



**Confronto com a realidade da profissão docente:
Retrospectiva da caminhada de um estudante
estagiário no contexto escolar**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Álvaro Luís Pisco de Moura
Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Moura, A. L. P. (2017) Confronto com a realidade da profissão docente: Retrospectiva da caminhada de um estudante estagiário no contexto escolar. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Moura. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física; Estágio Profissional; Processo Ensino-Aprendizagem; Ensino do Jogo para a Compreensão.

Dedicatória

**Aos meus pais,
A vocês dedico estas páginas, por tudo aquilo que representam**

Meus pais... falar de vocês não é tarefa fácil...

Obrigado por estarem sempre presentes nos momentos mais importantes, nos momentos bons e em especial nos menos bons.

Obrigado por serem um pilar essencial na minha vida.

Sem vocês não estaria onde estou hoje

Sem vocês não seria o que sou hoje.

Um muito obrigado por tudo o que fazem e que sei que vão continuar a fazer, por mim.

Agradecimentos

Aos meus pais, por todos estes anos de apoio incondicional em que não me faltaram com nada. Por serem um alicerce fundamental nas minhas jornadas. E por me terem feito a pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, pela amizade, pela ajuda, pela partilha, e por saber, que estarás sempre presente para mim. Foste um sustentáculo essencial na realização deste Mestrado. Muito Obrigado por tudo!!!

Ao José Maia, pelo exemplo de profissionalismo, honestidade e frontalidade. Por todos os ensinamentos e por todas as horas que estiveste disponível para me aturar.

Ao Bruno Bacalhau, pela sua boa disposição e alegria. Se o estágio foi ainda mais inesquecível a ti o devo e aos teus momentos de diversão. Foste sem dúvida, a pessoa perfeita para completar o núcleo.

Ao Professor José Carlos Monteiro, pela amabilidade, disponibilidade, ensinamentos, profissionalismo e rigor. Foi essencial para a minha evolução, ajudando-me a superar obstáculos, a aprumar arestas e a alertar-me quando necessário.

À Professora Paula Batista, pela sua competência, exigência, abertura, paciência e amizade. A professora é um exemplo de excelência.

Aos meus alunos, pela forma como me receberam, e como me trataram. Foi graças a eles que cresci e evolui como professor, errando, refletindo e aprendendo. Também pela confiança que depositaram em mim e pela partilha.

A todos Muito Obrigado

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Índice Geral.....	VII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos.....	XIII
Resumo	XV
Abstract.....	XVII
Abreviaturas	XIX
1. Introdução.....	3
2. A minha génese.....	7
2.1. A minha formação académica	9
2.2. As minhas expectativas para o estágio.....	11
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	15
3.1. Estrutura e funcionamento do Estágio Profissional.....	15
3.2. A profissão aprende-se na profissão	15
3.3. O papel da escola na formação dos futuros cidadãos	17
3.4. A minha segunda casa – a Escola Cooperante!	18
3.4.1. A direção	19
3.4.2. O Corpo docente	20
3.4.3. Corpo não docente.....	20
3.4.4. Os Alunos.....	21
3.4.5. O Grupo de EF.....	21
3.4.5.1. Espaço de trabalho e recursos materiais.....	22
3.4.6. Núcleo de Estágio	23
3.4.7. As minhas Turmas	26
4. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem	31
4.1. Conceção de ensino	31
4.1.1. Conceção do ensino em EF.....	32
4.1.1.1. Modelos de ensino.....	33
4.2. Confronto com a realidade de ensino	34
4.3. Planear para ensinar.....	35

4.3.1. Planeamento Anual	36
4.3.2. As Unidades Didáticas	37
4.3.3. Os Planos de aula	39
4.4. O palco de intervenção – a aula	40
4.4.1. Relação Professor-Aluno	40
4.4.2. Ensino equitativo - trabalho homogéneo e heterogéneo	43
4.4.3. Comunicação – chave para a compreensibilidade do ensino	45
4.4.4. Gestão da aula	49
4.4.4.1. Gestão do tempo útil de aula	51
4.4.5. Competição – elemento central no ensino da EF	55
4.5. Avaliação – das modalidades às funções	56
4.6. Reflexão – como fonte de aprendizagem	61
5. Ensino do Jogo para a Compreensão numa unidade de voleibol no ensino secundário.....	67
5.1. Resumo	67
5.2. Abstract.....	68
5.3. Introdução	69
5.4. Objetivo geral.....	75
5.5. Objetivos específicos	75
5.6. Metodologia	75
5.7. Procedimentos de Análise	81
5.8. Resultados	82
5.9. Discussão dos resultados	86
5.10. Conclusões	88
5.11. Referências Bibliográficas	89
6. A profissão de professor vai muito além da lecionação... ..	93
7. Marcas que deixei na Escola Cooperante	101
8. Conclusão	107
9. Referências Bibliográficas	111

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo Ensino do Jogo para a Compreensão. Fonte: (Bunker & Thorpe, 1982, p. 6).....	74
Figura 2. Cálculo da performance em jogo - GPAI (parte 1). Fonte: (Mesquita et al., 2015, p. 113).	77
Figura 3. Cálculo da performance em jogo - GPAI (parte 2). Fonte: (Mesquita et al., 2015, p. 113).	77
Figura 4. Despacho n.º 6984-A/2015 de 23 de junho.....	96

Índice de Quadros

Quadro 1. Planeamento das quatro categorias transdisciplinares (10.º ano)...	37
Quadro 2. Categorias de observação do Game Performance Assessment Instrument - adaptado por Mesquita (2006) a partir de Oslin et al. (1998).	76
Quadro 3. Unidade Didática.	78
Quadro 4. Calendarização das diferentes etapas.	80
Quadro 5. Resultados das Avaliações Diagnóstica e de Controlo.	82
Quadro 6. Resultados das Avaliações Sumativa e de Retenção.	83
Quadro 7. Valores das variáveis nas avaliações diagnóstica, de controlo e sumativa.	83
Quadro 8. Valor de significância nas avaliações diagnóstica, de controlo e sumativa.	84
Quadro 9. Valor de significância entre avaliação sumativa e de retenção.	85
Quadro 10. Número e percentagem de alunos por nota obtida.	85
Quadro 11. PAA com intervenção ativa do núcleo de estágio.	93
Quadro 12. Desempenho das funções de Diretor de Turma.	97

Índice de Anexos

Anexo 1. Teste Teórico.	XXI
Anexo 2. Unidade Didática de Voleibol.	XXI
Anexo 3. Resultados Teste Teórico.	XXIV

Resumo

A profissão professor é complexa e imprevisível exigindo uma formação inicial que prepare os futuros professores para este contexto, especificamente, importa que os estagiários adquiram capacidade de transformar os saberes acadêmicos em saberes profissionais. O presente documento relata o estágio de um estudante estagiário que entrou com expectativas muito altas, mas que no confronto com a realidade, se apercebeu da dificuldade da missão do professor. Neste quadro, a concretização do relato aborda a reconstrução dos momentos mais relevantes da caminhada do estagiário (o autor), e estrutura-se no processo de construção da sua identidade profissional. Em termos de estrutura, o documento está organizado em cinco grandes capítulos. No primeiro capítulo consta o trajeto desportivo e acadêmico, bem como as expectativas para o ano de estágio. No segundo está patente a caracterização da escola cooperante e a importância do estágio profissional. O terceiro capítulo diz respeito ao modo como é organizado e gerido o processo ensino-aprendizagem, perante o confronto com a realidade escolar. No quarto capítulo é apresentado um ensaio curricular no voleibol com recurso ao modelo Ensino do Jogo para a Compreensão. No quinto capítulo, estão presentes as atividades extracurriculares realizadas pelo estudante estagiário ao longo do estágio. O sexto e último capítulo constrói-se em torno de pequenos excertos de 'falas' de alunos, professores e funcionários, que retratam as memórias que o estudante estagiário deixou naqueles com quem lidou durante o ano de estágio. O documento termina com as principais conclusões acerca da conceção de ensino do estudante estagiário, em resultado da experiência tida no contexto escolar.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física; Estágio Profissional; Processo Ensino-Aprendizagem; Ensino do Jogo para a Compreensão.

Abstract

The teacher profession is complex and unpredictable, requiring an initial training that prepares future teachers for this context, specifically in the acquirement of ability to transform academic knowledge into professional knowledge by the pre-service teacher. This document reports the practicum training of a pre-service teacher who entered with very high expectations, but who in the confrontation with reality, realized the difficulty of the teacher's mission. In this context, the making of the report addresses the reconstruction of the most relevant moments of the pre-service teacher journey (the author), and is structured in the process of building his professional identity. In terms of structure, the document is organized into five major chapters. The first chapter includes the sports and academic path, as well as the expectations for the practicum training year. In the second it is overt the cooperating school characterization as well as the importance of the practicum training. The third chapter concerns the way that the teaching-learning process is organized and managed, in direct confrontation with the school reality. In the fourth chapter is presented a curricular test in volleyball using the model Teaching Games for Understanding. In the fifth chapter, the extracurricular activities performed by the pre-service teacher during the practicum. The sixth and final chapter builds around small excerpts from students, faculty and staff 's' speeches', which depict the memories the trainee left behind in those he dealt with during the practicum training year. The document concludes with the main conclusions about the teaching conception of the pre-service teacher, as a result of the experience in the school context.

KEY WORDS: Physical Education; Practicum Training; Teaching-Learning Process; Teaching Games for Understanding

Abreviaturas

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EJPC – Ensino do Jogo para a Compreensão

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEEFEBS – Mestrado em Ensino

PAA – Plano Anual de Atividades

Introdução

1. Introdução

O estágio profissional é a última etapa da formação inicial, porquanto reflete a chegada do futuro professor ao mundo do trabalho. No entendimento de Flores (1999), o estágio um período extremamente rico em termos de aprendizagens, pois é nesta fase da formação que o estudante estagiário adquire capacidade de transformar os saberes académicos em saberes profissionais.

Batista e Queirós (2013) falam da importância de desenvolver nos futuros professores, competências que lhes permitam responder às situações que se colocam, nesta que é uma realidade complexa e imprevisível. No entender de Batista e Pereira (2014) *“ter competências não é sinónimo de ser competente”* e, nesse mesmo sentido, Batista e Queirós (2013) enfatizam a necessidade de o estudante estagiário refletir acerca da sua prática.

Segundo Queirós (2014), o estágio profissional concede, ainda, ao estudante estagiário, a oportunidade de integrar uma comunidade educativa e de conhecer os contornos em que se desenrola a profissão. Por esse motivo, é usual o choque com a realidade, amplamente reportado por Veenman (1984), perante a multiplicidade de papéis e a inexperiência para lidar com o terreno incerto e exigente do mundo profissional.

O plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) finda com a realização do Estágio Profissional numa Escola Cooperante. De forma a ajudar o Estudante Estagiário na integração num contexto profissional complexo e exigente, o mesmo é norteado por um Professor Cooperante – professor da escola e um Professor Orientador – professor da FADEUP.

Nesse sentido, o presente documento pretende ilustrar as peripécias, obstáculos, desafios e dificuldades que contribuirão para o desenvolvimento profissional de um estudante estagiário ao longo do seu ano de estágio.

A configuração do documento, numa lógica evolutiva, encontra-se dividida em 6 capítulos.

No capítulo um, “A minha génese” – é abordado o trajeto de vida, incluindo a formação desportiva e académica, bem como as expectativas em relação ao estágio profissional.

O segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional” - incorpora temas como o enquadramento institucional e a importância do estágio, o papel da escola na sociedade e caracteriza a comunidade educativa do agrupamento da escola cooperante.

O capítulo 3, “Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem” – remete para a construção da identidade profissional, através das transformações ao nível das conceções, do planeamento e da operacionalização do processo-ensino aprendizagem.

No capítulo 4, “Um estudo em voleibol no ensino secundário – é apresentado um ensaio curricular no voleibol, estruturado com base no modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão”, com vista a avaliar o impacto da implementação do referido modelo na performance e conhecimento do jogo e na retenção da aprendizagem.

Relativamente ao capítulo 5, “A profissão de professor vai muito além da lecionação” - constam as atividades além da sala de aula, destacando as competências, desafios e dificuldades enfrentadas no exercício do papel de professor nestes espaços distintos.

O capítulo 6, “Marcas que deixei na escola” - retrata, por recurso a ‘falas’ de outros membros da comunidade educativa, as memórias e afetos deixados naqueles com quem tive oportunidade de trabalhar durante o ano de estágio.

A minha génese

2. A minha génese

De batismo recebi o nome de Álvaro Luís Pisco de Moura. E, tal como no nome está presente um determinado legado familiar, bem como características do contexto familiar em que me desenvolvi, tendo as mesmas sido determinantes no desenvolvimento das minhas apetências e da minha personalidade.

Nasci na Póvoa, mas vivi entre Barcelos e Ofir. Este último representa o local onde passava quase todos os meus fins de semana, mas sobretudo o espaço físico onde o desporto começou a fazer sentido na minha vida.

Desde pequeno que me foi incutido o gosto pelo desporto e pelo exercício físico, tendo nos meus pais o meu primeiro exemplo. Cedo aprendi e experienciei no seio familiar aquelas atividades que considerava mais-valia na proteção e salvaguarda da minha meninice, como é o caso da natação e outras se seguiram, como andar de bicicleta.

É com nostalgia que recordo a minha infância multidesportiva em Ofir onde praticava várias modalidades (natação, ténis de campo e mesa, futebol, voleibol, canoagem, BTT, entre outras). A minha identidade foi sendo construída num ambiente saudável e propício ao desporto. Esta ligação ao desporto, viria a tornar-se numa prática assídua e consistente quando os meus pais me inscreveram num clube de Karaté aos oito anos de idade. Tinham como ambição que eu tivesse um mecanismo de defesa pessoal e me tornasse mais autoconfiante e autodisciplinado. Na vigência da prática desta modalidade participei em diversos torneios e competições onde acabei por obter bons desempenhos. Além do mais, pude desenvolver outras competências como o saber ganhar/perder e o respeito pelo adversário. Contudo, como a maioria dos meninos de treze anos, acabei por ingressar numa Academia de Futebol com o sonho de vir a ser futebolista profissional.

Essa ligação manteve-se somente até aos 16 anos, onde uma lesão meniscal, três vezes no mesmo joelho, limitou-me e levou-me o sonho de ser guarda-redes de alta competição. Segundo os especialistas do meio futebolístico eram-me identificadas algumas características positivas para a função, como por exemplo, as características físicas adequadas a essa posição específica, o que ainda tornou mais penosa a minha saída. Foi uma fase

bastante depressiva e em que senti necessidade de me desligar de tudo o que girava à volta do mundo do futebol.

O apoio dos meus familiares, colegas e amigos ajudou-me a ultrapassar esta fase, com o intuito de vivenciar novamente o envolvimento a que me havia habituado no mundo do futebol e a ligação que mantinha com as crianças nas minhas férias em Ofir, resolvi aceitar ser monitor de um campo de férias. Estas pequenas experiências despertaram em mim ainda mais o gosto pelo trato com crianças, uma vez que sempre fui alvo de rasgados elogios face ao jeito que me era identificado na relação que mantinha com estas.

Outras experiências como monitor viriam, nomeadamente o acompanhamento de alunos de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo que efetuava viagens interculturais a Espanha no âmbito do Clube Europeu, durante três anos.

Volvidos alguns anos, e superado o abalo tido outrora com o futebol, voltei aos vinte e um anos de idade agora na qualidade de treinador. Iniciei o meu percurso, na academia de futebol da Póvoa de Varzim, mais concretamente na Escola do Sporting, tendo sido colocado como adjunto no escalão sub11. Os meus colegas treinadores com quem ainda mantenho amizade, recordam-me como um caloiro que andava sempre com um pequeno bloco a tirar apontamentos. Se por um lado, brincam com a situação, simultaneamente, reconhecem que essa postura foi fundamental para o meu crescimento como pessoa e treinador. Numa análise introspetiva, perceciono uma evolução gigantesca. De facto, foi um ano de enorme aprendizagem. Sempre me caracterizei como alguém introvertido e inibido, e, portanto, esta experiência obrigou-me a sair da minha zona de conforto.

No meu segundo ano como treinador continuei a minha aventura na Escola/Academia do Sporting, ainda que, como adjunto dos sub9. No decorrer do ano fui convidado para ser treinador adjunto nos sub16 do Leixões Sport Club, mantendo as mesmas funções na academia do Sporting. Esta nova experiência, marcou a passagem de um contexto de formação para um contexto de alto rendimento/competição. Após o choque inicial pude constatar a intensidade e a exigência com que se vive o futebol, ainda que em escalões de formação, é completamente diferente de outras modalidades. Para minimizar os danos desta transição apoiei-me num colega meu, já com uma

larga experiência nestes contextos mais competitivos. Além disso, inteirei-me da história do clube e pude perceber quão calorosa e ferverosa é a massa associativa desta coletividade – o Leixões Sport Club.

Na época seguinte surgiu a oportunidade de realizar estágio nos Sub19 do Leixões, um contexto diferente de tudo até então. Neste clube os jogadores fazem parte da SAD e são encarados como profissionais, face à projeção que o campeonato nacional tem neste escalão. Apesar de no ano anterior já estar num patamar competitivo interessante, a verdade é que nesse ano percebi um pouco melhor do que é um contexto de alto rendimento. Tenho a noção que soube aproveitar cada momento ao longo da época, tendo sido um ano de constantes ensinamentos.

Atualmente ainda continuo vinculado ao clube na qualidade de treinador, tendo já experienciado, praticamente, todos os escalões da formação.

As minhas vivências como treinador vão muito além do trabalho de campo, tendo nestes dois últimos anos (2016 e 2017) tido oportunidade de acompanhar o escalão ‘escolas’ durante uma semana no torneio IBERCUP, em Cascais.

Em suma, importa realçar que todas estas vivências foram fundamentais para a construção da minha personalidade e desenvolvimento de características, como a autoconfiança, a segurança, a tranquilidade e a assertividade que atualmente me caracterizam, designadamente no contexto formativo com os alunos e atletas.

2.1. A minha formação académica

Além das experiências desportivas, também as da minha formação académica foram fundamentais para me tornar naquele que sou hoje.

A minha formação inicial até à conclusão do ensino secundário aconteceu em Barcelos. Ao longo dos 12 anos tive diversas vivências, no entanto, houve um professor de Educação Física que me marcou imenso durante os três últimos anos de escolaridade obrigatória. A sua maneira de ser, a forma como lidava com os alunos e os conflitos e o jeito de transmitir o conhecimento marcaram-me de tal forma, que a decisão de seguir estudos no ensino superior na área da Educação Física devem-se em grande parte a este grande homem.

Essa escolha viria a ser concretizada no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) onde fiz um curso de especialização tecnológica em Educação Física, durante um ano. Para a conclusão dessa formação tive um estágio de seiscentas horas, através do pelouro do desporto da autarquia da Maia na modalidade de Ténis, durante três meses. Neste estágio tive oportunidade de participar na organização dos torneios de jovens do concelho, nomeadamente, no mais emblemático torneio de jovens do país, o “Maia Jovem Ténis Cup”, com tenistas de dimensão europeia. Durante os dias do torneio tive o ensejo de confraternizar/apoiar promissores tenistas da elite mundial e adquirir conhecimentos para a organização/dinamização de eventos desportivos. A duração do estágio foi determinante, para mais tarde, vir a ser selecionado para o mestrado de Alto Rendimento.

Concluída esta especialização, inscrevi-me na licenciatura no mesmo Instituto. Ao longo dos três anos fui enriquecendo o meu currículo, com conhecimento de diversas áreas, tendo as unidades curriculares referentes ao treino sido aquelas que mais despertaram a minha curiosidade. Assim, no terceiro ano decidi embarcar numa aventura e candidatei-me ao “Programa Erasmus”, que consegui fruto dos créditos que possuía. Foi uma experiência tremendamente enriquecedora a todos os níveis (cultural, social, pessoal e curricular, entre outros) e que me ajudou imenso a ser capaz de resolver sozinho os meus problemas. Nesta minha aventura pela Roménia, questioneimei inúmeras vezes sobre o que fazer a seguir, tendo-me decidido pelo Mestrado de Treino de Alto Rendimento, devido à paixão que tinha surgido no ano anterior pelo treino.

Iniciava deste modo, um novo capítulo da minha vida, conciliando a vida de treinador com a vida de estudante. As bases adquiridas no primeiro ano de mestrado foram imprescindíveis para aquilo que viria a ser o ano de estágio. Apesar de inserido nos sub19 no campeonato nacional, aconselharam-me a não concluir o 2.º ano, face à minha inexperiência e às mais-valias resultantes de realizar este estágio numa equipa sénior da primeira ou segunda liga. As dificuldades inerentes a uma entrada com total acesso numa equipa técnica num patamar deste nível inviabilizaram-me essa possibilidade até aos dias de hoje. Perante este quadro e de forma a melhorar a minha relação com os atletas, bem como a qualidade do meu treino, no ano seguinte optei por

ingressar no mestrado de ensino na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tinha como principal objetivo capacitar-me com ferramentas pedagógicas e didáticas que são indispensáveis tanto ao professor como ao treinador e a todos aqueles que lidam com pessoas. O mestrado veio dar-me razão, tendo ao longo destes dois anos aprendido imenso e questionando-me continuamente sobre estratégias que até então usava nos treinos. Por outro lado, o meu percurso pelas jovens equipas da formação do Leixões Sport Club, foi uma enorme mais-valia, nomeadamente no trato com os alunos no meu estágio na escola cooperante.

2.2. As minhas expectativas para o estágio

A oportunidade de realizar o estágio possibilita colocar em prática conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo da formação (Batista & Queirós, 2013). Neste sentido, esperava conseguir desenvolver a minha capacidade de organizar as aulas, de gerir os conflitos e potenciar o tempo útil de aula, de forma a contribuir para o melhor desenvolvimento de cada aluno. Para isso é fundamental que consiga extrair o melhor de cada um, comunicando com todos de forma diferente.

Tinha a expectativa de encontrar alunos desinteressados e uma escola desconfiada do valor da Educação Física, face às constantes políticas que vêm reduzido tempo a esta disciplina e a retiraram inclusive, da média de acesso ao Ensino Superior.

Esperava, verdadeiramente, conseguir estabelecer uma relação de partilha de conhecimentos com os meus colegas do núcleo de estágio, professor cooperante, professora orientadora e grupo de Educação Física. Estava consciente para que isso acontecesse era indispensável que houvesse abertura, frontalidade, espírito crítico, boa disposição e ambição de fazer melhor a cada dia.

Nesta sequência, estava consciente que me aguardava um ano de muito trabalho e muita dedicação, mas acima de tudo, ambicionava aprender muito e atingir os objetivos a que me propunha. Acreditava, que depois desta experiência sairia enriquecido, mais capaz de gerir os conflitos e com a minha identidade de professor bem definida.

Em suma, para corresponder às altas expectativas que tinha para este ano de estágio sabia que tinha de trabalhar, no sentido de ser recordado como um professor que deixou a sua marca e não como mais um que passou pela escola.

Enquadramento da **Prática Profissional**

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Estrutura e funcionamento do Estágio Profissional

O plano de estudos do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário incorpora o Estágio Profissional no segundo ano - unidade curricular que é realizada numa escola cooperante. Os estagiários integram um núcleo de estágio que pode ser constituído por três ou quatro Estudantes Estagiários e são orientados por um professor cooperante – professor da escola cooperante - e um professor orientador – professor da universidade.

Segundo o regulamento de estágio¹, a avaliação da unidade curricular resulta de duas componentes, com uma distribuição equitativa do seu peso na classificação final. Assim, é atribuída uma nota à prática de ensino supervisionada, que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos estudantes estagiários na escola, estando os outros 50% relacionados com o relatório de estágio.

A prática de ensino supervisionada tem como grande objetivo² “a integração do futuro professor num contexto real para que desenvolva competências pedagógicas, didáticas e científicas que só podem ser aprendidas na própria profissão”. Como referem Batista e Queirós (2013, p. 33) *“a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes”*.

3.2. A profissão de professor aprende-se na profissão

O estágio profissional caracteriza-se como o momento em que o estudante estagiário tem a possibilidade de contactar com o mundo do trabalho (Vieira et al., 2011) e perceber a complexidade da sua profissão. Este é, portanto, uma fase extremamente rica na construção da identidade profissional

¹ In Regulamento da Unidade Curricular do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2016/2017.

² In Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2016/2017.

do professor, face às dificuldades com que os futuros professores são confrontados.

Nesta fase final da formação, os estudantes estagiários percebem que *“ter competências não é sinónimo de ser competente, isto é, ser detentor de competências não é garantia de competência, porquanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional”* (Batista & Pereira, 2014, p. 76). Com isto, os autores pretendem dizer que cada situação exige uma resposta única. Além disso, a sensibilidade de lidar com pessoas só pode ser adquirida no contacto com as mesmas, e por isso, Nóvoa (2009, p. 3) refere que *“no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”*.

Batista e Pereira (2014, p. 86) reforçam este entendimento, quando referem que *“não basta aplicar receitas, porque estas não serão adequadas em contextos sociais e culturais distintos, com pessoas com histórias de vida diversas”*. Pretende-se, por isso, que os estudantes estagiários se tornem competentes em ação em qualquer situação, capaz de refletir e se adaptar aos contextos. Por esse motivo, Batista e Queirós (2013) referem que ser professor é complexo, perante a necessidade de ser líder, pedagogo, afetuoso, comunicador, gestor, diferenciador, reflexivo e respeitador.

Neste sentido, Queirós (2014, p. 70) refere que *“a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão”*, que no entender de Nóvoa (2009) só podem ser aprendidas na própria profissão. Formosinho (1991) também refere que a finalidade da formação no mundo da prática é adquirir e desenvolver as competências necessárias ao desempenho da profissão.

Por este motivo, Veenman (1984) popularizou a entrada na profissão como o ‘choque com a realidade’, face à dificuldade que os futuros professores têm em lidar com as diferentes funções do ser professor. Conforme refere Flores (2006) *“new social, cultural, and professional realities (...) but they also claimed an increase of workload along with the performance of other roles at school”*. Por este motivo, a entrada na profissão coloca o professor perante funções e decisões que o mesmo não se sente preparado, sendo obrigado a agir num contexto que é altamente imprevisível, complexo e mutável.

Desta forma, ao longo do estágio fui procurando adaptar-me a uma nova realidade, aprendendo a respeitar os alunos e as suas diferenças, a utilizar a sua individualidade como potencialidade, a relacionar-me e a comunicar com eles, a gerir a aula e os seus tempos, a lidar com o imprevisível e o incerto. Não é por acaso que Batista e Queirós (2013, p. 34) referem que *“tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhos difíceis de percorrer. No entanto, esta dificuldade torna o percurso de procurar vislumbrar o caminho a seguir mais aliciante”* e Arends (2008) que aprende-se a ensinar, ensinando.

Em suma, considero o estágio profissional como imprescindível na formação dos futuros professores, porquanto a teoria sem a respetiva aplicação não tem sentido. Além do mais, este momento da formação permite aos estudantes estagiários perceber que não há receitas e que cada estratégia é mais adequada a cada momento. Seguindo este entendimento, Nóvoa (2009, p. 7) menciona que *“a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas”*. Deste modo, é na aplicação, na investigação, na reflexão e no questionamento que o professor aprende, evolui e melhora o seu conhecimento.

3.3. O papel da escola na formação dos futuros cidadãos

O que é a escola? Existem diversas definições de escola, bem como diversos objetivos adjacentes à mesma. No meu entendimento, considero que a escola deve ser tida como um meio para atingir um determinado fim, balizado por valores e convicções de elevada pertinência e significado. A escola deve procurar garantir que os alunos possam ter acesso a uma educação e formação carregada de valor e intencionalidade educativa.

Todas as crianças e jovens, independentemente da sua cultura, etnia ou género possuem o mesmo direito à educação, ou seja, merecem oportunidades equitativas de sucesso (Freire, 2002). A escola tem a incumbência de garantir a formação integral do aluno, porquanto este será o cidadão do futuro. Por este motivo, os conhecimentos e valores transmitidos na escola estão presentes na sociedade, sendo difundidos pelos vários intervenientes do contexto escolar, desde os pais ao corpo não docente.

Seguindo este entendimento, é possível afirmar que a escola é mais do que um mero espaço de transmissão de conhecimentos (Freire, 2002), uma vez que educa os futuros cidadãos numa comunidade, que é toda ela diferente e que tem de ser respeitada. A heterogeneidade que encontramos na escola é enorme, sendo necessário que as crianças aprendam, desde cedo, o respeito pela diferença.

Esse respeito deve partir das figuras que encontramos no contexto escolar, pois o professor, os funcionários e a direção educam com o exemplo. Deste modo, exige-se um tratamento diferenciado de cada aluno, consoante as suas características. Nesse sentido, exige-se que o professor seja muito mais do que um conhecedor profundo da sua matéria de ensino (Tardif & Raymond, 2000), já que é alguém que tem a missão de transmitir valores e princípios.

Neste seguimento, e tendo em conta o que foi dito anteriormente, a caracterização do contexto em que estive inserido assume-se como uma peça central ao relato acerca da minha prática de ensino em contexto real.

3.4. A minha segunda casa – a Escola Cooperante!

Após uma visão mais abstrata da instituição escolar, importa caracterizar a escola que me acolheu durante o estágio profissional e que me marcou por ser a primeira onde desempenhei a função de professor.

A escola cooperante (EC) localiza-se no concelho da Maia, num meio urbano com um espaço geográfico considerável e um total de doze estabelecimentos de ensino com tipologias e população escolar distintas.

A escola está enquadrada numa zona com grande crescimento populacional fruto do desenvolvimento industrial da região maiata e quiçá fruto do polo de ensino superior a cerca de 3 quilómetros. Apesar do desenvolvimento económico, constata-se que cada vez mais famílias recorrem aos Serviços de Ação Social escolar.

Apresenta uma oferta curricular que se estende pelos diferentes ciclos de ensino do agrupamento – pré-escolar, ensino básico e secundária, sendo constituído por dez primárias, uma de ensino básico do 2.º e 3.º ciclo e outra do ensino secundário. Há ainda uma grande oferta de cursos profissionais e continua a apostar na educação e formação de adultos em horário pós-laboral.

Relativamente à dinâmica, acredito que a escola onde estagiei é bastante ativa, tendo imensas e diversificadas atividades, que estão espelhadas no seu plano anual de atividades. Tem ainda como atividades extracurriculares, o Desporto Escolar, que conta com desportos como o BTT e Ténis de Mesa.

Contrariamente a algumas realidades que conheço, onde escolas secundárias agrupam com básicas que se situam a vários quilómetros de distância, este não é o caso, pois os dois estabelecimentos estão lado a lado, favorecendo a permuta de funcionários, professores e material. As escolas são adjacentes e a única coisa que delimita a passagem por dentro de uma para a outra é uma simples porta. Apesar de confinarem uma com a outra, as realidades de cada instituição são bastante díspares.

A escola secundária é moderna e o equipamento recente, tendo sido intervencionada, requalificada e modernizada no âmbito do Programa da “Parque Escolar”, destinado ao Ensino Secundário. Por outro lado, a realidade da básica é bem diferente, já que os espaços e equipamentos não foram requalificados, mantendo a antiga configuração e apetrechamento.

3.4.1. A direção

A direção da escola é constituída por cinco pessoas, divididas pelos seguintes cargos. Diretor, subdiretora e adjuntos. Além destes elementos cada escola do agrupamento tem um coordenador de escola.

Pelos contactos que tive com os diferentes elementos da direção e pelo que me fui apercebendo, através de conversas formais e informais com os diferentes intervenientes no processo educativo - alunos, professores e funcionários - esta equipa diretiva tem marcado positivamente a vida na escola e na comunidade.

O grupo de professores que constituem este órgão caracterizam-se por serem afáveis, comunicativos, competentes, recetivos, disponíveis, preocupados e muito próximos da comunidade escolar e educativa.

3.4.2. O Corpo docente

A primeira coisa que constatei no dia da receção aos professores no agrupamento de escolas de Castelo da Maia foi a idade avançada do corpo docente e o facto de ser maioritariamente constituído por mulheres.

Na receção, alguns colegas do nosso professor cooperante aproximaram-se e saudaram-nos efusivamente, sendo a partir daí que a nossa “viagem” começou. A primeira sensação foi de felicidade e estranheza. A partir daquele momento insistiram para que lhes chamássemos colegas, algo que não nos soava bem e que nos custava reproduzir.

Durante o ano letivo fomos respeitados por todos sem exceção, tendo cada um à sua maneira contribuído para que nos sentíssemos confortáveis.

O agrupamento tem um total de duzentos e sessenta e dois professores, pertencendo à escola secundária cento e trinta e um. O grupo caracteriza-se pela sua competência, larga experiência e profissionalismo, sendo o seu grande desafio a capacidade de se adaptar aos alunos do século XXI.

3.4.3. Corpo não docente

Os funcionários são uma peça-chave em todas as escolas, não sendo esta exceção. Ao nível do corpo não docente desta escola importa dizer que desempenham a missão que lhes é adstrita de forma ímpar, visível na prestabilidade, amabilidade e disponibilidade com que realizam as suas tarefas. Se o relacionamento existente entre os membros da comunidade educativa é tão positivo, muito se deve ao bem-estar, tranquilidade e felicidade que este corpo não docente transmite.

Outro elemento a realçar é que se a escola é dinâmica também se deve a eles e à sua enorme vontade de ajudar na concretização das atividades, sejam elas dentro ou fora do espaço escolar.

A relação que estabelecemos com alguns deles foi de bastante proximidade, nomeadamente com os funcionários do pavilhão que eram extraordinários e nos facultavam todo o material que necessitávamos. Foram eles que nos ajudaram nos momentos de maior aperto, especialmente na organização do corta-mato, cuja organização ficou a nosso cargo. A verdade é

que foram muito afetuosos, trazendo-nos por diversas vezes miminhos (docinhos).

3.4.4. Os Alunos

Tal como vem acontecendo em muitas escolas do país, também neste agrupamento o número de alunos tem vindo a diminuir. Neste último ano eram um total de 2743 alunos nos diferentes ciclos de ensino, incluindo os alunos do curso de educação e formação de adultos.

Sobre os alunos, importa referir que há vários casos de alunos que são subsidiados pelos Serviços de Ação Social Escolar, reflexo das dificuldades económicas por que passam. Adicionalmente, a generalidade dos alunos não tinha o devido acompanhamento familiar em casa. Apesar disso, no cômputo geral os alunos respeitam o pessoal docente e não docente e as regras de comportamento e disciplina estipuladas no regulamento interno do agrupamento.

Neste regresso à escola esperava alunos despreocupados e desligados da escola, e ao nível da Educação Física desinteressados e com pouca predisposição para a prática. Esta vivência na escola acabou por comprovar esta conceção que levava sobre os alunos, ainda que o panorama geral da escola estivesse melhor do que aquilo que eu projetava.

3.4.5. O Grupo de EF

O grupo disciplinar composto por oito professores do sexo masculino e sete do sexo feminino apresentava características e competências diversificadas, contudo todos tiveram a sua quota parte de responsabilidade na minha integração na escola.

Apesar das diferenças que os caracterizavam, sempre que solicitei cederam-me os espaços ou mesmo quando foram necessárias trocas facilitaram-me de forma a estar o mais cómodo possível. Relembro inclusive um episódio que aconteceu no início do ano:

Numa das primeiras aulas apoderei-me de grande parte do material e duas colegas (professoras) que também iam dar a mesma modalidade, estavam com medo de mo

pedirem, porque a minha aula estava a começar e estavam com receio que ficasse atrapalhado. Consegui, com calma, contornar rapidamente a situação, alterando o primeiro exercício, que era aquele que exigia mais material (Excerto retirado do plano das aulas 7 e 8, turma partilhada, dia 12/10/2016).

Por diversas vezes sugeriram-me uma ou outra forma de realizar um determinado exercício e estiveram sempre disponíveis para a partilha e debate de ideias. As críticas que me foram dirigindo eram numa lógica de incentivo, já que eram feitas de forma construtiva e positiva.

A oportunidade de observarmos as suas aulas também foi muito importante na construção da minha identidade, pois deu-me outra panorâmica sobre o ensino.

A relação estabelecida foi de respeito mútuo e de entreajuda, tendo percebido ao longo do ano que a criação de um bom ambiente de trabalho é indispensável para o sucesso do grupo e do trabalho colaborativo.

3.4.5.1. Espaço de trabalho e recursos materiais

A escola cooperante é de excelência no capítulo dos recursos à disposição dos professores de Educação Física, fruto da intervenção a que foi sujeita. Possui espaços interiores, como o pavilhão dos jogos desportivos, a sala de ginástica e dança e as três salas de aulas destinadas às aulas teóricas. O espaço exterior tem um campo com as medidas de um campo de andebol, com quatro cestos e duas balizas. Está rodeado por uma pista de atletismo, com cerca de 180 metros e tem ainda uma caixa de areia, utilizada, preferencialmente, para o salto em comprimento.

A rotação entre os espaços acontece a cada três semanas, em função de um roulement decidido e aceite pelo grupo disciplinar no início do ano letivo. O espaço exterior não é contabilizado na rotação, sendo considerado o pavilhão dos jogos desportivos (dividido em 3) e a sala de ginástica e dança.

Os recursos materiais da escola estão bem em quantidade e qualidade, isto face àquilo que são as necessidades da disciplina de Educação Física. Há material suficiente para dar resposta aos jogos desportivos coletivos, aos desportos individuais e ao trabalho da condição física (TRX, caneleiras fitness,

halteres, trampolim, bola medicinal, *kettlebell*, elástico, corda, *slam ball*, escada, barreiras, *fitball*, cones e steps).

O facto de haver uma academia de ginástica a usar o espaço no horário noturno faz com que haja um vasto número de aparelhos que facilitam o ensino da ginástica. Outro ponto fundamental aquando da lecionação da aula foi o material de treino funcional que foi bastante utilizado como complemento à lecionação das várias modalidades.

Os recursos ao nível da escola básica são mais limitados, ainda que tenha um pavilhão e um espaço exterior, com as medidas de um campo de andebol, uma pista de quarenta metros para a corrida de velocidade e uma caixa de areia para o salto em comprimento.

A rotação pelos espaços, nesta escola sucede-se a cada semana, após o roulement ter sido decidido e aceite no início do ano letivo pelo grupo disciplinar.

3.4.6. Núcleo de Estágio

Professor cooperante

O papel mais importante na minha caminhada, coube ao nosso anfitrião na escola (Caires et al., 2011), o nosso professor cooperante. Foi inextinguível, atencioso, rigoroso, preocupado, exigente, presente e amigo. Apesar de ter sido um ano difícil, fruto de alguns problemas de saúde, fez das tripas coração para estar sempre presente todos os dias da semana, presencialmente ou à distância. Com ele evolui em muitos aspetos, nomeadamente na capacidade de observação, uma vez que há inúmeras coisas que no final deste processo presto atenção e que no início me passavam ao lado!

As chamadas de atenção que me fez aquando dos meus períodos de relaxamento e acomodamento, foram muito pertinentes para o meu crescimento enquanto professor. A sua exigência e constante insatisfação obrigaram-me a potenciar ainda mais as minhas capacidades e evoluir.

A felicidade com que desempenhava a função de cooperante estimulou em mim, um sentido de querer fazer e dar mais de mim. Este ajudou-me a limar algumas fragilidades/vícios de posicionamento ganhos como treinador e que eram prejudiciais na aula. Essa falha é resultante do trabalho no treino de

futebol, que é diferente, uma vez que no treino tenho adjunto e posso preocupar-me apenas com uma parte do grupo. Como referia o professor cooperante esse era um erro de palmatória e que nós, enquanto estudantes estagiários, não podíamos cometer.

Face ao trabalho que o professor cooperante desenvolveu connosco percebo o porquê de Neves (2007, p. 92) referir que *“são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio”*. De facto, o professor cooperante torna-se uma referência incontornável e inesquecível na vida do estudante estagiário face ao seu papel na integração do mesmo (Caires et al., 2011).

Em suma, a felicidade com que desempenhava a função de cooperante estimulou em mim, um sentido de querer fazer e dar mais de mim.

Professora Orientadora

A professora orientadora, apesar de desempenhar um papel com características diferentes, face ao inevitável distanciamento e desconhecimento que tem do quotidiano do estudante estagiário. Apesar desse afastamento, mostrou desde sempre uma grande presença e disponibilidade para auxiliar, uma boa conselheira e sendo bastante compreensiva comigo devido à minha pouca disponibilidade em termos de tempo.

As constantes chamadas de atenção que me foram dirigidas foram sempre no sentido de melhorar a minha prestação. As suas observações e críticas construtivas demonstram todo o seu conhecimento e competência para lidar com professores em formação.

A sua exigência e conhecimento, aliado às suas indicações nas reuniões ou vindas à escola desempenharam um papel crucial no meu crescimento, enquanto professor. O rigor e constante busca pela perfeição levaram-me a querer algo mais e a questionar-me sobre o que já tinha alcançado. Desempenhou junto com o professor cooperante um constante estímulo à reflexão e questionamento, o que beneficiou o meu crescimento e dos meus colegas.

Em suma, o constante estímulo à auto-reflexão e autoquestionamento, as críticas construtivas e a especificidade das observações foram altamente favoráveis ao meu desenvolvimento enquanto professor. Estou ciente que a

riqueza do meu estágio, deve-se em grande parte à supervisão a que fui sujeito, uma vez que os orientadores desempenham um papel imprescindível e insubstituível no estágio (Amaral et al., 2013; Caires et al., 2011; Formosinho, 2005; Neves, 2007).

Colegas do núcleo de estágio

Os elementos do núcleo de estágio com quem realizei o estágio eram colegas que conhecia, uma vez que já tínhamos realizado trabalhos de grupo juntos no primeiro ano de mestrado. Além disso, um deles era meu irmão, que estando próximo, permitiu-me ter sempre alguém com quem conversar sobre a nossa experiência. Posso por isso dizer que fui bafejado pela sorte, pois além de serem meus amigos, são também pessoas com quem sabia que podia contar para trabalhar.

A relação entre os elementos foi sempre muito positiva, contudo a dinâmica de trabalho colaborativo não estava a funcionar da forma mais adequada. Inicialmente não percebemos quão pertinente era esse tipo de colaboração e então funcionávamos um pouco cada um por si. Alertados pelos orientadores trabalhamos no sentido de inverter essa tendência e o material produzido começou a sair com maior consistência e qualidade, iniciando, assim, a caminhada em conjunto a partir desse momento.

O facto de haver uma boa relação entre todos, facilitou no momento de fazer críticas aos colegas. Se é verdade que a nossa evolução está dependente da aceitação e compreensão dos erros que nos são apontados, também é verdade que nem toda a gente sabe lidar bem com observações a seu respeito. Analiso, por isso, que muita da nossa evolução se deve ao facto de termos sabido aceitar a crítica do colega. O clima aberto permitia alertar o colega sem constrangimentos, potenciando, e muito, a qualidade das nossas reuniões.

Em síntese, o grupo manteve-se coeso, e fizemos da entreaajuda a principal arma para superar as dificuldades de cada um. Na reta final apresentávamos uma dinâmica de trabalho colaborativo muito interessante e produtiva. Acredito acima de tudo, que fomos aprendendo a trabalhar em grupo, sem nunca colocar em causa a ótima relação que tínhamos.

3.4.7. As minhas Turmas

A residente

A minha turma era constituída por vinte e cinco alunos, dez do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A média de idades era de 14,4, tendo os alunos idades compreendidas entre os catorze e quinze anos. Havia oito alunos identificados pelo conselho de turma, como tendo escalão A (4) e escalão B (4).

Os alunos tinham expectativas bastantes altas em relação ao Ensino Secundário, havendo vários com interesse em prosseguir estudos no Ensino Superior, nomeadamente na área da Medicina.

Ao nível de problemas de saúde, alguns mereceram especial atenção, como é o caso de um aluno com asma, uma aluna com incontinência, quatro com problemas visuais, dois auditivos e dois com problemas de alergias. Ainda assim, importa ressaltar que estes problemas não foram impeditivos da realização das aulas.

A turma era excelente a nível motor e, acima de tudo, sedenta por aprender. Apesar de ser uma turma composta por mais raparigas do que rapazes, metade da turma praticava desporto fora do contexto escolar, sendo o basquetebol e o futebol as modalidades de eleição, com um total de dez (cinco de cada) federados. Há ainda uma aluna que faz equitação e outra que anda no ginásio. Dos alunos que neste momento não praticam nenhum desporto, importa mencionar que já foram praticantes de ballet, andebol e ginástica de solo.

Apesar de predispostos para a prática, os alunos demonstraram desconhecimento dos desportos que foram sendo lecionados, ao nível da compreensão do jogo, das regras e dos conceitos. O facto de terem vivências desportivas permitiu que os alunos rapidamente adquirissem os conteúdos ensinados, compreendessem o que era ensinado e evoluíssem ao longo das unidades.

Hoje coloquei os alunos numa situação de jogo bastante complexa e eles corresponderam bem, tendo em conta, que era o primeiro impacto. Acredito que o mesmo tenha acontecido, por os alunos terem vivências desportivas que lhes

possibilitam compreender rápido o que lhes peço (Excerto retirado do plano de aula 117 e 118, dia 23/05/2017).

A turma evidenciava bons índices ao nível da condição física, tendo ao longo do ano desenvolvido sobretudo a resistência. Inicialmente o treino funcional não foi bem aceite, contudo a especificidade de exercícios que fomos apresentando acabou por cativar.

Os alunos eram respeitadores e interessados, mas simultaneamente exigentes.

Em suma, importa referir, que por aquilo que tive oportunidade de constatar esta era uma turma com uma predisposição e interesse à parte de todas as outras. Por esse motivo, tenho um orgulho incomensurável em ter sido professor desta turma. Afirmando ainda, que me sinto um privilegiado por ter tido a oportunidade de trabalhar com alunos tão apaixonantes e dinâmicos como estes.

As partilhadas

As duas turmas que tive oportunidade de lecionar revelaram ser de natureza completamente diferente, porventura por influência da idade.

A minha primeira experiência (no 1.º período) foi com uma turma do 9.º ano, que era composta por catorze rapazes e dez raparigas. As dificuldades causadas pela falta de objetivos a nível de prosseguimento de estudos e imaturidade criou diversos constrangimentos na minha atuação. A palavra que melhor caracterizava a turma era o desinteresse, não só pela disciplina em particular, mas pela escola em geral.

As aulas com esta turma têm sido uma batalha constante para conseguir motivá-los, contudo eles continuam a chegar interesse e a fazer as coisas sem motivação nenhuma. Uma coisa é certa, não posso, nem vou desistir (Excerto retirado do plano de aula 13 e 14, turma partilhada, dia 26/10/2016).

Os alunos da turma até tinham níveis de desempenho motor razoáveis, sendo a falta de motivação o maior problema com que me deparei.

Os alunos tinham maus hábitos instalados, como chegar constantemente atrasados, pedir dispensa por não gostar do desporto que ia ser lecionado ou comportamentos inadequados. Felizmente essa conduta foi sendo alterada ao

longo do ano, estando a turma no final do ano incomparavelmente melhor aquilo que era no primeiro período.

A relação estabelecida com os alunos era inicialmente mais fria, tendo melhorado bastante ao longo do tempo.

Relativamente à outra experiência com uma turma partilhada (no 3.º período) posso afirmar que possuía características completamente diferentes, isto porque tinham uma energia inesgotável e uma vontade de fazer as coisas inimaginável. A maior dificuldade, por vezes, passava por acalmar os ânimos exaltados, uma vez que era uma turma do 6.º ano de escolaridade, composta por vinte e três alunos (doze do sexo masculino e onze do sexo feminino). Importa ainda referir, que esta turma tinha trabalhado com o professor cooperante no ano anterior (5.º ano).

A nível motor pode-se dizer que os alunos da turma tinham níveis de desempenho motor relativamente baixos para a prática, ainda que tivessem noções básicas dos vários desportos.

A turma tinha algumas regras e rotinas, fruto do trabalho desenvolvido com o professor cooperante no ano anterior e com os meus colegas ao longo do ano de estágio, o que facilitou bastante o ensino das diferentes modalidades.

A relação que estabeleci com os alunos foi positiva uma vez que apresentavam uma conduta correta, respeitando as indicações que lhes eram dadas.

Os alunos têm muita energia, contudo acredito que a mesma é própria da idade, porque quando digo que algo é para ser feito de uma certa forma, eles respeitam e obedecem (Excerto retirado do plano de aula 82 e 83, turma partilhada, dia 05/05/2017).

Por último, importa referir que foi importante ter trabalhado com estas duas turmas, pois tinham características totalmente díspares que me fizeram crescer enquanto professor.

Organização e gestão **do processo ensino-** **aprendizagem**

4. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem

4.1. Conceção de ensino

A educação é um dos aspetos mais belos da vida (Chalita, 2001; Delors, 1997), a escola uma das instituições mais valiosas da sociedade (Gadotti, 2007) e a profissão professor uma das mais importantes (Delors, 1997). Na escola, todos os anos confluem centenas ou milhares de alunos, todos eles diferentes. Neste espaço, o professor transmite valores, princípios e ideais, de acordo com a sociedade atual e com a cultura em que a escola se revê. A sua missão é por isso imprescindível na sociedade, devendo desse modo ter uma conceção sustentada sobre os aspetos primordiais a contemplar na educação.

Quando iniciei o estágio revia-me, por isso, no entendimento de autores como Batista e Queirós (2013) e Rodrigues (2012), que mencionam que a profissão professor é complexa, porque trabalha com pessoas, que são diferentes todos os anos, quer a nível de necessidades, quer a nível de interesses. Neste sentido, o professor tem de se adequar àquilo que são os seus alunos e as suas características. Deste modo, é entendível o que Tomlinson (2001) refere, isto é, o ensino tem de ser orientado para a diversidade, de forma a dar oportunidades equitativas a todos os alunos.

Nesta fase, acreditava que o sucesso dos alunos está muito dependente do trabalho do professor, uma vez que é este o guia da aprendizagem, aquele que define o caminho e as estratégias para o alcançar. O professor tem de ir ao encontro dos seus alunos e conseguir que estes caminhem consigo. Defendia também que não há uma fórmula correta para alcançar o sucesso, mas também considerava fundamental que o professor dominasse a matéria de ensino, fosse exigente e, simultaneamente, humano.

Acima de tudo revia-me num professor conhecedor profundo da matéria de ensino, pois ninguém ensina o que não sabe, para além de que a missão principal do professor é garantir que todos os alunos aprendem, independentemente da sua condição social, económica e cultural. Como refere Bento (2008, p. 27), *“a escola (...) assenta em disciplina, trabalho, sacrifício, deveres, regras, limites, rotinas, controle, estudo, concentração, horário fixo, testes, classificações, reprovações, etc., é um local difícil e ‘desagradável’”* e,

por esse motivo, o professor tem de ser rigoroso e exigente. Acreditava que sem esta postura, os alunos não aprendem, pois, a educação e a escola regem-se sob regras que os alunos têm de aprender a cumprir. Obviamente que o professor nunca se pode esquecer que trabalha com pessoas, que ainda por cima estão em formação e, portanto, esta relação tem de ser balanceada entre o rigor e a afetividade.

Como advoga Chalita (2001, p. 149), *“o aluno tem de ser amado, respeitado, valorizado. O aluno não é uma tábua rasa, sem nada, em que todas as informações são jogadas”*. Nessa ótica defendia que era importante criar uma relação próxima com os alunos, pois só assim poderemos exigir o máximo deles. O facto de conhecermos melhor os alunos permite rentabilizar ao máximo as potencialidades de cada um, que é aquilo que o professor deve sempre ambicionar.

Em suma, defendia um ensino diferenciado, de forma a respeitar a individualidade de cada aluno e a potenciar ao máximo as suas características. Além disso, considerava importante criar uma relação positiva e ser exigente com os alunos, pois a eficácia do ensino é medida pela aprendizagem dos alunos.

4.1.1. Conceção do ensino em EF

Retratada a minha concepção sobre o ensino em geral, importa elucidar sobre o meu entendimento acerca do ensino da Educação Física. Esta disciplina vem sendo continuamente desvalorizada por um pensamento de não ensino das práticas, que segundo Crum (1993), a reduz ao biologismo e pedagogismo. Esperava com a minha passagem pela escola ajudar a inverter esta ideia errada, que não corresponde, de todo, às valências que a Educação Física pode ofertar aos alunos. Neste sentido, revia-me nesta disciplina como tendo capacidade para ajudar a formar o aluno no domínio motor, cognitivo e social, tal como defende Bento (1987).

Para que isso fosse possível, sabia que tinha de manter a essência da Educação Física e aquilo que a caracteriza. Com isto pretendo dizer que me encaixava numa Educação Física ensinada através do corpo e do desporto, que, como nos reporta Graça (2012), é onde reside a sua força legitimadora.

A melhor forma de prevenir o sedentarismo e criar hábitos de vida saudáveis só é viável se lecionarmos aulas em que os alunos sentem que aprendem, se sentem felizes e motivados. Por este motivo, defendia práticas carregadas de intencionalidade educativa.

Partilhava da opinião que o trabalho da condição física devia ser específico das modalidades, isto é, com tarefas com o maior *transfer* possível (treino funcional) e no caso dos jogos desportivos, feito, sempre que possível, com o objeto de jogo.

No meu entender, o querer ganhar a todo o custo na Educação Física teria de ser combatido, pois a competição exclusiva e os critérios de especialização precoce (Lee, 1999), em nada dignificam e caracterizam esta disciplina. Ainda assim, considerava indispensável a presença da competição nas aulas, pois acreditava que a mesma era importante no incremento dos índices de motivação dos alunos. Contudo, teria de ser gerida, de maneira a incluir todos os alunos, permitindo participação e oportunidades de sucesso equitativas.

4.1.1.1. Modelos de ensino

Sobre o ensino propriamente dito, tinha várias propostas que gostaria de implementar, ainda que tivesse aprendido ao longo do primeiro ano de mestrado que não havia receitas, nem uma maneira de ensinar cem por cento aplicável a qualquer contexto. Neste sentido, defendia que era importante retirar de cada modelo as características que melhor se aplicavam aos alunos das minhas turmas.

Ainda assim, tinha expectativas muito altas sobre o modelo Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC) (Bunker & Thorpe, 1982), pois acreditava que tinha a capacidade de envolver o aluno, cativá-lo, ensiná-lo a compreender o jogo, despertando assim o gosto pelo desporto. Neste modelo, o trabalho desenvolvido tem por base o jogo e a sua compreensão, recorrendo a tarefas que têm por base problemas de jogo.

Uma vez que defendia que todos os alunos merecem aprender e que devemos criar oportunidades para que tal aconteça, acreditava que a inclusão da vertente mais social do Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994)

seria benéfica nas minhas aulas. Pretendia com o recurso a este modelo, garantir que a competição estava sempre presente nas aulas, com uma configuração que permitiria manter todos os alunos incluídos e com possibilidades de sucesso. Perspetivava ainda que os alunos desenvolvessem trabalho cooperativo, pois considerava-o crucial para que todos evoluíssem e se habituassem a trabalhar em equipa.

Genericamente entendia que devia utilizar as estratégias mais adequadas a cada momento, ambicionando sempre aulas relevantes, significativas, intensas, motivantes, desafiantes e inclusivas para todos os alunos.

4.2. Confronto com a realidade de ensino

Tinha altas expectativas para este ano de estágio e muita vontade de aplicar os ensinamentos que tinha aprendido e considerava pertinentes, no entanto, uma coisa são as nossas concepções e o que nós projetamos e outra é a realidade escolar. Neste sentido, é normal que as concepções que trazemos no confronto com a realidade escolar sejam alteradas, face à imprevisibilidade da prática (Batista & Queirós, 2013; Rodrigues, 2012). Deste modo, senti que os primeiros tempos na escola foram de adaptação a uma nova realidade, sendo o dito ‘choque com a realidade’, popularizado por Veenman (1984), mais ao nível do ensino, do que propriamente da gestão e organização da aula.

A experiência que trazia do treino foi fundamental ao longo do processo, com particular importância na chegada à escola para que efetivamente tivesse a segurança, o controlo e a gestão da aula e da turma asseguradas. Por outro lado, as diferenças para o treino, como o facto de não ter ninguém a auxiliar-me, a menor motivação e a heterogeneidade entre os alunos foram os aspetos que mais dificuldades me causaram.

Neste seguimento, o primeiro período foi a charneira entre as regras e hábitos que os alunos tinham e os que eu queria ver implementados. Para conseguir aulas intensas e dinâmicas era necessário criar algumas rotinas e estabelecer uma relação de proximidade-distanciamento que permitisse que os alunos me respeitassem e simultaneamente dessem o máximo de si. No entanto, cheguei à conclusão que não era assim tão linear, já que todos os

alunos teriam de ter certas competências para responder aos estímulos, algo que na escola não acontece, fruto da heterogeneidade que existe.

Outro obstáculo com que tive de lidar e ultrapassar foram as progressões didáticas que me tinha habituado a seguir escrupulosamente no ano anterior. Ao longo da primeira unidade lecionada apercebi-me que esta não seria a forma mais adequada de obter aprendizagem, pois na escola não há tempo para passar por todas as etapas. A minha experiência na escola, diz-me que se o fizermos sujeitamo-nos a que no final da unidade os alunos não tenham aprendido nada. Aprendi, por isso, que as tarefas têm de ser exigentes e desafiantes, mas ao mesmo tempo têm de trabalhar aquilo que pretendemos avaliar e alcançar no final da unidade.

Em síntese, chegamos à escola com vontade de inovar e de ganhar a confiança dos alunos, com propostas diferentes daquelas que estão habituados. As ideias com que chegamos à escola são imensas, contudo muitas delas depressa são refutadas perante o contexto que encontramos. Por diversas vezes queremos que os alunos processem e acompanhem o ritmo que no ano anterior era facilmente superado pelos nossos colegas do mestrado a quem dávamos aulas, contudo isso não acontece. Nesse sentido, o ano de estágio afirma-se como o mote para novas aprendizagens e transformação dos saberes académicos em profissionais.

4.3. Planear para ensinar

O planeamento é fundamental para definir o que se pretende alcançar. No âmbito da Educação Física, o mesmo está dependente daquilo que está instituído quer a nível nacional (programas nacionais de Educação Física), quer a nível local (planificações da escola do ano anterior). Neste sentido, antes de iniciar o planeamento do ano letivo, o professor cooperante atribuiu-nos a tarefa de analisar os documentos normativos. Posteriormente, e em função da análise que tínhamos feito desses documentos pediu-nos para elaborar as planificações para o ano letivo.

As planificações foram feitas com avanços e recuos, em função das reuniões com os restantes colegas do núcleo de estágio e o professor cooperante. Apesar de haver uma divisão em três níveis de planeamento, os

mesmos estão fortemente correlacionados e têm impacto uns nos outros. Isto acontece porque o mais macro conduz o mais micro e o mais micro leva a reajustes no mais macro.

O planeamento anual, tal como o planeamento da unidade didática e do plano de aula é, segundo Pacheco (2007), apenas a previsão e organização daquilo que pretendemos que aconteça. Obviamente que todo o professor tem de saber que o contexto onde trabalha é imprevisível e que esse planeamento está sujeito a reformulações à medida que o vai colocando em prática. Contudo, mais contextualizado for o planeamento, mais próximo o professor fica de combater o inesperado. Neste sentido, o professor deve envolver-se na comunidade, de forma a conhecer não só o currículo escolar, como também o local onde trabalha.

4.3.1. Planeamento Anual

O planeamento anual foi, portanto, o primeiro com o qual lidei e que me causou imensas dificuldades. Estava ainda numa fase prematura do processo e já me era solicitado para planear a tão longo prazo, quando ainda tinha dúvidas sobre o curto prazo.

Este planeamento é realizado no início do ano (Bento, 2003) e tem como principal objetivo estabelecer um guião das matérias a abordar ao longo do ano, em função das características das mesmas, do plano anual de atividades, do roulement, dos recursos materiais e espaciais. Deste modo, ao realizar as planificações houve a preocupação de colocar apenas um desporto por período que necessitasse da sala de ginástica/dança e de colocar desportos como o basquetebol no 3.º período, uma vez que as condições climatéricas são melhores e pode-se usar o espaço exterior que é maior.

O plano anual de atividades deve ser também algo a ter em conta pelo professor, uma vez que algumas atividades interferem no normal funcionamento da escola. No caso da escola cooperante, havia o corta mato, onde os alunos que participavam eram dispensados das aulas, e a caminhada/BTT, que levava à interrupção das atividades letivas.

Nas planificações ficaram definidas as modalidades a abordar por ano de escolaridade, ficando por definir o número de aulas para cada uma delas. Ficou

também decidido os conteúdos a abordar, os recursos necessários, as modalidades de avaliação e os objetivos a atingir nas várias categorias transdisciplinares (cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais), conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1. Planeamento das quatro categorias transdisciplinares (10.º ano).

Modalidade	Período	Nº de aulas (90')	Cultura Desportiva: Identificar o regulamento específico da modalidade. Compreender o jogo.	Condição física: Específica da modalidade a lecionar.	Conceitos Psicossociais: Desenvolver autonomia e a entreaajuda.
Atletismo (Técnica de Corrida)	1.º	3			
Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física	1.º	2			
Atletismo (Salto em Altura)	1.º	3			
Andebol	1.º	12			
Ginástica Acrobática	2.º	5			
Voleibol	2.º	13			
Badminton	2.º	6			
Atletismo (Partida de Blocos)	3.º	2			
Basquetebol	3.º	13			
Modalidades de avaliação: Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.					

4.3.2. As Unidades Didáticas

O planeamento no nível meso contém explanado o trabalho a realizar durante o decorrer de cada modalidade. O mesmo é subordinado ao planeamento anual e serve como guia fundamental alcançar os objetivos definidos no início da unidade.

Neste sentido, a unidade didática deve ser estruturada, após a avaliação diagnóstica, de forma a definir os objetivos a atingir, em função do ponto de partida dos alunos. Ao elaborar a unidade é necessário ter em atenção o contexto (nível de desempenho dos alunos, recursos espaciais e materiais). No

primeiro período fui confrontado com algumas dificuldades na realização das unidades, derivado do roulement e dos recursos materiais.

No caso do 9.º ano abordei o futebol, sabendo, antecipadamente, que ao fim de 3 semanas ia trocar para a sala de ginástica/dança. Esta paragem causou alguns constrangimentos nos conteúdos e progressões a realizar, isto face à fraca retenção que os alunos demonstram.

Relativamente ao 6.º ano, os constrangimentos que se colocaram prendiam-se com questões materiais, uma vez que no caso de algumas modalidades não havia material suficiente, caso as duas turmas optassem pelo mesmo. Para realizarmos o nosso estudo sobre os modelos de ensino do voleibol na escola pedimos autorização aos outros professores para iniciarmos na sala de ginástica/dança, de forma a que o estudo pudesse ser realizado sem interrupções. Estas dificuldades com que tive de lidar, espelham as dificuldades de planear num contexto real.

Durante o primeiro período cometi ainda alguns erros na planificação da unidade didática de andebol, ao excluir alguns conteúdos que estavam presentes na grelha de avaliação da escola. Fi-lo, porque estava mais preocupado com as situações de jogo. Contudo, fui alertado pelo professor cooperante para a necessidade de termos de respeitar e guiar-nos pelas decisões tomadas no grupo disciplinar. Errei também, ao escolher exercícios diferentes em todas as aulas, como se os alunos captassem tudo à primeira.

Apercebi-me que para haver aprendizagem, é necessário haver exercitação e consolidação e, portanto, a variabilidade de aula para aula não era benéfica. Aprendi também, que passar por todas as progressões didáticas não era vantajoso, uma vez que despendia pouco tempo nas situações que iriam ser avaliadas. Além disso, comecei a realizar as unidades didáticas com mais do que um nível de desempenho e com objetivos terminais diferentes, face ao nível demonstrado pelos alunos na avaliação diagnóstica. Apesar de diferenciar em termos de níveis, contemplei momentos de homogeneidade e heterogeneidade de forma a que os menos evoluídos não se sentissem excluídos.

Em suma, ao longo do ano fui alterando o processo de planeamento, sempre numa tentativa de o tornar mais adequado ao contexto. Percebi que a situação de avaliação tem de estar presente ao longo de todas as aulas e que

não há tempo para passar por todas as progressões. Acima de tudo, as tarefas propostas têm de ser ajustadas ao nível de desempenho dos alunos e as aulas têm de estar interligadas, sendo a sua articulação visível e perceptível pelos alunos.

4.3.3. Os Planos de aula

O plano de aula é o nível mais micro do processo de planeamento e o principal guião do professor no terreno. Obviamente que ao lecionar uma aula, o professor deve ter em consideração os níveis de planeamento mais macro para atingir os objetivos propostos. Ainda assim, exige-se do professor a capacidade de olhar para o planeamento como algo flexível e moldável à sua realidade e não algo estanque e inalterável. Neste sentido, senti, em diversas ocasiões, que as tarefas propostas estavam desenquadradas. Em algumas ocasiões era necessário algo mais aliciente e noutras era preciso diminuir a complexidade, isto face ao insucesso constante que, na prática, acontecia.

Relativamente à estrutura do plano de aula, a mesma sofreu alterações no decorrer do ano letivo. No início do ano nós, estudantes estagiários, propusemos uma estrutura ao professor cooperante e professora orientadora. No entender dos orientadores pecava por falta de objetividade, tendo, por isso, incluído os objetivos comportamentais e trocado as componentes críticas por palavras-chave. Mais tarde, e tendo como objetivo orientar melhor o processo instrucional, os objetivos comportamentais foram divididos em critérios de eficácia e de eficiência. As alterações realizadas foram no sentido de tornar o plano mais robusto e completo, conforme pode ser constatado no seguinte excerto:

Numa fase inicial senti alguma dificuldade em me adaptar a este novo plano, pois era mais minucioso e exigia que pensasse no porquê de tudo o que fazia. Neste momento, percebo que todas essas preocupações são fundamentais para ter uma instrução concisa e muito focada naquilo que pretendo trabalhar (Excerto retirado do plano de aula 67 e 68, dia 07/02/2017).

Em suma, acredito que as alterações que fomos fazendo tornaram o planeamento mais ajustado ao contexto e permitiram alcançar mais eficazmente, os objetivos estabelecidos no início de cada unidade didática.

4.4. O palco de intervenção – a aula

A aula é um espaço dinâmico, instável e imprevisível e que, portanto, independentemente do planeamento que faça, exige muito do professor. Para lecionar é necessário controlar um grande número de variáveis, tendo todas elas um grande impacto na prática. Por isso, o professor além de ter de saber lidar com os alunos, também de ser capaz de gerir a aula, respeitar a individualidade de cada aluno e instruir de forma eficiente e objetiva.

Conforme ficou explícito no ponto anterior, uma relação de confiança é indispensável para construir um clima positivo de aprendizagem, contudo é indispensável que a individualidade do aluno seja respeitada e isso só é conseguido com um ensino diferenciado, ou seja, equitativo.

4.4.1. Relação Professor-Aluno

Para Roldão (2003), o professor tem de ter a capacidade de adotar uma postura desigual para os diferentes contextos onde leciona, ainda mais quando se tratam de faixas etárias distintas. Por esse motivo, sabia que ao lecionar nos 6.º, 9.º e 10.º anos iria lidar com alunos totalmente diferentes, em relação à sua forma de estar, às expectativas que tinham, ao relacionamento que mantinham entre eles e os problemas que enfrentavam.

Por um lado, tinha um **10.º ano** com alunos respeitadores, interessados, motivados e disponíveis para aprender. Apesar da disciplina não contar para a média, os alunos eram muito pontuais, chegando inclusive antes do toque de entrada. Os alunos eram preocupados com as classificações que obtinham e estavam sempre preparados para dar o máximo em cada aula. Isto obviamente que facilitava a minha tarefa e permitiu criar, desde logo, uma relação de maior proximidade e empatia.

A relação que construí com esta turma foi formidável, mas recordo bem o receio e nervosismo da primeira aula:

Hoje foi o primeiro dia de aulas e estava algo nervoso, sobre quem seriam os meus alunos, a forma como eles me iam encarar (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de setembro).

Nas primeiras aulas, de forma a marcar posição tive uma postura mais autoritária, que ao longo do tempo se foi diluindo, concedendo mais liberdade consoante o feedback que ia obtendo dos alunos. A verdade é que senti que os alunos apenas passaram a confiar totalmente em mim, a partir do momento em que me reconheceram competência e liderança. Essa maior receptividade dos alunos permitiu uma aproximação na relação professor-aluno, tendo sido crucial para perceber melhor os alunos e aquilo que os inquietava:

Lembro-me de estar a exigir de uma aluna, e ela desata-me a chorar, dizendo que quer desistir. Tive que acalmá-la, dar-lhe força e incentivo para continuar a lutar pelos seus sonhos (Excerto retirado do diário de bordo, 4º semana de janeiro).

Tinha 3 alunas que eram as melhores amigas, mas que competiam de forma pouco saudável para ver quem tirava melhores notas. Uma delas tinha menos possibilidades financeiras que as outras colegas e estava a sentir-se menosprezada, afetando o seu rendimento escolar. Apercebi-me da situação e senti necessidade de intervir, demonstrando-lhe que os professores estavam disponíveis e que o que ela tinha de fazer era expor todas as suas dúvidas (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de março).

Houve momentos menos positivos, designadamente no seio das alunas cujas classificações iniciais não corresponderem às suas expectativas, levando-as a duvidarem das suas capacidades e dos seus sonhos. Nesses momentos tinha que agir com alguma cautela, mostrando o meu lado mais humano. Esta consciência foi sendo adquirida com o tempo e tornou-se fundamental para exigir o máximo de cada aluno e respeitá-los nos seus momentos mais complicados. Esta gestão foi permitindo criar uma relação de maior solidez, de união e de confiança, tendo sido um elemento bastante profícuo à aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, afirmo com toda a certeza que é essencial conquistar a confiança dos alunos.

Relativamente ao **9.º ano**, face às características dos alunos tive uma relação completamente diferente. Os alunos tinham contextos sociais bastante difíceis, resultando numa turma algo problemática ao nível da ambição e do

interesse pela escola. Face a este quadro, tive de adotar uma postura completamente díspar daquela que tinha na turma do 10.º ano.

As primeiras aulas serviram para me impor perante os alunos. Sabia que esta não era a solução, pois seria respeito por imposição e não por reconhecimento. Contudo, esta foi a forma que usei e que acabou por ir resultando na fase inicial, para contrariar os sucessivos atrasos, dispensas e faltas que os alunos iam dando. Ao longo do tempo fui tentando criar uma relação mais próxima, todavia tive necessidade de manter uma relação distante com os rapazes, de forma a estarem controlados. As raparigas, por outro lado, necessitavam de muito encorajamento e de incentivo, para não desistirem e se superarem:

Tem meninas que até são interessadas, mas têm muitas dificuldades e a turma onde estão inseridas também não as ajuda. Tenho puxado bastante por elas e já noto alguma evolução (Excerto retirado do plano de aula 29 e 30, turma partilhada, dia 07/12/2016).

Essas pequenas conquistas que alguns alunos iam conseguindo foi ajudando os alunos a acreditar no trabalho que eu estava a desenvolver com eles. Esse momento foi crucial e serviu de alavanca para que os alunos mudassem ligeiramente a sua postura.

No caso do **6.º ano**, os alunos tinham uma grande predisposição e motivação para a aula de Educação Física, o que despertava, logo à partida, muita vontade para trabalhar com eles. Por outro lado, havia um senão que era próprio da idade, os alunos faziam continuamente queixinhas, amuavam, discutiam e gozavam uns com os outros. Neste sentido, apesar de não ser necessário apresentar uma postura autoritária, era crucial ser assertivo na hora de repreender os alunos para que esses comportamentos não se repetissem. Apesar de nesses momentos ser rígido, fui estabelecendo uma relação próxima com os alunos, o que foi fundamental para que eles superassem alguns dos seus medos:

É normal que nestas idades os miúdos tenham medo e vergonha de fazer algumas coisas, mais ainda nas aulas de Educação Física onde há exposição. Tenho aos poucos conquistado a confiança dos alunos e sinto que eles agora dão sempre o seu melhor e não desistem à primeira tentativa (Excerto retirado do plano de aula 93 e 94, turma partilhada, dia 02/06/2017).

Em suma, estas experiências distintas foram-me ajudando a construir uma relação pedagógica mais positiva que se revelou mais benéfica à aprendizagem. Como mencionam Siedentop e Tannehill (2000), todos os alunos são diferentes e, por isso, exige-se que o professor conceda um tratamento diferenciado a todos os alunos. Além disso, como diz Marcon et al. (2013), quanto melhor conhecermos os alunos, melhor podemos planejar e perceber se o que propomos está ou não ajustado ao contexto, através das expressões no rosto dos alunos (Schön, 1992). Esta tipologia de preocupações vão, obviamente, contribuir para um clima mais positivo, que é no entender de Siedentop e Tannehill (2000), propício à aprendizagem.

4.4.2. Ensino equitativo - trabalho homogéneo e heterogéneo

Segundo Marcon et al. (2013) o facto de conhecermos melhor o aluno, permite respeitar a sua individualidade e potenciar ao máximo as suas características. Desde o princípio do estágio que fui defensor de um trabalho diferenciado, ou seja, ajustado ao nível de cada aluno, conforme veicula Mesquita et al. (2015). Revia-me nas palavras de Tomlinson (2001), quando refere que as competências de cada aluno só poderiam ser mostradas se criássemos condições para tal.

Por esse motivo, acreditava que um ensino por níveis seria a melhor forma de potenciar todos os alunos, porquanto realizavam tarefas com estruturas semelhantes, mas com complexidades diferentes (Siedentop & Tannehill, 2000). Obviamente que numa fase inicial muitos alunos não aceitaram da melhor forma, porque se sentiram menosprezados por fazerem parte do lote de alunos com menor capacidades. Essa foi, portanto, a minha primeira grande batalha:

Os alunos menos evoluído têm-se sentido postos de parte e, portanto, hoje decidi-lhes mostrar que o trabalho que desenvolvia era para lhe proporcionar maiores oportunidades de êxito. Coloquei todos os alunos com tarefas iguais e eles ficaram desanimados por “serem esquecidos” pelos colegas. No final da aula tive uma conversa com todos e expliquei frontalmente que há níveis diferentes na turma. Disse também que alunos de nível inferior podem obter nota igual ou superior a outros de nível superior, apenas têm de atingir os objetivos definidos para o seu nível (Excerto retirado do plano de aula 29 e 30, dia 08/11/2016).

Esta conversa tida com os alunos teve um impacto extremamente positivo nas aulas seguintes, pois a partir daí os alunos começaram a encarar esta divisão de forma natural e vantajosa. Alguns alunos começaram a sentir-se inclusive, mais motivados, quando perceberam que a avaliação seria diferente para os vários níveis e que todos podiam ter nota máxima.

Graças a esta estratégia foi possível incentivar as meninas do 9.º ano na modalidade de futebol e vê-las a esforçarem-se, o que até então não era possível (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de outubro).

Acredito que este trabalho por níveis potencia os alunos e ajuda-os a tentar superar os colegas que estão no mesmo nível, tornando-se as situações mais aliciantes e competitivas. Ainda assim, este ano de estágio foi-me mostrando que apenas um trabalho por níveis não era suficiente para rentabilizar ao máximo cada um, tendo percebido que o melhor mesmo era um misto de trabalho heterogéneo e homogéneo na aula. Isto porque, havia alunos que vivenciavam situações de insucesso de forma recorrente, o que levava à desmotivação. Por esse motivo, era chamado a intervir, tendo solicitado a colaboração dos alunos com maior apetência para resolver o problema:

Tenho que mudar de estratégia, não há jogo na situação de jogo 2x2 nos alunos de nível mais baixo, a bola cai constantemente ao solo. Deste modo, a única forma de os alunos terem sucesso é com trabalho heterogéneo e exigindo aos mais aptos ajudarem aqueles com menos dificuldade (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de fevereiro).

Cada vez que a bola caía, a contestação subia. O mesmo acontecia, porque havia alunas que não tinham capacidade técnica para devolver a bola, não permitindo que houvesse jogo. A estratégia que adotei foi modificar a parte inicial da aula, incluindo os alunos com maior dificuldade junto dos mais evoluídos para começar a haver jogo (Excerto retirado do plano de aula 69 e 70, dia 09/02/2017).

Fui percebendo ao longo do ano que não podia dar uma estratégia como certa, mas que tinha de perceber o impacto que as propostas que apresentava tinham na aprendizagem dos alunos. Por este motivo e tal como advoga Mesquita (2010) passei-me a preocupar ainda mais com aquilo que os alunos aprendiam. Deste modo, fui procurando ao longo de todas as unidades concretizar a ideia defendida por Rosado e Ferreira (2011) e Siedentop e

Tannehill (2000), isto é, ajustar as tarefas ao nível de desempenho dos alunos para permitir que todos, independentemente da sua apetência vivenciassem situações de êxito. Além destas preocupações, tive o cuidado de realizar competição, com participação e possibilidade de sucesso equitativas, gerir o tempo de aula, de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos e instruir de forma diferenciada (Siedentop & Tannehill, 2000), de maneira a que todos os alunos me percebessem.

Em suma, todos estes cuidados foram fundamentais para que os alunos tivessem aprendizagens significativas e mudassem a forma de encarar as aulas de Educação Física. Acima de tudo, partilho do entendimento de Chalita (2001) e Rink (2001), quando consideram que exige-se do professor a capacidade de trabalhar e potenciar a diversidade presente em cada aluno.

4.4.3. Comunicação – chave para a compreensibilidade do ensino

A comunicação é fundamental no processo ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011; Siedentop & Tannehill, 2000), não só para garantir a aprendizagem dos alunos, como também para ajudar o professor a gerir melhor a aula. Isto acontece, porque segundo Rosado e Mesquita (2011), quanto mais tempo o professor perder em instrução, menos tempo os alunos passam nas tarefas. Por esse motivo, fui-me aperfeiçoando na hora de **apresentar as tarefas**, com o intuito de me tornar mais assertivo e objetivo, pois Rink (2014) salienta a importância da instrução ser concisa.

A minha instrução tornou-se mais precisa ao longo do tempo, tendo contribuído fortemente para isso a inserção dos objetivos comportamentais no plano de aula e a utilização de palavras-chave:

Sinto-me mais eficiente na minha comunicação, pois deixo bem claro aos alunos qual o objetivo da tarefa que vamos fazer e como a mesma deve ser feita. As palavras-chave têm-me ajudado muito na hora de intervir, pois dou feedbacks mais rápido e objetivos (Excerto retirado do plano de aula 26 e 27, turma partilhada, dia 30/11/2016).

O facto de ter melhorado a comunicação possibilitou que todos os alunos compreendessem o que era pedido, sem ser necessário voltar a explicar. Isso

obviamente permitia poupar tempo, o que era fundamental para potenciar o tempo útil de aula.

A aula agora parece que rende mais, pois sou mais profícuo na transmissão do objetivo (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de outubro).

Além de saber que a brevidade jogava a meu favor na hora de transmitir informação, também a utilização da **demonstração** era importante na comunicação com os alunos (Cagigal, 1999):

Às vezes uma imagem vale mais do que mil palavras (Excerto retirado do plano de aula 31 e 32, dia 10/11/2016).

Nesse sentido, aos poucos fui-me adaptando às características dos alunos, sabendo que nem todos os alunos tinham a mesma capacidade de interpretar o que era dito, pelo facto de alguns terem vivências desportivas e outros não. Por esse motivo, a demonstração era uma ajuda fundamental, pois possibilitava que os alunos vissem a execução do comportamento pretendido (Rosado & Mesquita, 2011). Nesse sentido, ao longo do tempo fui tornando a demonstração usual na minha instrução, passando a apresentar as tarefas, com recurso a esta técnica, como está patente neste excerto:

Hoje expliquei um exercício duas vezes e os alunos não perceberam. Na terceira vez, demonstrei e os alunos compreenderam logo (Excerto retirado do plano de aula 31 e 32, dia 10/11/2016).

Além desta técnica, comecei a realizar instrução em subgrupos, de forma a que os mais aptos comesçassem logo a realizar as tarefas, enquanto explicava aos outros colegas:

Tenho instruído em subgrupos e torna-se bastante vantajoso, pois enquanto uns estão na tarefa, os outros estão a ser instruídos. Pelo facto de ter menos gente a ouvir, acabam por se concentrar mais, pois sabem que é mais fácil eu perceber quem está distraído (Excerto retirado do plano de aula 43 e 44, dia 06/12/2016).

Há medida que a minha instrução ia melhorando, o meu **feedback** tornava-se mais fácil, pois quando corrigia os alunos, eles automaticamente sabiam o que tinham errado, dado que sabiam o que eu pretendia.

Hoje corriji o Gustavo e Alexandra (nomes fictícios) e ambos sabiam o que tinham errado. Isto significa que fui suficientemente explícito na minha instrução e ao mesmo

tempo que os alunos começam a compreender aquilo que eu quero (Excerto retirado do plano de aula 81 e 82, dia 07/03/2017).

Como refere Metzler (2011) o feedback é uma ferramenta extremamente valiosa no ensino, pois dá ao aluno uma informação sobre o seu desempenho (Magill, 2011), de forma verbal ou não verbal . Nesse sentido, sentia necessidade de o tornar regular na minha prática, pois a aprendizagem dos alunos estava dependente da quantidade, mas sobretudo da qualidade das minhas intervenções.

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha um excelente domínio da matéria de ensino (Siedentop & Tannehill, 2000), para saber o que corrigir em cada momento. Isso está obviamente dependente da capacidade de observação do professor, pois não é possível corrigirmos algo se não formos capazes de o observar.

Para que o mesmo não acontecesse procurei melhorar o meu conhecimento sobre cada modalidade que ia lecionar e estudar bem os comportamentos que iria ensinar. Por esse motivo, era fundamental ter um planeamento bem estruturado, de maneira a saber quais os objetivos a atingir e o que era preciso para os alcançar.

A correção e o erro nem sempre são entendidos ou aceites pelos alunos, porque não veem ou não compreendem o que estão a fazer mal. Por este motivo, fui tornando o **questionamento** mais regular na minha prática, por partilhar do entendimento de Rosado e Mesquita (2011), quando referem que é uma ferramenta pedagógica e didática valiosíssima. Deste modo, defendo que os alunos têm de perceber o que fazem e porque o fazem, caso contrário, a nossa intervenção não irá despertar a atenção deles.

Ainda sobre o questionamento, considerava também, que devemos deixar os alunos descobrir e decidir por si e que, portanto, não podia dar sempre as respostas, caso contrário estaria a limitar eventuais soluções das situações problema. Neste sentido, o meu feedback foi-se alterando ao longo do tempo, passando do prescritivo para o questionamento:

Eles têm que compreender os movimentos e as decisões que estão a tomar. Não há melhor forma de o fazerem do que questioná-los e ver o que eles compreenderam do que lhes foi dito (Excerto retirado do plano de aula 37 e 38, dia 22/11/2016).

Além de ter notado que o questionamento melhorou a eficácia da minha intervenção, também o **timing** em que dava feedback tinha um grande impacto, como pode ser comprovado neste excerto:

Hoje corriji um aluno, todavia ele não se lembrava de fazer o comportamento que eu lhe estava a corrigir. Percebi, portanto, que se não corrigirmos no instante logo a seguir ao que o aluno comete o erro, será tarde de mais (Excerto retirado do plano de aula 53 e 54, dia 12/01/2017).

Segundo Rosado e Mesquita (2011) os alunos têm de se corrigidos logo no imediato do erro, pois caso contrário, o aluno pode não perceber o que estamos a querer corrigir.

Além destas estratégias, trouxe ainda do treino uma técnica que é usada regularmente por mim e da qual sou grande defensor. Denomino-a como voltar a reconstituir a ação, pois recrio a situação em que detetei um erro do aluno, colocando os alunos de volta nas mesmas posições. Desta forma, permito que o aluno compreenda melhor o erro cometido, pois tal como na demonstração é capaz de visualizar a situação:

Os jogos desportivos coletivos têm uma grande vantagem em relação a muitos outros desportos, pois conseguíamos recriar a situação em que consideramos que o aluno procedeu mal. Ao fazê-lo, permitimos que o aluno volte a visualizar a mesma ação, veja as possibilidades que tinha e perceba por ele, porque decidiu mal. Esta estratégia é extremamente valiosa para a aprendizagem do aluno (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de outubro).

De forma a potenciar a aprendizagem, o professor cooperante foi-me alertando ao longo do estágio para a necessidade de respeitar o ciclo do feedback (Piéron & Delmelle, 1982). O mesmo era importante para garantirmos que os alunos tinham efetivamente percebido aquilo que tinha corrigido e para que não voltassem a cometer o mesmo erro.

Além dos feedbacks corretivos, também o **reforço positivo/elogio** é um aspeto que o professor não deve descurar na sua prática. Os alunos precisam de incentivo para não desistir, ainda para mais, no caso da escola, onde alguns alunos vivenciam o fracasso múltiplas vezes. Desta forma, o professor tem de

perceber quais os alunos que mais necessitam de incentivo, não deixando que o mesmo se torne banal, pois aí, irá perder o seu efeito.

Em suma, a comunicação desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos alunos e na orientação do ensino. O impacto é tanto melhor, quanto melhor a objetividade e assertividade das instruções dadas pelo professor (Rink, 2014; Siedentop & Tannehill, 2000), uma vez Rosado e Mesquita (2011) referem que os alunos perdem facilmente o foco de atenção. As constantes preocupações com a melhoria da comunicação potenciaram e muito a aprendizagem dos alunos.

4.4.4. Gestão da aula

A gestão da aula é determinante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que segundo Rosado e Ferreira (2011) *“o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes”*. Neste sentido, (Rink, 2014) aponta que a maneira como o professor gere cada uma das variáveis referidas anteriormente, é que vai determinar a eficácia da sua prática.

A gestão dos espaços numa fase inicial colocou-me diversos desafios, face à necessidade de colocar todos os alunos em atividade em simultâneo. Uma vez que só tinha 1/3 do pavilhão e tinha uma turma com 25 alunos, tinha dificuldade em planear, conforme pode ser constatado neste excerto:

Nesta fase inicial tenho tido dificuldade em trabalhar com tão pouco espaço. Estou habituado ao treino, onde tenho mais espaço e menos atletas (Excerto retirado do diário de bordo, 4º semana de setembro).

Por outro lado, nalguns momentos tive a oportunidade de usar 2/3, contudo isso criou alguns constrangimentos à minha atuação:

Hoje usei 2/3 do pavilhão, porque um professor foi para o espaço exterior, contudo, tive imensas dificuldades em dar resposta a todos os alunos, visto não estar habituado a uma área de trabalho tão grande. Além disso, o professor chamou-me à atenção sobre a minha colocação (Excerto retirado do plano de aula 7 e 8, turma partilhada, dia 12/10/2016).

Deste modo, se uma área de trabalho maior, permite ter todos os alunos em atividade, em condições mais próximas das situações formais, por outro lado, se não for devidamente acautelado pode propiciar comportamentos desvio e/ou menor intervenção do professor. Essas dificuldades, quer com 1/3, quer com 2/3 só foram ultrapassadas à medida que fui trabalhando com os alunos e passei a planejar, preparando-me para as duas possibilidades:

Desde que comecei a planejar para 1/3 e 2/3, sinto-me mais preparado para refletir na ação. Agora, preparo-me sempre para lecionar nas duas possibilidades e isso tem-se revelado uma excelente mais-valia. A gestão e a minha colocação têm de ser diferentes com mais ou menos espaço (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de novembro).

Importa ainda mencionar que tinha o cuidado de preparar os espaços e os materiais antecipadamente, ainda que isso nem sempre fosse possível, ora de forma planeada (por estratégia do professor cooperante), ora por acaso (por algum professor se atrasar numa avaliação).

Além da preocupação com os espaços, era também necessária, uma preocupação com os materiais usados. Por esse motivo, umas das primeiras tarefas que desempenhamos enquanto núcleo de estágio foi analisar a arrecadação do material de ambos os pavilhões e perceber quais os recursos materiais que tínhamos à nossa disposição. Ainda assim, face à conceção que defendo no treino, que os atletas devem passar muito tempo com o objeto de jogo, apoderava-me do material todo, esquecendo-me dos meus colegas (os outros professores de Educação Física). Após ter sido chamado à atenção, tive de começar a planejar com outro tipo de preocupações.

Com o tempo, fui organizando melhor os recursos que tinha à minha disposição, de forma a rentabilizá-los, também, porque comecei a conhecer melhor as condições de trabalho e aqueles com quem trabalhava. Nesse sentido, segundo Marcon et al. (2013) conhecer o nosso contexto é fundamental para termos sucesso na nossa prática.

Um conhecimento profundo dos nossos alunos possibilita ao professor planejar com um maior grau de certeza, uma vez que saberá como dispor os alunos pelo espaço, de forma a evitar comportamentos desviantes. Dessa forma, fui procurando ao longo do tempo perceber quais os alunos que podiam

trabalhar juntos e beneficiavam dessa parceria e aqueles que inevitavelmente tinham de estar separados, por se distraírem ou por não terem feitios compatíveis.

Há alunos que não podem estar juntos, mas isso tem de ser percebido pelo professor. Neste momento faço trabalho por níveis, contudo, às vezes o nível de desempenho não pode comandar tudo, pois tenho alunos que têm desempenhos semelhantes, mas juntos ficam impossíveis de aturar (Excerto retirado do diário de bordo, 1º semana de dezembro).

A camila (nome fictício) e a teresa (nome fictício) não podem passar a aula juntas, pois fica um clima muito estranho naquele grupo. Nesta situação é necessário fazer uns ajustes nos grupos, pois desta forma saem todos prejudicados (Excerto retirado do plano de aula 29 e 30, dia 08/11/2016).

Além de ser necessário gerir a relação entre os alunos, é crucial que o professor tenha a capacidade de gerir as expectativas dos seus alunos, isto porque, há alunos com capacidade para atingir os objetivos que pretendem e outros que não. Nesse sentido, o professor deve ser alguém atencioso, atento, encorajador e que motive os seus alunos a querer sempre mais, sendo necessário criar uma relação de confiança, conforme foi falado anteriormente.

As constantes alterações que fui operacionalizando na gestão destas variáveis, foram no sentido de rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula, pois como referem Mesquita e Graça (2011) quem passa mais tempo nas tarefas, aprende mais.

4.4.4.1. Gestão do tempo útil de aula

Para conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos eram necessários cuidados ao nível da gestão da aula para que a mesma fosse um espaço de aprendizagem na verdadeira aceção da palavra. Era por isso determinante rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula, criando regras e rotinas que diminuíssem os tempos de transição. Por este motivo, Silva e Lopes (2015) referem que é o professor que tem a função de criar as condições para garantir a aprendizagem dos seus alunos.

Dessa forma, logo na aula de apresentação transmiti algumas regras (hora de início da aula, recolha do material, máximo de dois a beber água) aos alunos que considerava indispensável para um bom aproveitamento do tempo útil da aula.

Hoje foi a minha primeira aula e considerei importante deixar bem claro para os alunos regras como hora de início e fim da aula, recolha do material no final, máximo de dois alunos a beber água (Excerto retirado do plano de aula 1 e 2, dia 20/09/2016).

Por esse motivo, trouxe uma prática que uso normalmente no treino, que consiste em definir as equipas para os exercícios no momento de planear, de forma a reduzir os tempos de transição. Tinha também a preocupação de usar exercícios com estruturas semelhantes e utilizar os alunos para recolher o material. Senti ainda necessidade de criar rotinas, que viriam a aumentar a eficácia das trocas e a diminuir os tempos de instrução, conforme comprova o seguinte excerto:

A rotina de que o professor cooperante tanto falava, começa agora a fazer sentido para mim. Pensei que na escola teríamos de variar mais as propostas, mas pelos vistos há uma grande vantagem em os alunos saberem o que é para fazer (Excerto retirado do plano de aula 31 e 32, dia 10/11/2016).

Segundo Rosado e Ferreira (2011) *“as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”*.

Acima de tudo aquilo que mais valorizava numa fase inicial era o tempo de empenhamento motor, pois acreditava na visão de Cagigal (1999), quando diz que quanto mais tempo os alunos passassem na tarefa, maior seriam as oportunidades de aprenderem. Contudo, o facto de os alunos realizarem um grande número de ações acabava por ter o reverso da medalha, isto é, os alunos cometiam alguns erros sistematicamente, fruto da execução sem correção.

Como venho do treino, estou habituado à intensidade, contudo a realidade da escola é algo diferente. Tenho-me vindo a aperceber que o facto de querer os alunos sempre em atividade e a um ritmo intenso, tem prejudicado mais do que o que tem beneficiado, porque as tarefas começam a ser realizadas com fraca qualidade (Excerto retirado do diário de bordo, 1º semana de março).

Nesse sentido, com o tempo tinha como objetivo que os alunos tivessem um trabalho de maior qualidade, ou seja, que o tempo que os alunos passassem nas tarefas significasse maior aprendizagem. Para que isso acontecesse era fundamental que eu tivesse uma participação ativa, intervindo com frequência, de forma a que os alunos mantivessem o critério nas tarefas.

Deste modo, as várias estratégias que fui implementando foram permitindo rentabilizar cada vez melhor o tempo de aula, todavia, nalgumas modalidades senti que a rotina trouxe alguma saturação. Por conseguinte, tive de fazer uma gestão equilibrada entre a rotina e a variabilidade, de maneira a que a aula se mantivesse intensa, mas simultaneamente motivadora.

Aulas de 45 minutos

No decorrer deste ano passei pela experiência de lecionar uma aula de 45 minutos. Apercebi-me da complexidade de o fazer, face ao pouco tempo de aula que temos. Deste modo, a maneira como estas aulas têm de ser encaradas é completamente diferente das de 90 minutos, isto porque o tempo útil de aula acaba por se resumir a 20/25 minutos. Por este motivo, fui concluindo que temos de ir ao cerne da questão, ou seja, trabalhar a situação de avaliação:

Hoje tivemos reunidos e o professor cooperante alertou-nos sobre os cuidados a ter na preparação de uma aula de 45 minutos. No seu entender, não estamos a rentabilizar bem estas aulas, uma vez que estamos a perder tempo com tarefas que são à partida menos importantes para aquilo que será avaliado. Deste modo, o mesmo aconselhou-nos a encarar estas aulas como se fosse uma preparação para a aula de avaliação, com a diferença de que devemos intervir com mais frequência (Excerto retirado do diário de bordo, 1º semana de abril).

Perante as características destas aulas éramos mais exigentes ao nível das faltas de atraso, não aceitando que alguns alunos cumprissem com o estabelecido e outros não. Quer a aula fosse nos primeiros ou nos segundos 45, os alunos estavam sobre aviso e sabiam que havia menor tolerância. Quando dávamos Educação Física nos primeiros 45 minutos, tínhamos o cuidado de garantir que os alunos tinham tempo de chegar à aula seguinte.

Para estimular os alunos a chegar mais cedo era necessário ter algo que os cativasse e, por esse motivo, nada melhor que competição. Deste modo, nestas aulas em particular, fazia torneios, mostrando aos alunos que tinham de chegar cedo para cumprirmos com o planeado.

Colocação no espaço de aula

A colocação é um dos aspetos fundamentais na intervenção do professor na aula (Siedentop & Tannehill, 2000), nomeadamente ao nível da gestão e da comunicação. Neste aspeto, a minha experiência do treino acabava por ser prejudicial, uma vez que durante o primeiro período fui constantemente alertado pelo professor para o facto de me posicionar de costas para um dos grupos. Isto acontecia fruto do meu posicionamento no treino, onde tenho um adjunto que fica responsável pelo outro grupo.

Estes problemas de colocação acabaram por não dar origem a comportamentos desvio, contudo a melhoria do meu posicionamento possibilitou rentabilizar melhor a aula e gerir melhor os momentos de competição:

A minha colocação teve influência na gestão da aula, porque hoje estava bem posicionado e não permitia que os alunos desficassem da tarefa (Excerto retirado do plano de aula 35 e 36, dia 17/11/2016).

Além de ter um maior controlo sobre os alunos, otimizava a minha intervenção, pois passei a dar feedbacks com mais frequência:

Hoje tive muito preocupado com a minha colocação e o mesmo foi extremamente benéfico à comunicação, pois consegui intervir mais vezes e para mais alunos (Excerto retirado do plano de aula 29 e 30, turma partilhada, dia 07/12/2016).

Com o decorrer do percurso, fui limando esse aspeto menos positivo da minha atuação. Esses problemas mais evidentes de colocação, ainda se acentuavam mais nas aulas onde, repentinamente, passava a usufruir de 2/3 do pavilhão. O facto de aumentar o espaço tinha os seus benefícios, pois possibilitava que os alunos realizassem as tarefas mais próximas da situação de avaliação, porém obrigava a outro tipo de colocação de maneira a manter todos os alunos no meu campo de visão. Além de implicar mudanças ao nível

da colocação e do acompanhamento da turma, tinha também impacto na instrução.

4.4.5. Competição – elemento central no ensino da EF

A competição foi estando presente ao longo do ano, contudo, foi a partir do segundo período que a mesma começou a ganhar visibilidade na aula. Até aquele momento sabia da sua importância, todavia acabava por a ir descurando, por estar preocupado com outras variáveis e saber que em competição, os alunos tendencialmente fazem as coisas sem critério. Ainda assim, os índices de motivação aumentavam exponencialmente neste momento da aula e retirar esse prazer aos alunos, era retirar essência ao desporto (Mesquita et al., 2015) e à minha aula.

Desta forma, comecei a deixar a competição surgir na aula, mas rapidamente tive de intervir:

Os alunos querem ganhar a todo o custo. Jogam sem critério e chateiam-se. Hoje tive de parar o jogo e ter uma conversa séria com os alunos (Excerto retirado do plano de aula 43 e 44, dia 06/12/2016).

Apesar de inicialmente ter corrido mal não podia desistir, pois, como diz Mesquita et al. (2015), a competição bem organizada e gerida traz muitas aprendizagens para os alunos. Para que isso acontecesse eram necessários alguns cuidados, como uma competição com possibilidades equitativas de vitória para todos os alunos, penalização das faltas de fair-play e respeito. Deste modo, procurei uma competição para todos, pois não queria uma competição “*esvaziada de sentido (...) ou monopolizada pelos alunos mais fortes*” (Graça, 2012, p. 104).

Por este motivo, a competição realizada era por níveis, de forma a que existissem vários vencedores de níveis de desempenho diferentes. O facto de jogarem contra alunos com performances semelhantes, tornava os jogos mais competitivos e a crença de que ambos podiam ganhar:

Tenho realizado a competição por níveis e tem resultado lindamente. Optei por esta estratégia, porque assim o melhor de cada nível tinha direito a um prémio (Excerto retirado do plano de aula 55 e 56, dia 17/01/2017).

No terceiro período, a turma estava mais controlada nestes momentos e, portanto, sentia que era possível começar a realizar uma competição heterogénea. O facto de haver cinco alunos federados no basquetebol, também me levou a tomar esta decisão, pois sentia que estes elementos podiam ter uma contribuição ativa no jogo dos colegas.

O facto de ter começado a realizar competição heterogénea, não me impediu de na mesma aula realizar também, competição homogénea, até porque havia essa necessidade. Os alunos mais evoluídos necessitavam também eles, de momentos com alunos só do seu nível, de forma a que se mantivessem motivados:

Não posso colocar os alunos a aula toda a ajudar os colegas, pois isso para eles é desmotivante. Preciso da contribuição deles, mas também preciso de os ter motivados e de lhes ensinar algo, por isso, o melhor será mesmo balancear entre situações de heterogeneidade e homogeneidade (Excerto retirado do plano de aula 81 e 82, dia 07/03/2017).

Em suma, a contemplação de momentos de competição foi fundamental nas minhas aulas. Por esse motivo, Mesquita et al. (2015) refere que é imprescindível, face ao impacto que tem nos índices volitivos dos alunos. Ainda assim, são necessários alguns cuidados para que a competição seja inclusiva (Graça, 2012; Siedentop, 1994), porque só dessa forma conseguiremos envolver e motivar os alunos para as nossas aulas.

4.5. Avaliação – das modalidades às funções

A avaliação é elemento central e imprescindível no processo ensino-aprendizagem e uma das tarefas primordiais do professor (Bento, 2003). Na perspetiva de (Arends, 2008) a avaliação pressupõe a recolha de informação e a atribuição de uma nota ao comportamento realizado, em função dos critérios definidos. Por este motivo, considero difícil e falível, uma vez que está sujeito à capacidade de observação do professor. Neste sentido, é determinante que haja uma boa capacidade de observação e um domínio profundo da matéria de ensino.

Para Ribeiro (1991) um dos objetivos principais da avaliação é melhorar o ato de ensino. Nesse sentido, Cardinet (1993) menciona que a avaliação tem um importante papel na evolução do professor, uma vez que lhe mostra a eficácia do seu ensino (Miras & Solé, 1992). Por este motivo, Gouveia et al. (2014) refere que a avaliação informa o professor e o aluno sobre o seu desempenho.

No entender de Natriello (1987), a avaliação tem quatro grandes funções: certificação, seleção, orientação e motivação, tendo como finalidade conduzir todos os alunos ao sucesso. Seguindo este entendimento, o mesmo autor refere que a avaliação orienta e regula o processo ensino-aprendizagem, através das várias modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa.

A **avaliação diagnóstica** pretende sobretudo determinar o nível inicial do aluno, de forma a estabelecer tarefas e objetivos desafiantes e, simultaneamente, alcançáveis. Desta forma a avaliação diagnóstica ajuda o professor a planear a unidade didática, face ao desempenho que os alunos demonstrarem, enquanto são avaliados (Aranha, 2004). Esta modalidade de avaliação foi a primeira a colocar-me perante as dificuldades de avaliar, por ter sido a primeira com a qual contactei. De facto, senti a complexidade da tarefa de avaliar, logo na primeira vez que fui chamado a fazê-lo, tendo bem presente na memória esse dia:

Recordo-me de observar os comportamentos e hesitar sobre qual a nota a atribuir àquele movimento. A exigência é tal, que não consigo descrever... simplesmente sinto uma dificuldade imensa em classificar os comportamentos que vejo acontecer (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de setembro).

Por este motivo, a minha primeira grande dúvida/preocupação foi o que avaliar e como avaliar. Em termos macro ao nível das modalidades, defendia que devíamos avaliar o jogo nos jogos desportivos e o movimento global nos desportos individuais. No entanto, no primeiro período senti que ao fazê-lo podia prejudicar alguns alunos, devido a alguns erros cometidos ao longo das unidades lecionadas.

O trabalho desenvolvido estruturou-se em demasiadas progressões, o que levava os alunos a trabalharem pouco tempo na situação em que iriam ser

avaliados. Isto obviamente tinha um impacto negativo, pois os alunos não tinham capacidade de fazer o devido *transfer* de umas situações para as outras. Por este motivo, o professor cooperante foi-nos alertando para a necessidade de trabalharmos em função do que estava na grelha de avaliação. É claro que isso exigia mais de nós, estudantes-estagiários, pois na avaliação diagnóstica, tínhamos de ser capazes de prever aquilo que os alunos poderiam vir a alcançar na avaliação sumativa.

Nesse sentido, o professor cooperante aconselhou-nos a guiarmo-nos pelas grelhas de avaliação usadas pelos outros professores da escola, indicando que nenhum dos conteúdos presentes podia ser retirado. As únicas alterações que podíamos efetuar, passavam pela inclusão de conteúdos que não estavam contemplados na grelha. Ao usarmos este método, senti que era mais fácil traçar um caminho e os objetivos para os atingir, pois sabia o que queria alcançar.

Além disso, fui aprendendo que a subjetividade da avaliação teria de ser combatida com critérios bem definidos, de forma a que diferentes avaliadores interpretassem da mesma maneira. As primeiras avaliações diagnósticas que realizamos no núcleo de estágio ditaram divergências algo significativas, talvez pelo facto de os indicadores serem pouco objetivos:

Tenho sentido que temos interpretações diferentes das grelhas de avaliação, pois as notas que o professor cooperante e nós estudantes estagiários damos a cada aluno, apresentam diferenças de 2 e 3 valores, o que acaba por ser algo constrangedor (Excerto retirado do plano de aula 13 e 14, dia 06/10/2016).

Para combater essa situação o professor cooperante aconselhou-nos a elaborar as grelhas de avaliação em grupo durante o primeiro e metade do segundo período. A partir dessa data ficou definido que teríamos de utilizar as grelhas da escola, conforme foi referido anteriormente. Ambas as estratégias contribuíram para a melhoria da eficácia das avaliações, uma vez que havia um melhor conhecimento do instrumento de avaliação, por parte de todos os elementos do núcleo. Deste modo, constatei que era fundamental conhecer as grelhas de avaliação:

Temos de ser capazes de preencher a grelha de 'olhos fechados', isto é, conhecê-la de trás para a frente, pois no momento da avaliação não há tempo para procurarmos

determinado comportamento (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de setembro).

Além de termos um conhecimento profundo da grelha de avaliação, também temos de dominar a matéria de ensino para conseguir observar. Por este motivo, senti bastantes dificuldades em avaliar a modalidade de ginástica rítmica, uma vez que ao longo da minha formação académica nunca tinha tido contacto com a mesma.

Relativamente à **avaliação formativa**, Cardinet (1993) refere que esta acompanha o processo ensino-aprendizagem, sendo realizada, maioritariamente ou na totalidade, de forma implícita. Por esse motivo, numa fase inicial não lhe atribuía uma grande importância, até porque a minha capacidade de observação era reduzida. Foi com o avançar do tempo, com as chamadas de atenção do professor cooperante, que a avaliação formativa foi ganhando uma maior preponderância no meu ensino. A avaliação contínua do processo fez-me alterar muitas práticas ao longo das unidades de ensino, o que, obviamente, teve efeitos positivos na avaliação sumativa:

Após a aula de hoje, apercebi-me que as estratégias que tenho vindo a usar estão desajustadas e que é necessário mudar (Excerto retirado do plano de aula 81 e 82, dia 07/03/2017).

As constantes alterações ao longo da unidade foram fundamentais para que os alunos obtivessem estes resultados (Excerto retirado da Reflexão da UD de Voleibol).

As preocupações/dificuldades da **avaliação sumativa** eram idênticas às da avaliação diagnóstica, uma vez que a sua operacionalização decorria da mesma forma, ainda que as avaliações tivessem impacto diferente. Se na avaliação diagnóstica um erro poderia ser corrigido ao longo da unidade, o mesmo não poderá ser dito da avaliação sumativa.

Por esse motivo, a grelha de avaliação tinha de ser muito objetiva e fácil de ler, para que, independentemente da pessoa que o faça a interpretação seja similar. Além das aprendizagens referidas anteriormente na avaliação diagnóstica e que também se aplicam a esta modalidade de avaliação gostaria de acrescentar uma outra que viria a surgir em meados do segundo período:

Concluída a avaliação e entregues as notas ao professor, o mesmo questionou-nos sobre o que achávamos necessário para um aluno ter 18, 19 ou 20 valores. Obviamente que respondemos que o aluno devia realizar a(s) técnica(s) com o movimento padrão na perfeição ou com um único erro. O mesmo surpreendeu-nos, quando referiu que um aluno devia obter uma dessas notas, quando realiza na perfeição, aquilo que foi ensinado e não o movimento como consta nos livros (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de fevereiro).

Numa reunião do núcleo de estágio percebi que a nossa avaliação tem de ir ao encontro do que ensinamos e que, portanto, se os alunos fizerem aquilo que propusemos e ensinamos têm de obter nota máxima.

As avaliações realizadas ao longo do ano também me fizeram perceber alguns alunos, face às suas limitações, não podiam ser avaliados em situações idênticas às dos colegas. Se ao longo da unidade tinha sido necessário modificar as tarefas, a avaliação sumativa teria de ser forçosamente diferente, caso contrário não estaríamos a dar as mesmas oportunidades de êxito a todos. Nesse sentido, senti necessidade de propor exercícios critérios nos jogos desportivos coletivos, de forma a que os alunos pudessem ser efetivamente avaliados em todos os conteúdos:

Coloquei todos os alunos na situação de jogo e alguns não executaram praticamente nenhuma ação. Era impossível avaliá-los desta forma. Foi necessário colocá-los num exercício critério para poder avaliar as habilidades técnicas (Excerto retirado do plano de aula 86 e 87, dia 19/05/2017).

Provavelmente, uma das maiores dificuldades com a qual tive de lidar na avaliação sumativa prendia-se com a diferenciação das notas, isto é, comparar dois alunos com performances praticamente idênticas e classificá-los, sem prejuízo de nenhum aluno da turma. A necessidade de assegurar que todos tinham sido observados com os mesmos critérios e que as diferenças nas notas retratavam as diferenças nas performances dos alunos estavam no cerne das minhas preocupações ao longo deste ano de estágio.

Em suma, importa referir, que apesar de saber da importância da avaliação, a mesma foi ganhando uma maior preponderância no meu ensino ao longo do tempo. Isto aconteceu porque à medida que as avaliações foram sendo mais bem conseguidas, havia uma melhoria da eficácia do ensino. Uma

melhor análise do nível dos alunos, bem como do ajuste das tarefas aos mesmos levava-me a questionar continuamente e a procurar as melhores estratégias e propostas para cada um dos alunos. A melhoria das avaliações em muito se deveu à melhoria da capacidade de observação.

4.6. Reflexão – como fonte de aprendizagem

O professor, conforme foi abordado num capítulo anterior, vai aprendendo a ser professor. Nesse sentido, as alterações que vão ocorrendo na sua maneira de conceber, planejar, realizar e avaliar estão e muito dependentes da sua capacidade de reflexão. Por esse motivo, partilho do entendimento de Schön (1983) ao afirmar que a reflexão é indispensável no ato de ensino, para que o professor nunca se contente com o que alcançou e questione-se continuamente sobre o que mais podia alcançar:

Hoje coloquei os alunos numa situação mais próxima da de jogo e eles compreenderam o que queria. Ainda assim, penso que se não tivesse limitado o número de toques, o *transfer* seria maior (Excerto retirado do plano de aula 49 e 50, dia 05/01/2017).

Defendo, por isso, que o professor tem de ser insaciável por natureza, querer sempre mais para os seus alunos e, portanto, como refere Schön (1992) tem de ser reflexivo e crítico sobre a sua atuação.

A postura do professor perante a sua prática dita, portanto, o sucesso da mesma, uma vez que a reflexão é a base de tudo o resto! Segundo Giddens (1997) para evoluir é necessário rever tudo aquilo que correu mal e que pode melhorar. Há sempre aspetos a limar e a reflexão surge como peça fundamental para quem sonha ir mais longe (Estrela, 2010). Há sempre algo que poderíamos ter alterado e que tinha dado uma dinâmica diferente à aula:

Hoje não fiquei satisfeito com o que vi na aula. Sinto que correu mal e tenho de refletir sobre o que aconteceu, pois não é isto que quero para as minhas aulas (Excerto retirado do plano de aula 21 e 22, dia 20/10/2016).

Apesar de saber da importância de refletir, a verdade é que no início do ano de estágio apresentava uma reflexão muito pobre, uma vez que me limitava a descrever aquilo que correu mal. Face às reuniões que fomos tendo do núcleo de estágio fui estimulado a ir mais além e, portanto, a minha reflexão

foi-se alterando ao longo do tempo. Zeichner (1994) definiu três níveis de reflexão que caracterizam a minha evolução ao longo do ano de estágio.

Até ao início do segundo período a minha reflexão era meramente descritiva, tornando-se a partir desse momento uma reflexão mais crítica, uma vez que passei a analisar as consequências das decisões tomadas. Ainda no segundo período viria a considerar as questões éticas e sociais no meu ensino.

Para realizar a situação de competição costumo levar equipas de casa, contudo hoje cometi um erro, pois juntei dois alunos que sei que não podem ficar juntos. Obviamente que isso correu mal e tive de alterar na aula (Excerto retirado do plano de aula 79 e 80, dia 02/03/2017).

Deste modo, cheguei ao final do ano refletindo de forma mais robusta e preocupada com as estratégias usadas e o impacto que as mesmas tinham na aprendizagem dos alunos. Para isso foram fundamentais o incentivo do professor orientador e cooperante para que refletisse e questionasse tudo o que fizesse. Esta postura inconformista que me foi estimulada permitiu potenciar a aprendizagem dos alunos e os meus conhecimentos profissionais.

A professora orientadora e o professor cooperante são insatisfeitos por natureza. Estão constantemente a questionar tudo o faço e isso obriga-me a dar sempre o meu máximo. A sua maneira de ser tem-me levado a querer mais e melhor. Se tenho evoluído desta forma é porque eles estão constantemente a incentivar-nos a refletir sobre o que fazemos. Tudo o que dizemos e fazemos tem que ter uma lógica e tem de ser argumentado (Excerto retirado do diário de bordo, 2º semana de fevereiro).

Aprendi ainda a refletir nos 3 momentos definidos por Schön (1987) e usados por Alarcão (1996) como são a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Todos eles tiveram um contributo inigualável para potenciar o meu desenvolvimento profissional. Numa fase inicial foi na reflexão sobre a reflexão na ação que tive mais dificuldade, uma vez que muitas das decisões que tomava na prática fluíam de forma natural, fruto da experiência que tenho no terreno e, portanto, nem conseguia refletir sobre elas. Relativamente à reflexão sobre a ação, tal como foi referido anteriormente, evoluiu do meramente descritivo para o investigativo.

Em suma, estou consciente que não teria evoluído tanto, caso não tivesse dois professores a dar tanta importância à autorreflexão e ao

autoquestionamento. Contudo, chego ao final do processo e percebo a importância que a reflexão tem no ato de ensino, uma vez que permite reviver os acontecimentos e pensar noutra forma de agir.

Ensino do Jogo para a
Compreensão numa
unidade de voleibol no
ensino secundário

5. Ensino do Jogo para a Compreensão numa unidade de voleibol no ensino secundário

5.1. Resumo

O Voleibol é um jogo desportivo coletivo que face às exigências técnicas que o caracterizam, é difícil de lecionar no contexto escolar. O facto de a técnica ser punida regulamentarmente remete para a necessidade de um ensino por etapas para que possa haver melhorias técnicas. Ainda assim, as características dos jogos de natureza aberta, não se coadunam com o ensino das habilidades técnicas de forma descontextualizada, porquanto as situações de jogo envolvem tomada de decisão. Neste entendimento, neste estudo recorreu-se ao modelo Ensino do Jogo para a Compreensão, por colocar o aluno no centro do processo e defender que o aluno deve compreender o que faz e porque o faz. O propósito central do estudo foi avaliar o impacto da implementação do MEJC (Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão) numa unidade didática de voleibol na performance e conhecimento do jogo e na retenção da aprendizagem. Participaram no estudo 25 alunos de uma turma do 10.º ano de escolaridade, mas apenas foram considerados os resultados de 19. Para avaliar a performance em jogo foi utilizado o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), usado por Oslin et al. (1998) e adaptado por Mesquita (2006), tendo os alunos sido colocados em situação de jogo 2x2 em quatro momentos distintos (avaliação diagnóstica, de controlo, sumativa e de retenção). Para avaliar o conhecimento do jogo recorreu-se a um teste teórico com uma pergunta sobre habilidades técnicas e outra de resolução de situações-problema. Utilizou-se o teste *t* de medidas repetidas para analisar os resultados da performance em jogo e o software Excel 2016 para analisar o conhecimento do jogo. Do primeiro para o segundo momento de avaliação as melhorias foram estatisticamente significativas nas categorias tomada de decisão, ajustamento, eficiência e performance em jogo, verificando-se o mesmo do primeiro para o terceiro momento, exceção feita na tomada de decisão. A turma obteve uma classificação média de 16,02 valores numa escala de 0 a 20 no conhecimento do jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Voleibol; Ensino do Jogo para a Compreensão; Aprendizagem.

5.2. Abstract

Volleyball is a collective sports game that is difficult to teach in the school context, due to the technical requirements that characterize it. The fact that the technique is legally punished, leads to the need for a stepwise teaching so that there can be technical improvements. Nevertheless, the characteristics of open nature games, do not fit with the teaching of technical skills in a decontextualized way, since the game involves decision making situations. In this understanding, at the present study we resorted to the Teaching Games for Understanding model, which places the student in the center of the process, defending that he must understand what he does and why he does it. The main purpose of the study was to evaluate the impact of the implementation of the TGfU in knowledge of the game, in game performance and retention of learning, in a didactic unit of volleyball. There were 25 students, from a 10th grade, participating in the study, but only the results of 19 were considered. To evaluate the in game performance, the Game Performance Assessment Instrument (GPAI), by Oslin et al. (1998) and adapted by Mesquita (2006) was used. The students were placed in a 2x2 game situation at four different moments (diagnostic, control, summative and retention assessment). To evaluate the knowledge of the game a theoretical test was used with a question about technical skills and another one of problem-solving situation. The f test repeated measures was used to analyze the in-game performance results, as well as the Excel 2016 software to analyze the game's knowledge. From the first to the second moment of evaluation, the improvements were statistically significant in the categories of decision making, adjustment, efficiency and in game performance, being the same from the first to the third moment, exception made in the decision making. The class scored an average of 16.02 on a scale of 0 to 20 in their knowledge of the game.

KEY WORDS: Physical Education; Volleyball; Teaching the Game for Understanding; Learning.

5.3. Introdução

Cada vez mais a missão do professor de contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos torna-se mais complexa. Os tempos atuais tornaram a escola um lugar multicultural, com a heterogeneidade de saberes e do contexto social a caracterizar os alunos. Importa, por isso, que o professor tenha capacidade de envolver o aluno na aula e colocá-lo como construtor ativo da sua aprendizagem, de forma a despertar o seu interesse e motivação.

O processo ensino-aprendizagem é complexo e exigente, pedindo-se ao professor capacidade de adaptação, de forma a garantir mais e melhores oportunidades de aprendizagem aos seus alunos. Nos jogos desportivos coletivos, desportos de carácter aberto e imprevisíveis, a aprendizagem das habilidades técnicas por si, não garante sucesso no jogo (Costa & Nascimento, 2004). Neste sentido, os alunos precisam de aprender a decidir por si (Matias & Greco, 2010), uma vez que cada situação exige uma resposta única (Clemente & Mendes, 2011).

Face à complexidade que caracteriza o voleibol, na organização do processo de lecionação, mais do que saberem fazer, queria que os alunos compreendessem o que faziam para puderem decidir por si. Para que isso seja possível, os alunos têm de ser estimulados a pensar e o professor tem de ajudá-los a compreender o jogo (Graça & Mesquita, 2007; Turner & Martinek, 1999).

Nesta ordem de ideias e numa tentativa de tornar a minha prática mais intencional, procurei modelos de ensino que colocassem o aluno no centro do processo, que garantissem um desenvolvimento integral dos alunos e que tornassem os alunos autónomos nas suas decisões. Face à minha conceção de ensino e às características da minha turma, utilizei o Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC), por ser um modelo que coloca o aluno como construtor ativo da aprendizagem, valorizando os processos cognitivos de tomada de decisão (Bunker & Thorpe, 1982).

Pertinência do estudo

A chegada à escola colocou em confronto muitas das minhas concepções com a realidade escolar. Apesar de estar consciente que as diferenças entre os alunos colocam dificuldades acrescidas ao processo ensino-aprendizagem, a verdade é que só no terreno tive consciência do seu impacto. O facto de os alunos serem todos diferentes, de terem mais sucesso nas tarefas quando as percebem e do voleibol ser um jogo desportivo coletivo levou-me a seguir uma abordagem centrada no aluno.

Consciente que a motivação dos alunos está dependente das metodologias que o professor utiliza, procurei recorrer a um modelo de ensino que potenciase a predisposição dos alunos da turma para a prática e aumentasse o seu envolvimento cognitivo na aprendizagem. Na conceção deste processo, também tinha consciência que as diferenças entre os alunos exigem cuidados na abordagem do professor, nomeadamente nas tarefas que lhes são apresentadas, que não podem ser iguais para todos, sob pena de estarem desajustadas.

Neste sentido, cabe ao professor arranjar propostas adequadas ao nível de cada um (Webb et al., 2006), manipulando os constrangimentos que influenciam as situações. Além disso, os alunos têm de atribuir significado às tarefas que realizam, sendo, por isso, necessário, que compreendam o que fazem e que aprendam a decidir por si, resolvendo as situações problema com que se deparam.

As características particulares dos jogos desportivos coletivos também tiveram a sua quota parte de responsabilidade nesta mudança de paradigma, uma vez que a realização dos gestos técnicos no jogo está dependente da tomada de decisão. Neste seguimento, não se pode encarar a prática como repetida e com padrões motores estanques (Davids et al., 2004), sendo necessário o uso estratégico e flexível do conhecimento, consoante cada situação específica.

Nesta perspetiva, a escolha de um modelo construtivista (Bunker & Thorpe, 1982), face à preponderância que o aluno tem no processo ensino-aprendizagem, parecia óbvia, tendo a opção recaído no Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982). Essa escolha deriva do facto de o jogo

ser a oficina principal (Graça & Mesquita, 2007) e de os alunos serem parte ativa do processo (Griffin & Butler, 2005), aproveitando os seus erros para ensinar e de garantir maior possibilidade de sucesso a todos os alunos, fruto das adaptações que são feitas no jogo.

A descentração do ensino do professor e respetiva responsabilização do aluno promove uma maior autonomia e motivação (Mesquita & Graça, 2009). Por outro lado, o facto de os alunos serem estimulados a compreender o jogo torna-os mais capazes de responder a diferentes situações (Stolz & Pill, 2014), mas igualmente complexas. Para isso é necessário um ajuste da complexidade das tarefas ao nível dos alunos (Webb et al., 2006), de forma a que, independentemente da sua habilidade, possam ter êxito nas suas intervenções.

Face ao referido, a inclusão deste modelo nas aulas de Educação Física justifica-se pela preponderância que dá aos domínios cognitivo e social, garantindo, deste modo, um desenvolvimento integral do aluno. No entender de Metzler (2000), Griffin e Butler (2005) e Kirk e Kinchin (2003) a Educação Física teria muito a ganhar com uma aposta mais regular em modelos com estas características.

Enquadramento

O Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário e as Planificações da Escola Cooperante

O programa nacional³ representa a visão a nível nacional das matérias, dos conteúdos e dos objetivos a atingir na orientação do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física. Os traços mais gerais são aqui delineados, sendo o percurso personificado nas planificações das escolas e, posteriormente, nas metodologias do professor, consoante a turma e os alunos que tem.

As finalidades deste documento vão além do domínio motor, uma vez que evidencia preocupações com o domínio cognitivo e social. Ao nível do voleibol no 10.º ano e no que se refere ao domínio cognitivo, indica que o aluno sabe como agir, quer como jogador, quer como árbitro. Ao nível do domínio social

³ In Programa Nacional de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>.

menção que aceita as indicações que lhe são dirigidas, coopera com os companheiros, respeita os árbitros, os adversários, os colegas e as suas falhas. Ao nível do domínio motor constam todas as habilidades técnicas, bem como algumas recomendações a nível tático, identificando ainda que a situação de jogo a abordar deve ser o 4x4.

As planificações (anual e periodais)⁴ realizadas pelo grupo de Educação Física da escola não remetem para a existência de grandes diferenças em relação àquilo que está exposto no programa. A nível do domínio cognitivo refere que o aluno sabe e utiliza o regulamento da modalidade. Em nenhum local são prescritas informações relativamente ao domínio social, o que pressupõe que se deve dar voz ao que está contemplado no programa. No domínio motor, a única diferença é relativa ao bloco e às situações de jogo, uma vez que não constam nos documentos da escola.

O conhecimento dos documentos que norteiam a atuação do professor é fundamental e a leitura dos mesmos desempenhou um papel fundamental para que posteriormente efetuasse ajustes consoante as necessidades da minha turma. A nível dos domínios cognitivo e social decidi seguir aquilo que estava instituído nestes documentos, ainda que o meu foco primordial ao nível da componente interpessoal fosse desenvolver a autonomia nos alunos. Na dimensão cognitiva tinha como objetivo garantir que os alunos compreendessem o jogo e que o conhecimento adquirido lhes permitisse resolver os problemas que enfrentavam. Relativamente à dimensão motora e de forma a responder à heterogeneidade presente na turma, perspetivei recorrer a situações de jogo 2x2 e 4x4, em função dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica.

Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982)

O modelo EJPC é uma abordagem de ensino centrada no aluno, uma vez que o coloca como construtor ativo das suas aprendizagens (Bunker & Thorpe, 1982; Graça & Mesquita, 2007). O ensino das habilidades é feito em contextos de natureza aberta e imprevisível, sendo o aluno estimulado a tomar decisões e a procurar soluções (Graça & Mesquita, 2007). A intervenção do professor

⁴ In Planificações, aprovadas a 20 de setembro de 2016.

deve ir no sentido de ajudar os alunos a melhorar a sua análise das situações, utilizando os erros destes como matéria de ensino. Aos poucos o professor deve ir diminuindo a quantidade de informação fornecida, de forma a conceder maior autonomia aos alunos. Por esta razão, Graça e Mesquita (2007) e Doolittle (1995) acreditam que o modelo encaixa bem num estilo com base na descoberta guiada.

O aluno deve ser estimulado a resolver os problemas de jogo e, por isso, Brooker et al. (2000) referem que se valorizam os processos cognitivos de perceção, tomada de decisão e compreensão. Para que haja sucesso nessa tarefa, o professor tem um papel determinante e que vai ao encontro dos princípios pedagógicos do modelo, isto é, é necessário um ajuste das tarefas ao nível do participante (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002). Esta manipulação dos constrangimentos situacionais, obrigam obviamente que o professor tenha um excelente domínio da matéria de ensino. É solicitado ao professor a capacidade de identificar o nível de jogo que o aluno se encontra e que a partir daí lhe atribua tarefas que sejam simultaneamente alcances e desafiantes.

Estas tarefas facilitadoras devem ter um grau de dificuldade crescente (Graça & Mesquita, 2007) e podem ser, segundo Costa et al. (2010), modificações por representação (facilitar para tornar a prática acessível) ou modificações por exagero (dificultar para enfatizar determinada habilidade/momento do jogo). O objetivo das primeiras é permitir que todos os alunos, independentemente do seu nível, tenham sucesso, através da diminuição da exigência contextual.

Por outro lado, as modificações por exagero, como referem Araújo et al. (2005) permite orientar a atenção dos alunos para aquilo que pretendemos trabalhar, através da manipulação dos constrangimentos. Este ajuste das tarefas é fundamental para garantir uma participação equitativa, pois independentemente do nível, todos os alunos participam. Por este motivo, esta modelação do contexto situacional é, segundo Vilar et al. (2010), o grande papel do professor e treinador.

Neste seguimento, Araújo (2006) defende o ensino dos aspetos táticos, através de versões modificadas do jogo para que os alunos consigam intervir com êxito no jogo. Já Clemente (2014) vê o jogo como determinante para que

os alunos passem a compreender e aprendam a decidir. Segundo Higgins (1991), a vantagem de aprender a usar a técnica de forma contextualizada permite que os alunos aprendam a selecionar a resposta adequada a cada situação.

Neste entendimento, Griffin et al. (1997) defendem que se deve ensinar através do jogo para criar a necessidade da técnica, colocando o porquê antes do como (Hopper & Kruisselbrink, 2002). A correta execução das habilidades técnicas fora do ambiente complexo e imprevisível de jogo carece de *transfer*, para uma situação onde além da habilidade técnica é preciso lidar com outros constrangimentos (Costa & Nascimento, 2004). Por este motivo, Bunker e Thorpe (1982) ao longo das seis fases do modelo dão primazia aos aspetos constituintes do jogo, conforme pode ser visto na Figura 1.

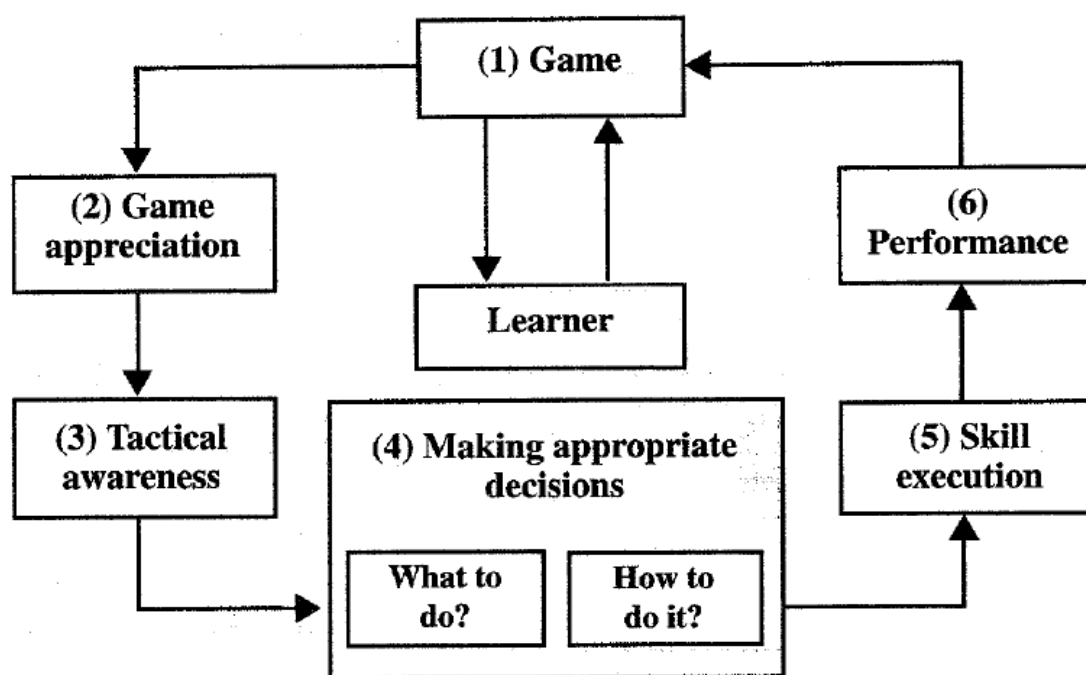


Figura 1. Modelo Ensino do Jogo para a Compreensão. Fonte: (Bunker & Thorpe, 1982, p. 6).

Tendo em conta as diferentes fases presentes no modelo percebe-se que a dimensão técnica está subordinada à dimensão tática. Pode também considerar-se que se procura que a dimensão cognitiva esteja sempre presente ao longo de todo o processo, por se acreditar que a mesma é fundamental para tomar decisões adequadas nas situações de jogo.

Sem desvirtuar a essência do modelo, quis ainda contemplar na minha prática a competição por considerar que é uma mais valia ao envolvimento e motivação dos alunos na aula. Como refere Sheryle (1998), o desporto sem competição, não é desporto.

5.4. Objetivo geral

O principal objetivo deste estudo é avaliar o efeito da implementação de um modelo de ensino centrado especificamente do Ensino do Jogo para a Compreensão, no ensino do voleibol numa turma do ensino secundário.

5.5. Objetivos específicos

Avaliar o impacto da aplicação do modelo EJPC na performance em jogo e no conhecimento do mesmo e na retenção da aprendizagem.

5.6. Metodologia

Amostra

A turma é composta por 25 alunos que frequentam o 10.º ano do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias na escola cooperante. As idades são compreendidas entre os 14 e os 15 anos, não havendo repetentes. A maioria da turma é constituída por raparigas (15) e rapazes (10). Do total de alunos da turma, somente foram consideradas as avaliações práticas de 19 alunos, uma vez que os restantes não estiveram presentes em pelo menos um momento de avaliação.

Devo salientar que a turma na sua generalidade é bastante apta a nível motor, tendo 5 alunos a praticar basquetebol e outros tantos a praticar futebol, a nível federado.

As filmagens foram autorizadas pelos Encarregados de Educação, aquando da rubrica de um termo de consentimento.

Instrumentos

Game Performance Assessment Instrument

Para avaliar o nível de jogo dos alunos foi utilizado o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), usado por Oslin et al. (1998) e adaptado por Mesquita (2006). Este instrumento classifica a participação no jogo em quantidade e qualidade, analisando o desempenho técnico-tático do jogador, conforme está patente no Quadro 2.

Quadro 2. Categorias de observação do *Game Performance Assessment Instrument* - adaptado por Mesquita (2006) a partir de Oslin et al. (1998).

Grelha GPAI	Critérios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tomada de Decisão																	
Serviço/Ataque	1 - Coloca a bola no espaço vulnerável.																
	2 - Coloca a bola entre os dois jogadores (paralela/diagonal).																
	3 - Coloca a bola no jogador mais fraco.																
Recepção/Defesa	Coloca a bola no colega que realizar o 2º toque.																
Distribuição	1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque.																
	2 - Coloca a bola em espaço vazio no campo adversário.																
Total:																	
Ajustamento																	
Serviço	1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando posição em campo.																
Recepção/Defesa	1 - Desloca-se para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola.																
	2 - Joga a bola na sua zona de responsabilidade.																
	3 - Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque.																
	4 - Depois de receber ganha espaço para finalizar, aproxima-se da rede.																
Distribuição	1 - Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque.																
	2 - Ajusta a posição corporal em função da zona para onde foi dirigida a bola na recepção.																
	3 - Orienta e ajusta posição corporal à zona de finalização.																
Ataque	1 - Ajusta-se à trajetória da bola do 2º toque.																
	2 - Adequa posição em relação ao campo adversário para finalizar.																
Total:																	
Eficiência da execução das habilidades																	
Passe	1 - Orienta os apoios para o alvo.																
	2 - Mãos colocadas à frente e acima do nível da testa para contactar a bola.																
	3 - Coordenação flexão/extensão dos membros superiores e inferiores.																
Serviço por Baixo	1 - Orienta os apoios para o alvo.																
	2 - Transposição do peso do corpo do apoio recuado para o apoio avançado (contralateral) no momento do batimento.																
	3 - Mantém o membro superior dominante estendido no momento do batimento.																
Serviço tipo Tênis	1 - Apoios orientados para o alvo																
	2 - Transposição do peso do corpo do apoio recuado para o avançado																
	3 - Batimento da bola com MS em extensão e o punho fixo.																
Manchete	1 - Colocar os membros superiores unidos, estendidos e em supinação.																
	2 - Coordenar o movimento de flexão e extensão dos membros inferiores.																
	3 - Bloquear os pés e ombros no momento de contacto com a bola.																
Remate	1 - Os membros superiores movimentam-se para trás.																
	2 - Realiza chamada para o remate.																
	3 - Bola batida no máximo alcance do membro superior dominante.																
Total:																	
Eficácia de Execução																	
Serviço/Ataque	NE - Erro; N - Neutro; EX - Êxito (ações terminais)																
Recepção/Defesa/Distribuição	NE - Erro; EX - Êxito (ações de continuidade)																
Total:																	
Performance em jogo:																	

A tomada de decisão prende-se com as decisões com bola, ao passo que o ajustamento diz respeito às ações sem bola. A eficiência é relativa à

qualidade dos gestos técnicos, enquanto a eficácia está relacionada com o sucesso obtido na execução dos gestos técnicos.

Os valores de cada categoria são calculados através do somatório das ações apropriadas pelas inapropriadas, como pode ser confirmado nas figuras 2 e 3. O desempenho global é consumado, somado os quocientes de cada uma das categorias e dividindo pelo número de categorias (4).

Envolvimento no Jogo = $n.^{\circ}$ de decisões apropriadas + $n.^{\circ}$ de decisões inapropriadas + $n.^{\circ}$ de execuções eficientes das habilidades + $n.^{\circ}$ de execuções ineficientes das habilidades + $n.^{\circ}$ de execuções eficazes + $n.^{\circ}$ de execuções ineficazes + $n.^{\circ}$ de ajustamentos apropriados + $n.^{\circ}$ de ações de apoio apropriadas.
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = $n.^{\circ}$ de tomadas de decisão apropriadas / $n.^{\circ}$ de tomadas de decisão inapropriadas.
Índice de ações de Ajustamento (IAJ) = $n.^{\circ}$ de movimentos apropriados de ajustamento / $n.^{\circ}$ de movimentos inapropriados de ajustamento.
Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE) = $n.^{\circ}$ de execuções de habilidades eficientes / $n.^{\circ}$ de execuções de habilidades ineficientes.
Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF) = $n.^{\circ}$ de execuções de habilidades eficazes / $n.^{\circ}$ de execuções de habilidades ineficazes.
Performance em Jogo = $(ITD + IAJ + IEE + IEF) / 4$

Figura 2. Cálculo da performance em jogo - GPAI (parte 1). Fonte: (Mesquita et al., 2015, p. 113).

Legenda:

Envolvimento no jogo: Somatório do total das ações realizadas, com exceção das ações de apoio inapropriadas e dos ajustamentos inapropriados porquanto podem derivar da ausência de ação.

Tomada de Decisão: Realização de opções apropriadas acerca do que fazer.

Ajustamento: Ações sem bola que o jogador realiza requeridos pelo fluxo do jogo (p.e: progressão, transição, retorno, suporte).

Execução das habilidades: Comporta duas componentes observáveis: Forma de realização e resultado obtido. Em virtude do voleibol ser um JD no qual, a proficiência técnica influencia, sobremaneira, o resultado obtido, a sua distinção nos sistemas de observação é essencial para se compreender e avaliar as causas de possíveis erros cometidos na aplicação das habilidades técnicas. Assim comporta a Eficiência - medida da forma de execução e a Eficácia - medida do resultado da execução.

Performance: Desempenho global no jogo que resulta da média aritmética dos quocientes de cada uma das categorias.

Figura 3. Cálculo da performance em jogo - GPAI (parte 2). Fonte: (Mesquita et al., 2015, p. 113).

Teste Teórico

Os alunos tinham de responder a duas perguntas, dizendo a primeira respeito a habilidades técnicas e a segunda à resolução de situações problema (Anexo 1). A segunda pergunta foi dividida em três alíneas e foi incluído no teste uma imagem retirada da filmagem de uma das aulas, com o intuito de facilitar a compreensão das perguntas.

Unidade Didática

Numa reunião do núcleo de estágio ficou definido que os três estudantes estagiários do núcleo de estágio iriam aplicar um estudo na modalidade de voleibol ao longo de 24 aulas de 45 minutos (Anexo 2), lecionadas semanalmente, em dois blocos letivos de 90 minutos. Foi também estabelecido que os alunos iriam ser avaliados no início da unidade (avaliação diagnóstica, primeira e segunda aula), no meio (avaliação de controlo, décima terceira aula), no final (avaliação sumativa, vigésima terceira e quarta aula) e, mais tarde, no 3.º período (avaliação de retenção, vigésima quinta aula), em concordância com o apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Unidade Didática.

Aula nº	Modelo de Ensino (EJPC)	Conteúdos (formas de jogo e estratégias)	Objetivos	Conceitos Psicossociais:
1 e 2	Diagnóstico do desempenho, através do jogo. Fisiologia do Treino e Condição Física: 3+3 séries de 10 repetições. Agachamentos com bola medicinal, trampolim e deslocamento entre dois cones.	Jogo 2x2.	Avaliar nível inicial dos alunos.	Presente em todas as aulas: É autónomo na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho da condição física, quer nos exercícios crítico e situações de jogo.
3 e 4	<u>Aulas 3 e 4:</u> História: Data de fundação da FPV em 1947. Caracterização: Objetivo do jogo. Regulamento: Só é permitido dar 3 toques.	Jogo 2x2. Jogo reduzido. Competição.	Identificar e agir em função da situação, zonas de responsabilidade e diferenciação de papéis.	
5 e 6			Identificar e agir em função da situação, zonas de responsabilidade, diferenciação de papéis, ajustamento e passe em suspensão.	
7 e 8			Identificar e agir em função da situação, zonas de responsabilidade, diferenciação de papéis, ajustamento, transição e passe em suspensão.	
9 e 10	<u>Aulas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12:</u> Modificação por representação. Ensino do jogo através da compreensão do mesmo. Tarefas com várias soluções possíveis.	Jogo 2x2 e 4x4. Jogo reduzido e condicionado. Competição.	Identificar e agir em função da situação, zonas de responsabilidade, diferenciação de papéis, ajustamento, transição e passe em suspensão.	

11 e 12		Jogo 2x2 e 4x4. Jogo reduzido e condicionado. Competição.	Identificar e agir em função da situação, zonas de responsabilidade, diferenciação de papéis, ajustamento, transição, retorno, variabilidade das opções de ataque, noção de ataque defesa, manchete, passe de costas, serviço por baixo.
Aulas: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12			
Fisiologia do Treino e Condição Física: 4 séries de 10 repetições: Burpee, Barreiras, Bíceps no TRX e Tríceps no TRX			
13 e 14	Avaliação do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2 e 4x4. Competição.	Avaliar nível atual dos alunos.
15 e 16	Fisiologia do Treino e Condição Física: 4 séries de 10 repetições: Agachamentos com bola medicinal, Bíceps no TRX e Tríceps no TRX e Mountain climber.		
17 e 18	Ensino do jogo através da compreensão do mesmo. Tarefas com várias soluções possíveis.	Jogo 2x2 e 4x4. Jogo reduzido. Competição.	Identificar e agir em função da situação, ajustamento, transição, retorno, variabilidade das opções de ataque, noção de ataque defesa, manchete, passe de costas, remate e serviço por baixo.
19 e 20			Identificar e agir em função da situação, ajustamento, transição, retorno, variabilidade das opções de ataque, noção de ataque defesa, manchete, passe de costas, remate, serviço por baixo e por cima.
21 e 22			
Aulas: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22			
Fisiologia do Treino e Condição Física: 4 séries de 10 repetições. Bíceps no TRX, Tríceps no TRX, Escada e Espelho.			
23 e 24	Avaliação do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2	Avaliar nível final dos alunos.
25	Avaliação do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2	Avaliar retenção da aprendizagem.
23, 24 e 25	Fisiologia do Treino e Condição Física: 4 séries de 15 repetições: Barreiras, Bíceps no TRX, Tríceps no TRX e Burpee.		

A elaboração da unidade didática constituiu-se um instrumento crucial na orientação do meu desempenho como docente.

Fundamentalmente pretendia que os alunos compreendessem o jogo e soubessem decidir. Para isso, era crucial que os alunos fossem colocados em situações de jogo, de forma a intervirem em situações imprevisíveis e com várias respostas possíveis. Além disso, a inclusão da competição era imprescindível para aumentar o envolvimento dos alunos e a motivação para a prática. De forma a uniformizar as oportunidades de participação de todos os

alunos, utilizei competição entre alunos com níveis de desempenho semelhante (homogénea) e níveis de desempenho distinto (heterogénea).

Uma vez que estamos a formar pessoas e a Educação Física é muito mais do que o domínio motor, ao longo da unidade houve uma preocupação acrescida com o domínio cognitivo e social. Os alunos foram estimulados durante toda a unidade a compreender o jogo, para que aprendessem a decidir por si. Um dos principais objetivos do ajuste das tarefas ao longo da unidade era garantir que todos os alunos fossem incluídos. Por esse motivo, foram tomadas algumas precauções nos momentos de competição, de forma a garantir que havia uma participação equitativa.

Relativamente ao trabalho de condição física realizado, o mesmo pressupunha exercícios específicos para as exigências físicas da modalidade, com o intuito de melhorar a participação no jogo por parte dos alunos.

Os dados obtidos na avaliação diagnóstica permitiram diagnosticar o nível dos alunos e estabelecer os objetivos a atingir no final da unidade. Já a avaliação de controlo teve como propósito perceber o impacto das propostas apresentadas, o nível alcançado pelos alunos e os ajustes necessários para potenciar a aprendizagem. A avaliação sumativa determinou o nível alcançado pelos alunos no final da unidade, bem como a eficácia do ensino. A avaliação de retenção foi realizada 5 semanas, após o término da unidade e teve um papel preponderante para verificar o impacto que a aplicação do EJPC teve na retenção da aprendizagem.

Câmaras

Todas as aulas da unidade foram filmadas com uma câmara digital JVC Everio GZ-MS110BE, com o intuito de recolher o maior número de dados sobre a performance em jogo dos alunos. Nos momentos de avaliação (Quadro 4), além desta câmara foi utilizada uma Panasonic HC-V750. As duas câmaras estavam colocadas a um metro e meio de altura e em diagonais opostas do pavilhão, de forma a captar todos os alunos da turma.

Quadro 4. Calendarização das diferentes etapas.

Aula	Data	Objetivo	Método de recolha
1 e 2	24/01	Avaliação Diagnóstica	Câmara - Filmagem
3 e 4	07/02	Início da aplicação dos Modelos	Câmara - Filmagem

13 e 14	23/02	Avaliação de Controlo	Câmara - Filmagem
23 e 24	16/03	Avaliação Sumativa e Avaliação do Conhecimento	Câmara - Filmagem e Teste Escrito - Questão Aula
25	20/04	Avaliação de Retenção	Câmara - Filmagem

5.7. Procedimentos de Análise

Performance em Jogo

Cada aluno foi colocado numa situação de jogo 2x2 durante 10 minutos. Para analisar os resultados foram visualizadas as filmagens das aulas no programa windows media player, tendo posteriormente introduzido os resultados numa base de dados. Extraídos os resultados, foram importados para a versão 24 do software *Social Package for Social Sciences*, para que em seguida pudessem ser tratados.

Para análise das avaliações diagnóstica, de controlo e sumativa foi usado o teste f de medidas repetidas, com o objetivo de avaliar o impacto da implementação do EJPC na aprendizagem. Para ajuizar se houve retenção da aprendizagem, comparou-se a avaliação sumativa com a avaliação de retenção, através do T teste de medidas emparelhadas de Wilcoxon. O valor de significância foi estabelecido em $p \leq 0,05$.

Conhecimento do jogo

Para avaliar o conhecimento do jogo, os alunos realizaram um teste teórico que tratava habilidades técnicas e situações problema, tendo os resultados sido inseridos no software Excel 2016. A escala classificativa situa-se entre os 0 e os 200 pontos, tal como o que está definido pelo Conselho pedagógico para este ano de escolaridade. A primeira questão valia 80 pontos, ao passo que a resolução da situação problema valia 120 pontos.

Posteriormente, foram analisados os resultados obtidos, com o intuito de verificar em que perguntas os alunos tiveram mais dificuldades.

5.8. Resultados

Análise Descritiva

Analizando os Quadros 5 e 6, os dados evidenciaram que em todas as categorias houve um aumento nas médias das cinco categorias do primeiro para o segundo momento e, posteriormente, do segundo para o terceiro. As cinco categorias apresentam uma média inferior no quarto momento de avaliação, comparativamente ao terceiro.

Quadro 5. Resultados das Avaliações Diagnóstica e de Controlo.

Nome	Tomada_de _Decisão1	Ajustam ento1	Eficiênci a1	Eficácia1	Performanc e_em_jogo_ 1	Tomada de Decisão2	Ajustam ento2	Eficiênci a2	Eficácia2	Performanc e_em_jogo_ 2
	0,737	0,029	0	2,083	0,712	1,25	1,73	5,667	1,6	2,561
	0,429	0,05	0,25	1,2	0,482	21	1	1	2	6,206
	0,97	0,245	0,065	4,583	1,466	4,5	4,222	1,286	8,75	4,689
	0,882	0,296	0,069	4,5	1,437	5,667	2,5	1,6	17	6,692
	0,032	0	0	2,167	0,55	5,667	5,667	8	7	6,583
	0,313	0	0	6,5	1,703	1	0,4	0,5	1,333	0,808
	0,875	0,127	0,094	4,083	1,295	2	1,286	1	6,8	2,771
	0,447	0,016	0,017	7,857	2,084	1,344	1,469	1,057	2,4	1,567
	1,318	0,703	0,17	9,167	2,84	2,167	0,697	0,694	5,667	2,306
	0,167	0,048	0,059	0,25	0,131	9,5	0,533	0,833	3	3,467
	0,409	0	0,032	1,2	0,41	1,5	0,4	0,467	3,667	1,508
	1,043	0,02	0,043	5,25	6,356	2,667	1,071	0,84	4,875	2,363
	1,444	0,19	0,471	5,375	1,87	2,158	1,257	4,857	11	4,818
	0,31	0	0,147	0,111	0,142	0,476	0,895	0,8	1,083	0,814
	1	0,071	0,035	6,5	1,902	1,5	1,25	0,6	13	4,088
	0,346	0,114	0,148	1,692	0,998	1,8	1,929	1,8	2,25	1,945
	0,312	0,268	0,071	0,132	0,196	1,889	1,222	0,938	1,3	1,337
	0	0	0	0,25	0,063	0,688	0,458	0,19	1,091	0,607
	0,429	0,02	0	0,139	0,588	2,143	2,043	3,4	5,2	3,197
MÉDIA	0,603	0,116	0,088	3,318	1,328	3,627	1,580	1,870	5,211	3,070

Legenda: 1- Avaliação Diagnóstica; 2 – Avaliação de Controlo.

Quadro 6. Resultados das Avaliações Sumativa e de Retenção.

Nome	Tomada de Decisão3	Ajustamento3	Eficiência3	Eficácia3	Performance em jogo_3	Tomada de Decisão4	Ajustamento4	Eficiência4	Eficácia4	Performance em jogo4
	3,667	1,071	0,667	2,444	1,962	2	1	0,2	1,8	2
	2,286	1,4	2	2,667	2,088	1,5	0,9	0,6	0,833	1,6
	8,25	19,5	7,75	2,25	9,438	3	1,5	1,5	3,6	3,7
	5,4	11,333	3,857	30	12,648	3,8	1	0,7	4,5	1,9
	3	1,4	0,8	5	2,55	1,6	0,7	1	2	1,5
	2,778	1,294	1,2	10	3,818	1,8	0,6	2	5	1,7
	38	6,167	8,5	4,833	14,375	1,7	0,9	0	3	1,9
	3,5	4,25	2,455	3,778	3,496	2,4	0,8	0,2	5	2,7
	9	3,7	2,1	4,667	4,867	1,8	1,4	0,05	9	3,4
	0,8	0,6	0,8	1	0,8	1,9	0,7	0,9	2	0,7
	2,667	1,1	1,333	2,2	1,825	1,4	0,7	0,7	3,1	1,6
	2,375	2,333	0,818	3,667	2,298	1,7	1	0,5	4,667	2,8
	1,923	2,125	0,739	3,667	2,113	3,6	2	1,6	5	3,6
	1,5	1,333	1,143	7	2,744	2,8	1	0,4	0,093	1,3
	1,636	3,143	1,545	4	2,581	2,7	0,667	0,9	8	3
	6	2,25	3,833	28	10,083	1,4	0,114	0,5	5	1,7
	4	2,333	2,667	9	4,5	1,9	0,268	1,8	1,3	1,4
	3,667	0,6	2	2,778	2,261	1,7	1,3	0,3	0,7	1,3
	2	2,25	2	4,833	2,771	1,5	0,9	0,1	0,6	0,9
MÉDIA	5,392	3,589	2,432	6,936	4,590	2,116	0,918	0,734	3,431	2,037

Legenda: 3 – Avaliação Sumativa; 4 – Avaliação de Retenção.

Análise Comparativa

Realizada a análise descritiva e comparando os resultados obtidos nas avaliações diagnóstica, de controlo e sumativa percebe-se que há diferenças estatisticamente significativas em todas as categorias, conforme evidencia o Quadro 7.

Quadro 7. Valores das variáveis nas avaliações diagnóstica, de controlo e sumativa.

Momentos Variáveis	Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controlo	Avaliação Sumativa	P
Tomada de Decisão	0,60±0,42	3,63±4,76	5,39±8,20	0,000*
Ajustamento	0,12±0,17	1,58±1,34	3,59±4,59	0,000*
Eficiência	0,09±0,12	1,87±2,10	2,43±2,22	0,000*
Eficácia	3,32±2,89	5,21±4,49	6,94±8,10	0,000*
Performance em Jogo	1,33±1,45	3,07±1,96	4,59±3,97	0,000*

*A diferença é estatisticamente significativa para ($p \leq 0,05$).

Posteriormente, foram comparados os três primeiros momentos de avaliação (Quadro 8), tendo como objetivo perceber entre que momentos de avaliação as diferenças foram estatisticamente significativas.

Quadro 8. Valor de significância nas avaliações diagnóstica, de controle e sumativa.

Variáveis		P
Tomada de Decisão		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,041*
	Avaliação Sumativa	0,057
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	1,000
Ajustamento		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,000*
	Avaliação Sumativa	0,011*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,141
Eficiência		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,005*
	Avaliação Sumativa	0,001*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	1,000
Eficácia		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,201
	Avaliação Sumativa	0,248
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	1,000
Performance em Jogo		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,018*
	Avaliação Sumativa	0,009*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,368

*A diferença é estatisticamente significativa para ($p \leq 0,05$).

Conforme, fica patente no Quadro 8, a tomada de decisão revela diferenças estatisticamente significativas do primeiro para o segundo momento de avaliação ($p=0,041$), todavia o mesmo não acontece do primeiro para o terceiro momento e do segundo para o terceiro ($p=0,057$ e $p=1,000$, respetivamente).

No que toca às categorias ajustamento, eficiência e performance em jogo, as diferenças são estatisticamente significativas do primeiro para o segundo e terceiros momento de avaliação ($p=0,000$, $p=0,005$ e $p=0,018$; e $p=0,011$, $p=0,001$ e $p=0,009$), embora da segunda para a terceira avaliação, não se verifique o mesmo ($p=0,141$, $p=1,000$ e $p=0,368$).

Por outro lado, a eficácia não aponta diferenças estatisticamente significativas entre nenhuma das comparações entre os diferentes momentos de avaliação.

No que diz respeito à retenção da aprendizagem, o Quadro 9 mostra diferenças estatisticamente significativas em todas as categorias, com exceção da eficácia. Ainda que nas cinco categorias se registem diminuição do valor médio da avaliação sumativa para a de retenção, a verdade é que na categoria eficácia essas diferenças não são significativas, o que significa que houve

retenção da aprendizagem. O mesmo não poderá ser dito das outras categorias, indicando que não houve retenção da aprendizagem.

Quadro 9. Valor de significância entre avaliação sumativa e de retenção.

Variáveis		P
Tomada de Decisão		
Avaliação Sumativa 5,39±8,20	Avaliação de Retenção 2,12±0,73	0,013*
Ajustamento		
Avaliação Sumativa 3,59±4,59	Avaliação de Retenção 0,85±0,34	0,001*
Eficiência		
Avaliação Sumativa 2,43±2,22	Avaliação de Retenção 0,73±0,61	0,003*
Eficácia		
Avaliação Sumativa 6,94±8,10	Avaliação de Retenção 3,43±2,47	0,091
Performance em Jogo		
Avaliação Sumativa 4,59±3,97	Avaliação de Retenção 2,04±0,90	0,004*

*A diferença é estatisticamente significativa para ($p \leq 0,05$).

Conhecimento do jogo

O Quadro 10 diz respeito às classificações obtidas pelos alunos no teste teórico.

Quadro 10. Número e percentagem de alunos por nota obtida.

Nota Obtida	Número de alunos	Percentagem de alunos
6 valores	2	8%
9 valores	1	4%
12 valores	1	4%
14 valores	4	16%
16 valores	1	4%
17 valores	8	32%
20 valores	8	32%

Média da turma: 16 valores

Comparando aquilo que foram os resultados obtidos em cada uma das perguntas (Anexo 3), a alínea 2.1 foi a que teve um maior grau de acerto, uma vez que todos os alunos obtiveram a cotação máxima. Por outro lado, foi a alínea 2.3 a que teve um maior número de alunos (8) a tirar a cotação mínima (0 pontos).

Na alínea 2.2, mais de metade dos alunos (14) perderam pontos, ainda que só haja um com a cotação mínima (0).

5.9. Discussão dos resultados

Performance em Jogo

Os resultados evidenciam melhorias estatisticamente significativas em quatro categorias do primeiro para o segundo momento de avaliação, o que aponta para que tenha ocorrido aprendizagem no primeiro impacto com o modelo. Isto poderá justificar-se pela maior facilidade de aquisição motora num primeiro momento, em que todos os ganhos são mais substanciais (Magill, 2014). Analisando o desempenho dos alunos como níveis de desempenho superiores e inferiores é fácil de perceber que os menos evoluídos obtiveram mais ganhos. Segundo Lawther (1977) e Magill (2014), à luz da aprendizagem motora, há medida que há uma melhoria, cada nova melhoria será mais difícil de ser adquirida.

Do segundo para o terceiro momento nenhuma das categorias apresenta melhorias significativas. Isto poderá dever-se ao facto de a partir da avaliação de controlo ter sido dada maior ênfase à situação de jogo 4x4, em detrimento do jogo 2x2. Mantendo-se a avaliação em jogo 2x2, para ser possível a comparação dos resultados, poderá ter tido impacto negativo, pois pode ter levado a maioria dos alunos a não fazer o *transfer* de uma situação de jogo para a outra.

Os resultados obtidos podem encontrar explicação na tipologia de tarefas propostas e na comunicação do professor, que se focavam prioritariamente na dimensão tática do jogo e na compreensão do mesmo. Assim, este pode ser a razão pelo qual o ajustamento apresenta diferenças estatisticamente significativas tanto do primeiro para o segundo momento, como do primeiro para o terceiro. O facto de só haver melhorias na tomada de decisão do primeiro para o segundo momento pode encontrar explicação nas dificuldades dos alunos nas tomadas de decisão com bola, pelas dificuldades técnicas que apresentavam. Este dado é corroborado pelo facto de a categoria eficiência ser aquela em que os valores médios aumentaram menos. A justificação para esta última categoria ser aquela que regista os valores médios mais baixos pode estar com a menor preocupação do professor, uma vez que, tal como Kirk e

MacPhail (2002), defendo que os alunos precisam de saber executar, mas acima de tudo saber o que executar e quando executar.

Seguindo este pressuposto e de acordo com objetivo do estudo interessava que os alunos soubessem o que fazer em cada momento do jogo (Kirk & MacPhail, 2002; Mesquita, 2006), pois isso seria sinónimo de aprendizagem. Nesse sentido, houve uma preocupação especial com as categorias da tomada de decisão (categoria que registou as maiores melhorias nos valores médios) e ajustamento (com melhorias estatisticamente significativas do primeiro para o segundo e terceiro momentos).

Relativamente à retenção da aprendizagem, os resultados indicam que apenas houve retenção na categoria eficácia, porquanto não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Acredito que o mesmo seja derivado das debilidades técnicas e da situação 2x2 ter passado para um plano secundário após a avaliação de controlo. Ainda que os alunos compreendessem o jogo e soubessem o que fazer em cada situação, as dificuldades técnicas acabaram por tornar o jogo mais de cooperação, do que de oposição. Além disso, o facto de esta avaliação ter sido realizada no terceiro período e não ter impacto nenhum na classificação pode ter levado os alunos a encararem a situação sem grande preocupação e empenhamento.

Conhecimento do jogo

Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, uma vez que 64% dos alunos da turma tiraram 17 ou mais valores no teste teórico. Isto leva-me a crer que a generalidade dos alunos passaram a compreender o jogo. Acredito que o mesmo se deveu à situação apresentada, uma vez que foi retirada da filmagem de uma aula, bem como por a segunda pergunta estar dividida em três alíneas. Outros elementos que terão contribuído é o modo como a unidade didática foi estruturada, bem como a minha comunicação (orientada para a compreensão do jogo). Este conjunto de aspetos contribuíram para melhorar o entendimento dos alunos acerca do jogo e, conseqüentemente, lhes permitiu obter bons resultados no teste teórico.

Os 3 alunos que obtiveram uma cotação inferior a 10 valores, não responderam ou responderam mal às perguntas, talvez pela incapacidade para de perceberem aquilo que era solicitado.

A alínea 2.2 foi aquela onde os alunos (14) mais perderam pontos, talvez pelo facto de serem pedidos dois comportamentos - treze alunos só responderam a um dos comportamentos.

Oito alunos obtiveram 0 pontos na alínea 2.3 por não concretizarem aquilo que era pedido, isto é, souberam dizer que no terceiro toque tinham de enviar a bola para o outro lado, contudo, o que importava referir é que a bola tem de ser enviada para o espaço vazio.

5.10. Conclusões

A realização deste estudo tinha como principal objetivo avaliar o impacto da aplicação do modelo Ensino do Jogo para a Compreensão na modalidade de voleibol numa turma do ensino secundário.

Ao nível da performance em jogo verificou-se do primeiro para o segundo e terceiro momentos de avaliação melhorias estatisticamente significativas nas categorias ajustamento, eficiência e performance em jogo. Há ainda a registar, do primeiro para o segundo momento melhorias estatisticamente significativas na tomada de decisão. Por outro lado, do segundo para o terceiro momento de avaliação não há melhorias estatisticamente significativas em nenhuma das categorias. Em nenhum destes momentos, a categoria eficácia apresentou melhorias estatisticamente significativas.

Relativamente ao conhecimento do jogo, os alunos demonstraram ter entendido o jogo e capacidade de interpretar e analisar situações-problema.

Os resultados na retenção da aprendizagem demonstram que, em todas as categorias, com exceção da eficácia, não houve retenção da aprendizagem - os valores médios diminuíram e as diferenças foram estatisticamente significativas.

Finalizado o estudo pude concluir que era fundamental que o jogo fosse o cerne de todo o trabalho desenvolvido na aula (Bunker & Thorpe, 1982), que os alunos tivessem oportunidades de sucesso, através de tarefas ajustadas ao seu nível (Bunker & Thorpe, 1982) e que as decisões fossem tomadas pelos

alunos, consoante a análise que faziam das situações (Graça & Mesquita, 2007).

5.11. Referências Bibliográficas

- Araújo, D. (2006). *Tomada de decisão no desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Araújo, D., Davids, K., & Serpa, S. (2005). An ecological approach to expertise effects in decision-making in a simulated sailing regatta. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 671–692.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6, 7-25.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding : Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, 36(2), 587-601.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *exedra*, 5, 27-36.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O teaching games for understanding (tgfu) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Costa, L., & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 15, 49-56.
- Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2004). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 556-569). London: Routledge.
- Doolittle, S. (1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 66, 18-23.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding : theory, research and practice*: Human Kinetics.
- Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*: Human Kinetics.
- Higgins, S. (1991). Motor skill acquisition. *Physical Therapy*, 71(2), 123-139.
- Hopper, T., & Kruisselbrink, D. (2002). Teaching Games for Understanding: What does it look like and how does it influence student skill acquisition and game performance? *Journal of Teaching Physical Education*, 20, 1-27.
- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9, 221-235.

- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 21, 177-192.
- Lawther, J. (1977). Human learning and progressive adaptation. In J. Lawther (Ed.), *The learning and performance of physical skills* (2 ed., pp. 1-20). New Jersey: Prentice-Hall.
- Magill, R. (2014). *Motor learning and control: concepts and applications* (10 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Matias, C., & Greco, P. (2010). Cognição & acção nos jogos esportivos colectivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Sheryle, B. (1998). Competing conceptions of competition: Implications for physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), 5-19.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Turner, A., & Martinek, T. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 286-296.
- Vilar, L., Castelo, J., & Araújo, D. (2010). Pressupostos para a conceptualização do exercício de treino de futebol. Um estudo realizado com treinadores com certificado de nível IV. *Revista Gymnasium*, 1(1), 142.
- Webb, P., Pearson, P., & Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. *University of Wollongong* Consult. 25/07/2017, disponível em research-pubs@uow.edu.au

A profissão de
professor vai muito
além da lecionação...

6. A profissão de professor vai muito além da lecionação...

Nas escolas, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA)⁵, os professores organizam e dinamizam uma série de atividades com e para os alunos que ultrapassam o espaço de lecionação.

O PAA dá visibilidade ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e a sua concretização projeta na comunidade uma imagem positiva da qualidade do trabalho pedagógico realizado nos Agrupamentos. O PAA articula o currículo com o contexto social, cultural e económico, de forma a responder aos desafios e expectativas da sociedade educativa.

O desenvolvimento do PAA reflete ao longo do ano letivo a entrega, empenho, esforço e dedicação de todos os envolvidos. Para alcançar este resultado louva-se a dedicação de todos os profissionais da educação e das respetivas entidades parceiras, nomeadamente as associações de pais e encarregados de educação, no caso presente o Município da Maia e as Juntas de Freguesia deste território educativo.

O PAA do Agrupamento da escola cooperante é um projeto dinâmico. Numa lógica de melhoria contínua, a avaliação sistemática e contínua poderá conduzir a reformulações, alterações ou a inclusão de novas atividades no PAA do agrupamento. O mesmo pode acontecer para dar resposta às expectativas de parceiros e da comunidade educativa, em geral.

De seguida, vou elencar as atividades que organizei e colaborei com o agrupamento no âmbito do seu Plano Anual de Atividades (Quadro 11).

Quadro 11. PAA com intervenção ativa do núcleo de estágio.

Atividades	Período	Público-alvo	Intervenção
Corta-mato escolar	1.º	Alunos do 2.º, 3.º ciclos e secundário	Organizador
Desporto escolar (ténis de mesa)	1.º, 2.º e 3.º	Alunos do 2.º, 3.º ciclos e secundário	Colaborador do professor responsável
Jantar de Natal	1.º	Comunidade escolar	Colaborador
Jantar do Grupo de EF	1º	Grupo Disciplinar de EF	Organizador
Interturmas Futsal	2.º e 3.º	2.º ciclo	Colaborador
Dia aberto das Ciências	2.º	Alunos do 2.º, 3.º ciclos e secundário	Colaborador
Jogos Tradicionais	2.º	Alunos de intercâmbio	Organizador
Semana da Francofonia	2.º	Alunos do 2.º, 3.º ciclos e	Colaborador

⁵ In Instrumentos de autonomia, alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

		secundário	
Sarau Escolar	3.º	Alunos do 3.º ciclo e secundário	Colaborador
Caminhada/BTT	3.º	Alunos do 3.º ciclo e secundário	Organizador

No papel de organizador

No âmbito desportivo...

Neste papel organizei as seguintes atividades: Corta-Mato escolar, Jogos Tradicionais e Caminhada/BTT. A participação nestas atividades foi muito importante para o meu crescimento profissional e pessoal. Através delas consegui envolver os alunos, aprender e pôr em prática os diferentes passos para eventos/atividades de elevada dimensão e responsabilidade como o Corta-Mato escolar e a caminhada/BTT. Estes acontecimentos implicaram uma rigorosa distribuição de tarefas, acompanhamento muito próximo, contactos permanentes via email ou presencialmente com empresas da área envolvente e entidades, com vários meses de antecedência.

Como pontos fracos/constrangimentos refiro as dificuldades de angariar patrocínios, a logística e os riscos que envolvem as atividades fora do espaço escolar. Como pontos fortes/potencialidades coloco o enfoque na adesão dos alunos, e comunidade educativa (caminhada/BTT) a estas atividades, que superaram as minhas expectativas. Foram meses de muito trabalho, mas valeu a pena o esforço e sacrifício.

Pelo que fui percebendo os estudantes estagiários são bem acolhidos nas escolas pela dinâmica/entusiasmo que colocam nas diferentes atividades em que se envolvem. Para mim estas atividades traduziram-se no desenvolvimento e aprofundamento de competências de organização e gestão de eventos, competências comunicacionais, colaborativas, de orientação, partilha e trabalho em equipa. Foram um incentivo à criatividade, espírito de iniciativa e autonomia dos três estagiários.

A oportunidade de organizar o corta-mato foi uma experiência riquíssima e devemos tirar o máximo de ilações possíveis. Uma das muitas coisas que aprendi é que só devemos apresentar aquilo que, efetivamente, já temos garantido (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de dezembro).

Falhamos redondamente na entrega dos dorsais e com um pouco mais de preparação da nossa parte, o mesmo podia ter sido evitado. Era tão simples, como termos

operacionalizado, como seria a entrega dos mesmos, definindo bem as tarefas de cada um (Excerto retirado do diário de bordo, 3º semana de dezembro).

Sei que os tempos que correm são difíceis para toda a gente e a frase “ninguém da nada a ninguém” é muito usual, no entanto, nunca me passou pela cabeça, que as coisas tivessem, de facto, assim tão más. Mesmo para a população alvo, em questão, foi extraordinariamente difícil, conseguir o que conseguimos, que infelizmente, apesar de totalmente agradecidas, é muito pouco para “os quilómetros que percorremos” (Excerto retirado do diário de bordo, 4º semana de maio).

No papel de colaborador...

Confraternizações

Colaborei na organização da atividade “Jantar de Natal” e ao longo do processo apercebi-me da importância de que este tipo de convívios assume na comunidade escolar, contribuindo para reforçar/aprofundar os laços interpessoais dos elementos da comunidade educativa.

A atividade “jantar do grupo de EF” permitiu-me perceber a importância destes convívios de forma a cimentar a união e laços do grupo disciplinar e facilitar a integração de novos elementos. Percebi que estas atividades de confraternização/partilha são importantes em prol da escola e por consequência dos nossos alunos, isto fruto do espírito de grupo criado. Constatei ainda que estes encontros valorizam a dimensão humana e interpessoal.

Outras...

Também colaborei nas seguintes atividades: Semana da Francofonia, Sarau Cultural, Dia Aberto das Ciências, interturmas-futsal e desporto escolar, na modalidade de ténis de mesa. O conjunto destas atividades ajudaram-me a conhecer melhor a dinâmica da escola, os alunos, a constatar dedicação/empenho dos docentes e as mais valias que se traduzem numa escola mais prazerosa para alunos e professores. Estas ações reforçam a interdisciplinaridade, a articulação vertical e horizontal e o trabalho em equipa. Compreendi, ao longo destes meses, quão importantes são estas atividades para o crescimento, socialização e partilha dos discentes.

No que concerne à atividade “Sarau Cultural”, ajudei na sua organização e assisti ao vivo a todo o trabalho de retaguarda que os professores fazem com os seus alunos fora das atividades letivas. Através desta ação, a comunidade educativa, pais, autarcas, associações e demais parceiros assistem/comprovam o excelente trabalho orientado pelos professores e executado pelos alunos do agrupamento. Estas atividades permitiram-me perceber e interiorizar que o PAA espelha o trabalho deste agrupamento.

No que diz respeito ao **Desporto Escolar - ténis de mesa**, atividade essa ligada à minha disciplina, a sua escolha resultou do gosto pela modalidade e da disponibilidade que tinha para acompanhar o professor responsável. A oportunidade de participar nesta atividade extracurricular permitiu-me perceber toda a mecânica de gestão e organização. Houve ainda oportunidade para assumir alguns treinos, quando o professor não tinha disponibilidade. Além disso, permitiu-me ter um conhecimento mais abrangente dos alunos da escola e criar uma certa afinidade com os mesmos.

De acordo com o Despacho nº6984-A/2015 de 23 de junho (Figura 4), entende-se, tal como refere Marques (2006) que a promoção do desporto extravasa a disciplina de Educação Física.

16876-(4)

Diário da República, 2.ª série—N.º 120—23 de junho de 2015



PARTE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gabinete do Ministro

Despacho n.º 6984-A/2015

O Programa do XIX Governo Constitucional assume o desporto como uma componente essencial do desenvolvimento integral dos cidadãos. Neste sentido, no âmbito da educação, ganha especial relevância a dinamização do Desporto Escolar, quer como programa que fomenta a introdução à prática desportiva e à competição, quer enquanto estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis.

não agrupadas tenham cumprido todos os regulamentos e requisitos administrativos, pedagógicos e desportivos em vigor.

5 — A distribuição do crédito horário pelos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas para as atividades do desporto escolar é realizada nos termos a seguir definidos e decorre da aprovação da candidatura prevista no n.º 12 do presente despacho:

- a) Professor responsável por grupo-equipa de Nível II — até 3 tempos letivos;
- b) Professor responsável por grupo-equipa de Nível III — até 2 tempos letivos, acumuláveis com os tempos letivos atribuídos na alínea anterior;
- c) Exercício de funções nos Centros de Formação Desportiva — até

Figura 4. Despacho n.º 6984-A/2015 de 23 de junho

Por esse motivo, um dos objetivos definidos no Programa do Desporto Escolar 2017/2021⁶ é “contribuir para o desenvolvimento global dos jovens,

⁶ In Programa do Desporto Escolar 2017/2021, acedido a 27 de agosto de 2017. Acesso: <http://desportoescolar.dge.mec.pt/noticias/programa-do-desporto-escolar-2017-2021>

sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais”.

No meu entender, o desporto escolar é uma mais-valia enorme para o bem-estar físico, mental e social dos alunos, uma vez que reforça o trabalho de equipa, proporciona a partilha de experiências desportivas e pode até ajudar a descobrir talentos que ainda se encontram escondidos/inexplorados. A participação no desporto escolar fez-me perceber as carências de alguns alunos e os cuidados a ter na organização das saídas.

No papel de Diretor de Turma

No segundo período assumi em colaboração com o professor cooperante a **tarefa de Diretor de Turma** do 12.º ano (Quadro 12). O Diretor de Turma tem um papel fundamental no (in)sucesso da turma (Zenha, 2006), desempenhando, portanto, uma função que tem tanto de complexa, quanto de necessária na Escola.

Quadro 12. Desempenho das funções de Diretor de Turma.

Funções /Atividades	Período	Público alvo	Intervenção
Direção de Turma	2.º	12.º Ano	Colaborador do Professor cooperante

Com a preciosa ajuda do Professor Cooperante consegui ultrapassar as dificuldades iniciais, nomeadamente quando senti que os índices de motivação dos discentes baixavam, pelo facto de ser uma turma desinteressada. Percebi que a abordagem tinha de ser diferente, dada a especificidade deste nível de ensino e a idade dos alunos. Neste sentido, foi importante colocar em prática uma das competências do diretor de turma que consta na Decreto-Lei 172/91: *“assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma”*.

Ao longo do 2.º período ajudei na organização e no contacto com os pais/encarregados de educação através da correspondência enviada. As palestras/sermões ministradas à turma pelo professor cooperante foram ótimas aprendizagens para o meu crescimento enquanto aspirante a docente. As reuniões em que participei com os encarregados de educação, mostraram-me

os cuidados a ter na abordagem e comunicação com eles, uma vez que a relação Escola/Família é extremamente importante. Essa abordagem assertiva e de sensibilização também foi importante para o meu crescimento enquanto treinador de futebol.

Como menciona Marques (2002, p. 15), *“o diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais”*. Por esse motivo, está instituído no Regulamento Interno do agrupamento⁷ que uma das competências do Diretor de Turma é *“articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação numa perspetiva de envolvimento e de abertura à comunidade”*.

Além disso, pude perceber também que o envolvimento constante dos pais na vida escolar dos seus educandos tem efeitos extremamente positivos no sucesso dos seus filhos, como referem Zenha (2006) e Marques (1999), contudo isso nem sempre é possível.

⁷ In Regulamento Interno do Agrupamento 2013-2017. Consultado em http://www.aecastelomaia.pt/images/2016_17/RegulamentoInterno_AECM_2013-2017_vers%C3%A3o_28nov2016.pdf

Marcas que deixei na

Escola Cooperante

7. Marcas que deixei na Escola Cooperante

Realizei este pequeno capítulo com o intuito de recordar aquilo que de mais positivo consegui deixar na escola, porque ser professor vai muito além da matéria que ensinamos. Desta forma, apresento em seguida, alguns testemunhos de alunos, professores e funcionários com quem contracenei durante este ano de estágio e que sei que os marquei:

Alunos

Sobre a exigência e preocupação com a aprendizagem

“Neste ano havia nas aulas de Educação Física um rigor e uma exigência a que não estava habituado. Os professores estavam constantemente preocupados com a forma como fazíamos tudo. Essas preocupações com os pormenores nunca antes tinham sido abordadas nem inculcadas nos alunos”.

“As aulas eram mais dinâmicas, divertidas e exigentes. Não me lembro de sair sem estar cansada este ano, algo que era frequente em anos anteriores”.

“Uma das enormes diferenças que senti este ano deveu-se ao facto de não haver alunos parados, as aulas serem mais interativas e com uma maior variedade de exercícios”.

Aulas inclusivas

“Os professores deste ano não colocaram ninguém de parte, levando-nos a competir com as nossas próprias dificuldades de forma a aprender e evoluir”.

“O facto do professor andar sempre em cima de nós, a corrigir-me fez com que me esforçasse mais este ano e que estivesse mais motivada”.

Relação estabelecida com os alunos

“O professor é amigo, compreensível e atento”. Sabe quando exigir e quando dar-nos força para continuar”.

Legitimar a Educação Física

“As aulas de Educação Física lecionadas permitiram perceber que o desporto não é só praticado pelo bem-estar físico e psíquico que promove, mas também pela forma como este estimula o raciocínio e o uso de estratégias”.

Professores

Professores exigentes

“O que andam a fazer aos meus alunos? Eles estão cheios de dores musculares”.

“Os alunos andam todos contentes com as aulas de Educação Física este ano. Dizem que as aulas são muito duras, mas que também aprendem e fazem coisas muito divertidas”.

Impacto causado

“Oh Francisco⁸, estes estagiários são 5 estrelas. Sempre disponíveis para ajudar e sempre bem-dispostos. Além disso, são bastante trabalhadores”.

“Só queria ser rica para comprar uma escola e colocar lá rapazes como vocês. Dá-me tanta pena que a escola não tenha lugar para vocês”.

“Esta escola recebe bem as pessoas, mas mesmo assim quem vem nem sempre dá valor. Vocês sempre foram muito simpáticos e prestáveis e isso claro que jogou a vosso favor”.

Estagiários – uma luz ao fundo do túnel

“Vocês professores estagiários dão vida a escola. A escola fica ‘mais viva’ com a vossa presença, pelo impacto que causaram e pelas atividades que desenvolvem”.

⁸ Nome fictício.

Professor Cooperante

“A marca que vocês deixaram na escola é muito positiva. Os professores elogiam-vos muito e à vossa maneira de ser”.

Funcionários

Relação próxima e sólida

“Foram os melhores professores estagiários que passaram por esta escola. Os outros não nos ligavam nenhuma, achavam-se superiores e vocês foram sempre muito atenciosos e preocupados”.

“Nos anos anteriores, os estagiários queriam ser tratados por doutores e o bom dia ou boa tarde era por favor. A vossa preocupação sempre foi em criar uma relação positiva e próxima connosco”.

“Sempre que precisarem, digam. Estamos aqui para vos ajudar, porque vocês merecem”.

“Foram a melhor coisa que aconteceu a esta escola. Para o ano prometam que nos vêm visitar”.

Conclusão

8. Conclusão

A primeira palavra que me surge quando penso que já chegou ao fim é saudade. Este ano de estágio foi um ano inesquecível e que irá perdurar na minha memória para sempre. Além desse sentimento que me arrepia, reconheço que foi um ano de muita exigência, esforço, trabalho e aprendizagem. Um ano bastante duro, de choque com a realidade escolar, realidade essa, que espero voltar a trilhar em breve. Foi ótimo voltar à escola, relembrar experiências do passado, agora não só no papel de formando, como também no de formador.

Esta viagem pela escola representa, portanto, o caminho que tracei ao longo deste ano de estágio numa tentativa de construir a minha identidade profissional. Para que isso aconteça, o professor deve adaptar-se ao seu contexto, de forma a estar próximo dos alunos, conhecê-los e retirar o melhor de cada um.

As aprendizagens foram recorrentes ao longo do ano, tendo sido fundamental para isso, procurar desde início perceber a realidade escolar e transformar o conhecimento teórico em prático. Rapidamente me apercebi que nem tudo resulta no plano prático, uma vez que a escola se caracteriza pela diversidade e heterogeneidade. Deste modo, o professor cooperante e orientador foram peças fundamentais na minha adaptação a uma nova realidade.

O facto de o professor trabalhar com pessoas, ainda acentua mais a dificuldade da sua tarefa. Neste sentido, não é possível encarar o ensino como estanque e imutável. A mudança das variáveis coloca constrangimentos diferentes, sendo, por isso, necessário que o professor tenha capacidade para ajustar a sua atuação a cada situação. Deste modo, defendo que não existe um modelo correto para o ensino, mas que devemos retirar o melhor de cada e alinhar com a nossa turma.

Face à inevitável heterogeneidade da turma decidi realizar trabalho por níveis, o que numa fase inicial não foi bem aceite, pois alguns alunos sentiam-se menosprezados. Passado algum tempo a utilizar essa estratégia, cheguei à conclusão que a melhor forma de manter todos os alunos motivados era realizar trabalho com grupos homogêneos e heterogêneos na mesma aula.

Para potenciar ainda mais o envolvimento da turma recorri a situações de competição, por serem um catalisador de motivação. O facto de os alunos estarem mais envolvidos facilita a gestão da aula para o professor, bem como a instrução, pois os alunos estão mais interessados naquilo que se está a fazer. Por esse motivo, segui a minha visão do treino, porque acredito que com aulas intensas, motivantes e com os alunos muito tempo nas tarefas há maior probabilidade de eles aprenderem.

Nesse sentido, procurei criar rotinas, mantendo alguma variabilidade, procurando sempre rentabilizar ao máximo o tempo útil da aula e converter o tempo de empenhamento motor em potencial de aprendizagem. Transpus ainda para a escola, a maneira como entendo o ensino, isto é, os alunos aprendem fazendo e, portanto, temos de ser objetivos e concisos a transmitir a informação. Defendia que os alunos tinham de compreender o que faziam e, portanto, ao longo do ano fui sentindo necessidade de utilizar o questionamento de forma mais frequente.

Em suma, aquilo que de mais importante aprendi neste ano de estágio é que o caminho que se traça para o objetivo final é indiferente, sendo o mais importante, a aprendizagem adquirida pelos alunos no final do processo. A função principal do professor é garantir que todos aprendam, independentemente do seu nível inicial. Importa referir que a prática de ensino é altamente imprevisível e está constantemente sujeita a alterações. Exige-se, portanto, que o professor seja alguém crítico e reflexivo, questionando-se continuamente sobre as decisões que toma e o impacto que têm.

Mais do que tudo... espero que seja apenas um até já... porque fiquei sedento de mais...

Referências

Bibliográficas

9. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 90-121): Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*: UTAD.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 67-91). Porto: FADEUP
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 321). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1987). *Desporto “matéria” de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte, Brasil.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cagigal, J. M. (1999). *What Do Students Learn in Physical Education and How Do They Learn?* Comunicação apresentada em International AIESEP Congress.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C., & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Delors, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Maia: Areal Editores.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, J. (2005). *Prática pedagógica e certificação profissional dos professores: Análise organizacional da prática pedagógica final*.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia* (25 ed.). São Paulo.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar*: Publisher Brasil.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). *Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida*: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Lee, M. (1999). *O desporto para os jovens ou os jovens para o desporto?* Lisboa: Dissertação de apresentada a Seminário Internacional Treino de Jovens.
- Magill, R. (2011). *Motor learning and control: concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 27(4), 633-645.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: Como colaborar?* Texto Editores.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mesquita, I. (2010). Desafios da educação física no novo século: Entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem. *FADEUP*.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Miras, N., & Solé, I. (1992). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 1-10.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (3 ed.). Porto: Porto Editora.

- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem* (3 ed.). Porto: Texto Editora.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed ed.). New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, M. (2012). APRENDENDO A SER PROFESSOR: do discurso à prática. *Revista Pandora Brasil*(49), 13-21.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*: Porto Editora.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality pe through positive sport experiences*: Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*(2), 62-81.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*(73), 209-244.
- Tomlinson, C. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. In A. f. S. a. C. Development (Ed.), *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd Edition ed.). Virginia.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G.

Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teacher's thinking and practice* (pp. 9-27). London: Falmer Press.

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

Anexos

Anexo 1. Teste Teórico.

Voleibol



1 Diz o nome das acções técnicas para passar a bola? (80 pontos)

2 Imagina-te numa situação de jogo 2x2 em que a bola vai para o jogador A.

2.1 Para onde o jogador A deve enviar a bola? (30 pontos)

2.2 O que deve fazer o jogador B e como se deve posicionar? (60 pontos)

2.3 Para onde é que o jogador A deve enviar a bola ao 3 toque? (30 pontos)

Anexo 2. Unidade Didática de Voleibol.

Turma 10.º – Nível Elementar							
Mês		janeiro		fevereiro			
Dia		26	07	09	14	16	21
Espaço		3	3	3	1	1	1
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos		Aula nº					
		1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12
Objetivo Terminal		O aluno é capaz de decidir quais as ações tático-técnicas a utilizar em cada momento do jogo, coopera com os companheiros no sentido de alcançar o objetivo de jogo e, compreende e descreve as diferentes ações tático-técnicas que aplica em cada momento do jogo.					
Habilidade Motoras	Técnica	Passe	AD			Jogo 2x2 com passe em suspensão	Jogo 2x2 com passe de costas
		Manchete					Jogo 2x2
		Serviço		Jogo 2x2 serviço em passe			Serviço por baixo
		Remate					
	Tática	Zona de responsabilidade		Jogo 2x2		Jogo 2x2 e 4x4	
		Diferenciação de funções					

		Ajustamento			Jogo 2x2		Jogo 2x2		
		Transição					Jogo 2x2 e 4x4		
		Retorno							
		Variabilidade das opções de ataque					Jogo 4x4		
		Noção de ataque defesa							
Jogo 2x2		AD em jogo 2x2	Jogo 2x2						
Jogo 4x4						Jogo 4x4			
Cultura Desportiva	História			Data de fundação da FPV em 1947					
	Caraterização			Objetivo do jogo.					
	Regulamento			Só é permitido dar 3 toques.					
	Ensino do Jogo para a compreensão		Diagnóstico do desempenho, através do jogo.	Modificação por representação. Ensino do jogo através da compreensão do mesmo. Tarefas com várias soluções possíveis.					
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	3+3 séries de 10 repetições Agachamentos com bola medicinal e trampolim	Barreiras, Bíceps no TRX e Tríceps no TRX					
		Resistência	Deslocamento entre dois cones	4 séries de 10 repetições. Burpee					
	Capacidades Coordenativas	Reação		Barreiras					
		Orientação Espacial	Deslocamento entre dois cones e trampolim						
		Coordenação Motora	Agachamentos com bola medicinal, deslocamento entre dois cones e trampolim	Barreiras, Bíceps no TRX, Tríceps no TRX e Burpee.					
Ítens Psíquicos	Autonomia	É autónomo na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho da condição física, quer nos exercícios critério e situações de jogo.							

Turma 10.º – Nível Elementar							
Mês	fevereiro	março	abril				
Dia	23	02	07	09	14	16	20
Espaço	1	1	1	1	2	2	2
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	45'

Aula nº			13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25
Objetivo Terminal			O aluno é capaz de decidir quais as ações tático-técnicas a utilizar em cada momento do jogo, coopera com os companheiros no sentido de alcançar o objetivo de jogo e, compreende e descreve as diferentes ações tático-técnicas que aplica em cada momento do jogo.						
Habilidade Motoras	Técnica	Passe	AC	Jogo 2x2 com passe de costas					
		Manchete		Jogo 2x2 e 4x4					
		Serviço		Jogo 2x2 e 4x4 com serviço por cima					
		Remate		Jogo 2x2 e 4x4					
	Tática	Zona de responsabilidade							
		Diferenciação de funções							
		Ajustamento		Jogo 2x2 e 4x4					
		Transição		Jogo 2x2 e 4x4					
		Retorno		Jogo 4x4					
		Variabilidade das opções de ataque		Jogo 4x4					
		Noção de ataque defesa							
	Jogo 2x2			Jogo 2x2					
	Jogo 4x4			Jogo 4x4					
Cultura Desportiva	História								
	Caraterização								
	Regulamento								
	Ensino do Jogo para a compreensão		Avaliação do desempenho, através do jogo.	Ensino do jogo através da compreensão do mesmo. Tarefas com várias soluções possíveis.					
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	Agachamento s com bola medicinal, Bíceps no TRX e Tríceps no TRX.	4 séries de 10 repetições. Bíceps no TRX, Tríceps no TRX e Escada.				Barreiras, Bíceps no TRX e Tríceps no TRX.	
		Resistência	4 séries de 10 repetições. Mountain climber	Espelho				4 séries de 15 repetições. Burpee	
	Capacidades Coordenativas	Reação						Barreiras	
		Orientação Espacial						Escada	
		Coordenação Motora	Agachamento s com bola medicinal, Bíceps no TRX, Tríceps no TRX e Mountain climber.	Bíceps no TRX, Tríceps no TRX, Escada e Espelho.				Barreiras, Bíceps no TRX, Tríceps no TRX e Burpee.	

Itos Psi COS	Autonomia	É autônomo na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho da condição física, quer nos exercícios critério e situações de jogo.
--------------------	-----------	---

Anexo 3. Resultados Teste Teórico.

	Pergunta	1	2.1	2.2	2.3			Pergunta	1	2.1	2.2	2.3	
	Nome	80	30	60	30	Total		Nome	80	30	60	30	Total
1		0	30	30	0	60	15		80	30	30	30	170
2		0	30	0	30	60	16		0	30	60	0	90
3		80	30	30	0	140	17		80	30	60	30	200
4		80	30	30	0	140	18		80	30	30	0	140
5		80	30	60	30	200	19		80	30	60	30	200
6		80	30	30	30	170	20		80	30	60	30	200
7		80	30	30	0	140	21		80	30	45	0	155
10		80	30	30	30	170	22		80	30	30	30	170
11		80	30	60	30	200	23		80	30	60	30	200
12		0	30	60	30	120	24		80	30	60	30	200
13		80	30	30	30	170	25		80	30	60	0	170
14		80	30	30	30	170	26		80	30	30	30	170
							27		80	30	60	30	200
	MÁXIMO	80	30	60	30	200		MÁXIMO	80	30	60	30	200
	MÍNIMO	0	30	0	0	60		MÍNIMO	0	30	0	0	60
	MÉDIA	67,2	30	42,6	20,4	160,2		MÉDIA	67,2	30	42,6	20,4	160,2