



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICOS E
SECUNDÁRIOS**

JOÃO MIGUEL QUITÉRIO GIL GOUVEIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

COIMBRA

2012

JOÃO MIGUEL QUITÉRIO GIL GOUVEIA

2010111265

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA COM 2º E 3º CICLO QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA
DO 9º B NO ANO LETIVO 2011 2012**

Relatório de Estágio apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau de
Mestre em educação Física

Orientador: Francisco Pinto

COIMBRA

2012

Esta obra deve ser citada como:

Gouveia, J. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Aos meus pais, que foram os meus grandes professores.

AGRADECIMENTOS

A chegada à meta de uma prova de grande esforço, não seria sem dúvida possível sem a colaboração daqueles que me acompanham e me dão força para completar todas as “provas”. Para eles, gostaria de expressar o meu mais profundo reconhecimento:

À pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe, que sem ela nada seria possível ao qual eu devo tudo.

Ao meu “anjo da guarda”, o meu pai, que sei que sempre me acompanhou e me guiou empurrando-me sempre para o melhor caminho.

A toda a minha família, que sei que sempre fui criado por todos eles, e que sempre estiveram do meu lado, muitos deles foram uma grande fonte de inspiração, tudo o que sou, devo a todos eles também.

Aos meus amigos, que mais que amigos, foram sempre uns verdadeiros irmãos que nunca tive, apesar de para alguns, este ano estar mais ausente, eu senti sempre a presença deles por perto.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Cris, Joana e Diogo pelo espírito de entre ajuda, pela aprendizagem repartida, por todos os momentos vividos e pela amizade. Muito trabalho desenvolvido, foi graças a um esforço mútuo.

Ao professor Paulo Furtado, pela forma profissional e calma que me conduziu neste percurso, por todo o saber pedagógico e humano transmitido, que me tornou mais confiantes nas minhas capacidades pedagógicas.

Ao professor Francisco Pinto, pela facilidade que transmitia conhecimento e sabedoria, com uma palavra de apreço e de motivação.

À professora Teresa Pimenta, diretora de turma do 9º B, que demonstrou sempre uma grande atenção em mim e a ouvir as minhas questões estando sempre pronta a ajudar com o seu profissionalismo.

Ao grupo de Educação Física da escola, pela forma como recebeu todo o núcleo de estágio e mostrou sempre disponibilidade em ajudar.

Aos meus colegas e amigos de casa, Boss, Gil, Zé e Pê, Vitor Nuno, Cardozo e Hector que ao longo do mestrado, apoiaram-me e mostraram sempre uma amizade imensa de uma forma inigualável.

À Vanessa, por tudo o que fez ao longo do ano, pela maneira especial de ser que a caracteriza e por todo o apoio dado.

Aos meus alunos, sem qual este ano de estágio não teria sido possível, por me enriquecerem como professor e pessoa. Completo o ano com o sentimento de tarefa cumprida.

A todos eles, o meu sincero OBRIGADO!

“Deixai o mundo um pouco melhor daquilo que o encontrastes” (Baden-Powell, 1908)

RESUMO

O estágio pedagógico obriga o encarar da prática educativa, perante diversas realidades, até então conhecidas na teoria. O contexto escolar em que o Professor Estagiário é inserido oferece inúmeras oportunidades para enriquecer os conhecimentos adquiridos, e vivenciar diferentes experiências que o encaminha para a mestria na arte do ensinar. É crucial a existência dum trabalho antecipado que abrange a planificação qualitativa do método de ensino e aprendizagem, tendo em conta os objetivos pretendidos, e o fomentar da evolução pessoal e social dos alunos, aplicando diversas metodologias de gestão escolar. Assim é no âmbito destas premissas, perante uma turma heterogénea do 9º ano, que se pretende aplicar, desenvolver e otimizar todos os processos formativos tendo em conta a avaliação inicial, quebrando o ensino massivo.

O presente relatório final de estágio pedagógico incluído no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em parceria com a Escola Secundária com 3º Ciclo Quinta das Flores, pretende relatar um período repleto de peripécias, trabalho, dedicação, aprendizagem, mas acima de tudo uma etapa recompensadora. O relatório acompanha a transição da formação curricular duradoura para uma realidade imprevisível, o aplicar de várias metodologias ditas como corretas e o adequar dos conhecimentos consoante o perfil individual de cada aluno. Serão abordadas todas as atividades fundamentais no percurso do Ensino, desde ao planeamento, realização à avaliação. É fundamental uma reflexão ao nível de todo o processo ensino aprendizagem perante a realidade encontrada durante o ano letivo.

Este relatório faz um aprofundamento de um tema diretamente relacionado com o processo ensino aprendizagem dos alunos, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal, criando estratégias para o ensino no futuro.

Palavras-chave: Educação Física, processo ensino aprendizagem, estágio pedagógico, avaliação, planeamento, aquecimento.

ABSTRACT

The teacher training forces us to face the educational practice in all sorts of realities only known so far in theory. The school environment in which the teacher in training is inserted offers many opportunities to improve previous knowledge and have different experiences that all lead to master the teaching art. It is crucial the existence of a previous work that embraces a qualitative planning of the teaching- learning method, considering, as well the desired objectives, the development of the students, both personal and social, applying a variety of school managing methods. Considering all of this and with a heterogeneous 9 grade class ahead one intends to apply, develop and optimize all of the educational processes having in mind the initial evaluation and breaking the massive education.

This final report of the teacher training, included in the Masters degree in Physical Education teaching basic and secondary level, in *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física* of Coimbra University, in partnership with the Quinta das Flores secondary school, wants to report a period full of adventures, work dedication, learning, but above all a rewarding stage. The report follows the transition from a long curricular training to an unpredictable reality, the applying of various methods, assumed as correct, and the adjustment of knowledge according to individual profile of each student. All the fundamental activities within the educational journey will be considered, from planning, implementation and assessment. A reflection on all the teaching – learning process is essential before the reality faced during the school year.

This report deepens a theme directly related to the students teaching – learning process that also contributes to the personal development, creating strategies to teaching in the future.

Key words: Physical Education, Teacher, learning – teaching process, teacher training, assessment, planning, warm-up.

SUMÁRIO

I-	INTRODUÇÃO	13
II-	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	14
	2.1 Expetativas iniciais	14
	2.2 Caracterização do meio	16
	2.3 Caracterização da escola.....	17
	2.4 O grupo de Educação Física.....	18
	2.5 Recursos materiais.....	19
	2.6 Núcleo de estágio	19
	2.7 Professores orientadores.....	20
	2.8 A turma	20
III-	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	22
	3.1 Planeamento.....	22
	3.1.1 Plano anual	23
	3.1.2 Unidades didáticas	24
	3.1.3 Planos de aula	25
	3.2 Realização – intervenção pedagógica	26
	3.2.1 Instrução	27
	3.2.2 Gestão.....	28
	3.2.3 Clima/ Disciplina.....	29
	3.3 Avaliação	31
	3.3.1 Avaliação diagnóstica.....	32
	3.3.2 Avaliação formativa	33
	3.3.3 Avaliação sumativa	34
	3.4 Componente ético profissional.....	35
	4 Justificação das opções tomadas	36

V – ANÁLISE REFLEXIVA	38
5.1 Mobilização de conhecimentos de caráter científico.....	38
5.2 Evidências de aprendizagens pragmáticas da experiência vivida	40
5.3 Desempenho e questionamento profissional	43
5.4 Compromissos com as aprendizagens	44
5.5 Dificuldades e estratégias de resolução de problemas.....	46
5.6 Relação pedagógica	48
5.7 Relacionamento profissional com o núcleo de estágio	49
VI- APROFUNDAMENTO DO PROBLEMA	51
6.1 Tema	51
6.2 Pesquisa bibliográfica	51
6.3 Contextualização do tema	59
6.4 Estratégias desenvolvidas	61
6.5 Considerações finais.....	63
IX – ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - número de alunos matriculados	18
Tabela 2 - somatório do tempo de aquecimento ao longo de um ano letivo numa turma do 9º ano	61
Tabela 3 - Estratégias de utilização do aquecimento	63

João Miguel Quitério Gil Gouveia, aluno nº 2010111265 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

I- INTRODUÇÃO

Os professores são os agentes de ensino que sustentam todas as reformas educativas no quotidiano das nossas escolas, contribuindo naturalmente para o sucesso das mesmas. Desta forma podemos afirmar que são “figuras centrais” de toda e qualquer implementação curricular, de modo a atingir o êxito do processo de ensino e aprendizagem. (Vieira, 2007)

O relatório final de estágio é o colmatar de um ano de aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos, pondo em prática todas as aprendizagens, e aquisição de novas.

O presente relatório, inserido no âmbito das unidades curriculares de estágio pedagógico, contempla no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pretende, todo ele, refletir todo o processo ensino aprendizagem na prática profissional na Escola Secundária com 3º Ciclo Quinta das Flores.

O ano de estágio, é um momento específico de um processo contínuo, desenvolvendo a capacidade de ser professor. É o colmatar de um processo de formação e aprendizagem, onde se destaca o contato com a realidade de ensino num contexto escolar, que é para a maior parte dos estagiários o primeiro contato real com a escola. A função principal do professor estagiário consiste em todo ele na ação educativa e todos os processos.

Este documento procura evidenciar as aprendizagens ao longo de todo o estágio pedagógico. A sua estrutura baseia-se, inicialmente por uma contextualização das práticas desenvolvidas, depois de uma descrição do processo de ensino aprendizagem e respetivas justificações, uma análise reflexiva de todo o estágio pedagógico e um aprofundamento de um tema.

II- CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

2.1 Expetativas iniciais

Ser Professor, não pode ser encarado como um recurso à empregabilidade, uma alternativa de emprego. Ser professor, está acima do simples ensinar. Para ser um bom professor, é preciso ter vocação, querer ser professor, ter motivação para exercer tal profissão.

Na minha formação escolar, como aluno dos ensinos básicos e secundários, deparei-me com professores que não tinham motivação em ensinar, não tinham qualquer vocação para tal e será que realmente o aluno aprende com este professor? Será que este consegue motivar ou cativar o aluno para o processo ensino aprendizagem, se ele próprio não tem motivação? É no seguimento desta ideia que pretendo seguir como professor, ensinar, motivar para aprender, gostar de aprender e querer aprender mais.

Quando iniciei a minha formação superior, não tinha ainda a perceção do que era ser professor e não tinha ideia de o ser. À medida que fui aprendendo, apercebi-me que ensinar era um processo tão complexo como bonito. Tive a oportunidade durante de lidar com crianças e jovens, ver a sua evolução, sendo este o momento que me faria reconhecer a minha verdadeira vocação, ser professor de Educação Física.

No meu primeiro ano de Mestrado, consegui ter uma melhor perceção do ensino em Portugal, ou o que pelo menos este deveria ser, encarei com uma realidade distinta da que conjeturava. No âmbito desta revelação a minha motivação passa por dar aos alunos o que é realmente pretendido na disciplina de Educação Física.

Ser professor de Educação Física não é somente transmitir aprendizagens a nível desportivo, mas transmitir conhecimentos da importância da atividade física regular, motivar os alunos para uma prática exterior à escola. A Educação Física transmite ainda, e não menos relevante, valores éticos e morais, cooperação, companheirismo, respeito, “Fair Play”, jogar/viver em equipa e individualmente, saber ganhar e perder, entre outros.

O meu Estágio Curricular de Licenciatura permitiu-me adquirir alguma experiência profissional, uma vez que assumi o cargo de treinador adjunto de uma equipa do escalão de Escolas numa Escola de Futebol. Neste ano, e no anterior, fui treinador de futebol de jovens com idades pretendidas entre os 5 e 8 anos e 15 e 16 anos,

respetivamente. Tendo em conta a diferença entre treinador e professor, a meu ver, um bom treinador tem de ser um bom professor. O estágio curricular e os 2 anos como treinador foram muito importantes para mim, pois contatei com diferentes alunos/jogadores, aprendendo com os seus comportamentos face a determinadas situações e, percebi que a evolução de cada um, é uma grande gratificação para um professor.

Querer aprender, é atingir melhores resultados no ensino, assim o meu intuito é não estagnar na minha formação, pretendendo aprender sempre mais e mais. Participei em formações que foram surgindo no decorrer do estágio, tentei procurar saber mais por iniciativa própria através dos meios que me foram disponibilizados através de livros, artigos, pesquisas, conversas com professores já com experiência, tanto do departamento como outros professores da escola, aprender por quem já sabe e discutir formas de ensinar e inovar neste processo, procurar sempre formas de melhorar e cativar a atenção nas minhas aulas, procurar a melhor maneira de ensinar eficazmente.

Pretendi ainda fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e que estes se incluam na sociedade e trabalhem de forma a progredir nela e com ela, olhando para cada aluno como um ser individual que tem necessidades específicas, tendo em conta o contexto social e cultural específico.

Era minha intenção promover projetos de formação com os encarregados de educação e alunos para elaboração de estudos de forma a perceber como poder integrá-los mais e estarem mais inseridos no contexto da escola. Apesar da minha vontade, não consegui a realização deste projeto, assumindo que a minha posição na escola não era suficientemente significativa e a minha “voz” não chegou a ouvir-se. No entanto, apercebi-me de algumas atividades realizadas pela escola que fomentavam a inserção da família, deixando-me bastante satisfeito, mesmo não tendo participado na organização.

Pretendi com este estágio adquirir competências que me auxiliassem no futuro e que me dessem autonomia para resolver os problemas que depararei futuramente como professor. Adquirit estratégias de melhor planeamento didático e encontrar as melhores metodologias de lecionação e de avaliação dos alunos, de forma correta e justa. Aprofundei os meus conhecimentos nas matérias a lecionar nas minhas aulas, procurando conhecer mais sobre cada modalidade. No âmbito da avaliação tive

como principais premissas a máxima inserção dos alunos neste processo, negociando com eles os objetivos que lhes iriam ser propostos.

Assim, os meus objetivos de aperfeiçoamento eram:

- ✓ Ultrapassar as dificuldades iniciais sentidas como estagiário;
- ✓ Transformar os saberes disciplinares/académicos em saberes profissionais
- ✓ Desenvolver competências profissionais relativamente ao planeamento do ensino, sua condução e avaliação;
- ✓ Desenvolver competências profissionais nas novas áreas curriculares não disciplinares;
- ✓ Minimizar as dificuldades provocadas pelas diferenças da formação adquirida comparativamente com a requerida;
- ✓ Desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica face a todo o processo do estágio pedagógico;
- ✓ Desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica das aulas observadas;

2.2 Caracterização do meio

Coimbra capital de distrito situa-se no centro de Portugal, na região do baixo Mondego. Município com 319,41 km² de área e cerca de 143 052 habitantes (2011), subdividido em 31 Freguesias.

É considerada uma das mais importantes cidades portuguesas, devido às suas infraestruturas, organizações e empresas, para além da sua importância histórica e privilegiada posição geográfica no centro da espinha dorsal do país. Coimbra é referência nas áreas do Ensino e da Saúde.

É uma das cidades mais antigas do país, tendo sido capital do Reino, e apresenta como principal ex-libris a sua Universidade, a mais antiga de Portugal e dos países de língua portuguesa, e uma das mais antigas da Europa.

Cidade historicamente universitária, devido à Universidade de Coimbra fundada em 1290, conta atualmente com cerca de 30 mil estudantes, sendo que a maioria são alunos deslocados, habitando assim em Coimbra durante o ano letivo, somando-se ainda cerca de 40 a 45 mil entradas de população que reside em concelhos na periferia, resulta numa população cidadina presente de aproximadamente 220.000 pessoas.

A cidade tem um vasto número de escolas públicas e privadas de ensino básico e secundário, sendo algumas, das melhores no ranking nacional – Escola Secundária Infanta Dona Maria (a melhor do país em ensino público), Escola Secundária de Avelar Brotero (pública), Colégio de São Teotónio (ensino privado), Colégio Rainha Santa Isabel (uma das melhores a nível nacional no ensino privado), Escola Secundária José Falcão (pública), Escola Secundária de Dom Duarte (pública), Escola Secundária de Dom Dinis (pública) e a Escola Secundária da Quinta das Flores (pública).

Atualmente, a cidade dispõe de vários centros de formação em música, aos mais diversos níveis, destacando-se o Conservatório de Música de Coimbra (integrado com Escola Secundária com 3º CEB Quinta das Flores, desde o ano 2010/2011) a Escola Diocesana de Música Sacra e a Licenciatura em Estudos Artísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2.3 Caracterização da escola

A Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Ensino Básico Quinta das Flores entra no vigésimo oitavo ano de funcionamento. Localizada no interior do tecido urbano, na freguesia de S. António dos Olivais, a Escola é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra. A partir de 2010/2011, apresenta-se com uma nova estrutura graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

Nos últimos anos, como consequência da diminuição da população jovem, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino tem vindo a diminuir.

No município de Coimbra, entre os anos letivos de 2001/2002 e 2006/2007, essa diminuição foi de cerca de 10%, em termos globais e de 19% no ensino secundário prevendo-se que em 2015 haverá um decréscimo de 12,8% no 3º Ciclo e de 25,8% no ensino secundário. (Fonte: Carta Educativa do Município de Coimbra).

No entanto, a Escola Secundária c/ 3º CEB Quinta das Flores tem contrariado esta tendência:

Tabela 1 - número de alunos matriculados

Ano Letivo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Profissional	CEF	Total
2006/2007	63	705	-	-	768
2007/2008	104	561	7	-	672
2008/2009	186	567	30	15	798
2009/2010	178	688	51	6	923
2010/2011	230	691	70	-	991

2.4 O grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física é constituído por 15 professores de Educação Física e 4 estagiários. Este grupo mostrou toda a disponibilidade em colaborar com os estagiários e ajudar em todas as tarefas, dispostos a transmitir todos os seus conhecimentos. Neste grupo prevalece a organização e boa interação entre todos. No início do ano o grupo reúne-se para rever todo o regulamento interno do grupo, e organizar-se, sendo ainda definida a ocupação de espaços em cada período.

Existem 5 espaços para a lecionação das aulas, cobertos e descobertos:

Ocupação dos espaços cobertos:

Espaço 1 – Um terço do pavilhão do lado nascente e a sala de Ginástica e destinado às seguintes matérias de ensino:

Ginástica, Patinagem, Salto em Altura, Badminton, Golfe, Luta, Judo e Dança.

Espaço 2 – Voleibol, Basquetebol, Ténis, Badminton, Patinagem e Futsal.

Ocupação dos espaços descobertos:

Espaço 3 - Espaço com pista de atletismo e caixa de saltos e destinado à seguinte matéria de ensino: Atletismo

Espaço 4 – Espaço na zona central do polidesportivo descoberto e destinado às seguintes matérias de ensino: Futebol, Andebol, Rugby, Ténis,

Espaço 5 – Espaço polidesportivo coberto e destinado às seguintes matérias de ensino: Futebol, Andebol, Basquetebol e Rugby.

O grupo de Educação Física trabalha em regime de rotação de espaços, a rotação é feita por semanas, com uma periodicidade, sensivelmente, de 6 semanas mantendo-se durante todo o ano letivo. A rotação ocorre por ordem numérica. A rotação de cada espaço corresponde apenas uma turma independentemente do número de alunos que a compoñam.

Espaços cobertos: espaço 1, espaço 2 e espaço 5. Espaços descobertos: espaço 3 e espaço 4.

Existe ainda outro espaço desportivo, que embora destinado aos alunos fora de aula, sempre que necessário, o grupo de Educação Física, utiliza este espaço exterior, que se situa entre o bloco e o polidesportivo descoberto.

Quando as condições climatéricas se encontram adversas, não se lecionam aulas práticas, estando previsto, se exequível, a divisão do espaço 5 com outra turma. As instalações afins a estes espaços são 8 balneários de alunos, 2 balneários professores, um gabinete de funcionários, uma arrecadação de materiais e uma galeria.

2.5 Recursos materiais

O grupo de Educação Física dispõe de uma grande variedade de material para as aulas. A dificuldade passa pela manutenção de todo o equipamento, pois com o elevado número de aulas, o desgaste é enorme, e a determinada altura do ano, o material disponível encontra-se degradado.

Para todas as modalidades assim referidas, existe um variado tipo de material de apoio, como coletes (de diversas cores e em diverso número), balizas, redes, fitas de marcação, cones sinalizadores (diversos tamanhos e feitos), entre outros. Para cada modalidade existe o material necessário para o bom funcionamento da aula.

2.6 Núcleo de estágio

O núcleo de estágio é constituído por quatro elementos, professores estagiários, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Este núcleo de estágio foi formado no início do ano, com todos os professores estagiários da faculdade.

Todos os elementos do núcleo de estágio já se conheciam anteriormente, assim uma amizade já existente foi crucial, pois o apoio e a colaboração entre todos para a concretização do objetivo comum foi essencial. O bom trabalho de grupo foi uma das características para o sucesso do estágio, onde todo o planeamento foi feito em conjunto. No início do ano, foi apresentado ao núcleo as turmas destinadas, três do 9º ano e uma do 12º.

O núcleo de estágio reunia-se todas as segundas feiras pelas 14h30 com o professor orientador Paulo Furtado sendo tratadas questões dilemáticas de planeamento, realização e avaliação.

2.7 Professores orientadores

O professor orientador da escola, Paulo Furtado, foi a rampa de lançamento para o primeiro contacto com o ensino na escola. Proporcionou ao núcleo de estágio todas as orientações necessárias para o estágio pedagógico, acompanhando-nos e orientando-nos no nosso caminho, nunca dando ordens diretas, mas sugestionando numa forma indireta de modo a escolher-mos o melhor percurso (descoberta guiada). Demonstrou ser capaz de cumprir todas as tarefas enquanto orientador defendendo o núcleo de estágio em tudo o que foi preciso. O professor Paulo assistiu a todas as minhas aulas, reunindo-se comigo no final para discutir a mesma. O professor Francisco Pinto, orientador da faculdade, assistiu a algumas das minhas aulas e acompanhou todo o processo de uma forma indireta, mostrando-se também sempre possível para ajudar em todos os assuntos. Todas as reuniões feitas com o professor Francisco havia um espírito de encorajamento e com feedbacks orientados para a melhoria do professor estagiário, sendo direto nos aspetos bons e nos aspetos a melhorar.

Dos dois professores orientadores, saliento toda a simpatia, encorajamento e disponibilidade na resolução de qualquer problema. De salientar a forma como os dois refletiam as aulas de todos os estagiários, mostrando uma grande capacidade de observação, um enorme domínio de didática da Educação Física.

2.8 A turma

No início do ano, foi-nos informado pelo professor Paulo Furtado que as turmas a que iríamos lecionar eram três turmas do 9º ano e uma do 12º. Todas elas já conhecidas pelo professor. A turma que me foi incumbida de lecionar Educação Física foi a turma do 9ºB.

Logo no início do ano foi passado por todos os alunos um questionário para a sua caracterização, sendo assim possível identificar as principais características da turma, no que diz respeito aos aspetos individuais dos alunos e dos seus encarregados de

educação, constituição das suas famílias, residência, deslocação, hábitos de estudo, hábitos alimentares, hobbies, resultados escolares e a importância que atribuem à escola.

A turma era constituída por 25 alunos, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os 13 e 16 anos, sendo a média é de 14 anos. Dos 25 alunos, 11 já estudavam na escola enquanto 9 são novos na escola e na turma.

A turma nos anos transatos tinha um bom aproveitamento, e um bom comportamento. No início deste ano a turma apresentou-se barulhenta e muito “brincalhona”, no entanto, com o passar do tempo este aspeto melhorou.

III- DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Neste ponto é pretendido descrever todos os procedimentos orientadores utilizados, considerando os níveis de intervenção que a didática prescreve como centrais, sendo eles o planeamento, realização, avaliação e atitude ético – profissional, com o apoio do programa da disciplina a Lei 14/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

3.1 Planeamento

“Os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar” (Bento, 2003)

Para todo o trabalho que se pretende realizar, é primordial haver um planeamento. É um processo de enorme importância que permite minimizar erros e tornar o trabalho mais rigoroso. Este é sempre um processo orientador, flexível que deve ser adaptado às características dos alunos da turma e à realidade da escola e reajustado sempre que necessário, seguindo as orientações do grupo disciplinar de Educação Física.

Como refere (Bento, 2003) *“o planeamento do professor de Educação Física tem para objetivo direccionar o essencial das exigências dos conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta”*. Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental o professor centrar-se no essencial e incidir nos principais pontos. O planeamento é uma ação antecipadora de ações do processo de ensino-aprendizagem, apesar de nem sempre se consiga cumprir com o planeado. Por ter um papel fulcral no processo de ensino aprendizagem, é um trabalho rigoroso e exigente, fornecendo uma panóplia de informações fulcrais.

“A planificação é o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua razão prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada da realização do ensino”
Bento (1987).

Desde o primeiro dia, o núcleo de estágio empenhou-se no planeamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, começando por realizar e uniformizar procedimentos., definindo estratégias e metas, traçando objetivos.

O núcleo de estágio tomou conhecimento logo de início de todos os documentos do grupo de Educação Física, como os critérios de avaliação, o regulamento interno, o mapa de rotação de espaços (ensino por blocos), realizou o inventário do material, entre outros, para a partir daí, procederem à elaboração de vários documentos fundamentais para o início da lecionação das aulas. Com o suporte do Programa Nacional de Educação Física, as finalidades, objetivos gerais e específicos de cada modalidade e em livros da área, foi preparado o plano anual e a primeira unidade didática (UD), assim como as grelhas de avaliação diagnóstica da primeira modalidade a ser lecionada, o modelo para o plano de aula, como os modelos para as aulas assistidas, reflexões das próprias aulas e grelha de presenças. Para a elaboração destes documentos, foi muito importante o envolvimento entre todos os professores estagiários, onde muito foi discutido e debatido, para a melhor realização dos mesmos. Foi um processo onde o núcleo passou bastante tempo a elaborar e discutir qual a melhor forma de produzir os mesmos.

3.1.1 Plano anual

O plano anual “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local nas pessoas envolvidas”

Bento (2003)

O plano anual surge como documento de orientação para o ano letivo. É constituído por caracterizações do meio e da organização escolar, do grupo de Educação Física, da turma, matérias a lecionar, da avaliação e estratégias de ensino e ainda de documentos normativos do grupo e da escola.

O plano anual é a planificação e preparação das atividades a desenvolver ao longo do ano, de acordo com todas as especificidades do contexto escolar, elaborando por isso um conjunto de documentos preparatórios e de decisão. O documento pode ainda ser alterado e ajustado caso se considere que existam ações indispensáveis

para promover o desenvolvimento e conhecimento dos alunos. Com a definição das modalidades a lecionar em função dos espaços e do programa curricular atribuiu-se o número de aulas para cada UD.

O plano anual foi a base de todo o trabalho para o desenvolvimento de outros documentos. Com este foi possível definir todas as estratégias e objetivos de ensino, adequando corretamente ao contexto inserido. Este ao longo do ano, veio a sofrer alterações e reajustes.

Para Vilar (1998), para que o professor possa otimizar o processo ensino-aprendizagem, deverá realizar uma reflexão prévia, focalizada nas seguintes questões: o que recolhi? Para quem vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? E como sei se houve aprendizagem?

3.1.2 Unidades didáticas

“O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual”
Bento (2003).

Segundo Bento (2003), o planeamento ao nível da UD procura garantir uma sequência lógico específica e metodológica da matéria a abordar, organizando as atividades do professor e dos alunos por uma ação reguladora e orientadora da ação pedagógica.

Na elaboração das unidades didáticas, o núcleo tentou criar um documento completo com todas as informações necessárias para a concretização de todo o processo de ensino aprendizagem da modalidade em questão. Este documento continha uma abordagem histórica da modalidade, caracterização da modalidade, os conteúdos, os princípios de jogo (quando se tratava de um jogo desportivo coletivo), as progressões dos conteúdos, estratégias gerais, recursos disponíveis, todo o processo de avaliação e objetivos. Este documento depois laborado em linhas gerais, era adaptado a cada turma e às suas necessidades após avaliação diagnóstica. O núcleo de estágio procurou dominar os objetivos dos três domínios:

psicomotor, sócio afetivo e cognitivo. Toda esta concretização englobava, digamos, a primeira fase da elaboração da UD. No final da UD, com a avaliação sumativa e todos os processos concretizados, procedia-se a uma avaliação/reflexão da UD onde era diagnosticado os aspetos positivos e menos positivos da mesma, como os aspetos a melhorar e a continuarem a ser utilizados.

A elaboração das unidades didáticas permitiu a cada professor estagiário um estudo mais aprofundado de cada matéria, sendo este documento bastante útil para a orientação das atividades a desenvolver com os alunos. De salientar que todas as unidades didáticas foram elaboradas segundo o programa nacional de Educação Física e cada professor tinha a autonomia e liberdade para adaptar a extensão e sequência de conteúdos às características da sua turma

3.1.3 Planos de aula

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003).

Antes de uma aula, o professor deve ter um projeto, uma imagem estruturada por decisões fundamentais, uma forma como esta deve decorrer. O plano de aula é então um documento orientador, um guião de planificação flexível pois caso as condições no decorrer da aula assim o necessite deve ser adaptado; é uma mera hipótese de trabalho a confirmar na sala de aula. Este deve conter os conteúdos a abordar na aula, as tarefas a executar (que tipo de tarefa, a sua organização), quando realizar determinada tarefa e durante quanto tempo, os critérios de êxito e os objetivos de cada tarefa.

Na conceção do plano de aula de Educação Física, o núcleo optou uma estrutura tripartida: fase inicial, fundamental e final. Esta conceção teve como objetivo uma aula de Educação Física eclética, inclusiva e variada, tendo em conta o princípio da eficiência e diferenciação do ensino, com a preocupação da ligação e continuidade de uma aula para a outra. A fase inicial continha a preleção inicial, com o questionamento da aula anterior e indicações acerca do modo de funcionamento da aula como a apresentação dos seus objetivos. Ainda na fase inicial procedia-se ao

aquecimento com o objetivo de ativação geral do organismo e preparação para o esforço e, também com a preocupação de ser uma tarefa com um objetivo que fosse também o da aula. Na fase fundamental eram descritos as tarefas a desenvolver durante a mesma, indo ao encontro do objetivo da aula. Na fase final, continha um retorno à calma com uma sessão de alongamento e um questionamento acerca da aula e esclarecimento de dúvidas.

Na elaboração do plano de aula, tentou-se criar um plano suficientemente simples de estrutura e de leitura, de fácil interpretação, tendo em conta a definição de objetivos, a organização do espaço de exercitação e sequência das situações de aprendizagem. No plano de aula, o núcleo achou importante incluir o estilo de ensino nas diferentes fases e tarefas da aula e os grupos de trabalho (heterogéneos ou homogéneos), com estes já previamente feitos e escolhidos pelo professor. Por vezes foi necessário adicionar um plano alternativo, caso as condições atmosféricas assim o requeressem, quando na lecionação nos espaços exteriores.

Importante salientar que cada plano de aula, tinha uma reflexão/relatório de aula, contendo uma introspeção e a reflexão crítica realizada pelo professor orientador, como também aspetos a melhorar e estratégias a adotar as aulas seguintes.

É importante referir, que com o decorrer do estágio, a estrutura do plano de aula foi melhorada e adaptada às necessidades dos professores estagiários. Procurou-se sempre um equilíbrio entre os planos de aula e a extensão e sequencialização de conteúdos previamente planeados, o que por vezes teve de sofrer algumas alterações.

3.2 Realização – intervenção pedagógica

Na realização do ensino da Educação Física a aula constitui um ponto decisivo do processo de educação e formação. Tal como outras disciplinas, a aula representa, em Educação Física, a “unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino”. Constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor (Drews, Fuhrmann, 1980 e Baeskau, 1984, citado por Bento, 2003).

As aulas de Educação Física decorrem em concordância com os princípios pedagógico didáticos gerais e universais, contendo várias dimensões de intervenção pedagógica. Estas dimensões são um agrupamento didático das técnicas de

intervenção pedagógica numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar: instrução, gestão, clima e disciplina.

Com isto, inserindo o contexto de heterogeneidade clara da turma acompanhada ao longo do ano, tanto em termos de capacidades físicas como de interesse educativo foi criado um nível de intervenção pedagógica nos diferentes domínios:

3.2.1 Instrução

Esta dimensão consiste no conjunto de todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para a informação substantiva. A instrução engloba a preleção, o questionamento, o feedback e a demonstração.

Para potencializar de uma certa forma a instrução nas aulas, utilizei várias técnicas de intervenção pedagógica. Tentei diminuir o tempo passado em explicações na aula, utilizando muitas vezes meios gráficos, diminuindo o tempo de preleção inicial e final, em transições, as menores possível e de fácil organização, na prática da atividade, com muitos grupos de trabalho e pouco tempo de espera para a exercitação, para conseqüente aumento do empenhamento motor/atividade motora. No caso dos jogos desportivos coletivos achei importante dar mais tempo de contato com a bola, ou seja, em equipas com número de jogadores reduzido criando situações de jogo reduzidas. Acompanhei a resposta dada pelos alunos quando submetidos ao feedback, se estes compreendiam o feedback dado e o concretizavam, observando a alteração do comportamento, para poder reavaliar e prescrever um novo feedback se necessário. Uma consequência deste acompanhamento foi a melhoria e a evolução do meu feedback, pois é sempre necessário acompanhar e aperfeiçoar para procurar utilizá-lo de uma forma pertinente influenciando a qualidade de empenhamento motor do aluno na tarefa tendo em conta os objetivos da sessão. Na transmissão de feedback, tentei valorizar o aproveitamento positivo do aluno, dando sempre feedback positivo ou interrogativo quando este acontecia, enaltecendo essa prestação, para assim favorecer um clima de aula positivo.

Procurei sempre ter no meu campo de visão todos os alunos, supervisionando-os, dando conta dos comportamentos menos inapropriados e ter a percepção do grau de motivação destes, para poder dar um feedback adequado motivando-os.

Sempre que me foi possível, recorri aos alunos para a demonstração da tarefa, usando-os como agentes de ensino, permitindo a esses educandos a colaboração com os alunos de um nível inferior. Tal facto era usual quando alunos que se sentiam à vontade numa determinada modalidade, e com o conhecimento da matéria, serviam de exemplo, para os que apresentavam mais dificuldades.

Outra técnica utilizada com especial uso foi a utilização do questionamento como método de ensino, obrigando os alunos a estarem constantemente em atenção máxima, sabendo que podiam ser questionados a qualquer momento, obrigando-os a envolverem-se ativamente na aula. O método de questionamento é um método que deve ser utilizado em todas as aulas, pois obriga os alunos a procurar a resposta, em vez de a decorar, estimulando a reflexão da matéria. Por vezes, com o envolvimento dos alunos, surgiam mais questões e o interesse incrementava. As questões mais utilizadas eram questões recordatórias, convergentes e divergentes.

3.2.2 Gestão

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, contribuindo para um número reduzido de comportamentos inapropriados, e um aumento do tempo útil da aula.

Para uma boa gestão da aula, é necessário antes desta, verificar se todo o material que se pretende utilizar está disponível e em boas condições. Depois desta verificação inicia-se a montagem todo o material. Ao longo do ano, dirigia-me antecipadamente para a escola, de modo a verificar e montar todo o material de forma a não perder tempo da aula, por vezes com a ajuda de alguns alunos que se apresentavam mais cedo.

Para contribuir para uma boa gestão de aula é necessário motivar os alunos para a prática, incentivando-os para a aula de Educação Física e para não chegarem atrasados, como acontecia no início do ano. De modo a obter rotinas de motivação, e despertar a atenção dos alunos para aparecerem antecipadamente à aula, tentei criar estratégias, como um “mini jogo” de voleibol, o jogo do “meinho” no caso do

futsal, jogos de alvo no caso do atletismo, e jogos de controlo de bola no caso do bitoque rugby, tentando sempre inserir no contexto da modalidade de lecionação. Por vezes inseri-me também nestes jogos, tentando criar uma pequena competição com eles, pois queriam ver sempre o professor envolvido.

Para gerir melhor o tempo de aula, e diminuir o tempo de transição, em vez de mandar parar todos os alunos em tarefas, optei por ir a cada grupo de trabalho e apresentar a nova tarefa/progressão, sendo mais rápido eles pararem e ouvirem o professor do que para a turma toda e reuni-la. Quando havia a necessidade de reunir toda a turma, utilizava a estratégia dos cinco segundos, apitando e com a mão no ar, era feita a contagem decrescente de cinco segundos para todos os alunos estarem formados em “U” perto do professor.

Outra estratégia adotada foi a formação dos grupos/equipas antecipadamente por mim, os grupos eram ditos e formados de imediato no início da aula, otimizando o tempo de empenhamento motor. Para elevar o empenhamento motor e potencializar o tempo de aprendizagem, é necessário, para além do que foi referido anteriormente, manter a turma empenhada e motivada todo o tempo da aula, reduzir o tempo de espera e observar várias tarefas ao mesmo tempo com o mínimo de paragens.

3.2.3 Clima/ Disciplina

*“O que seria de uma orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina? Ela é necessária. E deve ser analisada como um meio e não um fim
Vasconcellos (1994)*

Esta dimensão é, provavelmente a de maior importância e a mais problemática quando a inexperiência está presente. Consiste sobretudo nas relações interpessoais e no meio onde se desenrola a ação.

O clima motivacional percebido pelos indivíduos nos meios em que estes se encontram inseridos pode influenciar a orientação adotada por estes ao nível dos objetivos de realização e, conseqüentemente sobre o uso de estratégias de

realização e desadaptadas. (Ames, 1992), ou seja, o clima percebido pode predispor o indivíduo a desenvolver um objetivo de realização em detrimento de outro.

Na realidade, o professor num determinado meio ao estabelecer um clima motivacional (psicológico), através das instruções, feedbacks, recompensas e expectativas explícitas expõe as suas concepções de habilidade e consequentes objetivos preferidos, sendo assim percebidos pelos indivíduos alvo. Isto porque, o clima que cada um percebe também é resultado da orientação desse indivíduo. Como refere Ames (1992) é pouco provável que numa situação particular seja saliente para todas as pessoas os mesmos climas motivacionais, mesmo quando numa situação as “informações” são consistentes para todas as pessoas, os indivíduos selecionam-se e interpretam-nas diferenciadamente (Ames & Archer, 1988).

Com isto, um dos grandes desafios na realização das aulas, passou por agradar todos os alunos, criando um clima motivacional em harmonia, pois se os alunos se sentirem motivados, o professor também se sente, e vice versa. Ora como uma turma heterogênea, foi difícil conseguir agradar constantemente a todos, apesar de todo o meu esforço, tanto na preparação como na realização. Para um clima de aprendizagem perfeito, conhecendo os alunos, adotei diversas estratégias, tentei prever comportamentos inapropriados, reforçando sempre positivamente os favoráveis, apliquei punições que fossem eficazes sempre que fosse pertinente, por vezes, demonstrando a toda a turma o comportamento menos correto do aluno e o castigo que este levou, para os colegas não o repetissem. Para um clima favorável, mantive a turma sempre no meu campo de visão, deslocando-me a todos os grupos para os alunos sentirem a minha presença.

Desde o início do ano mostrei-me acessível e disponível para ajudar em todas as situações, tanto dentro da aula como fora dela. Contudo, esclareci os limites e a forma como gostava de trabalhar num ritmo exigente, mostrando sempre a existência de uma hierarquia professor-aluno. Valorizei todos os bons comportamentos e as recompensas no sucesso da aprendizagem. Sendo uma turma com um comportamento um pouco instável, não foi tarefa fácil ter um bom clima constante, mas tentei em todas as aulas, esclarecer ou enaltecer os bons e maus comportamentos, para assim serem melhorados nas aulas seguintes. No decorrer

do ano existiram alguns comportamentos desviantes, que de algum modo limitara o funcionamento das aulas, impedindo o bom funcionamento das tarefas propostas. Sempre que estes aconteciam, procurei resolvê-los duma forma positiva, e trabalhando para não voltarem a acontecer.

Apesar de ter sido um trabalho árduo e contínuo, considero que nesta (s) dimensão(ões) consegui ter uma intervenção pedagógica bastante positiva.

3.3 Avaliação

Uma das competências profissionais de maior importância na atividade dos profissionais das atividades físicas é a sua capacidade de dar resposta às múltiplas necessidades que a avaliação coloca. (Rosado, 2002)

Segundo o mesmo autor, as práticas avaliativas, com diferentes funções e sob diferentes formas, constituem uma atividade profissional diária, de vital importância na qualificação do processo de ensino, comum a estas atividades profissionais, sendo necessária uma atenção séria sobre esta problemática.

Na linha do mesmo pensamento, Rosado (2002) diz que, o objetivo de avaliação em Educação Física e desporto pode ser muito variável; desde estruturas morfológicas e orgânicas, a estruturas percetivo cinético e socio emocionais, acompanhando a diversidade de objetivos definidos.

A avaliação das aprendizagens é a verificação dos objetivos educacionais, numa comparação constante entre habilidades demonstradas pelos alunos e os objetivos previamente definidos

A avaliação é um processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão.

Na ótica de alguns autores, existe uma importância implícita em todo este processo, qualquer ato de programação de atividades deverá ser seguido de uma avaliação; uma ação de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Poderemos avaliar pontualmente correspondendo a uma avaliação isolada num determinado momento que poderá servir como observação de características, nas quais poderemos sustentar algumas das decisões ao nível do reajustamento ou definição de critérios a utilizar. Avaliar é uma recolha sistemática de informação possibilitando a realização de um juízo de valor com vista à tomada de decisão.

Em relação ao aluno, avaliar é descobrir onde e em que parâmetros o aluno revela dificuldades de aprendizagem, para assim decidir a estratégia pedagógica utilizada e determinar se um aluno possui os pré requisitos necessários à abordagem de uma determinada matéria ou à entrada num novo ciclo de aprendizagem (avaliação diagnóstica). Ao avaliar pretende-se certificar, classificar, realizar um balanço, diagnosticar, agrupar, selecionar e prognosticar o sucesso.

Os objetivos da avaliação pedagógica são o domínio cognitivo, o domínio sócio afetivo e o domínio psicomotor. As diretrizes consideradas em congruência com as respetivas referências normativas do grupo de Educação Física da Escola Secundária com 3º ciclo Quinta das flores foram:



A avaliação tem um papel fulcral no processo ensino aprendizagem obtendo coerência e articulação entre os diversos momentos e procedimentos da avaliação, sem ela não poderíamos diagnosticar problemas, definir objetivos, informar o aluno acerca do seu posicionamento e distanciamento dos objetivos propostos e fornecimento de um balanço de resultados em cada momento de ensino relativamente a uma determinada matéria.

3.3.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação inicial está inserida numa fase inicial do planeamento e é caracterizada por uma avaliação diagnóstica de forma a identificar o nível inicial da turma e de cada aluno face a anteriores aprendizagens que lhe servem de base em relação a uma determinada matéria de ensino. Identifica este tipo de avaliação como fundamental para que seja recolhida a informação respeitante à formação de grupos de aprendizagem e definidas as suas bases de diferenciação, definição dos objetivos anuais, prioridades formativas, objetivos prioritários e objetivos secundários.

O processo de avaliação diagnóstica envolveu:

- Determinação dos pré requisitos necessários a uma nova unidade de ensino;
- Listagem dos pré requisitos;
- Definição da forma de recolha de dados e instrumentos a utilizar;
- Recolha de informação;
- Tomada de decisão;
- Ações de recuperação ou remediação;
- O agrupamento dos alunos de acordo com o nível de proficiência
- Identificação de causas de insucesso de alguns alunos.

Todo o processo de avaliação diagnóstica durante o estágio pedagógico teve o seguimento destes pontos.

Os alunos foram avaliados na primeira aula de cada UD, sendo os dados registados numa ficha de avaliação para que fossem definidos os grupos de desenvolvimento da turma e suas deficiências na execução técnica e tática (a quando a modalidade um jogo desportivo coletivo)

As avaliações diagnósticas, nas modalidades individuais os alunos foram avaliados na execução de gestos técnicos, nas modalidades desportivas coletivas, estes foram avaliadas tanto nos gestos técnicos como em questões táticas, sempre em jogo reduzido

3.3.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa surge no contexto educativo como uma avaliação que visa a informar o aluno sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como o estado do cumprimento dos objetivos. É uma avaliação realizada ao longo do processo ensino aprendizagem, embora que nem sempre registada.

A avaliação formativa fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Ela deve auxiliar o professor a saber do desenvolvimento dos alunos, se estes estão a adquirir as competências esperadas, caso não estejam a avaliação formativa permite verificar onde existem falhas de aprendizagem de forma ao professor ajustar o seu planeamento de forma a colmatar esses problemas.

As funções às quais eu dei seguimento da avaliação formativa foram:

- Obtenção rigorosa de dados ao longo do processo de ensino aprendizagem;
- Melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia;
- Selecionar os meios didáticos adequados aos alunos;
- Permitir ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem;
- Adaptação do sistema ao indivíduo.

A avaliação formativa poderá assumir uma componente contínua, através do registo diário das ações dos alunos no domínio psicomotor e interações com a matéria e com os colegas e professor (cognitivo e social), assumindo um carácter informal. Ou poderá ser uma componente formativa formal, na qual os alunos estão cientes que estão a ser avaliados e acontece em situação formal e que aborda os domínios psicomotores da matéria. Assim, a avaliação formativa contínua integra as atividades de ensino e aprendizagem, que conduz a um diagnóstico e orientação individualizados durante a aprendizagem. Ou seja, existe uma regulação interativa do processo ensino aprendizagem. Esta ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado de todos os intervenientes de todo o processo de ensino aprendizagem, revelando-se nos feedbacks emitidos, na adaptação das tarefas, nos desafios colocados e na resolução de problemas. A avaliação formativa formal, como o nome diz, realiza-se após um período de atividades de ensino aprendizagem verificando se os objetivos foram atingidos ou não, retificando as ações de ensino, ou seja, é um balanço das atividades realizadas num determinado período de tempo, permitindo uma regulação do seu trabalho.

Em todas as avaliações formativas ao longo do estágio, a adotada foi formativa contínua, onde houve algum registo realizado ao longo das aulas, procurando-se desenvolver e observar todos os aspetos ligados ao processo ensino aprendizagem. Os dados recolhidos referiam-se ao aprender a fazer, a estar, e a conhecer. Estes diretamente ligados aos aspetos técnicos e/ou táticos da modalidade, ao comportamento do aluno na aula e à sua motivação e interesse na aula.

3.3.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, *“(...) traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada*

ano e de cada ciclo de ensino, podendo também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas que interessa avaliar globalmente". (Rosado, s/d). O mesmo autor referencia a importância deste tipo de avaliação de forma a fornecer um balanço de resultados em cada momento de ensino relativamente a uma determinada matéria.

Assim, o ato de avaliação é importante no planeamento, dado que clarifica o nível de desenvolvimento das capacidades dos alunos em função de objetivos definidos segundo um nível de decisão macro, meso ou micro. A sua importância reflete-se no controlo do processo de ensino aprendizagem, assim como a definição de níveis de aprendizagem adequados e exequíveis referentemente à população alvo.

A avaliação sumativa realiza-se no término de um processo parcial de ensino aprendizagem, pode referir-se a um ano, ciclo, trimestre ou a uma UD.

A avaliação sumativa tem e teve durante o estágio pedagógico as principais funções:

- Valoração de produtos ou processos terminados;
- Decidir se o resultado é positivo ou negativo;
- Adaptação do indivíduo ao sistema.

Todo o processo de avaliação sumativa ao longo do ano teve em consideração as avaliações diagnósticas e formativas, para que, desta forma se pudessem aferir resultados e tirar conclusões acerca da evolução dos alunos.

A avaliação era feita com a ajuda de uma grelha de observação com os critérios de avaliação, que tinham sido previamente divulgados aos alunos. Estes critérios caracterizavam o processo de ensino aprendizagem ao longo da UD.

3.4 Componente ético profissional

Segundo (Caetano & Silva, 2009), as questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o efetivo e o intuitivo, o pensamento e a ação, o objetivo e o subjetivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e coletivos.

Tendo em conta o Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário que evidencia as características de uma profissão com uma dimensão ética.

Com o objetivo de exercer a profissão de docente no futuro, e com a grande motivação me deparava para o estágio, dediquei-me ao máximo nesta experiência. Assumi diariamente uma atitude de grande responsabilidade, disponibilizando-me para todas as tarefas a elas associadas, mesmo não sendo de caráter “obrigatório”, voluntariei-me para ajudar em todas as tarefas que eram requeridas. No contexto da responsabilidade assumida, cumpri com os critérios de assiduidade e pontualidade, verdade, seriedade, justiça, autonomia e ainda respeito, demonstrando também aos alunos uma forma de exemplo.

Assumi sempre um compromisso com os alunos de promoção de processos adaptativos, fornecendo uma igualdade de oportunidades e experiências a todos, exercendo também uma perspectiva de escola inclusiva, promovendo a diferenciação da aprendizagem. Além de contribuir para a aprendizagem nas componentes psicomotoras das modalidades, preocupei-me em fomentar o desenvolvimento pessoal e como cidadãos, de uma certa forma educando-os para igualdade de oportunidades.

Como professor estagiário, e pertencente a um grupo de estágio, promovi e valorizei um trabalho em equipa, assumindo-o com responsabilidade própria e coletiva, ouvindo e respeitando sempre a opinião, mesmo contrária, dos colegas.

Por último e não menos importante, procurei sempre dominar conhecimentos gerais e específicos, tanto de cultura geral como das modalidades abordadas, tentando por vezes inovar nas práticas pedagógicas.

4 Justificação das opções tomadas

Todo o processo de ensino aprendizagem sofre uma constante modelação e adaptação, ou seja, não é um processo estático nem deve ser seguido ao pormenor, pois por vezes é necessário adaptá-lo quando defrontado com o contexto. Deste modo, ao longo do estágio, foram executados diversos ajustamentos.

No plano anual, estava previsto a lecionação de três modalidades: bitoque rugby, dança e luta. No entanto, o núcleo de estágio verificou que o tempo de lecionação para este último período era reduzido para as três matérias, uma vez que era necessário fazer a avaliação da condição física. Assim, optou-se por incluir somente uma matéria na segunda parte do 3º período, Luta.

Em relação às unidades didáticas, foram necessárias diversas adaptações em relação à sequencialização dos conteúdos, a maioria por consequência das condições climáticas verificadas. Dado que na hora da aula no espaço exterior, quando chovia tinha de recorrer a uma adaptação para um espaço reduzido, partilhado com outro professor e obrigando assim a mudar de objetivos. O mesmo acontecia quando lecionava no espaço coberto e, por razões climáticas adversas, os colegas professores pediam para partilhar o local abrigado. Estas situações não foram recorrentes, mas quando aconteciam, influenciavam o processo ensino aprendizagem.

Durante a lecionação das aulas, surgiram alguns casos pontuais a necessidade de ajustar ou adaptar uma tarefa, porque o número de alunos não era o suficiente/ideal, ou por falta de material ou mesmo por falta de motivação da parte dos alunos. É importante que o professor tenha capacidade descobrir o problema para o corrigir e o ajustar da melhor forma.

V – ANÁLISE REFLEXIVA

“O conhecimento da ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a ação, ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais, são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão.” Nóvoa (s/d)

5.1 Mobilização de conhecimentos de caráter científico

Toda a transmissão de conhecimentos, prevê uma anterior aprendizagem por parte de quem transmite. O professor, para poder ensinar, tem de carregar na sua bagagem uma panóplia de conhecimentos adquiridos e experiências vividas. Nem sempre, saber, é sinónimo de fazer, mas saber dizer, prevê um conhecimento aprofundado da informação requerida. Toda a informação que o professor dá, tem de se basear em algum conhecimento científico. Importante é colocar esses conhecimentos adquiridos com teor teórico e científico em prática. Foi neste âmbito que me deparei no ano de estágio pedagógico, todos os anos de aprendizagem antecedente, tanto na licenciatura como no mestrado, e toda a minha cultura e experiência vivida foram anos de aprendizagem científica, e este ano foi um ano de como colocar as anteriores aprendizagens em prática. Concluindo, segundo Dominicé (1990), citado por Nóvoa (s/d):

“Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica”

Com isto, em todos os ensinamentos que foram dados aos alunos, tentei sempre explicar o “porquê”, não transmitindo algo linear, ou mesmo um feedback direto mas sim dando ênfase à qualidade e pertinência da informação.

Todas as matérias foram previamente aprofundadas tanto na licenciatura como no mestrado, por outro lado, na realização da UD todo o núcleo realizou um estudo sobre a matéria posteriormente discutida em reunião. Muitas das vezes esta era discutida na reunião semanal com o professor orientador da escola, onde surgiam questões sobre o modo de dar as matérias, de que forma as iríamos transmitir, como nos organizar nas mesmas, estratégias de ensino, os estilos de ensino, cuidados a ter com a segurança dos alunos e algumas adaptações que poderiam ter que ser feitas. Todas as unidades didáticas foram propícias a uma aprendizagem significativa, ao mesmo tempo favoreceram as capacidades motoras condicionais e coordenativas, através do ensino de transferência horizontal, com o objetivo de desenvolver o maior número de experiências motoras, sem pretender chegar à especialização e que propiciem uma ampla bagagem motora, para um organismo em pleno processo de maturação e desenvolvimento. A evolução destas habilidades, só faz sentido quando executadas num ambiente próximo das características da modalidade, logo os exercícios privilegiados foram sempre, no caso de modalidades individuais, executados nos aparelhos próprios (caso da UD ginástica e da UD atletismo); no caso de modalidades coletivas, foram sempre em formas reduzidas de jogo, com os princípios de jogo formal, dando a maior vivência de jogo ao aluno e maior contato com a bola evoluindo depois para o jogo formal. Assim, em todas as modalidades os alunos foram confrontados com situações simples, progredindo para as mais complexas, permitindo assim uma evolução completa do conhecimento e condição física do educando face diversas matérias.

Na minha opinião, o ano de estágio foi recheado de desafios, em que a minha vocação e a carga académica eram testadas diariamente no decorrer das aulas, no planeamento destas e nas atividades extra curriculares. Senti uma enorme necessidade de ir ao encontro do aluno como um ser individual, perceber as suas dificuldades, os seus receios, encarando-os como problemas pessoais, procurando soluções na teoria, encaminhando assim o aluno para o sucesso e a motivação. Deste modo, após anos de estudo, o convívio direto com o ambiente escolar preencheu qualquer lacuna que ficara na minha essência pedagógica.

5.2 Evidências de aprendizagens pragmáticas da experiência vivida

Toda a experiência vivida contribui para a aprendizagem, ou seja, esta é enriquecida realizada quando vivida/experenciada. Com isto, todo o estágio pedagógico, foi um ano de aprendizagem para o meu futuro como docente. Penso que não poderia, de alguma forma, ser professor se não passasse pela experiência do estágio.

Na dinâmica do planeamento, inicialmente tinha ideia de realizar constantemente jogos de caráter lúdico, que se inserissem de alguma forma do objetivo final de aula. No entanto, quando enraizado na essência da turma apercebi-me que alguns elementos tinham comportamentos fora da tarefa, que prejudicavam o bom funcionamento da aula. Deste modo, fui mais rigoroso na idealização das aulas, tentando prever o comportamento dos alunos, e inseri-los numa forma positiva no objetivo. Para tirar uma maior rentabilidade do desempenho da turma, e para ter um maior aproveitamento em termos de empenhamento motor, teria de utilizar um aquecimento que fosse, de certa forma, um jogo simples mas que nele tivesse inserido já de alguma forma, o que era pretendido no objetivo final da aula, com critérios de êxito idênticos aos da parte fundamental, não utilizando o aquecimento apenas como um aumento da temperatura corporal. Estes exercícios tinham sempre de ter algum objetivo de aprendizagem.

Um desafio experienciado, ao qual eu me senti obrigado a realizar, teve em consideração a heterogeneidade da turma, e na realização dos grupos desta. Os grupos de trabalho foram pensados *a priori*, para que, de alguma forma não fosse desperdiçado tempo da aula, criando uma certa rotina nos alunos, dado que nas vezes seguintes os mesmos já tinham conhecimento do grupo a que pertenciam. Como refere Siedentop (2011), uma boa gestão da sala de aula, depende de um desenvolvimento de determinadas rotinas que os alunos aprendem e aderem durante a aula. Por vezes, criei grupos de nível ao qual pudesse rentabilizar o maior rendimento do aluno, elevando a competição ao máximo. Em algumas aulas, senti necessidade de misturar os grupos de nível, encarregando inconscientemente o aluno de um nível superior a capacidade a ensinar e demonstrar. As rotinas de trabalho eram pensadas ao pormenor para um bom funcionamento da aula, como o caso dos grupos, uma situação não encarada na teoria, mas que todos os conhecimentos possuídos permitiram-me encontrar esta solução. Atualmente, após a experiência apercebo-me da necessidade de alternar entre a

heterogeneidade/homogeneidade dos grupos, criando um clima de entre ajuda e companheirismo entre os alunos, face às dificuldades e facilidades na capacidade motora de cada um.

Ao longo do estágio deparei-me ainda com a necessidade de adaptar os grupos de trabalho, pela escassez de alunos, quer por falta ou por dispensa devido à inexistência de material. A irregularidade na motivação dos alunos para a prática das aulas obrigou a um desenvolvimento nas minhas capacidades de improvisação e adaptação a qualquer situação, dado que, alguns planeamentos contavam com a participação de alunos que se ausentavam da aula.

Em relação aos estilos de ensino usados ao longo do estágio pedagógico, inicialmente, por desconhecer a essência da turma, aprendi a não usar um estilo de ensino que oferecesse autonomia ao aluno, assim defini um estilo por comando, e com o passar do tempo e após um conhecimento aprofundado dos alunos, atribuí também o estilo por tarefa. Devido ao comportamento instável da turma, não tive a oportunidade de dar mais autonomia aos alunos, pois deparei-me com abusos de confiança e atitudes incorretas, que me provocaram uma falta de confiança, impedindo assim uma maior liberdade na realização de tarefas.

Por outro lado, ao nível dos aspetos de intervenção pedagógica, foram desenvolvidos vários conhecimentos. Na dimensão da instrução desenvolvi a capacidade de intervir adequadamente, ou seja, como utilizar frequentemente um feedback de questionamento, questionar primeiro levar à pergunta depois; utilizar um feedback direcionado para o objetivo do exercício, motivando os alunos nos seus aspetos positivos, de modo que cumpram a tarefa com melhor desempenho.

Para a rentabilização do tempo, e para o melhor entendimento dos alunos da tarefa proposta, foi frequente a utilização da demonstração por parte de alguns alunos de exercícios, conseqüente apresentação de objetivos. De fato, segundo Bruzi, Palhares, Fialho, Benda, & Ugrinowitsch (s/d), a demonstração transmite ao observador características especiais e temporais do movimento que o ajudam a desenvolver uma representação cognitiva da ação, que é usada na produção do movimento que o ajudam a desenvolver uma representação cognitiva da ação, que é usada na produção do movimento e serve como padrão para a deteção e correção de erros.

Em relação ao clima/disciplina, foi uma tarefa árdua criar rotinas de comportamento de um clima propício à aprendizagem. O “saber estar” e o “saber conhecer” foi um dos maiores objetivos no decorrer do ano, para um bom clima e disciplina. Procedi a uma transformação de comportamentos e atitudes no decorrer do estágio pedagógico, fui criando formas de poder demonstrar à turma as boas e más atitudes, os bons e maus comportamentos, o saber estar numa sala de aula, porque muitos alunos recriava a aula de Educação Física como um recreio. Com as transformações, o clima também foi muito melhorado, pois inicialmente para controlar a turma tinha de assumir uma postura mais rígida, ao longo do ano com a percepção do que podia ou não fazer com os alunos, o clima foi bastante mais positivo na aula, mas nunca perdendo a exigência desta. Por vezes, senti um clima de exigência demasiado elevado, e de um relacionamento com a turma muito rígido, também porque esta demonstrava irresponsabilidade na realização das tarefas, daí a minha atitude mais inflexível e severa, apesar de ser um grande esforço da minha parte. Contudo, sinto que aprendi a interpretar os momentos em que tinha de mudar de atitude em relação aos alunos, conseguindo, no final, diferenciar com mais facilidade quando podia ter uma atitude menos severa, e quando era necessário incutir disciplina. Deste modo, a experiência diária deu-me a conhecer uma vertente mais humana do ensino, em que era necessária uma análise introspetiva constante do perfil e estado de espírito do aluno, e da turma como um todo.

Toda a capacidade de reflexão, auto-crítica, e experiências vividas fizeram com que a minha capacidade de ajustamento fosse aumentada, quando deparado com situações imprevistas.

Os momentos da avaliação contribuíram para o processo de aprendizagem, dado que com a experiência desenvolvi um carácter avaliativo em todas as funções da avaliação. Desde a criação de instrumentos de avaliação, preenchimento desses mesmos documentos, consequente análise e as decisões pedagógicas após as mesmas, foi tudo uma nova, e posterior desenvolvimento da aprendizagem, foi algo de novo adquirido e experienciado.

Para finalizar, é importante referir, e encarando isto como uma aprendizagem, que o sucesso dos alunos depende de um planeamento adequado e pormenorizado, de toda uma realização eficaz e de uma avaliação justa e coerente de todo o processo. O perfil do professor, os seus conhecimentos, o planeamento minucioso das tarefas

consoante a turma está, a meu ver, diretamente relacionado com o sucesso e motivação dos alunos, quer como educandos, quer como cidadãos duma sociedade que requer valores incutidos no ensino da Educação Física, tal como o espírito de equipa, de entre ajuda e de companheirismo.

5.3 Desempenho e questionamento profissional

No decorrer do estágio pedagógico vários foram os dilemas que surgiram, quer por inexperiência, quer por dificuldade em aplicar os conhecimentos adquiridos até então. Desde logo, o ensino das modalidades por blocos, uma escolha do grupo de Educação Física da escola, que, na minha opinião, apresenta algumas limitações, que segundo os documentos de apoio à disciplina de Didática de Educação Física e Desporto Escolar (2010) não respeita os princípios de continuidade e regularidade, dificulta a retenção e consolidação da aprendizagem, não respeita as características individuais dos alunos, momentaneamente afasta-se da motivação dos alunos, tornando-se maçador para os alunos que não apreciam a matéria. Apesar das escolhas terem sido feitas pelo núcleo de estágio, estas foram sempre condicionadas pelo espaço de aula atribuído. Sendo um adepto do ensino distribuído, acredito na transferência de igualdade de oportunidades para a superação de dificuldades. Com isto, acredito na diferenciação das matérias e na passagem por diversas experiências vividas em várias disciplinas, antecedendo primeiro uma avaliação diagnóstica geral para definir prioridades de aprendizagem, e defendo ainda, que se essa passagem for dividida ao longo do ano, o aluno desfrutar dum conhecimento mais enriquecido e duradouro. Apesar de este modelo ser o descrito no programa nacional de Educação Física, tem de ser adaptado ao contexto escolar. Deste modo, após ter conhecimento da realidade durante o estágio, em que há um elevado número de alunos comparando com o número de espaços reservados para a prática de Educação Física, e ainda tendo em conta que, devido às condições climatéricas, esses locais são divididos, o ensino por etapas é de difícil aplicabilidade no dia a dia do ambiente escolar.

Durante todo o percurso pedagógico, deste ano letivo, a motivação dos alunos foi uma preocupação constante. Todas as aulas foram pensadas de forma a terem tarefas e objetivos aliciantes, de carácter competitivo e de realização pessoal. No entanto, alguns alunos demonstravam sempre algum desacordo, contrariando a

opinião geral da turma, mostrando-se poucos empenhados. Procurei sempre motivar esses alunos, explicando a importância da matéria e da aula em si. Em conversa informal com a diretora de turma, apercebi-me que esses alunos eram assim em todas as aulas, tanto a nível de comportamento como de motivação.

Apesar do incremento do reconhecimento da importância da disciplina de Educação Física no ambiente escolar, esta disciplina não assume ainda uma posição de prestígio como outras, tal como Matemática, Português, ou outras. Assim o despertar e desenvolver de sentimentos de motivação e vontade de melhorar ao nível dos aspetos abordados na Educação Física, assume uma importância ainda mais destacada. A Educação Física deve recriar atividades capazes de elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, bem como promover um hábito e estilo de vida saudável. O grupo de Educação Física da escola aplica anualmente a toda a turma, o estudo da condição física com a aplicação adaptada da bateria de testes do “Fitnessgram”. Esta bateria de testes é aplicada no início do ano e no final de cada período. Para a realização desta avaliação, por norma, são necessárias duas aulas. A continuação de um estudo longitudinal seria importante, dando a conhecer a progressão da maturação e evolução do aluno, dando uma maior relevância a este trabalho realizado por todos os professores.~

5.4 Compromissos com as aprendizagens

“ Os fins da educação não são mais do que expressões normativas: a educação deve promover a liberdade e a justiça, a igualdade entre homens, a autonomia do indivíduo” Sobral (1988)

Seguindo esta linha de pensamento, toda a ação do professor de caráter pedagógico ao longo do estágio, contribui para um sentido de desenvolvimento integral dos alunos, com vista a uma integração social instruindo valores e comportamentos de igualdade e valores éticos.

O professor é um orientador que liga a prática aos processos de ensino, levando a uma realização da prática adequada. Durante o estágio pedagógico, o professor foi o orientador da prática, desenvolvendo um ensino eclético e inclusivo, trabalhando na diferenciação e contribuindo para a adequação de ações concretas.

Sabendo que não existem duas pessoas iguais, também não existem alunos iguais. A aprendizagem dos alunos não se constrói com um caminho apenas, mas sim a partir das necessidades e interesses dos alunos. Ao longo de todo o ano, assumi sobre todos, uma posição equitativa, equilibrada, afável e trabalhadora, empenhando-me na melhoria das capacidades dos discentes.

No meu caso em concreto, tive a preocupação numa fase inicial, em transmitir valores e atitudes que devem ter e respeitar tanto dentro, como fora da sala de aula, procurei inculcar valores académicos e cívicos. Para além do ensino dos conteúdos programáticos, prevaleci a atitude e a disciplina, pois defendo que uma turma disciplinada possui uma maior abertura para o conhecimento.

O sucesso de cada aluno e da turma como um todo surge como o principal objetivo, para tal procurei desenvolver as capacidades psicomotoras e cognitivas de cada educando recorrendo a feedbacks que auxiliam o aluno, que se apercebe dos seus erros e os corrige. Deste modo, o professor envolve-se na tarefa a executar, mas de uma forma passiva, permitindo aos educandos melhorar o desempenho e a motivação por iniciativa própria. Apesar de considerar essencial a autonomia por parte dos alunos, em alguns casos, devido ao mau comportamento e baixo desempenho, inicialmente, este aspeto ficou um pouco aquém do desejado. No entanto, com o decorrer das aulas, após um maior envolvimento com os alunos, foi possível ceder alguma liberdade, que por vezes provocou um acréscimo no desempenho e motivação dos educandos.

Criei em todas as aulas um ambiente de prática adequada, indo ao encontro das necessidades de cada aluno, uma conformidade com as capacidades individuais para cada tarefa a realizar (diferenciação, adequação e flexibilidade). Foram fomentadas aprendizagens de igualdade de para todos os alunos, respeitando sempre as capacidades de cada um, dando liberdade de expressão e de realização dentro do contexto da tarefa.

Procurei evoluir perante as sugestões do orientador e o perfil da turma. Por outro lado, mantive um espírito crítico em relação ao meu próprio desempenho como professor, hoje como estagiário, recapitulando os meus erros e melhorando as minhas falhas dia após dia, indo ao encontro do meu sucesso como professor, que conduz ao sucesso dos alunos, quer como alvos do ensino, como cidadãos duma sociedade com valores cívicos.

5.5 Dificuldades e estratégias de resolução de problemas

Ao longo do estágio, deparei-me com diversas dificuldades que considero como uma mais valia, dado que, me permitiram aprender a improvisar e a adaptar-me. Encarei estas contrariedades inesperadas de uma forma positiva, superando-as de um modo racional e motivante, com o auxílio dos meus colegas de estágio e do professor orientador, e por vezes de uma forma individual, revendo o erro vezes sem conta, procurando a sua origem e a solução mais adequada. Consciencializei-me que as dificuldades irão surgir diariamente no meu percurso como Professor, e que devo encará-las como uma oportunidade de melhoria de conhecimentos e de metodologias usadas consoante o ambiente e o perfil escolar, dado que a população a nível nacional difere muito consoante a região. Tal como eu, os meus colegas também se depararam com estes percalços, e como eu me recorria a eles, eles também me procuraram para os ajudar, estando totalmente disponível.

A tarefa de observar e conseqüentemente selecionar um feedback adequado com a terminologia correta à situação foi um obstáculo sentido inicialmente, colmatado ao longo da experiência vivida e com conhecimento dos alunos. O feedback, como refere Shigunov & Pereira (1994), tem um destaque como um componente altamente positivo, portanto a oportunidade de oferecer ao aluno um feedback adequado é um dos pontos mais importantes da aula. Com o decorrer das aulas conheci ao pormenor cada aluno, conseguindo prever algumas das dificuldades que iriam apresentar adaptando assim os feedbacks e metodologia usada, de modo a melhorar o desempenho e motivação de cada um. Procurei aprofundar o estudo de algumas matérias desenvolvidas, aumentando assim a minha confiança e credibilidade na transmissão de conteúdos.

A aplicação de estratégias eficazes de disciplina quando deparado com vários comportamento de desvio, foi uma dificuldade encontrada no início do estágio. Deparando-me com a falta de disciplina, foram criadas diversas estratégias, das quais saliento a inserção da competição em todas as modalidades. Nas individuais foram realizadas tabelas de recordes, definindo metas para individuais para os alunos e apontando os seus registos. Assim, os alunos empenharam-se e ouviram mais atentamente os feedbacks do professor. Nas modalidades coletivas, em todas as aulas era criados “mini torneios” entre as equipas. Desta forma, foi clara a

melhoria da motivação dos alunos, e conseqüente disciplina, havendo uma diminuição dos comportamentos fora da tarefa.

No início do ano, apesar de terem sido previamente avisados, alguns alunos começaram a chegar com atraso. Na primeira aula, foi informado à turma qual o tempo que estes tinham para se apresentar na aula. No entanto, o atraso dos educandos era sucessivo, dificultando o bom funcionamento da aula. Por aconselhamento do professor orientador, comecei a marcar falta de atraso, uma medida que se revelou eficaz. Outra estratégia adotada, foi a criação de alguns jogos, por vezes lúdicos, antes do começo das aulas. Os alunos assim, chegavam antecipadamente às aulas, e o começo desta era feito à hora certa.

A predisposição dos alunos para a aula de Educação Física quando confrontados com aulas no exterior, tanto no ensino das matérias do Atletismo como no Futsal, trouxeram alguns problemas tanto inicialmente com o frio no ensino do Atletismo, como com o calor na UD de Futsal. A desvalorização do problema por parte do professor, e a criação de tarefas aliantes, foi a estratégia adotada. Não foi esquecido a necessidade da hidratação por parte dos alunos, mas esta também trouxe a perda de tempo em demasia para os alunos beberem água. A estratégia adotada baseou-se na garrafa de água individual dos alunos. Na UD de Atletismo, a chuva no(s) dia(s) anterior(es) levava a que a caixa de areia do salto em comprimento não apresentasse condições para o salto em comprimento, conseqüentemente redefinição dos objetivos da aula.

Na recolha dos dados do processo avaliativo, senti na primeira UD de Ginástica, a dificuldade em preencher os instrumentos de avaliação. O avaliar e obter uma visão de toda a turma ao mesmo tempo, e ainda a orientação de alguns alunos para a tarefa enquanto avaliava outros, não foi tarefa fácil. Nas restantes unidades didáticas, com a experiência da primeira, senti uma diferença enorme na capacidade de avaliar e supervisionar toda a turma.

O professor interpreta vários papéis no decorrer da aula, sendo obrigado a colocar-se num local estratégico, de modo a avaliar, acompanhar e controlar toda a turma, e inicialmente, senti alguma dificuldade, que foi colmatada com o ganhar de experiência e conhecimento do perfil de cada aluno. Na turma em causa, deparei-me com educandos que apresentavam um comportamento menos adequado, que por vezes, contagiava os restantes colegas, nesses casos, era necessário prestar mais

atenção ao seu desempenho e corrigir qualquer falha de atitude atempadamente. Assim que controlados os alunos mais “rebeldes”, a aula decorria de uma forma mais tranquila e eficaz.

5.6 Relação pedagógica

A relação pedagógica consiste no contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e os resultados desses mesmo contatos. Num sentido lato, a relação pedagógica engloba todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico, desde professores a auxiliares, e o seu impacto no desempenho escolar dos alunos. Segundo Amado (2005) quando se estabelece uma relação entre, pelo menos, dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir a outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros de ordem da fruição gratuita. Já a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no contato interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, decurso do ato pedagógico, entre professor aluno turma (Estrela, 2002).

Pensamos constantemente qual o papel a desempenhar pelos professores, inicialmente era essencialmente um transmissor do conhecimento e o aluno devia ser o recetor humilde e obediente, dado o estatuto de inferioridade etário e cultural. Atualmente, a escola deixa de ter apenas a função de transmitir saber e passou a incentivar a criação/recriação do saber. O professor tornou-se um organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e psicomotor, no caso da Educação Física.

De modo a atingir um bom funcionamento, fui tentando ser ao longo das aulas um professor preocupado e interessado em dar a conhecer os seus conhecimentos. Preocupe-me em ouvir os alunos, ouvir os seus interesses, as suas dificuldades, os seus próprios objetivos, e ajudar de certa forma com uma palavra de apreço e aconselho. Tentei compreender cada aluno, por si só, interpretando a sua personalidade e carácter.

Foram consideradas as necessidades individuais de todos e de cada um dos alunos. Tive ainda em conta as motivações e necessidades sentidas por eles. Tentei

caraterizar a motivação dos alunos de forma a tentar integrá-la nas tarefas de aprendizagem e escolher de forma adequada as opções didático pedagógicas.

Achei importante na relação com os alunos, comunicar as minhas expetativas em todos os processos. Tentei sempre não “rotular” os alunos de uma forma positiva ou negativa, em relação a alguns aspetos como a sua proveniência social e qualidade psicomotora.

Como já referido anteriormente, uma das características mais acentuadas da turma relacionava-se com a disciplina e a indisciplina, sendo esta uma das maiores preocupações, pois os atos dos educandos, por vezes, não coincidiam com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento.

5.7 Relacionamento profissional com o núcleo de estágio

Toda a realização do estágio pedagógico só é possível graças a muito trabalho realizado quer a nível individual, como em grupo. Todos os elementos do núcleo tiveram um papel fulcral para o sucesso do ano de estágio. Este só atinge os objetivos a que foi proposto com um carácter de trabalho eficaz e compreendedor. Todo o trabalho de grupo a ser produzido requer um entendimento entre todos os colegas de grupo e, sobretudo, muita humildade para aceitar opiniões e críticas dos vários elementos, encarando as críticas como um contributo para a aprendizagem individual. Nem sempre foi fácil este entendimento, pois todos os elementos tinham personalidades e maneiras de estar bastantes diversificadas. Contudo, houve sempre uma preocupação em orientar todo o trabalho para o bem comum.

Para que o trabalho se mostrasse eficaz foi imprescindível todos acompanharem os restantes elementos do núcleo, de modo a haver um espírito de entreajuda e confiança.

Na minha opinião, o sucesso do núcleo foi conseguido pela diversidade de opiniões, de críticas realizadas e discussões feitas em prol de todo o processo. Aprendi muito com as críticas, com as opiniões e com a diversidade de aprendizagens. Cada elemento do núcleo teve um papel crucial para a minha aprendizagem.

Nem só do relacionamento com o núcleo foi vivido este ano de estágio. Houve diversas pessoas tão ou mais importantes que contribuíram de uma certa forma para a minha aprendizagem. Como o caso do orientador da escola, que tudo fez para evoluir como futuro docente, a sua abertura, disponibilidade, ensinamentos

infindáveis e feedbacks, foram uma grande contribuição para a minha aprendizagem. Outro professor que teve sempre a mesma abertura, disponibilidade e deu a conhecer os seus conhecimentos foi o orientador da faculdade, não tão presente mas sempre disponível para ajudar e a ensinar. O relacionamento com os dois orientadores foi de respeito e de um excelente clima de aprendizagem.

Sempre com uma palavra de conhecimento esteve a diretora de turma, que com os inúmeros conhecimentos, me ensinou todo o processo de relacionamento entre os vários intervenientes na educação do aluno (diretor de turma, professor e encarregado de educação).

Todo o grupo de Educação Física recebeu o núcleo de estágio com bastante afetividade, mostrando-se disponível para ajudar e contribuir para a aprendizagem, sempre presente com uma palavra de motivação e apreço.

VI- APROFUNDAMENTO DO PROBLEMA

Desde há muito tempo, investigadores, professores de Educação Física, treinadores, atletas, entre outros, questionam a utilidade do aquecimento como meio de potencializar o exercício físico e quais as condições mais eficazes desta utilização. Mais recentemente, tem surgido um acréscimo de estudos para o relacionamento do aquecimento com o objetivo da aula/treino. É neste âmbito que se vai relacionar este tema, um aprofundamento do estudo do aquecimento, tanto de uma forma fisiológica como de uma forma geral, e estratégias para utilização nas aulas de Educação Física, potencializando o processo ensino aprendizagem.

6.1 Tema

A utilização do aquecimento como forma integrante do processo ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física.

6.2 Pesquisa bibliográfica

A controvérsia sobre o aquecimento começa no próprio termo deste conceito. Será que qualquer forma de exercício preliminar deve ser chamado de aquecimento, ou poderá ter um nome suficientemente extenso e vigoroso como “aumento da temperatura corporal”?

Indo ao encontro do significado da palavra, aquecimento é a elevação da temperatura do corpo antes de um esforço, mas, num sentido mais geral, é entendido como o conjunto de atos e exercícios efetuados antes de uma aula de Educação Física, treino ou competição, os quais visam aumentar o rendimento do aluno/atleta.

Nesta perspetiva, é possível englobar no “aquecimento” a preparação mental (psicológica) do aluno, que durante muito tempo foi menosprezada, mas nos últimos anos tem sido realçada como fator indispensável tanto para a aula como para o alto rendimento desportivo.

Entrando mais especificamente na base fisiológica, o aquecimento, tem por finalidade preparar os músculos e articulações para o exercício principal proposto, preparando os segmentos para o desenvolvimento da flexibilidade, evitando lesionar

o sistema muscular articular por antecipar imprevistos no movimento (Achour Júnior, 2002).

O aumento da temperatura corporal resulta nos seguintes benefícios:

- ✓ Aumento da taxa metabólica;
- ✓ Aumento do fluxo sanguíneo local;
- ✓ Melhoria da difusão do oxigênio disponível nos músculos;
- ✓ Aumento da quantidade de oxigênio disponível nos músculos;
- ✓ Aumento da velocidade de transmissão do impulso nervoso;
- ✓ Diminuição do tempo de relaxamento muscular após contração;
- ✓ Aumento da velocidade e da força de contração muscular;
- ✓ Melhoria na coordenação;
- ✓ Aumento da capacidade das articulações de suportar a carga.

Com o objetivo de melhorar a performance e a reduzir riscos de lesão o aquecimento prepara o corpo fisicamente para a atividade desportiva. (Alter, 1999) Segundo a perspectiva de Machado (2007) e Dantas (2003) os benefícios relacionados com a prática do aquecimento, resultam na capacidade qualificativa do desempenho motor, entre eles o crescimento na fluência sanguínea para a região periférica, aumento nas taxas metabólicas, aumento da elasticidade de tendões e ligamentos, aumento da espessura das cartilagens, maximização na produção do líquido sinovial, melhora dos padrões motores, aumento da temperatura neuromotora e a amplitude do débito cardíaco. Em termos fisiológicos, o aquecimento é a primeira parte da atividade física, tencionando preparar o indivíduo fisiologicamente para a prática da mesma.

Com a execução do aquecimento, há um aumento na temperatura muscular, e na permanência de um minuto do exercício o consumo de oxigênio é aumentado, há uma redução dos níveis de lactato, com isso, os benefícios apresentados mostram indícios que o aquecimento otimiza o fluxo sanguíneo local e no início do exercício o sistema aeróbio coopera com o metabolismo muscular (Mcardle, Katch, & Katch, 2003).

Segundo Weineck (1991), a musculatura assim como os tendões e ligamentos, tornam-se elásticos e a capacidade de alongamento aumenta, com isso diminui o risco de rompimento dessas estruturas em movimentos amplo que requerem uma exigência máxima do aparelho motor. Este fato corrobora com Dantas (2003), as

resistências plasmáticas, a viscosidade, a densidade da cartilagem, a produção do líquido sinovial e a elasticidade do músculo, com isso, o aparelho locomotor entra em estado de proteção à probabilidade de lesão.

Segundo McArdle, Katch, & Katch (2003), devido às altas temperaturas, os processos corporais são acelerados, com o aumento das ações coordenadas um aquecimento específico pode facilitar o recrutamento das unidades motoras que serão utilizadas nas performances máximas.

Segundo McArdle, Katch, & Katch, (2003) com aquecimento a temperatura muscular aumenta, com essa elevação, a hemoglobina liberta mais rapidamente o oxigênio suprindo o fornecimento e utilização por parte dos músculos, facilitando a transmissão sensorial e o metabolismo muscular.

Devido às altas temperaturas, os processos corporais são acelerados, com o aumento das ações coordenadas um aquecimento específico pode facilitar o recrutamento das unidades motoras que serão utilizadas nas performances máximas.

Um estudo de De Vries (1959), observou uma influência negativa da prática de exercícios gerais antes da performance em natação, o mesmo não acontecendo quando se empregavam exercícios específicos. Também Richards (1967) refere efeitos desfavoráveis do aquecimento na performance.

A partir de todos os estudos não é possível fazer emergir uma opinião coerente. Esta inconsistência pode ser atribuída em grande parte ao efeito de variáveis não controladas como a quantidade de trabalho realizado durante o aquecimento, sua duração, intensidade, tipo e intervalo de repouso da prestação. Fatores adicionais podem contribuir para a diferença de resultados como a idade, sexo, a condição física, o nível de coordenação neuromuscular e a própria atitude em relação ao aquecimento.

De referir que das opiniões desfavoráveis em relação aos benefícios do aquecimento, são de autores com estudos mais antigos, todos os mais recentes são de opiniões favoráveis. Com o desenvolvimento, e o estudo mais aprofundado do tema, tem vindo a provar-se a importância e a capacidade que o aquecimento tem sobre o organismo.

Seguindo a perspectiva de Karpovich e Sinning (1975) citado por Rodrigues (1993) pode-se considerar os seguintes tipos de aquecimento:

1. Aquecimento passivo: inclui a massagem e a aplicação local ou geral de calor através de infravermelhos, ultrassons, diatermia, banhos de vapor, banhos quentes, sauna e, mais recentemente, sacos térmicos, câmaras de aquecimento, etc.
2. Aquecimento ativo:
 - a. Informal, geral ou não relacionado (neste trabalho a designação utilizada será geral): consiste em exercitar os músculos importantes do corpo de um modo que não se assemelha ao que irão executar no decurso da aula/treino/competição, tendo por objetivo aumentar o nível de atividade da maior parte dos órgãos e aparelhos;
 - b. Formal, específico ou relacionado (o termo utilizado será específico): comporta a prática de movimentos e de gestos particulares que serão executados de seguida no decurso da aula/treino/competição, afetando em primeiro lugar o sistema nervoso, logo a coordenação neuromuscular.

Importante referir que esta divisão não contempla o aquecimento psicológico ou mental, se bem que parte deste aquecimento possa ser considerado como intrínseco aos tipos mencionados.

Em relação ao aquecimento geral, este é o mais utilizado de uma forma global. Segundo Alter (1999), os movimentos aplicados no aquecimento geral não são diretamente interligados aos que serão envolvidos no exercício propriamente dito, com isso torna-se amplo por abranger diversos movimentos como rotações articulares, calisténica, corrida, saltos, caminhadas, ou seja, movimentos dinâmicos ou cíclicos, aumentando assim a temperatura central do corpo.

Dantas (2003) afirma que o aquecimento geral é dividido em dois grupos, aquecimento orgânico e aquecimento neuromuscular. No primeiro dá ênfase ao trabalho do sistema cardiopulmonar enquanto no segundo evidencia a preparação da musculatura, articulações e do sistema nervoso de uma maneira generalizada.

Weineck (1991) distingue diversos benefícios atribuídos ao aquecimento geral, com a elevação da temperatura corporal interna e muscular a preparação do sistema cardiopulmonar às ações posteriores serão minimizadas, pois as estruturas estarão

preparadas para as cargas subsequentes, agindo profilaticamente as lesões, pois em cada corrida, por exemplo, a produção do líquido sinovial é maximizada melhorando a absorção da força recebida.

Em relação ao aquecimento específico tem o objetivo de preparar o corpo para a atividade posterior, utilizando movimentos parecidos com a modalidade pretendida, mas com uma redução na intensidade de trabalho. O aquecimento específico consiste em trabalho muscular localizado afetando de uma forma benéfica os mecanismos neurotransmissores, fazendo com que estes sofram um ensaio antecipando os movimentos a serem executados posteriormente, possibilitando uma intimidade prévia com estes movimentos (Dantas, 2003).

Segundo Maior & Ferreira (2006), as características do aquecimento específico são de otimizar a capacidade de coordenação motora, ampliar a redistribuição do fluxo sanguíneo e irrigação muscular, assim, ocorre um aumento de oxigênio nesta estrutura capacitando uma melhoria do metabolismo muscular, ocasionando a oportunidade de familiarização com o movimento a ser trabalhado.

Aquecimento e prevenção de lesões

Muitos autores defendem que a ausência de aquecimento antes de uma atividade intensa pode provocar um arranque das fibras musculares das fixações nos tendões. Masterovoy (1964) citado por Rodrigues (1993), na realização de testes, verificou que a forma como uma grande quantidade de velocistas aquecia os músculos da face posterior da coxa, sendo este executado na base de corrida lenta, exercícios de extensão e acelerações curtas, era completamente ineficaz quer em termos do aumento da temperatura muscular, que não aumentava mais do que 0 a 0,2° C em média, quer em termos da sua própria irrigação que era baixa. Analisando também vários quinogramas de atletas, concluiu que a solicitação destes músculos em corrida lenta ou rápida era bastante diferente. Neste paradigma, resolveu então, numa segunda série de experimentações, e com os mesmos atletas, introduzir antes do aquecimento normal, exercícios de força dinâmica e depois estática, destinados especificamente aos músculos da face posterior da coxa. Após o aquecimento registaram um aumento importante da circulação da musculatura da coxa e um aumento da temperatura local em média de 1,6° C. Esta temperatura era ainda mais acrescida quando aos exercícios de força se seguiam os exercícios de extensão, o

que faz notar que nem sempre estes são úteis, mas só após os exercícios de força apropriados. Neste estudo conclui-se que em relação ao mecanismo das lesões musculares crônicas, não é a teoria dos microtraumatismos que, juntando-se uns aos outros, levam a lesões musculares profundas, mas sim a teoria da distrofia muscular provocada pela sobrecarga prolongada do aparelho locomotor, que perturba a circulação sanguínea e a troca normal ao nível dos tecidos. Assim quando o aquecimento é incorreto há um reforço das excitações negativas, que no final poderá provocar o esgotamento muscular. É pois, esta sobrecarga funcional crônica que condiciona as alterações morfológicas que torna os músculos mais susceptíveis a lesões, como também ao nível do sistema nervoso uma contratura convulsiva e diversas perturbações da coordenação.

Apesar destes estudos, existem outros que contrapõem esta teoria. Lamb (1978) e McArdle, et. al (1981), afirma que não existe nenhuma prova clínica ou experimental em relação ao fato da possibilidade do aquecimento diminuir a incidência de lesões. No entanto, Lamb (1978), conclui que este dado está garantido na base da experiência de muitos atletas e treinadores, e daí o aquecimento ser recomendado em relação à possibilidade de prevenir as lesões nas articulações e músculos frios. Recentemente tem-se comprovado que o aumento da temperatura do tecido produzido durante o aquecimento é responsável pela redução de incidência e probabilidade de lesões músculo esqueléticas. A elasticidade muscular depende da saturação sanguínea. Portanto, músculos frios com saturação sanguínea baixa estão mais susceptíveis à lesão ou danos comparando com os músculos em temperaturas altas e acessória saturação sanguínea mais alta.

O movimento de percurso articular também melhora em temperaturas mais altas devido ao aumento da extensibilidade dos tendões, ligamentos e outros tecidos conjuntivos. Este aspeto do aquecimento é especialmente crítico para os alunos/atletas que precisam de um determinado grau de mobilidade articular relacionada a seu desporto (ex.: ginastas) e para os atletas que participam em desportos de inverno ou que se exercitam em tempo frio.

Dado que a temperatura afeta a extensibilidade dos componentes corporais envolvidos na flexibilidade, é particularmente importante lembrar que as rotinas de alongamento devem ser executadas após o aquecimento, a fim de se obter os melhores resultados e reduzir o potencial de risco das lesões induzidas pelo

alongamento. Os danos no tecido conjuntivo podem ocorrer se o alongamento excessivo for executado quando as temperaturas dos tecidos estão relativamente baixas.

Efeitos psicológicos do aquecimento

Para muitos, o efeito do aquecimento é parcialmente psicológico pois a maioria dos atletas foram ensinados a acreditar no valor do aquecimento.

É difícil obter de um aluno/atleta um esforço máximo quando este acredita que o aquecimento é importante e não o realizou. Este fato impede por vezes as comparações de resultados entre as performances executadas com e sem aquecimento. Estudos antigos foram considerados inválidos por se ter descoberto que os indivíduos que eram supostos realizarem as suas performances a frio, tinham aquecido às escondidas.

McArdle (1981) em resposta aos que dizem ser o aquecimento importante na preparação gradual da pessoa para dar o máximo sem medo de se lesionar, pergunta se, nos desportos coletivos os jogadores que estão no banco e entram sem aquecimento estão diminuídos por esse fato, ou seja, psicologicamente incapazes de dar o máximo. O mesmo autor conclui que existe pouca evidência concreta de que o aquecimento por si só afeta a performance subsequente, contudo, pelos seus fortes efeitos psicológicos e possíveis benefícios físicos, recomenda-se que se continue a utilizar, pois também não existe evidência substancial que justifique a sua eliminação.

Para terminar, há autores que afirmam que as características psicológicas de cada atleta afetam substancialmente os efeitos psicofisiológicos dos diferentes tipos de aquecimento, devendo os atletas emocionalmente estáveis e equilibrados usar o aquecimento tradicional, os atletas autodisciplinados mas explosivos devem executar um aquecimento mais rápido e intenso, e por fim os atletas pouco confiantes, preocupados e ansiosos devem usar um aquecimento bastante volumoso e de certa intensidade.

O aquecimento nas aulas de Educação Física

Segundo Bento (2003), a aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino

racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final.

Na linha de pensamento do mesmo autor, esta, muito embora a parte principal reivindique a função determinante da aula, incumbem à parte preparatória tarefas importantes. Estas não devem ser entendidas apenas como um aumento da temperatura corporal, mas sim uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.

Tal como sugere Bento (2003), e também sendo esta a minha opinião, o aquecimento envolve o despertar da disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas sequentes.

Com isto, a parte preparatória/aquecimento não visa apenas a preparar os alunos para a parte fundamental. Nela devem também ser resolvidas tarefas relativamente autónomas (exercícios de marcha de corrida, atitude corporal, etc).

Os exercícios de preparação geral são sobretudo importantes para os alunos dos anos mais baixos e intermédios, uma vez que garantem não apenas a ativação das funções orgânicas, mas também a formação da atitude corporal correta e da coordenação de movimentos. Nos alunos mais velhos assumem sobretudo um lugar importante os exercícios específicos, onde são originadas condições para a execução das ações motoras, tecnicamente complexas, da parte principal.

Assim, o aquecimento na aula de Educação Física, assume sempre um carácter específico. Por outras palavras, a escolha de exercícios para a parte inicial deve corresponder às exigências dos exercícios principais, no que toca aos mecanismos de coordenação solicitados e à compatibilidade da carga. Para isso são escolhidos exercícios que conduzam, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal (Bento, 2003).

A sequencialização dos exercícios é condicionada tanto pelas suas relações fisiológicas, como pelo princípio da sistemática. A execução processa-se, normalmente, numa sequência que contempla a necessidade de efeito consecutivo sobre os grupos musculares principais e do aumento progressivo da carga.

Segundo Bento (2003), o número de exercícios a realizar no aquecimento, varia de 6 a 8 nos anos mais baixos, e até 10 a 12 nos últimos anos. O número de repetições de cada exercício oscila entre 6 a 12.

O importante que os exercícios sejam dinâmicos, que atuem de fato sobre os grupos musculares principais, sejam executados numa atitude correta e com uma respiração ritmada e profunda. Depois de demonstrados pelo professor, os exercícios são executados, inicialmente de uma forma simplificada, com a atenção dos alunos orientada sobre o resultado conseguido; mais tarde pode ser incluído na exercitação a ideia competitiva. A duração de toda a fase inicial varia entre oito a doze minutos, ou seja, 10 a 20% do total da aula.

Finalizando, não estando eu totalmente de acordo com a opinião de Bento (2003), este autor afirma que é falso considerar como “introdução” a primeira fase de uma aula (10-15 minutos) que inclua já objetivos importantes do aperfeiçoamento das capacidades condicionais. Semelhante procedimento leva, frequentemente, a que registre na parte preparatória a carga corporal mais elevada – o que devia ser conseguido no decurso da aula!

Com base nesta pesquisa bibliográfica, e continuando na linha de pensamento do mesmo autor, o fundamento deste tema baseia-se na seguinte frase:

“Atribuir à parte preparatória apenas uma função secundária ao serviço da parte principal é uma das razões porque ela é normalmente, tão desqualificada na prática de ensino.” (Bento, 2003)

Pretende-se assim, clarificar, demonstrar, novas estratégias/paradigmas de ensino na parte inicial (aquecimento), indo ao encontro da definição e exploração fisiológica da palavra, potencializando o processo ensino aprendizagem.

6.3 Contextualização do tema

Ao longo de toda a minha vida, procurei compreender algumas questões que me criavam alguma confusão, sempre no sentido de as melhorar. Estes casos para além de surgirem na vida quotidiana, também me surgiram na minha vida académica.

Ao longo do meu percurso como estudante, nos ensinamentos básicos e secundários, confesso que a minha disciplina favorita sempre foi a Educação Física, influenciando o meu percurso no futuro.

Tanto nas aulas de Educação Física, como ao nível de treino enquanto jogador de futebol, sempre me questionei qual a importância do aquecimento e qual a utilidade deste. Recordo-me do quão desmotivante era a parte do aquecimento, com uma corrida à volta do espaço da aula/treino de 10 minutos, e depois as tradicionais mobilizações articulares (rotações de braços e “skipings”).

Passados já alguns anos depois da minha última aula de Educação Física no ensino secundário, e após tanta evolução que houve ao nível desportivo, este ano na observação das aulas de outros professores da escola, encontro a mesma realidade. Aquecimentos longos, com exercícios que não se enquadravam na parte fundamental da aula, apenas exercícios de forma a aumentar a temperatura corporal.

O número de aulas de Educação Física inseridas no currículo do aluno já é bastante reduzido. No ensino básico, três blocos de 45 minutos e no secundário dois blocos de 90 minutos. O tempo de empenhamento motor destas aulas, segundo Piéron (1992) citado por Quina (2007) varia entre os 30 minutos e os 70, nas aulas de 45 minutos e 90 respetivamente. Ao retiramos tempo de aquecimento da aula ficamos com 22 minutos nas aulas de 45 e 60 nas aulas de 90 (retirando 8 minutos nas aulas de 45 e 10 nas aulas de 90)

Se o aquecimento utilizado não contribuir para o objetivo da aula, ou seja, para o processo ensino aprendizagem, se for ao encontro do mero “aumento da temperatura corporal” constata-se que a aula terá somente 22 minutos nas aulas de 45 minutos e 60 nas aulas de 90 de aprendizagem efetiva.

Analisemos ao pormenor como exemplo, o tempo utilizado no aquecimento nas aulas de Educação Física ao longo de um ano, na turma que acompanhei ao longo do estágio pedagógico (9º ano de escolaridade), em que o ensino foi feito por blocos e o tempo gasto em aquecimento em média foi de 8 minutos nas aulas de 45 minutos e de 10 minutos nas aulas de 90.

Tabela 2 - somatório do tempo de aquecimento ao longo de um ano letivo numa turma do 9º ano

Unidade didática	Total de aulas	Aulas de 45'	Aulas de 90'	Tempo total de aquecimento 45'	Tempo total de aquecimento 90'	Tempo por U.D.
U.D. Ginástica	11	5	6	40'	60'	100'
U.D. Voleibol	10	6	4	48'	40'	88'
U.D. Atletismo	12	6	6	48'	60'	108'
U.D. Futsal	10	5	5	40'	50'	90'
U.D. Bitoque Rugby	11	5	6	40'	60'	100'
U.D. Galhofa	5	3	2	24'	20'	44'
Total				240'	290'	530'

Com a tabela é verificado o tempo total gasto em aquecimento ao longo de um ano letivo. É verificado que o tempo total de aquecimento nas aulas de 45' é de 240 minutos e o tempo total nas aulas de 90' é de 290 minutos. Estes resultados divididos por aulas, ou seja $240' / 45'$ dão um valor de 5,3 aulas; nas aulas de 90', $290' / 90'$ dá um resultado de 3,2 aulas. Somando o número de aulas dá quase 8,5 aulas. Somando o total de minutos de tempo gasto ao longo do ano em aquecimento é de 530'.

Assim, verificamos que o tempo utilizado no aquecimento nas aulas de Educação Física ao longo de um ano letivo numa turma de 9º ano é bastante elevado. Potencializar esse tempo com estratégias de ensino é proposto no ponto a seguir.

6.4 Estratégias desenvolvidas

Como verificado no capítulo anterior, no exemplo dado, o somatório do tempo ao longo de um ano letivo e por unidade didática é bastante elevado. Interessa então potencializar esse tempo, de modo que contribua para o processo ensino aprendizagem.

Irão ser apresentadas propostas de utilização do aquecimento como forma integrante do processo ensino aprendizagem. As propostas são meras sugestões de utilização, não criticando outros modos de utilização do mesmo tempo, mas como formas de aproveitamento do tempo de aprendizagem. Não utilizando assim, o tempo de aquecimento como mero aumento da temperatura corporal.

Todas as estratégias apresentadas, não podem discordar da importância fisiológica desta parte da aula, ou seja, todos os exercícios têm de ter um caráter evolutivo e uma intensidade como se esta fosse um exercício da parte fundamental da aula. Para cada sugestão, para ser aplicado, existe uma contextualização. Estas sugestões têm de ser sempre adaptadas ao contexto.

Estratégia de aquecimento 1

Esta estratégia pretende a aplicação do aquecimento num exercício com base no objetivo da parte fundamental da aula, em que os objetivos da aula, são inseridos no contexto deste exercício, mas de uma forma básica, como a utilização dos princípios específicos de jogo nos jogos desportivos coletivos, gestos técnicos ou formas básicas de técnicas nas modalidades individuais.

Estratégia de aquecimento 2

Esta estratégia visa rever matérias que foram lecionadas nos anos anteriores, e que naquele ano, por questões de planeamento não foram escolhidas para se lecionar. Revisão de matéria(s) lecionada(s) em anos anteriores.

Estratégia de aquecimento 3

Com base na estratégia 2, esta baseia-se na revisão de uma matéria que foi lecionada anteriormente, ou seja, em cada aula, é revista uma matéria já abordada em unidades didáticas de períodos anteriores, mas que seja do mesmo ano.

Estratégia de aquecimento 4

Como foi verificado na tabela 1, o tempo gasto anualmente em aquecimento, dá perfeitamente para realizar cinco aulas de 45' e três aulas de 90'. Com este tempo, ao longo do ano, pode ser abordada uma nova unidade didática, ou seja, em todas as aulas no aquecimento, era abordada uma matéria de uma modalidade, mas de uma forma que fosse também um aumento progressivo da temperatura corporal, ou seja, não podia ser feita de uma intensidade elevada, mas com alguns objetivos, mas não todos de uma parte fundamental. No final, em vez de se ter dado seis unidades didáticas, eram abordadas sete, apesar de não haver um aprofundamento tao elevado. Esta estratégia não aborda a consolidação da matéria em causa, mas

sim pelo menos de uma fase introdutória, dependendo sempre do nível dos alunos. Um bom exemplo para este caso é a dança.

Estratégia de aquecimento 5

Tendo na base de realização a estratégia 3, este é mais específico num gesto técnico, princípio de jogo, consolidando apenas um gesto técnico que numa matéria anterior não se conseguiu consolidar por qualquer motivo.

Assim, estas estratégias podem ser resumidas na seguinte tabela:

Tabela 3 - Estratégias de utilização do aquecimento

Estratégias de utilização do aquecimento	
Estratégia de aquecimento 1	Forma básica da parte fundamental (de jogo e princípios)
Estratégia de aquecimento 2	Revisão de matéria(s) lecionada(s) em anos anteriores.
Estratégia de aquecimento 3	Revisão de matérias lecionadas no ano ou a lecionar
Estratégia de aquecimento 4	Lecionação de uma nova unidade didática ao longo de todos os aquecimentos do ano
Estratégia de aquecimento 5	Consolidação de um gesto técnico, princípio de jogo

6.5 Considerações finais

Todas as estratégias apresentadas não são novidade, assim, pretendeu-se a partir da ideia de aproveitamento do aquecimento para o processo ensino aprendizagem, apresentar algumas formas de potencializar este processo. Neste trabalho não apresentados exercícios, esse cabe sempre ao professor conforme a sua turma e contexto, mas sim idealizar uma forma de aproveitar o aquecimento para que os alunos tenham um maior empenhamento motor.

Toda a pesquisa bibliográfica realizada remete para o “aquecimento” como uma forma fisiológica, alguns autores, dizem mesmo que o exercício de aquecimento deve ter exercícios de que promovam um aquecimento específico para modalidade

em questão, mas será que não é possível inserir também alguns critérios e objetivos da aula no aquecimento, de uma forma mais básica? Será que os alunos não aprendem princípios de jogo ou a jogar futsal de uma forma de jogo reduzido e aumentarem também ao mesmo tempo a sua temperatura corporal? Será que não é possível conjugar o aumento da temperatura corporal com objetivos específicos da matéria, retendo sempre alguma aprendizagem por parte dos alunos?

Todas estas questões são consideradas possíveis, requerendo somente um maior e melhor planejamento de alguns professores de Educação Física, quebrando assim com alguns paradigmas existentes. É necessário inovar, recriar, potencializar, adaptar, arriscar para contribuir para um melhor processo ensino aprendizagem dos alunos.

Este estudo só teve em conta o ensino por blocos, apesar de ser possível a sua adaptação a algumas estratégias ao ensino por etapas. Apesar do ensino por etapas ser o adotado pelo programa nacional do 3º ciclo, o ensino por blocos é ainda muito adotado no nosso sistema de ensino.

Importante salientar que este estudo não pretende ser uma crítica aos professores, mas uma banca de ideias e informações, para que se possa assim rentabilizar tempo e aprendizagens.

VII – CONCLUSÃO

Terminada mais uma “aula” fundamental da minha carreira profissional, tenho a noção que esta contribuiu muito para o meu processo de ensino aprendizagem em muitos aspetos, tanto a nível profissional como pessoa.

Na minha opinião, todos os professores necessitam de uma formação contínua, eficiente e de qualidade. No meu caso, sinto que terei de continuar a minha formação, procurando manter-me atualizado e informado, procurar saber mais e mais.

No culminar deste estágio pedagógico, sinto-me realizado e sinto que atingi claramente os objetivos de desempenho e aprendizagem que concerne às dimensões pedagógicas, na otimização e potencialização do tempo de prática dos alunos.

Todo o estágio pedagógico foi sempre encarado com a máxima seriedade e profissionalismo. A motivação foi sem dúvida um dos sentimentos que me acompanhou ao longo deste ano letivo. Mantive sempre um interesse elevado em aprender e realizar este estágio pedagógico com elevado sucesso.

Para finalizar, faço um balanço global muito positivo desta etapa de formação pedagógica. Esta etapa foi sem dúvida aquela que mais marcou a minha formação académica, permitindo adquirir um maior conhecimento e uma vivência na prática do que é ser professor de Educação Física. Mais uma vez, quero destacar a importância de toda a disponibilidade, solidariedade, partilha de experiência e conhecimento e da orientação neste processo proporcionado pelo orientador da escola, pelo orientador da faculdade, pelo grupo de educação física e pelo núcleo de estágio. Destaco também o papel não menos importante da restante comunidade educativa, no acompanhamento desta etapa, nomeadamente no que respeita ao meu enquadramento na escola e no auxílio nas diversas atividades referentes ao processo de estágio.

Foi também muito importante para mim sentir que fui útil à escola, que todo o trabalho realizado ao longo do ano foi reconhecido.

Sei que no panorama nacional não será fácil integrar a atividade docente, mas este ano de formação permitiu-me entender verdadeiramente o meu gosto pelo ensino da

Educação Física, dando-me maior força e vontade de procurar enfrentar esta situação, exercendo as funções de professor de Educação Física no futuro.

VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achour Júnior, A. (2002). *Exercício de alongamento: anatomia e fisiologia*. Barueri: Manole.
- Alter, M. (1999). *Alongamento para os esportes*. Barueri: Manole.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica. Concurso para professor associado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts, *Motivation in sport and exercise Human Kinetics* (pp. 161-176).
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Baden-Powell, R. (1908). *Escotismo para rapazes*. Inglaterra.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. . Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bruzi, A., Palhares, L., Fialho, J., Benda, R., & Ugrinowitsch, H. (s/d). Efeito do número de demonstração na aquisição de uma habilidade motora: um estudo exploratório. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 179-187.

- Caetano, A., & Silva, M. (Janeiro/Abril de 2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de ciências da educação*, pp. 49-59.
- Celso, V. (1994). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.
- Dantas, E. (2003). *A prática da preparação física*. Rio de Janeiro: Shape.
- De Vries, H. (1959). *Effects of various warm-up procedures on 100 yard times of competitive swimmers*.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Karpovich, P., & Sinning, W. (1975). *Physiologie de l'activité musculaire*. Paris: Vigot Frères.
- Lamb, O. (1978). *Physiology of exercise - responses and adaptations*. New York: MacMillan publishing.
- Machado, A., Pantaleão, D., Paiva, B., & Troyack, E. (A influência do aquecimento com o músculo agonista e antagonista sobre o número máximo de repetições localizadas). 2007. *Coleção pesquisa em educação física*, pp. 331-335.
- Maior, A., & Ferreira, R. (2006). Eletroestimulação e aquecimento específico: análise experimental e comparativa nos ganhos de força. *Revista de educação física*, 36-42.

- McArdle, W., Katch, F., & Katch, V. (1981). *Exercise Physiology*. Philadelphia: Lee Febriger.
- McArdle, W., Katch, F., & Katch, V. (2003). *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Nóvoa, A. (s/d). *Formação de professores e profissão docente*.
- Quina, J. (2007). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB.
- Richards, D. (1968). A two factor theory of the warm up effect in jumping performance. *Research Quarterly*, 668-673.
- Rodrigues, M. (1993). *O aquecimento em treino desportivo*. Oeiras: CMO.
- Rosado, A. (s.d.). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Obtido em 14 de Outubro de 2011, de Faculdade de nutrição humana: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Shigunov, V., & Pereira, V. (1994). *Pedagogia da educação física - o desporto coletivo nas escolas os componentes afetivos*. São Paulo: Ibrasa.
- Sobral, F. (1988). *Introdução à educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de educação física e o currículo institucional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilar, A. (1998). *O professor planejador. Coleção Cadernos pedagógicos nº19.*

Porto: Edições ASA. 3ª edição.

Weineck, J. (1991). *Biologia do Esporte.* Barueri: Manole.

