

Uma aventura pelo mundo do Ensino

Relatório de EP

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

André João Ferreira Mendes

Porto, setembro 2017

Ficha de catalogação

Mendes, A. (2017). *Uma aventura pelo mundo do Ensino*. Porto: A. Mendes.
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-CHAVE: (ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO
FÍSICA, MÉTODO TRADICIONAL, ABORDAGEM SISTÉMICA, TEACHING
GAMES FOR UNDERSTANDING)

Dedicatória

Este relatório é dedicado a duas pessoas que durante a minha vida me marcaram pela positiva. Cada uma a seu jeito, sei que ambas gostavam imenso de mim. Partiram a meio deste estágio profissional, como se de um final antecipado se tratasse.

Assim, fechando o meu ciclo de estudos no ensino superior dedico este relatório às minhas avós, Avó Maria Amélia e Avó Ana.

Agradecimentos

Sentindo que estou a chegar ao último capítulo dum dos meus livros preferidos, as recordações trazem consigo um misto de sensações. Por um lado, não quero que este livro acabe porque me trouxe muito à minha vida, por outro lado é a sensação de que está na altura de iniciar outro livro.

Assim, chega ao fim a minha etapa académica, após 17 anos de escola e faculdade, dou por mim com um novo mundo a chegar, mas com as mesmas personagens principais a acompanharem-me na próxima etapa. Cada um marcou este percurso à sua maneira e eu espero ter marcado igualmente de forma única o percurso de cada um deles.

Agora que conclui esta etapa final que foi o Estágio Profissional (EP) e a realização do referido Relatório de Estágio (RE), tenho que agradecer àqueles que mais marcaram esta etapa e que sinto que continuarão a marcar o meu futuro.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha treinadora deste RE. A minha irmã Joana! Podia escrever 100 páginas de agradecimentos que seriam poucos para agradecer aquilo que ela representou neste RE. Se consegui entregar tudo a tempo foi graças à sua orientação, como uma treinadora que estipulando objetivos diários e gerindo a minha vida, levou a que tudo isto fosse possível. Por vezes sentimos necessidade de ouvir um elogio para saber que as pessoas gostam de nós, mas neste caso foi a primeira vez que senti realmente aquilo que representa o amor de um irmão através de um grande gesto. Uma autência orientadora neste relatório. Obrigado!

Se uma equipa precisa de um bom treinador, certamente que o presidente é quem o recruta e quem exige resultados. Os meus pais foram muito importantes nesta fase. Apesar de algumas discussões, o acreditar de que seria possível realizar a tempo este RE começou neles, assim como toda a exigência que colocaram na obtenção de resultados. Por vezes podemo-nos chatear, mas vendo os resultados finais, só tenho de estar agradecido.

À minha tia Julieta, por me ter ajudado sempre e por ter acompanhado todo o meu percurso pelo ensino superior!

Aos meus amigos, por tudo o que foram neste percurso e por tudo o que sei que continuarão a ser. À sua maneira, cada um marcou o meu percurso duma forma especial. As recordações desta etapa são importantes por tudo o que fomos criando, descobrindo e aprendendo. A sua compreensão de quando alguém está mais

ausente e à valorização de quando alguém está presente. Somos o que somos porque todos nós somos!

Aos meu Núcleo de Estágio (NE) e Professor Cooperante (PC), que foram os que estiveram diariamente durante neste EP comigo, por tudo que aprendi com eles e pelas boas relações de amizade que criamos.

À minha Professora Orientadora (PO), que apesar de eu ter falhado com os prazos, sempre foi bastante compreensiva na altura em que “acordei” e me ajudou muito nesta fase final do RE.

À minha namorada, que entrou na minha vida durante este EP e que me ajudou imenso na minha organização pessoal. Independentemente do que o futuro nos reserva, o sentimento de agradecimento estará aqui presente, no que diz respeito à ajuda para a conclusão do RE. Obrigado por tudo e por toda a compreensão da minha ausência!

A todos os professores, que duma forma peculiar foram marcando o meu percurso académico, dando-me ferramentas e a capacidade de formar pensamentos em conformidade com as minhas motivações.

Por fim, a todas as pessoas que me marcaram a vida e me deixaram um pouco de si durante toda esta aventura. Personagens que apesar de secundárias, têm um lugar principal em muitas histórias da minha vida!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos.....	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas.....	XIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal	4
2.1. Identificação do estagiário – “Quem sou eu?”	5
2.2. Expetativas em relação ao estágio profissional	6
2.3. Entendimento sobre o estágio profissional	10
3. Enquadramento da prática profissional	11
3.1. Enquadramento do Estágio Profissional	12
3.2. A escola enquanto instituição	14
3.3. Enquadramento Funcional	15
3.3.1. Escola Secundária de Ermesinde	15
3.3.2. O professor cooperante.....	19
3.3.3. O professor orientador.....	20
3.3.4. O núcleo de estágio.....	20
3.3.5. Grupo de Educação Física: A importância dos diferentes modos de operar	22
3.3.6. Caracterização das turmas	23
3.3.6.1. 11ºano: Turma de artistas no verdadeiro sentido da palavra	24
3.3.6.2. 5º ano: Turma partilhada, dores de cabeça repartidas	25
4. Realização da prática profissional	27
4.1. O meu primeiro dia como Professor Estagiário – Confronto com a realidade	28
4.2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	30
4.2.1. Concepção do ensino	31
4.2.2. Planeamento	33
4.2.2.1. Planeamento Anual	34
4.2.2.2. Unidade Didática	37
4.2.2.3. Planeamento de uma aula	39
4.3. Gestão e controlo da aula	42
4.3.1. Regras e rotinas	42

4.3.2. Gestão do tempo de aula	44
4.4. Modelos de ensino.....	47
4.5. Clima de aula	49
4.6. Instrução pedagógica	52
4.6.1. O que fazer: Importância de comunicar, como é transmitida a informação.....	52
4.6.2. Demonstração.....	53
4.6.3. <i>Feedback</i>	55
4.6.2. Questionamento	55
4.7. Avaliação	56
4.7.1. Avaliação Diagnóstica.....	58
4.7.2. Avaliação Formativa.....	59
4.7.3. Avaliação Sumativa.....	60
4.8. A importância da observação	61
4.9. A reflexão como base para o desenvolvimento	62
4.10. Participação na escola e relação com a comunidade	65
4.10.1. Atividades extracurriculares	65
5. Estudo de investigação ação – Abordagem Sistémica dos Jogos Desportivos Coletivos	67
5.1. Resumo.....	68
5.2. Abstract.....	69
5.3. Introdução.....	70
5.4. Enquadramento teórico do estudo	71
5.5. Objetivos do estudo	75
5.6. Metodologia	75
5.6.1. Participantes	75
5.6.2. Recolha e análise dos dados	77
5.6.3. Procedimentos de avaliação	79
5.6.4. Procedimentos estatísticos	79
5.7. Desenho do estudo.....	80
5.8. Análise e discussão dos resultados	80
5.9. Conclusão	89
6. Conclusão	90
7. Referências Bibliográficas	92
Anexos	XV

Índice de Figuras

Figura 1 - Notícia <i>in</i> jornal <i>Público</i> , a 3 de janeiro de 2015	7
Figura 2 - Escola Secundária de Ermesinde.....	16
Figura 3 - Notícia da decisão de adjudicação para reformulação e modernização das instalações da ESE	17
Figura 4 - Espaço interior do pavilhão desportivo da ESE.....	18
Figura 5 - Espaço exterior do pavilhão desportivo da ESE.....	18
Figura 6 - Os dois núcleos de estágio da ESE	22
Figura 7 – Notícia sobre o tempo letivo disponibilizado para as aulas de EF	44
Figura 8 – Expansão do modelo do TGfU.....	73
Figura 9 – Quadro de princípios de jogo	79

Índice de Tabelas

Tabela 1 – UD de Badminton da turma de 11º ano	39
Tabela 2 – Caracterização do Grupo A	76
Tabela 3 – Caracterização do Grupo B	77
Tabela 4 – Grelha de avaliação de cada UD	78
Tabela 5 – Avaliação Final da UD de Voleibol	81
Tabela 6 – Avaliação Final da UD de Futebol/Basquetebol.....	82
Tabela 7 – Estatística descritiva de 4 critérios de avaliação da UD voleibol, com método tradicional	83
Tabela 8 – Estatística descritiva de 4 critérios de avaliação da UD futebol/basquetebol, com abordagem sistémica.....	84
Tabela 9 – Valores de AD e AS do método tradicional – Grupo A.....	85
Tabela 10 – Valores de AD e AS do método tradicional – Grupo B.....	86
Tabela 11 – Valores de Ad e AS da abordagem sistémica – Grupo A	87
Tabela 12 – Valores de Ad e AS da abordagem sistémica – Grupo B	88

Índice de Anexos

Anexo 1 – <i>Roulment</i> dos espaços de EF	XVI
Anexo 2 – Planeamento anual 2016/2017 da turma de 11º ano	XIX
Anexo 3 – Planeamento anual 2016/2017 da turma de 5º ano	XX
Anexo 4 – Planeamento de uma aula	XXI
Anexo 5 – AD Voleibol.....	XXIII
Anexo 6 – AS Voliebol.....	XXIV
Anexo 7 – AD Futebol / Basquetebol	XXV
Anexo 8 – AS Futebol / Basquetebol	XXVI
Anexo 9 – Avaliação global de Voleibol	XXVII
Anexo 10 – Avaliação global de Futebol / Basquetebol	XXVIII

Resumo

O presente relatório foi realizado âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Este documento relata tudo aquilo que foi o meu processo de formação como professor, desde os dilemas iniciais, formas como foram solucionados os problemas e enúmeras reflexões que se desencadearam durante um ano letivo. O Estágio Profissional foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde e Agrupamento de Escolas de Ermesinde.

A divisão do relatório está organizada em seis capítulos, onde o cunho pessoal que procurei implementar durante as minhas aulas fica aqui espelhado na leitura deste documento. Não encaro o ensino numa perspetiva estática, pois num mundo em constante evolução, o ensino deve procurar ramificações inovadoras que acompanhem este processo de crescimento diversificado da nossa sociedade.

Através deste relatório, procuro que o relato das minhas vivências, positivas e negativas, sejam um ponto de apoio para quem ambicione envergar por esta área. Não acreditando numa pessoa que se deixe heterenominar entre aquilo que é na vida pessoal com aquilo que representa na vida profissional. Por isso, encaro o ano de Estágio Profissional como uma oportunidade única de mostrar aquilo que somos. Quando amamos o que fazemos e colocamos essa paixão no ensino, é possível alcançar a aprendizagem nos nossos alunos.

Nesta procura por uma perspetiva um pouco fora da caixa do ensino, faz parte deste escrito, um estudo centrado na abordagem sistémica dos jogos desportivos coletivos - futebol e basquetebol. Procurando perceber se este tipo de abordagem dota os alunos duma aprendizagem global do jogo, através das suas decisões nos diferentes contextos.

No final deste documento, apresento as conclusões retiradas sobre este processo de ensino-aprendizagem que o estágio me permitiu implementar, assim como todas as expectativas que ficam após a conclusão deste ciclo de estudo.

Abstract

This report was elaborated in the scope of the Professional Internship, curricular subject of the second year of the Master in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education, in the Faculty of Sports, University of Porto.

This document reports everything that has been the process of my education as a teacher, from the initial dilemma, how they were solved and countless reflections that took place during a school year. The Professional Internship took place in Escola Secundária de Ermesinde and Agrupamento de Escolas de Ermesinde.

This report is divided in six chapters, where the personal stamp I tried to implement during my classes is reflected within this document. I do not see teaching from a static perspective, since in a world which is constantly evolving, teaching should look for innovative ramifications that can keep up with this diversified growing process in our society.

Through this report, I tried that the report of my experiences, good and bad, be a support for whoever has the ambition to follow this area, not believing that someone would let their personal life and their professional life be two completely separate things. As such, I see the Professional Internship year as a unique opportunity to show who we are. When we love what we do and imprint that passion in teaching, the apprenticeship of our students is something achievable.

Herein, in the search for an out-of-the-box perspective for teaching, it is possible to find a study revolving around a systemic approach of the collective sports – football and basketball, with the aim of understanding whether this kind of approach endows the students of a global learning of the game, through their decisions in different contexts.

In the end of this document, I will present the conclusions drawn about this process of teaching-learning that the internship allowed me to implement, as well as all the expectations that remain after the conclusion of this study cycle.

Lista de Abreviaturas

- AD – Avaliação diagnóstica
- AF – Avaliação formativa
- AS – Avaliação sumativa
- CEF – Curso de educação e formação de jovens
- DB – Diário bordo
- DE – Desporto escolar
- DL – Decreto-lei
- EA – Ensino/aprendizagem
- EB – Ensino básico
- EC – Escola cooperante
- EE – Estudante estagiário
- EF – Educação Física
- EgfU – *Teaching Games for Understanding*
- EP – Estágio Profissional
- ESE – Escola Secundária de Ermesinde
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FC – Futebol Club
- JDC – Jogos Desportivos Coletivos
- MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID – Modelo de Instrução Direta
- NE – Núcleo de estágio
- PA – Planeamento Anual
- PAA – Planificação anual de atividades
- PC – Professor cooperante

PCEF – Projeto curricular Educação Física
PEE – Projeto educativo de escola
PES – Prática de ensino supervisionada
PNEF – Programa nacional de Educação Física
PO – Professor orientador
RE – Relatório de Estágio
RI – Regulamento interno
TP – Turma partilhada
TR – Turma residente
UC – Unidade curricular
UD – Unidades didáticas

1. Introdução

O presente RE visa o enquadramento daquilo que sou, tudo o que vivi durante o EP e quais as minhas perspetivas para o futuro.

Este é um documento que apresenta uma componente bastante pessoal, onde a reflexão assume um papel fundamental na resolução dos problemas com que me deparei. O EP não foi a utopia que há uns anos imaginava, no entanto o choque com a realidade e as aprendizagens que retirei desta prática foram fundamentais na minha construção como profissional do desporto.

Assim, a divisão em partes deste guião, apresenta-nos numa fase inicial o meu *Enquadramento Pessoal*. Aqui reconto todo o meu caminho, numa espécie de “autobiografia” na qual enquadro as ligações que o desporto teve na minha vida e de que forma o meu percurso foi realizado até alcançar este EP.

Segue-se a *Prática Profissional*, onde apresento o contexto no qual estive inserido durante este ano letivo na Escola Secundária de Ermesinde. Neste capítulo, para além duma breve descrição das condições da escola, relato ainda o trabalho desenvolvido com o meu NE, PC e PO, a minha turma residente e partilhada. Em suma, todos os agentes que me acompanharam no decurso deste EP e de que forma cada um contribuiu para a minha aprendizagem e para a minha atuação prática.

Após um enquadramento do contexto em que estava inserido, o capítulo seguinte, *Realização da Prática*, engloba os comportamentos que tive na minha prática como estudante estagiário (EE). Este capítulo está dividido em três áreas distintas que no entanto foram realizadas em simultâneo:

- “Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”, onde está descrito todo o planeamento que foi realizado, quais as minhas dúvidas iniciais, e de que forma a minha ideia de planear e aplicar nas aulas foi sendo alterada conforme as situações e sucessivas reflexões da minha atuação, moldando a minha forma de estar e pensar a cada sessão. Esta área engloba um processo bastante reflexivo que está aliado à minha capacidade de reconhecer o erro, e em procurar soluções para mudar as situações menos positivas com que me deparei no EP.

- “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”. Aqui são retratadas todas as atividades em que estive inserido e o contacto que estabeleci com todos os agentes que se cruzaram durante este EP.

- “Desenvolvimento Profissional”, é referente ao meu estudo de investigação-ação, no qual recorri à abordagem sistémica dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) - futebol e

basquetebol. Esta área consiste na apresentação fundamentada de um projeto que durante o segundo e terceiro período foi implementado nas minhas aulas.

Em suma, ao longo deste RE são abordadas várias questões na área da Educação Física (EF) que sinto que ainda podem ser melhoradas, e conseqüentemente apresento as minhas respostas refletidas em busca de possíveis soluções para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem na EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Identificação do Estagiário – “Quem sou eu?”

“Quem és, de onde vens e para onde vais?!”

Esta pergunta foi retirada da clássica história do poeta português Manuel Maria du Bocage, à porta do emblemático Café Nicola. No entanto, enquadra-se perfeitamente neste contexto do ano de estágio.

Afinal de contas quem sou eu?

O meu nome é André Mendes e nasci a 26 de Outubro de 1994. Sou filho, neto e sobrinho de uma família com forte tradição no ramo da indústria têxtil natural de Barcelos, uma cidade do norte do país, bem no coração da região minhota, famosa pelo seu Galo de Barcelos, já transformado em símbolo nacional. Quem me conhece arrisca em dizer que sou um comunicador nato, dinâmico, impulsivo, brincalhão e sociável, mas também tenho noção dos meus defeitos, teimoso é um deles.

Ao longo destes 22 anos foi nascendo em mim uma paixão pela prática desportiva. Acumulei experiências, aprendizagens mas também algumas dúvidas e incertezas. Hoje, a única certeza que tenho é que não me arrependo do rumo que dei à minha vida, um rumo dirigido para o desporto.

Com apenas 6 anos comecei a jogar futebol nos benjamins do Gil Vicente Futebol Club (FC). De seguida, passei para os iniciados do Núcleo Desportivo “Os Andorinhas”, o clube da minha terra, onde joguei até aos 15 anos. Ao longo destes anos, participei em diversos torneios desportivos enquanto jogador mas também enquanto organizador, no entanto, nunca tive o sonho de ser jogador de futebol.

Desde muito cedo que a minha paixão foi direcionada para o mundo dos treinadores. Durante a minha infância/adolescência um dos meus principais *hobbies* foi jogar *Football Manager*, um jogo eletrónico onde como jogador eu podia assumir o papel de um *manager* de uma equipa de futebol. A par do jogo, comecei a devorar jornais desportivos, a assistir a programas de televisão relacionados com o desporto e a acompanhar de perto o percurso de várias equipas do futebol nacional e internacional. Assim, este sonho começou a ganhar forma e tornou-se uma meta a alcançar na minha

vida a partir do 9º ano, onde decidi que queria seguir o curso de Ciências do Desporto, por isso, ingressei no ensino secundário pelo curso de Ciências e Tecnologias.

O sonho de ser treinador de futebol não foi possível antes, devido à minha entrada no mundo da arbitragem de futebol quando completei 16 anos. Durante 5 anos, fui árbitro federado na Associação de Futebol de Braga, e foi aqui que consegui uma das minhas primeiras conquistas, ser o árbitro mais novo a arbitrar na 1ª Categoria Distrital, com apenas 18 anos.

No entanto, ser árbitro de futebol nunca foi aquilo que almejei, e enquanto pagava as minhas propinas com o dinheiro que fazia com a arbitragem, pensava em como um dia poderia ser treinador de futebol.

Assim, no final da licenciatura decidi suspender a arbitragem e seguir o meu sonho. Nesse mesmo ano, candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e comecei como treinador adjunto de futebol dos Iniciados do Boavista FC.

A escolha deste mestrado pode parecer um pouco incongruente, no entanto esta foi uma decisão bastante ponderada, na qual tive a ajuda de vários professores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) que me indicaram um rumo.

Sempre fui um aluno dedicado às Ciências Naturais, Letras e Desporto. Para mim não há como dissociar o ser humano do atleta e vice-versa. Todos somos o reflexo das nossas atitudes e é nas emoções que o desporto nos proporciona que é possível entender a personalidade de cada aluno, ajudando na resolução de algum problema da sua vida. No ensino e no treino o mesmo acontece. Não podemos separar o “ensinar” do treino, do “ensinar” da escola. São os dois exatamente idênticos, só diferem do contexto em que são aplicados.

Para onde vou? Isso ainda não sei, mas estou certo que as valências pessoais e profissionais que adquiri ao longo deste ano de estágio me enriqueceram bastante e me ajudarão a tomar as decisões certas no futuro.

2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional

A EF sempre foi uma das minhas disciplinas favoritas. No entanto desde o meu tempo enquanto aluno e até aos dias de hoje, esta tem vindo a perder importância perante o “Marketing Educativo”.

Pouco antes de iniciar o EP deparei-me com esta notícia (Figura 1):



Figura 1 – Notícia *in* jornal *Público*, a 3 de janeiro de 2015.

Fonte: <https://www.publico.pt/2015/01/03/sociedade/noticia/educacao-fisica-nas-escolas-o-elo-mais-fraco-1681012> (acedido a 10 de agosto de 2017).

Confesso que fiquei e fico apreensivo quando encontro notícias destas na comunicação social que detalham o estado da educação no nosso país, nomeadamente do ensino em EF. Sei que os professores do futuro terão ainda mais dificuldades em conseguir uma colocação numa escola, mas essa nunca foi a minha motivação quando ingressei no Mestrado de Ensino.

Na minha ótica, todo o conhecimento científico nas ciências básicas da atividade física que aprendi durante o MEEFEBS, deve não só ser um conhecimento aplicado à formação educacional especializada, na didática específica da EF e na gestão escolar, mas também deve ser aplicado em contextos alargados e multidisciplinares de intervenção profissional, não só nos ensinos básico e secundário, mas no ensino em geral.

Tal como Nóvoa (2009) defende, o EP é a operacionalização no terreno, de todas as valências que uma pessoa adquire ao longo das suas etapas de formação. Neste contexto não são apenas colocados à prova todos os conhecimentos técnicos, mas também um vasto repertório de qualidades humanas inatas à pessoa que vai realizar o estágio. Assim, durante todo o EP pretendi sempre colocar em prática todas as ferramentas que tive oportunidade de aprender ao longo da licenciatura e no primeiro ano de mestrado, fazendo uma ligação harmoniosa entre a escola e o treino.

Para mim, um treinador tem de ser um professor no que diz respeito ao tratamento e pedagogia aplicada à equipa, da mesma forma que não considero possível dissociar o professor da vertente de treinador, no que diz respeito à aula.

Tal como Batista *et al.* (2013), acredito que o EP é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado, pois para mim o ensino com um professor sem objetivos nem crenças em melhorar a aprendizagem dos alunos, não trás sentido à existência das aulas de EF.

Durante este ano enquanto EE, estive envolvido em dois contextos muito diferentes um do outro. No entanto, quando iniciei este novo desafio vi aqui uma excelente oportunidade de me desenvolver enquanto docente de acordo com as realidades hoje em dia enfrentadas, onde a multiculturalidade, já presente na maioria dos estabelecimentos educativos, e os diversos hábitos ou condições de vida, me ajudariam a desenvolver competências educativas e sociais de adaptação às necessidades dos diferentes alunos, pois tal como Colomer (citado por Queirós, 2012) defende “Há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões...desiguais. Defendemos com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas”.

Senti também que este era o momento onde eu seria colocado à prova, não só pelos meus conhecimentos técnicos mas também pelas minhas competências enquanto pessoa. Já dizia Caires (2001) que “ (...) o facto de o indivíduo ter formação e qualificação numa determinada área não implica, necessariamente, um desempenho eficaz no mundo profissional. Essas primeiras “provas” são recolhidas durante o estágio (...)”.

Por um lado, fui EE numa turma de 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, uma turma muito descrente, onde não só os alunos mas também os professores não acreditavam no seu potencial e onde a classificação de EF não era contabilizada para a média de acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, fui treinador de crianças com 12 anos que querem sempre fazer mais e melhor para poderem alcançar o sonho que tanto ambicionam: poderem ser jogadores de futebol profissionais. Isto demonstra que o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos e valores, vai muito para além da ação em si.

Este segundo ano de formação, marcado pelo EP, foi um ano desafiante onde pude colocar as minhas ideias e crenças em prática, assim como refletir sobre os diferentes

problemas que esperava encontrar e crescer com eles. Senti que cada vez mais, há necessidade de uma reinvenção pessoal do conhecimento enquanto docente que Pacheco (citado por Braga, 2001) define como “um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares refletindo as suas conceções, perceções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas”. Uma das maiores motivações quando ingressei nesta etapa foi o facto de inúmeros treinadores terem uma passagem pelo ensino como marca no seu percurso profissional. Isso fez-me acreditar que quanto mais me empenhasse no EP, mais desse de mim, os frutos que podia colher no final seriam certamente maiores e muito importantes para construir uma futura carreira como treinador.

Para o EP, trazia comigo a expectativa de poder deixar uma marca minha na turma que acompanhei durante este ano lectivo, da mesma forma que alguns professores me marcaram durante o meu percurso de ensino e aprendizagem.

Apesar de saber que em 150 minutos semanais de aula seria pouco provável modificar o nível fisiológico dos meus alunos, sinto que a minha principal missão será transmitir a melhor mensagem sobre a importância da atividade física, assim como cultivar o gosto pela prática de novos desportos, desmistificando assim a ideia que o futebol é o desporto principal e os restantes são apenas desportos “acessórios”.

Na minha opinião, o Mestrado de Ensino está pensado e estruturado de forma a dotar os seus alunos das bases fulcrais para a inserção na escola, sempre com acesso a um ensino de qualidade, focado nos problemas atuais da EF na escola, mas também obrigando-nos a nós estudantes a desenvolver um pensamento “fora da caixa”, a refletir sobre as nossas tomadas de decisão, a justificar as nossas ações, a sair um pouco do ensino tradicionalista e repensar nos métodos, matérias e estratégias de ensino.

Em suma, as minhas expectativas para o EP foram não só aprender com a prática, mas também conseguir refletir sobre todas as minhas ações de forma a detetar, antecipar e resolver problemas concretos da prática pedagógica. Por fim, mas não menos importante, dignificar a importância da EF na escola, reforçando o seu papel com um ensino de qualidade e envolvimento na comunidade escolar.

2.3. Entendimento sobre o Estágio Profissional

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”
- Ricardo Reis*

O EP, mais do que o culminar da conclusão do mestrado, será uma nova forma de aprendizagem. Na minha opinião, a componente teórica é fulcral para uma formação competente, no entanto esta nunca será completa se não for aplicada na prática.

Assim, com esta nova etapa de aprendizagem será interessante verificar o que de facto retive do primeiro ano de mestrado e da licenciatura, em relação à aplicação prática na escola. Sei que por vezes somos levados a estudar utopias de ensino, onde a inovação e a novidade brindam as componentes teóricas. No entanto, há que ser realista e saber diferenciar contextos. A minha realidade será totalmente diferente da dos meus colegas, pois as turmas, escolas, condições e relações entre alunos são totalmente diferentes.

Não existem receitas nem condimentos iguais, por isso com esta experiência, pretendo descobrir através de várias tentativas-erro, qual a melhor receita para criar o prato ideal com os condimentos que a Escola Secundária de Ermesinde me oferece, juntamente com os meus alunos. Será um ano onde a reflexão sobre as aulas será fulcral de modo a colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao momento.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento do EP

A realização do EP conduz à obtenção do grau de MEEFEBS, na FADEUP, e ocorre no segundo ano dos dois que o compõem.

Tal como define Mesquita e Bento (2014), “o EP entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teórico-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.”

O EP comporta também uma dupla condição de aluno/professor, que aos olhos de Piéron (1996) é “uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes “teóricos” da formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino”. Assim, não nos devemos esquecer que o EP continua a ser um projeto de formação que segundo Ferry (1983), pode ser encarada como “função social, de transmissão de saber, de ocasiões de aprendizagem, de encontros e de experiências”.

No entanto, pelas palavras de Nóvoa (2000), o EE apresenta-se como uma antítese de sentimentos: o da sobrevivência, caracterizado pela luta em não desistir da profissão, ao deparar-se com todas as adversidades; e o da descoberta, que se caracteriza pelo facto de se sentir e descobrir enquanto profissional. É comum esta fase de transição para o EP ser caracterizada por muitos autores como uma fase de dúvidas, insegurança e tensões, norteadas pelo medo de falhar, mas, ao mesmo tempo uma fase de aprendizagens intensas, de ligar perspetivas, conhecimentos e ações prioritárias transmitidas pela faculdade com aquelas veiculadas nas escolas (Albuquerque *et al.*, 2002; Batista *et al.*, 2013).

Na verdade, também eu pude experienciar todo este turbilhão de sentimentos, embora no fim tenha percebido que consegui ultrapassar a imitação rígida de modelos de ensino conseguindo encontrar o meu modo pessoal de ensinar. Tal como Flores (1999), realço que esta foi uma fase marcada por imensas aprendizagens, que se traduziu num período rico em termos de novas experiências pedagógicas, durante o qual se confrontam expectativas com realidades.

Segundo o Ministério da Educação (2001), o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto real, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais que promovem nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz

de responder aos desafios e exigências da profissão e, para isso, a pessoa candidata a professor deve atuar em diversas áreas contribuindo para o desenvolvimento como docente competente. Como descreve o documento orientador desta unidade curricular (UC) e em Batista *et al.* (2013), as competências organizam-se em três áreas de desempenho associados a um ensino da EF e desporto de qualidade, e que o EE terá que dominar para exercer a profissão de professor EF. Essas áreas são as seguintes:

- Área I – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem
- Área II – Participação na Escola e Relações com a Comunidade
- Área III - Desenvolvimento Profissional

Na FADEUP, o EP concentra de modo organizado certas orientações legais, institucionais e funcionais.

No que concerne à vertente legal, o EP é regulado segundo o Decreto-lei (DL) nº 74/2006 de 24 de Março e o DL nº43/2007 de 22 de Fevereiro, que têm em conta o Regulamento Geral do 2º Ciclo da Universidade do Porto do MEEFEBS, e que sob orientação institucional está dividido da seguinte forma: os dois primeiros semestres deste ciclo de estudos são de carácter formativo ao nível das várias vertentes do ensino na escola, e unidades curriculares, tanto de carácter teórico como prático e que visam a formação e a preparação dos estudantes estagiários para a prática pedagógica supervisionada, a decorrer nos terceiros e quartos semestres do curso.

Com o objetivo de operacionalizar a PES, a FADEUP estabelece protocolos com várias escolas cooperantes (EC), e envolve um PC da escola, professor de EF experiente e de confiança da FADEUP, de forma a acompanhar o EE ao longo do ano de estágio. Por norma este professor coopera com a FADEUP, liderando um núcleo de 3 a 4 EE e é o responsável pelas turmas que são atribuídas aos EE, tendo a responsabilidade de estar presente em todas as aulas e contextos pedagógicos que estejam relacionados com a turma do EE o papel do EE “deve ser no sentido de conduzir os EE, de forma gradual, a passar de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma.” (Batista *et al.*, 2014), um PO da FADEUP, um grupo de três ou quatro EE, denominado por NE, durante um ano letivo e o EE, que é responsável por conduzir o processo de ensino/aprendizagem (E/A) de uma turma do ensino básico ou secundário do PC. No entanto, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação é supervisionado, tanto por este docente como pelo PO (Nascimento e Farias 2012).

No meu caso concreto, este estágio foi conduzido por uma PO da FADEUP e ainda por um PC da Escola Secundária de Ermesinde. Relativamente ao NE em si, este era composto por mim e por mais dois elementos. Enquanto EE fui responsável por conduzir o processo de EA de uma turma do ensino secundário do PC. No entanto, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação foi supervisionado, tanto por este PC como pela PO (Nascimento e Farias, 2012).

Durante o EP foi-me fornecido todo um envolvimento positivo propício ao meu desenvolvimento, de forma equilibrada e coerente, com os pressupostos metodológicos abordados ao longo do meu plano de estudos, com o benefício da possibilidade de trabalhar em grupo, que tornou possível a aprendizagem crítica e reflexiva, com a constante discussão e partilha de ideias entre os diversos elementos que constituem este grupo de trabalho.

3.2. A escola enquanto instituição

Desde o início da humanidade que o homem busca o conhecimento e a aprendizagem de tudo aquilo que se apresenta ao seu redor, sendo esta uma necessidade inata. Desta forma, como ser social e relacional, teve a necessidade de centralizar e institucionalizar os saberes e experiências, como forma de fazer proliferar a cultura, de produzir conhecimento, de transformar e de humanizar.

A escola é mais do que um edifício, é uma instituição social inserida numa certa realidade, na qual sofre e exerce influência. É um espaço de transmissão de valores e ideais, onde o foco do ensino estará sempre no aluno e não no professor, na tentativa de potenciar as suas qualidades e permitir o seu desenvolvimento integral (Rosado e Mesquita, 2011; Azevedo, 2010). Este é um dos pilares do desenvolvimento e educação humana.

Na minha opinião, dada a rápida e constante evolução da sociedade atual é necessário deixar abordegens do século passado de parte, como a de Barroso (1995), que pressupõe um currículo universal e uniforme para todos, onde os alunos são considerados como um todo, com as mesmas especificidades e necessidades.

Hoje em dia, a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades (Nóvoa, 2009), e a crescente heterogeneidade e multiculturalidade dos alunos aumenta a necessidade de existir uma escola que saiba lidar com esta

heterogeneidade, que é frequentemente tida pelo professor como um problema, como uma riqueza que necessita de ser rentabilizada (Moreira e Candau, 2003; Cortesão, 2007).

Para isso, a escola deve ser detentora de uma cultura própria, subjacente à realidade em que está inserida e à sua comunidade educativa, que é consolidada ao longo do tempo e de forma dinâmica, construída e desenvolvida durante um processo de interação social (Guerra, 2002). É esta realidade que confere a cada estabelecimento de ensino propriedades únicas e inigualáveis a outras instituições.

Neste contexto, tem sido valorizada uma maior autonomia das escolas e a atribuição aos professores de um protagonismo na gestão flexível do currículo. No entanto, e tal como referiu Tardif e Lessard (2005), a escola é um espaço sócio-organizacional onde atuam não só os professores, mas outros indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações – professores, alunos, pais e encarregados de educação, que participam de forma ativa no percurso escolar do seu educando e no funcionamento dos próprios estabelecimentos de ensino. Esta é também uma visão de trabalho cooperativo defendida por mim, onde a prática pedagógica é uma ação coletiva específica dentro do fenómeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição (Souza, 2007).

3.3. Enquadramento Funcional

3.3.1. Escola Secundária de Ermesinde

O meu EP foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) (Figura 2), uma escola situada no concelho de Valongo, na freguesia de Ermesinde que foi fundada no ano de 1987. Esta escola é um dos maiores estabelecimentos de ensino do grande Porto, contando, no ano letivo de 2016/2017, com cerca de 1527 alunos, 145 professores, 14 assistentes técnicos e 35 assistentes operacionais.

A ESE é sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, do qual fazem parte a Escola Ensino Básico (EB) 2,3 D. António Ferreira Gomes e as escolas EB 1 e Jardins de Infância de Sampaio, da Gandra e da Bela, sendo que, no total do agrupamento, existem

114 turmas, com cerca de 2500 alunos, 195 professores, 54 assistentes operacionais e 16 assistentes técnicos.

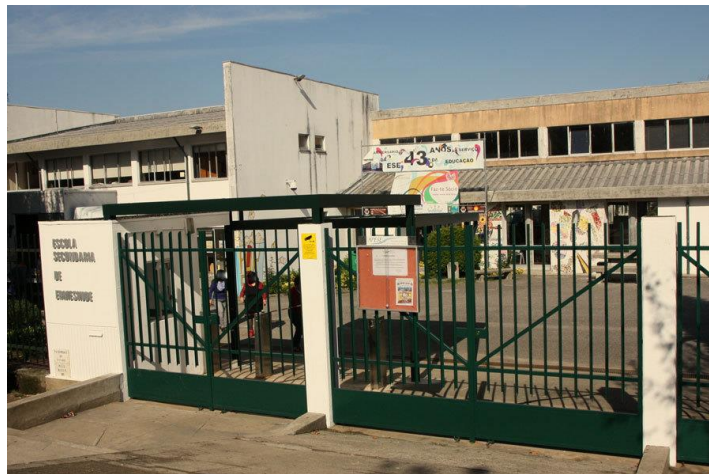


Figura 2 – Escola Secundária de Ermesinde.

Fonte: http://www.cm-valongo.pt/frontoffice/pages/498?poi_id=298 (acedido a 28 de agosto de 2017)

Caracterizada pelo elevado número de alunos, e pela sua heterogeneidade da população a nível socioeconómico, cultural e etário, a ESE incube os seus docentes a missão de fazer da escola um espaço potenciador do desenvolvimento humano e da melhoria da qualidade da educação, vista como um direito fundamental do indivíduo.

Câmara de Valongo

Secundária de Ermesinde deverá entrar em obras este verão

27 julho 2017 às 08:35



COMENTAR

TÓPICOS

Valongo

Local



A Câmara de Valongo estima que a secundária de Ermesinde, cuja requalificação é uma das mais desejadas e discutidas no concelho, entre em obras antes do próximo ano letivo, num investimento superior a três milhões de euros.

Figura 3 – Notícia da decisão de adjudicação para reformulação e modernização das instalações da ESE.

Fonte: <http://www.jn.pt/local/noticias/porto/valongo/interior/secundaria-de-ermesinde-devera-entrar-em-obras-este-verao-8666843.html> (acedido a 28 de agosto de 2017)

As atuais instalações desta escola têm mais de 30 anos, sendo que, neste período não sofreram obras significativas de beneficiação, pelo contrário (Figura 3). Para além do aspeto globalmente degradado, o pavilhão desportivo, a placa de jogos e o piso exterior carecem de intervenção e há vários espaços da escola – cerca de 3000 metros – que contêm ainda fibrocimento. O espaço interior do pavilhão (Figura 4) desportivo é composto por duas balizas e seis cestos de basquetebol, e este é o único espaço onde é possível realizar a prática desportiva nos dias de chuva, com capacidade para apenas três turmas divididas em 1/3 do pavilhão cada uma. O espaço exterior (Figura 5) é constituído por um campo de futebol com duas balizas e quatro cestos de basquetebol, com algumas marcações da pista de atletismo que se foram desgastando com o tempo, tal como as redes das balizas e dos cestos de basquetebol que nunca existiram. Como é evidente, as condições cada vez mais precárias em que vem funcionando este estabelecimento escolar acarretam sérios prejuízos para a respetiva comunidade escolar.



Figura 4 – Espaço interior do pavilhão desportivo da ESE.



Figura 5 – Espaço exterior do pavilhão desportivo da ESE.

Em termos de alunos, esta é uma escola que tem uma vasta diversidade devido à sua extensa oferta formativa. A escola tem turmas desde o EB até ao Secundário, em que a sua oferta formativa engloba todos os Cursos Científicos, três cursos profissionais, dois cursos Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) tipo 2 e um curso do CEF tipo 3. Esta oferta formativa demonstra que é uma escola onde os alunos têm perspetivas futuras completamente diferentes, o que enriquece o contexto multicultural que já por si caracteriza as escolas. Apesar de todas as diferenças, foi uma agradável surpresa aprender a lidar com esta diversidade de alunos, pois os professores que pertencem aos quadros do corpo docente, são bastante compreensivos e gostam de colaborar com todos os alunos.

A nível do Desporto Escolar (DE), a EC apresenta uma forte aposta no voleibol, havendo, no entanto, uma oferta desportiva pouco variada. Esta aposta no voleibol, advém do facto de nas proximidades existirem clubes de futebol, andebol e basquetebol o que faz com que a aposta no voleibol seja um suporte de opções desportivas para os alunos de Ermesinde.

“(...)Tenho que admitir que ao entrar na escola senti um misto de sensações. Por um lado, a desilusão de reparar que se tratava duma escola antiga e com poucas condições e instalações. Por outro, foi o relembrar da minha antiga escola secundária, antes de sofrer o processo de remodelação em 2010. (...)”

(Diário de Bordo – “Era uma vez...” - 4 de Setembro a 10 de Setembro de 2016)

3.3.2. O Professor Cooperante

Desde cedo que percebi que o meu PC seria alguém bastante fácil de comunicar. No primeiro dia o seu jeito descontraído fez-nos sentir completamente em casa. Contou-nos um pouco sobre a sua vasta experiência como PC, dando a entender que nós não eramos únicos e que eramos mais um dos NE que este tinha a seu cargo nos últimos dez anos. Isto fez-nos ver que se tratava de um PC com uma vasta experiência em EP e de total confiança para a FADEUP.

Nunca me irei esquecer da primeira aula de apresentação, onde o professor José Carlos, apresentou-se à turma 11ºano em apenas dois minutos, deixando-me completamente sozinho e dizendo “Tudo o que ele decidir eu aprovo.”. Isto foi um momento em que senti um apoio total da parte do PC, dando-me liberdade para fazer aquilo que queria fazer. Esta estratégia, permitiu-me aprender com os erros e conquistar a confiança da turma desde o início, tal como relatei no Diário de Bordo (DB):

“Logo no início da aula o professor José Carlos foi bastante claro, ajudando-me imenso quando se apresentou e logo me dotou de toda a responsabilidade pela turma em frente a todos. Após a sua breve apresentação, ausentou-se, deixando-me completamente à vontade com a minha aula.”

(Diário de Bordo – “Luzes, Câmara, Ação!” - 18 de Setembro a 24 de Setembro de 2016).

Como professor, aprendi imenso com ele no que diz respeito à organização da turma e ao aproveitamento dos tempo útil da aula. Tal como eu, é alguém que encara a EF pela vertente do treino, querendo que os alunos aprendam a realizar e não percam parte da aula a ver esquemas teóricos ou explicações longas sobre o que têm a fazer. Ao colocar a turma em exercitação é mais fácil para detetar quem está a realizar corretamente as técnicas, intervindo nesses instantes na correção e envio de *feedback* ao aluno. Estas estratégias foram fundamentais para mim. Inicialmente perdia demasiado tempo na instrução dos exercícios, o que me fazia ter a turma muito parada. Estas técnicas de ensino foram importantes a nível de *transfer* para o treino, agora sinto que sou um treinador muito mais objetivo na instrução e interventivo na correção.

Durante o ano foi um autêntico pilar para o nosso NE, como já referi anteriormente, o nosso núcleo teve momentos de desleixo nas entregas de planeamentos, mas o PC sempre nos compreendeu e acompanhou durante estes momentos mais complicados. Sabemos

que no próximo ano, devido à redução de NE ele não será PC, o que nos deixou com a responsabilidade de marcar o seu último ano de supervisão de forma positiva.

3.3.3. O Professor Orientador

A PO, professora Paula Silva, natural de Ermesinde está extremamente bem referenciada pelos PC da ESE. Sei que ocupa uma posição um pouco ingrata pois acaba por ser um pouco a “má da fita” quando os planeamentos e reflexões estão atrasados, mas não é por mal, mas sim para o nosso bem como ela sempre referenciou.

No que diz respeito à nossa relação, já tinha sido seu aluno na UC de Gestão e Cultura Organizacional da Escola. Nessas aulas a professora Paula, era bastante próxima de todos os alunos, enquadrando sempre a matéria com a aplicação prática no EP. Durante este ano, aprendemos imenso com as suas observações e reuniões pois, apesar de concordar com a forma de pensar do PC, esta ia um pouco mais além nas críticas sobre as nossas aulas que observava. A sua forma de esmiuçar as observações, fez-me descer à realidade em muitas situações em que já achava que era bom professor só porque as aulas estavam organizadas e os alunos envolvidos na tarefa. Com as suas críticas na primeira observação, alterei alguns aspetos na organização e na forma como intervinha mais nos grupos de menor aptidão motora.

A sua relação de confiança e amizade com os PC ajudou a encurtar as distâncias sentidas entre o NE e a PO. Sabíamos que apesar de não comunicarmos diariamente, nem termos reuniões com muita frequência, ela sabia de tudo que se passava, pois o PC transmitia imensas vezes a informação que ambos partilhavam sobre o nosso NE. A proximidade da EC com a residência da PO foi também uma ajuda para o enquadramento do nosso contexto. Mais do que nós que estivemos um ano na ESSE, a PO já realiza supervisão há vários anos nesta escola, conhecendo as dificuldades no que diz respeito ao contexto dos alunos e das condições que esta EC nos oferece.

3.3.4. O Núcleo de Estágio

O NE, sob a orientação do PC e PO, era constituído por três EE: eu, o Vasco e o Guilherme. Antes de todo este percurso admito que a minha relação com qualquer um dos dois era praticamente inexistente, o Guilherme tinha sido da minha turma durante um

semestre, e com o Vasco só nos tínhamos cruzado nas aulas teóricas no auditório. Tenho que reconhecer que o Vasco foi sem dúvida uma grande surpresa, ajudou-me bastante nos primeiros dias de reconhecimento da EC, pois tinha estudado nesta escola no seu ensino secundário.

No geral fomos um grupo bastante unido, todos muito diferentes uns dos outros mas sempre bastante compreensivos com os problemas individuais, tendo sido ótimo estagiar com estes dois colegas que agora posso afirmar que são meus amigos. Em certos momentos a displicência e a tranquilidade em encarar as datas de entrega comuns entre os três, levou a que tivéssemos apanhado alguns sustos como núcleo. No entanto, soubemos unir-nos quando foi necessário o que levou a que todos acabássemos o EP com sucesso na sua turma.

Dispendemos muito tempo juntos. As observações, construções de planos de aula, Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), Unidades Didáticas (UD), tudo isto era feito em conjunto. Apesar de sermos os três um pouco desorganizados, conseguimos ter um espírito de grupo muito forte. Esta boa relação foi fundamental para evoluirmos como professores na forma como lecionávamos as aulas, pois em cada momento de observação formal ou informal das aulas de cada, tínhamos todo o tipo de liberdade para criticar algum aspeto menos positivo na atuação de cada um. Nunca encaramos o núcleo como uma competição mas sim como uma cooperação e essa foi a chave para três distraídos e desorganizados ligarem um fio condutor nos planeamentos e organização de cada *portfólio*, assim como na melhoria da organização de cada aula. Tal como afirma Batista *et al.* (2013), quanto mais profícua for a cooperação entre todos os membros do núcleo, melhor será o desfecho final, derivando em profissionais mais competentes.

Este sentimento de liberdade de expressão dentro do núcleo ficou patente no seguinte excerto:

“(...) Durante esta semana observamos as aulas no exterior durante 50 minutos dos professores estagiários, e do nosso professor cooperante na sua turma do 8ºA. Estas aulas foram interessantes para verificar a evolução dos meus colegas e receber um feedback sobre aquilo onde falhei na minha aula observada.

De forma geral, penso que enfrentamos problemas semelhantes, no entanto, a forma como cada um tenta resolver são bem distintas. Será interessante trocar algumas opiniões na próxima reunião, de forma a melhorarmos o nosso processo de ensino-aprendizagem.”

(Diário de Bordo – “Semana de observações” - 15 de Maio a 20 de Maio de 2017)

O outro NE foi um bom suporte ao nosso pois, sendo raparigas, eram bastante mais organizadas do que nós. Foi bom ter um núcleo a par do nosso na mesma EC, pois poderíamos olhar para este NE com uma perspetiva mais externa e apercebermo-nos daquilo que por vezes se passa connosco, mas que nem reparávamos por estarmos demasiado envolvidos (Figura 6).

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas sim em ter novos olhos.” - Marcel Proust



Figura 6 - Os dois núcleos de estágio da ESE.

3.3.5. Grupo de EF: A importância dos diferentes modos de operar

O grupo de EF da ESE prima pela união entre professores e os alunos da escola. É um grupo constituído por 6 professores e 3 professoras, sendo a experiência destes muito vasto devido aos anos de ensino que estes têm no geral. A este forte grupo juntamo-nos 6 EE e perfizemos dois NE, um ao qual eu pertencia e outro onde PC era o professor Eduardo.

Durante o ano letivo foi bastante bom o ambiente vivido na sala de professores de EF, onde apesar da pequena mesa antiga e dos bancos de rosca que nos acomodavam, o espírito de entreajuda e a boa comunicação estavam sempre presentes. Este espaço era o local onde falávamos de tudo, desde notícias de desporto, ensino ou mesmo temas

aleatórios da atualidade que nada tinham a ver com a EC ou a EF. O espírito de entreajuda do grupo de EF ficou marcado por diversas atitudes ao longo de todo o ano letivo. Um desses exemplos foi o facto de eu nunca ter tido nenhum problema quando precisava de trocar de espaço com algum professor, assim como, sempre que fosse preciso algum mais coisa, havia sempre bastante disponibilidade para nos cederem.

A integração foi bastante fácil pois estes professores olhavam para os EE como uma forma de se atualizarem nos conhecimentos da faculdade, trocando constantemente a trocar ideias connosco sobre o que debatíamos nas aulas e os exercícios que aplicávamos. Tal como diz Nóvoa (2000), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Deste grupo de professores, tenho que salientar a importância do professor Eduardo, que sendo o PC do outro NE, sempre esteve presente em todos os momentos em que precisei de sua ajuda. Lembro-me da longas conversas filosóficas que ele tinha e que acabavam sempre nas suas conquistas no atletismo. A amizade entre ele e o nosso PC fazia-nos sentir mais à vontade, melhorando inclusive a nossa relação com as três EE do outro NE. Outro professor que também foi muito acolhedor, foi o professor Bruno que sendo o professor mais novo de EF na EC, era o responsável pela organização do jogo de futsal às quintas-feiras com os alunos do curso CEF. Esta foi uma experiência muito boa, pois pude juntar a prática de exercício físico com a oportunidade de me relacionar com alunos de um contexto diferente, que de certa forma eram conhecidos como os mais “rebeldes” da escola.

3.3.6. Caraterização das turmas

Tal como referi no meu enquadramento pessoal, não acredito que seja possível dissociar o aluno da pessoa que este representa fora da escola. Assim, tive como primeira missão dar-me a conhecer para poder conhecer melhor os meus alunos. Tendo em conta que a minha turma, 11ºano, era a mais velha do nosso NE, decidi conquistar os meus alunos pelo respeito e não pela autoridade. Assim sendo, na primeira aula optei por deixar cada um falar um pouco sobre si durante dois minutos, onde o desafio seria contar a história da sua vida com o máximo de detalhes possível.

Desta forma foi possível perceber quais as expectativas de cada em relação à EC, assim como em relação à EF.

“Conhecer o aluno é uma das ações mais relevantes na atribuição de sentido à prática docente. É importante para perceber as suas características gerais, as suas principais motivações e expectativas para a aula e os seus comportamentos padrão, que influenciarão a forma de abordar e de liderar um determinado conjunto de alunos” (Arends, 2008).

A turma partilhada foi o 5ºano. Aqui a apresentação foi totalmente diferente pois tratava-se de uma turma de 27 alunos, todos com a mesma idade, entre os 10 e 11 anos. Inicialmente optamos por lecionar as primeiras aulas com todo o NE e o PC. O conhecimento dos alunos foi sendo feito com o decurso das aulas.

3.3.6.1. 11º ano: Turma de artistas no verdadeiro sentido da palavra

Uma turma de artes visuais constituída por 21 alunos, sendo 8 rapazes e 13 raparigas. Quatro alunos eram mais velhos, por terem repetido o 10º ano ou trocado de curso, no entanto, todos transitavam da turma de 10º ano logo já se conheciam. É uma turma que apresentava bastante união entre si. A maior parte dos alunos eram mais novos do que eu seis anos, tendo um aluno com apenas dois anos menos do que eu.

Sem a classificação de EF contar para a média de acesso ao ensino superior, o desafio estava lançado. Como iria cativar esta turma para as aulas de EF? Optei por preparar um discurso para a primeira aula. Desafiei a turma a provar as qualidades dos alunos de artes em EF, fazendo-o pelo orgulho e prestígio pessoal e não por valer para a média. Assim, pedi aos alunos que aproveitassem as aulas da melhor forma possível, pois seria mais produtivo e divertido do que ficar sentado a ver os colegas a realizar a aula, e o seu sucesso a nível desportivo seria sempre uma mais valia para premiar aquela que era das turmas mais criativas da escola em competições de Carnaval, concursos de dança, teatro, entre outras atividades extracurriculares.

Durante a primeira aula foi debatido com os alunos que modalidades tinham como preferência, e surpreendentemente a escolha principal foi o basquetebol, com 10 alunos em 21 a escolher como primeira opção. O futebol foi a segunda modalidade a par do voleibol com 5 votos cada. Este debate com a turma foi na procura de uma estratégia que fosse

positiva para todos. Expliquei que iria focar o processo EA em poucas modalidades de forma a ter bastante tempo de exercitação e consolidar os conteúdos abordados, daí ter questionado a turma à cerca das modalidades preferidas. Estas escolhas levaram à decisão final de abordar como modalidades coletivas o voleibol, o futebol e o basquetebol, e como individuais o atletismo, o badminton e o judo.

“(...) Decidi fazer uma breve apresentação dos conteúdos, que a turma teria que abordar ao longo do ano, dando o poder de decisão a estes. De forma a quebrar o gelo, decidi falar um pouco sobre mim e depois pedi a cada aluno, de forma aleatória que se apresentasse em 3 minutos, onde deveria contar a sua história com o máximo de detalhes possível. Esta ideia correu bem, havendo uma participação muito grande da turma, inclusivé, quando me contavam o número de irmãos e gatos que tinham. Pode não parecer mas este é um exercício que aproxima a turma. Quando um professor vai para além do nome e da idade, saber um pormenor que é próprio de cada aluno, faz com que todos se sintam importantes. Aprendi isto lendo o livro “O líder sem título”. No final desta semana, pude retirar que tenho uma turma que se relaciona bastante bem entre si, e ficou decidido em conjunto que iremos abordar como modalidades coletivas, o basquetebol, o futebol e o voleibol. No que diz respeito às individuais será lecionado o atletismo, o badminton e o judo. Não me pretendo focar na quantidade de matéria mas sim na qualidade.”
(Diário de Bordo – “Luzes, Câmara, Ação!” - 18 de Setembro a 24 de Setembro de 2016).

3.3.6.2. 5º ano: Turma partilhada, dores de cabeça repartidas

A turma do 5ºano constituída por 27 alunos, todos da mesma idade entre os 10 e os 11 anos, era constituída por 15 rapazes e 12 raparigas. A maior dificuldade inicial com esta turma foi manter o controlo dos alunos. Eramos três EE mais o PC e mesmo assim sentíamos que perdíamos imenso tempo na organização da turma. Com esta turma foi importante desenvolver estratégias em conjunto com o NE e o PC, de forma a manter a aula organizada e as transições dos exercícios sequenciados, pois à primeira falha, a turma começava a dispersar.

Inicialmente as aulas foram lecionadas pelo PC em conjunto com os três elementos do NE, após as primeiras avaliações diagnósticas, decidimos repartir a turma em semanas, ficando cada EE com uma semana de leção do 5ºF com a supervisão do PC. Apesar

desta divisão ter sido realizada, toda a componente referente ao planeamento das UD, foi feita por todo o NE. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora no que diz respeito à forma como devemos organizar a turma e à objetividade na transmissão de *feedback*, pois estes alunos dispersavam com imensa facilidade.

Do ponto de vista da relação professor-aluno, senti que não consegui criar uma relação tão forte com esta turma. Este facto deve-se talvez por ter optado por uma abordagem mais ríspida com esta turma, de forma a conseguir o controlo da mesma, mas também por estar com os alunos apenas de três em três semanas, o que impossibilitava uma conexão mais forte entre as duas partes.

“No que diz respeito à turma do 5º ano, esta foi uma experiência um pouco diferente, não só pelo facto de estarmos, os três estagiários, juntamente com o professor a controlar a turma, mas pelas diferenças de ensino e níveis apresentados no 11º ano e no 5º ano. Senti que esta turma tem muito que corrigir na forma como se comportam e sabem estar na aula. É normal que na sua idade haja bastantes manifestações de “exibicionismo” dentro da turma, no entanto isso será algo que terei de impedir, de forma a poder ter os alunos focados nas tarefas dentro da aula.”

(Diário de Bordo – “Luzes, Câmara, Ação! - 2 - 18 de Setembro a 24 de Setembro de 2016).

Apesar de inicialmente encarar esta turma como uma autêntica dor de cabeça, opinião que era partilhada pelo NE, senti que na parte final do EP, consegui criar rotinas com os alunos, que me ajudavam a manter a organização dos exercícios.

Foi interessante durante o EP ter a possibilidade de viver o contexto de ser professor numa turma de secundário em simultâneo com a turma de ensino básico. Apesar de ser a mesma disciplina, sentia que a minha pirâmide de preocupações estava invertida em relação à turma de 11º ano.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. O meu primeiro dia como Professor Estagiário – Confronto com a realidade

Sempre gostei de desafios e esta aventura não fugiu à regra. No dia 5 de Setembro de 2016, conheci pela primeira vez a minha EC após uma curta viagem de autocarro. Para minha surpresa, quando cheguei à escola, deparei-me com uma escola bastante grande, velha e com poucos recursos materiais. Poderia ter ficado desanimado, contudo, senti um misto de emoções recordando a minha antiga escola em Barcelos, que antes da remodelação era para mim a melhor escola do mundo. Fiquei extremamente motivado com a perspetiva de “regressar ao passado”, mas desta vez era o momento de eu poder tentar mudar tudo aquilo que sempre quis que fosse alterado na escola, em particular na EF.

Lembro-me de nesse dia confidenciar com os meus dois colegas do NE que as condições da escola eram péssimas, principalmente a parte exterior de EF que nem marcações tinha para a pista de atletismo. O PC informou desde cedo que a nível de instalações aquela escola não era a ideal para lecionar aulas de EF, embora tenha dito que se aprendêssemos a lidar com as adversidades, certamente sairíamos preparados para qualquer tipo de contexto no futuro. Esta foi sem dúvida a maior motivação que poderíamos receber nesta sessão de boas-vindas à ESE.

O seguinte excerto foi retirado do meu diário de bordo mostrando os meus sentimentos e dúvidas neste primeiro dia de EP:

“Hoje, 5 de Setembro de 2016, iniciou-se o primeiro dia do meu EP como professor de EF. Este dia ficou marcado pelo primeiro contacto com o PC, que se apresentou na FADEUP no final da sessão de esclarecimentos sobre os objetivos pretendidos para este ano de estágio. No final das apresentações combinamos encontrarmo-nos no dia seguinte na ESE para podermos conhecer a escola e contar com uma conversa mais aprofundada com o professor José Carlos, que se apresentou na FADEUP.

No dia seguinte, após apanhar o autocarro para Ermesinde e procurando indicações via GPS para localizar a escola, lá consegui encontrar a escola que me ia acolher neste processo de formação e com a qual nunca antes me tinha deparado. É o início de uma nova etapa, onde todos os cantos são desconhecidos, mas certamente daqui a uns meses, serão a minha segunda casa.

(...)

Claramente que o desafio estava cada vez mais elevado, mas a vontade de superar todos os obstáculos, era cada vez maior. Afinal, eu estou finalmente na função de professor da disciplina

que sempre adorei ao longo da minha vida. Agora, é a minha vez de transmitir a minha paixão para os meus futuros alunos.”

(Diário de Bordo – “Era uma vez...” - 4 de Setembro a 10 de Setembro de 2016)

Se fechasse agora os olhos, rapidamente me imaginava no meu ensino secundário, uma etapa marcante que ainda está bem presente na minha cabeça. Parece que foi bastante recente mas não, já passaram cinco anos e quando me deparo com a realidade, agora sou eu o professor e a minha missão é marcar a vida dos meus alunos, transmitindo os conhecimentos aprendidos na faculdade onde sempre sonhei estudar.

Assim, no dia 20 de Setembro de 2016, tive o primeiro contacto com a minha turma residente (TR). Este foi um dia de muita ansiedade inicial, pois estava perante o início de um grande desafio, o momento da aplicação prática de tudo aquilo que fui aprendendo durante o meu percurso académico. Um dia que nada podia falhar, afinal *“Nunca temos uma segunda oportunidade para causar uma primeira impressão”* – Aaron Burns.

Esta aula começou com uma breve apresentação do PC à turma, onde delegou total confiança em mim sob o controlo e gestão da turma, após a sua rápida intervenção, optou por afastar-se deixando-me a sós com a minha turma. Este foi um momento muito bom para conhecer os meus alunos sem aquela pressão de estar a ser vigiado. Optei por explicar as minhas intenções à turma dizendo que seria uma oportunidade única para ambos, para eles por terem um PE que tendo apenas uma TR iria aplicar-se ao máximo na evolução de cada um, e para mim por ter a oportunidade de ser pela primeira vez o treinador principal dum plantel de 21 alunos à minha disposição.

Sabendo que a classificação não contava para a média de acesso ao ensino superior, nem da importância que a EF teria nas suas vidas de futuros *designers*, arquitetos entre outras profissões ligadas às artes. Decidi realizar um pacto com a turma, onde após uma conversa aberta com cada aluno, escolhemos as modalidades que seriam abordadas, tal como a ordem do planeamento anual. Esta aula teve a duração de 50 minutos e o tempo foi utilizado na totalidade. Uma pequena grande conquista, manter a turma o tempo inteiro por livre vontade numa aula onde os professores optam por dispensar os alunos após 10 minutos de receção de boas-vindas.

O seguinte excerto relata os sentimentos que vivi neste dia:

“Dia 20 de Setembro de 2016, terça-feira, 8:00h, estava eu a chegar à escola, naquela que seria a minha primeira aula. Sempre que fazemos alguma coisa pela primeira vez, existe sempre um nervosismo. Este dia não foi exceção. Pela primeira vez estava a chegar tão cedo à escola (como as coisas mudam), nada podia falhar, tinha a apresentação de powerpoint preparada, mas acima de tudo um guião mental sobre o que pretendia para aquela aula. O meu objetivo era claramente conhecer a turma! Ao contrário do habitual, prescindi de qualquer tipo de questionário, pois é algo que me aborrece (no papel de aluno) estar a preencher uma folha sobre o que gosto e o que não gosto, quando a primeira semana de aulas para mim sempre foi encarada como o “lembrar amigos” e conhecer os novos professores.

Logo no início da aula o professor José Carlos foi bastante claro, ajudando-me imenso quando se apresentou, e dotou-me de toda a responsabilidade pela turma em frente a todos. Após a sua breve apresentação, ausentou-se, deixando-me completamente à vontade com a minha aula. Decidi fazer uma breve apresentação dos conteúdos, que a turma teria que abordar ao longo do ano, dando o poder de decisão a estes. (...)”

(Diário de Bordo – “Luzes, Câmara, Ação!” – 18 de Setembro a 24 de Setembro de 2016)

Resumindo, o primeiro contacto com a realidade foi forte e exigiu de mim algum espírito de sacrifício e resiliência para encarar esta tarefa desafiadora e trabalhosa. Porém, com a ajuda da PC e dos meus colegas de estágio as dificuldades e os medos foram ultrapassados. Assim, espero que todas estas experiências possam ter contribuído para uma aprendizagem positiva da minha parte enquanto pessoa e futuro professor.

4.2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo Batista *et al.* (2013), esta área engloba a análise e estruturação de todo o processo EA que pode ser dividido em quatro dimensões fundamentais, sendo elas a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. No entanto, estas quatro dimensões não existem por si só, uma vez que todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente. Esta ideia é também defendida por Bento (2003), que nos métodos que o ensino é criado não apenas na realidade mas também na sua conceção. Desta forma, o grande objetivo desta área passa por “conduzir com eficácia o processo de formação e educação do aluno nas aulas de EF.”

4.2.1. Conceção do ensino

A intervenção do professor não se baseia somente na parte prática das aulas, é preciso conhecer o contexto onde o processo EA vai ocorrer. Assim, foi nas primeiras reuniões de estágio, na ESE, com o PC que começou a preparação do ano letivo antes do período de lecionação.

A ação de um professor engloba várias tarefas e todas elas têm a sua importância, embora não hajam dúvidas de que a conceção é absolutamente essencial. Para Bento (2003), todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção de conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, conceção esta que parte da análise minuciosa das competências gerais e transversais dos planos curriculares, da análise dos programas específicos de EF, mais particularmente das suas finalidades ou propósitos, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas, etc. Esta deve também ter em conta diversas variáveis tais como: os dados da investigação em educação e ensino, o contexto social e cultural da escola e elementos que a integram, para que assim se possam desenvolver aprendizagens tendo por base decisões sensatas (Matos, 2012).

Percebe-se, então, que a conceção funciona como base e suporte de todo o processo de ensino tornando-o mais eficaz, onde o professor tem influência direta na formação dos alunos transmitindo-lhes determinados saberes e competências a partir de determinado ponto de vista (Mesquita e Graça, 2011).

Assim, uma das primeiras tarefas realizada em contexto de estágio foi a disponibilização e análise dos seguintes documentos orientadores da escola com o PC: Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), o Programa Nacional de EF (PNEF), o Projeto Curricular de EF (PCEF), a Planificação anual de atividades (PAA) e critérios de avaliação dos respetivos anos.

Na análise que fiz aos documentos acima mencionados comecei por tentar ter uma visão mais global, portanto optei por analisar o RI da escola e o PEE em primeiro lugar. Analisei de seguida o PNEF, o PCEF e os seus critérios de avaliação, terminado com a análise do PNEF e do PAA.

Em EF, analisar documentos como o PNEF torna-se particularmente importante para proceder às adaptações necessárias conforme a escola e a turma em questão. O PNEF é um documento macro (a nível nacional), elaborado pelo Ministério da Educação, (Decreto-Lei 137/2012 de 2 julho do Ministério de Educação e Ciência, 2012)., que permite ao

professor, de certa forma, guiar-se ao longo do ano. Porém, não contempla a componente “contexto” que é tão importante no processo EA. Desta forma, compete ao professor concretizar o PNEF da melhor forma, atendendo às características do seu contexto. Assim, o PNEF serve como uma espécie de guião uma vez que a escola contém uma PAA onde estão incluídas as modalidades a abordar, o número de aulas e os objetivos a serem cumpridos. Foi a este PAA que recorri várias vezes ao longo do ano para planificar as minhas aulas visto ser aqui onde o departamento de EF se inclui em concordância com o PNEF. Considero que a análise do PAA foi importante para conseguir um planeamento o mais ajustado à realidade possível, contudo é necessário ter presente que este é flexível e que pode ser reajustado sempre que necessário.

Em relação ao RI, este é um instrumento normativo de autonomia e foca-se nas regras de convivência, na harmonia das relações interpessoais proporcionando assim o desenvolvimento pleno e global do aluno. A leitura destes documentos foi fundamental porque, para além de ter ficado a conhecer a missão e os princípios orientadoras da ESE, permitiu conhecer mais pormenorizadamente a caracterização da escola e o seu contexto.

Os documentos orientadores da disciplina de EF foram o PNEF e PCEF. Estes são documentos orientadores da prática pedagógica que necessitam de ser adaptados à realidade de cada escola (Jacinto *et al.*, 2001). O PCEF, elaborado pelo grupo de EF, está adaptado ao contexto da ESE, pois tem em conta as suas instalações e outros recursos materiais.

O conhecimento e análise pormenorizada dos documentos, anteriormente referidos, foram preponderantes no planeamento das aulas e atividades a desenvolver na disciplina gerando, desta forma, segurança no momento do ensino.

4.2.2. Planeamento

Para o processo de EA ser desenvolvido de uma forma sustentada requer que seja planeado. Assim, o planeamento não é mais do que um conjunto de linhas orientadoras racionais, conscientes e direccionadas que funcionam como um guião para o professor durante o ano letivo. Neste sentido, o planeamento ilustra o que o professor pretende alcançar com a sua turma e as respetivas estratégias a adotar para o conseguir (Bento, 2003).

Assim planejar, não será nada mais, nada menos do que antecipar a ação. Antecipação essa que, de acordo com Mesquita (2000), tem como foco, fixar objetivos e selecionar e estabelecer uma sequência lógica e estruturada da matéria. Posto isto, o planeamento é uma ação que se efetiva na interdependência entre três níveis de decisão pela ligação existente entre os princípios do sistema de ensino e dos programas disciplinares, as pretensões e a sua realização prática: nível macro, ou seja, nas políticas educativas eleitas pelo Ministério da Educação; nível meso, referentes às decisões tomadas pela escola acentos no projeto curricular de escola, no conselho pedagógico e nos departamentos e áreas disciplinares; e nível micro, direcionadas para a realização do processo de E/A que são da responsabilidade do professor (Bento, 2003).

Assim sendo, foi necessário ter em conta o PNEF, as decisões do departamento de EF, as condições da escola e dos materiais e as características dos alunos na elaboração de todo o planeamento.

No entanto, esta não é uma tarefa imutável, ou seja, pode ser sujeito a alterações, pois tal como refere Bento (2003) o planeamento tem por base uma sequência de elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação ou modificação do mesmo, que permite ao docente prever formas de avaliar o processo de maneira a ajustá-lo sempre que necessário.

No meu caso, com o processo de E/A que vivenciei durante o EP, posso afirmar que durante o ano letivo senti a necessidade de fazê-lo por diversas vezes. Nas primeiras aulas o tempo que demorava a organizar a turma em grupos foi encurtado devido à organização prévia por níveis.

Para além dos níveis de decisão, Bento (2003) afirma ainda que o planeamento é executado a três níveis, antecipatórios à ação educativa: anual, unidade didática e plano de aula, tendo em conta os objetivos, os recursos, os conteúdos de ensino, tarefas e estratégias, as formas de avaliação e a necessidade de ajustamento (*in* Normas Orientadoras do EP, 2014/2015). Além disso, devem ter em atenção as três fases do MEC de Vickers (1990): fase de análise, fase de decisão e fase de aplicação.

Durante o meu EP, dei início à execução do planeamento assim que foi afixado o calendário escolar onde o PC me deu o horário da minha TR. Desta forma, foi muito mais fácil planejar as atividades de forma individual e reflexiva, auxiliando a minha ação, na medida em que me ajudou a situar no tempo, face a distribuição do número de aulas e dos conteúdos pelas modalidades, bem como foi uma tarefa importante para eu poder refletir e

reajustar, no sentido de criar uma sequência lógica e estruturada entre o planeamento e a sua concretização.

Em suma, creio que antes de qualquer tipo de planeamento, existe a forte necessidade de saber o porquê e para quê! Nas palavras de Bento (2003), o professor é o principal responsável pelas tarefas de planificação, de forma a proporcionar aos seus alunos melhores e mais proveitosas situações de aprendizagem.

4.2.2.1. Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA) é o primeiro e mais generalista nível de planeamento que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003).

O PA foi algo que antes da primeira aula com a TR, tinha sido debatido com o PC. Este forneceu-nos uma série de documentos que continham as modalidades obrigatórias, o calendário anual da escola, o *roulement* final referente à rotação de espaços entre professores de EF (anexo I) e um exemplar de um ex-aluno como guião para esta nova trajetória. Posso dizer que fui um afortunado em relação a muitos colegas de estágio, pois tive um PC que nos deu total liberdade de realizar o planeamento de cada turma, optando por iniciar com as modalidades que me sentia mais à vontade. O atletismo foi das aulas mais fáceis de ensinar devido a ter tido o estágio da metodologia em atletismo no ano passado.

Na elaboração deste planeamento (anexo II e III), tive uma vantagem em relação aos meus colegas do NE, pois tendo ao meu cargo uma turma de 11º ano, pude selecionar apenas três modalidades dentro das coletivas (voleibol, basquetebol, futebol e andebol). Este pequeno pormenor, ajudou-me a aumentar o enfoque nas modalidades abordadas, optando por distribuir uma coletiva por período. No entanto, após uma reunião com a turma, optei por retirar o andebol, uma vez que esta era a modalidade menos consensual no grupo das apresentadas, o que me permitiu aumentar o número de aulas para cada modalidade, tendo cada UD aumentado de 10 sessões de aulas para as 18.

A partir deste primeiro planeamento conseguimos então tomar decisões importantes acerca da organização e condução metodológica para todo o ano, direcionando o nosso

trabalho para realização dos objetivos criados posteriormente à leitura do planeamento anual (Bento, 2003).

Na elaboração dos MEC's referentes às UD a abordar no 1º período, tive que consultar a lista de material que a EC disponibilizava. Nesta área denoto que havia algum material em falta como sinalizadores e volantes de badminton. Estas falhas foram suprimidas com a compra, em conjunto com o NE, de duas caixas de volantes e também trouxe de casa uma caixa de sinalizadores. O resto do material foi suficiente, devido à excelente relação com os professores de EF que nos perguntavam atempadamente que modalidades iríamos lecionar, de forma a poder dividir o material entre as duas turmas.

Após uma das primeiras reuniões do NE em que todos já tínhamos lecionado o atletismo, o PC alertou-nos que as aulas de 100 minutos desta modalidade seriam desmotivantes para os alunos. Todos concordamos, pois foi uma realidade chocante verificar que após 50 minutos de aula tinha mais alunos “lesionados” para a realização do segundo tempo de atletismo, e os restantes estavam claramente desinteressados com a sessão.

“(...) Anteriormente o professor José Carlos tinha-me avisado que 100 minutos de atletismo seria desmotivante para os alunos, mas resolvi experimentar, realizando exercícios que fossem diferentes dos tradicionais métodos de lecionar atletismo na escola. Organizei a turma por equipas e valorizei aspectos como o ritmo e a técnica de corrida. No entanto esta aula teve desistências na ordem dos 40%. Quando acabei a aula, de 21 alunos que tinham começado, estavam apenas 13 a realizar a aula. Os restantes estavam “lesionados” e sentados na bancada a descansar. Este episódio, fez-me repensar a estratégia a adotar no atletismo, pois não posso continuar a planear aulas para 21 alunos e acabar a segunda metade da aula com apenas metade da turma. Tendo em conta o sucedido nesta semana, penso que o melhor a fazer, será abordar atletismo em blocos de 50 minutos de forma a manter os alunos motivados e a realizarem as aulas.”
(Diário de Bordo – “O atletismo e as lesões psicológicas” – 25 de Setembro a 1 de Outubro de 2016)

Durante o primeiro período deparei-me nas primeiras aulas de voleibol com um problema já esperado, as diferenças de níveis de habilidade. Este foi mais sentido quando reparei que os alunos estavam a sentir dificuldades em evoluir porque os exercícios eram demasiado básicos, o que com a ajuda do PC, foi possível intervir criando três níveis dentro da turma. Basicamente os conteúdos a abordar eram os mesmos para toda a turma, mas o grau de dificuldade imposto variava consoante os níveis de cada grupo.

O seguinte relato documenta a situação vivida durante a primeira aula de voleibol após as avaliações diagnósticas:

“(...) A primeira aula correu bem, no entanto senti que a turma apresenta níveis bastante diferentes. Na mesma aula tinha alunos que não conseguem sustentar uma bola e outros que sabem servir por cima. Apesar de ter organizado a turma em 3 campos cujos níveis eram baseados na avaliação diagnóstica, tive que ajustar alguns alunos que estavam claramente em níveis diferentes daquele apresentado pela avaliação inicial. Esta aula foi bastante importante para refletir sobre a importância de colocar variantes nos vários exercícios, pois para a mesma tarefa, tinha grupos que estavam completamente desmotivados, devido à facilidade de realizar a tarefa. Por outro lado, tinha alunos que não conseguiam sustentar a bola de voleibol, o que me levou a dedicar mais tempo a este grupo, perdendo a noção daquilo que estava a ser feito nos outros grupos. (...)”

(Diário de Bordo – “Voleibol e os diferentes níveis” – 2 de Outubro a 8 de Outubro de 2016).

Tendo em conta o episódio anteriormente relatado, outra situação que me fez alterar o planeamento anual foi a abordagem sistêmica dos JDC. Esta alteração teve em conta o projeto de investigação que foi uma ideia desenvolvida no decurso do primeiro período, onde apenas estava a lecionar voleibol como modalidade coletiva na minha TR. No entanto, a forma como o tempo era rentabilizado na turma partilhada (TP), levou a que após uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto, me levasse a testar e implementar a abordagem das duas modalidades coletivas de invasão em conjunto. Esta alteração no planeamento anual levou a que a divisão do basquetebol no segundo período e a do futebol no terceiro fossem fundidas nos dois períodos, possibilitando a aplicação do modelo sistémico na abordagem dos JDC, com uma maior rentabilização do tempo dedicado às duas modalidades.

Após a realização do PA, referente às modalidades a serem abordadas, é necessário distribuir as UD em função da disponibilidade de espaços (*roulement*) e dos feriados que coincidem nos dias de aulas.

Em suma, o PA que está indexado no anexo II foi sujeito a algumas alterações. A primeira resultou da necessidade de alterar as aulas de 100 minutos de atletismo. Como referido anteriormente, após reflexão percebi que não faziam sentido no contexto da minha turma continuar com aulas com esta duração na modalidade de atletismo. A segunda grande alteração teve como principal fator o meu projeto de estudo que surgiu no início do

2º período. Esta última não teve qualquer tipo de impacto em termos de ajuste de outras modalidades, apenas alocou o futebol e o basquetebol numa única UD, permitindo um maior número de aulas lecionadas.

4.2.2.2. Unidade Didática

A UD corresponde ao segundo nível de planeamento. Estas unidades são partes integrais e essenciais do programa de uma disciplina, e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual (Bento, 2003). É, portanto, um planeamento mais específico do que o PA.

Na elaboração das UD deve ser tido em conta as características da turma e da própria escola, assim como será fundamental o docente ter em consideração os conhecimentos específicos da modalidade em questão. Para isso, foi necessário recorrer ao MEC, um documento que pretende mostrar como uma modalidade é estruturada no sentido de permitir um ensino mais eficaz. *À posteriori* da identificação dos conteúdos de uma modalidade é necessário estrutura-los de uma forma hierárquica de forma a dar informação constante acerca do processo de ensino (Vickers, 1990). Assim, a UD funciona como uma orientação para a ação do professor, uma vez que é o elo de ligação entre a planificação e a prática pedagógica.

Nas primeiras reuniões o PC pediu com a máxima brevidade que fossem elaborados os MECs referentes às modalidades que iríamos lecionar no 1º período. Inicialmente admito que foi um apelo que nós, NE, achamos que não fosse assim tão urgente, o que levou a que nas primeiras aulas fôssemos alertados pelo professor por estarmos a abordar as aulas sem qualquer objetivo. Após esta reflexão e choque com a realidade encontrada, decidimos elaborar em conjunto o MEC referente ao atletismo assim como ao voleibol.

No decurso da construção destes primeiros MECs recorrendo ao modelo preconizado por Vickers (1990), sentimos alguma dificuldade no que diz respeito à fase de decisões (módulos IV,V,VI e VII). Nesta fase, sentimos que a falta de experiência em relação ao conhecimento da turma assim como a pouca familiarização com o voleibol levou a que surgissem algumas dúvidas. No meu caso decidi rever os conteúdos lecionados na didática de Voleibol de forma a poder estar mais confortável com a construção do módulo IV, que

na minha opinião é a figura central do MEC. A partir do momento em que foram definidos os conteúdos a abordar, tendo como ponto de partida as avaliações diagnósticas (AD), foi possível planear quais a sua sequência em conformidade com o número de aulas programadas.

Inicialmente, a aplicação da UD foi ao encontro daquilo que estava previsto, contudo, a partir da quarta aula, em que comecei a exercitar o jogo, deparei-me com uma série de dúvidas. Na fase de aplicação, senti que a UD apesar de bem construída, não era adequada para toda a turma, mas sim para apenas uma série de 7 alunos. Tendo em conta que a turma apresentava alunos na etapa 2, outros na etapa 3 e os restantes na etapa 4, não fazia sentido planear futuramente a introdução do jogo 4x4 em voleibol quando tinha alunos que não conseguiam sustentar a bola, assim como não fazia sentido introduzir nesta fase o serviço em suspensão quando tinha alunos que serviam com facilidade já em suspensão. Esta série de dúvidas levou a que na prática a turma fosse dividida em grupos por nível, onde procedi a sucessivas alterações nos conteúdos previstos.

Como consta no meu DB este foi um momento decisivo de reflexão, inicialmente uma dúvida, contudo, a solução foi um grande momento de aprendizagem neste EP:

“(...) senti que a turma apresentava níveis bastante diferentes. Na mesma aula tinha alunos que não conseguem sustentar uma bola e outros que sabem servir por cima. Apesar de ter organizado a turma em 3 campos cujos níveis eram baseados na avaliação diagnóstica, tive que ajustar alguns alunos, que estavam claramente em níveis diferentes, daquele apresentado pela avaliação inicial. Esta aula foi bastante importante para refletir sobre a importância de colocar variantes nos vários exercícios, pois para a mesma tarefa, tinha grupos que estavam completamente desmotivados, devido à facilidade de realizar a tarefa. Por outro lado, tinha alunos que não conseguiam sustentar a bola de voleibol (...)”

(Diário de Bordo – “Voleibol e os diferentes níveis” - 2 de Outubro a 8 de Outubro de 2016)

Após estes problemas iniciais, sinto que a reflexão ajudou-me imenso na elaboração das UD seguintes. Para além de uma melhoria, aliada da maior experiência na observação, na realização da AD, senti que as UD futuras foram muito mais coerentes com o nível da turma. Nestas UD seguintes, foi possível comprovar que exceptuando dois alunos, que em todos os desportos apresentavam um nível bastante inferior em relação aos restantes, foi possível planear UD cujos conteúdos fossem ideais para toda a turma, alterando apenas as variantes de alguns exercícios.

Em todas as modalidades há habilidades que não podemos deixar de consolidar. O passe e a receção são exemplos disso. Apesar de serem básicas estão presentes desde a etapa 1 até ao desporto de alto rendimento, havendo a variável inserida na velocidade de execução que determina a dificuldade destas habilidades. Antes de criticar, precisamos de contextualizar os conteúdos com os grupos em que são exercitadas estas habilidades. “(...) as equipas melhor sucedidas apostam mais frequentemente num estilo de jogo indirecto, com um número superior de passes, de jogadores contactando com a bola e com um tempo de realização do ataque mais elevado, recorrendo ao jogo posicional” (Garganta, 1996)

A tabela 1 representa um exemplo da UD utilizada para a modalidade de Badminton:

Tabela 1 – UD de badminton da turma 11ºano.

BADMINTON - Turma 11ºJ			Aulas																	
Conteúdos			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Habilidades	Técnica	Pega da raquete	AD	AD	I/E	E			C										AS	AS
		Lob	AD	AD	I/E	E					C								AS	AS
		Clear	AD	AD			I/E	E						C					AS	AS
		Amorti	AD	AD							I	E						C	AS	AS
		Serviço	AD	AD								I/E	E					C	AS	AS
		Remate	AD	AD					I/E	E								C	AS	AS
	Tática	Deslocamentos	AD	AD			I/E	E										C	AS	AS
		Posicionamento	AD	AD	I/E	E							C					C	AS	AS
		Jogo 1x1	AD	AD			I/E	E							C			C	AS	AS
		Jogo 2x2	AD	AD									I/E	E				C	AS	AS
Cultura Desportiva																				
Regras e regulamento			Conteúdos lecionados durante as aulas																	
Terminologia Específica e Sinalética																				
História																				
Técnica de execução			Fisiologia do Treino e Condição Física																	
Resistência																				
Força																				
Velocidade			Conteúdos lecionados durante as aulas																	
Flexibilidade																				
Orientação espacial																				
Capacidade de reação			Conceitos Psicossociais																	
Cooperação																				
Coesão																				
Responsabilidade			Conteúdos lecionados durante as aulas																	
Fair-play																				
Autonomia																				

I- Introdução

AD- Avaliação Diagnóstica

E-Exercitação

C-Consolidação

AS- Avaliação Sumativa

I- Introdução
AD- Avaliação Diagnóstica
E-Exercitação
C-Consolidação
AS- Avaliação Sumativa

Toda a reflexão e todas as decisões tomadas contaram sempre com a ajuda da PC, de forma a que estas decisões fossem sempre ponderadas de maneira a criar uma linha sequencial e lógica dos conteúdos. Naturalmente, em algumas modalidades senti maiores dificuldades em lecionar, o que me levou a aprofundar mais os meus conhecimentos ajustando-os à realidade da minha turma.

4.2.2.3. Planeamento de uma aula

Resta o desenvolvimento do terceiro e último nível de planeamento: o plano de aula.

Segundo Bento (2003), a particularidade dominante neste nível de planeamento consiste, sobretudo, na preparação pormenorizada da matéria. O plano de aula não é somente um documento onde estão descritas as situações de aprendizagem, este deve culminar de todas as fases de planeamento anteriores e deve incorporar os seus objetivos e conteúdos. O plano de aula funciona como um guia para o professor, portanto este deve ter sempre presente o propósito da sua ação (Silva, 2015). Por isso mesmo, a realização do plano de aula engloba a tomada de decisões importantes e é fundamental que o docente não descure o planeamento mais global que já efetuou até este momento, ou seja, o PA e a UD.

Na realização dos meus planos de aula tive sempre este pressuposto em consideração uma vez que os três níveis de planeamento estão interligados. Preocupei-me sempre em consultar esses documentos, especialmente o da UD.

Planear uma aula é muito mais do que definir uma sequência de exercícios. A meu ver, planear uma aula é definir um caminho para atingir determinado objetivo apurar o que é preciso melhorar e quais as respostas dos alunos às situações de aprendizagem realizadas anteriormente. Terminando esta análise, o docente deve começar por definir o objetivo geral, mas deve também definir os objetivos específicos e situações de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos, que os façam evoluir e os levem a atingir os objetivos propostos. Por fim, o professor deve ainda definir os critérios de êxito ajustados ao nível dos alunos. Tudo isto engloba tomar decisões que necessitam de bastante ponderação.

Durante as primeiras reuniões com o PC, foram-nos fornecidos uma série de documentos, entre os quais estavam alguns exemplos de planos de aula. Estes iam ao encontro às normas de estruturação que tínhamos aprendido nas aulas de Didática Geral do Desporto.

A organização do plano foi estruturada tendo em conta o cabeçalho e o corpo do plano (anexo IV). Na parte referente ao cabeçalho constavam as especificações referentes à disponibilidade de espaço, material, número de alunos, tempo de prática e objetivos que aquela sessão tinha predefinidos, tendo em conta a UD construída anteriormente. O corpo

do plano era a “tática” utilizada para atingir os objetivos determinados para a sessão em questão, em função daquilo que eram os recursos físicos, temporais e humanos que tínhamos à disposição. Esta era a parte em que eu podia diversificar na construção dos exercícios, sem comprometer as metas estabelecidas na UD para cada sessão.

Cada sessão estava dividida em três partes: inicial, fundamental e final. No que diz respeito à parte inicial, optei por recorrer a exercícios específicos de cada modalidade abordada. Estes consistiam em aspetos técnicos de baixa intensidade que foca essencialmente o controlo do objeto de jogo e as habilidades básicas como passe e receção. Os aquecimentos tradicionais de correr à volta do campo e sucessivos alongamentos, nada têm de *transfer* para a prática da modalidade em si. Se já nos queixamos de ter pouco tempo de prática de EF, porque razão devemos perder 10 minutos de aula em exercícios que nada contribuem para a aprendizagem dos conteúdos determinados? “Não faz sentido, em equipas que treinem 4h30’ por semana, fazer aquecimentos sem bola de 20’, seguidos de 10’ de alongamentos estáticos. Este tipo de estruturação da prática subverte as prioridades, e a nossa prioridade é ensinar a jogar Voleibol.” (Afonso, 2016).

Numa fase inicial, a parte fundamental da aula foi planeada em função da média das AD. No entanto, após os problemas enunciados no capítulo anterior, a divisão da turma por níveis levou a que os planos de aula no 1º período fossem elaborados de forma específica e enquadrada para cada nível. Senti que esta antecipação na organização dos grupos permitiu-me uma economia de tempo de prática da aula. Esta autonomia de organização delegada aos alunos fez com que em cada aula cada um soubesse o grupo em que se devia integrar, tendo apenas que aguardar pelo *feedback* referente à variante que definia cada exercício em questão.

Apesar da divisão da turma em grupos de nível na maior parte das UD, procurei que os conteúdos e os respetivos exercícios fossem o mais similar entre si. Assim, optei por inserir variantes para cada grupo, de forma a facilitar a minha observação em cada tarefa.

As aulas acabavam numa competição baseada no jogo formal, de modo a que a turma pudesse jogar de forma livre recorrendo, se caso achasse necessário, aos conteúdos que tinham sido abordados.

Quanto à fase final de cada aula, teoricamente está estipulado que no planeamento da aula devemos optar por exercícios de retorno à calma. Quanto a esta ideia, fui um pouco contraditório na aplicação destes exercícios em todas as aulas. Tendo em conta que todos

os profissionais da EF se queixam do número de horas de prática ser reduzido, não faz sentido estarmos a encurtar ainda mais o tempo com exercícios de recuperação ou alongamentos tradicionais quando as aulas são finalizadas em jogo formal, onde metade da turma se encontra parada de forma a ceder espaço de jogo aos restantes. Tendo em conta a seguinte ideia, procurei estender a fase fundamental até ao limite do tempo de aula, dedicando cerca de 3 minutos finais para debater com a turma aspetos a melhorar nas aulas seguintes, enquanto os alunos alongavam de forma dinâmica.

Em suma, o plano de aula foi muito importante para mim enquanto PE, pois ao longo das unidades didáticas permitiu suportar-me e orientar-me rapidamente sempre que existiam dúvidas.

4.3. Gestão e controlo da aula

4.3.1. Regras e rotinas

Estudos que se focaram em como os professores começaram o seu ano escolar, indicam que professores eficazes na gestão da aula planeiam regras e procedimentos antecipadamente e têm presente como é que estes iriam funcionar no espaço de aula (físico e temporal) (Reynolds, 1989). Também para Siedentop (1998), um sistema eficaz de tarefas de organização inicia-se pela criação de regras e rotinas no que respeita aos comportamentos apropriados e inapropriados. Foi exatamente por esta razão que as regras e rotinas a aplicar nas aulas de EF foram definidas logo a partir da primeira aula do ano letivo.

Segundo o PC, e também para Siedentop e Tannehill (1999), para que se possa melhorar a gestão da aula, nomeadamente em rentabilizar o tempo da mesma, é necessário ter em conta fatores como o começo a horas da aula, redução dos tempos de transição, organização de materiais, métodos ou rotinas para reunir os alunos de forma rápida, entre outros.

Assim, na aula de apresentação aproveitei o primeiro contacto com os alunos para enunciar uma lista de regras que todos deveriam cumprir. A pontualidade e assiduidade foram as regras mais destacadas, uma vez que o tempo de aula é bastante reduzido e caso haja um encurtamento do tempo útil por eventuais atrasos, não será muito fácil de obter uma aprendizagem significativa na turma.

Apesar desta ser uma das principais regra estipulada à turma, fui-me apercebendo que alguns alunos chegavam sempre com um atraso de 10 minutos à aula de terça-feira cujo o horário de entrada estava definido para às 8:15H. Apesar de ter conhecimento do elevado trânsito que se fazia sentir nas redondezas da escola, e compreender que pontualmente pudessem ocorrer este tipo de atrasos (atrasos estes que não aconteciam apenas na disciplina de EF mas em todas as outras), decidi premiar os alunos que cumpriam a pontualidade em todas as aulas, com um valor extra no final do período.

Quanto ao estabelecimento de rotinas, estas foram ocorrendo ao longo do decurso das aulas, conforme o contexto as solicitasse. Pessoalmente, não sou apologista que uma transmissão em massa de regras e rotinas tenha um efeito positivo nos alunos. Deste modo, encarei as rotinas com a turma como um processo de negociação. Assim, quando surgisse um contexto que achava necessário implementar uma rotina como uma boa prática, indicava como gostaria que se organizassem e agissem naquele momento, servindo de exemplo para uma situação futura.

Como comprovou o estudo de Oslin (1996), as regras e as rotinas bem estabelecidas podem ser similares entre os diferentes professores do estudo, no entanto, as principais diferenças encontradas dizem respeito ao modo como são apresentadas e ensinadas. Também na minha visão, concordo que cada professor deva ter o seu próprio método. Desde que as rotinas sejam transmitidas e aceites pelos alunos a forma como são apresentadas, quer por uma postura mais rígida, quer por uma negociação, irão apenas definir o cunho pessoal que cada professor dá às suas próprias aulas.

Durante todo o meu EP, senti que a turma me respeitou bastante ao longo do ano letivo. Fazendo uma retrospectiva sobre a minha postura durante o EP, penso que poderia ter sido mais rígido em alguns aspetos, como as faltas de material ou os atrasos. No entanto, sinto que é mais importante valorizar um aluno que chega à aula sem calçado desportivo mas que se empenha na execução da tarefa afincadamente, do que aquele que chega a horas à aula e devidamente equipado mas que está desmotivado e sem interesse para aprender e executar as tarefas propostas. Nesta linha de pensamento, encaro as regras um pouco como os planeamentos onde o contexto da ação assume um papel fundamental na sua aplicação.

Em suma, uma maior plasticidade das regras levou a que as rotinas fossem aceites com mais facilidade e permitiu aumentar o tempo dedicado à execução dos exercícios, devido à boa organização que os alunos tinham nas suas trocas.

Com a TP do 5ºano testei numa fase final um processo idêntico para os acalmar e manter atentos. Defini que sempre que interrompesse a aula para dar instruções punha o cronómetro a contar, caso esse tempo excedesse os 30 segundos eles poderiam falar por cima das minhas instruções. Este método funcionou muito bem. Durante os 30 segundos de instrução eles estavam atentos em silêncio e a contabilizar o tempo.

No fundo sabia que tinha que ser bastante objetivo na instrução, algo que me faltou em aulas anteriores, contudo, permitiu-me controlar a turma como nunca pois os pequenos “terroristas” estavam à espera dos 30 segundos para poder “ativar a bomba”.

O seguinte relato retrata a minha dificuldade em ser objetivo na instrução e os problemas encontrados com a falta de pontualidade:

“A aula de voleibol correu bastante bem, tendo como aspeto negativo o pouco tempo de prática nessa aula, rondando os cerca de 30 minutos devido ao tempo de transmissão dos exercícios e aos atrasos dos alunos na aula às 8:15h. Devo continuar a tentar melhorar o encurtamento da mensagem que continua a ser bastante extenso.”

(Diário de Bodo – “De volta a uma aula de 100 minutos de atletismo” – 16 de Outubro a 22 de Outubro de 2016).

4.3.2. Gestão do tempo de aula



Figura 7 – Notícia sobre o tempo letivo disponibilizado para as aulas de EF.

Fonte: <https://www.publico.pt/2017/02/03/sociedade/noticia/alunos-deviam-ter-educacao-fisica-nas-escolas-todos-os-dias-1760689> (accedida a 29 de agosto de 2017)

No início deste ano, o coordenador do Programa Nacional para a Promoção da Actividade Física, Pedro Teixeira, defendia numa entrevista que deu ao jornal Público, que as escolas deviam ter uma hora diária de EF, UM cenário que considera ideal e que já acontece nalguns países do norte da Europa.

O responsável pelo mais recente programa prioritário da Direcção-Geral da Saúde, reconhece que aquilo que se passa em Portugal é que por fenómenos de organização dos calendários escolares, este horário é colapsado e é concentrado em um ou dois períodos (por semana), o que acaba por ter consequências negativas na aquisição das aprendizagens e na forma como os alunos se relacionam com a disciplina.

Apesar deste cenário, tive a possibilidade de lecionar 150 minutos por semana. desta forma era necessário aproveitar ao máximo este tempo para aqueles que eram os meus principais objetivos: a transmissão de conhecimentos da EF e envolver os alunos no maior tempo de prática possível. Segundo Metzler (1979): “se ao tempo previsto (tempo horário ou institucional) retirarmos os tempos passados na deslocação para o local de aula/treino e o tempo nos balneários ficamos com um tempo que, efetivamente o aluno/atleta passa no treino (tempo útil).”

No que diz respeito ao tempo útil, dispunha de cerca de 35 e 85 minutos nas aulas de 50 e 100 minutos, respetivamente. Este encurtamento de 15 minutos deveu-se à tolerância dada de 5 minutos para que os alunos pudessem entrar no pavilhão e equipar e os restantes 10 minutos no final da aula eram destinados para o banho no final das aulas. Admito que foi um choque reparar que hoje em dia praticamente nenhum aluno toma banho na escola, uma prática recorrente em todas as turmas da EC. Tendo em conta este facto, optei por prolongar o tempo útil das aulas, estendendo a aula até aos 5 minutos finais de forma a dar tempo para trocarem apenas de roupa, visto que o banho não seria tomado.

Para mim, enquanto PE, o início da aula começava sempre 5 minutos antes do toque de entrada. Durante este tempo pré-aula preparava o espaço com a marcação dos campos e organização do material. Esta foi uma prática que me ajudou bastante a evitar perdas de tempo na transição de exercícios, agilizando também o começo das aulas, onde perdia algum tempo a delimitar os campos e a distribuir os alunos pelo espaço.

Ao colocar toda a teoria que li sobre a gestão do tempo de aula em prática, percebi que esta gestão passa não só pelo controlo do tempo de informação, tempo de transição, tempo disponível para a prática, tempo útil da aula, mas também pela análise específica da

atividade dos alunos (tempo de espera, tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem) (Siedentop, 1983).

Inicialmente, as observações que o PC me foi fazendo destacavam o tempo de informação e de transição que eram demasiado longos. Isto fez-me refletir optando por construir os exercícios de forma a que o tempo de transição fosse minimizado encadeando os exercícios onde os alunos não tinham que trocar de campo, mas apenas de objetivos na tarefa a realizar.

No que diz respeito ao tempo de informação foi uma prática que me custou um pouco mais a adotar com sucesso. Inicialmente realizava bastantes esquemas, explicações e exemplos práticos. Só após ouvir mais sugestões de boas práticas e de observar as aulas do PC percebi como poderia encurtar a informação, dando apenas um exemplo e de seguida procurava dar *feedback* por grupo já com a turma a executar o exercício.

O seguinte relato retrata o problema sentido com o tempo de informação:

“Por vezes ainda sinto que perco demasiado tempo na transmissão dos objetivos da tarefa, no entanto, sinto que isso em alguns alunos é fundamental numa fase de introdução de alguns conteúdos. Apenas com o jogo ainda noto que os alunos, especialmente os que se encontram num nível mais baixo, não entendem ações como “subir à rede após o passe”. Neste ponto, sinto que a esquematização por desenhos no quadro e as perguntas à turma sobre as ações a tomar é um meio importante para a sua compreensão.”

(Diário de Bordo – “Semana de voleibol” – 23 de Outubro a 29 de Outubro de 2016).

Sem dúvida que a gestão do tempo foi um problema que inicialmente gerou em mim bastantes reflexões, mas também ajudou-me bastante a evoluir como PE. Apesar destas boas aprendizagens, sinto que o tempo na tarefa poderia ter sido maior caso houvesse uma melhor gestão do espaço. A existência de apenas um pavilhão coberto que se dividia em três espaços levou a que em aulas como voleibol e badminton (jogadas apenas no pavilhão), metade da turma tivesse que ficar de fora da tarefa, enquanto a outra metade estava a realizar a mesma. O mesmo problema era sentido pelo PC e pelo NE, pois não era possível ter um jogo com qualidade se quisesse enquadrar todos os alunos na tarefa em simultâneo num espaço tão limitado.

Esta foi uma dificuldade que, enquanto PE, não estava ao meu alcance mudanças na planificação e gestão dos espaços. No que dependeu de mim, tentei encontrar soluções de

forma a retabiliar as aulas e, desta forma, fui atribuindo tarefas de árbitro e juízes de pontuações aos alunos que se encontravam fora dos exercícios.

4.4. Modelos de Ensino

De forma a privilegiar a aprendizagem dos alunos, tentei aferir qual(ais) o(s) modelo(s) que mais poderiam potenciar a sua aprendizagem. Dada a enorme variedade de modelos de ensino existentes, partiu de mim a intenção de compreender como é que estes podem ser aplicados e em que contextos terão mais ou menos vantagens.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), os modelos de ensino são orientações educativas e teóricas da atuação pedagógica. No entanto, não existe nenhum modelo de instrução que esteja adequado a todos os processos da aprendizagem (Rink, 2001). Rosado e Mesquita (2011) reforçam a ideia afirmando o seguinte: “assumindo que não há nenhum modelo perfeito para os diferentes envolvimento do processo E/A, importa referir que a eficácia do mesmo está assente na coerência da atuação de um determinado modelo na estrutura de ensino”.

Na minha opinião, no que respeita ao modelo de ensino utilizado, defendo que tal como nos desportos coletivos não devemos olhar para uma tática e dizer que é a melhor. Assumo a perspetiva de que devemos primeiro olhar para os nossos alunos e procurar a melhor tática, neste caso o melhor modelo, enquadrando-o na modalidade em questão. Por isso mesmo, senti a necessidade de utilizar mais do que um modelo de ensino ao longo do ano letivo.

Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, há que encontrar um justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia (Rosado e Mesquita, 2011).

Quando pensei inicialmente num modelo como o Modelo de Educação Desportiva (MED), uma abordagem mais centrada no aluno, percebi que este não era o mais indicado para aplicar nesta EC. Apesar do MED ser muito falado nas aulas no primeiro ano do MEEFEBS, a motivação destes alunos para a realização de tarefas fora de aula era muito pouca e visto este ser um modelo que exige alguma preparação fora das aulas, este nunca foi um modelo bem aceite pela TR quando discutimos a sua implementação.

Partindo deste princípio, quando os níveis de motivação para a tarefa são extremamente baixos obrigando o professor a incentivar e intervir constantemente, não faz sentido aplicar um modelo que ofereça autonomia numa dose tão exagerada ao aluno. A minha preocupação sempre foi transformar o tempo de tarefa em tempo potencial de aprendizagem, e neste sentido, o MED não seria um bom modelo para alcançar os meus objetivos, tendo em conta o contexto da minha turma. Como tal, a organização do ensino deve centrar-se nos alunos refletindo as suas práticas, adaptando os conhecimentos e competências transmitidas aos diversos contextos (Tschirhart e Rigler, 2009).

Apesar desta decisão quanto ao MED, decidi retirar algumas ideias. Desta forma, em todas as modalidades optei por dedicar algumas aulas à realização de torneios com equipas pré-estabelecidas, quadros competitivos já formados, árbitros e outras funções como cronometrista e treinador, que foram inseridas em algumas aulas quando os alunos não podiam realizar a aula por impossibilidade física ou por se encontrarem na equipa fora do espaço da prática dos exercícios (por falta de espaço).

Posto isto, os modelos escolhidos para o enquadramento do PEA da minha TR foram o Modelos de Instrução Direta (MID) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

O MID é “particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas com um contexto fechado” (Rosado e Mesquita, 2011). Partindo desta ideia, o MID foi bastante útil no controlo da turma dada a baixa motivação inicial de todos os alunos para a realização das tarefas pedidas, só assim consegui tornar possível colocar a turma em atividade.

Decidi começar a implementação deste modelo quando iniciei o atletismo. Nesta modalidade, a técnica de corrida apresentada pelos alunos estava num patamar muito baixo e por isso decidi recorrer a uma instrução mais analítica nesta parte inicial das aulas, corrigindo a técnica individual dos alunos. Este foi um modelo muito popular também nas aulas de atletismo e de judo, que por se tratar duma modalidade completamente desconhecida para toda a turma, tive o MID também como modelo condutor da prática pedagógica.

Além do MID, recorri, ainda, ao TGfU para o ensino do conteúdo específico das modalidades coletivas e de badminton.

A aplicação do TGfU foi importante pois tendo em conta que os alunos têm um tempo de EF bastante reduzido, é importante que as aulas se centrem no foco principal que é o

jogo. Através deste modelo recorri à construção de exercícios onde os alunos estavam sempre em jogo modificado. Desta forma foi possível colocar os alunos perante situações de jogo onde as regras variavam consoante os conteúdos abordados nas aulas. Inicialmente tive alguns problemas pois o meu controlo sob a turma, juntamente com a minha capacidade de observação de todos era baixa. Em certos momentos reparava que os alunos estavam a jogar o jogo sem respeitar as alterações impostas, o que me levou a refletir sobre a organização dos exercícios.

Este é um excelente modelo quando os exercícios são modificados de forma a não deixar que o conteúdo a abordar seja posto de parte. Assim, depois de consultar bibliografia, pude transformar um problema numa solução e os alunos começaram a entender a importância dos critérios de êxito estabelecidos nos exercícios da aula, acabando sempre em jogo formal.

Penso que este modelo é um exemplo de método de descoberta guiada para a compreensão da importância que a técnica tem na situação de jogo, no entanto, é preciso incorporar no final o jogo formal para que os alunos optem por eles mesmos, na utilização das técnicas abordadas nos exercícios de jogo modificado.

Mitchell *et al.* (2003) também discutem o contexto do jogo a partir da perspetiva do TGfU. Para eles, as crianças aprendem a solucionar os problemas táticos durante a vivência do jogo. É importante que o professor realize uma análise das ações dos alunos durante os jogos e, após identificar os problemas táticos, elabore uma sequência de atividades que possam solucionar estes problemas. Este processo dá-se a partir da realização de atividades mais simples em direção a atividades com situações-problema mais complexas.

4.5. Clima de aula

Do treino à sala de aula sempre fui um defensor da relação humana ser um dos pilares de qualquer processo de negociação. No ensino considero que a negociação de ideias e sucessiva transmissão de conhecimentos tem como catalisador da sua ação a relação entre os dois intervenientes, professor e aluno. Segundo Rosado e Mesquita (2011), estes consideram que a otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, as relações entre os estudantes e o ambiente social da organização.

Desde cedo que tive uma relação muito próxima com todos os meus alunos. Posso dizer que comecei o ano como professor e acabei como um “amigo” para eles. Tenho a certeza que não irei esquecer nenhum deles, pois cada um à sua maneira marcou o meu EP. Durante as aulas, optei sempre por ter um discurso positivo e que os motivasse para a atividade física. No fundo sabia que eles gostavam de mim mas não gostavam de se esforçar fisicamente. Procurei conhecer um pouco mais sobre todas as suas motivações e preocupações, desde as atividades e trabalhos escolares, até aos seus gostos e atividades fora das aulas.

Uma excelente ferramenta para este *scouting* foram as redes sociais, mais precisamente o Instagram. Fui procurar a conta de cada aluno na aplicação até descobrir o que faziam fora das aulas, com quem se relacionavam e toda a informação necessária para poder criar um clima de aula perfeito. Sempre que algum aluno se mostrava mais desinteressado procurei motivá-lo recorrendo a exemplos daquilo que sabia que cada um gostava. Lembro-me perfeitamente de ter uma aluna que tocava piano e um aluno que fazia vídeos de tutoriais sobre maquilhagem.

Num certo dia, em que estava a explicar o gesto técnico do serviço de voleibol à aluna disse-lhe “Isto é como tocar piano, não basta ver os outros a fazer, é necessário praticar.” Naquele instante, a aluna ficou surpreendida pois nunca me tinha contado que tocava piano e até ao final da aula estive a exercitar o serviço sempre que possível e não se deixou desmotivar pelos sucessivos serviços mal executados. Com estes pormenores consegui conquistar aos poucos a confiança da turma, gerando um ótimo clima de aula.

No que respeita a um clima de maior instabilidade, tive um caso com uma aluna que todas as aulas trazia uma desculpa para deixar de realizar a aula. Esta aluna apresentava diversas dificuldades motoras, mas eu não sabia se era este o motivo que a levava a tomar estas atitudes de desistir das aulas de EF. Assim, no fim de uma aula fui conversar com ela para tentar entender o porquê de ela trazer todas as semanas uma desculpa para não realizar EF. Após a conversa, apercebi-me que o seu problema devia-se ao facto de ter vindo do Brasil e a sua pouca habilidade motora, fruto de nunca ter tido EF, levava a que se sentisse desmotivada. Após essa conversa consegui motivar a aluna e mantê-la aplicada na aula seguinte, realizando a aula completa. A partir desse momento posso dizer que apesar de não a considerar uma aluna motivada e aplicada a 100%, senti que o facto de nunca mais arranjar desculpas e realizar as aulas até ao fim, provou que valeu a pena nunca desistir de nenhum aluno.

O seguinte relato retrata um dos episódios vividos durante uma aula:

“No final da aula de quinta-feira, decidi falar aparte da turma com a aluna que não fez aula, e que sucessivamente se “encosta” nas aulas anteriores. Ela disse-me que a sua desmotivação provinha das suas experiências anteriores com a EF terem sido praticamente nulas. No Brasil a EF pode ser trocada por jogos de damas, xadrez e outras atividades de salão. Algo que eu não tinha conhecimento. Resolvi explicar à aluna que valorizava acima de tudo aquilo que a EF transmitia sobre o saber estar dos alunos. Se ela na avaliação diagnóstica revelava um nível fraco, obviamente que não espero que chegue ao final do período jogando 6x6. No entanto, valorizo aquilo que ela melhorou e o seu empenho nas aulas. Explicando-lhe esta minha ideia sobre o valor da EF e tudo aquilo que pretendia dos meus alunos, ela prometeu que iria empenhar-se mais nas aulas. Espero de facto que cumpra com a expectativa. Sinto que um aluno desmotivado na tarefa, é algo que pode contagiar negativamente o resto do grupo, assim será importante motivar a aluna em questão e não a deixar “encostar” nas aulas.”

(Diário de Bordo – “De volta a uma aula de 100 minutos de atletismo” -16 de Outubro a 22 de Outubro de 2016).

Durante este ano letivo, senti que a cumplicidade entre a turma foi crescendo assim como a relação de compromisso com as aulas de EF. Apesar de ter havido um momento de leviandade por parte da turma, numa altura em que nos estávamos a dar muito bem, decidi esclarecer que a nossa boa relação não poderia afetar o compromisso com as aulas. Afinal era a EF que nos unia acima de qualquer boa relação pessoal. Após este episódio, consegui repor o bom clima, juntamente com o foco central na tarefa.

Finalizei o ano com um sentimento de nostalgia, por saber que muito dificilmente irei reencontrar estes meus pupilos no contexto desportivo. No entanto, tenho a certeza que por muitos anos que passem eu serei lembrado por todos, assim como nenhum deles será esquecido por mim.

“Nesta semana tive alguns problemas com a turma, pois senti na aula de 50 minutos que a turma estava bastante “desligada” da aula. Sei que tenho uma relação bastante próxima com a turma, no entanto os alunos têm vindo a desleixar-se daquilo que é pedido. No final da aula de terça-feira falei com os alunos de forma a transmitir o meu descontentamento com a atitude geral, quer em termos pontualidade, quer na dedicação que aplicam aos exercícios propostos. Na aula de quinta-feira organizei os exercícios e o espaço do pavilhão de forma a não haver perdas de tempo e alteração do objetivo da aula. Optei por uma postura mais rígida na forma como transmiti

os exercícios e castiguei os alunos que se dispersavam da aula. Apesar desta não ser a forma com a qual mais me sinto à vontade, e eles saberem que não sou assim, sinto que entenderam a mensagem e o resultado final foi acima das minhas expectativas. Gosto de recompensar quando os meus alunos agem da forma que pretendo, daí ter encurtado um exercício para metade do tempo de forma a recompensar a turma com 20 minutos de basquetebol. No final da aula transmiti à turma toda a minha satisfação por aquela aula. Espero que na próxima semana a atitude se mantenha, não havendo retrocessos de empenho.”

(Diário de Bordo – “Semana de badminton” – 30 de Janeiro a 5 de Fevereiro de 2017)

4.6. Instrução Pedagógica

A instrução pedagógica detem um lugar de destaque por ser o centro da informação em relação aos objetivos e matérias de ensino (Rosado e Mesquita, 2011). No entanto, convém lembrar que a instrução não se baseia, apenas, na apresentação ou exposição do que se pretende que o aluno realize, mas sim, por um complexo preciso e dependente de comportamentos verbais e não-verbais que estão diretamente ligados aos objetivos de aprendizagem (Rosado e Mesquita, 2011).

4.6.1. O que fazer: importância de comunicar, como é transmitida a informação

A instrução é frequentemente efetivada através da comunicação entre o professor e os alunos, o que torna essencial que o professor conheça a matéria a transmitir. Se o professor não souber adaptar o seu vocabulário, tom e colocação de voz no espaço, entre outros aspetos, os alunos poderão não compreender o que é pretendido. Por outro lado, se o professor não conhecer a matéria, as atividades e objetivos que pretende desenvolver, não vai saber instruir, os alunos não vão compreender e toda a dinâmica da aula será prejudicada.

Quem me conhece, sabe que sou um comunicador nato, adoro falar para todas as pessoas pois sinto que tenho a aprender com toda a gente. Inicialmente achava que esse seria um ponto a favor para a minha instrução à turma, contudo, após as primeiras aulas observadas pelo PC e pela PO, apercebi-me que a minha instrução era demasiado extensa. Não podia perder tanto tempo na instrução e explicação de um exercício como perco numa conversa do cotidiano, isto levou-me a refletir, assentar os pés na terra e começar a filtrar

e selecionar aquilo que realmente devia transmitir à turma. “(...) a comunicação abrange um conjunto de obstáculos que devem ser analisados e solucionados. Um deles é a sobrecarga de informação.” (Rosado e Mesquita, 2011).

Após uma reflexão sobre como poderia corrigir esta minha falha procurei na literatura formas de corrigir este problema. Rink (2014) apresenta cinco operações importantes para a apresentação da tarefa: (a) obter a atenção dos alunos, (b) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa, (c) apresentar uma comunicação clara, (d) escolher um método para comunicar e (e) selecionar palavras-chave.

Destas cinco fases, a primeira fase de captar a atenção dos alunos estava a ser realizada com sucesso, eles paravam, não encontravam qualquer oportunidade de distração, procurava sempre minimizar o ângulo de visão da turma para outras direções que não a do meu posicionamento. A sequenciação e organização do conteúdo de cada tarefa era bem elaborada, a minha comunicação era clara, no entanto utilizava imensos métodos de comunicar e recorria a demasiadas palavras. Recordo-me que nas primeiras aulas chegava a explicar todos os porquês de fazerem as coisas, esquematizava as ações dos exercícios num caderno, recorria a exemplos práticos, depois questionava os alunos, tudo isto para um exercício. Agora que reflito sobre as minhas atitudes anteriores, se me colocasse no lugar dos meus alunos, certamente que no segundo exemplo já estaria aborrecido de me ouvir e ansioso por começar a exercitar.

Após esta seleção de método de comunicação e de palavras-chave, optei por colocar os alunos imediatamente a realizar a tarefa, corrigindo individualmente os erros apresentados. Esta forma de intervir na ação e não perder tanto tempo nas explicações, levou a que a turma estivesse muito mais motivada para a tarefa.

Apesar deste método ter resultado muito bem, encontrei novamente um problema. Nos momentos em que corrigia de forma individual os alunos na realização das tarefas, inconscientemente foquei-me em demasia nos grupos de menor habilidade técnica. Esta foi uma das chamadas de atenção por parte da PO que numa das suas observações, considerou que não estava a ser justo com a turma, pois o tempo de atenção dedicada aos alunos era bastante distinto.

Após estas críticas, comecei a prestar mais atenção ao relógio quando me deslocava pelos diferentes campos, de forma a garantir um tempo de intervenção semelhante entre grupos. Foi uma ótima intervenção por parte do PC e da PO que ao me alertarem para essa minha falha levou a que novamente repensasse a minha forma de instrução e de

observação dos alunos, o que me permitiu acompanhar o grupo de melhor nível num crescimento de aprendizagem que anteriormente não era notório. Graças a estas intervenções e sucessivas reflexões pessoais sobre a menor atenção perante o grupo de melhor nível, foi possível sentir que houve uma melhoria significativa neste grupo, tendo duas raparigas ficado em segundo lugar no torneio da escola de voleibol.

4.6.2. Demonstração

A demonstração exerce um papel preponderante na medida em que possibilita a captação do movimento de forma muito eficaz. Deste modo, o processo instrucional não negligencia o ato de demonstrar uma vez que esta “em parceria com a explicação, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efectuar” (Graça e Mesquita, 2006).

Para Bento (2003) a demonstração também é uma das estratégias que o professor pode utilizar para afirmar a sua competência e autoridade, desta forma, a demonstração sempre foi um dos métodos que recorri na instrução.

Tal como admiti anteriormente, a minha instrução inicial foi baseada numa quantidade excessiva de métodos, tendo que posteriormente seleccionar apenas alguns, de forma a aumentar o tempo de tarefa dos alunos. Desta forma, optei por manter a demonstração como pilar da instrução. Sem dúvida que envolver os alunos na demonstração, se torna num dos melhores esquemas representativos daquilo que eu pretendo da realização do exercício.

Durante a sua aplicação, procurei envolver o máximo número de alunos distintos na demonstração, nunca optei por utilizar o aluno que considerasse melhor. Acredito que ao utilizar um aluno aleatório estaria a transmitir à turma que todos seriam capazes de realizar aquela tarefa. Caso o aluno apresentasse algum erro na sua técnica ou posicionamento, seria ótimo pois permitia que o corrigisse naquele instante e mostrava à turma como é que o erro poderia ser corrigido. Assim, tendo um ou vários alunos escolhidos aleatoriamente para a demonstração, procurava posiciona-los no centro quando esta era realizada no decurso da aula. Supondo que estávamos perante uma alteração de um exercício e a turma precisava de saber o que fazer, assim era feita com toda a turma parada e o grupo que se encontrasse mais no centro da aula, organizava-se como eu lhes pedisse, de forma a

demonstrar o objetivo do exercício pretendido. Deste modo, era possível que todos os alunos estivessem equidistantes permitindo uma igual captação visual e auditiva da instrução, no momento da demonstração.

No caso de modalidades onde a técnica exigida fosse algo novo para todos, como aconteceu na introdução do judo, optei por ser eu a realizar a demonstração. Neste caso em específico, os alunos não tinham qualquer referência sobre aquilo que era exigido na execução da habilidade técnica, daí a preocupação em não cometer erros.

4.6.3. Feedback

O *feedback* pode ser entendido “como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras” (Corrêa *et al.*, 2006).

O *feedback* foi uma ferramenta que me foi sendo útil, conforme as minhas capacidades de observação e de entendimento da modalidade foram sendo aumentadas. Para Piéron (1999), a capacidade de fornecer *feedback* depende da qualidade do conhecimento da matéria ensinada, da capacidade de identificar os erros e imitar uma reação imediata adequada.

O facto de na maior parte das modalidades ter dividido a turma por grupos de nível, facilitou a transmissão de *feedback*, o que me permitiu focalizar os aspetos específicos de cada grupo numa só mensagem. Desta forma foi possível aplicar o ciclo de *feedback*, não ficando pela simples transmissão, realizando a sucessiva observação e envio de novo *feedback* sobre a decisão do aluno.

Os *feedback* ministrados foram prescritivos, descritivos, avaliativos, auditivos e visuais, quinestésicos, positivos e interrogativos como forma de o aluno se sentir controlado e apoiado na sua prática. Esta multiplicidade de *feedbacks* confere um princípio do treino, a individualidade, onde cada aluno é corrigido de forma específica.

4.6.4. Questionamento

De acordo com Rosado e Mesquita (2011), o questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino tão velho como a própria instrução.

A opinião e envolvimento do aluno na tarefa foi um dos fatores que mais senti que motivava individualmente os alunos. Assim, recorri enumeras vezes ao *feedback* interrogativo como forma de questionar os alunos sobre as suas ações. Gosto de entender o porquê das suas decisões, acima de tudo os alunos devem pensar sobre as suas atitudes e não se limitarem à simples execução. Este foi um meio bastante útil quer durante a instrução da tarefa, quer durante a prática.

Tal como foi transmitido pela professora Susana Soares durante a Didática Específica de Natação, devemos sempre encontrar o problema na tarefa, descobrir a sua origem e procurar uma solução. Com a opinião proveniente do questionamento aos alunos, é possível encontrar com mais facilidade a origem dos problemas.

No que diz respeito ao uso de questionários optei por abdicar deste método. Hoje em dia existe uma necessidade muito grande em registar tudo o que é realizado, no entanto, não sinto que a realização de um questionário formal possa resolver os problemas da prática. Os alunos já se interessam pouco pelas aulas de EF, quando têm um questionário acabam por responder de forma desleixada às perguntas. Partindo deste princípio, optei por realizar o questionamento diretamente com os alunos e registar no meu caderno as suas respostas.

Um dos exemplos sobre este método foi numa aula que estava planeada para o exterior, no entanto devido às más condições climatéricas tive que ficar com os alunos no polivalente da EC. Nesse momento aproveitei o facto de estar com os alunos, durante 50 minutos, para questionar a todos sobre aquilo que gostavam mais nas aulas, o que não gostavam e de que forma poderiam melhorar algum problema.

O balanço deste questionário informal foi bastante positivo. Tive alunos que criticaram a minha extensa instrução dizendo que por vezes me alongava em demasia. Por outro lado referiram que gostavam da minha motivação para as aulas das 8:15h, onde a maior parte afirmou que era dos momentos da semana que mais lhes custava fazer algum tipo de exercício.

4.7. Avaliação

O processo de avaliação é uma das tarefas centrais do professor, juntamente com o planear e o realizar (Bento, 2003). Esta dificuldade mencionada por Bento, é encarada

como o poder de decisão de um juiz. Queremos ser sempre justos mas nem sempre tomamos as decisões certas. Por muitos que sejam os critérios e a qualidade da organização das cotações, há certos aspetos que temos sempre de ter em consideração e que não constam nestes regulamentos.

Valorizo bastante o empenho dos alunos, sei que apesar de alguns se esforçarem em todas as aulas e revelarem uma evolução bastante significativa, nunca terão a mesma qualidade que outros alunos que já eram bastante evoluídos em certas habilidades técnicas. Partindo deste princípio, gosto de avaliar cada aluno de forma única. A sua classificação final deve ser fruto daquilo que ele fez durante o ano, sem comparar com os restantes. Para mim este deve ser encarado como um aluno de uma escola de música. em que o professor tem de lhe dar uma cotação e este é o único aluno que o professor tem na turma. “A avaliação deverá seguir, assim, determinados propósitos: fornecer aos alunos informação sobre o seu progresso e estado atual” (Rink, 1993)

Durante este ano optei por recorrer à avaliação criterial, uma forma de encarar a avaliação como um processo individual com objetivos bem definidos para cada aluno. Sem realizar comparações entre classificações, optei por estabelecer com a turma aquilo que para mim seriam os critérios da minha avaliação “(...) são fundamentais para um bom processo avaliativo: decidir de forma clara o mais importante na avaliação e conseguir transmiti-lo aos alunos (...)” (Bento, 2003).

Tendo sido definido qual o tipo de avaliação a utilizar por cada PE, o PC informou o nosso NE que a forma de avaliar da nossa EC estava dividida em três domínios:

- Domínio Motor – 60%
- Domínio Cognitivo – 20%
- Domínio Psicossocial – 20%

No domínio motor estão subentendidos todos os critérios que estejam ligados às habilidades técnicas, comportamentos táticos e a aptidão física dos alunos. Pode parecer uma fatia pouco representativa, no entanto, após uma reunião com todos os professores de EF foi possível perceber que esta percentagem tão elevada para o domínio psicossocial e cognitivo vai ao encontro da mensagem que pretendem passar da EF. Uma disciplina que tem um valor muito próprio na transmissão dos valores no domínio da cidadania. Assim, o

respeito pelo adversário, a cooperação, o esforço e outros valores são enfatizados em relação ao simples ato de saber fazer bem um passe no voleibol ou um remate no futebol.

Esta menor percentagem no domínio motor foi bastante positiva para a aplicação da avaliação, em consonância com aquilo que foi descrito anteriormente, dando-me uma maior margem para atribuir uma classificação baseada naquela que foi a dedicação e a evolução do aluno durante o ano letivo.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, a chamada área dos saberes, optei por uma avaliação baseada na observação daquilo que os alunos mostravam saber no decurso das aulas. Se estamos constantemente a defender a nossa especificidade como disciplina, e se nos queremos diferenciar das restantes áreas, não existem razões que justifiquem os habituais testes escritos. Testes que no fundo acabam por condensar a matéria dada juntamente com algumas regras básicas e que definem 20% da nota final do aluno. Não será mais importante analisar durante as aulas e questionarmo-nos se o aluno cumpre as regras de jogo ou se entende quando deve atacar o alvo ou quando deve passar a um colega? Estes são exemplos da manifestação cognitiva do aluno, em contexto da aula de EF, que devemos valorizar na sua avaliação.

4.7.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação inicial é fundamental para termos um ponto de partida e traçarmos uma meta no planeamento dos conteúdos que iremos abordar. Esta avaliação foi realizada sob a forma de AD, onde utilizei uma escala de apreciação com três pontos para cada critério, onde o aluno era cotado sob os seguintes parâmetros:

- 1- Não realiza
- 2- Realiza com erros
- 3- Realiza bem

Através desta avaliação foi possível saber em que forma básica de jogo estes se encontravam no caso das modalidades coletiva e no badminton. No caso do atletismo não utilizei avaliação diagnóstica, visto que os testes do FITescolas forneceram os dados suficientes para saber em que nível de aptidão se encontrava a turma nesta modalidade. O judo por ser uma modalidade de iniciação para todos os alunos, também não foi possível

recorrer a qualquer tipo de avaliação diagnóstica pois todos os fundamentos básicos, incluindo as regras, foram novidade para a turma.

Inicialmente a avaliação diagnóstica foi realizada em voleibol com relativa facilidade pois todo o NE colaborou na tarefa. Posteriormente senti imensas dificuldades pois os número de critérios escolhidos para esta avaliação foi exagerado deixando-me um pouco perdido na avaliação de toda a turma. Nesse mesmo instante o PC interveio dizendo-me que poderia dividir os critérios apenas em três parâmetros: estruturação no espaço, habilidade técnica e comportamentos em situação de jogo. Com isto condensei todos os critérios que tinha anteriormente, e consegui retirar com relativa facilidade o nível em que cada aluno se encontrava.

O seguinte relato descreve o momento vivido durante uma avaliação diagnóstica:

“Esta foi a primeira vez que fiz uma avaliação diagnóstica sozinho, sendo os erros e as dificuldades bastante visíveis. Cometi o erro de realizar uma ficha que continha cerca de 11 conteúdos para cada aluno, de forma a avaliar os comportamentos, técnicos, táticos e o seu desempenho no jogo. Desde cedo me apercebi que já ia em 15 minutos de aula e ainda só tinha avaliado 3 alunos. O professor José Carlos sugeriu avaliar em apenas três parâmetros, sendo as ações técnicas, a estruturação no espaço e as ações tomadas em situação de jogo. Com apenas três pontos a abordar foi muito mais rápido realizar a avaliação diagnóstica de toda a turma, tendo a percepção geral do seu nível nas três áreas observadas. Na realidade os 11 conteúdos que tinha estipulado para a avaliação foram abordados, com a diferença de que a nota atribuída a cada aluno foi uma cotação geral de quatro conteúdos observados em cada área.”

(Diário de Bordo – “Primeira avaliação diagnóstica sozinho!” – 31 de Outubro a 5 de Novembro de 2016).

4.7.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa (AF) é aquela que nos vai guiando durante o PEA. Para além de situar a turma no nível em que os alunos se encontram, diz-nos também se é necessário alterar os planeamentos iniciais. É a avaliação do “momento de forma” da turma pois se nos limitarmos a realizar a AD e no final da UD realizarmos a Avaliação Sumativa (AS), os resultados serão uma incógnita. Precisamos de acompanhar o processo evolutivo dos alunos e verificar o que está a falhar. Neste ponto as reflexões do DB foram fulcrais, servindo de suporte básico da avaliação formativa. Com este registo semanal no DB, foi

possível refletir sobre aquilo que previa para os meus alunos e comparar se na realização prática as previsões foram cumpridas.

Esta avaliação depende muito da capacidade de observação do PE, é necessário conhecer muito bem cada aluno e verificar se este está a aprender em conformidade com a turma. Não podemos limitarmo-nos ao ensino para a média, aqui a avaliação formativa assume um papel fundamental na intervenção e prevenção destes *outliers*. Como refere Rosado e Colaço (2002), procura informar o professor sobre a evolução e as dificuldades de aprendizagem dos alunos num determinado momento da UD.

“Esta semana introduzi o remate em suspensão e a posição baixa. Percebi desde início que a posição baixa, foi aprendida pela maior parte da turma nos primeiros exercícios. No entanto o remate em suspensão é algo que deverá ser exercitado nas próximas semanas, pois excetuando, quatro alunos, os restantes apresentam ainda bastantes dificuldades na execução do gesto técnico.”

(Diário de Bordo – 2Semana de voleibol” -23 de Outubro a 29 de Outubro de 2016).

Em suma, através da AF podemos realizar um acompanhamento, ainda que informal, ao momento em que a turma se encontra de forma geral e particular. Esta forma de avaliar permite ao PE alterar o planeamento da UD caso verifique que os conteúdos a abordar não se encontram enquadrados com o nível da turma no momento da AF.

4.7.3. Avaliação Sumativa

A AS é a avaliação que se realiza no final da UD. Esta avaliação tem como finalidade classificar os alunos através de uma comparação entre os resultados iniciais e os resultados finais. “AS acontece no final de uma unidade didáticas ou de um período, e tem a finalidade analisar a evolução do aluno face aos objetivos definidos, como também analisar as metodologias e estratégias utilizadas pelo professor.” (Vickers, 1990).

No que diz respeito à sua realização, optei por utilizar os mesmos critérios de êxito da AD, de forma a poder comparar os mesmos e avaliar a evolução individual de cada aluno. Nesta avaliação não encarei como uma aula determinante para atribuir uma classificação aos alunos, mas apenas como uma aula de esclarecimento de dúvidas quanto às classificações.

Ao longo da UD fui acompanhando cada problema dos alunos, de forma a poder enquadrar os plano de aula em função com as suas necessidades. No fundo eles foram sendo avaliados em todas as aulas quer a nível motor, quer a nível cognitivo e psicossocial. Não podemos atribuir maior relevância aos momentos de avaliação formal na nossa área. Como treinadores temos que dar a mesma importância a todas as sessões de treino e nas aulas não deve ser exceção.

A AS foi realizada para todas as modalidades segundo os três pilares que compunham as modalidades: a estruturação no espaço, habilidade técnica e o jogo formal. Nestes pontos eram avaliados essencialmente os comportamentos táticos dos alunos.

Sempre transmiti a mensagem que o mais importante seriam as suas decisões e não a forma como as executavam. Certo que não posso atribuir uma classificação excelente a um aluno que não realiza bem um passe para o colega. No entanto, se este toma as decisões mais corretas em função de cada situação de jogo, deve ser mais valorizado do que um aluno que apresenta uma excelente qualidade de passe mas que não a utiliza nos momentos certos do jogo.

Desta forma foi possível cativar todos os alunos, pois aqueles que apresentavam uma habilidade técnica bastante baixa, puderam encobrir essas falhas com um melhor entendimento do jogo. No fundo não lhes facilitei a vida, apenas mostrei aquilo que o jogo lhes pede, inteligência! Valorizando isso foi possível ter todos os alunos a saberem o que estavam a fazer dentro de campo, partilhando dos mesmos princípios de jogo, apesar das diferentes valências técnicas demonstradas. “A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Esta ideia é concretizada através do arranjo de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo.” (Graça e Mesquita, 2006).

4.8. A importância da observação

A observação foi um dos métodos mais utilizados por todo o NE e que nos permitiu evoluir bastante como PE no decurso deste ano de estágio. “No âmbito da PES a observação é realizada para exercitar a capacidade de observar, analisar e identificar o que ocorre no processo de EA, alterar o comportamento do professor e melhorar o processo de EA” (Sousa *et al.*, 2013).

Durante este ano tive que realizar seis observações a cada um dos PE, e quatro ao nosso PC. Foi um momento de muita aprendizagem, nem sempre com as observações mas com as posteriores reflexões. Nestas aulas observadas, todos cometemos erros graves, no entanto ninguém se deixou desmotivar pelas críticas realizadas entre o NE. As primeiras aulas observadas levaram a que muitas rotinas fossem alteradas. Recordo-me que o meu posicionamento no decurso da aula era demasiado fechado, o que me permitia focar apenas num grupo restrito de alunos. Quando observei as aulas dos meus colegas do NE, fiquei perplexo com aquilo que os alunos faziam nas costas do PE, até pensava que os meus eram diferentes. Foi interessante analisar dum ponto de vista externo a quantidade de tempo que perdíamos nas instruções iniciais, e na forma como organizávamos as aulas. O tempo de tarefa era bastante reduzido devido às nossas longas explicações e má gestão dos recursos espaciais.

Penso que foram momentos muito importantes para o nosso desenvolvimento como PE, pois nós raramente identificamos erros nas nossas práticas. Com estas aulas foi possível verificar que tudo aquilo que nos foram apontando de errado, se confirmava quer pelo NE, quer pelo PC. Nestes momentos de observação foi possível retirar bastantes aprendizagens para as nossas aulas, não só com os erros, mas também com as boas práticas que os meus colegas do NE realizavam nas suas aulas. A observação das aulas do PC, permitiu agilizar-me a organização das aulas com a introdução de alguns exercícios que retirei das suas aulas.

Apesar de ter tido apenas quatro momentos de observação das aulas do PC, às quintas-feiras, pois ficava na escola para jogar futsal com os alunos do curso CEF, ocupei o meu tempo com a observação informal das aulas do PC a outra turma do 11ºano. Nestas aulas foi possível acompanhar um ano inteiro a forma como ele organizava a turma numa aula de 50 minutos, que era a aula que me causavam mais preocupações na forma de rentabilizar o tempo de tarefa e o sucessivo tempo potencial de aprendizagem.

4.9. A reflexão como base para o desenvolvimento

Quando falo de observação é inevitável não associar a reflexão. Para que a observação faça sentido e ajude a desenvolver as competências pessoais é necessário refletir sobre a informação extraída desta prática. “Para melhor desenvolver a competência

profissional é necessário realizar uma reflexão continua na ação, após ação e uma reflexão do que já havia sido refletido. Analisar e avaliar o projeto realizado torna-se indispensável para que ele se torne melhor. Por isso, em quase todas as obras didáticas é realçada a importância da análise e avaliação do ensino. Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor.” (Bento, 2003).

Inicialmente encarava as reflexões no DB como algo desnecessário pois preferia refletir sobre os problemas comigo mesmo. Agora que terminei o meu EP, posso afirmar que foi devido a várias reflexões e ao transportar do meu pensamento para o papel, que fui capaz de me desenvolver enquanto PE.

O grande “click” surgiu no momento em que decidi testar a abordagem sistêmica dos JDC na minha TR. Inicialmente as duas primeiras aulas foram uma verdadeira confusão. Recordo-me de ter falhado na primeira, repensei a estratégia e voltei a falhar na segunda aula. Nesse instante consultei a PO que me aconselhou algumas referências bibliográficas, dizendo que era necessário consultar a literatura, enquadrar com o meu contexto e refletir sobre aquilo que falhava na prática.

Relato da primeira aula de abordagem sistêmica dos JDC :

“A aula de 100 minutos foi a primeira experiência do projeto de investigação. Decidi abordar o futebol e o basquetebol na mesma aula, de forma a testar de que forma a abordagem sistêmica dos Jogos Desportivos Coletivos pode ser positiva na aprendizagem e na motivação dos alunos para a tarefa. Esta aula não foi propriamente como idealizei o projeto, pois como nunca tinha introduzido o futebol, precisei de realizar a avaliação diagnóstica. Assim dividi a aula na primeira metade em basquetebol, utilizando exercícios em que a turma já estava familiarizada e na segunda metade, optei por realizar a avaliação diagnóstica sob a forma de torneio de 2x2. Fiquei bastante surpreendido pela motivação de algumas alunas para o futebol, no entanto o nível da turma é claramente muito heterogéneo. Tenho alunos que jogam bastante bem e entendem o jogo, e outros alunos que ainda não conseguem realizar o básico como condução de bola, passe e receção. Vai ser uma missão complicada fazer evoluir os alunos todos tendo em conta os níveis tão distintos em que apresentaram.”

(Diário de Bordo – “Primeiro teste do Projeto de Investigação” – 9 de Janeiro a 15 de Janeiro de 2017)

Relato da segunda aula de abordagem sistêmica dos JDC:

“Durante os primeiros 50 minutos de aula o grupo de melhor nível introduziu o futebol enquanto que o outro grupo continuou o basquetebol. Nesta aula o controlo dos comportamentos

táticos e técnicos da turma foi o meu maior problema. Por um lado, tinha os alunos a jogar futebol e a realizar de forma errada aquilo que eu pretendia dos exercícios, pois o meu foco estava essencialmente nos alunos que se encontravam a jogar basquetebol. Talvez por terem um nível mais baixo, o meu foco foi mais dirigido para este grupo o que levou a que existisse pouca aprendizagem nos exercícios de futebol, havendo alguma anarquia neste grupo. A segunda parte da aula fez-me repensar na forma como devo organizar as aulas nas próximas semanas. A motivação para a tarefa foi dividida, no grupo de maior nível o futebol foi mais motivante, e no grupo de menor habilidade o desporto preferido foi o basquetebol, provavelmente por este grupo apresentar um nível muito baixo a futebol. Nas próximas aulas de forma a melhorar o meu feedback e capacidade de observação da turma, vou experimentar realizar as duas modalidades em momentos diferentes da aula. Talvez se abordar o basquetebol em simultâneo nos dois grupos, a capacidade de observação dos comportamentos da turma e as correções de erros em comum nos dois grupos possam ser efetuadas, sem ter que repetir sistematicamente as instruções, como aconteceu nesta aula.

Apesar desta aula não me ter deixado contente, os erros que cometi e os resultados que a turma apresentou, levaram-me a novas conclusões e algumas alterações para este projeto, no qual acredito ser positivo para a melhoria da compreensão do jogo coletivo nos alunos.”

(Diário de Bordo – “Semana de exame e turma partilhada” – 16 de Janeiro a 22 de Janeiro de 2017).

Assim foi, após ler sobre a abordagem sistêmica nos JDC e perceber a ideia fundamental desta forma de abordar duas modalidades, refleti sobre o que de mal tinha acontecido nas aulas anteriores e comparei com o referido na literatura. Esta reflexão foi bastante ponderada, pois tive alguns imprevistos que me levaram a abordar outras modalidades. No fundo estava a perder confiança na introdução da abordagem sistêmica, daí ter optado por pesquisar e ler bastante antes de a voltar a testar.

“Durante esta semana, decidi pesquisar um pouco mais a fundo sobre a abordagem sistêmica dos Jogos Desportivos Coletivos. Tenho sentido algumas dúvidas e inseguranças, no qual positiva pode esta abordagem ser. As pesquisas levaram-me a poder concluir que no fundo, a valorização destas aulas deve ser a compreensão do jogo, assim como, a forma como os alunos decidem, perante situações que estas modalidades abertas apresentam.”

(Diário de Bordo – “Melhorias técnicas no futebol e badminton” – 6 de Fevereiro a 12 de Fevereiro de 2017).

Após bastantes reflexões e consultas da literatura senti que estava confiante. Decidi testar de vez a abordagem sistêmica dos JDC e o resultado foi bastante positivo. Só tenho que encarar a reflexão como uma prática para toda a vida, pois a partir duma ideia que estava desacreditada, foi possível levar a abordagem sistêmica até ao final do ano e fazer com que este se tornasse elemento fundamental no meu Projeto de Estudo.

“A aula de quinta-feira, 100 minutos de Jogos Desportivos Coletivos, foi dedicada à tática e organização do ataque. Decidi dividir a turma em 3 grupos de nível e exercitaram durante 25 minutos situações de jogo de futebol e basquetebol, trocando no final do tempo. Numa das estações, mantive o exercício de futebol da aula anterior, onde a equipa que atacava contava com 4 alunos a atacar e apenas 2 a defender. No basquetebol, o ataque também esteve em superioridade numérica 3x2, saindo sempre o aluno que pontuava na equipa do ataque. Na terceira estação, decidi criar situações de 1x1 em futebol e basquetebol, onde o aluno que atacava, tinha a ajuda de um apoio para passar e receber a bola. Penso que a aula teve bastante dinâmica, e os alunos puderam finalmente interiorizar os princípios de jogo em situação de ataque. Aos poucos sinto que as ideias de jogo começam a ficar consolidadas, no entanto ainda existem imensos erros na tomada de decisão que devem ser corrigidos, de forma a não ser preciso recorrer às decisões de lançamentos sem sentido ou remates disparatados.”

(Diário de Bordo – “Colocar o Plano em prática” – 13 de Fevereiro a 20 de Fevereiro de 2017)

4.10. Participação na Escola e Relação com a comunidade

4.10.1. Atividades extracurriculares

Durante este EP a experiência e relação com os alunos da EC foi para além da TR e da TP. As atividades extracurriculares foram excelentes para fomentar este espírito de entreajuda nos dois NE, servindo também para conhecer melhor outros alunos da EC. Logo nas primeiras semanas fomos abordados pelo professor Cassiano para incorporar o Desporto Escolar. Apesar deste ser um projeto que me cativava imenso, a incompatibilidade dos horários de treinos com os do Boavista F.C. não me permitiram. No entanto, tentei envolver-me ao máximo juntamente com os meus colegas do NE no desporto escolar, nomeadamente, na realização do corta-mato escolar e no torneio de gira-volei.

Relato da reunião inicial com os dois NE:

“Nesta reunião, foi notório que os professores contam bastante com a nossa ajuda, tendo atribuído a tarefa aos dois núcleos, no que diz respeito à organização do “corta-mato”, “mega-sprint”, “gira-volei”, entre outras atividades que irão decorrer durante este ano letivo.”

(Diário de Bordo – 11 de Setembro a 17 de Setembro de 2016)

Apesar destas atividades pontuais terem sido boas experiências, aquela que recordo com mais saudade foram as famosas quintas-feiras. Este era o dia em que ficava na escola para jogar futsal com o professor Bruno e os alunos do curso CEF. Criamos uma ligação muito boa com estes alunos, que eram encarados como os “rufias” da escola, provando que o desporto tem o efeito de unir toda gente para o mesmo objetivo, a sua prática. Foi uma experiência que jamais irei esquecer. Recordo-me que no final do ano estes alunos ligaram-me a convidar para o seu jantar de final de ano, e que tive muita pena de não ter podido comparecer. Embora não tendo sido alunos da minha TR, levo-os também comigo para a vida.

5. Estudo de Investigação Ação - Abordagem Sistémica dos Jogos Desportivos Coletivos

5.1. Resumo

A abordagem sistêmica é uma ideia de ensino que engloba um conjunto de vários fatores de tomada de decisão do aluno através da abordagem ao jogo. O aluno tem a capacidade de decisão perante um conjunto de situações que o colocam em constrangimentos, nos quais a sua capacidade de percepção-ação deve ser solicitada para a sua resolução.

Os alunos de EF, seja do ensino básico seja do ensino secundário, apresentam cada vez mais dificuldades motoras, muitos já são apelidados de “analfabetos motores”. A EF tem-se tornado no reflexo da nossa sociedade cada vez mais inativa e cada vez menos desenvolvida em termos físicos. Esta desmotivação que a EF traz para os alunos vai ao encontro das práticas tradicionais do ensino por comando, onde os alunos se desinteressam por repetições sucessivas de habilidades técnicas.

Partindo desta situação social conjuguei a EF com a abordagem sistêmica que não é mais do que uma forma de entender o jogo numa forma global. Desta forma parece pertinente analisar se recorrendo a uma abordagem onde o aluno tem o processo de decisão a sua motivação pela aprendizagem da EF aumenta.

A análise desta motivação será realizada numa turma de 11º ano composta por 21 alunos, sendo 8 rapazes e 11 raparigas. Neste estudo serão comparadas as diferenças de aprendizagem reveladas na abordagem tradicional do voleibol, em relação às aulas de abordagem sistêmica do futebol e basquetebol.

Para esta análise serão utilizadas as AD e AS realizadas nas duas UD, e a respetiva progressão no desempenho ao longo da modalidade, de forma a encontrar alguma melhoria nos resultados, em relação às abordagens distintas.

5.2. Abstract

The systemic approach is an idea of teaching that includes a set of many factors involved in the decision-making of the student through the game approach. The student has the ability to decide towards a series of situations that constrain them, in which their capacity of perception-action should be put in action for the problem's resolution.

Physical education (PE) students, whether Primary or Secondary Education, present increasingly more motor difficulties, being many of them dubbed as “motor illiterates”. PE has become the reflection of our society, increasingly inactive and less developed in physical terms. This lack of motivation that PE students present has to do with the traditional practices of teaching through command, where the students grow more disinterested by successive repetitions of technical abilities.

With this social situation as a starting point, I conjugated PE with the systemic approach, which is not more than a way to understand the game in a global way. This way, it seems crucial to analyse it by resorting to an approach where decision is entirely responsible for their decisions, increasing its motivation for learning PE.

The analysis of this motivation will be performed in a class of the 11th grade, made up by 21 students, being eight of them boys and 11 girls. In this study, the learning differences between a traditional approach to volleyball and a systemic approach to football and basketball will be assessed.

For this analysis, the DA and SA performed in both DU will be used, as well as the respective progression in the performance of the modality, will be used, with the objective of finding improvements in the results, concerning the different approaches.

5.3. Introdução

Quando cheguei à escola deparei-me com uma realidade completamente distinta daquilo que era expectável. Hoje em dia alunos do ensino secundário apresentam uma coordenação motora bastante básica e o seu entendimento de jogo é praticamente nulo. Após várias conversas com o PC, em que todo o NE partilhava da mesma frustração, apercebi-me que nós professores andamos constantemente a ensinar os alunos partindo do ponto zero. Existem vários alunos do ensino secundário, não só nesta turma mas na globalidade, que na realização da AD se encontram na forma básica de jogo 2 e 3.

Afinal qual é o nosso papel como professores de EF? Será que a nossa função é apenas colocar os alunos em atividades física sem que lhes serem transmitidos conteúdos para que estes entendam o jogo e a finalidade de cada modalidade?

O desporto é muito mais do que correr e os JDC são muito mais do que a simples prática de atividade física entre dois grupos de alunos e uma bola. Se a escola tem como objetivo formar alunos pensadores e capazes de resolver problemas no seu cotidiano, porque razão estamos a desperdiçar a riqueza que o jogo nos oferece na estimulação destas capacidades?

Como refere Garganta (1996), as relações que o jogador estabelece entre este modelo e as situações que ocorrem no jogo orientam as respectivas decisões, condicionando a organização da percepção, a compreensão das informações e a resposta motora. Concordando com o ponto de vista defendido por Júlio Garganta, apercebi-me que os meus alunos do ensino secundário, e sendo alunos de artes, não se interessavam em saber fazer um passe longo no futebol, um lançamento da passada do basquetebol ou outros elementos técnicos que no futuro não trarão relevância nas suas carreiras como profissionais ligados às artes.

Após refletir sobre aquilo que os motivava juntamente com aquilo que lhe poderia ser útil no futuro, optei por investigar sobre a abordagem sistêmica dos JDC, procurando uma forma de os motivar e de tornar o ensino da EF em algo com significado para as suas vidas.

Sabendo que o tempo de prática semanal de EF é bastante reduzido, procurei uma solução para que pudesse incorporar o ensino dos JDC, em função do jogo, cujo tempo de exercitação fosse suficiente para provocar um entendimento significativo nos alunos.

Após uma conversa com o PC e algumas aulas com a TP, apercebi-me que o modelo sistêmico, quase sempre aplicado na iniciação dos desportos coletivos, seria apropriado para solucionar o meu dilema. Considerando que os meus alunos se encontravam

basicamente na forma básica de jogo 2 e 3, seria útil ensinar o jogo como objetivo central. Assim surgiu a ideia de fundir as aulas de basquetebol e futebol, em aulas de abordagem sistêmica dos JDC.

5.4. Enquadramento teórico do estudo

Todos os professores de EF sentem que o tempo de prática semanal é bastante reduzido, no entanto, praticamente todos insistem na exercitação de exercícios analíticos como forma de melhorar o jogo.

“Desde os anos 60 que a didática dos JDC repousa numa análise formal e mecanicista de soluções pré-estabelecidas. O ensino dessas modalidades consiste em fazer adquirir aos praticantes sucessões de gestos técnicos, empregando-se muito tempo no ensino da técnica e muito pouco ou nenhum no ensino do jogo propriamente dito” (Gréhaigne e Guillon, 1992). Assim, ao longo dos últimos anos passou-se a utilizar metodologias de EA centradas na técnica individual, partindo do princípio de que a soma das partes resultaria no todo, ou seja, no desempenho ótimo na modalidade (Garganta, 1996).

No método tradicional, os alunos aprendem a jogar a partir da estrutura do jogo formal, dotando os alunos de uma aprendizagem monótona e descontextualizada das habilidades técnicas, o que leva a pouco ou nenhum *transfer* para o jogo. Como referem Bunker e Thorpe (1982), quando a técnica é abordada através de situações que ocorrem à margem dos requisitos táticos, ela adquire um *transfer* diminuto para o jogo.

Assim, os alunos acabam por passar pelo processo de especialização precoce, em que a sua prestação desportiva é definida pelas suas características físicas, motoras e psicossociais, sendo, na maioria das vezes, impedidos de experienciarem outras situações dentro da modalidade.

Partindo da literatura anteriormente apresentada, e tendo em conta o reduzido tempo de prática das aulas de EF, será que estamos a potenciar o tempo de aprendizagem nas nossas aulas?

O aluno deve ser desafiado não só pelas suas valências físicas mas também pelas suas capacidades cognitivas. Neste ponto, o ensino da EF através do jogo permite que quando é questionado aos alunos com menor apetência motora o “como e quando fazer” em relação ao ato isolado de “fazer”, estes fiquem mais motivados na aprendizagem da

modalidade. “(...) O jogador deve prioritariamente saber o que fazer e quando fazer” (Bunker e Thorpe, 1982).

A organização das aulas do segundo e terceiro período do EP tiveram por base a implementação do método sistêmico. “O Método Sistêmico tem a sua forma centrada nos Jogos Condicionados, que tem como característica a possibilidade de desmontagem do jogo em unidades funcionais (e não em elementos técnicos) que podem ser reconstruídas ao longo do processo de EA, fazendo com que os princípios do jogo controlem esta aprendizagem.” (Garganta, 1996).

Segundo Filgueiras (2014), “esta metodologia procura trabalhar a aprendizagem dos JDC em toda sua complexidade e imprevisibilidade, com ambiente aberto, com a preocupação na solução do problema, estimulando assim, as tomadas de decisão por parte dos alunos.”

Partindo do princípio do jogo como orientador do ensino dos JDC, o modelo que optei por utilizar durante o projeto de investigação foi o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Este modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor. Com a ascensão desse modelo, o entendimento do jogo como um momento de aplicação de técnicas cede lugar à concepção de um jogo mais elaborado no plano tático e cognitivo. O TGfU rompe com a idéia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual (Teoldo *et al.*, 2010).

Nas seis fases do modelo TGfU, Bunker e Thorpe (1982) preconizam que o foco didático incida sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência tática; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer; sobre a exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo (Figura 8). Mais recentemente, Holt *et al.* (2002) propõem uma reestruturação do TGfU contruindo um modelo que mantém as seis fases do modelo do TGfU (Bunker e Thorpe, 1982), fazendo somente modificação nas suas disposições e acrescentando quatro princípios pedagógicos: amostragem, modificação por representação, modificação por exagero e complexidade tática (Figura 8).

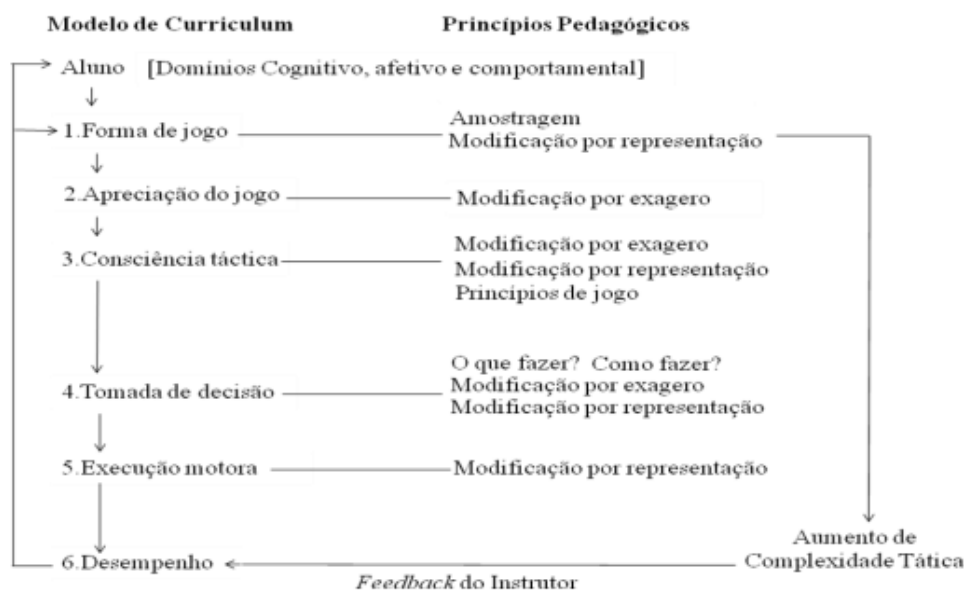


Figura 8 - Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt *et al.* (2002).

Desta forma, a técnica assume-se como um elemento subordinado à tática, onde o próprio jogo dirá o quando e como o aluno deve recorrer as suas habilidades.

Assim, a abordagem do ensino sistêmico tem como base de iniciação o jogo, que por si só assume-se como algo complexo. Devido à complexidade do jogo, o aluno deve ter conhecimento e controle sobre os vários elementos do jogo: bola, posicionamento, objetivo, posição dos colegas e adversários e decidir que ação tomar. Para isso, Garganta (1996) refere que o ensino deve ser feito de forma progressiva, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, segundo os níveis de relação existentes no jogo: Eu-bola, Eu-bola-alvo, Eu-bola-adversário, Eu-bola-colegas-adversários, Eu-bola-equipa-adversários.

Desta forma, o Eu-bola é a etapa onde o aluno inicialmente reconhece o objeto de jogo. Neste caso, tratando-se de uma turma de secundário, todos os alunos já tinham feito este reconhecimento em anos anteriores.

Eu-bola-alvo foi outro exercício que não houve necessidade de aplicar uma vez que este retira objetividade sobre aquilo que é o fundamento do jogo em equipa e da resolução de problemas perante a oposição.

Eu-bola-adversário foi fundamental para os alunos começarem a exercitar situações de 1x1, com um objetivo bem definido, atacar o alvo! Este era um exercício muito utilizado no início das aulas como meio de ativação geral e como forma dos alunos compreenderem a importância do jogo coletivo. Aqui só existia uma opção, driblar o adversário e atacar o

alvo. A dificuldade deste exercício era elevada, pois coloca um atacante perante um defensor, acrescentando a dificuldade de concretizar o golo/ponto. No entanto, esta abordagem foi introduzida primariamente de forma a que depois, na introdução do Eu-bola-colega-adversário, os alunos fossem capazes de decidir quando deveriam atacar o alvo e quando deveriam passar ao colega.

Quando recorremos ao facilitismo de colocar desde o início situações de 2x1, os alunos que atacam recorrem demasiado ao passe, retirando objetividade à situação de aprendizagem. Assim, colocando o 1x1 e posteriormente simplificando com a introdução de um colega, os alunos têm maior consciência sobre a tomada de decisão, tendo o objetivo do ataque ao alvo como prioridade.

Todo este processo depende da forma como o professor transmite a importância das decisões à turma, assim como, da forma como organiza a aula. Não podemos defender um modelo de jogos coletivos onde valorizamos os alunos que apresentam uma técnica individual boa mas uma tomada de decisão menos pensada em função do contexto de jogo. O professor deve transmitir que o foco é a decisão e que a valorização está na intensão da jogada e não apenas na execução da mesma.

Também no JDC deve ser tido em conta a importância dos jogadores realizarem as suas ações de forma coordenada, visando recuperar, conservar e progredir o instrumento do jogo (comumente uma bola), com o objetivo de criar situações de finalização e marcação do ponto ou golo (Grehaigue e Guillon, 1992). Muitas vezes, isto apresenta-se como um problema nos JDC que, segundo Garganta (1996), pode ser dividido em 3 subproblemas:

1. No plano espacial e temporal – resolução de problemas de utilização da bola (individual e coletivamente), na tentativa de ultrapassar os adversários; problemas na criação de obstáculos, na tentativa de dificultar os movimentos da bola e dos adversários, com o intuito de recuperar a posse de bola.
2. No plano da informação – Problemas ligados a produção de incerteza nos adversários e de relacionamento com os colegas de equipa. Quanto mais alternativas a equipa oferecer a quem possuir a bola, maior o grau de incerteza criado ao adversário.

3. No plano da organização – Problemas ligados a integração da ação pessoal aos objetivos da equipa, interligando o projeto individual ao projeto coletivo.

A interligação dos referidos planos torna o jogo entendido por todos e não apenas jogado por alguns. Este é um dos fatores que me leva a optar por esta abordagem onde a criação de problemas é a base para a aprendizagem dos alunos. Mais do que mecanizar processos, o objetivo central é identificar respostas perante aquilo que o contexto e a aleatoriedade do jogo confina aos alunos no decurso da sua prática.

Tendo uma turma de artes e numa altura onde a EF não conta para a média, penso que este é o melhor desafio que posso lançar à turma naquilo que diz respeito à sua motivação para a tarefa, desvalorizando as ações motoras e valorizando as decisões que cada um toma em conformidade com o jogo.

Assim, com a implementação deste projeto de investigação, espero conseguir mudar nos alunos a conceção de que a EF é a finta, o passe e o remate, e fazê-los ver que a EF também passa pela manifestação prática da inteligência e capacidade de enfrentar problemas que o jogo lhes coloca. Daí ter desvalorizado o facto do jogo ser futebol ou basquetebol, valorizando o posicionamento, a comunicação e as decisões tomadas.

5.5. Objetivos do estudo

O projeto de investigação foi montado com a finalidade de atingir um objetivo principal: comparar o método que confere maior nível de progressão ao aluno no processo EA: método tradicional ou a abordagem sistémica dos JDC no modelo TgfU.

Como objetivos secundários, este estudo pretende analisar, qual o melhor método de EA para alunos com maior e menos aptidão física e quais os critérios mais desenvolvidos nos modelos aplicados.

5.6. Metodologia

5.6.1. Participantes

Este estudo foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, na turma de ensino secundário que lecionei durante o EP, turma esta pertencente ao 11º ano e composta no momento da sua realização por 21 elementos com uma média de idades de $16,38 \pm 0,67$

anos. Entre estes alunos, 13 pertencem ao sexo feminino e os restantes 8 ao sexo masculino, onde 6 se encontram na situação de repetentes.

De todos os elementos da turma, apenas uma aluna praticava ativamente desporto (Futebol no Boavista FC) e quatro eram ex-praticantes de modalidades como natação, karaté, futebol e basquetebol. Os restantes nunca tinham praticado de forma regular nenhuma modalidade desportiva. Desta forma, os alunos foram divididos em dois grupos de nível:

- A. Alunos que apresentavam melhor coordenação motora e habilidade técnica nos JDC. – Grupo Avançado
- B. Alunos que apresentavam menor coordenação motora e habilidade técnica nos JDC. – Grupo Básico

Esta distribuição dos alunos pelos grupos foi realizada pelo PE, após análise dos dados recolhidos na AD, primando pela homogeneidade intra-grupos e pela heterogeneidade inter-grupos. O número de elementos em cada grupo foi pensado no sentido de assegurar um número de elementos capaz de responder às exigências do treino dentro de cada grupo.

Caracterização do Grupo A:

- 2 Raparigas (1 nascida em 1999; 1 nascida em 2000)
 - Praticantes de desporto: 1 atual praticante de futebol.
- 8 Rapazes (1 nascido em 1996; 1 nascido em 1999; 6 nascidos em 2000).
 - Praticantes de desporto: 1 ex-praticante de Karaté; 1 ex-praticante de futebol; 1 ex-praticante de basquetebol.

Tabela 2 – Caracterização do Grupo A.

Sexo	Nº Alunos	Ex-Praticantes de desporto	Anos de nascimento		
			1996	1999	2000
F	2	1	0	1	1
M	8	3	1	1	6

Caracterização do Grupo B:

- 11 Raparigas (1 nascida em 1998; 2 nascida em 1999; 8 nascidas em 2000)
 - Praticantes de desporto: 1 ex-praticante de natação.

Tabela 3 – Caracterização do Grupo B.

Sexo	Nº Alunos	Ex-Praticantes de desporto	Anos de nascimento		
			1998	1999	2000
F	11	1	1	2	8
M	-	-	-	-	-

Todos os alunos participaram no estudo sem nenhuma restrição e de forma consentida e informada.

5.6.2. Recolha e análise de dados

De forma a poder comparar o desempenho dos alunos nos dois métodos de lecionação, foi realizada uma avaliação inicial, AD, na primeira aula da UD e uma AS, na última aula da respetiva modalidade.

Para o registo das referidas avaliações foi elaborada uma grelha de apreciação cotada de 1 a 5 onde as referidas cotações representam:

1. – O aluno não realiza;
2. – O aluno realiza com bastantes dificuldades;
3. – O aluno realiza com algumas dificuldades;
4. – O aluno realiza poucas dificuldades;
5. – O aluno realiza sem dificuldades.

Na primeira AD, realizada numa fase inicial juntamente com todos os elementos do NE, os critérios de êxito a avaliar foram mais pormenorizados, uma vez que éramos mais elementos e a capacidade de observação se tornava mais fácil.

Por isso, quando assumi a minha TR, onde era o único PE a realizar as avaliações, senti a necessidade de reestruturar a grelha de avaliação de forma a conter apenas os critérios de êxito para a análise deste projeto de investigação. Assim, a AD de futebol e basquetebol, bem como, as AS de todas as modalidades coletivas, basearam-se em critérios de êxito condensados em quatro unidades funcionais de jogo: Estruturação do espaço, Comunicação na ação, Relação com bola e Jogo Formal.

As seguintes divisões tiveram em conta os mesmos critérios de êxito aplicados na AD de voleibol, no entanto, de forma a uniformizar os elementos comparadores deste estudo, a AD de voleibol foi reajustada para esta nova grelha de avaliação.

Para a construção da grelha de avaliação, com base na unidades funcionais do jogo, foram atribuídos os seguintes pesos na avaliação final:

Tabela 4 – Grelha de avaliação de cada UD.

	Voleibol	Futebol/Basquetebol
Estruturação do Espaço	20%	15% / 15%
Relação com a Bola	20%	10% / 10%
Comunicação Ativa	20%	15% / 15%
Jogo Formal	40%	10% / 10%

Na construção da grelha de avaliação das UD de Futebol e Basquetebol, com base na abordagem sistémica de EA, foram atribuídos pesos diferentes aos critérios de avaliação comparativamente com aqueles que inicialmente foram aplicados à UD de Voleibol. Esta mudança surgiu devido à aplicação de uma abordagem diferente de EA e necessidade de valorizar critérios como a Estruturação do Espaço e a Comunicação Ativa em detrimento do Jogo Formal.

A apreciação de cada uma das unidades funcionais do jogo tiveram em consideração os seguintes critérios (Figura 9):

Estruturação do espaço	Defensivo	Utilização do espaço
		Jogo próximo e distante da bola
		Equilíbrio na ocupação dos espaços
	Ofensivo	Criação de espaços e ocupação dos mesmos
		Jogo em profundidade
Comunicação na Ação	Defensivo	Contenção do ataque
		Retomada da posse da bola
		Ocupação das linhas de passe
		Cobertura
	Ofensivo	Desmarque
		Superioridade numérica
Relação com a bola	Equilíbrio nos apoios	
	Leitura das trajetórias	
	Proprioceptividade	
	Visão Periférica	

Figura 9 - Quadro de princípios de jogo

Fonte: Garganta (1996)

5.6.3. Prodecimentos de avaliação

Após a avaliação das quatro unidades funcionais de cada UD, com a aplicação de um método de EA diferente, foi calculada a nota final para cada aluno com base nos pesos atribuídos a cada unidade funcional. Com a nota final da AD e da AS, foi calculado o nível de progressão em percentagem para cada aluno, de forma a aferir a melhoria global desde a primeira à última aula da UD.

Neste estudo de comparação entre dois grupos de alunos, bem como, de duas UD lecionadas, o nível de progressão foi o parâmetro mais utilizado para análise.

Os dados recolhidos encontram-se organizados em tabelas nos anexos V-VIII.

5.6.4. Procedimentos Estatísticos

Para a análise foi utilizada a versão 24 do *IBM SPSS Statistics*. Numa primeira fase foi efetuada a Análise Descritiva utilizando parâmetros descritivos básicos para descrever as dimensões dos critérios de avaliação. Posteriormente, foi utilizado o teste *t-student* para

amostras independentes e emparelhadas, com um nível de significância de 0.05, a fim de procurar diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis deste estudo.

Os testes de significância utilizados para análise dos dados em função do grupo de alunos foi o T-Teste para amostras emparelhadas e para a análise em função do método da UD T-Teste para amostra independentes.

Por fim, foi utilizado o teste One-Way ANOVA para analisar os dois grupos de alunos nos 4 critérios de avaliação de cada UD lecionada.

5.7. Desenho do estudo

O presente estudo foi implementado durante o ano letivo em que decorreu o EP. No primeiro período, o estudo pretendeu avaliar o sucesso da aplicação da metodologia tradicional, na abordagem de forma única os JDC, com a modalidade de voleibol, comparando com a abordagem sistémica aplicada no segundo e terceiro período com as modalidades de futebol e basquetebol.

Neste mesmo estudo, a turma foi dividida em grupos de nível. Durante o ensino da modalidade de voleibol, a turma foi dividida em três grupos de nível, devido às necessidades de aproveitamento do espaço físico durante as aulas desta AD. No entanto, para a análise estatística dos resultados a turma foi dividida em dois grupos, iguais aos selecionados para a modalidade de futebol e basquetebol.

5.8. Análise e discussão dos resultados

Após a recolha dos dados durante os dois momentos de avaliação, AD e AS, procedeu-se ao cálculo da nota final de cada aluno, tendo em conta o peso de cada critério de avaliação. Efetuou-se também o cálculo da percentagem de evolução entre os dois momentos de avaliação de cada um dos alunos no Voleibol (Tabela 5) e no Futebol / Basquetebol (Tabela 6).

Tabela 5 - Avaliação Final da UD Voleibol.

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



		Voleibol															
		Avaliação Diagnóstica (AD)					Avaliação Sumativa (AS)					Progressão no final da modalidade					
		Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	
Grupo A	Grupo A	Aluno 1	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4,8	25%	25%	0%	5	20%
		Aluno 6	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4,4	25%	25%	0%	4	10%
		Aluno 10	4	5	4	4	4,2	4	5	4	4	4,2	0%	0%	0%	4	0%
		Aluno 17	4	4	3	3	3,4	4	5	4	4	4,2	0%	25%	33%	4	24%
		Aluno 20	5	5	3	4	4,2	4	5	4	4	4,2	-20%	0%	33%	4	0%
	Aluno 21	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,8	-20%	0%	0%	5	-4%	
	Grupo B	Aluno 7	3	4	3	3	3,2	4	4	3	4	3,8	33%	0%	0%	4	19%
		Aluno 9	3	4	3	3	3,2	4	4	3	4	3,8	33%	0%	0%	4	19%
		Aluno 15	4	4	3	3	3,4	3	4	4	4	3,8	-25%	0%	33%	4	12%
		Aluno 16	4	4	3	4	3,8	4	4	4	4	4	0%	0%	33%	4	5%
Aluno 18		4	4	3	3	3,4	4	4	4	4	4	0%	0%	33%	4	18%	
Grupo B	Aluno 19	4	3	3	3	3,2	4	3	4	4	3,8	0%	0%	33%	4	19%	
	Grupo C	Aluno 2	3	3	2	2	2,4	3	3	3	3	3	0%	0%	50%	3	25%
		Aluno 3	2	3	2	2	2,2	3,5	3	3	3	3,1	75%	0%	50%	3	41%
		Aluno 4	3	2	3	2	2,4	3	2	3	3	2,8	0%	0%	0%	3	17%
		Aluno 5	3	3	2	2	2,4	3	3	3	3	3	0%	0%	50%	3	25%
		Aluno 8	2	3	2	2	2,2	3	3	3	3	3	50%	0%	50%	3	36%
		Aluno 11	2	1	1	1	1,2	3	2	2	3	2,6	50%	100%	100%	3	117%
		Aluno 12	2	2	3	2	2,2	3	3	3	3	3	50%	50%	0%	3	36%
		Aluno 13	4	3	3	3	3,2	4	3	3,5	3,5	3,5	0%	0%	17%	3,5	9%
		Aluno 14	3	3	3	2	2,6	3	3	3	3	3	0%	0%	0%	3	15%

Unidade Didática - Voleibol

2016/2017

Tabela 6 – Avaliação Final da UD Futebol / Basquetebol.

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



		Futebol e Basquetebol																											
		Avaliação Diagnóstica (AD)										Avaliação Sumativa (AS)										Progressão no final da modalidade							
		Futebol (50%)				Basquetebol (50%)				Nota final	Futebol (50%)				Basquetebol (50%)				Nota final	Futebol (50%)				Basquetebol (50%)				Nota final	
		Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)		Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)		Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estutunção do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)		
Grupo A	Aluno 1	3	4	3	3,5	3	4	3	3	3,25	4	4	4	4	5	4	4	4	4,15	33%	0%	33%	14%	67%	0%	33%	33%	28%	
	Aluno 6	4	5	3	4	4	5	3,5	5	4,075	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4,45	0%	0%	33%	0%	25%	0%	14%	0%	9%
	Aluno 7	4	4	3	4	3	4	3	3,5	3,5	4	5	4	4,5	4	4	4	4	4,15	0%	25%	33%	13%	33%	0%	33%	14%	19%	
	Aluno 10	4	5	4	5	3,5	4	3	3	3,875	4	5	4,5	5	4	4	4	4	4,275	0%	0%	13%	0%	14%	0%	33%	33%	10%	
	Aluno 15	3	3	3	3,5	3	4	3	3,5	3,2	4	4	3,5	4	4	4	3,5	4	3,85	33%	33%	17%	14%	33%	0%	17%	14%	20%	
	Aluno 16	3	4	3,5	3,5	3,5	4	3	3,5	3,45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33%	0%	14%	14%	14%	0%	33%	14%	16%	
	Aluno 17	4	4,5	3	4	4	4	4	4	3,9	4	4,5	4	4,5	4	4,5	4	4	4,15	0%	0%	33%	13%	0%	13%	0%	6%	6%	
	Aluno 18	3	3,5	3	3,5	3	4	3,5	4	3,375	4	4	3	3,5	4	4	3,5	4	3,725	33%	14%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	10%	
	Aluno 20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4,3	25%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	8%	
	Aluno 21	4	5	4	5	4	5	4	5	4,4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	4,45	25%	0%	0%	0%	20%	0%	0%	1%	
Grupo B	Aluno 2	3	2	2	2,5	3	3	2	3	2,55	3,5	3	3	3	3,5	3,5	3	3,5	3,25	17%	50%	50%	20%	17%	17%	50%	17%	27%	
	Aluno 3	3	2	2	2	3	3	2	3	2,5	4	3	3	3	4	3	3	3,5	3,35	33%	50%	50%	50%	33%	0%	50%	17%	34%	
	Aluno 4	2	2	2	2	3	3	2	3	2,35	3	3	3	3	3,5	3	3	3	3,075	50%	50%	50%	50%	17%	0%	50%	0%	31%	
	Aluno 5	3	2,5	3	3	3	3	3	2,5	2,9	4	3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,525	33%	20%	17%	17%	17%	17%	40%	22%		
	Aluno 8	2,5	2	2	2,5	3	3	2	2	2,375	3	3	3	3	4	3	3	3	3,5	3,2	20%	50%	50%	20%	33%	0%	50%	75%	35%
	Aluno 9	3	3	2	3	3	3,5	3	3	2,9	3,5	3	3	3,5	4	3,5	4	3,5	3,525	17%	0%	50%	17%	33%	0%	33%	17%	22%	
	Aluno 11	2,5	2	2	2	2	2,5	2	2	2,125	3	2	3	2,5	3	3	3	3	2,85	20%	0%	50%	25%	50%	20%	50%	50%	34%	
	Aluno 12	3	2	2	2,5	3	2,5	3,5	2	2,625	3	3	3	3	3,5	3	3,5	3	3,15	0%	50%	50%	20%	17%	20%	0%	50%	20%	
	Aluno 13	3	3	3	3	3	3,5	3	3	3,05	4	3,5	3,5	3,5	4	3,5	3,5	3,5	3,65	33%	17%	17%	17%	33%	0%	17%	17%	20%	
	Aluno 14	3	3	2	3	3	3	2,5	3	2,775	4	3,5	3	3,5	3,5	3	3	3,5	3,375	33%	17%	50%	17%	50%	17%	17%	17%	22%	
Aluno 19	3	3	3	3,5	3,5	3,5	3	3,5	3,225	4	3,5	4	4	4	3,5	4	4	3,9	33%	17%	33%	14%	14%	0%	33%	14%	21%		

Unidade Didática - Futebol / Basquetebol

2016/2017

Após o cálculo do nível de progressão da nota final que cada aluno atingiu em cada grupo e em cada UD, foi calculada a média do nível de progressão final do Grupo A e do Grupo B, primeiro na UD do Voleibol, com a implementação do método tradicional no processo EA, e posteriormente para o método sitémico na UD Futebol e Basquetebol.

No voleibol, com o método tradicional, podemos observar que em média os alunos do Grupo A (grupo avançado) atingiram $10,4 \% \pm 9,8$ de nível de progressão nesta UD. No entanto, o Grupo B (grupo básico) conseguiu em média uma melhoria no nível de progressão de $32,64\% \pm 29,286$. O grupo B apresentou um nível médio de maior progressão com a aplicação deste método na modalidade de voleibol comparativamente com o grupo Avançado.

Já na abordagem sitémica com o futebol e o basquetebol, o Grupo A conseguiu em média um nível de progressão de $12,70 \% \pm 7,959$ enquanto que o Grupo B conseguiu $26,28\% \pm 6,161$.

Deste modo, podemos afirmar com 95% de confiança, nas duas análises anteriores, ($t = -2,255$; $p = 0,036$, $t = -4,363$; $p = 0,000$, respetivamente) que a média do nível de progressão do grupo A e do grupo B são diferentes entre si nas duas metodologias do processo EA aplicadas. O Grupo B apresentou em média valores superiores na progressão do desenvolvimento em ambas as metodologias e UD lecionadas.

Quando avaliamos a progressão do mesmo grupo com a aplicação dos diferentes métodos de EA, a análise estatística para o grupo A ($t = -0,509$; $p = 0,311$) não nos permite rejeitar a hipótese H_0 , o que significa que a média do nível de progressão do grupo A para o método tradicional do processo de EA não difere estatisticamente da média obtida para a abordagem sistémica. Com o grupo B, verificamos uma situação semelhante ($t = 0,714$; $p = 0,246$) onde também não é possível rejeitar a hipótese H_0 e por isso se verifica que, tal como o grupo A, a média do nível de progressão para o método tradicional do processo de EA não difere estatisticamente da média obtida para a abordagem sistémica.

Para conseguirmos perceber o grau de interferência que cada um destes métodos tinha no desenvolvimento do aluno, procedeu-se à análise comparativa de cada critério de avaliação, em cada método, para os dois grupos de alunos em estudo.

Tabela 7 – Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) de cada 4 critérios de avaliação na UD voleibol, com método tradicional.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média			
						Limite inferior	Limite superior	Mínimo	Máximo
JF	Básico	11	57,55	48,519	14,629	24,95	90,14	17	200
	Avançado	10	15,70	16,720	5,287	3,74	27,66	0	33
	Total	21	37,62	41,970	9,159	18,51	56,72	0	200
CA	Básico	11	31,82	32,003	9,649	10,32	53,32	0	100
	Avançado	10	16,50	17,393	5,500	4,06	28,94	0	33
	Total	21	24,52	26,639	5,813	12,40	36,65	0	100
RB	Básico	11	13,64	32,333	9,749	-8,09	35,36	0	100
	Avançado	10	7,50	12,076	3,819	-1,14	16,14	0	25
	Total	21	10,71	24,458	5,337	-,42	21,85	0	100
EE	Básico	11	23,45	28,570	8,614	4,26	42,65	0	75
	Avançado	10	1,80	20,362	6,439	-12,77	16,37	-25	33
	Total	21	13,14	26,787	5,845	,95	25,34	-25	75

Estatisticamente, podemos aferir que a média de progressão no critério Jogo Formal ($P=0,018$) apresenta variâncias diferentes nos dois grupos em estudo, de forma a que este critério parece apresentar uma evolução significativamente superior no grupo B quando comparada com a progressão no grupo A.

No que respeita aos restantes critérios avaliados, Estrutura do espaço, Relação com a bola e Comunicação ativa, não é possível rejeitar a hipótese H_0 das variâncias das populações serem iguais ($p=0,062$; $p=0,579$; $p=0,195$, respetivamente). No entanto, pela comparação direta das médias obtidas entre o grupo A e B nos diferentes critérios, podemos sugerir que parece haver uma progressão no desempenho superior no grupo B em todos os parâmetros, observando-se uma diferença mais significativa no parâmetro Jogo Formal e Estrutura do espaço.

Tabela 8 – Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) de cada 4 critérios de avaliação na UD Futebol / Basquetebol, com abordagem sistémico.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
JF	Básico	11	26,35	10,851	3,272	19,06	33,64	15	48
	Avançado	10	8,88	8,726	2,759	2,63	15,12	0	24
	Total	21	18,03	13,157	2,871	12,04	24,02	0	48
CA	Básico	11	38,04	13,569	4,091	28,92	47,15	17	50
	Avançado	10	18,06	13,374	4,229	8,49	27,63	0	33
	Total	21	28,52	16,645	3,632	20,95	36,10	0	50
RB	Básico	11	17,86	11,577	3,491	10,09	25,64	0	35
	Avançado	10	3,26	7,591	2,401	-2,18	8,69	-10	17
	Total	21	10,91	12,200	2,662	5,35	16,46	-10	35
EE	Básico	11	25,92	8,122	2,449	20,46	31,37	8	35
	Avançado	10	21,37	14,729	4,658	10,83	31,91	0	50
	Total	21	23,75	11,663	2,545	18,44	29,06	0	50

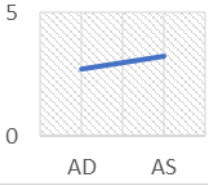
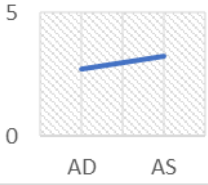
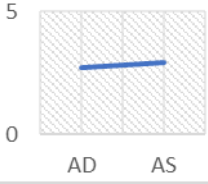
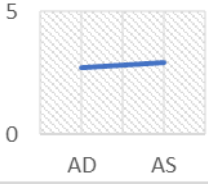
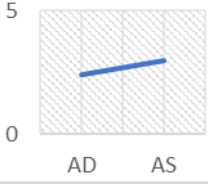
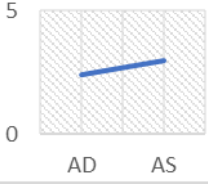
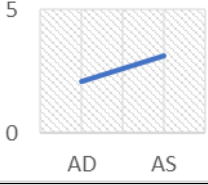
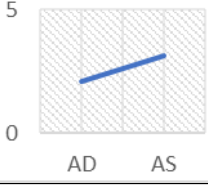
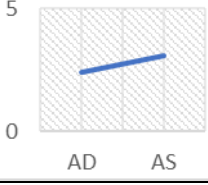
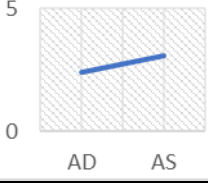
Quando aplicada a abordagem sistêmica, com a execução das modalidades futebol e basquetebol, segundo o modelo TgfU, aos dois grupos em estudo, verificamos que os critérios avaliados Jogo formal, Comunicação ativa e Relação com a bola nos permitem rejeitar a hipótese H_0 , e assim aferir que há variâncias diferentes na média de progressão dos dois grupos em estudo em cada um destes critérios ($p=0,001$; $p= 0,003$; $p= 0,003$, respetivamente).

Nas tabelas abaixo (tabela 9-12), podemos visualizar a progressão existente entre os dois momentos escolhidos para avaliação, AD e AS, em cada um dos grupo e nas diferentes abordagens do processo EA.

Tabela 9 – Valores das AD e AS do Método Tradicional – Grupo A.

Método Tradicional - Voleibol						
Grupo	Critérios de Avaliação	Momentos	M $\pm$ SD	Nº de alunos	P	Gráfico
Grupo A	Estruturação do espaço	AD	4,10 $\pm$ 0,568	10	0,925	
		AS	4,1 $\pm$ 0,568			
	Relação com a bola	AD	4,30 $\pm$ 0,483		0,111	
		AS	4,60 $\pm$ 0,516			
	Comunicação na ação	AD	3,50 $\pm$ 0,707		0,035*	
		AS	4,00 $\pm$ 0,471			
	Jogo formal	AD	3,70 $\pm$ 0,675		0,053	
		AS	4,20 $\pm$ 0,422			
	Nota Final	AD	3,86 $\pm$ 0,542		0,009*	
		AS	4,22 $\pm$ 0,358			

Tabela 10 – Valores das AD e AS do Método Tradicional – Grupo B.

Método Tradicional - Voleibol						
Grupo	Critérios de Avaliação	Momentos	Média / Desvio Padrão	Nº de alunos	P	Gráfico
Grupo B	Estruturação do espaço	AD	$\bar{X} = 2,70$ $\sigma = 0,675$	11	0,156	
		AS	$\bar{X} = 3,25$ $\sigma = 0,425$			
	Relação com a bola	AD	$\bar{X} = 2,70$ $\sigma = 0,823$		0,001*	
		AS	$\bar{X} = 2,90$ $\sigma = 0,568$			
	Comunicação na ação	AD	$\bar{X} = 2,40$ $\sigma = 0,699$		0,016*	
		AS	$\bar{X} = 2,95$ $\sigma = 0,369$			
	Jogo formal	AD	$\bar{X} = 2,10$ $\sigma = 0,568$		0,007*	
		AS	$\bar{X} = 3,15$ $\sigma = 0,337$			
	Nota Final	AD	$\bar{X} = 2,40$ $\sigma = 0,566$		0,001*	
		AS	$\bar{X} = 3,08$ $\sigma = 0,339$			

No método tradicional, verificou-se que a diferença entre as médias obtidas nas classificações da AD e da AS, no grupo A apresenta uma diferença estatisticamente significativa na Comunicação ativa ($p = 0,035$) e na Nota Final ($p = 0,009$). No grupo B, essa diferença com relevância estatística verificou-se não só na Comunicação ativa ($p = 0,016$) e na Nota Final ($p = 0,001$), mas também na Relação com a bola ($p = 0,001$) e no Jogo formal ($P = 0,007$).

Tabela 11 – Valores das AD e AS do Abordagem Sitêmica– Grupo A.

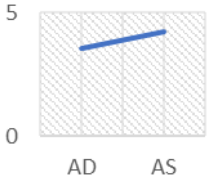
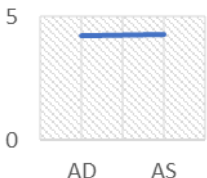
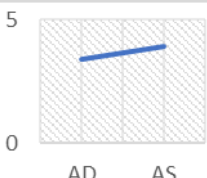
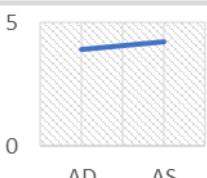
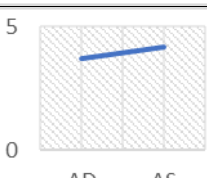
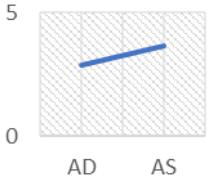
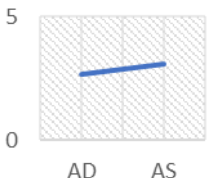
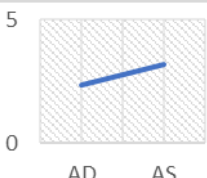
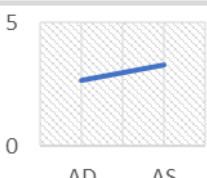
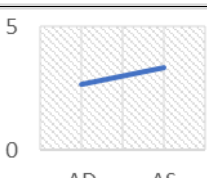
Método Sistêmico – Futebol /Basquetebol						
Grupo	Critérios de Avaliação	Momentos	Média / Desvio Padrão	Nº de alunos	P	Gráfico
Grupo A	Estruturação do espaço	AD	$\bar{X} = 3,55$ $\sigma = 0,453$	10	0,211	
		AS	$\bar{X} = 4,25$ $\sigma = 0,354$			
	Relação com a bola	AD	$\bar{X} = 4,20$ $\sigma = 0,497$		0,004*	
		AS	$\bar{X} = 4,30$ $\sigma = 0,350$			
	Comunicação na ação	AD	$\bar{X} = 3,38$ $\sigma = 0,377$		0,378	
		AS	$\bar{X} = 3,90$ $\sigma = 0,293$			
	Jogo formal	AD	$\bar{X} = 3,93$ $\sigma = 0,514$		0,002*	
		AS	$\bar{X} = 4,23$ $\sigma = 0,362$			
	Nota Final	AD	$\bar{X} = 3,70$ $\sigma = 0,402$		0,003*	
		AS	$\bar{X} = 4,15$ $\sigma = 0,238$			

Tabela 12 – Valores das AD e AS do Abordagem Sitêmica– Grupo B.

Método Sistêmico – Futebol /Basquetebol						
Grupo	Critérios de Avaliação	Momentos	Média / Desvio Padrão	Nº de alunos	P	Gráfico
Grupo B	Estruturação do espaço	AD	$\bar{X}= 2,85$ $\sigma= 0,269$	11	0,548	
		AS	$\bar{X}= 3,63$ $\sigma= 0,358$			
	Relação com a bola	AD	$\bar{X}= 2,68$ $\sigma=0,374$		0,009*	
		AS	$\bar{X}= 3,10$ $\sigma= 0,269$			
	Comunicação na ação	AD	$\bar{X}=2,35$ $\sigma= 0,428$		0,000*	
		AS	$\bar{X}=3,18$ $\sigma= 0,237$			
	Jogo formal	AD	$\bar{X}= 2,68$ $\sigma= 0,434$		0,000*	
		AS	$\bar{X}= 3,32$ $\sigma= 0,337$			
	Nota Final	AD	$\bar{X}= 2,67$ $\sigma= 0,332$		0,000*	
		AS	$\bar{X}= 3,35$ $\sigma= 0,292$			

Na abordagem sitêmica, a diferença entre as médias observada nas classificações da AD e da AS, no grupo A apresenta uma diferença estatisticamente significativa na Relação com a bola ($p= 0,004$), no Jogo formal ($p= 0,002$) e na Nota Final ($p= 0,003$). O grupo B apresenta diferença estatisticamente significativa nos mesmo fatores do grupo A ($p=0,009$; $p= 0,000$; $p= 0,000$, respetivamente) e ainda na Comunicação ativa ($p= 0,000$).

5.9. Conclusão

Depois da análise deste estudo, podemos concluir que os dois grupos obtiveram progressão ao nível do seu desenvolvimento nas diferentes modalidades independentemente do processo EA aplicado. Assim, os resultados acima apresentados permitem concluir que houve um maior nível de progressão no grupo B em relação ao grupo A, independentemente do método aplicado.

No método tradicional, o critério de avaliação onde se observou maior margem de progressão no grupo B, comparativamente ao grupo A, foi o jogo formal. Quando analisadas as diferenças entre as médias da AD e da AS obtidas no grupo B, verificou-se ainda que a relação com a bola, a comunicação ativa, o jogo formal e a nota final eram os critérios avaliados com diferença estatisticamente significativa. Já no grupo A, as diferenças entre as médias de AD e AS encontradas com relevância estatística estavam apenas nos critérios comunicação ativa e nota final.

No que toca à aplicação da abordagem sistémica no processo EA, esta parece permitir uma maior margem de progressão não apenas no jogo formal, mas também na comunicação ativa e na relação ativa, nomeadamente no grupo B onde os alunos apresentam menor coordenação motora e habilidade técnica nos JDC. Assim, também nas diferenças entre as médias obtidas na AD e AS, o grupo B apresentou diferenças estatisticamente significativas para a relação com a bola, a comunicação ativa, o jogo formal e a nota final, à semelhança do grupo A que apresentou em todos os critérios do grupo B excepto na comunicação ativa.

Em suma, o grupo B foi o grupo que apresentou uma margem de progressão melhor independentemente do método utilizado. No entanto o grupo A, um grupo com maior aptidão física no início do estudo, parece atingir maior nível de progressão e em domínios mais diversos com a abordagem sistémica.

De forma a dar continuidade a este estudo, poder-se-á no futuro aumentar o número de alunos envolvidos no estudo, aumentar o número de aulas lecionadas com cada um dos métodos, utilizar instrumentos para medição de outras variáveis mais concretas e ainda inserir mais ponto de avaliação intermédia entre a AD e a AS. Estas e outras alterações poderão ser pretinente para eliminar possíveis limitações encontradas neste estudo.

6. Conclusão

Agora que dou por concluído este EP, o balanço que faço é extremamente positivo no que diz respeito à aprendizagem pessoal. Inicialmente estava um pouco reticente sobre se era realmente este o mestrado que eu queria, mas com o decurso do EP, todas as dúvidas se foram dissipando. Agora sinto-me alguém capaz de ensinar desporto e não apenas treinar desporto.

A possibilidade de ter duas realidades completamente distintas como foi a TR e a TP, proporcionaram uma experiência de gestão de aula e do respetivo planeamento bastante abrangente. As condições da escola, que inicialmente foram encaradas como um problema, levaram a que a minha capacidade de adaptação e de imaginar diferentes exercícios com o material disponível, se tornasse numa vivência muito produtiva para uma futura realidade similar.

Apesar do balanço ser positivo, sinto que se tivesse a oportunidade de repetir o EP, mudaria bastantes comportamentos da minha parte. A minha capacidade de reflexão e planeamento nem sempre foram os mais constantes, por vezes deixei-me desanimar por desacreditar num curso cuja saída profissional é praticamente nula. Estes fatores interferem sempre na cabeça de quem frequenta este mestrado, pois a motivação perante esta experiência vai-se diluindo, quando nos apercebemos que a próxima oportunidade que temos de ser professores de EF será somente daqui a um par de anos.

Embora o futuro não parecesse muito risonho, os professores de EF da EC foram incansáveis no seu apoio, aprendi imenso com todos, mesmo com o PC do outro NE. Uma das melhores experiências que já vivi em termos de grupos de trabalho foi durante este EP.

A relação que criei com todos os alunos da minha TR foi algo que me deixou bastante satisfeito. Consegui implementar a minha ideia de que o professor não tem que ser um agente distante. A minha proximidade com todos eles levou a que em certos momentos eles se excedessem nas confianças, mas após uma conversa com todos, o seu comportamento foi impecável na base do respeito e da amizade entre as duas partes.

Em suma, só posso estar feliz por me ter apercebido da importância que a reflexão teve durante este EP, sendo bastante útil para o meu PEA. Sinto que no futuro irei recorrer sem hesitar a esta prática, que me trouxe muitas melhorias na construção da minha identidade pessoal durante este ano letivo.

7. Referências Bibliográficas

(Sem autor) (2017, 27 de julho). Secundária de Ermesinde deverá entrar em obras este verão. [Versão eletrónica]. *Jornal de Notícias*. Acedido a 28 de agosto de 2017, em: <http://www.jn.pt/local/noticias/porto/valongo/interior/secundaria-de-ermesinde-devera-entrar-em-obras-este-verao-8666843.html>

Afonso, J. (2016). Condição Física - Nível I. [Versão eletrónica]. *Associação de voleibol de Viseu*. Acedido a 2 de setembro de 2017, em: <http://avviseu.pt/pt/wp-content/uploads/2016/02/CondicaoFisica-Nivel-I.pdf>

Albuquerque, A., Graça, A. e Januário, C. (2002). How to student teachers characterize their cooperating teachers? *Avante*. **8**(1): 84-95.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7ª Edição. McGraw-Hill. Madrid.

Azevedo, J. (2010). *Projecto fénix - mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade de educação e psicologia da universidade católica. Porto.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa.

Batista, P. Queirós, P. e Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o EP em EF*. Editora FADEUP. Porto.

Batista, P., Queirós, P. e Graça, A. (2014). *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Editora FADEUP. Porto.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Quarteto Editora. Coimbra.

Bunker, D. e Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. **19**(1): 5-8.

Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Universidade do Minho. Braga.

Coelho, A. (2015, 3 de janeiro). Educação Física nas escolas, o elo mais fraco. [Versão eletrônica]. *Público*. Acedido a 10 de Agosto de 2017, em: <https://www.publico.pt/2015/01/03/sociedade/noticia/educacao-fisica-nas-escolas-o-elo-mais-fraco-1681012>

Corrêa, U. C., Benda, R. N. e Ugrinowitsch, H. (2006). *Processo Ensino- Aprendizagem no Ensino do Desporto*. In G. Tani. Pedagogia do Desporto. Guanabara koogan. Rio de Janeiro.

Cortesão, L. (2007). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. Edições Asa. Lisboa.

Decreto Lei 137/2012 de 5 de julho de 2012. *Diário da República* nº 129/3476 – I Série. Ministério da Educação e Ciência (2012).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto. *Diário da República* nº 201/5569-5572 – I Série. Ministério da Educação (2001).

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março. *Diário da República* nº 60 – I Série-A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006).

Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation – les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Dunod. Paris.

Filgueiras, L. (2014). Comparação entre a metodologia de abordagem sistêmica e a metodologia tecnicista: razões para promover o processo de ensino aprendizagem dos jecs através de jogos. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*. Edição Especial: Pedagogia do Esporte. 22 (6):317-321. São Paulo.

Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. **12**(1): 171-204.

Garganta, J. (1996). Modelação da dimensão tática do jogo de futebol. In *Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos*. J. Oliveira e F. Tavares (Eds). CEJD. FCDEF-UP.

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A. e Oliveira, J. (Eds). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3ª Edição. Universidade do Porto. Lisboa.

Graça, A e Mesquita, I. (2006). A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 7(3), 401-421.

Guerra, M (2002). Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar. Edições ASA. Porto.

Gréhaigne, J. e Guillon, R. (1992). L'utilisation des jeux d'opposition a l'école. *Revue de l'Education Physique*. 32 (2): 51-67.

Holt, N., Strean, W. e Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*. 21: 162-176.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. e Mira, J. (2001). *Programa de educação física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. Acedido em 1 de agosto de 2017.

Matos, Z. (2015). *Normas Orientadoras da Unidade Curricular EP do Curso do 2ºCiclo do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. 2ª Edição. Livros Horizonte. Lisboa.

Mesquita, I. e Bento, J. (2014). *Professor de EF, Fundar e Dignificar a Profissão*. Editora FADEUP. Porto.

Mesquita, I. e Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. *Pedagogia do Desporto*, p. 39-68.

Metzler, M. (1979). *The measurement of academic learning time in Physical Education*. Ohio: M. Metzler. Dissertação de Doutoramento apresentada a Ohio State University.

Miranda, A. (2017, 3 fevereiro). Alunos deveriam ter Educação Física nas escolas todos os dias. [Versão eletrónica]. *Público*. Acedido a 29 de agosto de 2017, em: <https://www.publico.pt/2017/02/03/sociedade/noticia/alunos-deviam-ter-educacao-fisica-nas-escolas-todos-os-dias-1760689>

Mitchell, S., Oslin, J. e Griffin, L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Moreira, A. e Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, p.156-168.

Nascimento, J. e Farias, G. (2012). *Construção da identidade profissional em EF*. Coleção Temas em Movimento. Florianópolis.

Nóvoa, A. (2000). *Vida de professores*. 2ª Edição. Porto Editora. Porto.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista educacion*. Madrid.

Oslin, J. (1996). Tactical approaches to teaching games. *JOPERD* 67:27.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Piéron, M. (1999). *Para uma Ensenanza eficaz de las actividades Físicodesportivas*. Inde. Barcelona.

Queirós, P. (2012). Documentos de apoio à Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica. FADEUP. Porto.

Reynolds, M. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press. Oxford.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. 2ª Edição. Times Mirror College Publ. St. Louis.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*. **20**(2): 112-128.

Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços. Lisboa.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada (Portugal).

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. 2ª Edição. Mountain View. Mayfield.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? . *JOPERD - The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. **69**(4), 18-20.

Siedentop, D. e Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. 4ª Edição. Mountain View, CA. Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2015). *Ensinar, Dirigir, Unificar, Criar, Aprender, Realizar: Vários percursos, um só destino*. Relatório de Estágio apresentado a FADEUP. Porto.

Sousa, A., de Jesus, K., Figueiredo, P., Vilas-Boas, J. P. e Fernandes, R. (2013). Oxygen uptake kinetics at moderate and extreme swimming intensities. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. **19**(3), 186-190.

Souza, C. M. T. (2007). Benefícios do treinamento resistido em crianças e adolescentes. *Revista Musculação e Fitness*, p. 28-30.

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro.

Teoldo, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A. e Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. Revista Palestra. Faculdade de Educação Física – UNICAM. São Paulo.

Tschirhart, C. e Rigler, E. (2009). LondonMet-e packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy. *Language learning journal*. **37** (1), 71-83

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

Anexos

Anexo I - Roulment dos espaços de EF.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS

COTAÇÃO DOS ESTADOS																												
SEGUNDA						TERÇA						QUARTA						QUINTA						SEXTA				
INICIO	FIM	PAV.	PAV.	PAV..	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
8.15	9.05	8°F		7°B	2°VA\$		12°D	12°G	11°J	12°H	CEI 1		11°G	10°C		8°C	11°E/F	11°I	8°A		5°D		6°A	12°F	10°H	7°E	11°DG	
9.15	10.05	8°E	10°DG	8°D	2°VMM		7°C	5°E	8°A	12°H			11°G	10°C		10°I	8°F	11°I	6°B				12°D	12°F	10°H	10°G	11°DG	
10.25	11.15	12°A	10°DG	11°E/F	10°L		12°B/E	5°E	12°F		10°E		6°C	6°C		10°H	8°B	12°C	11°J	12°G	5°D	11°H	12°D	12°I	8°E	10°G	6°E	
11.25	12.15	12°A	5°A	11°E/F	9°CEF		12°B/E	5°F	12°J	12°I	10°E		6°C	10°A	5°F	8°E	8°D	12°C	11°J	12°G	5°D	CEI 1	5°B	5°F	12°J	6°E		
12.20	13.10		5°A	11°C			12°C	6°F		12°I	11°I			12°A	5°F		12°B/E	11°A	12°H			CEI 1	5°B	5°C	11°G	12°J		
14.25	15.15				10°E									10°G					6°F			12°E						
15.25	16.15	10°C	10°B	10°E	10°F/J	7°A	11°B	9°A	7°D	5°D	11°E			5°C	2°VA\$	5°A	7°B	5°E	11°C	9°D	7°C	12°TM		7°C	10°I	7°A	11°D	
16.35	17.25			10°D			11°H	2°VGD	7°E	9°B	11°A	6°D	11°E	9°C	10°F/J	10°L	6°A	11°D	10°B	11°C	9°D	3°A	12°DG	9°C	10°A	10°I	11°B	8°B
17.30	18.20	6°C	10°D	8°C	11°H	2°VGD	9°D	9°B	11°A	6°D			9°C	10°F/J	10°L	6°A	11°D	10°B			2°VGD	9°A	12°TV	9°D	10°A	7°D	11°B	10°E

		SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA								
INICIO	FIM	PAV.	PAV.	PAV..	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	EXT.				
S	8.15	9.05	2°VAs	8°F		7°B	12°H	CEI 1	12°D	12°G	11°J	8°C	11°E/F	11°G	10°C		5°D		11°I	8°A	7°E	11°DG	6°A	12°F	10°H	
	9.15	10.05	2°VMM	8°E	10°DG	8°D	12°H		7°C	5°E	8°A	8°F		11°G	10°C	10°I			11°I	6°B	10°G	11°DG	12°D	12°F	10°H	
	10.25	11.15	10°L	12°A	10°DG	11°E/F		10°E	12°B/E	5°E	12°F	8°B	6°C	10°H	10°I		5°D	11°H	12°C	11°J	12°G	10°G	6°E	12°D	12°I	8°E
M	11.25	12.15	9°CEf	12°A	5°A	11°E/F	12°I	10°E	12°B/E	5°F	12°J	5°E	8°D	6°C	10°A	5°F	5°D	CEI 1	12°C	11°J	12°G	12°J	6°E	5°B	5°C	8°F
	12.20	13.10			5°A	11°C	12°I	11°I	12°C	6°F		12°A	5°F		12°A	5°F		CEI 1	12°B/E	11°A	12°H	12°J	5°B	5°C	11°G	
N																										
A	14.25	15.15				10°E												12°E	6°F							
	15.25	16.15	10°F/J	7°A	10°C	10°E	5°D	11°E/I	11°B	9°A	7°D	5°A	7°B	5°C	2°VAs	5°B	12°TM	5°E	11°C	9°D	7°A	11°D		7°C	10°I	
	16.35	17.25	11°H	2°VGD	10°D		6°D	11°E/I	7°E	9°B	11°A	6°A	11°D	9°C	10°F/J	10°L	9°A	12°DG	10°B	11°C	9°D	11°B	8°B	9°C	10°A	10°I
B	17.30	18.20	11°H	2°VGD	6°C	10°D	8°C	6°D	9°D	9°B	11°A	6°A	11°D	9°C	10°F/J	10°L	9°A	12°TV	10°B	10°B	2°VGD	11°B	10°E	10°D	10°A	7°D

	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA				
	INICIO	FIM	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
S	8.15	9.05		7°B	2°VAs	8°F	12°G	11°J	12°H	CEI 1	12°D	10°C		8°C	11°E/F	11°G	8°A			11°I	11°DG
	9.15	10.05	10°DG	8°D	2°VMM	8°E	5°E	8°A	12°H		7°C	10°C	10°I	8°F		11°G	6°B			11°I	11°DG
E	10.25	11.15	10°DG	11°E/F	10°L	12°A	5°E	12°F		10°E	12°B/E		10°H	8°B	6°C	11°J	12°G	5°D	11°H	12°C	12°D
M	11.25	12.15	5°A	11°E/F	9°CEf	12°A	5°E	12°J	12°I	10°E	12°B/E	10°A	5°F	6°E	8°D	6°C	11°J	12°G	5°D	CEI 1	12°C
A	12.20	13.10	5°A	11°C			6°F		12°I	11°I	12°C	12°A	5°F				11°A	12°H		CEI 1	12°B/E
N																					
A	14.25	15.15			10°E							10°G							12°E	5°F	
C	15.25	16.15	10°B	10°F/J	7°A	10°C	9°A	7°D	5°D	11°E	11°B	5°C	2°VAs	5°A	7°B		11°C	9°D	12°TM	5°E	7°C
	16.35	17.25	10°D		11°H	2°VGD		9°B	11°A	6°D	11°E	7°E	10°F/J	10°L	6°A	11°D	11°C	9°A	12°DG	10°B	10°A
	17.30	18.20	10°D	8°C	11°H	2°VGD	6°C	11°A	6°D	11°A	6°D	9°D	10°F/J	10°L	6°A	11°D	9°C	2°VGD	9°A	12°TV	10°B

SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA		
INICIO	FIM	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
8.15	9.05	8°F	7°F	2°VAS	CEI 1	12°D	12°G	11°J	12°H	11°G	10°C	8°C	6°D	11°DG
9.15	10.05	8°F	8°D	2°VMM		7°C	5°E	8°A	12°H	11°G	10°C	8°F	6°D	11°DG
10.25	11.15	12°A	10°DG	11°E/F	10°L	10°E	12°B/E	5°E	12°F	8°B	6°C	10°H	6°E	12°D
11.25	12.15	12°A	5°A	11°E/F	9°CEF	10°E	12°B/E	5°F	12°J	8°D	6°C	10°H	5°D	12°G
12.20	13.10		5°A	11°C		11°I	12°C	6°F	12°I		12°A	5°F	5°B	12°J
14.15	15.15										10°G			
15.25	16.15	10°C	10°B	10°E	10°F/J	11°E	11°B	9°A	7°D	5°C	2°V/AS	5°A	9°B	11°D
16.35	17.25	2°VGD			11°H	11°E	7°E	9°B	11°A	9°C	10°F/J	10°L	9°A	8°B
17.30	18.20	2°VGD	6°C	10°D	8°C	11°H	9°D	9°B	11°A	9°C	10°F/J	10°L	9°A	10°E

SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA		
INICIO	FIM	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
8.15	9.05	7°B	2°V/AS	8°F	11°J	12°H	CEI 1	12°D	12°G	8°C	11°E/F	11°G	10°C	11°I
9.15	10.05	8°D	2°VMM	8°E	10°DG	8°A	12°H	7°C	5°E	10°I	8°F	11°G	10°C	11°I
10.25	11.15	11°E/F	10°L	12°A	10°DG	12°F		10°E	12°B/E	10°H	8°B	6°C	12°G	11°H
11.25	12.15	11°E/F	9°CEF	12°A	5°A	12°J	12°I	10°E	12°B/E	5°F	6°E	8°D	6°C	10°A
12.20	13.10	11°C			5°A		12°H	12°I	12°C	5°F			CEI 1	12°B/E
14.25	15.15	10°E												12°E
15.25	16.15	10°E	10°F/J	7°A	10°C	7°D	11°E	11°B	9°A	2°V/AS	5°A	7°B	5°C	12°TM
16.35	17.25		11°H	2°VGD		10°D	11°A	6°D	11°E	7°E	9°B	10°F/J	9°D	12°DG
17.30	18.20	8°C	11°H	2°VGD	6°C	10°D	11°A	6°D	9°B	9°D	10°L	9°C	10°F/J	2°VGD

RITA RAMOS		JOSÉ CARLOS CARVALHO	
JOSÉ SERDOURA		SERAFIM GADELHO	
CASSIANO SEIXAS		SANDRO CASTRO	
EDUARDO RODRIGUES		BRUNO MACHADO	
IRENEU MOREIRA		LUIS TEIXEIRA	
MARIA JOSÉ FRUTUOSO		CARLOS RODRIGUES	
		SUSANA CUNHA	

Anexo II – Planeamento anual 2016/2017 da turma 11º ano.

	SEMANA A							SEMANA B							SEMANA C							SEMANA D							SEMANA E							
SET.	15 16																																			
OUT.	19	20	21	22	23			26	27	28	29	30	31				3	4	5	6	7			10	11	12	13	14			17	18	19	20	21	
NOV.	24	25	26	27	28					1	2	3	4	1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
DEZ.	28	29	30			1	2			5	6	7	8	9			12	13	14	15	16															
JAN.	16	17	18	19	20			23	24	25	26	27	30		31			1	2	3																
FEV.	20	21	22	23	24			27	28									1	2	3																
MAR.	27	28	29	30	31					2	3							6	7	8	9	10			13	14	15	16	17			20	21	22	23	24
ABR.								3	4									19	20	21					24	25	26	27	28							
MAL.	8	9	10	11	12			15	16	17	18	19	22		23	24	25	26																		
JUN.	12	13	14	15	16																															
	FIM DAS AULAS 9º 11º 12º																																			
	FIM DAS AULAS 5º 6º 7º 8º 10º																																			
	FIM DAS AULAS 19																																			
	FIM DAS AULAS 24																																			
	FIM DAS AULAS 9																																			

Aula de badminton

Aula de Judo

Aula de voleibol

Aula de atletismo/FITEscola

Aula de apresentação

18

16

9

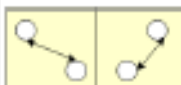
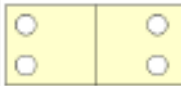
Anexo III – Planeamento anual 2016/2017 da turma 5ºano.

	SEMANA A	SEMANA B	SEMANA C	SEMANA D	SEMANA E
SET.	19 20 21 22 23	26 27 28 29 30			
OUT.	24 25 26 27 28	31	3 4 5 6 7	10 11 12 13 14	17 18 19 20 21
NOV.	28 29 30	1 2 3 4	7 8 9 10 11	14 15 16 17 18	21 22 23 24 25
DEZ.	1 2	5 6 7 8 9	12 13 14 15 16		
JAN.	16 17 18 19 20	23 24 25 26 27	30 31	3 4 5 6	9 10 11 12 13
FEV.	20 21 22 23 24	27	1 2 3	6 7 8 9 10	13 14 15 16 17
MAR.	27 28 29 30 31	2 3	6 7 8 9 10	13 14 15 16 17	20 21 22 23 24
ABR.		3 4	19 20 21	24 25 26 27 28	
MAL.	8 9 10 11 12	15 16 17 18 19	22 23 24 25 26	29 30 31	1 2 3 4 5
JUN.	12 13 14 15 16			1 2	5 6 7 8 9
	FIM DAS AULAS 9º 11º 12º FIM DAS AULAS 5º 6º 7º 8º 10º		FERIADOS FINAIS DE PERÍODO		
		1º PERÍODO 23 15 38 2º PERÍODO 24 13 37 3º PERÍODO 18 9 27 TOTAL 65 37 102		Ginástica - 18 Voleibol - 16 JDC - 24 Atletismo - 22 Badminton - 12 Orientação - 10	
	1º PERÍODO Voleibol - 18 Orientação - 10 Atletismo - 10	2º PERÍODO Ginástica - 18 JDC - 10 Atletismo - 12	3º PERÍODO JDC - 14 Badminton - 12		

Anexo IV – Planeamento de uma aula.

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



Professor Cooperante: José Carlos Carvalho Professor Estagiário: André Mendes		Ano: 11º Turma: J	Espaço: Pavilhão	Nº Alunos: 21 Nível: 3	
Função Didática: Introdução do serviço tipo ténis. Exercitação da posição baixa e da defesa baixa. Consolidação do remate em suspensão.		Data: 10/11/2016 Aula nº: 22 e 23 Aula de voleibol nº 11 e 12	Hora: 10:25 Duração: 100 (85) min.	Material: 10 bolas de voleibol; 3 redes; giz	
Objetivos da Aula: Introduzir o serviço tipo ténis. Exercitar a posição baixa e a defesa baixa. Consolidar o remate em suspensão.					
Parte	Tempo	Conteúdos	Situações de		Critérios de Êxito
			Aprendizagem	Organização	
Inicial	5'	Ativação Geral	Dois a dois com uma bola fazem serviço tipo ténis entre os dois e vão agarrando a bola.		-O braço deve estar armado quando a bola é atirada ao ar
Fundamental	20'	Serviço tipo ténis	Serviço tipo ténis Os alunos em grupos de quatro, realizam à vez serviço tipo ténis de um lado da rede e do outro os dois realizam manchete a receber o serviço. Cada aluno realiza 2 serviços, o aluno que não serve segura a bola para o 2º serviço. Pontuação: Por cada serviço que a bola passe a rede o aluno recebe 1 ponto.		- O serviço deve passar por cima da rede. - Na posição baixa, o aluno deve encontrar-se agachado com os braços prontos a receber a bola.

André Mendes

2016/2017

	25'	Serviço tipo ténis. Posição baixa	Jogo de 3x3 Duas equipas de 3 elementos realizam jogo de 3x3. Cada elemento da equipa que defende deve encontrar-se nas zonas limitadas a giz no momento em que recebe a bola. O jogo começa com serviço tipo ténis. Tendo o aluno direito a uma segunda tentativa caso o serviço não passe a rede. Pontuação Ponto direto de serviço -3 pontos. Ponto de jogo - 1 ponto		- Enviar a bola para o fundo do campo, nas zonas marcadas - No serviço a bola deve cair dentro do campo adversário.
	30'	Jogo 3x3 Serviço tipo ténis	Jogo 3x3 Torneio Os alunos organizam-se em 7 equipas de 3 elementos. O torneio decorre em 3 campos ficando uma equipa de fora. A equipa que vence passa para o campo à direita, a que perde passa para o campo à sua esquerda. A equipa que se encontra de fora entra no primeiro campo mais à esquerda. Duração de cada jogo 3' Pontuação: Cada ponto de jogo: 1 Ponto Cada ponto em que a jogada tenha iniciado com serviço tipo ténis: 3 Pontos		- Respeitarem as zonas de responsabilidade - Efetuar o serviço com a técnica ensinada nos exercícios anteriores.
Final	5'	Conversa com os alunos sobre a aula, aspetos a melhorar e feedback geral.			

Anexo V – AD Voleibol.



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Avaliação Diagnóstica de Voleibol																									
Turma 11ªJ					Grupo A					Grupo B					Grupo C										
Legenda:					Aluno 1	Aluno 6	Aluno 10	Aluno 17	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 7	Aluno 9	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 8	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14
1- Executa bem;																									
2- Executa com erros;																									
3- Não executa.																									
Estruturação do espaço	Posição base	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	
	Deslocamentos	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	2	2	3	2	1	2	
	Passe de frente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
	Manchete	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	
	Bloco	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
Relação com bola	Remate	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Serviço	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	
		Cima	2	2	1	2	2	1	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	
	Zonas de responsabilidade	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	
	Comunicação	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	
Reformulação dos critérios de êxito																									
Estruturação do espaço (20%)		4	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	2	2	4	3	
Relação com a bola (20%)		4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	1	2	3	
Comunicação na ação (20%)		4	4	4	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	
Jogo formal 3 x 3 (40%)		4	4	4	3	4	5	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	
Grupo A										Grupo B										Grupo C					

Unidade Didática - Voleibol

2016/2017

Anexo VI – AS Voleibol.



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Avaliação Sumativa de Voleibol																					
Turma 11ºJ	Grupo A					Grupo B					Grupo C										
	Aluno 1	Aluno 6	Aluno 10	Aluno 17	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 7	Aluno 9	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 8	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14
Legenda:																					
1- O aluno não realiza;																					
2- O aluno realiza com bastantes dificuldades;																					
3- O aluno realiza com algumas dificuldades;																					
4 - O aluno realiza poucas dificuldades;																					
5 - O aluno realiza sem dificuldades.																					
Estruturação do espaço (20%)	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,5	3	3	3	3	3	4	3
Relação com a bola (20%)	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3
Comunicação na ação (20%)	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	3,5	3
Jogo formal 3 x 3 (40%)	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3
	Grupo A					Grupo B					Grupo C										

Unidade Didática - Voleibol

2016/2017

Anexo VII – AD Futebol / Basquetebol.



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Avaliação Diagnóstica de Jogos Desportivos Coletivos-Futebol e Basquetebol																										
Turma 11ªj					Grupo A										Grupo B											
Futebol (50%)	Legenda:																									
	1- O aluno não realiza;																									
	2- O aluno realiza com bastantes dificuldades;																									
	3- O aluno realiza com algumas dificuldades;																									
	4 - O aluno realiza poucas dificuldades;																									
Basquetebol (50)	5 - O aluno realiza sem dificuldades.																									
	Estruturação do espaço (15%)					3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	2,5	3	3	3
	Relação com a bola (10%)					4	5	4	5	3	4	4	4	3,5	4	5	2	2	2,5	2	3	2	3	2	3	3
	Comunicação na ação (15%)					3	3	3	4	3	3,5	3	3,5	3	4	4	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3
	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)					3,5	4	4	5	3,5	3,5	4	3,5	4	5	2,5	2	2	3	2,5	3	2	2,5	3	3	3,5
Basquetebol (50)	Estruturação do espaço (15%)					3	4	3	3,5	3	3,5	4	3	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3,5
	Relação com a bola (10%)					4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	2,5	3	3,5	2,5	3	2,5	3,5	3	3,5
	Comunicação na ação (15%)					3	3,5	3	3	3	3	4	3,5	4	4	2	2	3	2	3	2	2,5	3	2,5	3	
	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)					3	5	3,5	4	3,5	3,5	4	4	4	5	3	3	2	3,5	2	3	2	2	3	3	3,5

Unidade Didática - Futebol / Basquetebol

2016/2017

Anexo VIII – AS Futebol / Basquetebol.



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Avaliação Sumativa de Jogos Desportivos Coletivos-Futebol e Basquetebol																				
Turma 11ºJ		Grupo A										Grupo B								
Legenda:																				
1- O aluno não realiza;																				
2- O aluno realiza com bastantes dificuldades;																				
3- O aluno realiza com algumas dificuldades;																				
4 - O aluno realiza poucas dificuldades;																				
5 - O aluno realiza sem dificuldades.																				
Futebol (50%)	Estruturação do espaço (15%)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,5	3	3	3	3	4
	Relação com a bola (10%)	4	5	5	5	4	4	4	4,5	4	4	5	5	3	3	3	3	2	3	3,5
	Comunicação na ação (15%)	4	4	4	4,5	3,5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3,5	3	3	3	4
	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	4	4	4,5	5	4	4	4	4,5	3,5	4	5	5	3	3	3,5	3	2,5	3	4
	Estruturação do espaço (15%)	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3,5	4	3,5	4	3	3,5	4
	Relação com a bola (10%)	4	5	4	4	4	4	4	4,5	4	4	4	4	3	3,5	3	3,5	3	3	3,5
Basquetebol (50%)	Comunicação na ação (15%)	4	4	4	4	3,5	4	4	4	3,5	4	4	4	3	3	3,5	3	3	3,5	4
	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3,5	3,4	3	3,5	3,5	3	4

Unidade Didática - Futebol / Basquetebol

2016/2017

Anexo IX – Avaliação Global Voleibol.

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



		Voleibol															
		Avaliação Diagnóstica (AD)					Avaliação Sumativa (AS)					Progressão no final da modalidade					
		Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	Estruturação do espaço (20%)	Relação com a bola (20%)	Comunicação na ação (20%)	Jogo formal 3 x 3 (40%)	Nota final	
Grupo A	Grupo A	Aluno 1	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4,8	25%	25%	0%	5	20%
		Aluno 6	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4,4	25%	25%	0%	4	10%
		Aluno 10	4	5	4	4	4,2	4	5	4	4	4,2	0%	0%	0%	4	0%
		Aluno 17	4	4	3	3	3,4	4	5	4	4	4,2	0%	25%	33%	4	24%
		Aluno 20	5	5	3	4	4,2	4	5	4	4	4,2	-20%	0%	33%	4	0%
Grupo B	Grupo B	Aluno 21	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,8	-20%	0%	0%	5	-4%
		Aluno 7	3	4	3	3	3,2	4	4	3	4	3,8	33%	0%	0%	4	19%
		Aluno 9	3	4	3	3	3,2	4	4	3	4	3,8	33%	0%	0%	4	19%
		Aluno 15	4	4	3	3	3,4	3	4	4	4	3,8	-25%	0%	33%	4	12%
		Aluno 16	4	4	3	4	3,8	4	4	4	4	4	0%	0%	33%	4	5%
Grupo C	Grupo B	Aluno 18	4	4	3	3	3,4	4	4	4	4	4	0%	0%	33%	4	18%
		Aluno 19	4	3	3	3	3,2	4	3	4	4	3,8	0%	0%	33%	4	19%
		Aluno 2	3	3	2	2	2,4	3	3	3	3	3	0%	0%	50%	3	25%
		Aluno 3	2	3	2	2	2,2	3,5	3	3	3	3,1	75%	0%	50%	3	41%
		Aluno 4	3	2	3	2	2,4	3	2	3	3	2,8	0%	0%	0%	3	17%
		Aluno 5	3	3	2	2	2,4	3	3	3	3	3	0%	0%	50%	3	25%
		Aluno 8	2	3	2	2	2,2	3	3	3	3	3	50%	0%	50%	3	36%
		Aluno 11	2	1	1	1	1,2	3	2	2	3	2,6	50%	100%	100%	3	117%
		Aluno 12	2	2	3	2	2,2	3	3	3	3	3	50%	50%	0%	3	36%
		Aluno 13	4	3	3	3	3,2	4	3	3,5	3,5	3,5	0%	0%	17%	3,5	9%
Aluno 14	3	3	3	2	2,6	3	3	3	3	3	0%	0%	0%	3	15%		

Unidade Didática - Voleibol

2016/2017

Anexo X – Avaliação Global Futebol/Basquetebol.



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Futebol e Basquetebol																													
Avaliação Diagnóstica (AD)										Avaliação Sumativa (AS)										Progressão no final da modalidade									
Futebol (50%)					Basquetebol (50%)					Futebol (50%)					Basquetebol (50%)					Futebol (50%)					Basquetebol (50%)				
Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Nota final (15%)	Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Nota final (15%)	Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Jogo formal 3 x 3 / 5 x 5 (10%)	Estimulação do espaço (15%)	Relação com a bola (10%)	Comunicação na ação (15%)	Nota final (15%)				
Aluno 1	3	4	3	3,5	3	4	3	3	3,25	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4,15	33%	0%	33%	67%	0%	33%	33%	25%		
Aluno 6	4	5	3	4	4	5	3,5	5	4,075	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4,45	0%	0%	33%	0%	25%	0%	14%	0%	9%	
Aluno 7	4	4	3	4	3	4	3	3,5	3,5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4,15	0%	25%	33%	13%	33%	0%	33%	14%	10%	
Aluno 10	4	5	4	5	3,5	4	3	3	3,875	4	5	4,5	4	4	5	4	4	4	4,275	0%	0%	13%	0%	14%	0%	33%	33%	10%	
Aluno 15	3	3	3	3,5	3	4	3	3,5	3,2	4	4	3,5	4	4	4	4	3,5	4	3,85	33%	33%	17%	14%	33%	0%	17%	14%	20%	
Aluno 16	3	4	3,5	3,5	3,5	4	3	3,5	3,45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,85	0%	14%	14%	14%	14%	0%	33%	14%	16%	
Aluno 17	4	4,5	3	4	4	4	4	4	3,9	4	4,5	4	4,5	4	4	4,5	4	4	4,15	0%	0%	33%	13%	0%	13%	0%	0%	6%	
Aluno 18	3	3,5	3	3,5	3	4	3,5	4	3,375	4	4	3	3,5	4	4	3,5	4	3,725	33%	14%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	10%		
Aluno 20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4,3	25%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	8%		
Aluno 21	4	5	4	5	4	5	4	5	4,4	5	5	4	5	4	4	4	4	4,45	25%	0%	0%	0%	0%	-20%	0%	0%	1%		
Aluno 2	3	2	2	2,5	3	3	2	3	2,55	3,5	3	3	3	3,5	3,5	3	3,5	3,25	17%	50%	50%	20%	17%	50%	17%	27%			
Aluno 3	3	2	2	2	3	3	2	3	2,5	4	3	3	3	3	3	3	3	3,5	33%	50%	50%	20%	33%	0%	50%	17%	34%		
Aluno 4	2	2	2	2	3	3	2	3	2,35	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,075	50%	50%	50%	20%	17%	0%	50%	31%		
Aluno 5	3	2,5	3	3	3	3	3	3	2,9	4	3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,525	33%	20%	17%	17%	17%	17%	40%	22%			
Aluno 8	2,5	2	2	2,5	3	3	2	2	2,375	3	3	3	3	3	3	3	3	3,2	20%	50%	50%	20%	33%	0%	50%	75%	35%		
Aluno 9	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9	3,5	3	3	3,5	4	3,5	4	3,5	3,525	17%	0%	50%	17%	33%	0%	33%	17%	22%		
Aluno 11	2,5	2	2	2	2	2,5	2	2	2,125	3	2	3	2,5	3	3	3	3	2,85	20%	0%	50%	25%	50%	20%	50%	34%			
Aluno 12	3	2	2	2,5	3	2,5	3,5	2	2,625	3	3	3	3	3,5	3	3,5	3	3,15	0%	50%	50%	20%	17%	20%	0%	50%	20%		
Aluno 13	3	3	3	3	3	3,5	3	3	3,05	4	3,5	3,5	3,5	4	3,5	3,5	3,5	3,65	33%	17%	17%	33%	0%	17%	17%	20%	21%		
Aluno 14	3	3	2	3	3	3	2,5	3	2,775	4	3,5	3	3,5	3,5	3	3	3	3,375	33%	17%	50%	17%	17%	0%	20%	17%	22%		
Aluno 19	3	3	3	3,5	3,5	3,5	3	3,5	3,225	4	3,5	4	4	4	4	3,5	4	3,9	33%	17%	33%	14%	14%	0%	33%	14%	21%		

Unidade Didática - Futebol / Basquetebol

2016/2017

