



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Viagem de um Professor: Da Teoria à Prática

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio).

Orientadora: Ana Margarida Alves Ferreira

Edgar Dias da Cruz

Porto, julho de 2017

Ficha de Catalogação

Cruz, E. (2017). A Viagem de um Professor: Da Teoria à Prática: Relatório de Estágio Profissional. Porto: E. Cruz. Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL; COMPORTAMENTO.

Agradecimentos

À FADEUP, por todas as aprendizagens e por todos os momentos fantásticos que me proporcionou.

À Professora Orientadora Ana Margarida Alves Ferreira, pela disponibilidade, ajuda e paciência.

À Professora Cooperante Felismina Pereira, por saber ser um exemplo a seguir no sentido da sabedoria, firmeza, profissionalismo, compreensão e respeito pelo outro... por tudo e mais alguma coisa.

Ao Gabinete de Andebol, pelos desafios criados, pela colaboração e por toda a partilha de conhecimento.

À Rita, minha companheira de estágio, por me conhecer tão bem e ter sido o meu grande suporte nesta caminhada.

Aos meus alunos, porque sem eles este percurso não fazia sentido.

Aos colegas de Educação Física, pelos ensinamentos, partilhas e pelo apoio prestado.

Ao Sr. Adão, Prof. Elisabete Dias, Direção, Pessoal Docente e Não Docente, pelo carinho e disponibilidade.

Aos meus pais e irmão, por estarem sempre ao meu lado, por serem os grandes responsáveis pela minha formação, por serem o meu porto de abrigo.

Aos meus avós, pela transmissão de valores pelos quais me rejo, por serem o meu exemplo.

À minha família, pelo apoio e preocupação nos momentos mais marcantes.

Ao Danilo, João, Jorge, Peckas e todos os meus amigos, pela amizade e apoio incondicional.

Índice Geral

Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Gráficos.....	XIII
Índice de Anexos	XV
Resumo	XVII
Abstract.....	XIX
Lista de abreviaturas.....	XXI
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Reflexão Autobiográfica	3
2.2. As Primeiras Impressões em Relação ao Estágio Profissional	5
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	7
3.1. Enquadramento Legal	7
3.2. Escola enquanto Instituição.....	8
3.3. Escola Cooperante	8
3.4. Núcleo de Estágio	11
3.5. Turma do 7º Ano	12
3.6. A experiência no 1º e 2º Ciclos de Ensino	15
3.6.1. A experiência no 1º Ciclo.....	16
3.6.2. A experiência no 2º Ciclo.....	19
4. Realização da Prática Profissional.....	21
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	21
4.1.1. Conceção.....	21
4.1.2. Planeamento.....	22
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	23

4.1.2.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)	24
4.1.2.3. Unidade Didática (UD)	26
4.1.2.4. Plano de Aula	37
4.1.3. Realização	38
4.1.3.1. Instrução	38
4.1.3.2. Questionamento	40
4.1.3.3. Palavras – Chave	41
4.1.3.4. <i>Feedback</i>	42
4.1.3.5. Demonstração	43
4.1.3.6. Clima / Questões de Disciplina	45
4.1.3.7. Gestão da Aula	48
4.1.4. Avaliação	51
4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica	53
4.1.4.2. Avaliação Formativa	54
4.1.4.3. Avaliação Sumativa	55
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	56
4.2.1. Direção de Turma	57
4.2.2. Reuniões de Núcleo de Estágio, Conselho de Turma, Departamento de Expressões e Grupo Disciplinar	59
4.2.3. Clubes Desportivos	60
4.2.4. Torneios Inter-Turmas	61
4.2.4.1. Torneio Inter-Turmas 7º Ano Badminton	62
4.2.4.2. Torneio Inter-Turmas 8º Ano Andebol	62
4.2.4.3. Torneio Inter-Turmas 9º Ano Futsal	63
4.2.5. Torneios Intra-Turma	64
4.2.6. Corta-Mato: escolar, concelhio e distrital	66
4.2.7. 24 Horas “Escola a Nadar”	67

4.2.8. Jogos Escolares Concelhios – Basquetebol 3x3	68
4.2.9. <i>Meeting</i> de Atletismo	69
4.2.10. Ação de Formação – “Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro”	70
4.2.11. Sarau de Ginástica	71
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	72
4.3.1. Formas de jogo de 4x4 e 5x5 em Andebol, numa turma do 6º ano	72
4.3.2. Resumo	72
4.3.3. Introdução.....	73
4.3.4. Objetivos do Estudo.....	75
4.3.5. Metodologia	75
4.3.5.1. Caracterização dos Participantes	75
4.3.5.2. Desenho do Estudo	76
.....	77
4.3.5.3. Instrumentos de Observação.....	77
4.3.6. Procedimentos Estatísticos.....	81
4.3.7. Apresentação e Discussão dos Dados	81
4.3.8. Conclusões	92
4.3.9. Referências Bibliográficas	94
5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras.....	95
6. Referências Bibliográficas	97
Anexos.....	XXIII

Índice de Figuras

Figura 1 – Entrada da Escola.....	10
Figura 2 – Pavilhão Polidesportivo.....	10
Figura 3 - Ginásio.....	10
Figura 4 – Espaço Exterior / Pista de Atletismo	11
Figura 5 – Núcleo de Estágio.....	12
Figura 6 – Peddy Paper	18
Figura 7 – Espaço Exterior – Escola EB 1 de S. Caetano Nº 1.....	18
Figura 8 - Polivalente	18
Figura 9 – Torneio Inter-Turmas 8º Ano Andebol.....	63
Figura 10 – Torneio Inter-Turmas 9º Ano Futsal	64
Figura 11 – Prémios Torneios Intra-Turma	66
Figura 12 – Representantes no 24 Horas a “Escola a Nadar”	68
Figura 13 – Jogos Escolares Concelhios – Basquetebol 3x3	69
Figura 14 – <i>Meeting</i> de Atletismo.....	70
Figura 15 - Cartaz da Ação de Formação “Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro”	71
Figura 16 – Dimensões do Campo de Andebol.....	77

Índice de Quadros

Quadro 1 - Comparação das formas básicas de jogo 4x4 e 5x5 (remates/número de posses de bola; número de passes; número de remates; eficácia de remate)	82
Quadro 2 - Comparação do 1º e 2º Momentos de avaliação (remates/número de posses de bola; número de passes; número de remates; eficácia de remate)	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição relativa (%) do número de jogadores envolvidos por posse de bola (4x4/5x5).....	82
Gráfico 2 - Distribuição absoluta da duração da posse de bola (s) por ação ofensiva (4x4/5x5).....	83
Gráfico 3 - Distribuição relativa (%) das finalizações por zona do campo (4x4/5x5).....	84
Gráfico 4 - Distribuição relativa (%) das situações de finalização (4x4/5x5) .	85
Gráfico 5 - Distribuição relativa (%) do mecanismo que permite a superioridade e/ou perdas de bola (4x4/5x5).....	86
Gráfico 6 - Distribuição relativa (%) da apropriação; execução e resultado da finalização (4x4/5x5).....	87
Gráfico 7 - Número de jogadores envolvidos por posse de bola (1º Momento / 2º Momento)	88
Gráfico 8 - Distribuição absoluta da duração da posse de bola (s) por ação ofensiva (1º Momento / 2º Momento).....	89
Gráfico 9 - Distribuição relativa (%) das finalizações por zonas do campo (1º Momento / 2º Momento).....	89
Gráfico 10 - Distribuição relativa (%) das situações de finalização (1º Momento / 2º Momento).....	90
Gráfico 11 - Distribuição relativa (%) do mecanismo que permite a superioridade e/ou perdas de bola (1º Momento / 2º Momento).....	90
Gráfico 12 - Distribuição relativa (%) da apropriação; execução e resultado da finalização (1º Momento / 2º Momento)	91

Índice de Anexos

Anexo I – Unidade Didática de Andebol.....	XXIII
---	--------------

Resumo

O presente relatório de estágio é parte integrante do processo de avaliação do Estágio Profissional, Unidade Curricular inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório tem o objetivo de relatar as experiências vivenciadas durante o estágio profissional realizado durante o ano letivo 2016/2017 na Escola EB 2/3 de Rio Tinto, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Rio Tinto. A estrutura do relatório foi dividida em 5 capítulos: 1) Introdução: reporta-se ao enquadramento do estágio profissional; 2) Enquadramento Pessoal: refere-se ao percurso pessoal e profissional e expectativas iniciais em relação ao estágio profissional; 3) Enquadramento da Prática Profissional: inclui o enquadramento institucional, apresentando a escola, o núcleo de estágio e as turmas onde decorreu o estágio; 4) Realização da Prática Profissional: referente às áreas de desempenho 1, 2 e 3. A área 1 engloba os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino. Na área 2 são referidas as atividades escolares desenvolvidas. A área 3 refere-se ao estudo de investigação, onde é realizada uma comparação entre a situação de jogo 4x4 e 5x5, na modalidade de Andebol, numa turma do 6º ano; 5) Considerações Finais e Perspetivas Futuras: centra-se na reflexão acerca deste ano de estágio profissional, quanto à minha evolução pessoal e profissional e refere as minhas expectativas em relação ao futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL; COMPORTAMENTO.

Abstract

The current Practicum Report is part of the evaluation process of the Practicum Training, a curricular unit part of the 2nd year of the 2nd cycle in Physical Education Teaching in Primary and Secondary School Levels of the Faculty of Sports of the University of Porto. This Report has the objective of reporting the experiences of the Practicum during the academic year of 2016/2017, at the Basic School of Rio Tinto, belonging to the Group of Schools of Rio Tinto. The Practicum Report's structure is organized into five chapters: 1) Introduction: refers to the professional practicum framework; 2) Biographical Background: refers to the personal and professional path and initial expectations regarding the professional practicum; 3) Professional Practice Background: includes the institutional framework, presenting the school, the practicum nucleus and the classes where the practicum took place; 4) Performance of the Professional Practice: refers to areas of performance 1, 2 and 3. Area 1 encompasses the processes of conception, planning, realization and evaluation of the teaching process. In area 2, the developed school activities are mentioned. Area 3 refers to the research study, where a comparison of the 4x4 and 5x5 game situations in Handball was carried out in a 6th grade class; 5) Conclusions and Future Prospects: focuses on the reflection about this year of practicum, regarding my personal and professional evolution and my expectations regarding the future.

KEYWORDS: PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; HANDBALL; BEHAVIOUR.

Lista de abreviaturas

AERT – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

DT – Diretor de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

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

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

RE – Relatório de Estágio

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) assume-se como a principal unidade curricular do 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), sendo o momento final do processo de formação académica do futuro professor, onde este procura enquadrar e aumentar as suas competências para a profissão de docente de Educação Física (EF).

Segundo Cunha (2012), o EP caracteriza-se como o culminar de um processo de formação que possibilita o domínio das competências que a profissão docente solicita, promovendo a formação da própria profissão, especificamente, de professor de EF. A atividade de professor no que concerne ao EP apresenta uma grande vantagem pois, como refere Batista et al. (2004), poucas profissões permitem um contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional.

Para Esteves (1995), existe um “*choque com a realidade*” na passagem da formação inicial para o terreno, sendo esta “*uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes teóricos da formação inicial e os saberes práticos da experiência profissional e da realidade social do ensino*” (Rodrigues & Ferreira, 1997, p. 1). A existência de um núcleo de estágio (NE) poderá contribuir para atingir um consenso entre os dois saberes, cabendo ao estagiário procurar refletir e dialogar com os colegas e professores mais experientes, como é o caso da professora cooperante, possuidores de um saber mais prático. O meu NE foi composto por dois elementos, sendo acompanhado pela professora cooperante da Escola, Professora Felismina Pereira, e pela professora orientadora da faculdade, a Professora Margarida Alves.

Durante este ano letivo fui responsável por lecionar a um turma do 7º ano, tendo surgido a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática a uma turmas do 3º ano e duas do 6º ano das escolas EB 2/3 de Rio Tinto e EB 1 S. Caetano nº 1, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT).

Fui, igualmente, um dos responsáveis pelo Clube de Natação da escola e por organizar e/ou cooperar noutras atividades organizadas pela escola, que serão desenvolvidas mais à frente.

Com o objetivo de descrever as vivências que decorreram ao longo do ano letivo 2016/2017, o Relatório de Estágio (RE) estrutura-se da seguinte forma: 1) Introdução, enquadramento de todo o EP; 2) Enquadramento Pessoal, referindo o meu percurso pessoal e profissional, as vivências desportivas, as minhas características e as expectativas em relação ao EP; 3) Enquadramento da Prática Profissional, incluindo o enquadramento institucional, onde se insere a apresentação da escola, núcleo de estágio e das turmas onde lecionei; 4) Realização da Prática Profissional, engloba as áreas de desempenho 1, 2 e 3, sendo a área 1 referente aos processos de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino; a área 2 contempla as atividades escolares desenvolvidas e a área 3 contém o estudo de investigação, relativo à comparação das situações de 4x4 e 5x5 no Andebol; e, finalmente, 5) Considerações Finais e Perspetivas Futuras, uma breve reflexão em relação ao EP, partilhando os contributos deste ano para a minha formação e as minhas expectativas em relação ao futuro.

Por último, a atividade de professor é constituída por vários papéis e funções e será expectável que o estudante estagiário (EE) os integre de forma gradual, ao longo do EP. Para isto, os EE devem apoiar-se nos seus professores cooperantes e professores mais experientes, detentores dos “saberes da prática”, de maneira a construir uma identidade pessoal e profissional.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Reflexão Autobiográfica

Encontro-me na fase final de um longo caminho de formação, o qual comecei a traçar bem cedo e com uma forte ligação ao Desporto, o que, em última análise, resultou na escolha da área da EF.

Ainda com três meses de idade, fiquei ao cuidado do ensino pré-primário, fazendo com que a minha ligação ao desporto tenha começado bem cedo com as brincadeiras de recreio, tanto com bola como sem bola. Aos quatro anos, e por opção dos meus pais, iniciei-me na Natação no meu clube de sempre, o Ginásio Clube de Santo Tirso; foram oito anos de evolução que me fizeram não só aprender a nadar, algo que considero indispensável, mas também me permitiram ter o meu primeiro contacto com a competição. Aos seis anos, e por influência dos meus amigos de escola, descobri a minha grande paixão, o Andebol. Durante seis anos conciliei estas duas modalidades, que em muito contribuíram para a minha formação. Aos doze anos senti a necessidade psicológica e física de me dedicar apenas a uma das modalidades até então praticadas e, apesar dos bons resultados obtidos na Natação, onde consegui vencer várias provas a nível regional e integrar o estágio da Seleção Regional, pesou em muito a paixão que ainda hoje nutro pelo Andebol. Posso dizer que foi a partir desta altura que senti que todos os meus sonhos e desejos se ligavam com o Desporto e que comecei a evidenciar interesse também pela área da EF. Na minha visão, este interesse surgiu por duas grandes razões: a primeira porque comecei a entender que o Andebol podia não ser suficiente para saciar as minhas necessidades pessoais, principalmente a nível financeiro, e a segunda porque comecei a perspetivar o professor de EF como uma pessoa com um espírito bastante positivo e contagiante, capaz de influenciar a vida e a formação dos seus alunos. Para este último ponto, contribuíram os professores de EF que tive ao longo do meu percurso escolar e que acima de tudo sempre me motivaram para a prática desportiva, mesmo das modalidades que menos dominava.

Desde que tomei a decisão de praticar exclusivamente Andebol, tive a oportunidade de viver momentos marcantes. O meu percurso caracteriza-se pela participação em vários torneios, onde a vertente social e o espírito de grupo são do que mais e melhor me recordo, pela conquista de títulos regionais e nacionais e ainda alguns prémios de destaque individual. Devido a este relativo sucesso, joguei durante dois anos, ainda com idade Juvenil, na Associação Atlética de Águas Santas, clube de destaque no que respeita ao trabalho desenvolvido na formação. Entendendo a dificuldade que seria gerir a minha vida universitária com o Andebol nestas condições, regressei ao Ginásio Clube de Santo Tirso, onde tive a oportunidade de terminar a minha formação, jogando ao mais alto nível, pois aos vinte anos tive a oportunidade de me estreiar, assim como o clube, na 1ª Divisão Nacional de Seniores Masculinos. Foi exatamente neste ano, e ainda com vinte anos de idade, que na necessidade de realizar o meu Centro de Estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Metodologia do Desporto – Treino Desportivo – Andebol, inicio a minha primeira experiência como treinador, assumindo o comando repartido dos escalões de Bambis e Minis do Ginásio Clube de Santo Tirso, com o treinador da equipa sénior, Luís Santos. Ao longo desse ano e do ano seguinte passei a treinador principal destes dois escalões, algo que me aproximou da realidade que poderia encontrar na escola, embora esteja consciente das diferenças entre estes dois contextos.

Todas estas vivências prendem-se maioritariamente com o treino desportivo e embora me ajude a construir uma visão e personalidade em relação à orientação de crianças e jovens, penso que o ano transato, e principalmente o segundo semestre, foi fundamental para enquadrar todo o meu conhecimento, crenças e capacidades face às exigências do contexto escolar. As vivências obtidas nesse semestre foram um pouco diferentes da realidade que encontrei, pois estive sempre acompanhado por um grupo de trabalho. Logo, acredito que a autonomia que me foi dada este ano, fará desta uma das experiências mais marcantes da minha vida.

2.2. As Primeiras Impressões em Relação ao Estágio Profissional

Ao longo deste EP, que decorreu na Escola EB 2/3 de Rio Tinto, e onde assumi um compromisso por um ano letivo, tive a oportunidade de aplicar todo o conhecimento até aqui adquirido, que advém dos quatro anos passados na FADEUP, tendo num deles tido um contacto próximo com o contexto escolar, mas também dos dois últimos anos de experiência como treinador de atletas de Andebol com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos.

A realidade do treino, apesar de ser um pouco diferente daquela que encontrei na escola, permitiu-me lidar com atletas com idades próximas das dos alunos da turma que lecionei e provenientes de diversos contextos sociais, económicos e familiares, o que de certa forma me preparou melhor para enfrentar certas situações e problemas, também existentes no contexto escolar.

Ainda numa fase prematura do ano, e após um primeiro contacto com a escola, percebi que esta oferecia todos os requisitos para que este fosse um ano de sucesso, apresentando muito boas condições para a lecionação da disciplina de EF. A somar ao espaço físico da escola, a minha primeira impressão foi que esta escola era constituída por um núcleo docente e não docente muito trabalhador e disponível para colaborar, no sentido de melhorar a qualidade de ensino e o rendimento escolar do agrupamento. Da mesma forma, cativou-me a importância atribuída ao grupo disciplinar de EF, com muitos dos professores do mesmo a ocuparem cargos importantes na estrutura da escola.

Relativamente à professora cooperante que me acompanhou durante este ano letivo, a Professora Felismina Pereira, pareceu-me ser uma pessoa bastante dinâmica e que concedia muita autonomia aos estagiários, particularidade que me deixou bastante satisfeito pois acredito que esta autonomia me permitiu experienciar diferentes realidades e metodologias, sempre com o objetivo de melhorar a minha performance enquanto professor de EF. Estou consciente de que o erro esteve presente em alguns momentos

deste ano letivo, cabendo ao professor ter a resiliência necessária para voltar a errar as vezes necessárias até atingir um patamar de excelência.

Na minha perspectiva, será impossível no reduzido contacto semanal que tive com os alunos da turma que me foi atribuída, conseguir marcar a diferença na melhoria significativa da sua aptidão física, não querendo com isto desistir deste campo mas sim encontrar uma solução para combater esta realidade. A meu ver, o professor de EF poderá ter um papel decisivo para a incorporação de bons hábitos nos alunos, como a fomentação do gosto pela prática desportiva. Assim sendo, o professor deverá ter como objetivo que o aluno consiga praticar desporto no tempo extracurricular, de preferência que tenha autonomia, conhecimento e vontade para o fazer e que as aulas de EF assumam um papel fundamental na vida ativa do aluno.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento Legal

As Normas Orientadoras do Estágio Profissional e o respetivo Regulamento do ano letivo 2016/2017, são os dois documentos que contêm as orientações legais do Estágio Profissional da FADEUP. Segundo o artigo 1º do Regulamento mencionado, o estágio profissional é parte integrante do MEEFEBS da FADEUP, estando neste subentendido a prática de ensino supervisionada e o relatório de estágio.

No artigo 4º do Regulamento estão contidos os temas da coordenação, orientação e organização do EP, sendo a organização deste mestrado da responsabilidade do Professor regente, da Comissão Científica e da Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino. A orientação do EP e do RE é assegurada por um docente da FADEUP, sendo este o orientador do estágio, cabendo também ao professor cooperante colaborar na orientação do EP.

O processo de avaliação do EP está descrito no artigo 10º do Regulamento. Esta avaliação refere que é importante “o domínio das competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola. (...) A classificação do EP é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP”¹.

De forma sucinta, estes são as orientações legais de funcionamento do EP, focando-se este na realização do RE e da prática de ensino

¹ In Normas Orientadoras da Unidade Curricular de Estágio Profissional, ano lectivo 2016/2017, FADEUP.

supervisionada por parte do EE, com o apoio do professor cooperante e professor orientador.

3.2. Escola enquanto Instituição

A escola assume-se como uma organização de cariz próprio, com normas, valores, comportamentos, sentimentos e perceções. Como qualquer outra organização, a escola exige processos contínuos de mudança de maneira a adaptar-se ao meio envolvente. Estes processos de mudança e inovação devem abranger a escola em toda a sua complexidade, sendo esta vista como um sistema. Como diz Elias (2008), a organização escolar possui especificidades e não pode ser entendida como uma entidade estática e neutra, sendo que as particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização. A escola deve ser visualizada para além do modelo burocrático e anárquico, devendo ser vista como cultura, o que permite distingui-la de todas as outras organizações e a tornam única. A escola deve ser definida por vários aspetos, considerando o corpo docente, o corpo discente e nível de ensino em que estes se encontram, a intervenção dos pais e Encarregados de Educação, o posicionamento do edifício escolar e os apoios recebidos por outras entidades.

3.3. Escola Cooperante

O meu estágio decorreu no ano letivo de 2016/2017, na Escola Cooperante, a escola sede do AERT.

O AERT é constituído, para além da escola sede, por cinco estabelecimentos de primeiro ciclo, e por cinco jardins de infância. A população escolar é composta aproximadamente por 1643 alunos, 129 professores, 1 técnico, 18 professores de AEC/animadores, 57 assistentes operacionais e 9 funcionários administrativos.

Na Escola Cooperante existem cerca de 833 alunos, 409 do sexo feminino e 424 do sexo masculino. Durante este ano letivo, existiram nesta escola 15

turmas do 2º ciclo: 8 turmas de 5º ano e 7 turmas de 6º ano e, ainda, 24 turmas de 3º ciclo: 9 turmas de 7º ano, 8 turmas de 8º ano e 7 turmas de 9º ano, perfazendo 39 turmas.

Neste ano letivo, a escola ofereceu a nível de Desporto Escolar a modalidade de Badminton e ainda os clubes desportivos de Dança, Futsal e Natação.

A escola foi sujeita a remodelações muito recentemente (ver Figura 1), sendo que neste momento todos os serviços decorrem num edifício central, com a exceção da disciplina de EF que decorre no pavilhão desportivo que se localiza abaixo do referido edifício. No que respeita ao edifício central, este é constituído por salas de aula convencionais, salas de Música, salas de Educação Visual/Tecnológica, salas de Tecnologias de Informação e Comunicação, laboratórios de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, biblioteca, auditório, bar e cantina, papelaria, serviços administrativos (secretaria, administração, entre outros), sala de professores e gabinetes de departamentos.

O pavilhão desportivo da escola, onde se desenrolam as aulas de EF, sofreu intervenções no piso, no telhado e nos balneários e foi ainda construído um ginásio anexo a este pavilhão.

A disciplina de EF dispõe de um pavilhão polidesportivo, um pavilhão anexo e um espaço exterior com pista de atletismo constituído por cinco pistas, caixa de areia, três campos de Andebol/Futsal e dois campos de Basquetebol, ambos de dimensões reduzidas, localizado em frente ao pavilhão (ver Figura 4). Este espaço exterior é, assim, composto por seis balizas e quatro tabelas de Basquetebol.

O pavilhão desportivo tem as dimensões de um campo de Andebol/Futsal que, dividido em três partes, permitiu a permanência de três turmas em simultâneo. No campo, estão demarcadas as linhas de um campo de Futsal, Andebol (7x7), três de Basquetebol e Voleibol (6x6) (ver Figura 2). Neste espaço, existem seis tabelas de Basquetebol, duas em cada uma das três partes do campo e duas balizas, colocadas em cada linha final do campo de Andebol/Futsal. Existem também dois balneários, um feminino e um masculino,

com boas condições para que os alunos sigam as recomendações de higiene antes e depois das aulas de EF. À entrada do pavilhão encontram-se vários cacifos, próximos de cada balneário, disponibilizados aos alunos para que estes possam guardar os seus pertences durante o decorrer das aulas de EF. Existe também uma bancada situada no espaço superior que abrange toda a largura do pavilhão. Para o armazenamento de todo o material de EF existem três arrecadações. Por fim, os professores dispõem de dois gabinetes, um do lado dos balneários femininos e outro do lado masculino, habitualmente usado pelas professoras e pelos professores, respetivamente.

O Ginásio, normalmente utilizado para a lecionação de aulas de condição física, dança, badminton ou ginástica, tem apenas as marcações de um campo de Badminton (ver Figura 1).

No que concerne ao Grupo Disciplinar de EF, este é constituído por oito professores, quatro de cada sexo e ainda integraram o grupo os dois professores estagiários do núcleo de estágio, eu e a minha colega Rita Rodrigues. Existindo boas condições nesta escola e considerando os horários das turmas, nunca estão a lecionar mais de três professores em cada tempo, correspondente a 45 minutos de aula.



Figura 1 – Entrada da Escola



Figura 2 - Ginásio



Figura 3 – Pavilhão Polidesportivo



Figura 4 – Espaço Exterior / Pista de Atletismo

3.4. Núcleo de Estágio

O NE da Escola Cooperante integrou dois professores estagiários, sendo o dos poucos NE da FADEUP a não ser constituído por três elementos (ver Figura 5). Foi orientado pela Professora Felismina Pereira, professora cooperante que acompanhou o trabalho na escola, e pela Professora Margarida Alves, orientadora da faculdade. O facto de ter partilhado este núcleo com a pessoa que mais confiei e convivi ao longo do primeiro ano do mestrado, fez com que toda a adaptação e concretização dos trabalhos propostos e/ou inerentes ao estágio fosse facilitada e que todas as dificuldades e vivências fossem partilhadas desde o primeiro dia de estágio. Devido a esta proximidade, todo o trabalho foi, sempre que possível, desenvolvido em grupo, onde a discussão e reflexão permaneceu como forma de garantir o sucesso do que foi desenvolvido.

A partilha de conhecimentos, crenças, medos, ideias e conselhos em cada uma das situações enfrentadas, contribuiu para o crescimento e enriquecimento mútuo dos dois elementos do NE.

Para o NE foi fundamental a intervenção e a partilha da professora cooperante, que promoveu sempre o debate e a reflexão, com o objetivo de potenciar a aprendizagem em cada uma das situações vivenciadas. As reuniões semanais com a professora cooperante e a observação sistemática das nossas aulas por parte da mesma, com o objetivo de realizar uma pequena reflexão após cada sessão, foram os espaços encontrados para promover esta interação entre a professora cooperante e os EE. O estabelecimento desta

relação com a professora cooperante e colegas, na perspectiva de Batista e Queirós (2005), será promotor de novos conhecimentos e fará com que se desenvolvam novas competências.

O NE constituiu-se como um porto de abrigo à minha atividade enquanto PE, tendo sido importantes as recomendações e conversas mantidas ao longo do ano letivo, de forma a ajustar a minha intervenção junto da minha turma e me sentir preparado para encarar cada uma das situações vividas neste ano de estágio.



Figura 5 – Núcleo de Estágio

3.5. Turma do 7º Ano

A caracterização da turma é um elemento importante para o professor melhor conhecer cada aluno da turma e assim assegurar um melhor funcionamento da aula, criando um clima mais propício à aprendizagem consoante o contexto identificado. Esta caracterização é crucial para definir a abordagem e planificação de cada um dos conteúdos lecionados durante o ano letivo.

O choque com uma realidade diferente, como uma turma com alunos oriundos de diferentes meios, com diferentes gostos e vivências, faz com que o professor tenha de se moldar de forma a conseguir lidar com esta heterogeneidade cultural, motora e social. O professor ao realizar a caracterização da turma poderá ter acesso a informações sobre o meio familiar do aluno, os problemas de saúde, os seus gostos, as suas perspetivas futuras

e isso permitir-lhe-á ter um melhor conhecimento de todo o contexto, contribuindo para um maior sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Logo que me foi possível, realizei a análise e tratamento das fichas preenchidas pelos alunos encarregados de educação, com informações detalhadas sobre cada aluno da turma. A turma do 7º ano, da Escola EB 2/3 de Rio Tinto, era constituída por 23 alunos, 12 do sexo feminino (52%) e 11 do sexo masculino (48%), mas uma das alunas não realizou as aulas durante todo o ano letivo, tendo apresentado justificação médica. Integrou ainda a turma, um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que pelo facto de ter Currículo Específico Individual, apenas esteve presente em algumas disciplinas, juntamente dos restantes alunos da turma. Entre elas a EF, onde não foi necessária nenhuma adaptação na parte prática, tendo sido feito um teste especial em cada um dos períodos, visto que o aluno apresentava um baixo nível cognitivo.

Apesar da maioria da turma se encontrar dentro da faixa etária recomendável para este ano de escolaridade, nascidos em 2004, existiam 8 alunos que apresentavam retenções. A referida turma integrou, assim, dois alunos nascidos em 2003, um de cada sexo, cinco alunos nascidos em 2002, três deles do sexo feminino e dois do sexo masculino e ainda um aluno nascido em 2001.

Aquando da análise dos dados, constatei que em 87% dos casos (20 alunos) o encarregado de educação era a mãe, em dois casos o encarregado de educação era a avó e a família de acolhimento e no outro caso, o pai. Existiu um valor relacionado com os parentes que me deixou surpreendido e que ilustra a realidade familiar e social desta turma, que foi os familiares que viviam com o aluno. Neste parâmetro, verifiquei que dez alunos (43%) viviam com os dois progenitores, pai e mãe, e outros 10 alunos viviam apenas com a mãe. Dos restantes três alunos, um vivia apenas com o pai e os outros dois sem o pai e sem a mãe. Relativamente às idades dos pais, as idades do pai variavam entre os 58 anos e os 38 anos; por outro lado, as idades da mãe oscilavam entre os 50 anos e os 29 anos. No que respeita às habilitações literárias dos pais, verificou-se que dois não completaram o 1º ciclo, tendo a

maior parte concluído o 3º ciclo. Apenas nove pais apresentavam habilitações acima do 3º ciclo, sendo o grau mais alto apresentado por uma mãe que completou o Bacharelato. Este foi mais um indicador relevante na minha interpretação de algumas atitudes apresentadas pelos alunos da turma, principalmente naqueles em que se verificava pouca motivação para completarem um curso superior e/ou um curso que lhes proporcionasse mais valias para o futuro. Nesta turma, treze dos encarregados de educação encontravam-se desempregados (42%). Todos os encarregados de educação admitiram deslocar-se à escola, principalmente quando chamados pelo Diretor de Turma (DT), mas apenas 22% dos mesmos tinham por hábito participar nas atividades desenvolvidas pela escola.

No que respeita aos apoios económicos (SASE), dezoito alunos (78%) foram abrangidos por estes apoios, sendo catorze deles (61%) apoiados com o escalão A.

Relativamente às tarefas escolares, catorze alunos (61%) responderam que estudavam diariamente, seis alunos estudavam apenas em vésperas de testes, dois alunos admitiram estudar raramente e um aluno referiu nunca estudar. O local preferencial para estudar por parte dos alunos desta turma era em casa, correspondendo a 57% dos casos, sendo a escola e o ATL os outros dois locais de estudo destes alunos. Existiram dez alunos (43%) que referiram que tinham apoio fora da escola, nove dos quais numa sala de estudo e o outro de um familiar. A maior parte dos alunos, dezanove casos (83%), admitiram fazer sempre os trabalhos de casa, existindo três alunos que diziam que só os faziam às vezes e um caso que mencionou que nunca os realizava.

No que concerne às refeições dos alunos, existiu um dado que para mim foi muito importante. Tendo em conta que as aulas lecionadas a esta turma eram sempre no período da manhã e a primeira aula do dia para os alunos da turma, quis saber a frequência com que tomavam o pequeno-almoço. Neste caso, 26% dos alunos admitiram não tomar a primeira refeição do dia algumas vezes, tendo os restantes alunos respondido que tomavam sempre o pequeno-almoço.

Na primeira aula, realizei um pequeno questionário com algumas questões que achava pertinentes e desafiantes para a minha atividade. No que diz respeito ao gosto dos alunos pela EF, dezassete alunos (74%) demonstraram gostar desta disciplina e cinco alunos responderam negativamente. Quanto às modalidades pelas quais tinham maior e menor preferência, o Futebol (9 casos), Basquetebol (6 casos) e Ginástica (4 casos) foram apontadas como as modalidades preferidas pela maior parte dos alunos da turma e o Badminton (7 casos), Futebol (5 casos) e Andebol (4 casos) as modalidades que mais alunos apontaram como sendo as que menos gostavam. Treze alunos praticavam modalidades desportivas fora da escola e nove alunos não praticavam qualquer atividade desportiva, para além das aulas de EF.

No questionário respondido pelos alunos junto da DT, mais de metade dos alunos da turma (52%) apresentaram problemas de saúde, mas apenas um caso apresentava algumas limitações, o aluno NEE é asmático e por vezes tem de realizar pausas durante a aula, para além da aluna que apresenta problemas cardíacos e não realiza as aulas de EF.

Quanto às perspetivas futuras, dezoito alunos (78%) demonstraram vontade em realizar um curso superior e cinco alunos (22%) querem apenas concluir a escolaridade obrigatória. Neste parâmetro, observei algumas respostas que me deixaram curioso e mesmo motivado, entre elas dois alunos que querem ser Professores de EF e relativamente aos quais vi a possibilidade de influenciar positivamente a sua escolha e potenciar os seus conhecimentos na área, de forma a tornar as suas perspetivas uma realidade.

3.6. A experiência no 1º e 2º Ciclos de Ensino

Ao longo do ano letivo, foi-me possibilitada a lecionação de algumas aulas a turmas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, respetivamente numa turma do 3º ano e em duas turmas do 6º ano. Considero que foram bastante preciosas e desafiantes as experiências vividas junto destes jovens, permitindo-me descobrir novas barreiras e obrigando-me a construir novas estratégias e tarefas que conseguissem dar resposta a estes níveis de ensino.

3.6.1. A experiência no 1º Ciclo

No início do 2º Período letivo surgiu a possibilidade de lecionar oito aulas, com a duração de uma hora cada, a uma turma do 3º ano. Esta turma era constituída por 26 alunos, 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino e alguns dos alunos tinham experiências desportivas fora do contexto escolar. No início da unidade didática, foi possível reparar que os alunos apesar de se demonstrarem irrequietos, fruto da sua idade, tinham as regras a cumprir no contexto de aula bem estabelecidas e nunca foi necessário perder muito tempo para corrigir ou chamar à atenção sobre algum comportamento menos correto. A disponibilidade dos alunos e o seu comportamento permitiu, assim, rentabilizar o reduzido número de aulas, dando a possibilidade de experimentarem tarefas variadas.

Apesar de esta escola oferecer vários espaços onde era possível lecionar as aulas (ver Figuras 7 e 8), todos eles eram pouco espaçosos tendo em conta o elevado número de alunos e, acima de tudo, apresentavam pisos um pouco irregulares e, como tal, perigosos para a integridade física dos alunos. Com isto, e a pedido da professora responsável pela turma, fui obrigado a ajustar várias vezes o plano de aula, de forma a assegurar a segurança de todos os intervenientes. A principal preocupação foi construir exercícios onde os alunos tivessem vários estímulos a nível coordenativo e sempre que possível fossem obrigados a compreender e decidir em várias situações mas ao mesmo tempo que não envolvesse muitos deslocamentos e a concentração de vários alunos no mesmo espaço.

Organizei as aulas desta turma em torno de quatro grandes temáticas:

- Jogos Tradicionais: o objetivo deste módulo foi que os alunos vivenciassem alguns jogos que provavelmente nunca teriam a oportunidade de experimentar fora deste contexto, possibilitando o conhecimento sobre práticas mais antigas, pouco habituais para esta faixa etária. Os alunos mostraram uma grande abertura para explorarem os jogos que eram praticados na altura dos seus pais e avós e acerca dos quais a maior parte da turma tinha um total desconhecimento.

- Estafetas/"Caçadinhas": esta foi a temática na qual mais difícil surpreender os alunos pois os mesmos já a tinham explorado várias vezes noutros contextos, tendo o propósito de trabalhar algumas capacidades físicas como a coordenação ou a velocidade. Apesar disso, tanto as estafetas como as "caçadinhas" foram sempre realizadas com o intuito de diversificar estímulos/regras e acabou por se verificar uma motivação extra dos alunos quando expostos à competição.
- Circuitos: os circuitos tinham como principal objetivo trabalhar a componente física e coordenativa dos alunos. Nos circuitos procurei sempre criar alguns exercícios que se revelassem um desafio para os alunos e os colocassem em situações às quais não estavam habituados. Apesar de já estar à espera que os alunos gostassem de cumprir este tipo de tarefa, fiquei surpreendido com a predisposição e vontade dos alunos em serem capazes de manter a intensidade ao longo do período estipulado para os circuitos realizados.
- Jogos pré-desportivos: este módulo apareceu com a necessidade de introduzir habilidades que são simultaneamente requisitos na maior parte das modalidades coletivas como: passe, receção e remate, mas acima de tudo para fomentar o trabalho em equipa e tomada de decisão dos alunos. A limitação do espaço fez-se notar mais neste módulo e, apesar de ter conseguido sempre realizar, ajustar ou alterar alguns exercícios, existiram algumas tarefas que seriam importantes realizar e que não foi possível devido a esse fator.

Na última aula, foi realizado um *peddy paper*, onde os alunos foram distribuídos por equipas de 3 elementos e tiveram de cumprir sequencialmente algumas atividades (ver Figura 6). A seleção das perguntas para algumas estações desta atividade foram definidas em parceria com a professora da turma, tendo sido promovido um conhecimento das matérias das várias disciplinas, revelando-se um momento muito agradável, mas também como uma forma de estimular o conhecimento dos alunos acerca das matérias abordadas neste ano de escolaridade.

Como balanço final e sem querer desprezar as restantes experiências que tive nos diferentes anos de escolaridade, esta foi provavelmente a que mais prazer me deu, no final de cada aula questionava-me sistematicamente “o que vou fazer a seguir?”, “como os vou surpreender?”, sentindo uma necessidade interior de corresponder ao bom comportamento e disponibilidade daqueles alunos para as minhas aulas.



Figura 6 – Peddy Paper

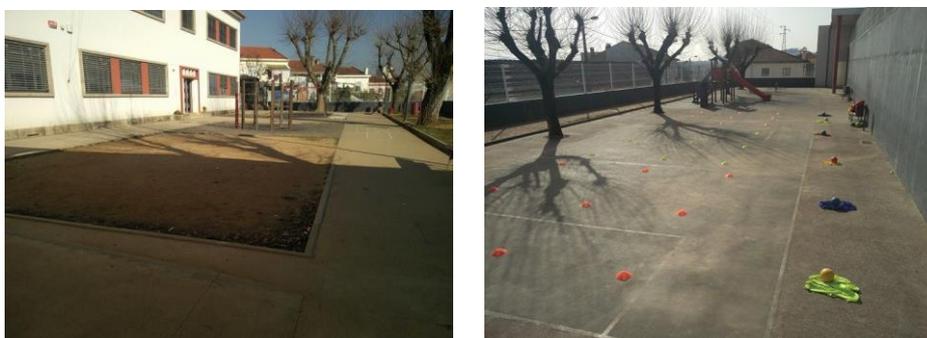


Figura 7 – Espaço Exterior – Escola EB 1 de S. Caetano Nº 1



Figura 8 - Polivalente

3.6.2. A experiência no 2º Ciclo

Neste ciclo de ensino lecionei aulas a duas turmas diferentes do 6º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 de Rio Tinto. Na primeira metade do 2º Período, abordei a modalidade de Ginástica com a turma do 6º ano; por sua vez, na segunda metade fui responsável por outra turma do 6º ano, onde lecionei a modalidade de Andebol, aulas estas utilizadas no meu estudo.

A turma do 6º ano, onde foi abordada a Ginástica, era composta por 20 alunos, tendo na sua constituição 10 alunos de cada sexo, sendo que uma das alunas apresentava NEE, evidenciando dificuldades a nível motor mas sem nunca deixar de tentar realizar as tarefas propostas. Esta turma demonstrou um nível bastante satisfatório na modalidade de Ginástica, conseguindo que todos os alunos, com a exceção da aluna com NEE, realizassem, com mais ou menos dificuldade, todos os elementos gímnicos previstos. Desde o início da unidade didática que entendi que esta era uma turma especial, próxima daquilo que traçaria como a minha turma «ideal» e, portanto, no NE decidimos dar a oportunidade de os alunos poderem abordar uma modalidade coletiva quando a minha colega de núcleo iniciasse as suas aulas com a turma. Com isto, na segunda metade do período letivo foi abordada a modalidade de Andebol, tendo assistido às aulas lecionadas pela minha colega.

Ao longo das aulas com esta turma, foram integrados quatro alunos com NEE que estavam em aula com o professor de Educação Especial que é, simultaneamente, professor de EF. Estes alunos apesar das dificuldades evidenciadas em alguns exercícios que envolvessem a necessidade de coordenar os segmentos corporais, tinham um desempenho melhor do que a maior parte dos restantes elementos da turma, provavelmente por serem mais velhos e terem uma motivação extrema para esta disciplina. Apesar do pouco contacto com estes alunos, desenvolvi uma grande proximidade com eles e foi bastante gratificante conseguir integrar de forma natural estes alunos nas aulas.

Por sua vez, a turma do 6º ano onde abordei a modalidade de Andebol era constituída por 21 alunos, 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Esta

era uma turma constituída por alguns alunos que apresentam um comportamento inadequado, dentro e fora da sala de aula, verificando-se até casos de suspensões. Esta forma de estar também não foi diferente nas aulas de EF, estendendo-se à indisponibilidade demonstrada para a prática desportiva.

O planeamento das aulas desta turma passou por uma preparação minuciosa, visto fazerem parte do estudo, a desenvolver no seguimento deste RE. O comportamento dos alunos, apesar desta preocupação na organização da aula, fez com que o planeamento em algumas situações tivesse de ser ajustado, não tendo as aulas corrido sempre como esperado.

Apesar de tudo, a maior parte da turma identificou-se claramente com esta modalidade e apesar de o comportamento não ser o ideal, foi evidentemente melhor do que o demonstrado na abordagem de outras modalidades. Para mim, tornou-se gratificante perceber que os alunos se sentiram bastante motivados com a forma como foi abordado o Andebol, modalidade pela qual nutro um carinho especial. Enquanto professor, e acreditando que cada faixa etária apresenta um leque de desafios distintos, esta experiência contribuiu para um melhor entendimento acerca da disparidade entre ciclos de ensino e, ao mesmo tempo, para potenciar a criação de algumas estratégias que permitam ultrapassar as vicissitudes inerentes a cada contexto.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Conceção

“As conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino.”

(Graça, 2001, p. 110)

Na minha perspetiva, a conceção prende-se com a capacidade em compreender algo e acredito que a mestria que nos torna bons profissionais passa por sermos conhecedores de toda a envolvência que nos precede, ou seja, começa aqui a grande tarefa do professor.

As Normas Orientadoras da Unidade Curricular do Estágio Profissional no ano letivo 2016/2017, entendem a conceção como o ato de *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos”* (p. 3). Estas mesmas Normas referem que devem ser analisados os planos curriculares, os programas de EF, utilizando sempre os saberes próprios da EF mas também da Educação no seu significado global e, por último, ter sempre em conta os dados de investigação e o contexto social e cultural em que a escola se insere. Segundo Bento (2003), a conceção deve servir de ponto de partida para todo o processo de planeamento. Concordando com o autor, e com o objetivo de me sentir preparado para iniciar o estágio e melhor conhecer o contexto e a matéria do ano de escolaridade pelo qual fiquei responsável, iniciei a leitura e análise dos documentos facultados no primeiro encontro com a professora cooperante, ou seja, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo do Agrupamento. Após isto, e de forma a cumprir o

planeamento dos conteúdos a abordar em cada matéria, estudei o Programa Nacional do 3º ciclo, sendo responsável por lecionar as aulas a uma turma do 7º ano de escolaridade. O Plano Anual de Atividades (PAA) foi um documento a que acedi já com as aulas a decorrer, tendo contribuído na elaboração do PAA da disciplina de EF, com a definição das atividades a organizar pelo grupo disciplinar de EF no ano letivo 2016/2017.

Ao longo deste processo de revisão documental, fui sempre bastante crítico, principalmente em relação aos Programas Nacionais de EF, considerando-os, numa primeira fase, demasiado extensos e com conteúdos desajustados ao nível dos alunos ou à evolução de certo conteúdo, bem como, omissos em certos pontos. Assim, adequando as tarefas ao nível dos alunos, os programas não foram seguidos na íntegra, com o objetivo principal de beneficiar a progressão dos mesmos. Apesar de todas as críticas tecidas, os Programas de EF são fundamentais, pois servem de orientação à ação do professor, evidenciando a vantagem de existir uma flexibilidade de escola para escola, o que permite contornar as suas limitações.

A leitura, análise e reflexão acerca de todos estes documentos foi fundamental, na medida em que fui capaz de ajustar a minha ação à realidade contextual vivida. Considero assim, que esta conceção serviu de guião para a minha atuação enquanto PE.

4.1.2. Planeamento

O ensino, ao contrário de algumas práticas normais do dia a dia, exige a capacidade de planeamento por parte de quem o executa. Cabe assim ao professor ter a capacidade de planear as várias situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades contextuais dos seus alunos, turma e meio envolvente. O planeamento não se deverá cingir à definição de tarefas, devendo prever uma miríade de situações, de forma a assegurar o sucesso do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A).

Segundo Bento (2003), ao plano está inerente: a apresentação de objetivos e a maneira de os atingir, decisões, recursos metodológicos que

dêem resposta aos pontos anteriores, trata-se de um instrumento de ação por ter em conta a estabilização, alteração ou reestruturação de relações.

Desta forma, o processo de planeamento deve definir os objetivos traçados pelo professor, tendo sempre em conta a sua turma, e as estratégias a adotar para cumprir com os mesmos.

Bento (2003) refere que “o grau de concretização do modelo de atuação didático-metodológico, de reprodução e preparação de ensino tem uma especificidade própria” (p. 18), tendo para isso recorrido aos três níveis de planeamento referidos por este autor: plano de aula, plano de unidade didática e plano anual, assumindo cada um destes um grau de especificidade diferente e ajustado ao momento e tendo sempre em conta os objetivos de ensino, os recursos disponibilizados, as matérias a abordar e as estratégias a seguir.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O Planeamento Anual consiste na organização global de todo o trabalho a desenvolver pelo professor durante o ano letivo. Este constitui-se como o primeiro momento de contacto com toda a matéria de ensino, escola e meio envolvente. Segundo Bento (2003), o Planeamento Anual “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (p. 59). Para o mesmo autor, a elaboração do plano anual é o “primeiro passo do planeamento e preparação do ensino que traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” (p. 67).

Ainda antes do início do ano letivo, de forma a planificar o ano que iria enfrentar, procurei organizar os objetivos gerais e específicos do ano de escolaridade que viria a lecionar, os conteúdos específicos e gerais, tarefas de aprendizagem, critérios de avaliação, regulamentos e o PAA. Como forma de me organizar, recorri aos Programas Nacionais de EF, posteriormente distribuí as matérias com o propósito de abordar os conteúdos de forma progressiva e criar assim uma planificação coerente do ano letivo 2016/2017. Esta planificação tornou-se num guião fundamental para a criação dos níveis de

planeamento seguintes, como os Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC's) e planos de aula. Como nos diz Bento (2003), *“os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início”* (p. 60).

Ao longo deste ano letivo, e apesar de as condições de lecionação serem consideradas ideais, com um mínimo de dois terços de um campo em cada aula, existiram razões que me obrigaram a alterar toda a planificação. Desta forma, é importante perceber que o planeamento anual é algo moldável, podendo ao longo do ano, e consoante decisão do professor, sofrer algumas alterações em benefício do processo de ensino-aprendizagem. Durante o ano, devido à realização de algumas atividades constantes do PAA e uma greve no 1º Período e outra no 2º período, a coincidirem com as aulas da turma, foi fundamental a minha capacidade para reajustar o plano inicialmente traçado, de maneira a garantir a compreensão de cada conteúdo por parte dos alunos, ou a redução dos conteúdos a abordar em cada modalidade.

4.1.2.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)

O MEC, instrumento desenvolvido por Vickers (1990), congrega os objetivos de EF em quatro grandes categorias transdisciplinares: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física e Conceitos Psicossociais, assumindo os objetivos específicos da disciplina, mas também transversais a todas as áreas de ensino. Este modelo divide-se em três fases, que se subdividem em oito módulos:

Análise: Esta fase comporta os Módulos 1, 2 e 3, referente à fase inicial de planificação, onde são analisadas as matérias a abordar, as condições de ensino e, posteriormente, os alunos a quem será lecionada a matéria.

Módulo 1 (Estrutura do Conhecimento): Organização dos conteúdos de ensino, tendo em conta as quatro categorias transdisciplinares. Refere-se à procura de conhecimento da matéria a abordar.

Módulo 2 (Análise das Condições de Aprendizagem): Considerados os recursos temporais, espaciais e materiais disponíveis para o processo de ensino.

Módulo 3 (Análise dos Alunos): Caracterização de cada elemento da turma, nas diferentes unidades abordadas.

Decisão: Nesta fase, que é composta pelos Módulos 4, 5, 6 e 7, são tomadas decisões quanto aos conteúdos a abordar em cada uma das modalidades e também a sequenciação e extensão de cada um desses conteúdos. Na fase da decisão, são também definidos os objetivos de ensino de cada conteúdo, criados os critérios de avaliação e criadas as tarefas de aprendizagem e possíveis progressões.

Módulo 4 (Determinação da Extensão e Sequência dos Conteúdos): Definição dos conteúdos a abordar e sua sequência, considerando os períodos de introdução, exercitação, consolidação e avaliação de cada conteúdo.

Módulo 5 (Definição dos Objetivos): Delineamento dos objetivos de ensino, considerando os domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo.

Módulo 6 (Configuração da Avaliação): Definição do tipo, momentos e instrumentos de avaliação.

Módulo 7 (Desenho das Atividades de Aprendizagem/Progressões de Ensino): Criação de tarefas de aprendizagem para cada um dos conteúdos e progressões de ensino, articulando a sua complexidade e dificuldade.

Aplicação - Módulo 8 (Aplicação dos Conteúdos em Prática): Nesta fase, que é composta apenas pelo módulo 8, são postos em prática todos os conhecimentos previamente definidos.

Os MEC's foram realizados sempre após a avaliação diagnóstica de cada modalidade e constituíram o documento mais consultado durante a lecionação de cada uma das modalidades. Após algum trabalho de pesquisa, e conclusão dos MEC's, entendi que este me oferecia praticamente toda a informação necessária para a posterior construção de cada um dos planos de aula. Este documento contém os conteúdos a abordar em cada disciplina, a

ordem de lecionação dos mesmos, a correta execução/cumprimento dos conteúdos e, ainda, exercícios que correspondem a cada conteúdo referente às habilidades motoras de cada modalidade.

4.1.2.3. Unidade Didática (UD)

Bento (2003), atribui uma importância a este nível de planeamento, afirmando que *“em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”* (p. 76).

O mesmo autor (Bento) refere que *“o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica”* (p. 60). Assim, a UD correspondente ao Módulo 4 do MEC, constitui-se como parte fundamental do mesmo, definindo-se nele a sequência e extensão de abordagem dos conteúdos, devendo conter as funções didáticas de cada conteúdo: avaliação, introdução, exercitação e consolidação. Sendo assim, é crucial a construção da UD, para a possível concretização do MEC referente a cada uma das modalidades. A UD seguiu o contemplado por Vickers (1990), estando assente em quatro categorias transdisciplinares: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia e Condição Física e Conceitos Psicossociais. O professor deve ter a capacidade de ajustar os conteúdos e extensão dos mesmos às capacidades dos seus alunos e da própria matéria de ensino, como menciona Bento (2003) *“a duração de cada unidade didática depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico”* (p. 60). Será também fulcral uma primeira observação criteriosa, ou seja avaliação diagnóstica da turma, para que os conteúdos sejam correspondentes ao nível de desempenho dos alunos da turma.

Segundo Bento (2003) *“é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos (...) convergindo para uma direção unívoca (...) isto não quer dizer que, no planeamento e preparação do ensino o professor deva subestimar a aula. Esta linha de atuação visa precisamente o aumento da qualidade e da*

eficácia de cada aula. A aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor” (p. 77). Assim, apesar da preocupação tida na preparação de cada UD, assumo que a verdadeira realização do professor se prende com a aula, onde muitas situações imprevisíveis surgem e nas quais o professor terá de atuar e decidir em função da rentabilização e promoção do sucesso do processo de E-A dos alunos, sendo abandonado algumas vezes o anteriormente planeado.

UD de Basquetebol

O Basquetebol sempre foi uma das modalidades em que me mostrei mais motivado enquanto aluno e uma das que mais preparado me sentia para planear e lecionar. Esta foi a primeira UD que planifiquei para a minha turma, a ser lecionada em 12 aulas de 45 minutos. Visto tratar-se de uma modalidade coletiva sempre achei que fosse uma das que teria mais facilidade em controlar os alunos pela sua motivação para praticar a mesma. A minha convicção demonstrou-se falhada e, para além do mais, fui capaz de observar mais dois grandes problemas na primeira aula de basquetebol: uma desmotivação de alguns alunos para a modalidade, uma falta de saber estar numa aula e um nível muito baixo da maior parte dos alunos, com dificuldades na execução das habilidades inerentes a esta modalidade, bem como incompreensão tática das várias situações de jogo.

Assumindo as dificuldades reveladas pelos alunos em compreenderem o jogo e saberem agir em função de cada situação, esta unidade decorreu com a criação de muitas situações de jogo, principalmente onde as situações de superioridade numérica já estivessem criadas e os alunos apenas tivessem de identificar e aproveitar esses momentos. Quanto aos aspetos técnicos, foram sendo também trabalhados de forma isolada, principalmente o lançamento, pois é um gesto que considero bastante sensível e que exige uma grande repetição até que os alunos o executem com correção.

Apesar de acreditar que os alunos passaram a ver e a entender o jogo de outra forma, penso que foi uma das unidades em que senti que o tempo foi

demasiado escasso para conseguir observar uma evolução significativa nos alunos da turma.

UD de Lançamento do Peso

A UD de Lançamento do Peso teve apenas a duração de 3 aulas de 45 minutos. Sendo uma modalidade que ainda não tinha sido abordada pelos alunos e sobre a qual os alunos tinham um desconhecimento quase total, decidi não realizar avaliação diagnóstica.

Na primeira aula, transmiti aos alunos os principais regulamentos da modalidade e demonstrei, com recurso a vídeo, a técnica de lançamento a executar pelos mesmos, a técnica de translação. Esta demonstração com recurso a vídeo justificou-se por não me considerar um bom executante desta disciplina e também por achar apelativo que os alunos percebessem como se processa uma prova formal de Lançamento do Peso, disciplina que faz parte do programa de atletismo que integra os Jogos Olímpicos.

Apesar do reduzido número de aulas, foi uma disciplina em que os alunos tiveram ganhos significativos e onde o seu desconhecimento inicial ajudou à motivação para aprenderem toda a técnica de lançamento do peso.

UD de Resistência

A disciplina de Resistência foi abordada ao longo de 5 aulas, normalmente coincidindo com a parte inicial das aulas.

Ao contrário do que aconteceu com a modalidade de Basquetebol, achava que os alunos não se mostrariam interessados para trabalharem resistência, mas a verdade é que muitos dos alunos da turma se mostraram interessados em melhorarem os seus resultados de aula para aula. Por outro lado, alguns dos alunos e devido ao espírito de sacrifício associado a esta disciplina, em que teriam de aguentar a corrida pelo menos durante 13 minutos sem paragens, tive uma grande dificuldade em gerir problemas de motivação aliados, na minha opinião, à falta de hábito de prática desportiva de alguns alunos da turma.

UD de Badminton

Esta foi a única modalidade que nunca tinha tido a oportunidade de lecionar mas para a qual me sentia bastante preparado e motivado, pois senti que as aulas de Badminton no primeiro ano do Mestrado foram bastante proveitosas.

O meu objetivo para esta unidade era criar nos alunos a intenção em utilizar, ajustando a cada situação, os batimentos mais básicos da modalidade de Badminton. Nas primeiras aulas, foi transmitido aos alunos, a imagem do que aconteceu em todas as modalidades, as regras básicas do jogo. Numa primeira fase, e após trabalharem alguma relação com o volante, pude perceber a dificuldade da turma em fixar alguns elementos importantes, pelo que tentei que todos os alunos compreendessem os batimentos a introduzir em cada aula e para que servia a sua utilização. A minha motivação no ano anterior, permitiu-me desenvolver com alguma qualidade a execução de cada batimento e assim ser capaz de demonstrá-los de forma perceptível à turma. Então, após a minha demonstração, e considerando que a execução dos batimentos de badminton exige muito tempo de exercitação para serem executados com sucesso, reservei muito tempo durante as aulas para que os alunos batessem muitas vezes no volante, tentando-me assegurar que cumpriam com os pressupostos de cada batimento lecionado. Ao longo da exercitação mais “analítica” de cada batimento, tentei sempre criar alguma tarefa que apelasse ao ludismo nos exercícios, de forma a motivar os alunos, colocando arcos em zonas onde queria que o volante caísse ou criando situações competitivas entre os pares.

Apesar de nem todos os alunos terem tido a mesma evolução, acredito que a maior parte começou a perceber esta modalidade de outra forma e não apenas como um jogo de raquetes onde se “passa” uma “pena” para o lado contrário da rede. O Badminton passou assim a ser compreendido, e espero eu corretamente, na sua componente técnica (execução de cada batimento), como na sua componente tática (seleção correta de cada batimento em função da situação de jogo).

UD de Futsal

A modalidade de Futebol/Futsal, salvo raras exceções, é aquela em que os alunos se demonstram mais motivados mas por outro lado onde possuem mais vícios que devem ser corrigidos. Numa fase inicial, dispunha de 14 aulas para a modalidade de Futsal, mas acabei por usufruir apenas de 10 aulas de 45 minutos para abordar esta modalidade. Apesar de estar pronto para a motivação dos alunos, verifiquei ao longo do 2º período que os alunos não estavam predispostos para serem postos a pensar e para exercícios que se focassem no trabalho técnico ou tático. Apenas nas situações de jogo criadas na aula, os alunos se mostraram motivados, pois estão mais familiarizados com as mesmas e sempre mostraram pouca abertura para novas tarefas. Nestas situações jogadas os alunos evidenciavam problemas técnicos e de compreensão do jogo, o que teria de ser colmatado por outro tipo de tarefas.

Ao longo das aulas sempre tentei combater as más influências de alguns colegas, acreditando que muitos dos alunos absorvem inadequadamente alguns comportamento alheios com o intuito de dar resposta aos objetivos da aula, o que acabava por tornar as tarefas de aula um pouco anárquicas.

Nesta turma, senti uma grande heterogeneidade na referida modalidade em dois sentidos: na qualidade técnico tática dos alunos, execução técnica das habilidades e compreensão tática do jogo e ainda na motivação para praticarem a modalidade. Na minha opinião, o primeiro fator desencadeava a falta de motivação, principalmente nas raparigas, que ao não terem sucesso preferiam não praticar a modalidade.

UD de Ginástica

A modalidade de Ginástica, foi lecionada em 6 aulas de 45 minutos no 2º Período e 4 aulas no 3º Período, perfazendo um total de 450 minutos. No 2º Período foram abordados os elementos gímnicos de solo, e alguns aparelhos como o boque, plinto e trave. Por sua vez, no 3º Período escolar foi abordado o mini trampolim.

“A modalidade de Ginástica está a ser a que mais prazer me tem suscitado nas sua lecionação, e na qual sinto que consigo ter um maior controlo sobre a turma. Espero que esta unidade me ajude na gestão da turma, no que consiste à assimilação das regras traçadas para esta disciplina, em aulas futuras.”

Reflexão da aula 56 e 57, do dia 24/02/2017

A Ginástica foi abordada num formato de circuito, onde os alunos se dividiam em várias estações e rodavam para a estação seguinte ao sinal do professor. Este formato demonstrou-se benéfico para um maior controlo sobre a turma, rentabilizando cada um dos momentos de aula.

Como em qualquer modalidade, nesta foi evidente uma grande heterogeneidade entre os elementos da turma. Para colmatar esta situação foi importante criar várias variantes e situações de aprendizagem em cada uma das estações, de maneira a manter os alunos envolvidos e focados na tarefa. No caso dos alunos com mais facilidade na execução dos elementos gímnicos, foram muitas vezes incentivados a ajudar os alunos que necessitassem da sua colaboração para progredirem em certos elementos, tal como podemos ver no seguinte excerto:

“(...) existiam alunos que se recusavam a realizar a aula ou alguns elementos, por medo ou incapacidade, e terminaram esta unidade capazes de realizar ou pelo menos tentar realizar qualquer um dos elementos. Este grupo de alunos terá de ser realçado, e ser devidamente recompensado na avaliação final desta modalidade. Para o professor nada é mais gratificante do que sentir que foi capaz de transmitir algo positivo aos seus alunos, e não me refiro apenas ao saber executar, mas também à capacidade de enfrentarem e vencerem os seus medos e receios.”

Reflexão da aula 63, do dia 15/03/2017

Os alunos com mais dificuldades demonstraram uma evolução de louvar, não apenas a nível de execução e compreensão de cada habilidade

mas acima de tudo na atitude com que enfrentaram as suas dificuldades. Esta foi uma unidade onde se verificou uma grande evolução dos alunos da turma e esse é um dos papéis do professor – acrescentar algo aos seus alunos, seja ao nível de execução, do conhecimento ou do comportamento.

UD de Andebol

A modalidade de Andebol foi lecionada em 9 aulas de 45 minutos.

Tratando-se de um desporto de invasão, à imagem do Futsal e do Basquetebol, penso que apesar do pouco tempo disponível para a leção desta modalidade, existem muitos conteúdos e princípios táticos inerentes às três modalidades referidas que têm *transfer* entre si.

Esta é uma modalidade que representa muito para mim devido à longa ligação que tenho com o Andebol, quer como atleta quer como treinador, e a qual me satisfaz especialmente lecionar. Procurei desde as primeiras aulas, com recurso a vídeo e outros meios, partilhar um pouco do meu fascínio pelo Andebol e assim tentar transmitir alguma motivação extra aos meus alunos ao longo desta unidade. Apesar de o Andebol se revelar uma modalidade de mais fácil execução do que o Futsal ou Voleibol, e normalmente mais motivante para os alunos, por terem maior sucesso no cumprimento das tarefas, foi difícil criar uma intensidade alta nas aulas, não estando os alunos acostumados a esta realidade, tal como podemos perceber pelo seguinte excerto:

“Apesar da criação de tarefas adequadas ao nível dos alunos, e preocupação de planear de forma coerente cada aula desta modalidade, senti que a maior parte dos conteúdos não foram apreendidos pelos alunos. A postura e comportamento dos alunos, completamente desajustada a um contexto de aula, tem tornado qualquer modalidade coletiva num jogo anárquico e completamente afastado dos objetivos traçados.”

Reflexão da aula 61 e 62, do dia 10/03/2017

Os alunos desta turma evidenciavam bastante dificuldade no que respeita ao desenrolar das tarefas de desportos coletivos, afirmando-se as dificuldades de relacionamento entre os elementos da turma e criando um ambiente desfavorável, muitas vezes sem regras. Os exercícios desenvolvidos no na minha turma residente foram semelhantes aos utilizados na turma em que desenvolvi o meu estudo, porém a postura e disponibilidade dos alunos eram muito distintas. À imagem da modalidade de Futsal, e na maior parte dos casos, a situação de jogo era onde os alunos evidenciavam comportamentos mais próximos do ideal e rentabilizavam mais o tempo de aula, tendo sido importante prolongar mais o tempo de jogo e criar tarefas com menor duração antes deste momento.

O 2º Período, onde foram abordadas as modalidades de Ginástica, Futsal, Andebol e Atletismo, foi sem dúvida aquele que maiores surpresas me trouxe. Se a modalidade de Ginástica foi aquela que maior prazer me proporcionou em lecionar, facto que não estava a prever, o Andebol, para surpresa minha, foi a modalidade em que sinto que os alunos ficaram mais longe do que tinha idealizado. Esta desilusão deve-se, provavelmente, ao facto de ter expectativas muito altas e também por ser capaz de observar com maior facilidade os erros e dificuldades dos alunos.

UD de Velocidade/Barreiras/Estafetas

Na modalidade de Atletismo, e no que diz respeito ao 2º Período, foram abordadas as disciplinas de velocidade, barreiras e estafetas. Foram utilizados 8 aulas de 45 minutos para abordar os conteúdos inerentes a estas três disciplinas do Atletismo. O número de conteúdos abordados foi reduzido, tendo-me focado em transmitir o essencial destas disciplinas. Nesta modalidade foi fomentada a transmissão das regras, principalmente no que respeita às partidas e à transmissão do testemunho nas estafetas, tal como fica patente nos seguintes excertos:

“(...) na disciplina de barreiras os alunos têm noção das diferenças entre as pernas de ataque e passagem, mas torna-se difícil de executar devido à limitação da altura das barreiras, que são muito baixas e provocam alguns erros na execução técnica da transposição da barreira por parte dos alunos.”

Reflexão da aula 43 e 44, do dia 20/01/2017

“Devido às condições climáticas, ainda não me tinha sido possível realizar a avaliação dos alunos nesta modalidade.”

Reflexão da aula 53 e 54, do dia 17/02/2017

Esta foi uma modalidade afetada pelas condicionantes do material disponibilizado e também das condições climáticas. Os elementos da turma raramente tiveram a possibilidade de utilizar a pista de atletismo, tendo muitas vezes realizado a aula no pavilhão, algo que limita a noção da realidade competitiva em cada uma das disciplinas do Atletismo, por parte dos alunos. O professor deve ser sempre capaz de improvisar e criar condições de aprendizagem próximas das consideradas ideias. Sempre que me foi possível, tentei transmitir aos alunos a ideia de que na realidade a modalidade se desenrolava num contexto diferente, tentando sempre criar situações semelhantes a essa realidade.

UD de Tag Rugby

No decorrer do 2º Período, surgiu a possibilidade de lecionar a unidade de Tag Rugby na turma que era orientada pela minha professora cooperante, justificando-se esta experiência por esta ser uma turma com um comportamento bastante melhor do que a minha turma residente. Na realidade, o Rugby foi uma modalidade que sempre me fascinou e apesar de nunca a ter abordado no meu ciclo de estudos, sempre fui um adepto atento e, principalmente, sempre procurei informar-me sobre a história e as regras desta modalidade. A leção do Rugby surgiu pela possibilidade de escolha entre esta e mais duas modalidades: Andebol ou Corfebol. Esta modalidade tem dois pontos que merecem destaque, primeiro a sua componente coletiva, ou seja, o

rugby realça a necessidade do trabalho em equipa e cooperação entre elementos de equipa. O segundo ponto prende-se com a simplicidade do jogo, onde os alunos têm que dominar poucos conteúdos para serem capazes de praticar a modalidade com sucesso. Diria que o aluno que for capaz de passar, captar a bola (receber), correr com a bola e apoiar os colegas, será um aluno de bom nível nesta modalidade.

No início da lecionação do rugby, optei por verbalmente transmitir aos alunos uma breve história desta modalidade, as suas principais regras, e ainda algumas curiosidades e comparações com o futebol americano. Pude perceber que a atenção dos alunos e interesse aumentou por entenderem melhor o jogo e a sua origem, mostrando-se logo desde o primeiro exercício uma turma empenhada para a modalidade.

Esta unidade teve a duração de 7 aulas de 45 minutos (315 minutos), tempo este que se demonstrou suficiente para abordar os principais conteúdos e situações do jogo. Apesar dos alunos entenderem o que era o Rugby, foi necessário esclarecer as regras do Tag Rugby, modalidade esta que pretende fundamentalmente impedir situações de contacto físico sem que o jogo perca as suas características principais. Os alunos captaram as principais regras, e foram capazes de jogar de uma forma minimamente organizada e em consonância com o que tinha idealizado.

Em conclusão, esta foi uma modalidade que adorei lecionar, tendo a consciência que consegui transmitir um pouco da minha paixão pela modalidade aos alunos da turma.

UD de Voleibol

A UD de Voleibol ocupou a maioria das aulas do 3º Período escolar, totalizando 13 aulas de 45 minutos. Foi também a única modalidade coletiva abordada neste último período, apesar de uma parte considerável das aulas ter contemplado situações de jogo 1x1. O Voleibol sofreu algumas alterações ao longo do semestre quando à sua extensão, ou seja, a diminuição do número de aulas fez com que fosse necessário ajustar o número de aulas disponíveis para exercitar cada um dos conteúdos definidos no início da unidade. Este facto,

apesar de não ter limitado o número de conteúdos a abordar, fez com que os alunos não fossem capazes de consolidar alguns dos elementos que seriam fundamentais para o desenrolar do jogo, como por exemplo a manchete ou os conteúdos ligados à situação de jogo de 2x2.

O Voleibol é uma modalidade com uma grande exigência técnica, sendo que a continuidade do jogo está dependente do domínio dos principais elementos técnicos por parte dos alunos. Se por um lado acredito que o facto de ter iniciado a unidade pelos elementos mais básicos do jogo, ou seja, pelas situações associadas à primeira etapa de aprendizagem que contempla o jogo 1x1, a surpreendente redução do número de aulas fez com que no meu entender os alunos não retivessem os principais aspetos táticos do jogo 2x2, algo que considerava como principal objetivo aquando do término da unidade.

UD de Salto em Altura

A UD de Salto em Altura foi apenas abordada em 3 aulas de 45 minutos, ao longo do 3º Período. Apesar de esta se tratar de uma disciplina relativamente à qual os alunos já têm algum conhecimento, apenas lhes foi transmitida a técnica tesoura. Assim, a introdução da técnica de *Fosbury*, única técnica abordada e utilizada em todas as competições oficiais, tornou estas aulas uma novidade total para todos os alunos.

Considerando que se trata de um conteúdo muito exigente a nível técnico, foi nos pormenores mais simples que sempre me foquei ao longo das aulas. A fase da corrida preparatória, onde os alunos devem realizar uma trajetória curvilínea, a necessidade de realizar a impulsão com a perna mais afastada da fasquia e a queda no colchão a ser realizada com as costas, foram os critérios sobre os quais incidi a minha atenção e *feedback*. Como é compreensível, a fase aérea assume um papel preponderante para o sucesso na transposição da fasquia por parte do aluno e apesar de num dos exercícios ter trabalhado o arqueamento das costas, considereei que será um critério a focar num momento mais tardio da evolução do aluno nesta disciplina.

Na primeira aula, correspondente a 90 minutos, os alunos realizaram algumas tarefas que remetiam para os critérios anteriormente referidos e, desta forma, foi possível esclarecer que a corrida deve ser curvilínea e que o salto é realizado com a perna mais afastada da fasquia. Nesta aula, e à imagem do momento avaliativo, optei por criar um momento de competição e superação. A vontade de transpor a fasquia colocada a uma altura cada vez mais alta, revelou-se bastante desafiante e motivante para os alunos da turma. Esta tipologia de momentos é também benéfico para que os alunos entendam os regulamentos associados à disciplina de Salto em Altura.

4.1.2.4. Plano de Aula

De acordo com Bento (2003) *“A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”* (p. 164). Desta forma, o plano de aula é considerado o último nível do planeamento, sendo o passo anterior à realização e constituindo-se num suporte importante aquando da lecionação das aulas por parte do professor. Tratando-se do momento anterior ao momento de exposição por parte do professor em relação aos seus alunos, será importante ter todas as condições planeadas e se possível equacionar algumas situações que possam surgir no decorrer da aula, antecipando eventuais problemas e a forma de ultrapassar os obstáculos. No período que antecipava todas as aulas, lia partes do Programa Nacional de EF para o 3º ciclo no sentido de reforçar o meu conhecimento acerca da matéria a abordar, tentando dissipar qualquer tipo de dúvida e sentindo-me pronto a responder a qualquer questão dos meus alunos.

O plano de aula assume-se como o guião da aula a lecionar mas, apesar disto, este deverá ter em conta os níveis anteriores de planeamento, ou seja, considerar a planificação e os objetivos delineados na UD e planeamento anual. Bento (2003) reforça esta ideia afirmando que *“a preparação da aula apoia-se no planeamento de longo prazo. Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar*

uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade)” (p. 63).

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Instrução

A instrução constitui-se como um dos meios que o professor possui para transmitir informação aos seus alunos, devendo ter em conta os conteúdos a abordar e respetivos objetivos. Rosado e Mesquita (2011) caracterizam a instrução, como sendo “(...) *uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem*” (p. 70). Sempre atribuí grande importância à instrução aquando da transmissão de conteúdos aos meus alunos, pois este processo era um aliado não só para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, mas também me permitia rentabilizar melhor o tempo de aula, se conseguisse ser objetivo e claro naquilo que pretendia para cada tarefa. Devido à falta de concentração de alguns alunos da turma, sempre apoiei a minha instrução no questionamento de forma a garantir que todos os alunos tinham escutado e entendido o que tinha sido dito, tendo utilizado as palavras-chave com a finalidade de remeter rapidamente para o objetivo do exercício, tal como fica patente de seguida:

“Após uma primeira explicação nenhum grupo demonstrou autonomia para começar a realizar o exercício, sendo que após uma breve explicação em cada grupo, rapidamente os mesmos entenderam o propósito do exercício e foram cumprindo a tarefa.”

Reflexão aula 24 e 25, do dia 11/11/2016

Em algumas situações, as várias estratégias delineadas para me dirigir à turma falhavam e, portanto, em função de cada situação, vi-me na obrigação de ajustar a minha instrução. Estas situações fizeram-me entender que o facto de intervir individualmente ou num grupo reduzido de alunos, poderá ser mais benéfico para assegurar o sucesso de um exercício. Segundo Graça (1997), a

preleção das tarefas constitui aquilo que o professor diz e que permite aos alunos construírem uma compreensão significativa de novos conteúdos, procedimentos ou relações, sendo também possível a reformulação de conhecimentos já adquiridos, como também desfazer algumas confusões. A minha intervenção junto de um aluno, grupo de alunos ou da turma no geral, sempre foi com o intuito de clarificar os alunos quanto aos conteúdos abordados, consoante os objetivos traçados para cada um deles, bem como as regras de segurança.

Considerando que a minha turma evidenciava grandes dificuldades no cumprimento das regras básicas da aula, foi minha preocupação preparar muito bem a minha instrução no início de cada aula, de forma a garantir a segurança de todos os intervenientes. A instrução assumiu, sobretudo nas aulas cujas características acarretavam mais perigo, um papel preponderante na prevenção de situações de risco para os alunos.

Rink (1993) contempla três meios de comunicação na instrução: a Comunicação Verbal, devendo ser utilizada quando os alunos já estão familiarizados com a tarefa a desenvolver; Demonstração, que se utilizada juntamente com a comunicação verbal pode tornar-se muito rica pois proporciona ao aluno duas fontes de informação; e, por último, os Materiais e Dispositivos “Media”.

Ao longo do ano fui recorrendo aos três meios definidos por Rink (1993), apoiando-me na demonstração e nos materiais e dispositivos “media”, principalmente nas tarefas e/ou modalidades em que a dificuldade de execução era acentuada para os alunos e nas quais a minha demonstração ou a de um modelo, selecionado como sendo bom executor da habilidade, pudessem contribuir para o melhor entendimento por parte do aluno.

Segundo Siedentop e Tannehill (2000), os comportamento verbais e não verbais podem decorrer em três momentos: antes da prática com a apresentação, explicação e demonstração da tarefa, durante a prática através de *feedback* e após a prática sob a forma de uma análise ao que ocorreu. Comecei a atribuir grande importância à fase posterior à prática pois considero

que aquele momento é fundamental para evitar a consolidação de um erro, esclarecendo e enfatizando os aspetos mais importante da aula.

Como é perceptível, a minha visão quanto à instrução é que esta deverá ser abrangente e a ideia que inicialmente possuía de que a explicação da matéria e tarefa se constituía como o principal momento da instrução, rapidamente foi refutada com a necessidade que tive de ajustar o meu meio, momento e direção da instrução.

4.1.3.2. Questionamento

O questionamento foi uma das estratégias instrucionais utilizadas com o objetivo de explicar algum conteúdo mas acima de tudo para ser capaz de perceber se os alunos tinham compreendido a tarefa ou o conteúdo transmitido, tal como podemos perceber pelo seguinte testemunho:

“revisitei, questionando os alunos, os conteúdos abordados até ao momento, de forma a que estes não se tornem meros reprodutores dos conteúdos abordados, mas que entendam a importância e utilidade dos mesmos.”

Reflexão da aula 9 e 10, do dia 07/10/2016

O questionamento incorpora nos alunos a capacidade de refletirem e serem críticos em relação àquilo que realizam. Tal como nos diz Vacca (2006), o questionamento permite desenvolver a capacidade do aluno refletir, medir o conhecimento do aluno, aumenta a sua motivação para as tarefas da aula e pode mesmo combater problemas de gestão e disciplina.

O questionamento também foi bastante útil para indagar a minha capacidade para transmitir o que queria aos alunos, uma vez que *“o questionário planeado pode ser um instrumento de avaliação não só para os alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem”* (Mesquita, 2009, p. 102). A incompreensão dos alunos em relação a algum conteúdo, fazia-me repensar a minha estratégia de ensino, tentando

transmitir de outra forma a informação, de maneira a que estes fossem capazes de entender o que era pretendido. O questionamento como meio de avaliação da minha capacidade de me fazer entender junto da turma, fez com que fosse desafiado a testar várias estratégias e situações de ensino.

O questionamento constituiu-se, de igual forma, como uma estratégia para me aproximar dos alunos. O facto de me relacionar proximamente com os meus alunos, revelou-se como benéfico na perspetiva de saber o que devo ou não fazer para os manter motivados para as aulas, tornando-se, em última análise, num meio com vista à rentabilização dos tempos de aula.

4.1.3.3. Palavras – Chave

A utilização das palavras-chave foi uma necessidade que surgiu no início do ano, devido ao facto de os meus alunos revelarem bastantes dificuldades em reter aquilo que lhes era dito. Desta forma, a minha instrução teria de ser mais curta e precisa, focando-se claramente nos objetivos que pretendia cumprir em cada aula e/ou tarefa. Segundo Landin (1994), as palavras-chave incluem uma ou duas palavras que têm o objetivo de focar a atenção dos alunos para aspetos críticos da tarefa. Reforçando esta ideia, Glencross (2012) diz que as palavras-chave devem passar ao praticante o acesso a uma informação filtrada, dirigida para o essencial.

As palavras-chave passaram, então, a ser parte integrante do plano de aula, constituindo-se por pequenas frases a utilizar não somente durante a demonstração mas principalmente durante e após a execução do aluno.

As palavras-chave foram sempre seleccionadas cuidadosamente com o objetivo de não sobrecarregar a informação passada aos alunos. Wiese, Bjornstal & Weiss (1992) dizem que um número exagerado de palavras-chave pode afetar a performance do aluno.

As palavras-chave permitiram-me, assim, focar a intervenção nos objetivos que traçava para cada conteúdo de uma forma clara, rápida e eficaz.

4.1.3.4. Feedback

Segundo Fishman e Tobey (1978), o *feedback* designa-se como a reação comportamental do professor à resposta motora ou cognitiva dada pelo aluno, tendo o professor o objetivo de modificar essa resposta, seja com o propósito do aluno adquirir ou executar a habilidade motora associada.

O primeiro passo para ajustar o meu *feedback* às necessidades dos alunos, foi a procura de atualização e domínio de cada uma das matérias abordadas ao longo do ano letivo. Como defende Rosado e Mesquita (2009), “Uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback* situa-se na dificuldade de os agentes de ensino identificarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo” (p. 83). No nosso entender, seria inconcebível não conseguir dar resposta às dúvidas ou necessidades de intervenção de cada aluno, na aquisição ou exercitação de cada habilidade motora, pelo que foi para mim uma preocupação prioritária conhecer e dominar aquilo que procurava ensinar aos meus alunos.

Pieron e Delmelle (1982) traçaram a seguinte sequência de comportamento do professor na emissão do *feedback* pedagógico: observação e identificação do erro; tomada de decisão (deve ou não intervir, e como deve intervir em relação ao erro); emissão do *feedback* pedagógico; observação das alterações do aluno na realização da habilidade; possibilidade de emitir novo *feedback* e assim recomeçar novo ciclo. Na fase inicial da minha intervenção enquanto professor, focava-me na fase da identificação do erro e emissão do *feedback*, não tendo a capacidade e preocupação de reavaliar a performance do aluno de forma a cumprir o ciclo de *feedback*. Esta dificuldade derivava muito da necessidade em observar mais de vinte alunos num curto espaço de tempo mas foi minha preocupação colmatar esta falha, de forma a não permitir que os alunos consolidassem algum erro.

Como é perceptível, todas as estratégias de intervenção são complementares e a seleção e apropriação das palavras-chave a utilizar na emissão de qualquer *feedback* revestia-se da maior importância.

Para além do ciclo, a gestão do *feedback* fez-se quanto à frequência, especificidade, direção, pertinência e relação com a informação.

Como referido na temática das palavras-chave, o excesso de informação passada aos alunos pode ser prejudicial à sua aprendizagem e performance. Desta forma, sempre tentei sintetizar o que era transmitido e focar-me no que considerava estritamente essencial na execução da habilidade por parte do aluno.

Quanto à especificidade do *feedback*, cremos que o professor não se deve limitar a apreciar a execução motora de uma certa habilidade, pois esta não dá ao aluno informação sobre o que fez ou deve fazer para melhorar a sua execução. Cushion (2001) define os *feedbacks* específicos como um contributo efetivo para a melhoria da execução dos alunos, contendo informação específica que facilita as aprendizagens.

Segundo Rosado (1988), a maior parte dos *feedbacks* são individuais de forma a corresponder aos erros dos alunos e inerentes correções por parte do professor. O mesmo autor refere que o *feedback* dirigido ao grupo pode funcionar como modelação de comportamentos, ou seja, realça o comportamento de um aluno como modelo a ser imitado pelos colegas.

4.1.3.5. Demonstração

A demonstração foi um recurso utilizado por mim, em paralelo com outras estratégias instrucionais. Como averiguou Kwak (2005), a demonstração complementada por explicações verbais e palavras-chave, demonstraram-se mais eficazes na execução de uma habilidade, sendo que os alunos recordavam melhor a informação transmitida. O mesmo autor refere que as demonstrações da totalidade do movimento (globais) são mais vantajosas do que a demonstração parcial do movimento.

Para Rosado & Mesquita (2009) existem alguns critérios a serem seguidos e os quais definem as prioridades que tive em relação a esta estratégia, como a importância de a demonstração ser planeada e garantir que o seu executante é um bom modelo, ou seja, que dê uma ideia global correta

do que é pretendido para o movimento; deve salientar-se as determinantes técnicas de cada movimento; deve ter-se em atenção a colocação em função dos alunos e o número de perspetivas e repetições; sempre que possível arranjar um modelo, que não o professor, de forma a libertá-lo para interagir com os alunos; deve ser dada uma perspetiva em relação aos erros normalmente cometidos, devendo ser um bom modelo a executar estes erros; a utilização de vídeos foi também uma estratégia que sempre considerei por ser uma solução à falta de um bom modelo; por último, o professor deve assegurar-se da compreensão dos alunos em relação à informação transmitida.

A utilização da demonstração nem sempre foi planeada, tendo em alguns momentos entendido que seria a melhor estratégia para colmatar algum erro técnico ou útil na compreensão da tarefa a realizar, tal como aqui fica patente:

“Após alguns minutos a executarem a primeira sequência: Serviço Curto / Encosto + Encosto, verifiquei que alguns alunos não tinham entendido o objetivo do exercício. Assim, parei o mesmo, e selecionei o grupo que entendi estar mais motivado para a tarefa e a executá-la mais próximo daquilo que seria esperado, para demonstrar a sequência. Após a demonstração deste par reparei que, de forma geral, os grupos melhoraram o seu rendimento tendo entendido o que era esperado, provavelmente porque o demonstrador foi alguém que mais se identificava com cada um dos elementos da turma.”

Reflexão da aula 23, do dia 09/11/2016

Com este tipo de decisão, senti que para além de conseguir melhorar a performance da turma, também contribuí para motivar o par com melhor desempenho na realização do exercício proposto. O capítulo motivacional é algo que pode ser fomentado com a demonstração, com o realçar do aluno que melhor executa certa habilidade mas também para os restantes alunos que passam a ter a motivação de atingirem aquele patamar.

A demonstração passou a ser uma estratégia prioritária na transmissão de informação e explicação das tarefas aos alunos da turma, permitindo aos alunos entenderem num curto período de tempo a tarefa idealizada.

4.1.3.6. Clima / Questões de Disciplina

Siedentop e Tannehill (2000) referem que *“um dos mais fortes preditores da ineficácia [dos professores] é o grau (...) de comportamentos disruptivos nas aulas”* (p. 79). As questões do controlo do clima e indisciplina no contexto de aula foram as que mais problemas me criaram ao longo do ano letivo. Assumindo que o domínio destes problemas é essencial para o sucesso e eficácia do processo de E-A, entendo que os alunos ficaram extremamente prejudicados com a postura que alguns revelaram nas aulas de EF.

Segundo dados partilhados na Reunião Geral de Professores do dia 06/09/2016, o 7º ano de escolaridade era aquele que apresentava resultados mais preocupantes, com uma grande taxa de retenção no ano transato (2015/2016). A turma pela qual fiquei responsável era constituída por 23 alunos, dos quais 8 apresentavam retenções ao longo do seu percurso escolar. Não obstante este número “assustador”, deparei-me com uma turma sem regras, onde numa fase inicial reinava a anarquia e/ou a falta de motivação para a prática desportiva.

Iniciei as aulas sem qualquer tipo de preconceito face a estes números, que sempre me pareceram preocupantes e motivo de atenção, e tentei lecionar a matéria planeada para esta turma. A minha ânsia de cumprir com a matéria estipulada e de não querer prejudicar a exercitação dos alunos, fez com que não desse tanta ênfase aos problemas relacionados com a indisciplina dos alunos, tal como se pode verificar de seguida:

“Ao nível de controlo da turma, contínuo com alguma dificuldade em que os alunos prestem atenção ao que é dito, e devido ao pouco tempo que tenho para a lecionação desta modalidade, torna-se complicado gerir este problema e o tempo de aula, para que os alunos não saiam prejudicados na sua

exercitação dos conteúdos. No entanto, acredito que o professor terá sempre a dificuldade de chegar da mesma maneira a todos os alunos, e terei a meu ver de tentar criar um ambiente favorável aos alunos que demonstram interesse em aprender e evoluir nas modalidades abordadas, tentando que os outros alunos comecem a seguir o exemplo da maioria, tornando o momento de aula mais produtivo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.”

Reflexão da aula 14, do dia 19/10/2016

Utilizei sempre várias estratégias com o objetivo de criar um ambiente favorável de aprendizagem para todos os alunos e apoiando o meu controlo nos alunos que me pareciam seguir o modelo ideal para o contexto de aula. A definição de grupos que permitissem controlar os alunos com comportamentos mais desajustados e o destaque dos comportamentos considerados desejáveis, foram algumas das estratégias seguidas ao longo das aulas.

“Estes alunos, mesmo chamados à atenção, demonstram uma dificuldade evidente em acatar as regras de funcionamento da aula de Educação Física, demonstrando um comportamento “anárquico” na realização dos exercícios. Este tipo de comportamentos compromete o sucesso da turma ou de um grupo de alunos, e na minha perspetiva em relação a dois grandes pontos, o primeiro na medida que estes alunos desatentos e com um comportamento desajustado podem levar mais alguns alunos a seguirem as suas pisadas, e assim existir uma maior desorganização no espaço de aula (...) será importante ser mais criterioso na organização dos exercícios e do espaço de aula, deixando pouco espaço para que os alunos possam comportar-se de forma desajustada e anárquica no desenrolar da tarefa (...) de definir os grupos de trabalho, de forma a colocar alguns alunos mais perturbadores em grupos onde sintam que o seu comportamento é reprovado e procurem modificá-lo.”

Reflexão da aula 20, do dia 02/11/2016

Tendo por base as estratégias adotadas numa aula e em função da avaliação do sucesso da mesma, fui ajustando as estratégias de maneira a melhorar a aula seguinte.

“Antes da distribuição dos alunos pelo espaço, dividi os mesmos por grupos que entendi serem benéficos para o melhor funcionamento da aula, confirmando-se como uma boa estratégia.”

Reflexão da aula 23, do dia 09/11/2016

Apesar de conseguir remediar os problemas que iam aparecendo, sentia que o controlo sobre a turma não estava consolidado e que a minha postura devia ser mais preventiva.

“Termino assim este primeiro período, com a necessidade de impor as regras que entendo essenciais que se cumpram na minha aula, de modo a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.”

Reflexão da aula 35, do dia 14/12/2016

Após uma reflexão profunda aquando do término do 1º Período letivo, entendi que sem conseguir inculcar nos alunos as regras da aula, não estaria a beneficiar a aprendizagem de nenhum dos alunos. Como defende Oliveira (2001) *“as regras e rotinas da sala de aula são necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas, devendo ser ajustáveis ao sistema mutável de trabalho. Este sistema de regras deve ser ensinado aos estudantes nas primeiras aulas do ano escolar”* (p. 84). A somar a isto, acredito que as questões de parentalidade assumem um papel fundamental na criação de regras que beneficiem o contexto escolar. Desta forma, a transmissão de valores e regras em casa são fundamentais e um suporte importante à ação do professor. Assim, entendi que o sucesso do processo de E-A estava relacionado com a capacidade que tinha em controlar a indisciplina demonstrada pelos alunos da turma. Passei por uma fase desgastante, onde me identificava como, mais do que um professor, um transmissor de regras que

entendia fulcrais para a formação dos meus alunos, tendo em conta os valores e princípios da sociedade. De acordo com Siedentop e Tannehill (2000) *“nada produz mais fadiga e esgotamento no professor do que ter de lidar constantemente com problemas disciplinares”* (p. 78). Reforço que foi um caminho complicado, tendo passado por fases muito difíceis quanto ao sucesso do meu papel enquanto professor mas a necessidade e vontade de inculcar algo nestes alunos, falou sempre mais alto e tinha a convicção vincada quanto aos meus objetivos para o 2º Período do ano.

“No início deste período tracei um objetivo claro, tentar adequar o comportamento destes alunos ao contexto de aula (...) Terminando, volto a referir que o meu papel enquanto professor, para além de transmissor de conteúdos, é o de educar os alunos ao contexto escolar e da sociedade atual, devendo considerar e abdicar por vezes do cumprimento de um plano de aula, se entender que será benéfico na transmissão das regras e valores que pretendo transmitir aos meus alunos.”

Reflexão da aula 37 e 38, do dia 06/01/2017

Finalizando, posso dizer que senti melhorias significativas no comportamento e postura dos meus alunos, tendo reafirmado a minha convicção quanto ao valioso papel do professor na formação dos jovens. Cabe-nos a nós (educadores), ter a capacidade de incentivar e ajustar os nossos alunos a tornarem-se seres com valores e atitudes que sejam uma mais valia para a sociedade. Na minha opinião, só desta forma nos podemos apelidar de verdadeiros Professores.

4.1.3.7. Gestão da Aula

A capacidade de conduzir e manter o controlo da aula é uma das muitas funções do professor, devendo o mesmo atuar no momento, mas, também, planejar antecipadamente cada uma das tarefas de gestão de aula. Cabe ao professor as tarefas de: organização das tarefas de aula; estabelecimento de

regras e normas no contexto de aula; supervisão e controlo da turma; gerir o tempo de aula; gerir os espaços e materiais da aula e gerir os conteúdos a ensinar. Com isto, o professor assume uma postura multifacetada, em terá de ser capaz de assegurar o empenhamento motor dos seus alunos, com poucas paragens, garantindo a segurança e cumprimento das regras por parte dos mesmos sem nunca descurar a necessidade de organizar cada tarefa, dando resposta aos conteúdos a abordar.

No que respeita à Gestão dos Alunos, foi minha preocupação em cada aula e tendo em conta a modalidade a ser abordada, manter grupos de trabalho homogéneos e que promovessem o desenvolvimento de todos os alunos envolvidos. A melhor solução para esta necessidade, seria o planeamento antecipado dos grupos a formar em cada tarefa. Apesar de reconhecer esta medida como benéfica para dar resposta à criação de grupos considerados ideais para a aprendizagem dos alunos, nunca optei por planear os grupos pois sempre existiu uma imprevisibilidade em relação aos alunos que participavam nas aulas, devido ao facto de alguns solicitarem a dispensa da atividade física com regularidade. Para os alunos que não participavam nas aulas e de maneira a manter o seu foco e atenção nos conhecimentos inerentes à modalidade, foram criadas fichas de observação, que os obrigassem a perceber o que estava a ser realizado na aula ou especificidades da modalidade a ser abordada.

A Gestão do Tempo, tem em conta os tempos de: tempo útil, tempo de informação, tempo disponível para a prática, tempo de empenhamento motor, tempo de transição e tempo potencial de aprendizagem. Ao longo das aulas todos estes tempos foram tidos em conta, de forma a rentabilizar o tempo de exercitação dos alunos com o objetivo de promover a sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados. Para além das poucas aulas disponíveis para cada uma das modalidades, cada aula tem um tempo útil bastante inferior ao definido, ou seja, as aulas de 90 minutos apresentam um tempo útil de 75 minutos e nas aulas de 45 minutos apenas disponibilizei de 35 minutos para a aula em si. Esta realidade obriga o professor a gerir ainda com maior cuidado o tempo gasto em tarefas de gestão, de forma a dar resposta à necessidade dos

alunos exercitarem cada um dos conteúdos. Nesta senda, planeei algumas vezes a minha intervenção e fiz-me socorrer de vídeos ou modelos que me fizessem beneficiar de mais tempo disponível para a prática, sem colocar em risco o entendimento das tarefas por parte dos alunos.

No que diz respeito à Gestão dos Espaços e do Material de Aula, posso-me considerar um afortunado pois a escola onde estagiei sempre me proporcionou uma grande variedade e quantidade de material e muito espaço para a lecionação das aulas. Em cada uma das aulas, tinha à minha disposição o mínimo de 2/3 de Pavilhão, o Espaço Exterior ou o Pavilhão de Ginástica. Uma das minhas preocupações foi sempre utilizar o material estritamente necessário, de maneira a não perder muito tempo em transições ou colocar a segurança dos alunos em perigo. Quanto ao espaço foi algo que tentei rentabilizar sempre que possível mas tendo em conta a dificuldade que tive no controlo do clima da aula, foi algo que não rentabilizei ao máximo, com o propósito de assegurar um maior controlo sobre a turma. Ao longo das aulas, e principalmente por parte das raparigas da turma, senti uma certa rejeição na utilização de coletes, tendo optado por em muitas situações recorrer à cor das camisolas dos elementos da turma para formar as equipas, como exemplo “escuras contra claros”; “azuis contra vermelhos”.

Por último, quanto à Gestão do Conteúdo, entendi que a seleção e sequenciação dos conteúdos a abordar é um papel fundamental da atividade do professor. Procurei, sempre que possível, criar o máximo de experiências aos alunos, de preferência aquelas que considerava serem mais motivantes para os mesmos. Assim, sempre que era possível geria os conteúdos a abordar segundo a qualidade na lecionação da modalidade mas, acima de tudo, optava por aquela que entendia mais benéfica para a formação do aluno. Se tivermos em conta que ao longo do ano letivo deixei de lecionar 6 aulas derivado a duas greves do pessoal não docente e uma visita de estudo no âmbito de outra disciplina, este ponto assumiu um papel fulcral no sucesso do processo de E-A de cada uma das modalidades, de forma a optar ou ajustar os conteúdos que achava fundamentais para este nível de ensino.

4.1.4. Avaliação

Tyler (1948), que é considerado o pai da avaliação educacional, refere-se à avaliação como sendo uma comparação constante entre o resultado ou desempenho dos alunos com os objetivos traçados. Esta definição indicia a importância da avaliação como instrumento de informação para o professor na medida em que indica se os alunos estão a conseguir ou não aprender os conteúdos delineados inicialmente pelo professor. Assim, torna-se fundamental que o professor seja capaz de ajustar os objetivos para cada conteúdo ao nível dos seus alunos, de forma a criar momentos de avaliação justos e simultaneamente desafiantes para os alunos. Graça e Neves (1987) reforçam que o momento avaliativo possibilita revelar o nível inicial dos alunos, de maneira que o professor possa adequar a sua intervenção. Portanto, a avaliação permite que o professor e o aluno recebam indicações precisas sobre as dificuldades que estão a surgir, com o intuito de garantir o sucesso do processo de E-A e fazer um balanço que permita determinar em que medida os alunos atingiram os objetivos previamente definidos.

Por sua vez, Arends (1995) diz que *“a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, importantes para a vida do aluno”* (p. 228). Esta é a importância que a avaliação assume, fazendo com que o professor sinta sempre uma pequena pressão em cada um dos momentos avaliativos, ainda mais se considerarmos a inexperiência inerente a um professor estagiário.

“Será assim importante esta avaliação para aferir a evolução dos alunos da turma, estando eu convicto que alguns alunos poderão atingir ganhos significativos nesta modalidade tanto a nível de execução, ligado às habilidades, como a nível motivacional, no que toca à disponibilidade para a prática do Badminton, pois foi uma das modalidades apontadas como a que os alunos menos gostavam no questionário realizado na primeira aula.”

Reflexão da aula 6, do dia 28/09/2016

A avaliação deverá ter em conta o processo e não apenas o resultado. Ao longo do ano, aprendi a valorizar muito mais este processo, associado à evolução e empenho do aluno na realização das tarefas, em prol do resultado. A opinião de que uma das grandes funções do professor é a transmissão de conhecimentos aos seus alunos deverá ser unânime. Desta forma, entendo que é importante valorizar os alunos capazes de assimilar mais conhecimento, mesmo que nunca atinjam o nível de um aluno que tem maior facilidade na execução de uma habilidade ou mais conhecimento inicial em relação a uma modalidade. A evolução, melhoria, progressão, o “consigo fazer e antes não conseguia”, sempre foram expressões que me orgulhavam e me deixavam certo que o meu trabalho tinha sido bem feito, tendo sempre atribuído um valor substancial ao aluno que se enquadrava neste pressuposto.

Gonçalves et al. (2010) contemplam a existência de três tipos de avaliação: criterial (tem por referência um ou mais critérios, ou seja, o aluno é avaliado em função dos objetivos previamente definidos, assentes nos objetivos de ensino); normativa (descreve a execução do aluno em relação à turma); mista (assume características das duas anteriores, com o propósito de as complementar). O tipo de avaliação selecionado foi sempre a criterial, tendo sido fundamental a criação de critérios coerentes ao nível apresentado pela turma. A escolha deste tipo de avaliação prendeu-se fundamentalmente com a valorização da evolução do aluno em relação a si mesmo e não relativamente a um padrão.

Os momentos de avaliação foram sempre tratados como tal, fazendo questão de passar aos alunos a mensagem de que estavam a ser avaliados. Numa situação normal, não enfatizaria o facto de estarem a ser avaliados com o objetivo de não colocar uma pressão exacerbada sobre os alunos, mas neste caso sempre entendi que os alunos se mostravam mais motivados, sérios e tinham melhores desempenhos, quando tinham a noção de estarem a ser avaliados, tal como podemos perceber:

“Acho que nesta parte da aula, e influenciados provavelmente pela noção de estarem a ser avaliados, os alunos demonstraram um espírito de superação que diria ser irreconhecível se tivermos em conta as primeiras aulas desta disciplina. O outro ponto bastante positivo foi a preocupação demonstrada pelos colegas que não estavam a correr, em incentivarem e motivarem os colegas para que estes atingissem o melhor resultado possível.”

Reflexão da aula 18 e 19, do dia 28/10/2016

Na maioria das UD, foram utilizadas três formas de avaliação: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

A Avaliação Diagnóstica nem sempre foi utilizada pois em algumas modalidades os alunos tinham um total desconhecimento, tendo sido a primeira vez que a estavam a abordar.

4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica foi realizada no momento de iniciação de uma nova UD. A Avaliação Diagnóstica tinha como principal propósito recolher informação sobre o desempenho da turma e de cada aluno em concreto, em cada uma das modalidades, permitindo-me ajustar todo o processo de ensino subsequente ao nível demonstrado nesta avaliação.

A avaliação diagnóstica foi o ponto de partida para a elaboração das UD, permitindo adequar os objetivos de cada modalidade e assim criar planos de aula de acordo com as necessidades dos alunos.

“O segundo grande momento da aula, foi aproveitado para realizar a avaliação diagnóstica dos alunos da turma na modalidade de Basquetebol, tendo sido esta a primeira vez que fiquei responsável por avaliar uma turma na íntegra. Apesar de algumas precauções, como estudar bem a ficha de avaliação ou conhecer minimamente bem as caras dos alunos, os momentos de avaliação são um momento muito delicado para o professor. Nesta aula, o professor tem como função, para além do registo da avaliação dos alunos, a

observação das habilidades selecionadas e o controlo e gestão que garanta o bom funcionamento da aula. A conjugação de todos estes fatores faz com que emirjam alguns problemas associados a esta necessidade de multifacetismo por parte do professor...”

Reflexão da aula 4 e 5, do dia 23/09/2016

De forma a colmatar as dificuldades encontradas nos momentos avaliativos, principalmente quando iniciei a minha intervenção junto da turma, procurei criar instrumentos de avaliação que facilitassem a minha função enquanto avaliador. Para tal, recorri sempre à Escala de Apreciação, selecionando um número equilibrado de elementos e definindo muito bem os objetivos para serem avaliados com sucesso ou insucesso em cada conteúdo. Além disso, estudei sempre muito bem a ficha de avaliação a aplicar com o objetivo de perder pouco tempo a definir o que seria uma execução bem ou mal feita ou os locais a registar o desempenho do aluno.

Recordo-me que na primeira avaliação que efetuei, referente à modalidade de Basquetebol, tive bastantes dificuldades por ainda não ser capaz de associar as caras aos nomes dos alunos e para isso criei grupos por ordem alfabética, sendo que com o decorrer do tempo este deixou de ser um problema no cumprimento das avaliações.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

Segundo Rink (1993), a Avaliação Formativa tenta analisar o progresso dos alunos em função dos objetivos traçados. Os procedimentos da Avaliação Formativa são utilizados para realizar, ou não, ajustes no planeamento anteriormente realizado. Apoiando-me nas palavras desta autora, cabe ao professor a capacidade de ajustar a sua intervenção, situações de aprendizagem e criar novas situações a partir da avaliação sistemática dos alunos, de forma a adequar o processo de aprendizagem às alterações registadas nos seus alunos. Este tipo de avaliação serve, portanto, como indicador da progressão registada nos alunos, tendo sido sempre tida em conta

esta evolução (processo) na avaliação final dos alunos. Tal como Siedentop e Tannehill (2000) referem, a Avaliação Formativa pretende fornecer informações para o professor e para os alunos, de modo a identificar as dificuldades de aprendizagem, o progresso dos alunos, ajustando as tarefas educativas e devendo ser levada em consideração na avaliação final.

A Avaliação Formativa providencia informações importantes para que o professor seja capaz de premiar os alunos pela sua evolução ao longo da unidade mas também para que este se sinta mais seguro aquando da Avaliação Sumativa da turma.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa define-se como a apreciação do professor em relação à execução, conhecimento, atitude e competência do aluno numa determinada modalidade. Este momento de avaliação situa-se no final de cada uma das unidades lecionadas ao longo do ano letivo, devendo ser tido em conta, para além do desempenho do aluno nesta avaliação, a evolução do mesmo em relação à Avaliação Diagnóstica.

Segundo Arends (1995) o objetivo da avaliação sumativa é *“sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos (..), num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem”* (p. 229). Admitindo que os objetivos traçados para cada uma das unidades se ajustavam ao nível dos alunos, o objetivo desta avaliação é verificar se cada um dos alunos consegue cumprir com os objetivos determinados. Como forma de averiguar o cumprimento dos objetivos de cada conteúdo, foi utilizada uma Escala de Apreciação. Desta forma, cada uma das habilidades eram quantificadas com o intuito de distinguir os alunos aquando da sua execução.

A experiência e observação realizada ao longo das aulas foram fundamentais para conseguir criar algumas ideias sobre a execução e principais erros dos alunos, facilitando a minha observação aquando do momento da Avaliação Sumativa.

As avaliações foram, sempre que possível, realizadas em situação de jogo ou numa simulação do contexto competitivo, já que me permitia observar várias habilidades num curto período de tempo em relação a cada aluno. Ademais, verifiquei que as situações de jogo eram as tarefas que mais motivavam os alunos da turma, tal como aqui fica evidente:

“Esta foi uma aula focada numa situação de jogo, 3x3 e 4x4, sendo evidente que os alunos se demonstram mais motivados para este tipo de tarefas, do que exercícios mais individualizados, complexos ou que se foquem apenas num conteúdo ou princípio do jogo.”

Reflexão da aula 49, do dia 08/02/2017

A Avaliação Sumativa é o momento de avaliação que maior peso tem na classificação dos alunos e, de uma forma geral, todos se empenham por entenderem que se trata de um momento importante para cada um deles. Para mim, enquanto professor, este é um momento importante pois sendo o último contacto dos alunos com a modalidade neste ano letivo, procurei dissipar todas as dúvidas e, principalmente, assegurar que os alunos eram capazes de compreender e executar os conteúdos básicos de cada modalidade.

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

Este ponto é relativo a todas as atividades não letivas desenvolvidas, organizadas pelo NE ou em que participei ao longo deste ano letivo enquanto PE. Estas atividades referem-se ao acompanhamento realizado à Direção de Turma, às reuniões em que participei, aos Clubes Desportivos, mais propriamente ao Clube de Natação pelo qual fui responsável, e a todos os Eventos Desportivos em que estive inserido.

Na minha opinião o PE deve ter a capacidade de organizar e inovar, criando projetos e eventos que fomentem a ligação entre a comunidade educativa e o meio em que a escola se insere. O PE deve ter um conhecimento

aprofundado sobre o meio escolar, de forma a criar e explorar esta ligação com o meio envolvente.

De todas as atividades, começo por realçar as Reuniões Gerais de professores, do Departamento de Expressões, do Grupo Disciplinar de EF e do Conselho de Turma. Estas reuniões permitiram confirmar a ideia de que o papel do professor não se restringe à lecionação das suas aulas, tendo uma atuação alargada e interventiva sobre os assuntos da escola e do meio. Gostaria de ressaltar a importância das reuniões do Grupo Disciplinar de EF pela proximidade existente entre o grupo e pela produtividade no que respeita ao planeamento da organização de atividades que beneficiassem toda a comunidade educativa e as reuniões de Conselho de Turma pelo conhecimento que me proporcionava sobre todos os alunos da turma pela qual fui responsável. Assim sendo, consideram que estes momentos se assumiram como preponderantes no desempenho das minhas funções enquanto PE.

4.2.1. Direção de Turma

Considerando que o papel do professor não se prende apenas com a lecionação das aulas, foi-me permitido ao longo do ano letivo acompanhar o trabalho desenvolvido pela DT da turma que me foi atribuída, tendo também dado o meu contributo na elaboração de alguns documentos.

O DT tem como competências específicas, de acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho (Art.º 7.º, 1.º e 2.º):

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação

educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e EE na concretização de ações para orientação e acompanhamento;

e) Presidir às reuniões de conselho de turma;

f) Coordenar a elaboração, organização e implementação do plano de atividades da turma;

g) Disponibilizar aos professores da turma os meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa;

h) Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma diga respeito;

i) Considerar as opiniões dos alunos e dos pais e EE, sempre que possível;

j) Tomar deliberações que digam respeito a assuntos relacionados com a turma e que sejam da sua responsabilidade.

A nível pessoal, a minha proximidade junto da DT da turma que lecionei restringiu-se até meados de fevereiro, altura em que a DT até essa data foi substituída por uma nova colega. Assim sendo, o que escrevo é relativo ao vivenciado no 1º e 2º períodos escolares. A minha presença junto da DT caracterizou-se pelo acompanhamento nas reuniões dedicadas aos professores que assumem esta função e às conversas mantidas na sala de docentes. Apesar do pouco contacto, entendi a importância e dificuldade com que o DT se depara diariamente ao assumir o seu papel, ligado à concretização dos vários pontos anteriormente enumerados. Neste caso concreto, os problemas associados à gestão de comportamentos dos alunos que compunham a turma, ocupavam a maior parte do tempo da DT. Desta forma, tentei assimilar e compreender a forma como esta solucionava algumas das situações ocorridas, sendo que muitas das estratégias utilizadas serviram como ponto de partida para a minha própria atuação e intervenção junto da minha turma.

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

As reuniões foram essenciais ao longo do ano de estágio, constituindo-se como uma vivência prática do funcionamento e organização da escola. Nas várias reuniões em que estive presente ao longo do ano letivo, tive muitas vezes a palavra aquando do solucionamento de alguns problemas, acreditando que não existe melhor forma de aprendizagem do que vivenciar as próprias situações, pelo que estes momentos se tornaram preciosos para a minha formação.

Como referido anteriormente, após todas as aulas por mim lecionadas foi realizada uma pequena reflexão junto da professora cooperante; para além disso o NE reuniu-se todas as terças-feiras com o intuito de refletir e discutir acerca dos vários acontecimentos da semana anterior e também de forma a organizar o trabalho futuro a desenvolver. As restantes reuniões realizavam-se mensalmente, a seguir à reunião de Conselho Pedagógico, e apesar de, nestes momentos, a nossa intervenção não ter sido tão proeminente, revelaram-se fulcrais para entender o funcionamento das várias estruturas escolares.

As reuniões do conselho de turma foram extremamente úteis para melhor conhecer a turma pela qual fiquei responsável no início deste ano letivo. Nestas reuniões foram discutidos alguns temas como: assiduidade, atitudes e comportamento, aproveitamento escolar, entre outros. Apesar de possuir uma ideia pré-concebida acerca de cada aluno, estes momentos permitiram-me, muitas vezes, justificar e entender alguns problemas que tinha nas minhas aulas. Nestas reuniões sempre assumi um papel ativo na transmissão sintetizada dos acontecimentos e problemas evidenciados nas minhas aulas, como forma de tentarmos encontrar estratégias que prevenissem e eliminassem esses problemas.

As reuniões do Departamento de Expressões, realizadas todos os meses, tinham como principais objetivos tratar de assuntos mais gerais, como por exemplo a aprovação do Plano Anual de Atividades (PAA), mas também o objetivo de informar e organizar algumas atividades desenvolvidas por este

departamento, bem como informar os docentes das decisões tomadas em Conselho Pedagógico.

Após cada reunião do Departamento de Expressões, era realizada a reunião do Grupo Disciplinar de EF, onde sempre me permitiram discutir e intervir com frequência, de forma a contribuir para o cumprimento e organização das várias atividades em discussão. Nestas reuniões era discutido o PAA deste grupo disciplinar, o funcionamento das aulas de EF e era, ainda, atribuído algum tempo para a discussão e exposição de algumas propostas por parte dos professores presentes.

Desta maneira, é compreensível a importância que assume o trabalho organizado entre os colegas das mais variadas disciplinas para o pleno funcionamento da organização escolar.

4.2.3. Clubes Desportivos

Clube de Natação

Os clubes desportivos dão aos alunos a possibilidade de aumentarem a sua prática desportiva sem qualquer custo, estando à disposição dos alunos os clubes desportivos de Futsal, Dança, Natação e, ainda, Desporto Escolar de Badminton. A principal diferença entre os clubes desportivos e o desporto escolar, é que estes não têm qualquer finalidade competitiva, não envolvendo uma logística tão minuciosa. O horário de funcionamento dos clubes faz com que só algumas turmas possam participar nos mesmos, dependendo dos seus horários escolares. Ao longo do ano estive ligado ao Clube de Natação, juntamente com o Professor João Paulo Guimarães, tendo ainda acompanhado os treinos do Clube de Dança, orientado pela minha colega de Estágio.

O Clube de Natação funcionou desde o dia 11 de outubro, visto que inicialmente tivemos de divulgar o clube e recolher as inscrições dos alunos, enquanto a direção realizava alguns ajustes com a Autarquia, de forma a utilizarmos as instalações da Piscina Municipal de Rio Tinto.

Este Clube funcionou uma vez por semana, às terças feiras das 10h00 às 11h00, tendo atingido os dezasseis alunos inscritos, quatro do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Os alunos cujas competências estavam mais desenvolvidas, foram contactando com as quatro técnicas de nado e os restantes iniciaram a adaptação ao meio aquático. Ao longo do ano, o principal objetivo era que todos os alunos conseguissem deslocar-se autonomamente e sem receios no meio aquático, algo que foi cumprido, e que desenvolvessem o gosto pela Natação. No que diz respeito aos alunos com mais experiência nesta modalidade, o objetivo passava por ensinar-lhes o máximo de técnicas de nado possíveis. Se tivermos em conta que no início do ano tínhamos cerca de oito alunos que não sabiam nadar e que cada aluno teve um máximo de 29 aulas, acho que o balanço final foi muito positivo. De referir que três alunos começaram a praticar a modalidade fora do contexto escolar, o que também se constitui como um motivo de orgulho e sentimento de dever cumprido para nós professores.

4.2.4. Torneios Inter-Turmas

Os Torneios inter-turmas foram propostos e concretizados pelo NE, que em cada um dos três períodos letivos desenvolveu um torneio para os anos de escolaridade pertencentes ao 3º ciclo. Neste sentido, foram organizados: no 1º Período o Torneio Inter-Turmas de Badminton para o 7º ano; no 2º Período o Torneio Inter-Turmas de Andebol para o 8º ano e no 3º Período o Torneio Inter-Turmas de Futsal para o 9º ano. Os torneios foram realizados às quartas feiras das 16h30 às 18h00, horário em que nenhum aluno da escola tinha aulas e, portanto, seria pouco provável terem outra atividade. De referir, que apesar da organização ter sido da responsabilidade do NE, foram os alunos a desempenhar as funções fulcrais à realização do torneio, como árbitros ou oficiais de mesa, assumindo assim um papel decisivo no sucesso destas atividades.

Estes torneios permitiram-me desenvolver competências organizacionais e de liderança, e apesar de se tratarem de torneios com poucos participantes, penso que as aprendizagens aqui retidas poderão ser úteis na organização de um evento de maiores dimensões. Para além deste desenvolvimento pessoal, os torneios foram essenciais para me aproximar da realidade da escola e também dos alunos e criar uma maior proximidade com a minha colega de estágio.

4.2.4.1. Torneio Inter-Turmas 7º Ano Badminton

O Torneio de Badminton foi realizado nos dias 23 e 30 de novembro, onde participaram no total 28 alunos, 15 raparigas e 13 rapazes. Os alunos foram distribuídos por diferentes grupos e após isso os dois primeiros de cada grupo passaram aos quartos de final, sendo que o vencedor de cada Quadro, feminino e masculino, foi encontrado a partir de um sistema de eliminação.

Este foi um Torneio em que o NE teve a total liberdade e responsabilidade na sua organização, tendo contribuído como mais uma experiência importante na formação enquanto professor mas, acima de tudo, foi muito gratificante concluir um torneio em que todos os alunos envolvidos se divertiram e tiveram a possibilidade de desempenhar várias funções ao longo do mesmo.

Esta atividade contribuiu para a minha integração no meio escolar, reconhecendo que assumi e desenvolvi competências importantes para um professor, como a autonomia, inovação, liderança e, acima de tudo, senti-me capaz de transmitir aos alunos a autonomia e respeito, características necessárias para assegurar o sucesso de um torneio onde participaram cerca de 30 alunos e que foi organizado apenas por dois EE.

4.2.4.2. Torneio Inter-Turmas 8º Ano Andebol

Este foi mais um torneio organizado pelo NE e contou com a participação de 8 equipas, 5 masculinas e 3 femininas, perfazendo um total de

35 alunos. O Torneio realizou-se na parte da tarde do dia 8 de março, onde foi possível cada equipa realizar um total de 3 ou 4 jogos dependendo das suas classificações (ver Figura 9).

Tratando-se da modalidade a que estou ligado, senti neste torneio que podia ter um papel mais ativo na transmissão de conhecimento mas também da paixão que nutro por esta modalidade. A liberdade dos alunos assumirem as principais funções logísticas do torneio permitiu-me isto mesmo, aproximar-me dos alunos de forma a esclarecer algumas dúvidas e levá-los até à realidade competitiva do Andebol.



Figura 9 – Torneio Inter-Turmas 8º Ano Andebol

4.2.4.3. Torneio Inter-Turmas 9º Ano Futsal

No dia 24 de maio coube ao NE a organização do último torneio inter-turmas que nos tínhamos proposto a organizar. Este foi um torneio destinado aos estudantes do 9º ano de escolaridade da escola EB 2/3 de Rio Tinto. Tratando-se dos estudantes que estão no último ano de escolaridade oferecido por esta escola decidimos satisfazer a sua vontade, demonstrada no início do ano letivo, e organizar no último período escolar o Torneio de Futsal (ver Figura 10). O torneio contou com a participação das 7 turmas existentes de 9º ano, perfazendo um total de 45 alunos, sendo que apenas rapazes se inscreveram

para participar no mesmo, ficando de lado a possibilidade inicial de organizar um torneio para cada sexo.

À imagem dos torneios organizados nos dois períodos anteriores, os alunos ficaram responsáveis por desempenhar todas as funções inerentes a um jogo de futsal, como sendo: delegado; árbitro e atleta. Tratando-se de uma modalidade que evidencia alguns maus exemplos no que respeita à linguagem utilizada e ao *fair-play* entre os intervenientes, foi do nosso interesse na reunião inicial precaver todas as situações desajustadas a um contexto competitivo saudável e que fomentasse o respeito entre todos.

O torneio revelou-se um sucesso, com o espírito competitivo sempre presente mas reinando o *fair-play* entre os alunos. Assim, os objetivos traçados foram concretizados, tendo ficado a faltar apenas o momento de entrega de medalhas, que foi realizado no dia destinado à festa do agrupamento. Este foi o Torneio Inter-Turmas em que a minha intervenção foi menos notória de forma direta, sendo este um aspeto muito positivo, pois deveu-se fundamentalmente à capacidade de transmissão aos alunos daquilo que era previsto estes realizarem, servindo a minha presença quase somente de supervisão e delegação de tarefas no início de cada jogo.



Figura 10 – Torneio Inter-Turmas 9º Ano Futsal

4.2.5. Torneios Intra-Turma

Ao longo do ano letivo, no final de cada período foram realizados alguns torneios entre os elementos da turma, como foi exemplo o torneio de Basquetebol e de Badminton no 1º Período e o de Voleibol no 3º Período. Nestes torneios, os alunos desempenharam várias funções (cronometristas,

árbitros e marcadores) e em alguns torneios foram criados eventos paralelos (torneio individual de drible e torneio individual de lançamento), de forma a premiar os alunos com maior destreza para cada modalidade. Apesar de ao longo do ano letivo não me ter cingido a nenhum modelo de ensino em particular, recorri a um modelo híbrido, retirando de alguns modelos aquilo que achei mais vantajoso para mim e para os meus alunos, constituindo-se estes torneios como um exemplo dessa adaptação. Os torneios desenvolvidos dentro da turma do 7º ano, no final de cada unidade, constituíram-se como um momento de fomentação do espírito competitivo, *fair-play* e empenho mas também como uma forma de despertar o interesse dos alunos para uma certa modalidade, seja na função de jogador, árbitro, cronometrista ou outra função, tal como se pode perceber pelos seguintes excertos:

“(...) o torneio é algo que pode ser muito positivo servindo para aproximar os alunos da realidade competitiva, mas também inculcar valores nos alunos como a autonomia, fair-play e respeito.”

Reflexão da aula 33 e 34, do dia 09/12/2016

“Este tipo de iniciativas tornaram-se muito motivantes para os alunos, e constituíram-se como experiências enriquecedoras para os mesmos, dando resposta a alguns objetivos traçados em certos conteúdos desta modalidade, como a compreensão das regras de jogo e terminologia, o espírito competitivo, empenho, fair-play, etc. Esta aula foi bastante gratificante, e considero que os Torneios são uma forma bastante lúdica e rentável de terminar uma Unidade de uma modalidade onde existe um certo objetivo competitivo.”

Reflexão da aula 31 e 32, do dia 02/12/2016

A competição trouxe benefícios ao nível educacional e social, tornando-se numa estratégia interessante para que os alunos vivenciem a realidade desportiva de cada uma das modalidades. Posso assim concluir que estes eventos foram bastante motivantes para os alunos e ao mesmo tempo muito prazerosos para mim ao ver o empenho e competitividade demonstrada pela

turma; a entrega de prémios é sempre um ponto de realçar, coincidindo com o final de toda a actividade (ver Figura 11).

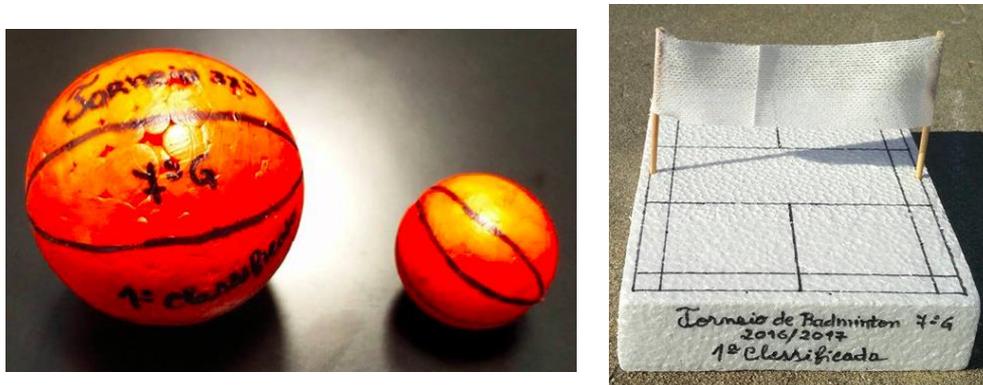


Figura 11 – Prémios Torneios Intra-Turma

4.2.6. Corta-Mato: escolar, concelhio e distrital

O Corta-mato é uma atividade realizada todos os anos nesta escola e coube aos docentes com mais anos na casa procederem às principais preparações organizativas. Este evento realizou-se no dia 7 de dezembro e após a preparação do percurso por parte de alguns professores no dia anterior e da recolha das medalhas para os primeiros classificados da minha parte, estávamos prontos para dar início a mais uma edição do corta-mato da Escola. Na manhã em que se realizou esta atividade tive a função de colaborar na entrega dos dorsais aos alunos participantes e de controlar a chegada dos alunos de cada escalão.

Como forma de melhor entender a dimensão deste evento à escala nacional, no dia 15 de dezembro acompanhei os alunos qualificados até ao corta-mato concelhio, do qual destaco a qualidade da organização e de toda a envolvimento criada em torno dos jovens alunos.

Ainda no dia 9 de fevereiro, decorreu no Parque da Cidade do Porto o Corta-Mato distrital escolar, onde acompanhei mais uma vez os alunos da escola nesta atividade. Um dos alunos que frequentou também o clube de Natação, venceu a prova de alunos com NEE, tendo sido o momento alto deste dia. A alegria e significado atribuído por este aluno àquela medalha recebida,

sensibilizou-me e reforçou a minha convicção de que um pequeno gesto/decisão pode fazer toda a diferença para um aluno. Tendo em conta o comportamento e empenho deste aluno nas aulas do Clube, fiquei extremamente contente que ele fosse coroado neste dia, de forma a continuar motivado para a prática desportiva.

As experiências adquiridas servem como ferramenta para organizações futuras mas também para melhor entender um dos maiores eventos escolares organizados à escala nacional, como é o corta-mato.

4.2.7. 24 Horas “Escola a Nadar”

Nos dias 28 e 29 de janeiro realizou-se na Piscina Municipal de S. Cosme, em Gondomar, a atividade “24h a Nadar”, levada a cabo pelo Agrupamento de Escolas nº 1 de Gondomar em parceria com a Câmara Municipal de Gondomar e inserido no programa Gondomar Capital Europeia do Desporto 2017.

O (AERT) fez-se representar por alunos, professores e funcionários, tendo participado entre as 18h e 19h do dia 28 de janeiro (ver Figura 12). Apesar de nem todos terem entrado na água, existiu um momento de partilha entre todos os envolvidos, os que ficaram de “fora” demonstraram o apoio e transmitiram boa disposição para aqueles que dentro de água tentavam cumprir com o objetivo de assegurar que durante uma hora existisse sempre um dos elementos a cumprir o percurso definido. Esta atividade permitiu ao NE reforçar os laços criados com as várias entidades da escola, tratando-se de mais uma atividade de inserção do NE na comunidade local.

O destaque desta atividade, vai para o empenho e boa disposição de toda a comitiva, considerando que este foi um evento de sucesso, onde foi possível promover o convívio e a partilha entre todos os elementos da comunidade educativa.



Figura 12 – Representantes no 24 Horas a “Escola a Nadar”

4.2.8. Jogos Escolares Concelhios – Basquetebol 3x3

No passado dia 10 de maio e no decorrer das atividades de Gondomar Cidade Europeia do Deporto, foi organizado pelo grupo disciplinar de EF da nossa escola em parceria com a Câmara Municipal de Gondomar, o torneio de 3x3 na modalidade de Basquetebol, para todas as escolas do concelho (ver Figura 13). A nossa escola já havia participado no torneio de Andebol e Badminton, tendo o grupo disciplinar de EF concordado que teríamos a capacidade de receber e organizar um evento desta magnitude. O torneio desenrolou-se nos períodos da manhã e da tarde permitindo que os alunos tivessem muitos minutos de jogo, pois cada aluno realizou o mínimo de quatro jogos. Por outro lado, foi fundamental uma logística ainda mais minuciosa para garantir as melhores condições aos alunos participantes.

Este evento envolveu a participação de cerca de 80 alunos, pertencentes ao 2º e 3º ciclo escolares, que realizaram um total de 30 jogos. De referir que foi fundamental a colaboração dos alunos pertencentes à escola uma vez que assumiram funções de guia e oficiais de mesa e ainda do *Club 5Basket*, que disponibilizou três elementos durante todo o dia e que desempenharam as funções de árbitro.

Como balanço final deste evento, acho que o mesmo decorreu de forma muito satisfatória, facto proferido por todos os intervenientes e espectadores, deixando um sentimento de satisfação em todo o grupo disciplinar por termos sido capazes de oferecer as melhores condições possíveis aos jovens alunos e seus professores.



Figura 13 – Jogos Escolares Concelhios – Basquetebol 3x3

4.2.9. *Meeting* de Atletismo

A 11^a edição do *Meeting* de Atletismo decorreu na Escola EB 2/3 de Rio Tinto no dia 30 de maio de 2017 (ver Figura 14). Em relação às edições anteriores, este evento contou com uma grande novidade, a participação dos alunos do 4^o ano de escolaridade pertencentes às escolas do AERT. A nível de participantes, este evento contou com a presença de mais de 200 alunos, divididos pelas quatro provas do seu programa: salto em comprimento, salto em altura, lançamento do dardo e velocidade (40m). A organização do *Meeting* foi da total responsabilidade do grupo disciplinar de EF, sendo que no meu caso fui destacado para a prova de salto em altura, onde orientei a ação das alunas responsáveis por ajuizar a prova e fiz o registo dos saltos realizados. Considerando que os principais objetivos deste tipo de eventos é a fomentação do espírito competitivo, *fair-play*, vivência e compreensão da realidade/regulamento competitivo, podemos concluir que se tornou num momento de sucesso protagonizado pelos alunos, sob a orientação dos professores de EF.

Este evento reforçou a proximidade com os meus colegas do departamento de EF, sendo que tomei em atenção alguns pormenores organizativos que poderei adotar em organizações futuras.



Figura 14 – Meeting de Atletismo

4.2.10. Ação de Formação – “Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro”

Acreditando que por vezes os alunos apresentam hábitos prejudiciais à sua saúde, foi do interesse do NE participar ativamente na palestra realizada no dia 31 de maio, no auditório da Escola EB 2/3 de Rio Tinto, organizada em parceria com o Serviço de Nutrição e Dietética do Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho. Esta palestra destinou-se aos alunos da escola, professores, funcionários e outras pessoas com interesse nesta temática. Para além da participação do NE, que abordou o tema da atividade física como hábito de promoção da saúde, esta palestra teve também a participação de três estagiárias da área da Nutrição, que abordaram o tema da alimentação saudável na prevenção do cancro (ver Figura 15).

No que respeita ao NE, o principal objetivo foi consciencializar os alunos para a importância da atividade física na melhoria da qualidade de vida, redução do risco de algumas doenças e aumento da longevidade. Assim, procuramos transmitir a ideia aos alunos do papel que a EF poderá ter junto dos mesmos como um espaço iminentemente associado à prática de exercício físico, que por si só poderá não ser suficiente para dar resposta aos objetivos anteriormente referidos mas que se constitui num complemento à atividade que deve ser realizada fora do tempo de aulas.

Esta palestra foi um sucesso na perspectiva de se ter constituído em mais um momento de aprendizagem enquanto professor estagiário, tendo de

desenvolver a capacidade de falar para um número elevado de pessoas. Ademais, sinto que foi dado um grande contributo aos alunos na procura de hábitos de vida saudáveis e na prevenção de alguns problemas de saúde como, por exemplo, o cancro.



Figura 15 - Cartaz da Ação de Formação “Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro”

4.2.11. Sarau de Ginástica

No dia 9 de junho, decorreu na Escola EB 2/3 de Rio Tinto o Sarau de Ginástica que para além da participação dos alunos desta escola, contou com a participação dos alunos do 4º ano das escolas do AERT. O Sarau foi uma organização do departamento de expressões desta escola, mais propriamente do grupo disciplinar de Educação Física e de Música e constituiu-se num evento de sucesso e, na minha opinião, no maior evento realizado nesta escola durante todo o ano letivo. O Clube de Dança, orientado pela minha colega de estágio e no qual tive oportunidade de estar presente na maior parte dos treinos, realizou uma participação muito positiva e elogiada, sendo claro que o trabalho desenvolvido foi proveitoso e compensador para todos os envolvidos.

Este evento pela sua grandeza realçou a importância do envolvimento e disponibilidade de todo o departamento, fomentando também e, para além do trabalho, a partilha e divertimento entre todos os professores.

Tratando-se do último evento organizado nesta escola e perante um ambiente tão salutar entre todos os professores e alunos, senti um misto de

emoções, a felicidade associada ao término com sucesso de um ano tão desgastante mas compensador e, ao mesmo tempo, a gratidão e saudade que ficará daqueles que em muito contribuíram para que os momentos bons se tornassem ainda melhores, e os menos bons se tornassem bons.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Formas de jogo de 4x4 e 5x5 em Andebol, numa turma do 6º ano

4.3.2. Resumo

O presente estudo tem como propósito analisar o impacto das formas básicas de jogo 4x4 e 5x5, em campo reduzido, na potencial aprendizagem motora dos alunos e características do jogo de andebol nas aulas de Educação Física em crianças entre os 12 e os 13 anos. Por outro lado, foi igualmente nosso intento comparar o momento inicial e final da unidade de Andebol, analisando a evolução dos alunos tendo em conta a aplicação do modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*). A amostra foi constituída pela totalidade dos alunos (N=16) de uma turma do 6º ano na zona do grande Porto no ano letivo de 2016-2017. Foram formadas duas equipas heterogéneas e equilibradas entre si, com 8 elementos cada. Para o efeito, foram realizados e filmados 2 jogos de Andebol, com 10 minutos de duração cada e com um intervalo de 10 minutos entre jogos, tendo sido utilizadas as duas formas de jogo em estudo. Utilizaram-se as medidas de campo 17x10m com uma área de baliza retilínea de 4m. Para analisar o comportamento individual e coletivo em fase de ataque foram utilizadas duas técnicas de avaliação de forma complementar e diretamente relacionadas: i) análise descritiva para caracterizar as sequências ofensivas em termos coletivos (e.g., tempo de posse de bola, número de jogadores envolvidos no ataque, entre outros) e ii) instrumento de avaliação tática centrado nos comportamentos técnico-táticos individuais ofensivos (e.g., decisão, execução, eficácia, entre outros), existindo um enfoque na fase de finalização. Os resultados obtidos evidenciaram uma melhoria dos alunos no que respeita à finalização, tendo sido muito mais alta a eficácia de remate no segundo

momento de avaliação, coincidente com o final da unidade. No que respeita à comparação das formas de jogo, na situação de 4x4 os alunos finalizaram com muito maior frequência em zonas centrais do campo, em comparação com o 5x5.

Palavras-Chave: Andebol; Formas de Jogo 4x4/5x5; *Teaching Games for Understanding*.

4.3.3. Introdução

Analisando o Volume I do Programa Nacional de Educação Física do 2º Ciclo, o Andebol é uma das modalidades a abordar no módulo dos Jogos Desportivos Coletivos. Todavia, não é fornecida ao longo do Volume 2 dos Programas para este nível de ensino qualquer indicação acerca da abordagem da modalidade. As primeiras diretrizes acerca da forma de jogo a utilizar, aparece apenas no 7º ano, com a iniciação à modalidade de Andebol. Segundo o Programa Nacional de Educação Física, o ensino do jogo de andebol deve ser primeiramente centrado na abordagem do andebol de 5 (4+GRx4+GR), transitando no ano imediatamente a seguir para o jogo formal (7x7), mantendo-se sempre a possibilidade de abordagem do jogo 5x5. Apesar do jogo 5x5, vulgarmente designado de Mini-Andebol, estar amplamente implementado na prática federada em Portugal, noutros países existem experiências em que a iniciação ao Andebol é realizada com formas de jogo ainda mais reduzidas. Estas abordagens parecem respaldadas em várias propostas pedagógicas (e.g., Estriga e Moreira, 2014; Mariot, 1995), onde a aprendizagem do jogo de andebol é suportada numa maior simplificação, progressividade e diversidade de formas de jogo, com orientações claras acerca da estrutura defensiva a utilizar. Assim, é de todo pertinente estudar o impacto que diferentes formas de jogo propostas, nomeadamente o 4x4 e o 5x5, têm na potenciação da aprendizagem, envolvimento e integração dos alunos nas primeiras fases de iniciação ao jogo de Andebol. Os autores Estriga e Moreira (2014) referem que as Formas Básicas de Jogo (FBJ) permitem ajustar, reduzir, manipular informação, estímulos e opções de jogo, dando mais tempo ao aluno para decidir e agir. Estes autores propõem cinco FBJ, existindo uma progressividade

e interligação entre estas, sendo que quando o aluno atinge os objetivos propostos para cada uma destas, deve progredir para a forma seguinte, que de forma geral representa um nível superior de exigência.

Segundo os autores, acima citados, no primeiro nível de ensino podem ser introduzidas duas formas de jogo de forma progressiva, em estrita relação com o nível de jogo dos alunos e condições da escola. Contudo, e sempre que possível, é recomendado que a introdução ao jogo seja realizada com formas o mais reduzidas possível, em especial com superioridade numérica no ataque. Assim, a concetualização do ensino do andebol, planeamento e avaliação relativa à lecionação de uma unidade didática de Andebol no 6º ano, num total de 6 aulas, com a duração de 90 minutos, teve por base a proposta de ensino do jogo de Andebol de Estriga e Moreira (2014), reportando-se ao quadro teórico subjacente aos modelos de ensino centrados nas competências do jogo e no aluno (ver Anexo I).

Em concreto, procurou utilizar-se o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* – TGfU). Este modelo não reitera a utilização do trabalho focado na habilidade técnica básica, mas sim apenas quando este se afirma como um obstáculo à progressão do aluno. Assim sendo, Graça e Mesquita (2009) defendem que este modelo não nega a necessidade do ensino da técnica, sustentando que o trabalho específico da técnica surge após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo.

Segundo Griffin et al. (1997) existem três argumentos que suportam o TGfU, considerando que as formas jogadas se constituem como mais motivantes. O segundo argumento refere que este promove a formação de melhores jogadores, considerando que os alunos têm uma melhor compreensão do jogo, tornando-se mais autónomos quanto à tomada de decisão e participação no jogo. Por último, estes autores consideram que com esta abordagem poderá e deverá existir uma transferência quanto à compreensão e execução entre as modalidades e/ou jogos com características semelhantes.

Neste concreto, podemos perceber que “A adaptação destas formas de jogo faz-se por referência a quatro princípios pedagógicos: a seleção do *tipo de jogo (game sampling)*; a modificação do jogo por *representação* (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por *exagero* (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas tácticos); o ajustamento da *complexidade táctica* (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas tácticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo)” (Mesquita e Graça, 2009, p. 402). Segundo os mesmos autores, este modelo assume-se como construtivista, sendo que o aluno tem um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens, devendo ser capaz de tomar decisões.

Emergiram como questões fundamentais deste trabalho, perceber se numa unidade de curta duração é possível melhorar a performance dos alunos, tendo por base os modelos acima descritos. Para este fim, pretendeu-se estudar o desempenho dos alunos no primeiro e no último momento de avaliação.

4.3.4. Objetivos do Estudo

Este estudo tem dois principais propósitos, sendo eles:

- Estudar o impacto das formas de jogo 4x4 (GR+3+x3+GR) e 5x5 (GR4+x4+GR) nas características do jogo e potencial aprendizagem motora dos alunos;
- Verificar as diferenças entre o início e o final da Unidade de Andebol, numa turma do 6º ano.

4.3.5. Metodologia

4.3.5.1. Caracterização dos Participantes

A amostra inicial foi constituída por uma turma do 6º ano, num total de vinte e um alunos, mas devido a algumas ausências no dia da primeira

observação foram apenas incluídos no estudo dezasseis alunos (n=16), seis do sexo masculino e dez do sexo feminino. No segundo momento de observação, coincidente com a última aula, foram observados catorze alunos (n=14), cinco do sexo masculino e nove do sexo feminino. Na primeira aula os alunos foram organizados em duas equipas, de oito elementos cada, tendo cinco elementos do sexo feminino e três do sexo masculino. Os alunos que realizaram a primeira observação tinham idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Os participantes não tiveram qualquer tipo de contacto com a modalidade fora do contexto escolar, antes e durante o estudo.

4.3.5.2. Desenho do Estudo

Os dados foram recolhidos em dois momentos, o primeiro momento foi coincidente com a última aula do primeiro período escolar. O segundo momento de observação foi na última aula do segundo período escolar, após terem sido lecionadas cinco aulas de 90 minutos da modalidade de Andebol, perfazendo um total de 630 minutos.

Para o estudo da performance dos alunos foram adaptados dois instrumentos de observação, com enfoques distintos, a perspetiva coletiva e a individual, ambos centrados na fase ofensiva.

A aplicação dos instrumentos implicou o registo em vídeos das aulas em que se procedeu à avaliação, tendo esta sido realizada apenas com base no desempenho dos alunos em contexto de jogo. Os vídeos desta avaliação foram observados *a posteriori*, com recurso aos instrumentos delineados. A declaração de consentimento informada que autorizava a recolha de imagens para fins estritamente académicos, foi devidamente assinada pelos encarregados de educação. A participação neste estudo foi voluntária e o anonimato dos participantes foi assegurado.

No caso da observação coletiva, os dados foram recolhidos a partir da gravação dos momentos de observação nas situações de jogo 4x4 e 5x5, para além de também terem sido gravadas todas as aulas que não corresponderam aos momentos de avaliação. Os dados recolhidos são relativos à observação

de 10 minutos de jogo em cada uma das situações de jogo, 4x4 e 5x5, e em cada um dos momentos, inicial e final, o que perfaz um total de 20 minutos para cada situação e momento de avaliação.

Relativamente à observação individual, foram considerados 5 minutos de jogo de cada um dos alunos, em cada situação e momento de avaliação, que perfaz um total de 20 minutos por aluno. As avaliações foram realizadas num campo de 17mx10m (ver Figura 16).

Campo de Jogo:



Figura 16 – Dimensões do Campo de Andebol

4.3.5.3. Instrumentos de Observação

Comportamento coletivo ofensivo

Para estudar o comportamento coletivo foi adaptado o instrumento desenvolvido por Almeida et al. (2012), designado como Sistema de Caracterização das Sequências Ofensivas, originalmente aplicado na modalidade de futebol. Este instrumento foca-se na fase ofensiva, tendo como objetivo principal a obtenção de dados acerca do comportamento coletivo de cada uma das equipas nesta fase de jogo. O instrumento organiza-se pelas seguintes categorias:

Equipa: Indicação sobre a equipa que realizou a ação ofensiva, Amarela ou Vermelha.

Duração: Tempo em segundos da duração da situação ofensiva.

Número de Jogadores que Contactaram a Bola: Número total de alunos que tocaram na bola durante a ação ofensiva.

Receções: Número de receções realizadas durante a ação ofensiva.

Passes: Número de passes realizados durante a ação ofensiva.

Remates: Número de remates realizados durante a ação ofensiva.

Drible: Número de vezes em que foi realizado drible durante a ação ofensiva.

Finta: Número de fintas realizadas durante a ação ofensiva.

Mecanismos/Movimento que permite a Criação de Superioridade Numérica, Posicional ou Finalização: Movimento causador da situação de finalização, sendo possível as seguintes situações: 0) Perda de posse de bola sem criar desequilíbrio; 1) Movimento de desmarcação em profundidade (implica movimento para obter a bola); 2) Finta com bola, em drible ou não – Iniciativa Individual; 3) Movimento de desmarcação após passe (Passe e Vai); 4) Receção em espaço amplo; 5) Drible de progressão; 6) Interceção/Roubo de bola, transição rápida após recuperação; 7) Não criou qualquer desequilíbrio mas existiu finalização.

Falta Sofrida: Número de faltas sofridas durante o ataque.

Nº Total de Ações: Número total de ações em cada ação ofensiva.

Resultado da Sequência: Resultado final da ação ofensiva: 1) Golo/7m; 2) Remate sem golo; 3) Perda de Bola; 4) Interceção Defensiva.

Situação de Finalização: Nível de oposição na altura da finalização: 1) Situação de finalização isolado; 2) Situação de finalização com oposição; 3) Situação de finalização de longa distância (atrás do meio campo).

Zona de Finalização: Zona do campo em que foi realizado o remate, estando o campo dividido em 9 zonas – 4 em cada meio campo, mais a área de baliza.

Comportamento individual

Foi também utilizado um outro instrumento adaptado da versão de Tallir et al. (2007) e do *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (1998). O instrumento utilizado foi desenvolvido tendo como objetivo avaliar e perceber os comportamentos técnico táticos individuais, dividido nas duas grandes fases do jogo, ataque e defesa. Todas as categorias com bola relativas ao ataque são caracterizadas quanto à sua apropriação, execução e resultado final. Este instrumento organiza-se pelas seguintes categorias:

Ataque

Com Bola:

- Recepção da Bola (recebe a bola em corrida dando continuidade à ação de jogo);
- Passe de Apoio (Passe de apoio para colega mais recuado sem marcação. Em situação de pressão defensiva/com marcação e na ausência de possibilidade de passe para colega em condições de vantagem, porque está marcado ou não estão reunidas as condições necessárias);
- Passe Desmarcação (Passe, com ou sem oposição, para colega sem marcação e melhor posicionado, em situações vantajosas desde que estejam asseguradas condições de passe, sem risco de perder a bola)
- Drible de Proteção (Dribla sem colegas desmarcados para garantir a posse de bola e não exceder o tempo limite, sem criar situação favorável);
- Drible de Progressão (Em zona distante progride para a baliza em drible perante espaço livre e se não existir colega melhor posicionado, em direção ao espaço livre/espaço entre os defensores);
- Finta com Bola (Finta com bola sem linha de passe, isto é, com oposição e sem linha de passe empreende iniciativa de superar o adversário direto e explorar o espaço de jogo);
- Ataque à Baliza (Em zona próxima e sem oposição avança e remata aproveitando o espaço livre/espaço entre defensores).

Sem Bola:

- Desmarcação de Apoio (Desmarca-se ou movimenta-se para dar linha de passe ao portador da bola oferecendo-lhe opções de passe, perante situação de pressão defensiva);
- Desmarcação de Rutura (Desmarca-se para receber em condições favoráveis de finalização ou para aproveitar ou explorar a ação do portador com bola);
- Posicionamento (Posiciona-se ou desmarca-se para ampliar espaço para conservar ou aumentar condições de vantagem ao portador da bola e eventualmente receber a bola – atração/fixação);
- Ajustamento (Ajusta a sua ação para posicionar-se em condição favorável de receber, atacar ou rematar, perante proximidade do portador da bola ou ação realizada).

Defesa

Com Bola (momento em que o adversário direto tem bola):

- Desarme no Drible (Perante drible marca em proximidade com intenção de desarmar o drible);
- Impedir Progressão com Bola (O defensor movimenta-se para controlar/pressionar o atacante em proximidade pressionando a sua ação perante situações de contra-ataque, possibilidade de ataque ou ausência de linha de passe);
- Impede a Finalização (Perante situação de finalização movimenta-se para parar o remate controlando o atacante – controlo do braço – ou realiza bloco na impossibilidade de contactar com o atacante).

Sem Bola (momento em que o adversário direto não tem bola):

- Impedir Progressão Sem Bola (O defensor movimenta-se para controlar/pressionar o atacante sem bola em proximidade perante pressão ao portador da bola ou tentativa de desmarcação para zona favorável);

- Interceção/Dissuasão (Perante ataque débil, pressão ao portador da bola ou controlo do companheiro e possibilidade de perder a bola, o defensor exerce pressão alta sobre as linhas de passe);
- Ajuda (Perante colega batido o defensor ajuda/dobra adequadamente – enquadrado – para impedir a progressão e a saída do passe).

4.3.6. Procedimentos Estatísticos

Após a recolha dos dados, procedeu-se a uma análise descritiva dos resultados obtidos.

Para analisar o desempenho coletivo de cada uma das equipas, foram utilizados os seguintes indicadores adaptados do estudo “*The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football*” (Machado et. al, 2016) baseado no Sistema de Caracterização das Sequências Ofensivas (Almeida Ferreira e Volossovitch, 2012): Número de Passes; Número de Remates; Eficácia de Remate (Número de Golos/Número de Remates); Número de Jogadores Envolvidos por Situação Ofensiva; Duração da Posse de Bola; Situações de Finalização; Mecanismo/Movimento que permite a criação de Superioridade Numérica; Situação de Finalização.

Tendo como base o GPAI (1998) e a versão de Tiller et al. (2007), referente à observação individual realizada, acabaram por ser apenas consideradas as variáveis associadas ao momento de finalização, quanto à sua apropriação, caso o jogador tenha optado pela melhor situação de finalização; execução, se o remate foi executado com correção técnica; e resultado, se o remate resultou em golo. Os dados foram tratados a partir da sua análise descritiva com base em distribuições relativas e absolutas.

4.3.7. Apresentação e Discussão dos Dados

Comparação entre as Formas Básicas de Jogo 4x4 e 5x5

Quando comparadas as duas formas de jogo, 4x4 e 5x5, agregando os dados dos dois momentos de observação (inicial e final) não foram

encontradas diferenças substanciais entre as duas formas básicas de jogo em estudo, tendo por base as variáveis seleccionadas (Quadro 1).

Quadro 1 - Comparação das formas básicas de jogo 4x4 e 5x5 (remates/número de posses de bola; número de passes; número de remates; eficácia de remate)

	Remate/Número de Posses de Bola (%)	Número de Passes (p/ minuto)	Número de Remates (p/ minuto)	Eficácia de Remate Golos/Remates (%)
4x4	70%	8	6.5	46%
5x5	63%	9.3	6	48%

Na forma 4x4 existiram mais remates por minuto e por posse de bola (70% no jogo 4x4 e 63% no jogo 5x5). Por outro lado, na situação de jogo 5x5 foi contabilizado um maior número de passes por minuto. Através da percepção do professor observador nos momentos de avaliação, o valor desta componente pode ser explicado pela existência de mais um elemento, que faz com que exista menos espaço e assim seja necessária a utilização de mais passes para penetrar e/ou criar uma situação de finalização.

No Gráfico 1, pode ser observada a distribuição do número de jogadores diretamente envolvidos em cada posse de bola, isto é, que receberam, passaram ou remataram.

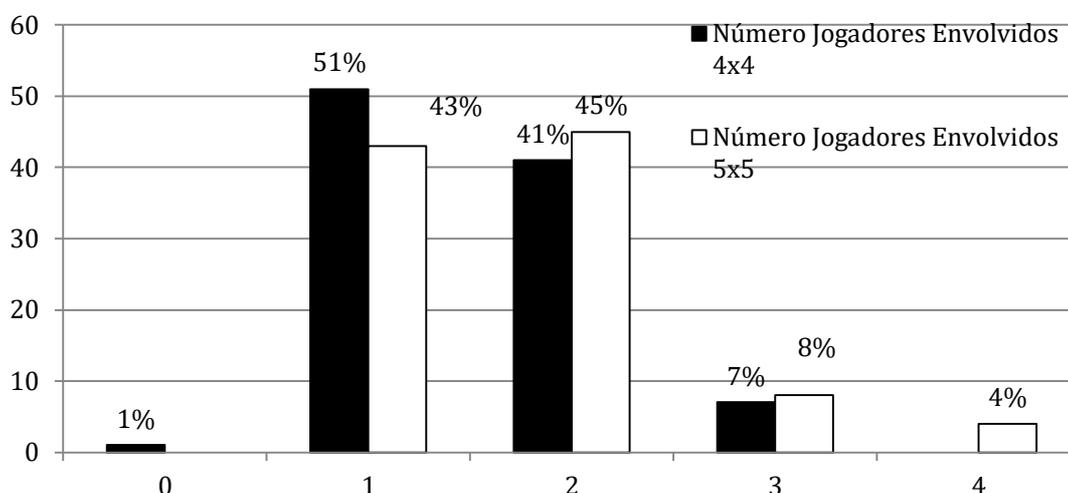


Gráfico 1 - Distribuição relativa (%) do número de jogadores envolvidos por posse de bola (4x4/5x5)

Tal como pode ser constatado pelos valores, a maior parte dos ataques envolveram um ou dois jogadores em ambas as situações. Na observação do número de jogadores envolvidos nas situações de jogo 5x5, percebe-se que apenas em quatro situações a totalidade dos jogadores contactaram com a bola, ou seja, os quatro elementos, o que pode justificar a pouca utilidade da introdução do quinto elemento no jogo.

O Gráfico 2 representa a dispersão dos tempos de ataque relativo à duração de cada posse de bola.

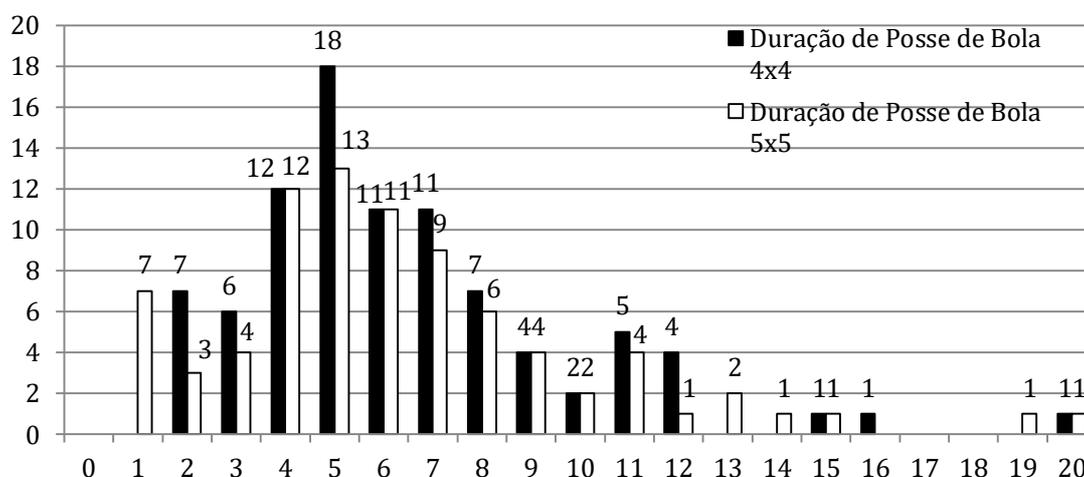


Gráfico 2 - Distribuição absoluta da duração da posse de bola (s) por ação ofensiva (4x4/5x5)

Pela leitura do gráfico não parecem existir diferenças no tempo de cada posse de bola em ambas as formas de jogo. No entanto, existe uma tendência para os ataques durarem aproximadamente seis segundos, sendo esta a média aproximada. Dado ser um jogo praticado em pequenas dimensões e com pressão alta, estes dados corroboram a tipologia de jogo praticado neste nível de ensino.

No Gráfico 3 é apresentada a distribuição das finalizações realizadas pelas zonas do campo, definidas especificamente para o estudo em causa.

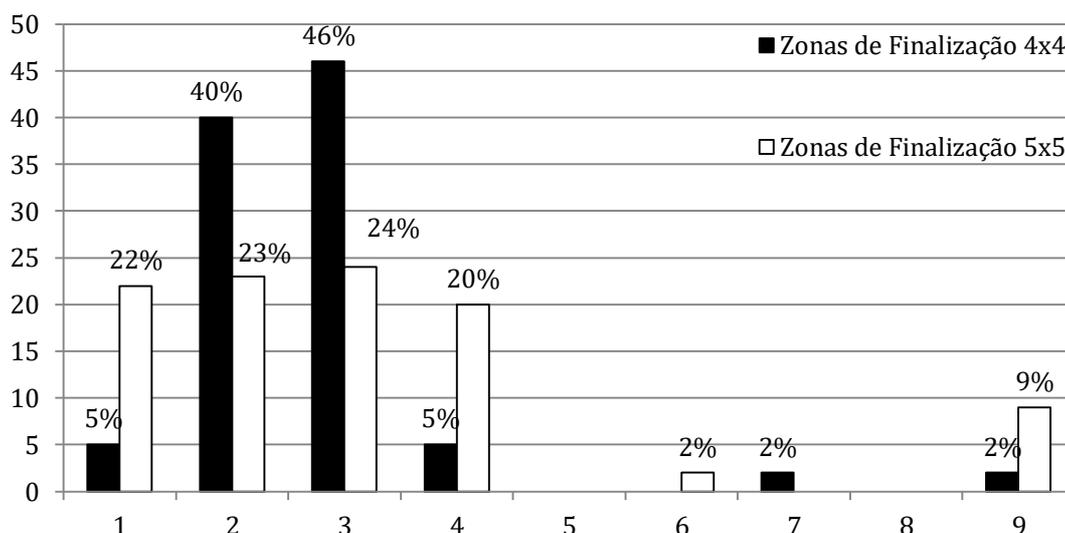


Gráfico 3 - Distribuição relativa (%) das finalizações por zona do campo (4x4/5x5)

A maioria dos remates observados durante a forma de jogo 4x4 foram efetuados a partir da zona central do meio campo ofensivo (86%), correspondentes às zonas 2 e 3, enquanto que na forma de jogo 5x5 existiu uma distribuição mais equitativa das finalizações pelas quatro zonas que compõem o meio campo ofensivo (valores compreendidos entre 22% a 24%). Para analisar de forma mais qualitativa estas finalizações, procedeu-se a um estudo mais detalhado das condições de finalização (Gráfico 4), quantificando os remates sem oposição, com oposição e de longa distância. Um dos objetivos pedagógicos ao nível do ensino do jogo de andebol, e que tem um importante impacto na inclusão e envolvimento dos alunos no jogo, é o desenvolvimento das competências de finalização; com efeito, a tomada de decisão e a execução do remate foram conteúdos centrais das aulas leccionadas.

No entendimento do professor observador, a distribuição dos remates por zonas de finalização observada na situação de jogo 5x5 deve-se ao facto de existir menos espaço na zona central do campo, pela existência de mais dois elementos, o que faz com que os jogadores procurem as zonas laterais do campo. Por outro lado, a disposição dos alunos nesta forma de jogo, faz com

que estes ocupem mais os corredores laterais e menos o centro do campo, aumentando a tendência pela seleção de remates nas zonas mais laterais.

No Gráfico 4, foram analisadas as condições de finalização, considerando-se o grau de confronto, posicional e espacial, relativamente ao adversário, tendo-se sistematizado as condições de finalização nas categorias: sem oposição, com oposição e sem criação de desequilíbrio

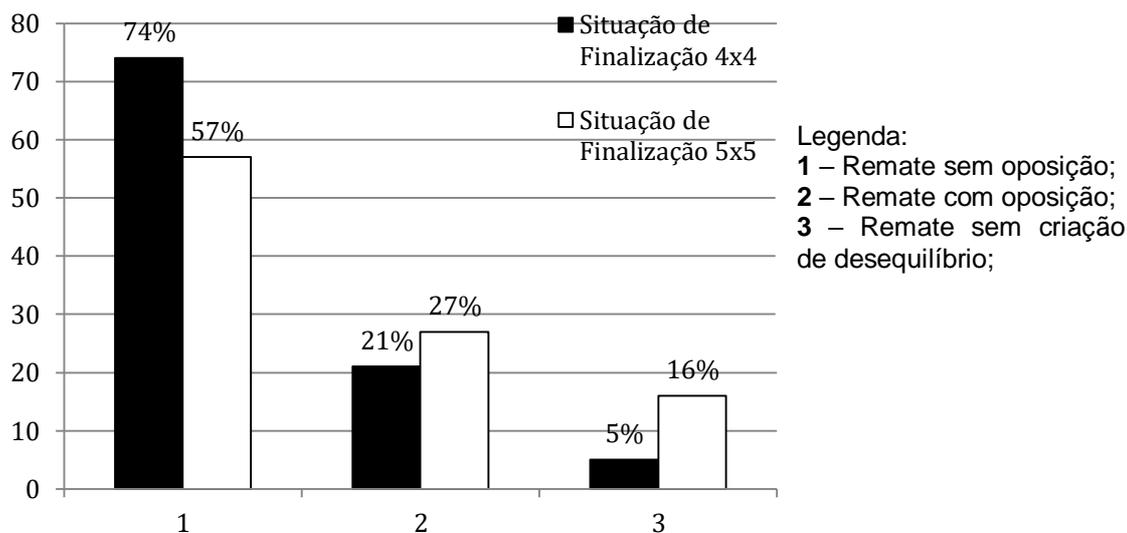


Gráfico 4 - Distribuição relativa (%) das situações de finalização (4x4/5x5)

É possível observar que em situação de jogo 4x4 os jogadores tendem a finalizar maioritariamente em situações de remate isolado, isto é, apenas com oposição do guarda-redes (Gráfico 4). Em contexto de jogo 5x5, as situações de finalização sem oposição de jogadores de campo são 17% menos do que em situação de 4x4. É evidente que na forma de jogo 5x5, os alunos tendem a finalizar em situações consideradas mais adversas, ou seja, com maior oposição e em zonas mais laterais do campo. As dimensões do campo, o aumento do número de jogadores e conseqüente maior aglomeração, podem ser justificações para estes resultados.

Da mesma forma, no Gráfico 5, foi estudado o mecanismo (ação) que antecedeu a finalização ou perda de posse de bola.

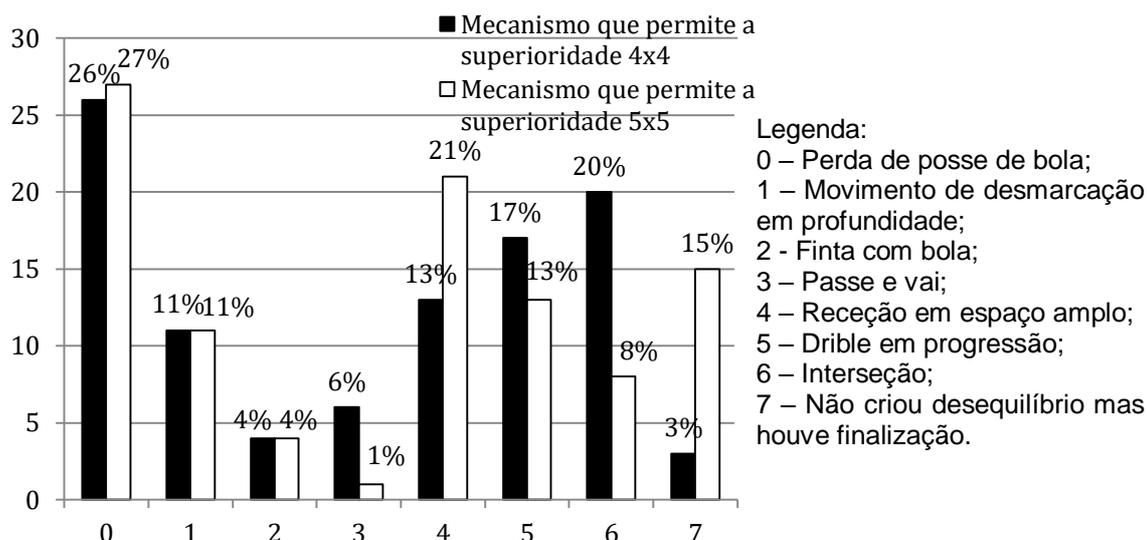


Gráfico 5 - Distribuição relativa (%) do mecanismo que permite a superioridade e/ou perdas de bola (4x4/5x5)

Foram observadas algumas diferenças entre as duas formas de jogo apenas no domínio das variáveis passe e vai, recepção em espaço amplo, interseção e finalização sem criação de desequilíbrio. Na forma de jogo 4x4 os alunos utilização mais as soluções de passe e vai (6%) do que no 5x5 (1%), também a construção de situações de superioridade criada a partir da interseção de bola foi superior no 4x4 (20%) por comparação com o 5x5 (8%). A existência de mais situações de passe e desmarcação (passe e vai) pode ser justificada pela maior disponibilidade de espaço para o atacante explorar e, por sua vez, o maior aproveitamento das interseções de bola na situação de 4x4 pode ser justificado pelo menor número de defensores em campo, para perturbar a transição rápida ofensiva.

Na situação de jogo 5x5, existiram mais situações de recepção em espaço amplo, podendo este facto dever-se à menor necessidade que os jogadores sentiam em recuperar defensivamente, fazendo com que após a recuperação de bola já estivessem desmarcados em espaços junto à baliza adversária. Nesta forma de jogo, observou-se um maior número de situações de finalização sem criação de desequilíbrios em relação ao 4x4, provavelmente devido à incapacidade de os atacantes ultrapassarem a defesa, considerando o aumento de jogadores e manutenção das medidas do campo.

Foram, igualmente, analisadas as situações de finalização, tendo em conta a apropriação, execução e resultado das mesmas, tendo-se observado diferenças com significado pedagógico na execução do remate, com melhores resultados na situação de jogo 4x4, 42% dos resultados apropriados ao nível da execução, tal como podemos perceber através da análise do gráfico 6.

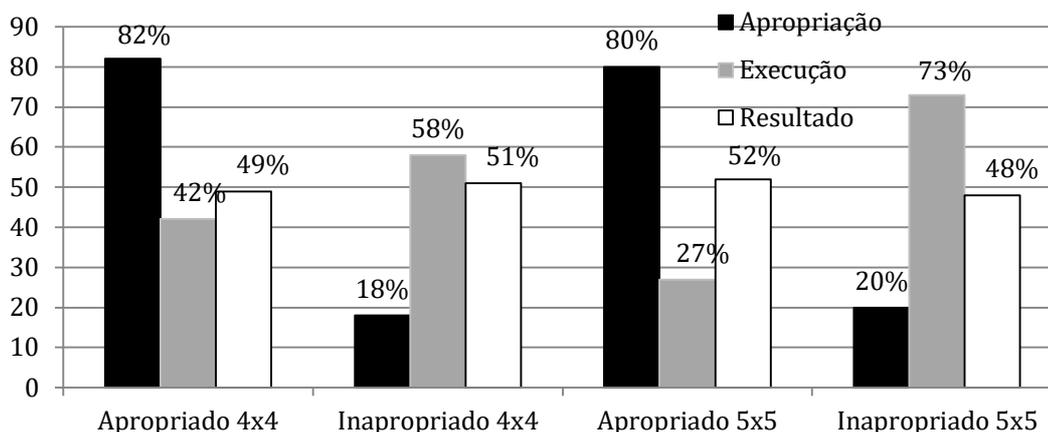


Gráfico 6 - Distribuição relativa (%) da apropriação; execução e resultado da finalização (4x4/5x5)

Esta diferença poderá ser reflexo da diminuição do grau de oposição encontrado pelo ataque, descrito no gráfico 4, e que permite ao aluno ter mais tempo para corrigir a execução do remate.

Comparação entre o 1º Momento e o 2º Momento de Avaliação

O Quadro 2 é referente ao número de passes, de remates, eficácia de remate e de remates por número de posse de bola.

Quadro 2 - Comparação do 1º e 2º Momentos de avaliação (remates/número de posses de bola; número de passes; número de remates; eficácia de remate)

	Remate/Número de Posses de Bola (%)	Número de Passes (p/ minuto)	Número de Remates (p/ minuto)	Eficácia de Remate Golos/Remates (%)
1º Momento	71%	8.95	6.9	26%
2º Momento	61%	8.2	5.5	73%

A partir da observação deste quadro podemos perceber que no primeiro momento de observação os alunos realizaram um maior número de passes e de remates e ainda que obtiveram uma percentagem mais elevada no que diz respeito ao número de remates por posse de bola. Estes números podem justificar-se pelo aumento da oposição defensiva, o que levou a mais perdas de bola e, conseqüentemente, ao menor número de ações ofensivas. Por outro lado, a eficácia de remate aumentou em 47% do primeiro para o segundo momento, podendo ser fruto da realização de vários exercícios focados neste aspeto técnico ao longo das aulas lecionadas.

No gráfico 7 consta a distribuição dos jogadores envolvidos por ação ofensiva, no primeiro e segundo momentos de avaliação.

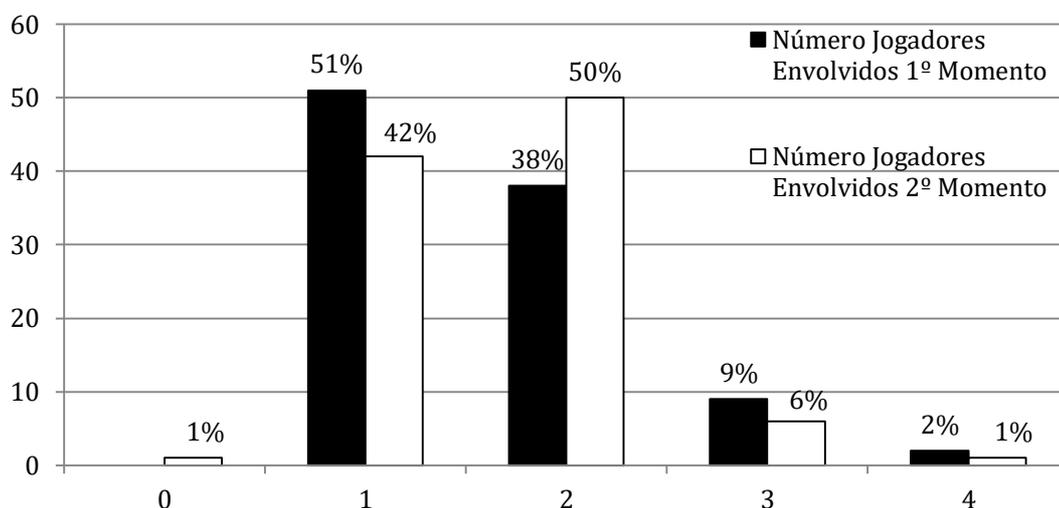


Gráfico 7 - Número de jogadores envolvidos por posse de bola (1º Momento / 2º Momento)

Nos dois momentos, a maior parte das posses de bola envolveram apenas um ou dois jogadores. No primeiro momento as situações individuais, apenas com um jogador, prevaleceram sobre as restantes, tendo-se observado uma diminuição destas situações no segundo momento (51 %) e uma maior expressão das situações envolvendo dois jogadores (50%) em comparação com as restantes. A melhoria dos aspetos individuais e coletivos defensivos podem ter estado na origem do fomento as ações de cooperação ofensiva, pois os atacantes foram levados a encontrar soluções de maior envolvimento coletivo.

Analisando o Gráfico 8, relativo à distribuição absoluta do tempo de posse de bola por cada ataque, e deduz-se mais uma vez que a maior parte dos ataques rondaram os seis/sete segundos, sendo o valor da média dos valores apresentados, existindo uma tendência para que os ataques no primeiro momento demorassem menos tempo.

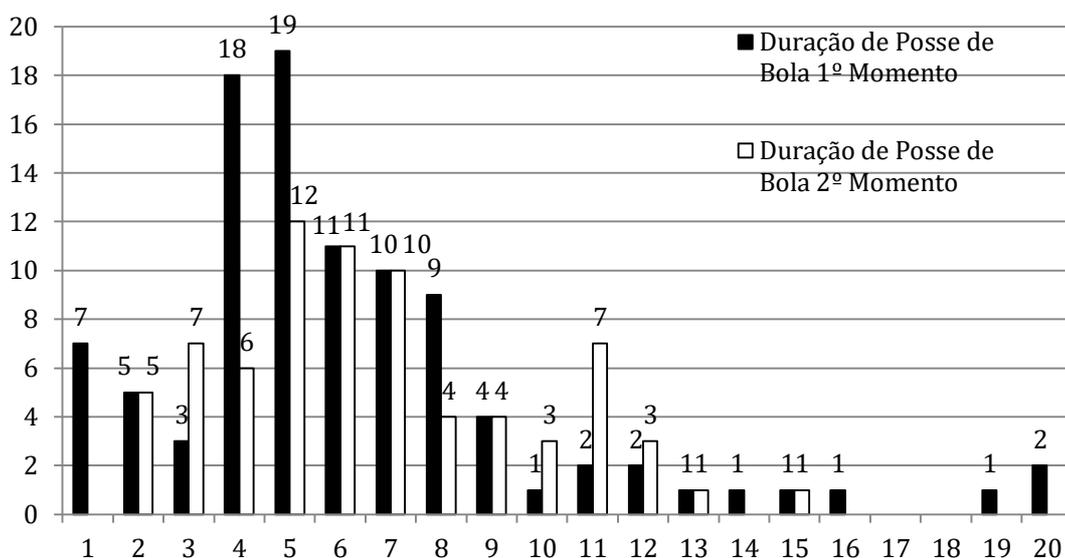


Gráfico 8 - Distribuição absoluta da duração da posse de bola (s) por ação ofensiva (1º Momento / 2º Momento)

A distribuição das finalizações por zonas do campo, apresentado no Gráfico 9, não evidencia diferenças significativas entre os dois momentos, no que diz respeito aos remates realizados no meio campo ofensivo, onde os jogadores optaram maioritariamente por remates da zona central, 68% no primeiro momento e 69% no segundo momento.

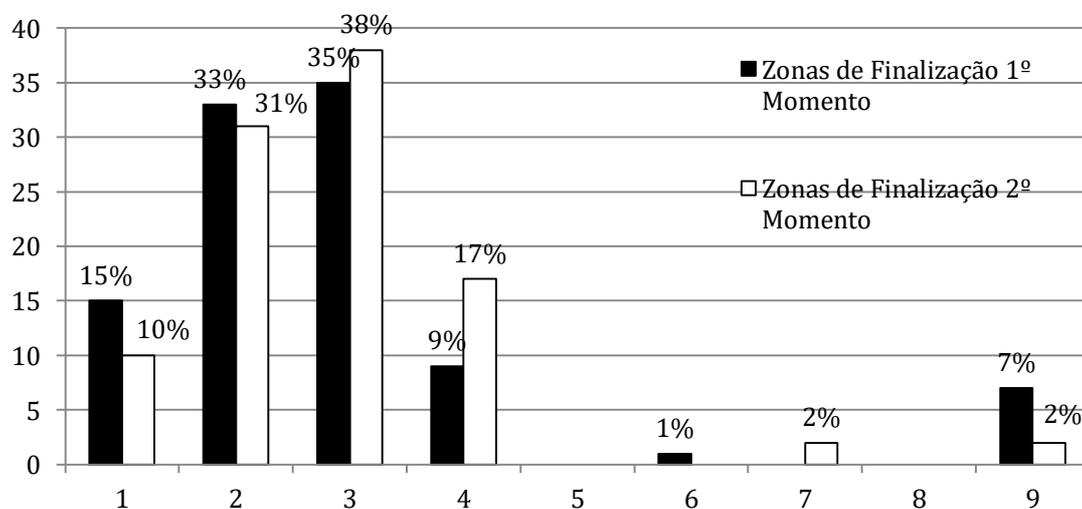


Gráfico 9 - Distribuição relativa (%) das finalizações por zonas do campo (1º Momento / 2º Momento)

No primeiro momento existiram mais remates realizados da área de baliza, zona 9, comparativamente ao segundo momento, o que reflete que os alunos compreenderam que esta é uma zona desfavorável de finalização.

No Gráfico 10, referente às situações de finalização considerando o grau de oposição à finalização ofensiva, observa-se uma ligeira melhoria na procura de situações de finalização sem oposição, admitindo que estas são situações mais propícias ao sucesso do jogador.

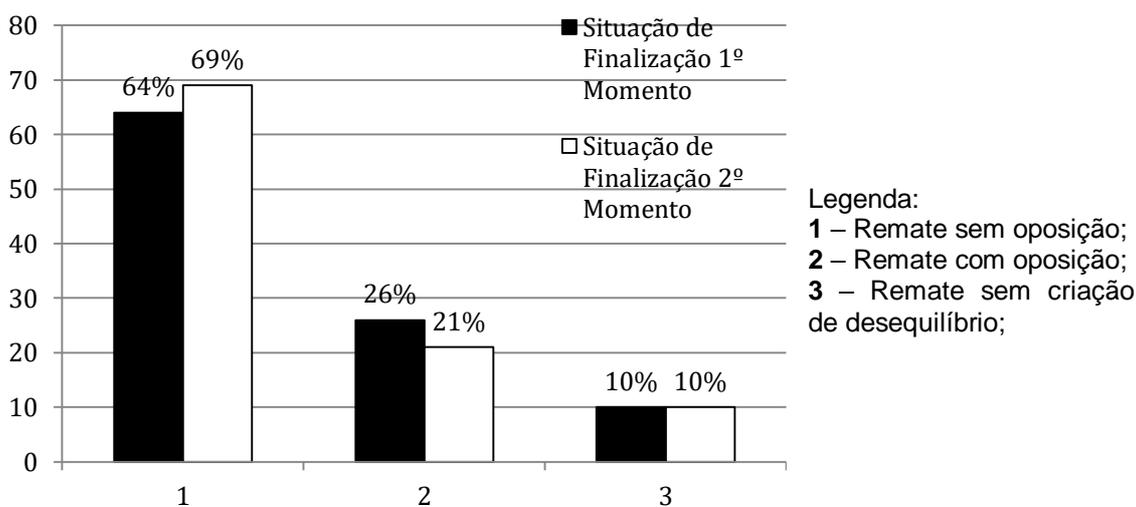


Gráfico 10 - Distribuição relativa (%) das situações de finalização (1º Momento / 2º Momento)

Analisando o Gráfico 11, percebemos que no segundo momento existiram mais perdas de bola por número de ataques.

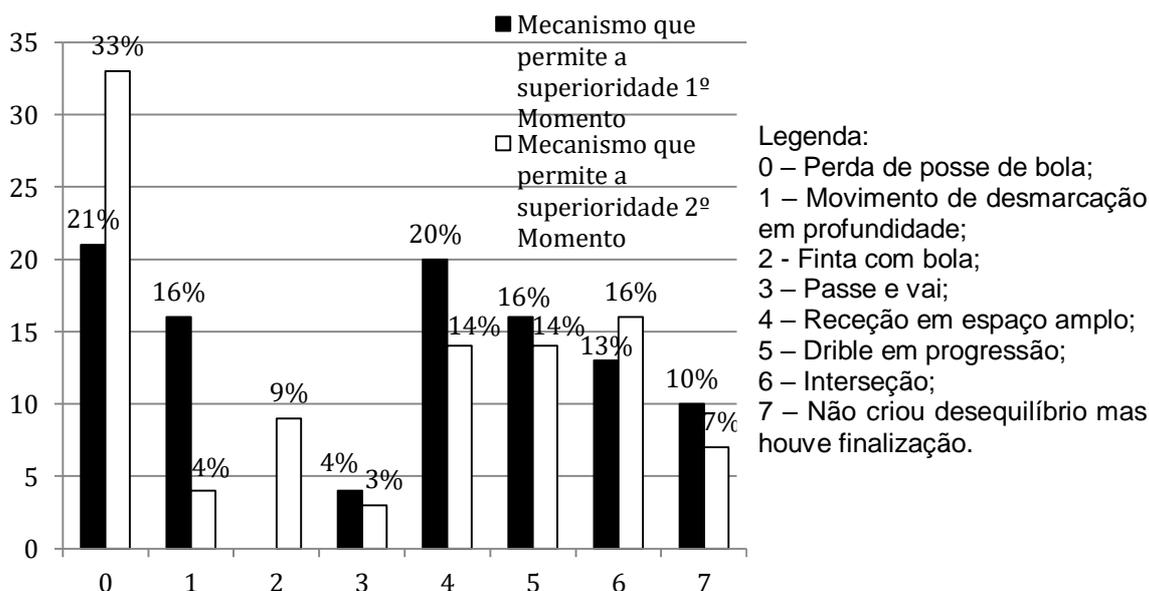


Gráfico 11 - Distribuição relativa (%) do mecanismo que permite a superioridade e/ou perdas de bola (1º Momento / 2º Momento)

Este facto pode ser justificado pelo aumento das competências defensivas dos alunos. No segundo momento existiram algumas situações de finta que permitiram a criação de superioridade (9%), algo que não tinha acontecido no primeiro momento, valor este que espelha o tempo que foi utilizado na exercitação deste aspeto técnico ofensivo. O movimento de desmarcação em profundidade e receção em espaço amplo como mecanismos de criação de superioridade, foram mais notórios no primeiro momento de observação, algo que se pode justificar pela passividade defensiva no primeiro momento, que permitia as desmarcações e criações de linhas de passe junto da área de baliza.

O Gráfico 12, relativo à apropriação, decisão e resultado das situações de finalização a partir de uma perspetiva individual de desempenho dos alunos, permite-nos observar que no segundo momento existiram melhorias quanto à execução e resultado das situações de finalização.

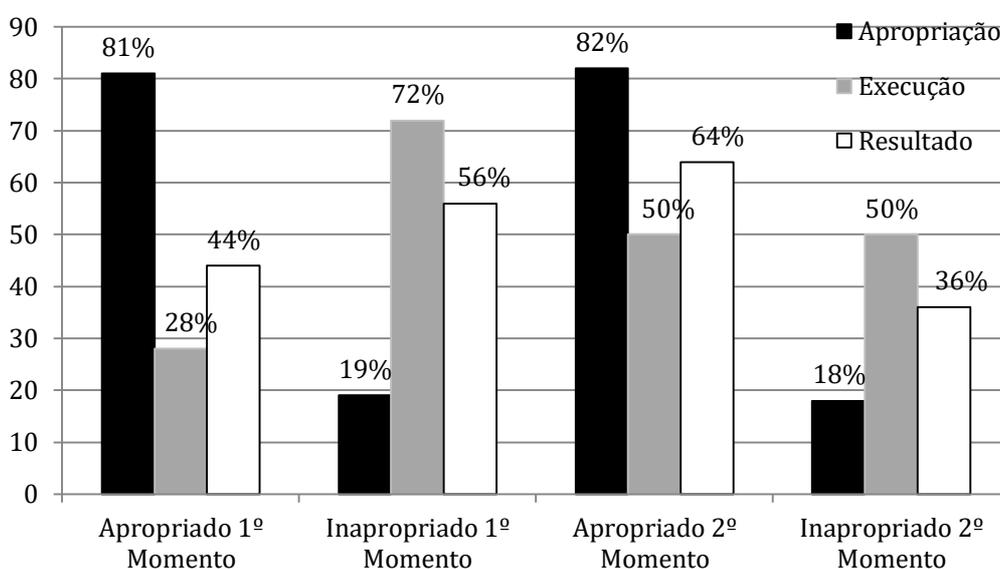


Gráfico 12 - Distribuição relativa (%) da apropriação; execução e resultado da finalização (1º Momento / 2º Momento)

A criação de várias tarefas de exercitação do remate nesta unidade podem ser justificação para as diferenças observadas.

4.3.8. Conclusões

Este estudo tinha como principais propósitos estudar o impacto de distintas formas de jogo (4x4 e 5x5), na aprendizagem e desenvolvimento de competências de jogo em andebol, e verificar a evolução dos alunos durante uma unidade de Andebol, considerando que foi utilizada uma abordagem construtivista, centrada no desenvolvimento do aluno, mais propriamente o TGfU.

Da comparação entre o 4x4 com o 5x5 ficou evidente que os alunos na primeira situação obtêm melhores situações de finalização, com menor oposição e mais enquadrados com a baliza. Nos restantes dados, não foram verificadas grandes diferenças, mas será importante realçar que o facto do campo ser bastante reduzido poderá ter prejudicado as ações dos alunos, principalmente no 5x5. Apesar deste espaço ser reduzido, corresponde ao campo traçado para a lecionação da modalidade de Andebol nesta escola.

Quanto à comparação dos resultados obtidos nos primeiro e segundo momentos, é evidente a melhoria dos alunos no capítulo da finalização, onde demonstram uma eficácia de remate bastante superior e ainda uma melhoria significativa na sua execução. Este dado poderá ser justificado pela incorporação de um exercício focado na exercitação do remate em cada uma das aulas lecionadas.

Os resultados obtidos revelam algumas diferenças entre as formas de jogo e momentos de avaliação considerados, no entanto deverá ser tido em conta o facto de a amostra disponibilizada ser muito reduzida.

Por outro lado, seria de extrema relevância replicar o mesmo trabalho em diferentes escolas, criar momentos de avaliação com maior tempo de duração e também aumentar o número de aulas que constituem a unidade de Andebol. Para aumentar a robustez dos dados, seria importante focarmo-nos ainda mais no desempenho individual dos alunos.

Apesar de considerar a amostra demasiado reduzida para retirar conclusões mais alargadas, este estudo é importante na perspetiva de nos transmitir pequenas pistas em relação às diferenças que possam existir entre

as duas formas de jogo comparadas. Para além disso, esta investigação teve uma importância pedagógica relevante pois permitiu entender as diferenças verificadas na turma, quanto à execução e compreensão dos elementos técnico táticos da modalidade. De destacar, o trabalho realizado em torno do remate, que ficou ilustrado pela melhoria significativa dos alunos no capítulo da finalização.

4.3.9. Referências Bibliográficas

- Almeida, C., Ferreira, A., & Volossovitch, A. (2012). Manipulating task constraints in small-sided soccer games: Performance analysis and practical implications. *The Open Science Journal*, 5, 174-180.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola*. Porto: Editora FADEUP.
- Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Machado, J., Alcântara, C., Palheta, C., Santos, J., Barreira, D., & Scaglia, A. (2016). The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football. *Motriz, Rio Claro*. 22 (4), 290-298.
- Mariot, J. (1995). *Balonmano. "De a Escola... A las Asociaciones Deportivas"*. Editorial Deportiva Ágonos. Lérida.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Oslin, J., & Mitchell, S. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Tallir, I., M. Lenoir, M. Valcke, & E. Musch. (2007). Do Alternative Instructional Approaches Result in Different Game Performance Learning Outcomes? Authentic Assessment in Varying Conditions. *International Journal of Sport Psychology* 38 (3), 263–282.

5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Termina assim uma longa jornada, a qual evidenciou sentimentos como o sacrifício e a dificuldade, associados a uma satisfação, orgulho e sensação de dever cumprido. Acima de tudo, o sentimento de ter contribuído para a formação dos jovens com os quais me cruzei ao longo deste ano é aquele que mais me enche e me traz a certeza que este foi um caminho que sempre quis trilhar.

Durante este ano de EP vivenciei várias situações e admito que não me sentia preparado para algumas delas. Este sentimento de incapacidade fez-me procurar a solução para cada situação, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto professor. Nem sempre fui capaz de dar resposta aos problemas encontrados, sendo obrigado a procurar novas estratégias, novos métodos e acima de tudo motivação para contrariar aquilo que não conseguia solucionar. A capacidade de resiliência é aquela que mais deve estar presente ao longo de um ano como este, pois o EE encontra-se num processo inicial da sua formação e foi sempre importante entender que os erros faziam parte de todo o processo de formação e que tinha que ter a capacidade de me reerguer após cada falha. Nesta temática, tenho de destacar o papel da PC que se demonstrou sempre presente, fomentando a reflexão com o intuito de melhorar a minha intervenção, assumindo-se como a figura central na minha formação enquanto futuro docente.

A observação e partilha com outros professores, com a minha colega de estágio e com a PC, revelaram-se momentos bastante preciosos para a minha aprendizagem. Apesar de identificar uma certa desmotivação no corpo docente atual, estes estão há muito tempo em contacto com crianças e jovens e têm um conhecimento prático único e que pode e deve ser visto como exemplo para o EE.

No final desta caminhada, faço um balanço bastante positivo deste ano de EP, apesar do desgaste e tempo despendido nas atividades inerentes a ser EE e da dificuldade em conciliar com as funções de atleta e de treinador. Este revelou-se como o momento mais marcante da minha formação académica. O

gosto pelo ensino, acima de tudo o prazer de lecionar a crianças e jovens, viu-se reforçado devido à experiência vivida ao longo deste ano letivo. Atendendo ao panorama atual do ensino no nosso país, a educação torna-se uma via difícil e apesar da minha ambição em me ligar a esta área, tenho consciência que ainda terei um longo caminho até me poder estabilizar enquanto professor de EF. Entretanto, tenho o objetivo de seguir a área do treino, à qual estive ligado ao longo de toda a minha vida e onde os ensinamentos obtidos neste mestrado e acima de tudo nesta experiência como EE, serão utilizados com a perspectiva de aperfeiçoar a minha intervenção.

6. Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. 3ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of sport behavior*, 24(4), 354-378.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, J. M (1995). Mudanças sociais e função docente. *Profissão professor*, 2, 93-124.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. *Whats going on in gym. Descriptive studies of physical education classes. Motor skills”, Theory into practice, Monograph, 1*, 51-67.
- 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.
- Glencross, D, J. (1992). Human Skill And Motor Learning: A critical review. *Sport Science Review*, 1 (2), 65-78.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest* 46(3), 299-313.
- Ministério da Educação (1999). Decreto-Lei nº 10/99 de 21 de julho. *Diário da República*. I Série-B, nº 168, 4492.
- Oliveira, M. T. G. M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2o e 3o ciclos do Ensino Básico*. Instituto Superior Politécnico, Departamento Cultural.

- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feed-back in teaching physical education: Responses from the athletes. *Studying the teacher in physical education*, 141-150.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1997). Valores e expectativas dos professores-estagiários. *Millenium*, 10.
- Rosado, A. (1988). O feedback pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas no ensino dos saltos em Atletismo. In *Pedagogia do Desporto* Mesquita e Rosado (2009) FMH pp. 90.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado, & I. Mesquita (Ed.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. 69-130. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56-58.

Anexos

Anexo I – Unidade Didática de Andebol

Unidade Didática 6º Ano			
Espaço	Pavilhão Escola EB 2/3 de Rio Tinto		
Material	12 Bolas de Andebol; Coletes; Sinalizadores; Cones; Cordas; Arcos; Barreiras		
	Objetivo da Aula	Conteúdos	Tarefas
Aula 1	- Verificar o nível de jogo da turma	1ª Avaliação	Forma Básica de Jogo: 4x4 e 5x5
Aula 2	- Criar linhas de passe; - Afastar da zona da bola; - Escolher a linha de passe mais segura; - Coordenar os apoios.	Manutenção da Posse de Bola e Finalização	- Jogos de Perseguição; - Jogos de Passe/Oposição (3x2); - Exercícios específico de remate (pares); - Forma Parcial de Jogo: 3x2 + G.R.
Aula 3	- Criar linhas de passe; - Afastar da zona da bola; - Escolher a linha de passe mais segura; - Coordenar os apoios.	Manutenção da Posse de Bola e Finalização.	- Jogos de Perseguição; - Jogos de Passe/Oposição (3x2 e 2x1); - Exercícios Específicos de remate (Circuito) - Forma Parcial de Jogo: 3x2 + G.R.
Aula 4	- Criar linhas de passe; - Ocupar espaço livre; - Aproveitar e identificar a superioridade numérica; - Progredir, criando linhas de passe em profundidade; - Coordenar os apoios; - Aproveitar desequilíbrio do defensor.	Manutenção da Posse de Bola; Finalização e Progressão para o Alvo.	- Jogos de Passe/Oposição (2x2); - Exercícios Específicos de remate (Circuito com e sem Oposição); - Forma Parcial de Jogo: 3x2 + G.R.

<p>Aula 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar linhas de passe; - Ocupar espaço livre; - Aproveitar e identificar a superioridade numérica; - Progredir, criando linhas de passe em profundidade; - Coordenar os apoios; - Aproveitar desequilíbrio do defensor. 	<p>Manutenção da Posse de Bola; Finalização e Progressão para o Alvo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de Passe/Oposição (2x2); - Exercícios Específicos de remate (Circuito com e sem Oposição); - Forma Básica de Jogo: 3x3 + G.R.
<p>Aula 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar linhas de passe; - Ocupar espaço livre; - Aproveitar e identificar a superioridade numérica; - Progredir, criando linhas de passe em profundidade; - Coordenar os apoios; - Criar e Aproveitar desequilíbrio do defensor. 	<p>Manutenção da Posse de Bola; Finalização e Progressão para o Alvo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de Passe/Oposição (3x3); - Exercícios Específicos de remate (Circuito com e sem Oposição); - Forma Básica de Jogo: 3x3 + G.R.
<p>Aula 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o nível de jogo da turma. 	<p>2ª Avaliação</p>	<p>Forma Básica de Jogo: 4x4 e 5x5</p>