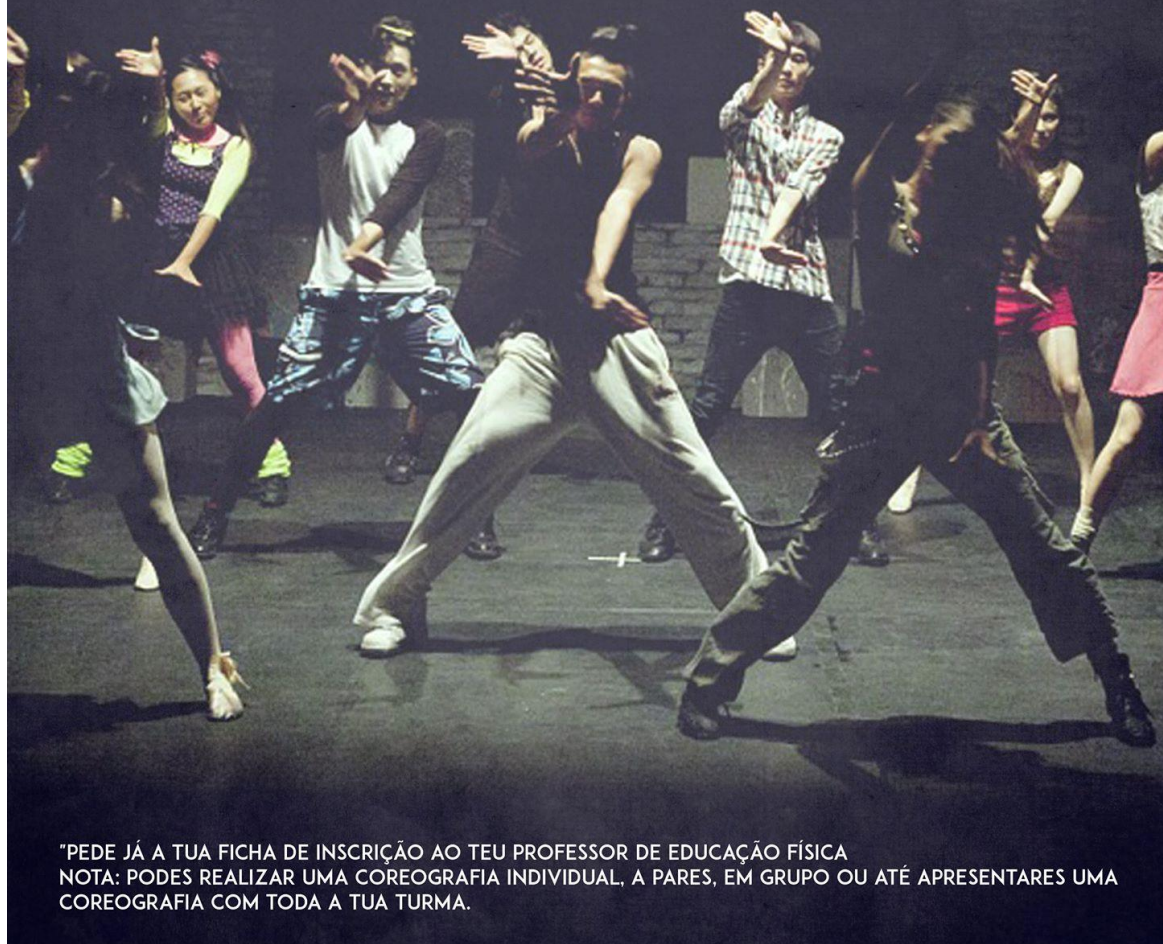
Anexo XI – Prémios do Torneio de Badminton



2º SARAU FILIPA MOV'ART

GOSTAS DE DANÇAR?
INSCREVE-TE JÁ NO SARAU
DA TUA ESCOLA

25 DE MAIO, PELAS 20:30H NA ESCOLA
INSCRIÇÕES ATÉ DIA 13 DE MAIO



"PEDE JÁ A TUA FICHA DE INSCRIÇÃO AO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOTA: PODES REALIZAR UMA COREOGRAFIA INDIVIDUAL, A PARES, EM GRUPO OU ATÉ APRESENTARES UMA
COREOGRAFIA COM TODA A TUA TURMA.

Anexo XIII – Questionário sobre as atitudes dos encarregados de educação de jovens com asma

Nome do/a Educador/a (opcional): _____	
Parentesco: _____	Sexo: _____ Idade: _____
Nome Aluno/a (opcional): _____	
Sexo: _____	Idade: _____

1 – No quadro que a seguir se apresenta, assinale com um ☒ qual o nível de gravidade (intermitente, persistente leve, persistente moderada e persistente grave) que melhor classifica a asma do/a seu/sua educando/a tendo em consideração os sintomas, a frequência das crises, o uso (ou não) de inaladores e as atividades diárias.

CLASSIFICAÇÃO DA GRAVIDADE DA ASMA *	Intermitente	Persistente Leve	Persistente Moderada	Persistente Grave
	☐	☐	☐	☐
Sintomas (Falta de ar, aperto no peito, chiado e tosse)	≤ 1 vez por semana	≤ 1 vez por semana e < 1 vez por dia	Diários, mas não contínuos	Diários contínuos
Crises	<i>Ocasionais (leves)</i> Controladas com broncodilatadores (inaladores), sem ida à emergência	<i>Infrequentes</i> Algumas requerendo curso de corticoide (fármacos/inaladores)	<i>Frequentes</i> Algumas com ida à emergência, uso de corticoides sistêmicos ou internação	<i>Frequentes Graves</i> Necessidade de corticoides sistêmicos, internação ou com risco de vida.
Sintomas Noturnos (acordar a meio da noite com chiado ou tosse)	<i>Raros</i> ≤ 2 vez por mês	<i>Ocasionais</i> > 2 vezes por mês e ≤ 1 vez por semana	<i>Comuns</i> > 1 vez por semana	<i>Quase Diários</i> > 2 Vezes por semana
Broncodilatadores para alívio (uso de inaladores)	≤ 1 vez por semana	≤ 2 vez por semana	> 2 vezes por semana e < 2 vezes por dia	≥ 2 vez por dia
Atividades do Dia-a-Dia	<i>Em Geral Normais</i> Falta ocasional à escola	<i>Limitações para Grandes Esforços</i> Faltas ocasionais à escola	<i>Prejudicadas</i> Algumas faltas à escola. Sintomas com exercícios moderados	<i>Limitação Diária</i> Falta frequente à escola. Sintomas com exercícios leves

* Adaptado do National Asthma Education and Prevention Program.

2 - Após o/a seu/sua educando/a ter passado uma noite com crises, deixa-o/a ir à escola e realizar as atividades diárias ou restringe-lhe alguns comportamentos?

3 - "Crianças e jovens com asma devem ser tão fisicamente ativos como aqueles que não sofrem da doença." Comente a afirmação, concordando ou não com a mesma.

4 - Qual a sua opinião sobre a prática do seu educando em atividades físicas e desportivas no dia-a-dia? (Exemplo: aulas de educação física, atividades no recreio...)

5 - O/a seu/sua educando/a participa em alguma atividade desportiva fora do âmbito escolar? Se sim, qual/quais?

6 - Quais os desportos que na sua opinião são mais indicados para crianças e jovens asmáticos?

7 - Na sua opinião, quais as vantagens e as desvantagens da prática de atividades físicas e desportivas no controlo da asma?

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO

