

O início da jornada como docente

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

João Nuno Coelho Macedo

Porto, setembro de 2018

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Macedo, J. (2018). *O início da jornada como docente*. Porto: J. Macedo. 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, EDUCAÇÃO FÍSICA, FEEDBACK PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PROFESSOR

*“A viagem não acaba nunca (...) O fim duma viagem é apenas o começo
doutro. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na
Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol
onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra
que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos
passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado
deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”*

José Saramago, in Viagem a Portugal

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu irmão, ao meu padrinho e madrinha, por tudo o que representam para mim enquanto pessoas e por todo o apoio na luta por este sonho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Queirós, pelo profissionalismo, acompanhamento, disponibilidade e pelo auxílio prestado durante todo o meu processo de profissionalização docente.

À professora cooperante, Professora Andreia Canedo, agradeço toda a partilha de ensinamentos, assim como a sinceridade e franqueza nas suas opiniões.

Às minhas colegas de estágio, Beatriz Santos e Luísa Gonçalves, pelos momentos de partilha nesta dura caminhada.

Aos professores do grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, pelo companheirismo partilhado e por me terem feito sentir professor de Educação Física e não um “mero” estagiário.

Aos meus alunos, por terem sido os primeiros e pelo ano de aprendizagem proporcionado.

Ao Colégio Internato dos Carvalhos e à FADEUP, por terem sido a minha segunda casa, pelos princípios e valores incutidos no decorrer dos anos, que fazem de mim grande parte da pessoa que sou hoje.

Aos meus amigos William Santamaria, Nuno Pereira, Tiago Sineiro, Bernardo Soares, Rui Moreira, Diogo Fernandes, Paulo Santos, Santiago Guedes, Tomás Mota, Miguel Oliveira, Ricardo Portilho, Pedro Nuno, André Teixeira e Eva Sarmento, por nunca me terem falhado não importa a distância, por estarem lá nos bons e maus momentos e terem sempre uma palavra de apreço e alento para comigo.

À minha namorada, Sofia Silva, por ter virado a minha vida do avesso. Pela dedicação, pela cumplicidade e apoio, agora e sempre. Obrigado por estar sempre presente, por ser um pilar na minha vida e por ser simplesmente perfeita.

Ao meu adorado irmão, José Diogo, por ser o melhor irmão do mundo! Por me incentivar a querer ser sempre melhor para ser um exemplo para ele, pelo apoio e suporte incondicional, pelo orgulho que tem em mim, seja profissional ou pessoal. Nunca escondeu orgulhar-se do meu percurso e por isso agradeço pelas palavras de conforto que nunca falharam nem quando chegava a casa sem paciência e por último, por simplesmente estar sempre ao meu lado.

À minha tia e madrinha o meu muito obrigado por saber desempenhar na perfeição o papel de “segunda mãe”.

A toda a minha família mas em particular ao meu pai, ao meu avô e ao meu tio e padrinho. Por serem o meu exemplo máximo enquanto homens e seres humanos no que toca a valores de profissionalismo, de altruísmo e, acima de tudo, de integridade. Por conciliarem, de forma exemplar, o trabalho com a dedicação e tempo às pessoas que amam, sem nunca porem em causa uma das duas esferas, e por serem eternos amigos e conselheiros, mesmo quando não os ouço. Obrigado por continuarem a ser apoio incondicional, quer nas minhas derrotas quer nas minhas vitórias.

Por último, à minha mãe, a pessoa à qual um obrigado nunca vai ser suficiente. Obrigado pelos sacrifícios, pelas vezes que teve de abdicar de coisas importantes da vida dela sempre em prole de mim e do meu irmão, por ter sido a pessoa que mais sofreu porque muitas das vezes, as nossas frustrações são descarregadas nas pessoas que mais amamos. Um obrigado por não me faltar com nada, não hoje, não este ano mas sempre, não me ter faltado um colo mesmo quando me achava crescido demais para isso, por não terem faltado os conselhos de mãe, o apoio mesmo quando achava opções minhas menos certas, por sempre ter os ouvidos prontos a escutar os meus problemas e a mão estendida para me ajudar. Um obrigado pelo carinho com que sempre olha para mim à medida que eu cresço, por me fazer saber, que não importa o tempo que passe, não importa o quanto eu cresça ou o caminho para onde a vida me leve, que a minha definição de casa vai ser sempre o voltar para os braços dela.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT.....	XXI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXIII
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	5
Quem sou eu? Porque escolhi esta profissão?	7
Expectativas concebidas e paralelo com a realidade.....	10
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	13
O Estágio Profissional no contexto de formação inicial.....	15
Entendimento do estágio profissional	15
O que é a escola como instituição?	15
O Estágio Profissional no contexto institucional e funcional	16
Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	16
Elemento fulcral do processo educativo: os alunos	21
Núcleo de Estágio	25
Grupo Disciplinar	29
Professora Cooperante.....	34
Professora Orientadora	37
REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	39
Conceção	42
Que tipo de professor quero ser?	42

Realização do processo educativo.....	45
Planeamento	45
Análise Macro - Planeamento Anual	47
Análise Meso - Unidade Didática	49
Análise Micro - Plano de Aula	51
Clima e sistema de socialização.....	54
Autonomia	61
Escola Inclusiva – Vencer barreiras numa Escola de referência	66
Processo instrucional	71
MED - Modelo de Educação Desportiva.....	76
Avaliação como instrumento potenciador formativo	80
Avaliação Diagnóstica.....	82
Avaliação Contínua	84
Avaliação Intermédia.....	85
Avaliação Sumativa.....	87
Classificação – o verdadeiro dilema.....	89
Autoavaliação	91
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	93
Corta-Mato Escolar	96
Dia do Patrono – Voleibol Cup.....	97
Dia do Desporto Adaptado	99
Direção de Turma	102
Desporto Escolar.....	104
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	107
Reflexão como catalisadora de competências	109
Estudo Científico – Estudo de Investigação: Análise de Feedback Pedagógico emitido pelo Estudante-Estagiário nas aulas da UD de Andebol	113
Resumo	113
Introdução.....	114
Enquadramento teórico	115
Metodologia	119

Contexto e participantes	119
Procedimento de recolha de dados	120
Instrumento	120
Análise de dados	122
Resultados.....	123
Discussão dos resultados.....	126
Conclusões.....	128
BALANÇO FINAL E PERSPETIVAS FUTURAS	129
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “objetivo”, emitidos em três aulas avaliadas.....	123
Figura 2 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “forma”, emitidos em três aulas avaliadas.....	124
Figura 3 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “direção”, emitidos em três aulas avaliadas.	125

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Planeamento Anual 2º, 3º ciclo e Secundário.	30
Tabela 2 – Competências específicas (exemplo).	31
Tabela 3 – Planeamento Anual TR.	48
Tabela 4 – Tipos de feedback da dimensão “objetivo”.....	121
Tabela 5 – Tipos de emissão de feedback da dimensão “forma”.....	121
Tabela 6 – Tipos de emissão de feedback da dimensão “direção”.	122
Tabela 7 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “objetivo”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).	123
Tabela 8 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “forma”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).	124
Tabela 9 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “direção”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).	125

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Unidade didática.....	XXVII
Anexo II – Plano de aula.....	XXIX
Anexo III – Regulamento MED	XXXV
Anexo IV – Proposta aquecimento MED	XXXIX
Anexo V – Boletins de jogo MED.....	XLI
Anexo VI – Questionário MED.....	XLIII
Anexo VII – Cultura desportiva - MED.....	XLV
Anexo VIII – Evento Corta-Mato	XLVII
Anexo IX – Cartaz Voleibol CUP	XLIX
Anexo X – Regulamento Voleibol CUP	LI
Anexo XI – Boletim de jogo Voleibol CUP	LV
Anexo XII – Ficha de inscrição Voleibol CUP	LVII
Anexo XIII – Quadro competitivo Voleibol CUP	LIX
Anexo XIV – Cartaz Dia do Desporto Adaptado	LXI
Anexo XV – Ofício Dia do Desporto Adaptado	LXIII
Anexo XVI – Excertos do áudio da primeira aula gravada	LXV

RESUMO

O presente relatório emerge do Estágio Profissional, que se constitui como unidade curricular do segundo ciclo de estudos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O Relatório de Estágio é um documento que pretende refletir as vivências do Estágio Pedagógico, processo estruturante na edificação do Ser Professor do Estudante-Estagiário. É um documento que relata todas as dificuldades sentidas, soluções encontradas e aprendizagens alcançadas na obtenção dos resultados que tiveram lugar na Escola Secundária Rodrigues de Freitas. O trabalho encontra-se organizado em sete capítulos. No primeiro, denominado Introdução, a forma como o relatório está concebido encontra-se sistematizada. O segundo capítulo, Enquadramento Pessoal, reflete acerca do percurso pessoal, sobre as razões que advogam as escolhas nesta opção profissional e enuncia as expectativas e respetivo paralelo com a realidade encontrada. O terceiro capítulo, Enquadramento da Prática Profissional, reflete acerca do Estágio Profissional no contexto de formação inicial e enquadra-o no contexto institucional e funcional. O quarto capítulo integra os processos inerentes à atuação pedagógica no que diz respeito ao processo e estratégias adotadas no processo de Ensino - Aprendizagem nas suas diferentes fases. O quinto capítulo, designado Participação na Escola e Relações com a Comunidade, menciona todos os episódios marcantes da participação e interação na escola e comunidade. O sexto capítulo, Desenvolvimento Profissional pretende evidenciar o desenvolvimento de competências do Estudante-Estagiário sobre a reflexão permanente. Este capítulo conta com o contributo de um estudo Investigação que teve como principal propósito caracterizar o Feedback Pedagógico do Estudante-Estagiário. O sétimo e último capítulo, Balanço Final e Perspetivas Futuras, versa sobre a confrontação com o mundo real do Estudante-Estagiário e das suas pretensões para um futuro profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, FEEDBACK PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PROFESSOR

ABSTRACT

This report emerges from the professional practicum integrated in second cycle of studies of Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary School. It is a document that intends to reflect and analyze the experiences lived in the professional practicum, that was a structuring process in the way of transformation from a trainee-student to a Professor. This document describes all the difficulties experienced, solutions found, and lessons learned that took place in the Secondary School Rodrigues de Freitas. This report is organized in seven chapters. The first one is Introduction and it systematize the way that report is designed. Second chapter, Personal Framing, reflects on the personal journey where are explained the reasons that advocate the choices in this professional option and states (and compares) the expectations and the reality found. The third chapter, Professional Practicum Framework, reflects on professional practicum in the context of initial training and frames it on institutional and functional context. The fourth chapter covers the most representative part of teaching practice, integrating the processes inherent to the pedagogical activity in relation to the process and strategies adopted in the Teaching-Learning process in the different phases. The sixth chapter, Professional Development, intends to highlight the development of Trainee-Student skills on permanent reflection. This chapter counts with the contribution of a research study whose main purpose was to characterize the Pedagogical Feedback of the Trainee-Student. The seventh and last chapter, Final Balance and Future Perspectives, speaks, through an introspective text, about the confrontation with the real world of trainee-student and his pretensions to a professional future.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, PEDAGOGICAL FEEDBACK, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHER

LISTA DE ABREVIATURAS

CEI	Currículo específico individual
DT	Diretor de turma
E-A	Ensino - Aprendizagem
EE	Estudante estagiário
EF	Educação Física
EP	Estágio profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MED	Modelo de Educação Desportivo
NE	Núcleo estágio
NEE	Necessidade educativas especiais
NOEP	Normas orientadoras do estágio profissional
PA	Plano aula
PAAA	Plano anual de atividades
PC	Professora cooperante
PO	Professora orientadora
RE	Relatório de estágio
UD	Unidade didática

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”
Albert Einstein

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se no âmbito do Estágio Profissional (EP), que se constitui como unidade curricular do segundo ciclo de estudos com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este RE complementa-se à Prática de Ensino Supervisionada, perfazendo dessa forma as componentes do EP.

O relatório é constituído por três grandes áreas: o enquadramento pessoal, o enquadramento da prática profissional e a realização da prática profissional. Na primeira área, discorrerei sobre o meu percurso pessoal refletindo sobre as razões que advogam as minhas escolhas nesta opção profissional e enunciarei as expectativas e respetivo paralelo com a realidade por mim encontrada.

Na segunda área será efetuado todo o enquadramento da prática profissional, refletindo acerca do EP no contexto de formação inicial e enquadrando-o no contexto institucional e funcional. Será aqui onde irei aprofundar sobre todo o contexto em que o mesmo decorre, assim como, a explanação de todas as variáveis diretamente associadas.

Uma terceira área é composta pela realização da prática profissional. Esta encontra-se subdividida em 3 grandes temas: Organização e gestão do ensino e aprendizagem; Participação na escola e relações com a comunidade; Desenvolvimento profissional.

É nesta grande área que exponho e integro, numa interpretação atual entre a teoria e a prática contextualizada ao espaço escolar, uma atitude reflexiva do processo em permanência. Como objetivo primordial, esta área lança as bases da minha atuação e norteia os princípios que balizam a

evolução pessoal e profissional, aperfeiçoando o uso de ferramentas necessárias para alcançar a autonomia e a eficiência da minha ação educativa.

Este documento procura constituir-se como a exposição minuciosa de toda a relação teórico-prática que constitui o EP, relatando de forma meticulosa todas as grandes opções do plano, consagrando as várias dimensões anteriormente mencionadas.

O EP foi uma oportunidade enriquecedora, sendo claro que todo o processo refletido neste documento deverá continuar durante todo o percurso futuro, sendo este o início de uma grande e longa jornada de construção individual, na tentativa de fornecer as ferramentas certas aos alunos e a todos que me rodeiam. Este processo certamente não será imutável, caracterizando-se por uma inquietude e espírito crítico constante, na busca permanente da excelência profissional. Engrandecer a Educação Física (EF), disciplina estruturante da nossa sociedade, num local “mágico” como a Escola, reflete-se como uma oportunidade singular e inadiável para influenciar de forma indelével os mais jovens na sua busca formativa.

ENQUADRAMENTO PESSOAL

ENQUADRAMENTO PESSOAL

Quem sou eu? Porque escolhi esta profissão?

"Os sonhos dos grandes sonhadores nunca se concretizam, são sempre transcendidos"

Alfred Lord Whitehead

Chamo-me João Macedo, amante do desporto e do ensino em todas as suas dimensões, com passado como atleta em vários desportos na vertente quer de rendimento, quer recreativa e social. São exemplos disso, desde criança, as minhas experiências de 9 anos na natação, 4 anos de ténis de mesa, 3 anos de futsal e 7 anos de voleibol até ao escalão sénior, modalidade onde possuo o nível II e exerço atualmente o papel de treinador adjunto em seleções nacionais de jovens masculinos.

Contextualizo toda a minha infância num espaço onde fui participante ativo num meio recreativo e desportivo. Muito dos meus tempos livres foram passados em casa dos meus avós, num espaço ao ar livre e numa zona onde a passagem de carros não era um entrave para os meus jogos de infância. Uma infância vivenciada de forma muito positiva fazendo-me recordar nostalgicamente todas as calças rasgadas, janelas partidas, papel enrolado em fita-cola e todas as vezes que chegava à cozinha, já de noite, para jantar tendo perdido a noção das horas.

Usufruí ainda de uma educação onde se incutia e valorizava a prática da atividade física. Exemplo disso é o iniciar desta prática, desde os 3 anos de idade, na modalidade de natação e ginástica. Acredito que tal tenha contribuído para um alargamento exponencial de todo o meu repertório motor, assim como, para o desenvolvimento de competências sociais singulares que só o desporto consegue oferecer. As vivências positivas e marcantes recolhidas nesse período determinaram a procura de outras experiências no domínio desportivo,

razão pela qual fui ainda praticante de ténis de mesa, atletismo e futsal, onde tive oportunidade de representar a minha freguesia nos jogos do concelho de Vila Nova de Gaia e ganhar duas competições.

Todo o aglomerado de práticas desportivas descritas até ao momento não finda aqui. Após passagem pelo desporto na vertente recreativa e social, fui praticante federado de voleibol tendo encontrado provavelmente uma das grandes paixões da minha vida, o trabalho em equipa e os valores inerentes à entreatajuda e à conquista de objetivos coletivos.

Destaco uma barreira que esteve presente durante grande parte da minha infância como um marco altamente caracterizador de todo o meu percurso profissional. Possuía hiperidrose palmar e plantar, problema que se manifestava com uma constante transpiração excessiva nas mãos e pés. Acarretou, por inerência, um grande impacto psicológico na minha dinâmica de socialização. Na EF, disciplina onde se preconiza uma socialização através da corporalidade, vários foram os momentos constrangedores que passei e que poderiam ter sido objeto de recuo no meu à vontade e na minha busca contínua de desafios na área.

Tive o privilégio de ter dois professores que me fizeram ver que não há obstáculos físicos e psicológicos, desde que fossem tomadas as devidas providências pedagógicas e didáticas sendo, sem dúvida, duas pessoas que tomo como referência e modelos de excelência nesta profissão. Além de já ser nessa altura uma pessoa que facilmente se identificava com a profissão docente, passei a almejar uma carreira sustentada pela admiração a estes dois profissionais. Com eles aprendi que ao invés de fugir das barreiras e entraves, devia encarar, aprender e enfrentar os mesmos. Tal aprendizagem fez com que, perante uma “exposição pública” deste meu problema de saúde (em plena aula prática de trave - Ginástica), eu não deixasse de olhar para o lado positivo de uma situação difícil, ultrapassando-a.

A inspiração e a distinção que os referidos Professores desempenharam na minha vida fez com que no 10º ano ingressasse no curso tecnológico de Animação Sócio Desportiva do Colégio Internato dos Carvalhos.

Possuo por isso um histórico de prática variada (e que sempre senti como prática deliberada), que justifica o meu gosto e fascínio pela área, agregada ao facto desta vivência ter incluído a participação em vários eventos sócio desportivos, como praticante, organizador ou voluntário, que me marcaram positivamente para a vida.

Sempre me senti impulsionado a fazer algo pelos outros e o Desporto e atividade física afiguravam-se como o catalisador de todos esses ideais associados à transmissão de conhecimentos e à ajuda na aquisição/desenvolvimento de competências nesta área. É no seguimento do meu estágio no 12º ano, que consistiu em colaborar ativamente na lecionação de diversas atividades/aulas desportivas a Lares de Idosos, Creches ou ao Lar Juvenil da região, que entendo perceber que a docência nesta área seria muito provavelmente a “minha praia”. Olhei para os diferentes alunos nas diferentes idades, com diferentes perspetivas de vida e com diferenciados percursos pessoais e sociais e revi-me nos mesmos. Tomei consciência que os valores e conhecimentos, que extravasam em muito a mera atividade física, nesta área, seriam o âmago de toda a minha vida.

Tal como afirma (Pacheco & Flores, 1999), a história como aluno será sempre uma influência na atuação como professor. Na continuidade desta linha de pensamento (Nóvoa, 1992, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesta mesma lógica refere mesmo ser impossível dissociar a dimensão pessoal da profissional, ou seja, ensinamos aquilo que somos.

Posteriormente, já na faculdade, na vigência do 2º ano do plano de estudos, escolhi o ramo de rendimento, na modalidade de Voleibol iniciando a partir daí o meu ainda curto percurso de Treinador Desportivo. É uma paixão que me complementa e fascina, não fosse também em tudo ligada às atividades vivenciadas durante toda a minha infância. Findo o 3º ano e após estágio na área de rendimento, percebi que a minha escolha não poderia ser outra que não fosse a área de ensino. Esta escolha não era um fator limitativo

de continuar ligado e associado ao ramo de rendimento da minha modalidade, cuja formação poderia ser continuada em qualquer instante. Esta era uma escolha para a Vida e, mesmo sabendo que a empregabilidade de momento é exígua, não poderia abdicar do usufruto desta especialidade de formação académica e profissional.

Expectativas concebidas e paralelo com a realidade

Do EP esperava que se constituísse como um momento “único” enquanto processo prático/teórico de reflexão individual e coletiva. Assim foi, pleno de inseguranças, incertezas, dúvidas, muitas das quais já perspectivadas e, ainda assim, vividas com uma singularidade própria de quem vive intensamente o momento ímpar na nossa formação pessoal e profissional.

Muito para além de ser um ano pleno de conhecimento em ação foi também crítico encontrar um estilo e um equilíbrio próprio e singular para o exercício da nossa atividade.

Fui sendo apoiado diariamente por uma Professora Cooperante (PC) atenta e exigente, com elevado grau de perceção da realidade e com apurado sentido crítico, instigando-nos na procura das melhores estratégias e mecanismos. Foi fundamental e correspondeu de forma integral às expectativas iniciais. O facto de me ter guiado pelo meu processo teórico-prático sem me retirar a autonomia decisória, foi fundamental para ultrapassar óbvias ondas de choque com a realidade ou de desilusão pela menor assertividade em algumas decisões/circunstâncias.

Tornei-me resiliente na busca de soluções e da melhoria pessoal do processo e isso foi resultado da elevada intensidade com que fui apoiado e incentivado. Com efeito, saber ler e reagir às surpresas do dia-a-dia, boas e menos boas, tornaram-me mais confiante na formação do meu “perfil profissional”. Concordo, portanto, com Jones e Straker (2006 cit. por Batista & Queirós, 2015) quando referem a maior eficácia da aprendizagem profissional situada num ambiente profissional, rodeado de profissionais experientes. Tanto mais pelo conforto e garantida tranquilidade sabendo sempre que em qualquer

momento perante qualquer circunstância, tinha ali alguém por perto disponível a ajudar-nos e a conduzir-nos.

O facto de tomar em mãos e em pleno o processo de ensino de uma turma (12º turma residente) também colocava noutra patamar a minha ação. Planear e assumir as rédeas em pleno de um processo permitiu vivenciar todo o ser colocado à prova numa realidade prática diária. Com o passar do tempo, esta área foi-se transformando num hábito “saudável” pelo maior conforto e segurança na condução do processo. Tal nunca significou, porém, que deixasse de me sentir instigado na busca de encontrar sempre melhores respostas e soluções na promoção de um ensino de melhor qualidade.

Também na outra turma (6º ano - turma partilhada) novos desafios eram enfrentados pois possibilitaram um aumento do uso de recursos capazes de controlar e induzir uma dinâmica própria nestas aulas. Estas foram singulares oportunidades para estruturar e planear o caminho que preconizamos que os alunos trilhassem. Atuei sempre na tentativa de fornecer aos alunos as melhores ferramentas para que pudessem decidir e encontrar por si próprios as respostas e caminhos a percorrer. Senti frequentemente dúvidas e receios pelo facto de me ter deparado pela enorme complexidade das várias respostas dadas.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

Devo confessar-me na turma residente como parcialmente derrotado (embora de forma positiva). Derrotado na medida em que tinha a expectativa de moldar a turma à minha imagem, deixar-lhe um cunho pessoal, falava eu no início em deixar a minha marca. Pois bem, os próprios alunos mostraram-me outro caminho. A abordagem passou a respeitar a identidade da própria turma,

a essência dos alunos que a compõem e fizeram-me ver que seria errado querer mudar quem eles são. Optei por me “integrar” nunca deixando de ser quem sou e trazendo a eles o melhor de mim. Desta forma não “moldei” os alunos, mas antes interagimos juntos com reciprocidade e equilíbrio. Foi desta forma que, tendo a expectativa de disciplinar a turma, dando-lhe uma assinatura, acabo por alcançar o grande objetivo de incutir um elevado sentido de responsabilidade e compromisso (nas várias dimensões técnicas e humanas) em conjunto com os alunos e não impondo qualquer metodologia unilateralmente.

Perceber o ambiente que me envolvia, o modo como a estrutura da escola operava e como se manifestavam os profissionais do ensino em determinados momentos, era outro ponto em que desde sempre despertei curiosidade. Certo de que iria ter momentos de partilha de ensinamentos e ideias, algo que considerava extremamente relevante para a minha formação, desde sempre tentei perceber que esses momentos iriam existir e que deveria saber aproveitar os mesmos.

Outro aspeto fundamental foi o trabalho em equipa enquanto núcleo de estágio (NE). Tal afigurou-se essencial na perceção de que só em conjunto se podem ultrapassar os mais difíceis desafios. Nem tudo foram rosas, mas o trabalho de equipa e capacidade de superação de todos ultrapassou as melhores expectativas.

As constantes reuniões e tarefas, assim como a partilha de experiências e a confrontação individual diária com problemas próprios de cada turma, só enriqueceu a nossa experiência tornando o EP uma aprendizagem exponencial. Os diferentes pontos de vista e diferentes sensibilidades na abordagem dos vários temas, embora aumentassem a complexidade na sua resolução, aumentavam também na sua proporcionalidade a intensidade e riqueza global de toda a experiência de trabalho em grupo. Tal só pode ser considerado muito positivo quando estamos num início de carreira docente.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O Estágio Profissional no contexto de formação inicial

Entendimento do estágio profissional

Perceciono este EP como um momento “único” na minha vida, em que podemos vivenciar ao mesmo tempo, durante todo este processo prático/teórico, de uma atitude reflexiva individual e coletiva sobre todo o processo, desde a conceção, à prática, à reflexão, à atualização de conhecimentos.

Aliás, a esse respeito, Batista e Queirós (2013) entendem ser vital dotar futuros profissionais não só de conhecimentos e habilidades, mas de capacidade de os mobilizar face a situações concretas e distintas que irão surgir em catadupa e como primeiro impacto neste mesmo momento. O EP reveste-se assim de um momento irrepetível, não sendo por isso negligenciável desperdiçar todo este potencial que me rodeia para que possa nortear todo o meu futuro percurso e atitude profissional.

Neste particular, afigura-se ainda mais singular a oportunidade de enquanto Professor Estagiário (PE), beneficiar ao longo deste processo de um acompanhamento apinhado, uma vez que conto com a contribuição de uma PC, Professor Orientador (PO) e de fazer parte integrante de um NE. Mais, sem negligenciar o decisivo contributo que a vivência de experiências e troca de opiniões e conselhos com outros professores da mesma área ao longo do ano letivo, sobre a teoria e a real prática no processo ensino-aprendizagem.

O que é a escola como instituição?

A Escola como instituição deve ser um espaço de relações humanas, de crescimento, de diversidade e de educação. Esta pode ser transformada ao longo do tempo e de acordo com os seus contextos sociais (Vaz, 2014). É como que uma segunda casa, uma verdadeira casa de acolhimento que

cultiva, estimula, complementa, acicata e promove o desenvolvimento harmonioso.

Defendo a conceção de que a escola deve ser detentora de uma cultura própria, edificada e desenvolvida num processo que combina a interação social criada nos seus contextos. Não podemos por isso dissociar a Escola como sendo algo imutável e estanque. A instituição que serviu os nossos “pais” está diferente, modernizada, mais preparada para responder perante os desafios prementes, sociais e culturais. Por isso não podia concordar mais, quando Carvalho (2006) infere a particularidade da escola assumir a perpetuação da cultura, de facto os tempos podem mudar mas a importância torna-se cada vez mais crescente.

Estamos, portanto, perante não apenas uma “instituição” transversal qualquer, mas merecedora do devido reconhecimento de todos, e não como muitas vezes acontece, de desprezo ou desvalorização. Uma instituição que se revela como um espaço privilegiado educacional e que se constitui numa realidade espacial e cultural em que todo o conhecimento é contextualizado e construído socialmente.

O Estágio Profissional no contexto institucional e funcional

Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

A escola cooperante foi a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas¹ (antigo Liceu de D. Manuel II), atual sede do Agrupamento de Escola Rodrigues de Freitas. Além da escola cooperante, complementa-se no agrupamento a Escola Básica da Torrinha, a escola Básica de Miragaia, a Escola Básica da Bandeirinha, a Escola Básica Carlos Alberto e a escola Básica de S. Nicolau.

¹ Consulta do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas e do Projeto Educativo (PEE)

O agrupamento conta com um total de 1639 alunos sendo que a escola cooperante e sede do agrupamento contou com um total de 1025 alunos no início do ano letivo.²

Relativamente à oferta formativa, a escola dispõe do 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário e no que diz respeito à Educação Especial, a escola apresenta 2 unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência sendo o agrupamento reconhecido como referência para alunos portadores de deficiência visual e/ou com multideficiências. Como tal, conta com o suporte de docentes e técnicos especializados capazes de ir ao encontro das necessidades deste género de alunos.

O agrupamento tem como atributo distintivo a inclusão, quer do ponto de vista das necessidades educativas especiais (NEE), quer do ponto de vista social e tal verificou-se durante a abertura do ano letivo aos docentes. Enquadrei-me num agrupamento Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com contrato de autonomia e considero este o grande ponto caracterizador do local em que me envolvi. Denotava-se, numa parcela significativa de alunos da escola sede, o desfavorecimento económico e social marcado pela pobreza e exclusão social. Devido a estas características particulares, sempre foi recorrente existir vários casos de abandono e de insucesso escolar em vários alunos da escola. O contrário também vivenciei, um cenário de contraste económico e sucesso escolar, pelo que desde cedo pude concluir um grande nível de diversidade socioeconómica e cultural.

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas delineou no início do ano letivo um plano de melhoria que tinha como principal intento abranger todas as escolas do agrupamento. Nesse plano de melhoria prevalecia o lema “educação para todos”, como direito e imperativo social e a escola teve um papel central no que diz respeito à estimulação e desenvolvimento dos alunos na sua educação. Este plano versou sobre a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como a criação de condições para a orientação educativa e uma transição qualificada da escola para a vida ativa.

² Consulta do documento da abertura do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Enquanto desempenhei as funções de docente sempre me senti comprometido com os objetivos do agrupamento e pela variedade de alunos com que me relacionei, direta ou indiretamente, usufruí de uma aprendizagem mais reforçada e diversificada.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola conta com 4 espaços próprios (Pavilhão Desportivo, Ginásio Central, Ginásio Pequeno, Exterior), 3 dos quais fechados (todos à exceção do Exterior), para a lecionação da disciplina de EF. Através destes recursos espaciais, a escola possibilita o funcionamento normal da disciplina para 5 turmas em simultâneo, assumindo que no pavilhão desportivo é possível dividir o espaço equitativamente para duas turmas exercitarem simultaneamente. De acordo com os moldes pré-estabelecidos pelo grupo disciplinar, quando a lecionação de EF fica impossibilitada por condições climatéricas adversas, o PD é dividido por 3 espaços equivalentes e permite à turma que tinha o espaço exterior atribuído no *roulement*, a possibilidade de ter aula sem qualquer condicionalismo das condições atmosféricas.

“Como o roulement ainda não se encontra concluído e dada a meteorologia que se tem vindo a fazer, aproveitei para começar com a minha turma residente a lecionar Atletismo, na disciplina de resistência. A perspetiva é continuar a aproveitar as condições meteorológicas e assim continuar a lecionar atletismo nas próximas aulas até que o roulement saia definitivamente.”

Diário de Bordo nº3 (de 18 a 22 de setembro)

“A minha aula observada incidiu sobre a modalidade de Orientação, uma aula que já estava preparada para a semana anterior mas que por falta de condições climatéricas não pode ser efetuada tendo lecionado andebol como alternativa/”plano B”.

Diário de Bordo nº22 (de 19 a 23 de fevereiro)

Dependendo do planeamento anual de cada professor, alguns espaços são mais propícios e adaptados para determinadas práticas. A escola cooperante conta com um único espaço devidamente adaptado à prática da ginástica, sendo ele o ginásio pequeno. O pavilhão desportivo está adaptado para a prática dos jogos desportivos coletivos, o que não invalida a prática de outro género de modalidades, com cariz mais individual e/ou de habilidades motoras fechadas. No espaço exterior é possível realizar a prática de atletismo assim como dos jogos desportivos coletivos, além de modalidades alternativas, sendo este espaço menos apropriado e preparado para a prática da ginástica, por razões lógicas de segurança. O ginásio central permite a prática de voleibol e um pequeno conjunto de modalidades e matérias relacionadas. É um espaço que considero estar subaproveitado, estando confinado para o tratamento de um grupo de matérias e modalidades bastante restrito. Dadas as suas possibilidades, dependendo do planeamento anual de cada docente, pode revelar-se um condicionalismo na ação de cada um.

“O roulement é uma temática que desde sempre tem vindo a ser alvo de discussão desde o início do ano letivo e neste particular, considero a rentabilidade de espaços mal conseguida. Sou da opinião que o ginásio pequeno poderia libertar-se do material de salto em altura para o ginásio central. Poupar-se-iam recursos materiais, rentabilizar-se-iam espaços e esta troca de espaços deixaria de ser problema.”

Diário de Bordo nº 20 (de 5 a 9 de fevereiro)

O roulement foi estruturado de forma a permitir uma gestão equilibrada de espaços para os vários professores da escola. O modo como foi estruturado (rotação de espaços quinzenal) induziu uma planificação anual bastante cuidada, com uma abordagem muito própria ao currículo, colocando as aprendizagens dos alunos sempre em perspetiva aquando da sua realização.

“Percebo que para algumas modalidades alguns espaços não estejam preparados para a sua leção. Tentar sistematizar alguns princípios de jogo em algumas modalidades e/ou esclarecer a técnica de algumas habilidades motoras é uma missão mais árdua nestes moldes. Até posso estar a atribuir grande foco a uma determinada habilidade motora numa semana, mas, por força da necessidade, volto a exercitar a mesma duas ou três semanas após, interrompendo o ciclo de aprendizagem dos alunos. Não acredito que a aprendizagem seja de tão fácil consolidação porque a forma como roulement está concebido e a necessidade de rotação de espaços entre professores não me permite abordar uma Unidade Didática (UD) de forma condensada e sem interrupções.”

Diário de Bordo nº 4 (de 25 a 29 de setembro)

Saliento um ponto menos favorável para a leção da EF na escola. Ainda que o espaço exterior permita uma grande diversidade de práticas, o espaço em causa apresentou-se bastante degradado e num elevado patamar de sujidade, acarretando por inerência condicionalismos e consequências negativas à exercitação dos alunos. Ter o campo exterior com duas tabelas disponíveis para a prática e com bom tempo climatérico associado não significa que tenha as condições ideais de exercitação da modalidade de Basquetebol, por exemplo, e que pudesse realizar um exercício igual a um que facilmente poderia executar no pavilhão desportivo.

“O exercício com drible de proteção teve de ser adaptado para somente uma parte do campo de basquetebol devido às condições do piso (bastante sujo). Tentei realizar a aula apesar desta ter ficado comprometida pelas suas poucas condições (sujidade das gaiotas). Ainda de forma algo precipitada, porém incoerente, tentei continuar a cumprir com os vários pressupostos da aula para que esta fosse levada a efeito, porém os próprios alunos estariam desconfortáveis em várias zonas do espaço da aula pelo que, passado alguns

segundos, abortei o exercício. De facto, as condições eram impraticáveis para os conteúdos que pretendia abordar.”

Diário de Bordo nº31 (de 14 a 18 de maio)

No gabinete do grupo disciplinar foram várias as vezes em que procedi à troca de espaços com outros docentes, numa lógica de ajuda mútua para que nenhuma das partes saísse prejudicada na abordagem à modalidade que se encontrava a lecionar. Esta articulação era conseguida facilmente e, através do diálogo, atendi às necessidades de cada professor e sempre que possível os professores cooperavam para o sucesso da aula “vizinha”.

“Aproveitei o espaço exterior para a realização dos exercícios finais da aula. Deparando-me com o espaço exterior de Andebol completamente livre e a turma que tinha esse espaço atribuído estar a ter atletismo, tentei não cometer o mesmo erro da aula anterior em que houve um subaproveitamento dos espaços de exercitação. Após conversa com o professor que ocupava o exterior, consegui confirmação de que não iria precisar do mesmo e rapidamente ocupei-o.”

Diário de Bordo nº22 (de 19 a 23 de fevereiro)

Elemento fulcral do processo educativo: os alunos

“De facto, é manifesto que os alunos são o centro do seu investimento enquanto professores iniciantes. É com eles e para eles que investem. São eles que dão significado – verdadeiro – à sua ação.”

(Batista, 2014, p. 35)

A turma residente atribuída foi um 12º ano, turma do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, constituída por 25 alunos, 6 do sexo masculino e 19 do sexo feminino.

Das informações recolhidas através da PC e das reuniões de direção de turma, viu-se que a turma derivava de 3 turmas distintas do 11º. Com uma análise aos dados obtidos, através da aplicação de uma ficha biográfica, foi possível recolher informação que permitiu conceber um “raio x” da turma. Esta ficha permitiu recolher dados pessoais, motivações e expectativas em relação à disciplina, vivências escolares e desportivas, nível de desenvolvimento desportivo, modalidades abordadas nos anos anteriores, índice de faltas no ano transato, modalidades já praticadas e a praticar e dados referentes à saúde e hábitos de vida. Numa fase precoce do EP, considerei esta informação bastante válida para formular alguns juízos de valor e ter uma opinião mais fundamentada sobre vários tópicos (alunos de referência, alunos que podem demonstrar exercícios, alunos a ter em consideração na elaboração de equipas, perceber gostos e motivações, etc.).

Procurei aproveitar ao máximo a informação obtida, tendo sido esta determinante, por exemplo, na análise das preferências das modalidades que os alunos praticaram no ano letivo anterior para definir quais as matérias que iria lecionar ao longo do EP. O principal intento nessa primeira fase de análise seria conseguir, de alguma forma, alcançar as necessidades da turma e do aluno.

“Passo a isolar informação que considero realmente útil para tomar já opções na minha prática. Relativamente aos gostos e expectativas, a modalidade de ginástica foi a mais apreciada pela turma. O dado que acaba por me despertar maior atenção no meio de tanta informação é o facto dos alunos reconhecerem como características particulares positivas da EF a vertente social, o divertimento, a relação com a saúde e o desenvolvimento corporal, apesar de salientarem, simultaneamente, os testes físicos como atividade pouco prazerosa. Observo ainda que a generalidade da turma valoriza a prática regular do exercício físico e têm índices de motivação para a prática bastante satisfatórios. Um dado curioso, as alunas que refiram não gostar da prática regular de atividade física fora da escola são curiosamente as que apresentam mais

debilidades na prática de EF ou que revelam comportamentos que não se coadunam com a disciplina.

(...)

Analisando o ano letivo transato, ainda que os vários alunos que perfazem a turma sejam oriundos de turmas e professores diferentes, a média classificativa obtida era de 16,17 valores o que faz expectar uma turma com nível de competência bastante satisfatório no que diz respeito à EF.

(...)”

Retirado do documento MEC Anual – Caracterização da turma

Desde cedo procurei providenciar aos alunos uma experiência e vivência desportiva positiva e gratificante, de forma a incutir e promover um pouco mais o gosto pela prática desportiva.

Importa referir que a maior parte da informação recolhida, para se definir grandes decisões e esclarecer-me de eventuais dúvidas relativamente aos alunos, foram as conversas individuais, algumas delas na tentativa de mobilizar comportamentos, reações vistas, opiniões ouvidas, atitudes sentidas face às várias situações vividas. Esses foram dados preciosos que me permitiram envolver melhor no processo com a turma e com cada individualidade. Com eles desenvolvi um conjunto de “*soft skills*” que me completam hoje enquanto docente. O contacto e convívio com os alunos fez com que olhasse para os mesmos com outros olhos e todas as informações por mim percecionadas permitiram adaptar-me aos vários cenários de desafio. À medida que o ano letivo desenrolava conhecia melhor os alunos, cada um com a sua personalidade, levando-me a perceber as suas formas de estar, o que me permitia adaptar toda e qualquer intervenção por mim feita.

“Sobre a atividade livre apenas referir que se constituiu como uma oportunidade de me aproximar um pouco mais dos alunos, perceber as suas motivações académicas, o que está a correr bem e mal na sua formação estudantil e quais as suas ambições profissionais. Deparei-me com diferentes projetos de vida e ambições profissionais o que foi bom porque permitiu observar o aluno de outra forma.”

Diário de Bordo nº26 (de 19 de Março a 27 de março)

A dimensão axiológica foi bastante esmiuçada, quer na turma residente quer na turma partilhada, e o meu papel nunca ficou somente circunscrito ao espaço da aula. Atendi sempre aos problemas e necessidades dos alunos, dentro e fora da sala de aula, relacionados diretamente ou não com a própria disciplina. Por isso, concordo com as palavras de Batista (2014) quando refere a multiplicidade de papéis do professor assim como a noção de que o professor não opera somente no espaço da sala de aula, reconhecendo que as suas responsabilidades sobressaem-se à própria disciplina e ao espaço escolar. Sempre acreditei na ideia de que enquanto profissional do ensino e agente formador e modelador, deveria ter a consciência de ser bem formado para poder ser bom professor, revendo-me totalmente nas palavras de Good e Weinstein (1992) quando afirmam que as escolas cada vez mais têm de descentrar o ensino, quase exclusivo, das aprendizagens intelectuais para passar a conceder maior espaço e atenção ao desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais e morais. Não podemos obliterar uma vertente que é tão importante para os nossos alunos se conseguirmos, de algum modo, ser agentes modificadores ou indutores de bons comportamentos.

Não se esquece a primeira turma e considero-me um professor privilegiado por ter tido oportunidade de ensinar e aprender com eles. Cada aluno, à sua maneira, presenteou-me com momentos que certamente recordarei no futuro e que me tornam hoje uma pessoa e profissional mais completo e preenchido. Decisivamente uma das melhores vivências que a vida me proporcionou.

Núcleo de Estágio

Os EE que compuseram o NE eram provenientes da mesma instituição de ensino, FADEUP. Ainda que tivéssemos partilhado do mesmo conjunto de formadores nesta instituição de ensino e abordado as mesmas metodologias, dispúnhamos de diferentes entendimentos no que diz respeito ao ensino.

Cada EE teve a oportunidade de assumir e dirigir o processo de ensino-aprendizagem da sua TR, desde a conceção e planeamento até à realização do processo educativo e avaliação, ainda que esta turma fosse da responsabilidade do PC (Batista & Queirós, 2013).

Surgiram, a espaços, momentos de partilha e considerei a variabilidade que nos distinguia nestes ápices, ocasiões únicas para o nosso enriquecimento profissional. Aparte desses momentos, promoveram-se situações de reflexão crítica através da observação das práticas de cada EE com troca de pareceres entre EE e PC nos momentos reflexivos pós-aula.

“Ao longo do presente ano letivo, ocorre de forma sistemática um momento reflexivo pós-aula com a PC. Estimo muito este momento por duas razões. A PC solicita primeiro o nosso parecer e é nesta rotina que costumamos pronunciar-nos sobre aquilo que ajuizamos de relevante da nossa própria aula. Seguidamente, a PC emite a sua opinião, opinião esta que por vezes pode encontrar-se com a nossa ou não, ou simplesmente ter outro foco e perspetiva. É crucial a implementação de um pensamento crítico como atributo de apreciação na atividade pedagógica.”

Diário de Bordo nº7 (de 16 a 20 de outubro)

Será através destas vivências e conhecimentos partilhados, certamente decisivos na emancipação dos EE, que Nóvoa (2009) refere que as práticas de formação que se fundamentam em dimensões coletivas são uma boa ferramenta de formação uma vez que auxiliam na consolidação e aquisição da autonomia profissional.

“Ter um auxílio na interpretação de algumas expressões/reações dos alunos que nem sempre são percebidos por mim e elucidarem-me de tópicos onde poderia ter outra performance durante a aula. Ter 3 cabeças e 6 olhos a acompanhar as minhas aulas e posteriormente à mesma a ajudar-me a ver o que não vi... perfeito! Tudo aquilo que contribua para um panorama de maior assertividade nas minhas interpretações e decisões é de se aproveitar.”

Diário de Bordo nº7 (de 16 a 20 de outubro)

Segundo Day (2001 cit. por Cardoso et al., 2014, pp. 181-182) “tornar-se professor implica uma combinação entre reflexão, experimentação e diálogo em contexto de prática (construção ativa do conhecimento prático), pelo que pressupõe uma aprendizagem através da experiência com outras pessoas no local de trabalho”. Sempre foi esta a dinâmica pretendida e almejada por nós enquanto NE.

“Através dos outros tornamo-nos nós próprios.”

Lev S. Vygotsky

“Na continuidade do que tenho vindo a afirmar em DB anteriores, observar as aulas das minhas colegas de estágio, assim como de outros profissionais de ensino com quem partilho o gabinete, permite observar ideias diferentes, modos de estruturação e planificação da própria aula para a mesma UD distintas, feedbacks emitidos díspares, etc. Toda esta “diferença” percecionada contribui (conscientemente ou não) para um aumento do meu reportório de conhecimento das temáticas que pretendo tratar.

A observação acompanhada pela respetiva reflexão, por si só, constitui-se como um instrumento de formação profissional bastante valioso e, por isso, seguir os “passos” de quem teve uma atuação bem-sucedida só enriquece e favorece o nosso desenvolvimento profissional. Foi isso que aconteceu, sem perder a essência da minha própria aula e da minha pessoa, experimentei um exercício semelhante que tinha observado numa aula de uma EE e posso afirmar que correu bastante bem. Acredito que este tipo de práticas possa auxiliar na definição do próprio caminho.”

Diário de Bordo nº27 (de 9 a 13 de abril)

“Foi-me proposto pelos EE do NE um aquecimento por vagas, compondo e organizando os alunos em colunas por exemplo. Admito que seja uma estratégia mais eficaz, capaz de simplificar todo o controlo e observação da turma. Será uma sugestão que irei ensaiar em aulas consequentes e daí ver se realmente traz maior vantagem.”

Diário de Bordo nº9 (de 30 de Outubro a 3 de novembro)

Caracterizo o conjunto de EE deste NE como um grupo heterogéneo que, desde o início do ano, sentiu dificuldades no capítulo da planificação conjunta e da comunicação. Problemas recorrentes ao longo do ano letivo acabaram por dificultar o desenvolvimento global, tendo sido identificados por todos os intervenientes ao longo do EP, sendo alvo de tentativa de solução. Por consequência, estas falhas resultaram em menores performances nas aulas e algum afastamento/desencanto e frustração foi-se apoderando do grupo.

As opiniões foram sempre um pouco divergentes, por um lado com acusações de pouca proatividade, por outro com acusações de pouca disponibilidade de reunir em grupo e debater acerca das tarefas a aplicar. Nunca se encontrou um ponto de equilíbrio satisfatório que potenciasse a troca de experiências, estratégias e os diferentes resultados obtidos, desperdiçando-

se assim uma circunstância ímpar na nossa formação. Sempre fui um defensor acérrimo da discussão aberta, consensos e divisões de tarefas, privilegiando o trabalho de grupo ao invés de contributos individuais. É exemplo de uma organização disfuncional da nossa parte, após reflexão do primeiro período onde se identificam e apontam soluções para a resolução destes conflitos, a falta de comunicação necessária para resolver estes problemas, resultando num agravamento dos processos de grupo. Estas disfuncionalidades foram alvo de reflexão e o estágio decorreu sempre com o conhecimento de todos sobre este particular.

Foi um ano complicado, de grande desafio perante o “choque com a realidade” onde aprendemos a viver e conviver uns com os outros, onde trabalhamos para o bem comum tendo em conta a nossa evolução individual, conseguindo retirar desta experiência ensinamentos singulares para o verdadeiro mundo “real”.

Segundo Batista e Queirós (2013), o PC assume uma posição de grande relevância na condução e orientação do EP, estabelecendo uma ponte de ligação entre a instituição escolar e a faculdade. A PC foi um elemento bastante importante na regulação da vida do NE e estabeleceu as pontes de ligação entre todos. Auxiliou-me na sistematização de metodologias e estratégias que possibilitassem suprir eventuais receios e dúvidas na prática pedagógica nas mais variadas dimensões em que atuei. Nunca se coibiu de fazer críticas e apreciações à minha performance, sempre num sentido lato de construção e evolução, tendo sido importantíssima no desenvolvimento da minha identidade profissional.

Da PO, o acompanhamento deu-se sobretudo na produção de investigação científica onde poderíamos sustentar a nossa prática sob uma matriz teórica científica auxiliar. O processo de investigação e teorização das várias problemáticas que acompanharam o EP foi importante e a investigação constitui-se como uma das dimensões da profissionalidade docente.

Por último, senti claramente da PO e da PC uma preocupação em autonomizar os EE ao longo do EP tendo sido um processo sentido de forma gradual e cuidada. Corresponderam na íntegra às expectativas inicialmente

criadas e o processo de supervisão da prática educativa contou sempre com feedbacks para melhoria e crescimento da nossa prestação.

Grupo Disciplinar

O grupo de EF inclui-se no Departamento de Expressões, apresenta-se pela área disciplinar de EF e é representado em Conselho Pedagógico pelo coordenador do Departamento de Expressões. O grupo disciplinar de EF era constituído por um total de 13 docentes, integrando-se num total de 26 docentes que perfaziam o Departamento de Expressões.

“O Departamento curricular, pelas competências que lhe são atribuídas, na gestão e tomada de decisão acerca do currículo, assume um papel fundamental na mobilização dos professores para o processo de conceção e desenvolvimento do projeto educativo da escola.” (Correia, 2007, p. 49).

Tive oportunidade de participar ativamente nas poucas reuniões e atividades, assim como, viver e compreender integralmente as várias atividades desenvolvidas, tendo-me sentido um elemento bem acolhido e incluído no grupo.

O primeiro contacto com o grupo disciplinar foi na primeira reunião de departamento. O sentimento de total desconhecimento das dinâmicas de trabalho e de funcionamento do departamento assustaram-me numa primeira instância mas rapidamente percebi que iria caminhar por um processo de integração e envolvimento onde iria vivenciar de perto as várias atividades.

Após a reunião de departamento, realizou-se uma reunião com o grupo de EF e foi aqui que se identificaram e estabeleceram decisões importantes para a nossa prática. Decisões acerca do desporto escolar, datas para atividades no Plano Anual de Atividades (PAAA), planeamento, regras e condutas, estabelecimento de critérios de avaliação, ou seja, pontos que acabaram por ser debatidos e influenciados nestas reuniões.

Relativamente à planificação foi-nos entregue um documento geral (planeamento anual) onde estavam determinadas as “matérias” a serem lecionadas por ano e ciclo de ensino. Desde logo podíamos constatar que a

aptidão física era um conteúdo transversal a todas as faixas etárias do ensino básico e secundário.

Tabela 1 – Planeamento Anual 2º, 3º ciclo e Secundário.

5º	- Jogos Pré-desportivos - Atletismo (resistência) - Ginástica (Solo) - Modalidades Alternativas (a)	- Voleibol - Atletismo (vel. e salt. altura) - Ginástica (solo) - Modalidades Alternativas (a)	- Futsal - Atletismo (estafetas) - Ginástica (aparelhos) - Modalidades Alternativas (a)	APTIDÃO FÍSICA
6º	- Basquetebol - Atletismo (resistência) - Ginástica (solo) - Modalidades Alternativas (a)	- Andebol - Atletismo (velocidade) - Ginástica (aparelhos) - Modalidades Alternativas (a)	- Voleibol - Atletismo (lanç.. do peso) - Ginástica (aparelhos) - Modalidades Alternativas (a)	
7º	- Voleibol - Atletismo (resistência) - Ginástica (solo/aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Futsal - Atletismo (velocidade) - Ginástica (solo/aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Basquetebol - Atletismo (salto em altura) - Modalidades Alternativas (a)	
8º	- Basquetebol - Atletismo (resistência) - Ginástica (solo/aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Voleibol - Atletismo (vel./ estaf.) - Ginástica (solo/aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Andebol - Atletismo (peso) - Ginástica (acrobática) - Modalidades Alternativas (a)	
9º	- Andebol - Atletismo (resistência) - Ginástica (solo/aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Voleibol - Atletismo (velocidade) - Ginástica (solo/acrobática) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Futsal - Atletismo (barreiras) - Ginástica (solo /acrobática) - Modalidades Alternativas(a)	
10º	- Voleibol - Atletismo (resist. / salto altura) - Modalidades Alternativas (a)	- Basquetebol - Atletismo (vel. / estaf.) - Ginástica (solo/ aparelhos) (b) - Modalidades Alternativas a)	- Futsal - Atletismo (peso) - Ginástica (aparelhos/ solo) (b) - Modalidades Alternativas (a)	
11º	- Voleibol - Atletismo (resis. e dardo) - Ginástica (solo/ aparelhos /acrobática) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Andebol - Ginástica (solo / aparelhos/ acrobática) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Basquetebol - Atletismo (barreira / velocidade) - Modalidades Alternativas (a)	
12º	- Coletivos (c) - Atletismo (Resistência) - Ginástica (solo/ aparelhos /acrobática) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Coletivos (c) - Ginástica (solo/ aparelhos /acrobática) (b) - Modalidades Alternativas (a)	- Coletivos (c) - Atletismo (barrei e vel.) (b) - 1 a 2 disciplinas - Modalidades Alternativas (a)	

No sentido de uniformizar o domínio de competências a alcançar pelos alunos, foi entregue a cada docente documentação que tratava em detalhe sobre competências específicas a atingir por ciclo de ensino assim como respetivos critérios de avaliação.

O domínio das competências específicas do 2º ciclo versava essencialmente sobre o domínio psicomotor e cognitivo, enquanto que para o ciclo secundário já se designavam competências referentes ao domínio do “saber”, “saber estar” e “saber fazer”.

Jogos Desportivos Coletivos

Tabela 2 – Competências específicas (exemplo).

Domínio do “Saber Fazer”	Domínio do “Saber”
Andebol, Basquetebol, Futebol. 1. <u>Realiza ações técnicas de base:</u> - Passe/recepção; - Drible/condução de bola; - Finta; - Remate/lançamento. 2. <u>Realiza ações tático/técnicas elementares:</u> - Defesa/ataque; - Marcação/desmarcação; - Princípios de jogo.	Conhece a História do Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol.
Voleibol. 1. <u>Realiza ações técnicas de base:</u> - Passe de dedos/ manchete; - Serviço por cima; - Orientação e reorientação dos apoios; - Deslocamentos padrão; - Remate, amorti; - Bloco 2. <u>Realiza ações táticas/técnicas elementares:</u> - Noção de recetor e não recetor; - Ocupação racional do espaço; - Em situação de ataque a equipa avança no terreno, numa atitude de proteção ao ataque;	Conhece as regras fundamentais das modalidades abordadas. Descreve utilizando linguagem adequada as diferentes ações aprendidas. É capaz de arbitrar um jogo.

“Cada departamento curricular esteve incumbido de ajustar para melhor adaptar níveis de exigência e a ponderação dos domínios a avaliar.”

“Cada grupo de docência explicitará, relativamente às diferentes disciplinas que leciona, a forma como distribui a percentagem correspondente a cada um dos domínios a avaliar.”³

Cedo percebi que os critérios da disciplina regiam-se pelos critérios gerais do agrupamento. O grupo de EF definiu um conjunto de referenciais ajustados à especificidade da disciplina, tendo sido aprovado em conselho pedagógico. Foi sobre esses standards que se trabalhou durante o ano.

Relativamente aos critérios de avaliação, o documento fornecido aos docentes de EF definia para todos os ciclos de ensino uma preponderância de 50% para o domínio motor, 30% para o domínio atitudinal e 20% para o domínio cognitivo. No caso do aluno com atestado, o peso de cada domínio alteraria para 70% no domínio cognitivo e 30% no domínio atitudinal. As atitudes cívicas e o empenho são dois tópicos centrais dos critérios de avaliação do domínio atitudinal. Devo, no entanto, referir que o empenho abrange, nesta grelha, apreciações relativas à pontualidade (5%), apresentação/conservação do material (10%) e cumprimento das atividades (10%).

“Particularizando o domínio atitudinal, a grelha não contempla uma variável que a meu ver deveria ser valorizada e ter algum realce no seu peso. Falo da contemplação do conceito “Empenho” na verdadeira aceção da palavra, a meu ver um tópico central que facilmente permite diferenciar o aluno que se esforça do aluno que só aparece às aulas de EF.”

Diário de Bordo nº15 (de 11 a 15 de dezembro)

³ Retirado do documento legislativo: Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento

A atmosfera que envolvia o grupo era de respeito mútuo, estima e cooperação entre todos. Durante o ano letivo, existiram momentos de alguma tensão e stress no seio do grupo com opiniões discordantes entre alguns elementos. No entanto, todos participaram ativamente e a dimensão cooperativa sobre o fim comum era o que prevalecia e imperava no final.

*“The most valuable resource that all teachers have is each other.
Without collaboration our growth is limited to our own perspectives”*

Robert John Meehan

Com os diferentes profissionais que compunham o grupo muito debati acerca de perspetivas, conhecimentos e entendimentos sobre o ensino. Conselhos e pareceres relativos ao trabalho por mim desenvolvido foi uma constante da qual pude usufruir, tanto nas atividades relacionadas com o desporto escolar, como nas atividades escolares propriamente ditas.

“Gosto de me sentir envolvido no contexto e quero desde logo perceber como funcionam as dinâmicas sociais entre professores. Perceber o ambiente que me envolve, o modo como a estrutura da escola opera e como se manifestam os profissionais de ensino em determinados momentos. Há sempre momentos de partilha de ensinamentos e ideias e muitas vezes estarei envolvido no processo de ensino de determinados alunos. Considero extremamente relevante para a minha formação, enquanto professor de EF, estar envolvido neste processo relacional com outros professores e daí adquirir mais recursos e competências. Será importante perceber que esses momentos vão existir e há que saber aproveitar os mesmos.”

Expectativas iniciais – Projeto de Formação Individual

Professora Cooperante

A PC é a responsável pela orientação da prática de ensino supervisionada. Entre várias funções, orienta e guia os estagiários cooperativamente com o orientador da FADEUP, programa as atividades do núcleo do EP, apoia e orienta o NE em todas as atividades do projeto de formação. Em suma, coordena no local, em total proximidade, diariamente todo o processo inerente às atividades do NE desde reuniões formais obrigatórias à supervisão da prática pedagógica, passando pela reflexão conjunta e observacional de todos os momentos práticos e teóricos próprios da função do EE.

Segundo Jacinto (2003) a PC adota um papel de conselheira, de facilitadora ao autodesenvolvimento do aluno promovendo em todos os momentos o seu crescimento profissional, incentivando a sua autonomia e reflexão sistemática. Foi exatamente isto que a PC procurou fazer, incentivando, alertando, instigando sempre de forma oportuna para a realização, reflexão e atitude dinâmica do NE.

Tal como Rodrigues (2011) defende, os professores têm que procurar o seu caminho profissional e amadurecer o seu próprio estilo e metodologia. No entanto, devo referir que tal não pode ser feito de forma leviana e de facto sempre de forma muito próxima o papel da PC foi decisivo para a constante evolução da nossa prática e do acompanhamento que nós próprios fazíamos dos nossos progressos. Foram muitas as vezes em que fomos alertados, outras questionados e outras ainda em que tivemos total liberdade de escolha e de assunção de responsabilidade. Em todos estes momentos o objetivo percecionado por mim foi de aprendizagem e de estímulo.

Muitas vezes, só passando pela dificuldade tomamos consciência da ingenuidade precoce de quem agora inicia um percurso de vida, no entanto, nunca faltou a palavra de conforto, a ajuda para ultrapassar as dificuldades e, noutros momentos, o pré-aviso de alternativas que podiam simplificar e favorecer a nossa função.

“Relativamente à aula lecionada à TR na sexta-feira foi uma aula que correu bastante bem face àquilo que eram as minhas incertezas. A aula desenrolou-se numa estrutura recomendada pela PC. Segui o conselho da professora ao montar o exercício naquele tipo de organização e de facto encaixou no perfil da turma e reconheço agora que seria sensato adotar este tipo de rotina preparatória do esquema de acrobática desta forma desde o início. Não estava à espera deste resultado e provavelmente, caso tivesse adotado estes moldes de organização da aula desde o início da UD, os alunos estariam num estado de desenvolvimento do esquema mais adiantado, mais detalhado e mais pormenorizado daquele a que se encontram neste momento.”

Diário de Bordo nº24 (de 5 a 9 de março)

Mais do que promover uma atitude reflexiva no processo, um grande mérito da PC era a permanente preocupação com a nossa efetiva evolução, ou seja, muitas vezes não chega refletir bem e percecionar melhor para depois, perante factos novos e inesperados, continuarmos a revelar as mesmas dificuldades. Esta postura elevou a fasquia por forma a percebermos que o processo não é linear e mais do que apenas refletir, devemos antes interagir e antecipar cenários de forma mais intuitiva e natural e que nos dote de mecanismos próprios que nos garantam celeridade na resolução de problemas práticos.

“No final desta aula introdutória da UD de Andebol tive uma perceção da aula completamente díspar de quem observou “de fora”. Logo após o término da aula estava satisfeito e com uma perspetiva crítica positiva dadas as dificuldades que encontrei no momento e no próprio espaço da aula. Posteriormente e em diálogo com a PC no momento de reflexão pós-aula, dei conta da discrepância de opiniões. Afinal aquilo que eu achava ter corrido bem talvez possa não ter sido bem assim. Colocando todas as sugestões/opiniões da PC em perspetiva, percebi no final, mais uma

vez, a enorme importância do momento de reflexão pós-aula. Não há verdades absolutas e é normal que hajam perspectivas diferentes e é este, na minha opinião o grande fator enriquecedor do processo de estágio. Neste ponto de vista o momento de reflexão pós-aula foi muito proveitoso porque realmente (e julgo que foi evidente) não estava a contar com uma opinião muito divergente.

Encaro este momento como mais um acontecimento benéfico para o processo e crescimento profissional. Este contraste de opiniões relativo à aula alude a uma postura constante de inquietude e de busca pelo melhor. É sempre possível melhorar e afinar processos assim como procurar outras perspectivas, não ficando numa posição de conforto quando as coisas até vão correndo bem.”

Diário de Bordo nº16 (de 8 a 12 de janeiro)

De facto, estando presente de forma diária e permanente, acompanhando em detalhe todo o nosso planeamento e execução do mesmo, esta postura da nossa PC complementou e auxiliou a evolução do nosso próprio pensamento prático.

Foram várias as vezes em que não nos eram apontados os caminhos a seguir nem dadas respostas às nossas angústias. Sempre nos foi dado espaço próprio sem por outro lado nunca nos faltar o devido suporte interrogativo, filosofia que coincide com Rodrigues (2011) quando indica que o PC deve ser um guia e ajudar o EE a elaborar as suas próprias respostas.

Embora nem sempre o NE tenha sido inteiramente cooperante, sempre e em todos os momentos a disponibilidade, interesse e empenhamento da PC foram irrepreensíveis.

Professora Orientadora

A orientação da prática de ensino supervisionada foi efetuada por um docente da FADEUP que já conhecia antes do início do EP, dado ter sido seu discente na unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica do primeiro ano de mestrado.

Desde logo percebi que podia estar tranquilo com alguma da expectativa gerada sobre qual PO que poderia ser atribuído ao meu NE quando vi por quem seria orientado. Confiante de que seria um PO responsável mas acima de tudo exigente e capaz de auxiliar nos vários obstáculos com que poderíamos deparar ao longo do EP, pelo contacto estabelecido e por todas as situações vividas usufruí de um acompanhamento próximo ao processo.

A PO revelou-se, dessa forma, alguém competente no acompanhamento e orientação do processo de estágio que tinha à sua responsabilidade (Rodrigues, 2011). A leitura dos diários de bordo e consequente emissão de feedbacks (nas reuniões com NE em que esteve presente), a sensação de que se informava e esclarecia regularmente com a PC sobre todo o percurso dos EE e ao mesmo tempo promovia e incitava-nos a construir o próprio conhecimento pela prática, com reflexão de todos os problemas inerentes à profissão nas várias dimensões associadas fez com que nos tivéssemos de “emancipar” autonomamente no EP.

Destaco as reuniões realizadas com o NE. Nestas, os EE falavam em primeiro lugar e à posteriori, quer a PC quer a PO discorriam sobre o mesmo. Foram momentos ricos, de discussão e partilha que me obrigaram a ser cada vez mais assertivo na própria reflexão e que me obrigaram a interrogar todas as minhas tomadas de decisão, tendo desenvolvido um conjunto de competências de argumentação que no início do EP não estavam tão estimulados. Das reuniões em NE a PO levantou vários tópicos para discussão que eram merecedores de destaque para reflexão e muitas vezes desprovidos de apreciação pelos EE, que mais uma vez se traduziam em momentos de aprendizagem.

Investigar a própria atividade, analisar e discutir os procedimentos por mim adotados com o devido suporte teórico e de forma contextualizada ao

espaço onde se realizou o EP fez-me perceber a reflexão como ponto de partida para uma formação mais holística do EE, tendo sido este um ponto muito valorizado pela PO ao longo do processo.

Por todas as razões enumeradas anteriormente senti que o acompanhamento ao processo, tanto pela PO como PC estimulou a autonomia, sempre numa perspetiva construtivista e de aprendizagem contínua.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Contempladas quatro categorias nesta área (Concepção, Planeamento, Realização e Avaliação do Ensino), o objetivo passa por refletir sobre um modelo de trabalho sistemático que promova o sucesso educativo. Com o propósito de alcançar a eficácia pedagógica em todo o processo Ensino-Aprendizagem (E-A), a organização adotada regeu-se por objetivos pedagógicos que comportavam o conhecimento válido da EF.

A competência profissional pode ser definida pela capacidade para criar, organizar ou modificar as condições de aprendizagem com a intenção de facilitar o desenvolvimento de processos de aprendizagem nos alunos, tornando-a mais enriquecedora. Por isso e juntando o grande carácter individual à complexidade situacional que gera e define a competência no ensino, a sistematização coerente e aprofundada das áreas supramencionadas são agora apresentadas.

Considero por isso, uma área que suscita todo um processo chave e indispensável para atingir a competência enquanto professor, embora, corroborando Roldão (2007, p. 101), reconheça com profundidade que “...todo o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado.”

“O professor profissional [...] é aquele que ensina não apenas porque sabe mas porque sabe ensinar.”

(Roldão, 2007, p. 101)

Conceção

Que tipo de professor quero ser?

“A disciplina da Educação Física é uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. Dito de outro modo, aquela disciplina traduz a maneira como o sistema educativo olha o corpo, como o observa sob a perspetiva da sua possível importância educativa. Mais ainda, a existência da Educação Física expressa a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de não se alhear completamente deste processo. Com efeito o facto do homem ter corpo implica não apenas a necessidade de aprender a lidar com ele, mas também que os alunos aprendam a viver em sintonia com o seu corpo. O corpo constitui-se, assim, em oportunidade de educação e formação” (Bento et al., 1999, p. 66).

Nem sempre é fácil fazer com que os alunos entendam a EF como uma disciplina que vai além do domínio de diferentes habilidades motoras mas também como disciplina que educa pela “corporalidade”. O “maior problema” é quando os docentes não percecionam esta linha de pensamento e negligenciam o quão estruturante pode ser a EF no currículo, pela sua própria singularidade e distinta natureza. A formação da corporalidade acarreta valores insubstituíveis e por muitos docentes adotarem uma visão demasiado restrita do conceito do físico e da corporalidade, as aulas são muitas das vezes desprovidas de aprendizagem e feedback, sendo completamente triviais e muito similares a “recreios supervisionados”. Este era um dos meus maiores receios (deixar cair as aulas numa rotina que deixasse de procurar a melhoria e que não pensasse a aprendizagem, o clima e a responsabilidade no seu todo), podendo correr o risco de perder virtuosismo e desperdiçar momentos de improviso que também são necessários. De facto, a EF deve pautar-se pela elevação da sua legitimidade de forma permanente.

De acordo com as palavras de Garcia (1997), a partir do momento em que o corpo for percecionado pela sociedade como forma de figurar os nossos valores, identidade e cultura, será reconquistada a expressividade da Educação Física que tanto defendemos.

Sempre tive presente a EF como disciplina que vai muito além da uma mera abordagem às habilidades motoras. Como tal, a minha atuação extravasou a mera transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal e social foram realidades por mim focadas. O valor do jogo, competição, fair-play, trabalho de equipa, cooperação e do lúdico ganhou muito destaque neste EP e considerar somente a questão da corporalidade, seria algo muito redutor na minha ação docente. Está também nas nossas mãos contribuir para a emancipação da disciplina e “semear” na jovem sociedade esta visão e estes conceitos de forma permanente.

No nosso grupo disciplinar e na realidade que pude vivenciar neste EP com outros profissionais docentes, facilmente se percebe um panorama de desmotivação e insatisfação com a carreira devido a vários fatores agregados (espaços, roulement, número de horas atribuídas, número de turmas atribuídas, menor autonomia e poder de decisão, “desconsideração” do estado, escalões, colocações, maior trabalho burocrático, etc...).

O cenário aparece “negro” na nossa disciplina comparativamente às outras, dada a sua condição e (des)valorização no currículo. Por não contar para a média de acesso ao ensino superior, os alunos estão cada vez mais desinteressados e é cada vez mais difícil motivá-los para uma prática dedicada e devidamente valorizada. Por consequência, as aulas diminuem na qualidade apresentada e desenvolve-se um efeito “bola-de-neve”.

Considero a profissão docente uma das mais nobres e importantes da nossa sociedade por cultivar uma responsabilização pela formação de alunos e seres humanos. Um docente deve ser um apaixonado pelo ensino e pela educação, por isso custa-me quando vejo tanto desleixo no processo de lecionação. A ambição pela promoção de um ensino de qualidade deverá ser uma constante que qualquer profissional deve almejar e nunca, seja qual for a circunstância, um profissional deve desconsiderar o valor e o impacto das suas ações nos discentes que tem em mãos.

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

(Graça, 2001, p. 110)

Bento (2003) entende a concepção de ensino como uma preparação basilar na projeção de um ensino contextualizado e ajustado. Henrique e Januário (2006) aludem ao processo E-A com o efeito causalidade recíproca das interações. Segundo os últimos autores citados, a conduta do professor tem repercussões diretas no aluno que, por sua vez, irá influenciar o comportamento adotado pelo professor, assim como todas as suas tomadas de decisão para o próprio processo E-A.

“No que diz respeito à aula, pude contar com uma elevada densidade motora, consequência direta do número de alunos que tive disponível para a aula. Alguns aspetos durante a aula tiveram de ser levados em consideração, por exemplo, a gestão do esforço. Curioso notar que ao aluno “x”, com emissão de feedbacks mais frequentes e atenção da minha parte redobrada, o mesmo envolveu-se muito mais no exercício e na própria aula ao ponto de conseguir executar corretamente o movimento da “perna de ataque” (algo que na primeira aula adivinhava como algo de difícil realização).”

Diário de Bordo nº29 (de 7 a 11 de maio)

De facto há uma relação significativa entre o modo como o professor encara e operacionaliza o processo com o desempenho dos alunos. Se por vezes desenvolvemos sentimentos de frustração por os alunos não estarem comprometidos ou porque não atingem os objetivos de aprendizagem com as nossas tarefas propostas, também devemos ter discernimento suficiente durante a nossa atuação para que o contrário nunca aconteça. Esta é a forma como vejo a postura do professor de EF enquanto promotor e defensor da

disciplina. O descrédito na posição do docente advém da forma como se encara a profissão.

A adoção de uma postura correta e pró-ativa permite melhorar a percepção da disciplina evitando ser “maus exemplos”. Negligenciar o processo e comprometer as aprendizagens dos alunos por motivos de pouco profissionalismo é inconcebível e como tal, urge a necessidade de alguns profissionais de ensino retratarem as suas concepções de ensino e o modo como estão na profissão.

Realização do processo educativo

Planeamento

Segundo Bento (2003, p. 16) o planeamento revela-se como “o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua localização prática”.

Para que haja um ensino de qualidade deve coexistir, enquanto pressuposto base, uma fase de preparação/planeamento do professor com qualidade associada.

Todo o processo de E-A deve ser enquadrado e envolvido na conjuntura com que o professor se depara, numa perspetiva onde se pretende promover um ensino de qualidade. O processo de planeamento ganha uma dimensão preponderante e relevante na sua eficácia.

Como tal, o carácter desta tarefa inerente ao profissional docente não deve ser encarada de forma leviana, uma vez que se revela altamente estruturante na realização do ensino mas acima de tudo nas aprendizagens dos alunos.

*“Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado
do seu planeamento e preparação”.*
(Bento, 2003)

O planeamento confere estrutura às matérias de ensino a serem abordadas, clarifica o professor no que diz respeito à idealização de linhas orientadoras eficazes assim como permite ao professor ponderar (antecipadamente) o processo da ação propriamente dita.

A sensação de total autonomia e liberdade na especificação (desde a perspetiva mais generalista à mais individual) do caminho percorrido pelos alunos constituiu-se como um enorme desafio às minhas competências de planificação e hoje perceciono-me como um professor mais capaz no reconhecimento, análise e adaptação de variáveis que me permitem trilhar caminhos de desafio e que consigam criar impacto na aprendizagem dos alunos.

Atenuar o aparecimento de eventos “imprevisíveis” é um cenário possível quanto mais o professor estiver preparado e tal pode ser conseguido quando há um planeamento rigoroso e cuidado de quem dirige o processo. Concordo portanto com Bento (2003, p. 8) quando afirma a maior segurança na ação como consequência do planeamento.

Uma tarefa plasmada nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (NOEP) e que por mim foi concretizada enquanto EE, foi a inclusão de propostas de planificação sob três domínios (Plano anual, Unidade Didática e Plano de Aula) com vista à melhoria da realização do ensino.

São três níveis de planeamento distintos, um partindo de uma perspetiva mais grosseira e global, outro inserido num plano intermediário e por último um com carácter altamente específico, incisivo e pormenorizado. Cada domínio com características distintas mas todos eles com um objetivo comum: tomar decisões que permitam preparar o futuro de forma assertiva assim como determinar o ensino propriamente dito de forma metódica, estruturada e enquadrada. Com efeito, foi um processo progressivamente melhorado e adaptado ao cenário com que me deparei neste EP, alvo de ajustes permanentes mas essenciais.

Análise Macro - Planeamento Anual

Segundo Bento (2003), o professor deve ter competência suficiente para que tome decisões acertadas no que diz respeito ao processo educativo para todo o ano letivo.

O Plano Anual não pormenoriza quanto ao que será o método e forma de atuação, apenas apresenta uma perspetiva global do percurso letivo, situando o programa de ensino no espaço local.

A possibilidade de traçar um caminho da matéria que iria abordar, nos momentos em que consideraria mais oportuno, assim como a determinação da sua extensão e da sua abordagem, foram pontos que desde sempre me motivaram, ou seja, sentir-me “dono do processo”. Todo o Plano Anual da minha turma residente (12º ano) foi por mim projetado e pensado de acordo com as minhas conceções de ensino, características do contexto em que estava envolvido e necessidades da turma.

Para estruturar o Plano Anual foi bastante importante considerar numa primeira instância várias variáveis: qual o PAAA (o principal propósito desta análise seria antecipação de eventuais aulas sobrepostas), espaços disponíveis, matérias a lecionar (cedido pela PC um documento auxiliar que enunciava as modalidades por ano letivo), dias de aulas, feriados, etc. Estes foram pontos que tive de colocar em evidência para que conseguisse um Plano Anual completo e adaptado à turma. O Plano Anual foi reformulado várias vezes durante o EP, evidenciando desde já a flexibilidade que deve aportar este documento, uma vez que sempre tive o cuidado de considerar a evolução da própria turma e alunos face aos objetivos propostos.

Um procedimento base para a consecução do Plano Anual é a análise do *roulement*. Nesse momento o docente tenta conciliar datas, espaços e colocar em evidência o tipo de clima que se pode vir a fazer para saber qual a matéria mais apropriada para determinado momento do ano letivo.

No meu caso em particular e numa primeira fase do EP, a atribuição tardia de um *roulement* definitivo (constantes reajustamentos) constituiu-se como um grande entrave à definição do Plano Anual.

“Como o roulement ainda não se encontra concluído e dadas as condições meteorológicas que se tem vindo a fazer, aproveitei para começar com a minha turma residente a lecionar Atletismo, na disciplina de resistência. A perspetiva é continuar a aproveitar as condições meteorológicas e assim continuar a lecionar atletismo nas próximas aulas até que o roulement saia definitivamente.”

Diário de Bordo nº3 (de 18 a 22 de setembro)

Distribuir de forma lógica os conteúdos a abordar durante o ano foi também um ponto onde confesso ter sentido alguma insegurança, talvez fruto da minha falta de experiência no desempenho do papel de docente, uma vez que não tinha bem presente quão continuado no tempo deveria ser o ensino de determinadas habilidades motoras (consequentemente da UD), tendo implicações diretas no PA.

Tabela 3 – Planeamento Anual TR.

Turma: 12º C		1º PERÍODO					
ROTAÇÃO	MÊS	DIA	AULA	HORA	ESPAÇO	UNIDADE DIDÁTICA	Nº AULA UD
1ª	SETEMBRO	15	1	8h20	GP	AULA DE APRESENTAÇÃO	
		15	2	8h20	GP		
		20	3	10h10	GP	FITescola	
		20	4	10h10	GP		
		22	5	8h20	EXT	ATLETISMO (resistência)	1
		22	6	8h20	EXT		2
		27	7	10h10	GP		3
		27	8	10h10	GP		4
		29	9	8h20	EXT		5
		29	10	8h20	EXT	VOLEIBOL	1
	OUTUBRO	04	11	10h10	GP	GINÁSTICA	1
		04	12	10h10	GP	GINÁSTICA	2
		06	13	8h20	EXT	ATLETISMO	6
		06	14	8h20	EXT	ATLETISMO	7
2ª		11	15	10h10	GC	VOLEIBOL	2

Análise Meso - Unidade Didática

De acordo com as palavras de Bento (2003, p. 76) é na UD que “decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”, sendo que o mesmo autor refere ser neste particular onde está o maior foco do seu trabalho. Como tal não podemos obliterar uma fase que se revela bastante estruturante no planeamento do ensino e com implicações diretas que se fazem sentir em grande escala nas aprendizagens dos alunos e na evolução da turma. O mesmo autor supracitado (2003, p. 60), afirma ainda que o planeamento da UD “procura garantir, sobretudo, a sequência lógica-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio da regulação e da orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”.

Para a UD recorri ao modelo proposto por Vickers (1990) e em todas as UD construídas coloquei em evidência a categoria das Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Conceitos Psicossociais e por último os Conceitos Fisiológicos. Este modelo permite aproximar-me à visão de Bento (2003) que defende uma formação e desenvolvimento holístico dos alunos, não olhando para a UD como uma mera distribuição de matérias sem fim específico, atribuindo igualmente importância ao desenvolvimento da personalidade, atitudes, comportamentos, etc.

Numa fase inicial do EP senti dificuldade na construção e implementação das UD. Para que tivesse uma proposta de organização de conteúdos sequencial, lógica e estruturada senti a necessidade de deter os conhecimentos específicos e particulares de cada modalidade bem definidos e assimilados e foi sob este ponto que confesso ter sentido alguma dificuldade inicial.

Perante um mundo novo com que me deparei, ter de congregar várias variáveis na planificação de uma UD era uma tarefa árdua mas, à medida que o tempo passava, fui-me sentindo mais capaz e competente na sua elaboração (elaborei UD para todas as modalidades lecionadas).

Comparativamente ao Planeamento Anual as UD caracterizam-se também pela flexibilidade que o próprio documento deve possuir não fosse este desenhado tendo em conta uma turma que, além de possuir ritmos de aprendizagem diferentes entre alunos, podem ainda responder aos estímulos induzidos de maneira diferente ao qual tinha pensado.

Para todas as modalidades considerei o programa por ciclo e ano de ensino, programa esse que continha um conjunto de referenciais que cada aluno deveria atingir sob três domínios: cognitivo, psicomotor e atitudinal.

Sempre em concordância com o programa proposto, tive oportunidade de definir os conteúdos a querer abordar com a turma e a maioria das UD foram sofrendo um processo de aperfeiçoamento, como por exemplo o acrescentar ou retirar de matérias em cada uma.

Este processo de aperfeiçoamento de cada UD resultou, em grande parte das vezes, da necessidade de respeitar as individualidades da turma e para que houvesse uma progressão efetiva dos alunos quando comparando o ponto de partida com o que evoluíram até ao final de cada UD.

“Em termos de construção de UD, no seguimento de pontos já anteriormente identificados haverá um maior cuidado na ambição e criatividade dos planos de aula. Uma das lacunas que se terá refletido no planeamento até agora será o facto de eu perspetivar a capacidade de aprendizagem dos alunos de forma demasiado conservadora, receando abrir horizontes, arriscar e acreditar na essência dos processos adotados, progredindo mais e de forma mais arrojada.”

Texto introspetivo de reflexão sobre balanço do 1º Período

Análise Micro - Plano de Aula

O Plano de Aula (PA) evidencia e sobressai todo um trabalho já anteriormente elaborado, nomeadamente no que diz respeito às tarefas de conceção e planificação desenvolvidas para o Plano Anual e UD. Traduz-se, desta forma, como o plano de ação no sentido lato da palavra.

Para cada aula foram definidos vários objetivos gerais segundo as quatro categorias transdisciplinares anteriormente referidas e, no que concerne à categoria das Habilidades Motoras, ainda se definia a função didática em que a turma se encontrava. Além disso, informações relativas à hora, espaço, data estavam contempladas no PA e o mesmo comportava ainda uma estrutura organizativa que subdividia os exercícios que compunham a aula por várias colunas (tempo de exercitação da tarefa, objetivos específicos, situação de aprendizagem/esquema e componentes críticas).

A meu ver, deve ser um documento detalhista, pormenorizado e metucioso aos olhos de quem dirige o processo. Prático e de fácil interpretação, com todos os tópicos anteriormente descritos e sem necessidade de ser muito extenso quanto à profundidade do próprio documento são características que o PA deve comportar. Estas características devem estar adjacentes ao PA na medida em que o mesmo deve ser capaz de dar uma resposta antecipatória a eventuais cenários desajustados e, portanto, o professor deve colocar em evidência possibilidades (modos de organização e/ou metodologias) a fim de evitar que os mesmos surgissem inoportunamente para a aula.

“É bastante difícil montar balizas e alicates antes da aula. Sexta-feira cheguei à escola mais cedo para preparar os percursos de Orientação e dei conta de que os alunos mais novos (5º e 6º ano) rapidamente foram mexer no que tinha acabado de montar. Assim sendo, imediatamente no início da aula deleguei essa tarefa a três alunas que estavam dispensadas ou tinham falta de material, acabando por atrasar o exercício nuclear desta aula. Aprendizagem desta aula: preparar-me para todos os imprevistos possíveis,

partindo de uma planificação diversificada para atividades sujeitas a estes imponderáveis.”

Diário de Bordo nº20 (de 5 a 9 de fevereiro)

Sou da opinião que o PA deve deter a função de orientador e elemento auxiliar da própria aula não devendo este ser um fim em si mesmo, ou seja, não deve ser um objeto que tem de ser cumprido escrupulosamente na sua totalidade com todas as exigências por si impostas. O contexto muda, a forma e meios físicos para alcançar os mesmos objetivos também devem ser ajustados.

“Tenho perfeita consciência de que tinha tempo para realizar o jogo na forma 4 contra 4. Tinha mais do que tempo, recursos espaciais, materiais e humanos para isso. No entanto, as lacunas técnicas e táticas evidenciadas na exercício que antecedia o jogo fez-me crer não deveria avançar no que havia sido planificado, evitando um jogo que se adivinhava completamente anárquico. Desta forma criei um exercício critério diferente para a abordagem dos mesmos conteúdos para que os alunos voltassem a perceber as dinâmicas de movimentação, desta vez com estímulos diferentes.”

Diário de Bordo nº12 (de 20 a 24 de novembro)

No entanto, olhando com maior profundidade sobre o ponto anteriormente debatido, acabo por considerá-lo em contrapartida como uma das minhas maiores dificuldades ao longo do EP, ou seja, no cumprimento, com rigor, dos PA.

“Apesar de considerar que por vezes o ajuste é necessário, reconheço que não devo abusar do mesmo assim como não deixar para a reflexão da aula todas as considerações que pudesse estar a tirar durante a prática. De facto, deverá também ser um aspeto positivo dar a “oportunidade” de cumprir o planeado e após isso então concluir sobre a sua eficácia/eficiência nos alunos (aliás esta

seria a obrigação e o sentido de planejar, daí constar como um dos erros por mim cometidos).”

Texto introspetivo de reflexão sobre balanço do 1º Período

Metzler (2011) refere que o professor deve estruturar o PA antecipadamente de forma lógica, coerente e clara tendo em consideração a UD que está a tratar.

Tal como refere o autor supracitado urge a necessidade de preparar atempadamente o PA. É importante adotar neste momento uma atitude crítica e reflexiva, ponderar todos os constrangimentos que possam surgir, a fim de conseguir concretizar todos os objetivos e conteúdos propostos. Não devemos, no entanto, cair num erro que acaba por ser recorrente em quem ainda está a iniciar um percurso nesta profissão: perder o foco daquilo que havia sido pensado como objetivo para a aula quando, para o bem ou mal, as condições de exercitação são alteradas.

“Por muito que tenha condições favoráveis (à última da hora), não devemos perder o discernimento com grandes alterações no que havia sido preparado para a aula. Ter o espaço todo disponível não significa que tenha de alterar a estrutura e os exercícios na sua totalidade. Devo é ser altamente incisivo nas alterações estruturais de cada exercício, sabendo muito bem os seus “porquês” e o que se pretende com essas alterações, dotando os alunos de estímulos mais ricos mas nunca modificando o objetivo pretendido.”

Diário de Bordo nº18 (de 22 a 26 de janeiro)

As tarefas propostas devem ser inovadoras e criativas a fim de se constituírem verdadeiros desafios aos alunos e dessa forma o documento constituir-se como um verdadeiro instrumento potenciador de aprendizagem.

“Um outro aspeto positivo da aula em questão foi a dinâmica imprimida pelos alunos na realização dos dois últimos exercícios (mais atrativos e desafiadores), algo que redundou num elevado tempo de empenhamento motor. De facto se conseguirmos manter os alunos “embrenhados” nos exercícios/atividades propostas é possível potenciar todas estas situações anteriormente descritas (aprendizagens dos alunos).”

Diário de Bordo nº22 (de 19 a 23 de fevereiro)

Clima e sistema de socialização

“A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser concedidos.”

(Rosado & Ferreira, 2009, p. 190)

Rink (2014) advoga a ideia de que um professor eficaz cria um ambiente propício para a aprendizagem. O ambiente propício está estabelecido na relação entre os sistemas operantes na ecologia da aula, o sistema de instrução, o sistema de gestão e o sistema de socialização dos alunos (Hastie & Siedentop, 1999). Foi precisamente esse o ideal procurado durante o EP, a definição de uma metodologia que consegue ser equilibrada e promotora de ensino efetivo.

Desde o início do EP estabeleci uma relação próxima e de respeito mútuo com os alunos, não impondo a autoridade que, pela posição ocupada face à turma, podia reivindicar.

A relação do professor com o aluno é um fator decisivo nas aprendizagens dos alunos. Rosado e Ferreira (2009) defende que o ambiente

relacional é decisivo para o sucesso quer dos docentes quer dos alunos, na medida em que o compromisso das duas partes na realização das tarefas e do crescimento individual e de grupo, no domínio sócio afetivo, é maior.

Garcia (1999, p. 96) afirma, por sua vez, que “os professores aprendem a aceitar com naturalidade o princípio da estratificação e classificação dos alunos, assim como a reconhecer que existe um princípio de autoridade e disciplina na classe sem o qual é impossível desenvolver qualquer atividade docente”.

Numa fase inicial do EP, percecionava como autoanálise a fraqueza de alguma obsessão no controlo disciplinar e comportamental que favorecessem a minha instrução, ao invés daquilo que eu próprio defendia e sempre defendi, um ambiente instrutivo descontraído, positivo, organizado e que inspire os alunos.

Para que o sistema social da turma funcionasse em pleno desde o início, regras e normas de conduta foram estabelecidas e apresentadas aos alunos. Considero este passo um fator decisivo para que o processo E-A seja dirigido de forma bem sucedida, num ambiente favorável para todos. Siedentop e Tannehill (2000) aludem para este ponto, referindo que as práticas adotadas pelos docentes devem-se orientar de forma a reger um ensino que zeze pela manutenção da responsabilidade, de uma conduta apropriada e de envolvimento por parte dos alunos.

“Primeira aula e os moldes de funcionamento da disciplina foram apresentados à turma. Procurei tocar em todos os pontos que, a meu ver, são fulcrais para o bom funcionamento das aulas tais como: assiduidade e pontualidade, tempo de entrada e saída, adornos e equipamentos, valores, critérios de avaliação, diferença entre dispensa e falta de material, apresentação do programa, etc... Fiz ainda uma enorme ressalva ao peso da vertente “atitudinal” nos critérios de avaliação. As regras do jogo estão apresentadas e à primeira vista a turma parece ser consciente e responsável. Quero trabalhar sob os princípios e formas de estar dos alunos sendo que esses princípios não devem abranger só as aulas de EF mas

também outras áreas da vida. Estamos numa fase em que se vinca muito a ideia de que devemos conferir aos nossos alunos responsabilidade e já lhes fiz perceber isso. São eles que definem o seu próprio percurso e desde que o mesmo seja realizado com autonomia, consciência e comprometimento no processo, todo o resto será mais fácil e todas as partes saem a ganhar.”

Diário de Bordo nº 2 (de 11 a 15 de setembro)

Rink (1993) advoga a ideia que as tarefas da aula devem visar o desenvolvimento da autonomia do aluno, respeitando para isso o nível de cada um.

Este foi um processo no qual tive especial atenção, uma vez que sempre almejei obter elevados índices de envolvimento da turma nas tarefas por mim propostas. O professor é um dos principais elementos responsáveis na dinâmica da aula devendo, com o passar do tempo, tornar-se um elemento mediador do processo (nunca deixando de ser a “autoridade”).

Sempre considere o aluno figura central do processo E-A e, como tal, incuti-lhes que fossem parte ativa e responsável deste, a fim de conseguir alcançar aprendizagens mais eficazes e duradouras.

Identifico-me como um professor dinâmico no sentido de permitir que sejam os próprios alunos a dinamizar as tarefas propostas. A minha intervenção redundou sempre na compreensão mútua de responsabilidades das diferentes partes do processo e julgo ter contribuído um pouco mais para a autonomia e trabalho de grupo da turma residente, apesar de reconhecer a necessidade de um trabalho continuado.

“Um outro aspeto positivo da aula em questão foi a dinâmica imprimida pelos alunos na realização dos exercícios, algo que redundou num elevado tempo de empenhamento motor. De facto, se conseguirmos manter os alunos “embrenhados” nos exercícios/atividades propostas é possível potenciar a aprendizagem.”

Diário de Bordo nº 22 (de 19 a 23 de fevereiro)

Uma nota para a turma partilhada: de facto, a idade é um fator atenuante no nível de maturidade com que os alunos encaram as aulas. Esta turma teve mais dificuldade em perceber que um clima positivo não se dissocia da responsabilidade e exigência que o próprio processo acarreta. Sempre tentei fazer prevalecer nas aulas um clima positivo, no entanto, alguns alunos interpretaram esse conceito erraticamente através de posturas de desleixo e onde o estar “à vontade” era confundido com o “à vontadezinha”.

“A turma continuou a revelar em várias partes da aula níveis elevados de inquietude e de tarefas desviantes revelando ser este o maior desafio que temos tido com a turma, a par das aprendizagens dos alunos.”

Diário de Bordo nº 33 (de 28 a 1 de maio)

Rink (1993) refere que o processo de ensino é facilitado quando os alunos estão motivados.

Moreno et al. (2011) reforçam esta lógica de pensamento afirmando que para a criação de um bom clima de aula e um processo de E-A mais eficaz, é necessário trabalhar sobre dois elementos: a motivação e a disciplina.

De facto, conseguir providenciar aos alunos um percurso mais aliciante e motivador, aproxima os mesmos do sucesso das suas aprendizagens. Sobre este ponto, é preciso perceber que a desmotivação dos alunos, muitas das vezes, se deve ao facto dos docentes apresentarem exercícios pouco atraentes e acima de tudo pouco desafiantes.

Bento (2003) adverte para a ideia de que o clima que se consegue instalar na aula é fundamental para que os alunos gostem de praticar desporto.

Reconheço sobre este particular especial preocupação da minha parte em conseguir, enquanto docente, recolocar a EF num patamar de reconhecimento merecido quanto ao seu valor e importância.

Um desafio constante encontrado no EP, especificamente com a turma residente, foi conseguir atingir todo o espectro da turma, ou seja, conseguir que todas as partes estivessem interessadas e envolvidas nos conteúdos de ensino lecionados.

“No processo de planeamento tenho usado cada vez mais o jogo, perpassando para segundo plano um género de exercitação mais analítico, por muito importante que o considere. Irei também quebrar a rotina de aquecimento, tem sido a mesma desde há duas semanas e já sinto alguma fadiga mental e desinteresse, tendo como consequência o aparecimento de momentos com falta de rigor e pouca predisposição dos alunos para as tarefas propostas. Não é de todo o que pretendo e por não querer que as minhas aulas se tornem triviais, os ajustes serão feitos.”

Diário de Bordo nº 11 (de 12 a 16 de novembro)

“Por gosto pessoal, os alunos ao saberem antecipadamente que a aula de quarta seria com base numa modalidade que não apreciam tanto, acabei por ter poucas presenças efetivas. Contei apenas com a presença de 14 alunos para a prática, poucos, dado o número de alunos que a turma tem.”

Diário de Bordo nº 29 (de 7 a 11 de maio)

Naturalmente, percebi que a forma como os exercícios planeados estavam estruturados tinha implicações diretas na predisposição dos alunos para a aula e consequentemente nas suas aprendizagens. Não é portanto apenas postura e liderança, mas também rigor, organização e planeamento os predicados que propiciam o clima e “ambiente” de aprendizagem.

“Foi uma aula cuja organização permitiu um grande tempo de empenhamento motor, num ritmo bastante interessante, atribuindo um foco concreto na individualização do feedback. Isso permitiu não só um grande volume de exercitação, como se observou uma preocupação na correção técnica dos alunos, com evidentes ganhos ao longo da aula. Será sobre esta perspectiva que Doyle (1986) referencia o ritmo das atividades como uma variável decisiva na criação de um ambiente adequado de aprendizagem.”

Diário de Bordo nº 31 (de 14 a 18 de maio)

Alguns comportamentos dos alunos (apatia e desleixo) eram por mim percecionados, numa fase inicial, como problemas atitudinais dos próprios. Contudo, com o passar do tempo e após reflexão cuidada, percebi que tais comportamentos podiam-se dever a uma monotonia “exagerada” de rotinas utilizadas e tais factos podiam ser atenuados pela própria forma como concebia a aula e respetivos exercícios.

“Sobre este exercício em particular senti vários alunos contrariados. Não tenho qualquer tipo de interesse que os meus alunos não apreciem as aulas de EF pelo que efetuari ajustes de forma a chegar um pouco mais aos gostos de cada um, tentando cativá-los um pouco mais para as tarefas. Não quero com isto dizer que os meus planos de aula passem a ser alterados por completo mas adaptações terão de ser feitas, moldando-me um pouco mais à conjuntura que tenho em mãos.”

Diário de Bordo nº 4 (de 25 a 29 de setembro)

“Em NE sempre nos queixamos do comportamento demasiado eufórico e pouco focado dos nossos alunos da turma partilhada durante as aulas. Não será este comportamento uma consequência do nosso planeamento? A verdade é que todos os exercícios de aquecimento desta UD têm sido baseados em exercícios lúdicos. Pela primeira vez fizemos um exercício de aquecimento mais formal

e a diferença de postura, foco e predisposição dos alunos para a aula foi bastante acentuada. Uma mudança claramente positiva que me leva a refletir os aquecimentos que temos vindo a usar para este escalão etário.”

Diário de Bordo nº 21 (de 12 a 16 de fevereiro)

É normal que o percurso no processo E-A apresente altos e baixos. Por vezes, achamos que os alunos estão numa fase muito próxima da consolidação, e no dia seguinte verifica-se um retrocesso no nível apresentado. Os sobressaltos do processo não podem, de modo algum, ser o motivo pela qual nos cortam as expectativas e alteram o entusiasmo com que iremos encarar aulas futuras.

O professor deve ser um dos principais elementos dinamizadores na aprendizagem dos próprios alunos, adotando uma postura pró-ativa sob o processo, tendo a capacidade de moldar/reestruturar o exercício e o feedback emitido quando o aluno não está a recriar a dinâmica pretendida.

Há, por vezes, motivos extrínsecos que fazem os alunos estar com outro género de predisposição para a aula e sob este ponto, o professor deve ser capaz de desenvolver estratégias que permitam recolocá-lo focado e interessado na aula.

Siedentop e Tannehill (2000) aludem neste contexto à necessidade do professor conseguir providenciar, através do delineamento de uma prática interessante que promova a aprendizagem, um ambiente “eficiente, eficaz e seguro”. Por vezes o carisma, entusiasmo e a própria forma como o professor se entrega à aula pode originar uma maior abertura e envolvimento dos alunos na tarefa proposta. Não fugindo à minha forma de ser e estar, assim foi, tendo procurado adotar uma linguagem corporal de confiança, energia, atitude e paixão por aquilo que fazia, a fim de conseguir cativar um pouco mais os alunos.

“Posturas mais “fechadas” ou “abertas” com os alunos serão, em grande parte, consequência do perfil e personalidade de cada professor ou da forma como cada um se ajusta a cada aluno. Estas

posturas farão, por consequência, com que seja mais fácil cativar alguns alunos como também pode afastar outros. É obrigação motivar todos os alunos para a prática de forma empenhada e não obrigada, através de comportamentos que o professor pode e deve tentar impulsionar nos mesmos. Partilho da opinião que se o aluno não aprende e está desmotivado então não fiz de tudo para que o mesmo corrigisse esse comportamento.”

Diário de Bordo nº 32 (de 21 a 25 de maio)

Por estes pontos apresentados e refletidos percebo a enorme importância de um sistema social que concorra quer para o bom decorrer das aulas, quer para o sucesso do processo E-A.

Concluo ainda a ação do professor como variável determinante para uma ecologia de um sistema mais eficaz.

Autonomia

“O principal objetivo do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados.”

(Arends, 2008, p. 17)

Assumi uma posição central na direção do percurso, das regras e das direções da autonomia que os alunos tiveram. Sou da opinião que o profissional docente deve implementar o uso de estratégias que favoreçam a sua autonomia e, como tal, muitas vezes assumi a posição de moderador e “modulador” de um percurso ditado, em grande parte das vezes, pelos próprios alunos.

Cunha (2008a, p. 64), em alusão às funções do professor, afirma que as mesmas são “cada vez mais complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à

transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente na promoção do desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional”.

Atribuo como exemplo disso as UD de Ginástica Acrobática e de Orientação. Na primeira referida, foi solicitado a realização de um esquema sob um conjunto de regras por mim balizadas. Os alunos tiveram autonomia na escolha musical e foi estimulada a criatividade na própria forma como conceberam o esquema. Na segunda, por saber que a turma já alcançava um patamar de responsabilidade elevado, o grau de “liberdade” por mim conferido foi enorme. Grande parte das tarefas propostas escapavam do meu controlo visual (visto da perspetiva dos alunos) e tal facto não se traduziu num entrave ao sucesso da própria UD (havia tarefas e etapas a percorrer obrigatoriamente), sendo que a turma alcançou, na sua generalidade, a maioria dos objetivos de aprendizagem propostos.

Metzler (2011) afirma que a autonomia requisita a responsabilização dos alunos nas tarefas desenvolvidas. Esta ideia ganha relevo quando (Pereira et al., 2009) referem que, os praticantes quando são “responsabilizados” pela consecução de determinada tarefa, o compromisso aumenta e, por inerência, desenvolve o acontecimento de condições vantajosas para que níveis de performance superiores sejam alcançados.

Rematando esta ideia passo a expor vários momentos reflexivos sobre esta temática ao longo do ano letivo:

“Os alicerces da modalidade estão transmitidos. Daqui para a frente as paragens serão menores e as dinâmicas de exercitação certamente maiores e controladas pelos próprios alunos. Devido à própria especificidade da modalidade de Orientação, não consigo supervisionar todo o espaço de exercitação pelo que serão os alunos a ditar quão longe querem ir nesta UD.”

Diário de bordo nº19 (de 30 a 2 de fevereiro)

“Outro fator que se encadeia neste segundo período é a autonomia dos alunos. Dado o carácter mais exterior e lúdico da Orientação, a liberdade de espaço dada aos alunos deve coexistir com a responsabilidade dos mesmos.”

Diário de bordo nº22 (de 19 a 23 de fevereiro)

Parece-me, no entanto, que este conceito está a ser usado de forma cada vez mais desmedida e sem critério por alguns profissionais de ensino. Eu próprio incorri nesse erro.

Devemos discernir sob quão maduros e capazes os alunos são na execução das tarefas para as quais estamos a responsabilizá-los a fim de evitar contratempos no processo.

“Esta semana, com a turma partilhada, entendi que ao permitir que os alunos intervissem nas ajudas dos seus colegas (UD de Ginástica), desenvolveriam uma melhor percepção de determinados elementos no que às forças e movimento de execução dizem respeito. Acredito que tenham saído mais consciencializados e críticos relativamente à performance de cada um mas não tinham ainda competências suficientes para regular o exercício com as devidas condições de segurança sem a minha supervisão “ativa”.”

Diário de bordo nº9 (de 30 de Outubro a 3 de novembro)

A implementação de um contexto propício à aprendizagem com segurança dos alunos é crucial. De acordo com Araújo (2013), o ensino da ginástica pode equacionar-se em torno de dois problemas sendo um deles a aprendizagem correta das técnicas e outro a segurança dos praticantes, realçando, portanto, a importância de uma boa ajuda para quem ensina.

Nada disto conflitua com a autonomia dos alunos. Simplesmente não podemos confundir segurança com autonomia e responsabilidade.

“O exercício funcionou nos moldes ideais, consequência da presença de um professor por estação, permitindo a cada um situar todos os seus feedbacks e ajudas na estação em que estavam presentes, permitindo dessa forma um ensino muito mais seguro e eficaz.”

Diário de bordo nº10 (de 7 a 10 de novembro)

Senti em alguns momentos do EP um índice de participação da turma residente demasiado passivo, obrigando-me a recorrer a exercícios inovadores e criativos.

A estruturação de exercícios de pares e/ou de grupos foi uma das estratégias. Por consequência, evitou-se a aplicação da tradicional instrução centrada no professor, nomeadamente no que diz respeito à emissão de feedbacks diretivos unilaterais e prescritivos.

Responsabilizei os alunos pela aprendizagem dos seus pares na medida em que os mesmos não eram somente executantes das tarefas.

“Foi possível nesta aula introdutória de Orientação uma forte fomentação daquilo que deve ser o trabalho em equipa (dimensão da cooperação), algo que senti estar em falta na aula de Ginástica Acrobática. Por ser uma modalidade mais atrativa e pela tarefa proposta ser aliciante, senti que os alunos estavam bastante concentrados e com um sentimento de autonomia na tarefa vincado. Acabei por adotar uma posição de observador externo, prestando auxílio maioritariamente em questões técnicas como alguns conceitos específicos da modalidade e isso aconteceu de forma bastante esporádica na medida em que o próprio grupo tratava de tentar perceber o desafio e resolvê-lo no seu seio antes de me abordar para qualquer questão.”

Diário de bordo nº19 (de 30 a 2 de fevereiro)

“Outra situação peculiar e positiva que aconteceu de forma fortuita foi a resolução das “curvas de nível” por parte dos alunos em cada grupo. No início da aula expliquei o conceito aos alunos da turma mas o fator muito positivo a relevar foi a entreajuda dos diferentes grupos na resolução destas questões de aula em que os alunos ensinavam aqueles que não tinham percebido tão bem a temática. De acordo com a pirâmide de aprendizagem de William Glasser, a aprendizagem é mais efetiva quanto mais envolvido na tarefa o aluno estiver. Os alunos realizaram as tarefas em grupo e tiveram a oportunidade de explicar entre si o que conseguiram reter no início da aula (durante a minha exposição) aos alunos que pertenciam ao seu grupo. Esta postura tem de ser salientada (pro-atividade dos alunos na transmissão de conhecimentos a outros) uma vez que favorece e incrementa a aprendizagem e a assimilação de novos conceitos.”

Diário de bordo nº22 (de 19 a 23 de fevereiro)

A autonomia pode ser fomentada com o recurso a diferentes estratégias de ensino (aluno com melhor domínio técnico a ajudar grupo com dificuldades, aluno com domínio numa modalidade a arbitrar e ajudar, etc...). Apliquei o Modelo de Educação Desportiva (MED), modelo de instrução inovador e que em muito contribuiu para esta temática. A aplicação de um modelo de instrução diferenciado do tradicional na turma partilhada, como o MED, trouxe espaço para obrigar o aluno a importar-se substantivamente com a própria aprendizagem. Na turma partilhada serviu como estratégia para fomentar a autonomia, conceito que até esse momento estava pouco estimulado.

“Decidimos escrever no quadro branco o quadro competitivo da 1ª época desportiva e foi interessantíssimo ver como os alunos conseguem ser capazes de se encarregarem com tarefas de gestão (algo que no ensino tradicional é tido como uma tarefa do professor). É numa lógica de fomentação de autonomia aos alunos que observo os resultados a aparecer de forma gradual, ainda que seja um

processo lento. Dinamizam-se os grupos de trabalho e os alunos saem deste processo mais conscientes e responsáveis.”

Diário de bordo nº28 (de 16 a 20 de abril)

Escola Inclusiva – Vencer barreiras numa Escola de referência

A Assembleia Geral das Nações Unidas anunciou a 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nela podemos atentar o artigo nº26:

“Toda a pessoa tem direito à educação.”

(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1998)

Esta é uma temática que muitas vezes escapa à reflexão dos profissionais de ensino e merece total consideração. Se existe esta legislação então porque é que alunos com NEE ou com currículos adaptados são muitas vezes desconsiderados do processo de ensino?

Estes merecem igual atenção, diria até redobrada, na medida em que existe a necessidade de dispor de um ensino adaptado e diferenciado, dadas as suas características.

Durante a realização do EP contei com a presença de dois alunos de Currículo Específico Individual (CEI) e de um aluno com NEE. Reconheceu-se nestes alunos a necessidade de matrizes curriculares diferenciadas do resto da turma (de acordo com as características, potencialidades e limitações).

Oliveira e Poker (2002) referem que a escola inclusiva deve apropriar uma educação de qualidade a todos os alunos assim como deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos. Reconheço sobre este particular a dificuldade em conseguir no processo, providenciar de forma constante uma distinção pedagógica no seio da turma, apesar de sempre ter

admitido a necessidade de reorientar a prática dos alunos de forma a dar uma resposta cabal às suas necessidades.

De facto, os alunos CEI experimentaram diferentes géneros de dificuldade de aprendizagem e, como pretendia contribuir com um ensino de qualidade, a diferenciação escolar surgiu por força de necessidade.

É sobre esta perspetiva que a escola conta com a existência de técnicos especializados e/ou professores auxiliares, tendo a acompanhar o aluno com NEE mais um professor.

A necessidade de conferir um ensino tão diferenciado e adaptado às características do aluno requereu a existência de um “par pedagógico” que conseguisse focalizar toda a sua atenção no aluno e que estivesse ciente das suas incapacidades e necessidades. Aliás, sobre este ponto, importa mencionar a existência do Decreto Lei 3/2008 que surge abaixo citado:

“Artigo 1

1- O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2- A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.”

Esta legislação coloca em evidência a individualização e distinção das estratégias educativas adotadas, providenciando um conjunto de competências ao aluno para lhe permitir ser cada vez mais autónomo e que a sua condução à cidadania seja integral.

Relativamente ao aluno com NEE, a turma sempre foi compreensiva, correta e respeitosa, como não podia deixar de ser. O mesmo não posso afirmar relativamente aos alunos CEI.

Insistiu-se e fomentou-se um grande “caminho de inclusão” na turma partilhada e foi este, no meu ponto de vista, o maior desafio encontrado. A aceitação e integração foi o grande “combate” que o NE teve em mãos e não tanto o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e de autonomia dos alunos.

“Os alunos não estão preparados para incluírem um aluno com currículos educativos especiais nas atividades propostas à turma. A marginalização a este aluno CEI é recorrente, apesar dos esforços coletados pelo NE no combate ao problema que se tem vindo a agravar. Há recusas em dar a mão, fazer equipa com o aluno em causa, chacota constante, demasiadas manifestações de repúdio e repulsa... Chega!”

Diário de Bordo nº 18 (de 22 a 26 de janeiro)

A EF pode revelar-se uma disciplina importante e deveras diferenciadora na integração deste aluno e o seu carácter específico pode contribuir decisivamente para uma melhor relação global e próxima dos colegas.

Neste tipo de práticas de contacto físico, várias estratégias foram adotadas para atenuar o cenário acima citado. Premiar quem não teve qualquer tipo de problema em realizar aula com o aluno em causa, tornar divertido um exercício com o aluno em específico, pontuar a dobrar no grupo desse aluno em determinados exercícios, etc. Em NE tivemos de ser capazes de provocar ocasiões de inclusão para todos os alunos. Determinação, cooperação, superação e trabalho de equipa foram palavras de ordem

aquando do momento da nossa planificação a partir de um certo momento do EP.

“Decidimos manter o aluno CEI com uma das alunas que na semana passada o recusou para que se percebesse que é um mal que terá de ser cortado pela raiz. Colocando o aluno como “apoio” (andebol) a bola teria também de passar por ele. Iremos continuar a promover um relacionamento entre esses alunos, ainda que muitas das vezes seja de forma involuntária e inconsciente aos seus olhos...”

Diário de Bordo nº 19 (de 30 de Janeiro a 2 fevereiro)

Mais do que a parte pedagógica e corretiva, a diferença tem de ser feita no desafio (na prática), que deve ser constantemente explorado. A tarefa de educar pelo respeito foi um dos pontos que enfatizamos bastante, nesta turma em particular.

Por vezes, os conceitos psicossociais e a vertente “atitudinal” são objetivos poucos esmiuçados e sou da opinião que estes devem ser alentados, sempre que possível, na formação do estudante.

“Realizou-se uma atividade de sensibilização aos indivíduos portadores de deficiência (forte tónica da deficiência visual), centrando grande parte das atenções sobre um aluno com NEE. Este aluno não é somente cego uma vez que as suas características de personalidade demonstram também um handicap enorme nas suas dinâmicas de socialização. Por estarmos a estagiar numa escola de referência a alunos portadores de deficiências, decidimos enquanto NE elaborar uma atividade que integrasse o aluno com NEE. Esta era uma temática que tinha vindo a debater ao longo do ano com as minhas colegas. Como integrar na planificação de uma aula e dar primazia aos conceitos de consideração, respeito e sensibilidade para com os outros? Achamos por bem realizar esta atividade e julgo que surgiu na altura certa. Os alunos ficaram com uma perceção mais nítida dos tipos de constrangimentos e das

difficultades do aluno NEE e o facto de poderem ajudar o mesmo nas atividades propostas foi bastante positivo. Espero que tenham saído mais consciencializados civicamente com esta atividade.”

Diário de Bordo nº 26 (de 19 a 27 de março)

Este género de atividades e estratégias concorre para o aumento da recetividade e aceitação social por parte dos seus pares sem qualquer género de incapacidades (Block & Malloy, 1998) assim como para o ganho de interações sociais quando as mesmas são positivas (Slininger et al., 2000).

Tal como se faz o apelo à integração e inclusão do aluno com deficiência, também é necessário que os alunos sem qualquer limitação física estejam preparados para a sua aceitação e acolhimento. Essa mudança deve ser gradual e mediada pelo próprio docente (deve ser o primeiro a adotar um discurso coerente no processo inclusivo).

Aguarda-se, portanto, uma mudança de posturas e atitudes positiva por parte dos alunos sem qualquer limitação física, aquando do processo de inclusão de alunos com deficiência (Block & Malloy, 1998).

Desta forma, refiro o potencial educativo da nossa disciplina (escola de valores), mostrando que através da mesma é possível dotar os alunos de competências e ensinamentos concretos e singulares que são imediatamente aplicáveis na vida e transversais às várias áreas da mesma. Respostas muito positivas surgiram neste processo, conforme abaixo expresso. Foi possível verificar um encorajamento e recetividade às diferenças individuais, com os alunos a valorizarem o esforço e não as capacidades, pelo que me faz acreditar ser uma temática a explorar e considerar com a maior estima e ponderação.

“É notório o tato e a sensibilidade que alguns alunos apresentam aquando da presença de um aluno com características tão particulares. Nunca é demais salientar positivamente quando nos deparamos com feedbacks positivos destes ao aluno NEE, assim como, quando vemos que há um ânimo geral sempre que o aluno em perspetiva consegue cumprir com sucesso uma tarefa que o professor de apoio propõe.”

Diário de Bordo nº 32 (de 21 a 25 de maio)

Processo instrucional

Siedentop e Tannehill (2000) afirmam a instrução como uma competência basilar inerente ao repertório de competências que um docente deve deter, sendo esta a mesma uma componente fulcral no processo de E-A

É sobre esta temática que o professor apresenta as tarefas motoras, o que fazer e como fazer, objetivos a alcançar e anuncia questões organizativas da prática tal como a formação de grupos, organização dos espaços e gestão de questões inerentes ao tempo de prática concedido (Rosado & Mesquita, 2009). O processo instrucional vai muito além do mero uso da voz para a apresentação das tarefas propostas uma vez que além disso o professor relembra aspetos importantes da sessão, emite feedbacks no processo de interação pedagógica e explica e demonstra com o principal intuito de tornar todo o processo mais claro.⁴

Rosado e Mesquita (2009, p. 96) afirmam que o “uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz.”

⁴ Relativamente à emissão do feedback, uso da voz, assertividade das comunicações e a capacidade de ser incisivo, será desenvolvido e explanado com maior detalhe no capítulo inerente ao estudo científico;

“Por se tratar de um conteúdo com várias componentes críticas, entendi que o recurso visual a uma gravação do gesto técnico (slow motion) podia ajudar os alunos a entender aquilo que pretendia. Desta maneira, consegui focar todos os alunos na visualização do vídeo enquanto reforçava os detalhes técnicos da habilidade motora. A meu ver o vídeo tinha qualidade e a instrução deste gesto complexo foi eficaz.”

Diário de Bordo nº 10 (de 7 a 10 de novembro)

É indubitável a necessidade de um processo de comunicação eficaz, no sentido de facilitar o processo de compreensão, assimilação e retenção por parte do recetor (aluno). Rink (1993) reforça esta ideia afirmando que a qualidade da instrução depende de uma apresentação eficaz das tarefas e assim fazer com que o aluno compreenda a tarefa proposta relativamente ao “como fazer” e ao “o que fazer”.

Rosado e Mesquita (2009, p. 72) afirmam que “aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado.” Os mesmos autores declaram, a par da conceção acima apresentada, que há diferenças entre o que os professores pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem. A exemplo disto a própria linguagem corporal adotada pelo professor pode levar a diferentes interpretações dos alunos.

“Levo como aprendizagem a importância de fazermos garantir que todos os alunos perceberam bem o exercício durante o processo instrucional. Este momento revela-se como uma garantia de poupança de tempo em nova explicação. Não é a segunda nem terceira vez que interrompemos um exercício para voltar a explicar e devemos considerar se não seremos nós, professores, que estaremos a instruir de forma pouco sintética e incisiva.”

Diário de Bordo nº 12 (de 20 a 24 de novembro)

Além disso, o modo como o professor concebe a planificação do PA e a estruturação dos exercícios propostos tem repercussões diretas na ação instrucional do docente pelo que diferentes alunos podem interpretar o processo de diferentes formas. Começamos, portanto, a perceber que a mera exposição das tarefas é uma visão redutora de uma temática que se revela tão “abrangente” e que a eficácia do processo de compreensão e assimilação dos alunos compreende um conjunto alargado de variáveis.

Percebe-se, portanto, a importância em garantir a atenção dos alunos uma vez que a mesma converge para uma assimilação mais eficaz do que é transmitido. Para otimizar a comunicação deve-se considerar o grau de atenção dos alunos, no entanto, importa perceber que para uma aprendizagem mais bem conseguida, não basta estar concentrado e acusar a receção da informação. O aluno deve ser “convencido” para que haja uma adesão efetiva à atividade proposta sendo que o fator persuasivo ganha uma dimensão de relevo quando se considera o grau de influência sobre o desempenho dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009). Os mesmos autores consideram, igualmente, o grau de vivacidade de apresentação da informação como fator de impacto na recordação dos alunos.

Rosado e Mesquita (2009, p. 39) afirmam que “da investigação centrada na eficácia pedagógica decorre o postulado de que os professores ou treinadores mais eficazes se diferenciam porquanto atuam segundo o pressuposto de que o propósito do ensino é promover a aprendizagem dos praticantes, ao acreditarem que estes conseguem aprender, e ao assumirem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender.” Roldão (2007, p. 94) afirma que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”, corroborando com o que está explanado na literatura. (Rink, 1993) advoga a ideia de que a aprendizagem, grande parte das vezes, é da responsabilidade do professor, e, como tal, o mesmo deve optar por um processo instrucional coerente com os seus objetivos.

Deter um reportório de competências variadas de comunicação tem os devidos efeitos nas aprendizagens dos alunos, sendo este, um fator diferencial

de um docente experiente para um inexperiente (Rosado & Mesquita, 2009). No entanto, importa perceber o processo instrucional como um forte suporte para uma aprendizagem efetiva e não como um fim em si mesmo. Sobre este particular Costa (1988, p. 21) afirma que “é difícil imaginar a possibilidade de ocorrer aprendizagem de habilidades motoras sem que os formandos possam dispor de oportunidades de exercitação das tarefas a aprender.” Portanto não será errado afirmar que a instrução operacionaliza-se considerando o modo como se comunica, explica, demonstra, se organiza os exercícios e se adequa os mesmos.

“Vejo o questionamento como um espaço de eleição para o esclarecimento de dúvidas. Permitir aos alunos que pensem autonomamente sobre o que tinha intencionado para o exercício. Procurei pausar a aula em pontos específicos do exercício para que, através do diálogo, a compreensão do jogo fosse mais bem conseguida. O diálogo e o questionamento era algo de que fugia várias vezes no início do ano, privilegiando o número contactos com a bola, assim como um elevado tempo de empenhamento motor. Hoje prefiro abdicar, sempre com critério, desses momentos para ensinar algum conteúdo com mais profundidade. Mais do que desenvolver altos índices de empenhamento motor, importa que os alunos retenham aprendizagens e neste particular que conseguissem perceber a intencionalidade das suas ações.”

Diário de Bordo nº 17 (de 15 a 19 de janeiro)

Durante o EP o recurso a diferentes estratégias que me permitissem uma instrução mais clara e de fácil perceção foi uma constante. A exemplo disso, para a redução de elementos “distratores” durante esta fase da aula, posicionar-me de forma a que os alunos não estivessem diretamente orientados para outras turmas (se a situação assim exigisse), assim como, colocar-me de modo a ficar eu “contra o sol” (nas aulas de espaços exteriores).

Como menciona (Cunha, 2003), o docente deve compactar a informação estritamente necessária para se transmitir a informação eficazmente, com a

respetiva remoção de fatores do meio envolvente que prejudiquem uma boa instrução. Sempre encarei a gestão e a otimização da instrução como critérios basilares e pontos de partida chave para inferir melhores aprendizagens nos alunos. As condições de estruturação de um exercício podem ter repercussões diretas no modo como se procede à instrução, sendo este outro dos fatores importantes aquando do planeamento da aula.

“Não fiz a minha voz projetar por todo o espaço de exercitação durante a aula nem me fiz ouvir aos observadores externos em, pelo menos, dois exercícios. A razão pela qual adotei este método deve-se única e exclusivamente ao facto de preferir aproveitar os moldes de organização dos exercícios. Uma vez que tinha vários grupos a exercitar de forma independente entre si, não precisei de juntar toda a gente para que depois se voltassem a organizar e retomar o exercício. Prefiri individualizar a minha intervenção por grupos com o principal objetivo de fazer passar a mensagem de forma mais direta e breve. (...) Menos alunos, menor dispersão de atenção e maior disponibilidade na receção da informação transmitida.”

Diário de Bordo nº 19 (de 30 a 2 de fevereiro)

Conforme demonstrado, a literatura evidencia a o processo instrucional como fator relevante na eficácia do processo de E-A. Um profissional que domine o processo instrucional é um profissional que consegue providenciar maiores e melhores aprendizagens aos alunos. Esta temática, muitas vezes desconsiderada (erradamente) pela nossa classe profissional, merece atenção acrescida. Percebemos facilmente que não importa só “o que se diz” mas também “como se diz”, não importa só “o que é ouvido” mas sim “o que é compreendido”.

Todo este processo depende, e muito, do modo como a mesma é operacionalizada, pelo que tem de ser devidamente adaptada à conjuntura que tem em mãos e ao contexto em que está envolto. As mesmas palavras ditas por dois professores diferentes podem ter impactos completamente distintos.

MED - Modelo de Educação Desportiva

Os modelos de instrução adotados não devem ser rígidos e estanques quanto à adoção da sua matriz integral.

Em concordância com algumas variáveis de ensino e aprendizagem, os mesmos devem ser adaptáveis para que estejam devidamente apropriados às características que se consideram no processo, pelo que não há nenhum modelo que seja apropriado a todos os alunos (assumindo que cada aluno é uma pessoa diferente e com necessidades diferentes).

Seguindo esta lógica de pensamento não se pode afirmar que um modelo instrucional de ensino é melhor do que o outro (Mesquita & Graça, 2011).

Os autores supracitados aludem à utilização do MED com enfoque predominante na valorização da dimensão humana e cultural do Desporto.

Desde o início do EP e com o desafio da PC ao NE, quisemos realizar uma UD sob um modelo diferenciado das abordagens tradicionais e desta forma realizamos em NE o MED à turma partilhada.

Com o desenrolar do ano letivo fomos percebendo um conjunto de características na turma a corrigir e o MED sempre foi visto da nossa parte como uma estratégia orientada para determinados objetivos pedagógicos em que viríamos atribuir grande tónica (por ser um modelo que outorga mais espaço e autonomia ao aluno e por ser menos centrado na direção do professor).

“Foi explicado o sistema de pontuação aos alunos, quais os comportamentos a erradicar e a privilegiar. Neste particular, o sistema de pontuação foi adaptado aos problemas identificados na turma nos períodos transatos.”

Diário de Bordo nº 27 (de 9 a 13 de abril)

A turma dedicou-se e envolveu-se de forma bastante positiva, com um nível de compromisso bastante satisfatório nesta abordagem “inovadora” e em conformidade (na sua generalidade) com as intenções da metodologia empregue por nós.

Saliento dois pontos sentidos de forma muito vincada neste modelo instrucional que vêm muitas das vezes explanados na literatura: a implementação de um ambiente promotor de experiências desportivas autênticas e o cunho pedagógico atribuído aos elementos afetivos e sociais que figuram na formação dos alunos.

Hastie (1998) menciona a preocupação que o MED compreende na diminuição de fatores de exclusão, privilegiando dessa forma princípios de inclusão.

Uma das características consagradas neste modelo instrucional é precisamente a filiação. Este conceito alude à integração e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de pertença ao grupo (Mesquita & Graça, 2011). Pretendíamos uma turma solidária e essa foi uma preocupação constante onde incidimos grande reparo.

“A reforma de um modelo de ensino tradicional e a responsabilização gradual que se está a conferir à turma está a fazer com que nesta UD a turma esteja altamente motivada (está bem patente um cenário de predisposição e vontade de realizar as aulas do MED). Organizam-se atividades por equipa, em que todos os alunos estão no processo e o resultado final envolve a participação de todos. Por consequência amenizam-se as disparidades singulares de cada um e promove-se uma participação ativa e determinada dos alunos nas tarefas inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).”

Diário de Bordo nº 28 (de 16 a 20 de abril)

O MED permitiu não só trabalhar a componente motora como também estimular outras competências que vão guiar os alunos para a vida futura. Compreendeu a constituição de equipas heterogéneas e dessa forma, permitiu

fazer sentir aos alunos menos dotados que também conseguiam ser parte integrante de jogos com processos mais evoluídos.

A constituição de equipas foi um processo elaborado pelo NE e a sua composição levou em consideração várias dinâmicas sociais e de funcionamento da própria turma.

Na primeira aula em que se aplicou o MED foi necessário explicar como é que o mesmo iria ser operacionalizado.

“Na terça-feira apresentou-se à turma partilhada o MED. Começamos esta aula com uma apresentação do modo como se iriam processar as regras e normas de atuação deste modelo de ensino. Para esta UD dividiu-se a turma em 4 equipas que se mantêm fixas até ao final da mesma. Cada equipa tem um capitão, sendo este responsável pela organização e orientação da própria equipa. Cada equipa teve oportunidade de definir os postos do preparador físico e dos estatísticos. Reforçamos ainda o manual (cada equipa tem um) como instrumento de ensino auxiliar que privilegia a categoria transdisciplinar da Cultura Desportiva.”

Diário de Bordo nº 27 (de 9 a 13 de abril)

O modelo organizativo de implementação do MED preconizado por nós (NE) foi com um estagiário a comandar toda a parte organizativa e os restantes a ficarem com tarefas específicas de transmissão e feedback por equipas. Pensamos ser esta a forma mais simples de os alunos percecionarem quem comanda de forma global os exercícios, enquanto se potencializa o foco do feedback e da proximidade na ação dos alunos.

Mesquita e Graça (2011) reconhecem a exigência de boas competências de ação e organização por parte dos docentes dado o grau de autonomia conferido aos alunos na realização das atividades propostas. Confesso ter sentido alguma dificuldade neste ponto em particular.

A forma como se operacionalizou o processo, o quadro competitivo, leitura do “manual de equipas”, registo dos resultados dos estatísticos e por

último, atentar às aprendizagens dos alunos revelou-se uma tarefa desgastante e por vezes stressante.

No entanto quisemos fazer prevalecer os objetivos enunciados por este modelo de ensino e, como tal, várias foram as aulas em que deixamos os alunos escolher os exercícios de aquecimento assim como responsabilizar os mesmos por tarefas de gestão no sentido de conferir autonomia nas tarefas.

Carlson e Hastie (1997) mencionam precisamente este ponto singular: os alunos desempenham papéis que tradicionalmente seria o professor a desempenhar e dessa forma há maior comprometimento com a evolução das atividades e com o resultados nela obtidos. n

Por ser uma modalidade ainda pouco consciencializada pelos alunos (apesar de terem tido uma UD no 5º ano), toda esta abordagem inovadora aos conteúdos concorreu para uma assimilação de conteúdos mais eficaz. Responsabilidade, atribuição de competências, liderança e autonomia foram conceitos interiorizados e facilitadores de todo o processo.

“Sobre a aula de sexta-feira da turma partilhada, já com os manuais de equipa completamente prontos, foi possível usá-los sem qualquer restrição. Propusemos aos alunos a leitura dos gestos técnicos do passe, posição fundamental e deslocamentos. Os alunos estiveram empenhados na tarefa e souberam responder positivamente à posteriori, às perguntas por mim efetuadas. “

Diário de Bordo nº 27 (de 9 a 13 de abril)

Balizando a temática das aprendizagens retidas pelos alunos, surgiram momentos de avaliação do processo. No final de cada época desportiva promovia-se um momento competitivo formal entre as várias equipas e tal foi extremamente positivo no que diz respeito à regulação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

“Relativamente à aula de terça-feira, constituiu-se como a primeira época desportiva, um momento importante nesta UD uma vez que permite aferir o nível de desempenho das aprendizagens desenvolvidas até este momento. Segundo (Mesquita & Graça, 2011, p. 60) estes momentos avaliativos, além de não descontinuarem o processo de aprendizagem, constituem-se como “oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e receberem feedback sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem”.”

Diário de Bordo nº 28 (de 16 a 20 de abril)

Avaliação como instrumento potenciador formativo

“Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor. Desta, determina-se o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos.”

Bento (2003, p. 174)

A avaliação é algo intrínseco no nosso dia-a-dia e tal procedimento pode ser considerado essencial e indispensável uma vez que as pessoas gostam de se comparar e situar com o intuito de evoluir e melhorar. Avaliámos todos os dias e acabámos por formar juízos e pareceres em consequência dessas avaliações. Umas vezes acertamos, outras nem por isso, mas é certo que muito da nossa conduta que sucede à avaliação concebida é feita com base nas ilações que nela retiramos.

Na escola é igual, a avaliação faz parte do dia-a-dia do professor e sabendo nós da enorme complexidade que é avaliar alunos e da grande quantidade de variáveis que considerámos nesse momento, as nossas apreciações podem ser mais suscetíveis ao erro pelo que urge a necessidade de dotarmo-nos de mecanismos e estratégias que consigam otimizar este momento, conseguindo dessa forma uma avaliação credível, fiável e eficaz.

Interpreto a avaliação como uma ferramenta pedagógica de excelência cujo principal propósito é a regulação do processo ensino-aprendizagem.

Sobral e Barreiros (1980) defendem que a avaliação na EF serve muito mais do que atribuir uma nota ou uma classificação ao aluno, considerando os autores que esta ferramenta destina-se fundamentalmente à melhoria do ensino. Aranha (2004) corrobora a ideia dos autores supracitados afirmando que a avaliação como meio essencial para a recolha de informação que permita um correto desempenho.

A avaliação foi uma temática muito importante e nela concebi reflexões com grande profundidade, visando sobretudo a melhoria do processo da minha parte. No início do EP, por se tratar de uma novidade e estar a dar os primeiros passos na profissão, senti alguma dificuldade mas tais momentos foram objetos de aperfeiçoamento constante e ao longo do tempo fui-me sentindo mais maduro e capaz na análise.

A avaliação, nas suas diversas formas, sempre foi encarada pelos alunos como um momento de grande seriedade, uma vez que sempre entenderam este momento como um marco importante na classificação final do período.

“No que concerne à predisposição e atitude na aula confesso terem sido, provavelmente, os melhores 25 minutos de aula desde que o estágio começou. Percebo a raiz da mudança de comportamentos nestes dois tópicos supramencionados. Acredito que tal tenha acontecido por se tratar de um dia de avaliação “implícito”. Durante a meia hora que precedeu a avaliação, permiti que os alunos treinassem de forma autónoma cada figura de pares e trios, em conformidade com as matrizes de avaliação. Tudo parecia perfeito nessa altura e quanto a mim representou na sua plenitude aquilo que determino como uma boa aula nos vários domínios que a caracterizam (gestão da aula, gestão do clima de aula, instrução, etc...). Desde o comportamento, à relação professor aluno, ao nível de atenção em todos os feedbacks que emiti, etc... Mas acima de tudo saliento o clima positivo de aprendizagem onde reinou a boa

disposição, dentro daquilo que considero positivo estar presente numa aula de EF. Algo que sempre almejei e tento fazer questão de que aconteça nas minhas aulas...”

Diário de Bordo nº12 (de 20 a 24 de novembro)

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como principal desígnio colher informação para “estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos no sentido do seu desenvolvimento” (Gonçalves et al., 2010, p. 47).

A realização de uma avaliação diagnóstica com dados inconclusivos e/ou até mesmo com erros faz com que haja repercussões diretas na identificação de níveis de prestação da turma e consequentemente na definição de objetivos e conteúdos que se propõe à mesma, no processo de E-A. Tal acontecimento faria com que o processo tivesse de ser retrocedido para reformulação de objetivos de aprendizagem, sendo que as aprendizagens dos alunos não seriam tão maximizadas e esmiuçadas quanto possível.

Durante o EP fui aprimorando a técnica de observar e avaliar e com o tempo passei a ser mais exímio no ato classificatório, assim como mais criterioso e ponderado.

“Reconheço que esta avaliação diagnóstica não correu de todo como gostaria, apesar de saber que já foi possível retirar algumas ilações para começar a planejar a UD. Sei do poder de uma boa avaliação como ponto de partida chave para o sucesso do ensino. Ter uma noção profunda daquilo que os alunos são capazes de realizar ou não, faz com que depois todo o processo de planificação seja facilitado e acima de tudo, incisivo e adaptado às suas necessidades. (...) De outra forma nunca se saberá ao certo qual o verdadeiro grau de eco e impacto que a lecionação de uma UD poderá ter.”

Diário de Bordo nº 6 (de 9 a 13 de outubro)

Sempre que iniciei a construção de uma UD senti necessidade de realizar avaliações diagnósticas. Para os Jogos Desportivos Coletivos, cujas UD eram por padrão mais alongadas (pela própria quantidade de conteúdos a lecionar), a avaliação diagnóstica distinguia-se como um momento implícito e formal aos olhos dos alunos.

Apesar de reconhecer a mais valia da avaliação diagnóstica e todo o potencial pedagógico eminente desse momento, quando se tratava de Unidades Didáticas mais curtas, deixou de fazer sentido e não a aplicava formalmente. A meu ver estaria a cortar uma fatia muito grande do tempo da UD, ao tempo de exercitação e às aprendizagens dos alunos. As primeiras aulas dessas UD já serviam para introduzir e exercitar conteúdos à turma toda e a partir dessa base comum (nas primeiras aulas das UD) deduzia ilações que me permitiam individualizar e aproximar o ensino às necessidades de cada um.

Segundo a perspetiva de Rosado et al. (2002) é essencial que os professores consigam criar instrumentos avaliativos que possam ir ao encontro dos objetivos desejados. Os mesmos autores aludem à necessidade de conceber instrumentos que permitam uma avaliação eficaz e confortável” (Rosado et al., 2002).

A realização da avaliação diagnóstica sofreu um processo de melhoria. Ao longo do EP as grelhas estavam cada vez mais bem estruturadas e adaptadas aos objetivos de aprendizagem, permitindo-me assim ser capaz de dar uma resposta efetiva nesses momentos.

Nas primeiras avaliações diagnósticas realizadas, grande parte dos “obstáculos” e desafios deviam-se sobretudo à dificuldade em reconhecer os alunos assim como em conceber grelhas que tornassem a avaliação mais eficiente (enorme quantidade de critérios e habilidades a considerar por todos os alunos). Este último aspeto exposto foi uma problemática que também se cruzou com a avaliação sumativa.

“Depois de verificar a quantidade de itens que faltava preencher na grelha, e face ao tempo disponível e à pouca informação útil que com aqueles dados conseguiria retirar, mudei de estratégia de avaliação. Foquei-me no jogo em específico e “agarrei-me” à referência do jogo 4x4 tentando-se dessa forma classificar os alunos por níveis:

- 1. Estágio muito básico do jogo;*
- 2. Estágio que antecede o 4x4;*
- 3. Prontos para o jogo 4x4;*

Rapidamente consegui perceber quem são os alunos mais dotados e os menos. Mesmo sabendo que aos olhos de fora possa parecer um tipo de aferição com pouca expressão e profundidade consegui obter um “raio x” daquilo que a turma é capaz de produzir. Tenho uma noção das habilidades motoras com maior domínio e com maiores lacunas.”

Diário de Bordo nº4 (de 25 a 29 de setembro)

Avaliação Contínua

A avaliação contínua associa-se ao acompanhamento regular de todo o processo ensino-aprendizagem.

Não é uma forma de avaliação implícita e pontual como outro género de avaliações formais. No desempenho do papel de docente, estamos sempre a avaliar e a considerar todo um percurso feito pelo aluno. A natureza deste género de avaliação continuada e “ininterrupta” ao longo do ano letivo não dá conta, no entanto, de todos os carecimentos do processo e é aí que surgem os outros tipos de avaliação.

“Foi engraçado perceber que os alunos no final queriam perceber se a classificação era boa ou não, mas rapidamente consciencializei-os e mentalizei a turma de que a avaliação era um processo contínuo e que este momento serviria mais para dissipar dúvidas do que retirar

conclusões “classificatórias”... Tenho a opinião de que a nota final não deve ser circunscrita a um único momento (ex: avaliação sumativa) e não levar em consideração o processo e progresso dos alunos é algo impensável aos meus olhos.”

Diário de Bordo nº24 (de 5 a 9 de março)

A avaliação na EF vai muito além da aferição do domínio motor (Rosado et al., 2002). Os mesmos autores referem que é preciso abranger além da dimensão das habilidades motoras, a dimensão afetiva e motora, sendo que a perspectiva global do aluno corresponde à essência da avaliação.

“Desde o início fiz ver aos alunos que o processo de avaliação era contínuo e, como tal, levei em consideração vários pontos que pudessem fazer valer as classificações que considero enquadrarem-se ao nível de cada um. Eventos relevantes, princípios e formas de estar, no fundo olhar de forma mais profunda para outras categorias transdisciplinares que não só as habilidades motoras... Além de todas as grelhas e instrumentos de avaliação compostos durante o EP, sempre considerei importante saber extrair, por pouco que seja, pontos de outros domínios que possam vir a diferenciar o aluno na classificação da turma. Considero ser este o método de avaliação mais adequado e imparcial à prestação de cada aluno e mesmo que seja entendido por alguns como um método subjetivo, de outra maneira não estaria a valorizar o “processo” de ensino desde o início do ano letivo.”

Diário de Bordo nº34 (de 4 a 8 de junho)

Avaliação Intermédia

A avaliação intermédia é uma ferramenta de grande potencial uma vez que auxilia o professor na confirmação da eficácia do processo de E-A, assim como na clarificação do percurso definido (nomeadamente no capítulo da planificação), e é determinante para conceder aos alunos dados palpáveis de

progressão e evolução. Este modelo de avaliação permite consciencializar o docente e o próprio discente do nível de cada aluno, de modo a que na avaliação sumativa também se considere o grau de evolução de cada um.

Muitas vezes não está contemplado nas grelhas de avaliação e acaba por desmerecer os alunos que tanto se esforçam e têm pontos de partida e chegada bem distintos, comparativamente aos mais dotados que pouco evoluem para a mesma escala de tempo.

“A avaliação intermédia também acabou por esclarecer e elucidar-me acerca do caminho a desbravar com os alunos para o resto da UD. Neste particular deparei-me com duas alunas de elevada literacia motora e com excelente postura corporal em exercícios que acredito serem, para si, de fácil execução. Porque não estimular a criatividade e desafiar os limites de dificuldade que a própria figura cria? Vou desafiá-las a tentar conferir às suas figuras um cunho mais próprio, acrescentando, por exemplo, o “avião” na sua figura de pares. São pormenores que dão logo outro aspeto e só enriquecem o esquema final.”

Diário de Bordo nº13 (de 26 a 30 de dezembro)

Bento (2003) refere que o controlo e a avaliação são utilizados na maioria das vezes para referir e apreciar os resultados da apropriação, mas as suas fases intermédias e os resultados parciais deste processo, são muitas vezes pouco levados em consideração.

Através da avaliação intermédia os alunos não têm um único momento de avaliação e, através da mesma, é possível recolher um feedback mais particular sobre onde será possível melhorar na ação para que consigam uma prestação futura mais bem-sucedida.

“Por se tratar de uma avaliação intermédia será possível reajustar/corrigir/reforçar/alterar os conteúdos planificados para o terceiro período. Foi, portanto, um momento de excelência onde consegui recolher informação que beneficiará os alunos para uma aprendizagem mais efetiva no próximo período. Esta posição sai

ainda mais reforçada uma vez que a própria avaliação intermédia consciencializou-me mais profundamente sobre quais as maiores necessidades da turma, levando-me a ponderar agora outro tipo de variáveis no processo de planificação para o terceiro período.”

Diário de Bordo nº23 (de 26 de fevereiro a 2 de março)

Avaliação Sumativa

A realização das avaliações sumativas foi dos processos mais ambíguos e angustiantes que passei durante o EP. A necessidade de ser assertivo nos critérios de atribuição de uma classificação, a neutralidade avaliativa que devia adotar e saber que as minhas ações tinham repercussões no caminho dos alunos nesta disciplina, foram fatores que me deixavam numa posição bastante desconfortável.

Todo o processo de classificação dependia da minha competência e capacidade de observação/análise e essas foram duas competências onde notei um grande crescimento, conseguindo chegar ao final do EP a realizar as avaliações sumativas “naturalmente”.

Desde cedo percebi que a avaliação repercutia o grau de efetividade da transmissão de conteúdos e do nível do meu ensino. Bento (2003) fortalece esta ideia afirmando que a avaliação consiste na inventariação dos resultados mensuráveis do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação sumativa é um processo que representa uma relação com base nas ações do professor para com o aluno. Embora este princípio estivesse sempre presente, assumia uma maior relevância nos momentos de avaliação. Nessas alturas sentia o peso das minhas ações e grande parte da responsabilidade das mais ínfimas aprendizagens que os alunos possam ter tido.

“Quando avaliava um remate mais defeituoso tecnicamente de determinado aluno perguntava-me até que ponto teria corrigido o aluno e insistido numa aprendizagem mais efetiva desse gesto. Perguntava-me até que ponto outro género de abordagem de

conteúdos nos planos de aula teria sido mais eficaz que as minhas propostas e estratégias para esta UD.”

Diário de Bordo nº24 (de 5 de março a 9 de março)

Tal como a AD, as grelhas das avaliações sumativas tinham de ser objetivas e enquadradas aos objetivos de aprendizagem definidos e ensinados na UD tratada. A elaboração de um documento de fácil análise e preenchimento era primordial pelo que, ao longo dos períodos, fui aprimorando este ponto conseguindo chegar ao final do ano letivo com avaliações eficientes, precisas e sem o “stress” que caracterizava as primeiras por mim realizadas.

“Tenho 24 alunos e inicialmente tinha projetado uma grelha com 13 conteúdos de análise. Isto significa que teria de classificar 312 ações. Dessas 312 classificações, 70% das mesmas seriam baseadas em situação de jogo. Ora se já é difícil avaliar comportamentos técnicos e táticos numa situação de jogo, onde as ações aparecem pontualmente e sem aviso prévio, teria de simplificar o formato de avaliação. Assim, escalonei uma tabela com apenas 8 conteúdos de análise, conteúdos esses bastante sintéticos e também em concordância com os objetivos propostos da UD.”

Diário de Bordo nº24 (de 5 a 9 de março)

A própria operacionalização da avaliação, quanto aos exercícios por si contemplados, devia considerar um processo simplificado na sua forma.

“Os moldes de realização da avaliação tiveram como plataforma um conjunto de exercícios critério que enfatizavam as habilidades motoras que pretendia incluir na avaliação, preocupando-me neste particular em obter uma análise e classificação eficiente (professor/observador neste caso). Esses exercícios foram sendo apresentados ao longo do ano para que na avaliação propriamente dita os alunos não estivessem desconfortáveis com a novidade, e

por consequência realizassem uma avaliação que não traduzisse, na totalidade, o seu nível prestativo.”

Diário de Bordo nº24 (de 5 a 9 de março)

A avaliação é um momento que requer do professor um conjunto de competências de análise bastante singulares e próprias. É certo que há habilidades motoras de mais fácil leção comparativamente com outras. O mesmo acontece na avaliação de algumas habilidades motoras, cuja observação e classificação pode variar de habilidade para habilidade. Nem sempre é possível criar um exercício critério de avaliação que supersolicite determinada habilidade motora, pelo que muitas vezes o jogo (na ausência de tempo para mais exercícios critério) é a melhor solução (e a mais específica) para observar, por exemplo, vários fundamentos táticos conjuntamente.

“Para a próxima aula iremos avaliar as componentes táticas no jogo sob a forma jogada 3x3. Avizinha-se um momento complicado já que a tática aparece de forma parcial e descontínua em grande parte das vezes. Aproxima-se um momento de avaliação em que o jogo terá como característica principal a anarquia e como tal devemos deixar bem esclarecido o que queremos observar nas componentes táticas.”

Diário de Bordo nº13 (de 26 a 30 de dezembro)

Classificação – o verdadeiro dilema

“A atribuição de uma classificação não deveria ser feita através de uma simples nota ou nível (...) pois contém pouca informação acerca dos pontos fortes e fracos dos alunos, do que fazer para melhorarem.”

(Sarmiento et al., 1993, p. 19)

Durante a realização das avaliações (nomeadamente avaliação diagnóstica e avaliação sumativa) o método usado foi a avaliação criterial uma vez que o principal propósito desses momentos seria avaliar o nível de cumprimento dos critérios definidos, de acordo com os objetivos de aprendizagem por mim traçados.

De acordo com o que está plasmado na literatura, a avaliação criterial compara a distância a que o aluno se encontra de um determinado padrão de desempenho (Gonçalves et al., 2010).

Nunca procurei hierarquizar a turma e comparar alunos entre si, mas sim perceber as lacunas de cada um, valorizar as suas aprendizagens e considerar as respetivas evoluções.

“13 a esse aluno?! Então e o meu aluno “x” que também tem 13?”

Esta foi uma temática muito debatida durante a semana no nosso gabinete. Inevitavelmente a maioria dos professores acaba por formular este juízo de valor, desenvolvendo um termo comparativo entre alunos e turmas. Há uma grande diferença entre avaliar e classificar. A avaliação nada mais é do que situar os alunos face aos objetivos delineados. Através desta é possível tomar decisões relativas à implementação de soluções para dar resposta a lacunas identificadas nos alunos. Já a classificação caracteriza-se como a comparação dos resultados obtidos na turma. O lugar que o aluno ocupa na turma é determinado pela posição que preenche face aos restantes elementos da mesma. Enquanto que por um lado a avaliação caracteriza-se por ser informativa, a classificação aparece numa posição onde seleciona e situa os alunos.

Esta é a grande razão pela qual considero ser bastante complicado atribuir 20 valores a um aluno de acordo com a grelha de avaliação mas ainda assim classifico neste período um aluno da turma residente com essa cotação. Certo de que a classificação não se consegue dissociar de um sistema de avaliação estruturado, uso a mesma com o propósito de conseguir premiar e valorizar quem fez

por merecer algo mais, mesmo sabendo que esse aluno pode apresentar algumas carências em alguns parâmetros avaliativos.”

Diário de Bordo nº26 (de 19 a 27 de março)

Autoavaliação

“A participação responsável do aluno na avaliação pode afetar positivamente os seus desempenhos e a sua autonomia mas exige que os alunos sejam ensinados a se autoavaliar” (Gonçalves et al., 2010, p. 45).

A autoavaliação favorece a própria aprendizagem do aluno. Sabendo que não há elemento mais ativo e preponderante na aprendizagem que o próprio aluno, tal deve ser responsabilizado pelo seu próprio percurso.

“Os discentes tiveram oportunidade de realizar nesta aula a autoavaliação sendo esta uma prática regular na aula final de cada período. O seu preenchimento é conseguido através do preenchimento de uma folha já elaborada pelo grupo disciplinar da escola. Nesta é possível reconhecer os vários domínios que compõem a grelha, desde o atitudinal até ao domínio dos conhecimentos e competências. Esta folha é a mesma para os três períodos do ano letivo o que acaba por ser positivo uma vez que relembra o aluno do seu ponto de situação na disciplina, aquando do momento da autoavaliação. Entendo este momento como importantíssimo na medida em que acabamos por atribuir ao aluno autonomia no reconhecimento do trabalho que efetuou ao longo do ano.”

Diário de Bordo nº34 (de 4 a 8 de junho)

O aluno deve ser capaz de ajuizar quanto vale. No início do ano letivo os alunos chegam com diferentes limitações, características e necessidades e neste sentido os próprios devem ser capazes de ajuizar a própria competência nos vários domínios sobre o qual nós trabalhamos de forma equidistante. O trabalho do docente deve também debruçar-se sobre este ponto, ou seja, elucidar o aluno das suas debilidades, pontos fortes e pontos a melhorar, para

que o mesmo possa trabalhar sobre o próprio processo das suas aprendizagens de forma mais consciente e autónoma.

“Uma aluna contestou a classificação atribuída numa das modalidades e, de forma fundamentada, apresentou argumentos que considerei serem válidos o suficiente para que a nota fosse elevada num valor. Nunca vi este momento como uma afronta à classificação por mim atribuída, mas sim como uma situação em que a aluna foi capaz de realizar uma introspeção acerca do nível onde se julgava situar e rapidamente tomar uma posição ativa face às suas aprendizagens.”

Diário de Bordo nº34 (de 4 a 8 de junho)

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Esta área pretende, de acordo com as NOEP, evidenciar o que foi feito ao longo do EP que visasse a promoção do sucesso educativo, fortalecendo o papel do professor de EF na escola e na comunidade escolar e local.

Passo por isso a enquadrar as atividades, enumerando-as e fundamentando-as no campo da educação em geral e do contexto particular da escola, passando depois a expor com maior detalhe sobre cada evento.

Prestei auxílio e colaboração no Corta-Mato escolar, prova estabelecida pelo Grupo Disciplinar da disciplina de EF, com objetivo de dinamizar a modalidade nos alunos. Estive incluído também (embora menos presente e envolvido) num torneio 3x3 de Basquetebol que decorreu em simultâneo.

Organizei e colaborei na organização de um torneio de Voleibol - O dia do Patrono, cujo objetivo passou por promover a prática desportiva, o contacto com a modalidade e o convívio inter-turmas. Esta atividade encontrava-se no PAAA e assumi algumas tarefas, tendo sido agente ativo na sua concretização tal como todo o NE associado.

No nosso contexto escolar, dinamizamos o dia do Desporto Adaptado, com o objetivo de dar a conhecer à comunidade diferentes modalidades desportivas, no âmbito do desporto adaptado e também o de promover a inclusão social.

Não menos importante foi toda a colaboração com as restantes atividades envolventes promovidas pelos vários departamentos da Comunidade Escolar, assim como, participar nas reuniões de Conselho de Turma, do Grupo de EF e acompanhamento do papel de diretor de turma, reuniões essas, que se constituíram momentos de troca de experiências e aprendizagens únicas e enriquecedoras.

Por fim, estive inserido em dois grupos desporto escolar de Voleibol, pelo que colaborei de igual forma em atividades associadas às diferentes equipas.

Corta-Mato Escolar

Uma das tarefas do EE plasmadas nas NOEP é a participação nas atividades contempladas no plano educativo do departamento curricular e do NE.

O corta-mato é uma atividade que se organiza todos os anos. Este ano o evento ficou ao encargo do Grupo Disciplinar de EF quanto à sua fase de planeamento e realização.

Particpei e colaborei na organização deste evento, na elaboração da classificação ordenada após receção dos dorsais de cada prova, juntamente com a PC. Há tarefas que podem ser consideradas menores mas que são essenciais no bom desenvolvimento do evento.

Para este evento foi necessário um número elevado de apoio humano na logística do mesmo e, como tal, houve uma distribuição clara de tarefas e funções. A delegação de tarefas proveio de uma reunião de grupo da disciplina, da qual surgiram sugestões de todas as partes para uma boa dinâmica de funcionamento da estrutura organizativa.

No que concerne à organização do evento e sua eficácia, levo como ponto positivo ter visto a maior parte do Gabinete de EF a trabalhar para um objetivo comum. Relativamente ao alcance e ao cumprimento dos objetivos definidos, posso afirmar que os mesmos foram alcançados com sucesso. Foi um dia bastante importante na medida em que permitiu dinamizar o desporto e a atividade física na escola.

Sou da opinião que toda a promoção do evento poderia ter sido mais bem conseguida. Pouca divulgação vi, quer nas redes sociais, quer em folhetos ou cartazes alusivos ao evento. Como ponto negativo deste evento destaco a existência de um torneio de Basquetebol que decorreu em paralelo (tendo sido organizado numa data muito próxima), obrigando o grupo disciplinar a repartir esforços e alguns docentes a ficarem sobrecarregados devido ao acumular de funções. Consequentemente houve o atraso das competições de alguns escalões. Em contrapartida, evidenciou-se um grau de adesão elevado e uma

bancada bem composta, num evento vivenciado numa clara atmosfera positiva, de boa disposição, divulgação e promoção da atividade física.

Dia do Patrono – Voleibol Cup

Esta atividade fez parte de um conjunto de tarefas no nosso processo de estágio que estão plasmadas nas NOEP, tendo sido organizada de raiz pelo próprio NE.

Este evento teve para a maioria dos alunos um feedback positivo e acabou por marcar positivamente o Dia do Patrono (Dr. José Joaquim Rodrigues de Freitas), sendo este um dia típico de festividade na escola, em que algumas atividades letivas não costumam ser realizadas (disciplinas não lecionadas por exemplo).

Toda a fase de promoção e divulgação do evento foi efetuada através dos cartazes, boca-a-boca e através da colaboração de todo o grupo disciplinar (cada docente estava responsável pela inscrição das suas turmas até data limite definida pelo NE).

Procuramos elaborar um cartaz atrativo no sentido de promover o torneio “Voleibol Cup”. Foi elaborado ainda um regulamento de prova, marcadores de pontuação com cartões e fizeram-se prémios para quem fez pódio (ver anexos).

O “Voleibol Cup” foi um excelente momento de promoção da prática desportiva, de contacto com a modalidade e de convívio inter-turmas, tendo sido cumpridos os objetivos a que nos propusemos com esta atividade. O torneio decorreu com muita adesão, grande cordialidade entre as equipas, e num espírito francamente positivo, com muitos participantes e onde se efetuou um total de 80 jogos, com um total de 54 equipas envolvidas (mistas) e 240 alunos participantes. O facto de a bancada estar totalmente preenchida e num clima de grande festividade favoreceu a boa imagem do torneio.

Apesar dos esforços da PC e de nós PE, infelizmente ocorreu em paralelo um torneio de ténis de mesa (anunciado já depois do nosso estar em andamento e plasmado com bastante antecedência no PAAA), o que poderia

ter criado alguns constrangimentos à participação e ao normal funcionamento do nosso torneio de voleibol. Acabou por não se verificar em grande escala, todos os intervenientes estiveram empenhados e em número suficiente para que o torneio se desenrolasse sem grandes percalços e emergência de auxílio de recursos humanos e dessa forma foi possível repartir esforços de alguns docentes para que nenhum dos torneios saísse penalizado. Contudo, contávamos com mais apoio logístico e suporte de mais colegas do grupo disciplinar, algo que acabou por não acontecer.

Foi possível contar com a presença de alunos da associação de estudantes, permitindo atenuar a repartição de alguns docentes para o torneio que decorria em paralelo, o que ao nível da divulgação do evento (divulgação das fotos) e no próprio apoio logístico foi bastante positivo para o bom desenrolar do “Voleibol Cup”.

Relativamente ao modo como o evento foi operacionalizado, distribuiu-se para cada professor as funções de organização do campo dos anos em que lecionavam. Devido à familiarização dos professores com essas turmas todo o processo decorreu com maior tranquilidade.

Foi ainda elaborado um quadro competitivo por escalão, sujeito constantemente a várias reformulações até ao dia do torneio, cuja construção tinha como principal intento realizar o máximo número de jogos possíveis (considerando o tempo disponível para o torneio) e, conseqüentemente, promover melhor e maior espírito e ambiente. As classificações finais foram obtidas automaticamente, através de um quadro competitivo com um Excel interativo que providenciava esses dados.

Relativamente aos aspetos negativos e como dar uma resposta cabal no solucionamento para situações futuras semelhantes, menciono um excerto da reflexão de grupo sobre esta atividade:

“Como aspeto menos positivo podemos destacar o início atribulado e demorado do torneio, na medida em que os organizadores não contemplaram o funcionamento do quadro eletrónico com alguma antecedência ao dia do evento e o sistema de som. Estes dois instrumentos de auxílio ao torneio eram imprescindíveis para a

consecução de um torneio mais fluído e organizado porque permitia informar as equipas mais eficazmente, em concordância com o quadro competitivo e o início e término de cada jogo. Outro aspeto que destacamos como menos positivo foi a afixação tardia do quadro competitivo, na medida em que esclarecia os participantes acerca das suas competições. Este problema poderia ter sido colmatado com a definição de um prazo limite de inscrições mais antecipado para os organizadores se poderem reunir e debater sobre uma tarefa que consideramos complexa e de extrema importância. O modo como se operacionalizou toda a preparação deste evento poderia ter sido mais bem conseguida, uma vez que se evidenciaram alguns problemas no trabalho de grupo, nomeadamente na divisão de tarefas. Como sugestão para colmatar este problema, consideramos importante a realização de reuniões periódicas com o principal propósito de aferir o nível de avanço das tarefas.”

Dia do Desporto Adaptado

Elaboramos um evento de sensibilização aos indivíduos com deficiência e a este evento atribuímos o nome: “Dia do Desporto Adaptado”. A realização deste evento deveu-se ao facto de enquanto NE estarmos a realizar o EP numa escola de referência para alunos com NEE e, portanto, tencionámos realizar um evento desportivo aberto à comunidade escolar para dar a conhecer algumas modalidades do desporto adaptado.

Este evento realizou-se a 30 de Maio e, enquanto se projetava a mesma quanto ao nível conceptual, foi definido um conjunto de modalidades a abordar que permitissem organizar o evento de forma mais concreta, atrativa e sem considerar ainda as dificuldades logísticas inerentes. Após a realização desta primeira fase de projeção do evento, foram definidos ofícios para enviar a diferentes instituições realizando um inventário dos recursos disponíveis e assim começar a conceber um evento com estruturas já definidas e concretas.

Várias instituições foram contactadas para tal efeito, das quais passo a expor:

1. A Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal foi contactada para a possibilidade de conseguir duas balizas para a abordagem da modalidade Goalball;
2. Associação Portuguesa de Deficientes – Delegação do Porto foi contactada para a possibilidade de colaborarem na atividade de Basquetebol com cadeira de rodas, tendo sido perguntado por nós sobre a possibilidade de disponibilizar seis cadeiras de rodas de jogo;
3. A secção de desporto adaptado do Futebol Clube do Porto foi contactada para a possibilidade de disponibilizar um set de bolas de Boccia;
4. A Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência foi contactada para a possibilidade de disponibilizar todo o material necessário para a abordagem do Polybat.
5. A Federação Portuguesa de Voleibol foi contactada para a possibilidade de disponibilizarem uma rede de Voleibol Sentado e um conjunto de bolas de iniciação;

Após resposta das demais instituições anteriormente apresentadas, foi solicitada à direção da escola a realização do evento nesta atividade que já estava contemplada no PAAA (mas ainda sem data definida). A direção, certa de que era necessário envolver e sensibilizar a comunidade escolar para a inclusão, aprovou o mesmo e a partir daí procedemos à fase de elaboração do cartaz (alusivo ao evento) assim como a outras formas de divulgação (junto dos professores do grupo disciplinar).

Todo o feedback obtido foi positivo e ficou patente a apreciação do evento por parte de quem participou. Dentro daquilo que fomos capazes de providenciar aos alunos, conseguimos uma atividade em que os alunos puderam viver alguns dos constrangimentos para alunos com diferentes deficiências, o que foi bastante positivo, uma vez que a nossa escola tem

vários alunos com NEE que se enquadram neste género de população e, como tal, esta atividade por si só teve todo o sentido de ser realizada.

Na primeira parte desta atividade abordamos o Voleibol Sentado e o Boccia, sendo que a população que estava a participar foi dividida a metade para cada modalidade. Relativamente ao Voleibol Sentado, promovemos exercícios com cenários de aprendizagem contextualizados à situação de jogo através da criação de tarefas de aprendizagem significativas e relacionadas com a capacidade de ler e resolver os problemas de jogo com que se deparavam. A sua orientação foi dificultada por algumas lacunas técnicas evidenciadas nos alunos. No entanto, com alguns ajustes às exigências do jogo (permitir dar duplo toque por exemplo), foi possível explorar as várias possibilidades de jogo e potenciar a apreciação do mesmo assim como ao seu entendimento e envolvimento.

Relativamente à abordagem do Boccia, a sua orientação foi preconizada por uma das minhas colegas EE que também era treinadora da modalidade. Não só permitiu uma transmissão de conceitos inerentes à modalidade mais robusta, como eu e a outra minha colega do NE ficamos mais consciencializados quanto a alguns conceitos da modalidade em causa.

Destaco um momento interessante vivido nesta atividade: um aluno com grandes dificuldades visuais e motoras obteve, na atividade do Boccia, uma performance muito bem conseguida e toda a sua equipa festejou com ele num claro clima de divertimento e festejo. Foi bom sentir que conseguimos promover e agregar nesta atividade algo que realmente tivesse características inclusivas.

Como ponto menos positivo da atividade destaco a escassa população que conseguimos alcançar nesta atividade assim como não ter presente os alunos da Unidade de Multideficiência da escola (algo que tínhamos contemplado e falado antecipadamente com as pessoas responsáveis para tal). Para uma atividade desta dimensão e deste nível de importância faria todo o sentido estarem presentes.

Direção de Turma

O acompanhamento da Direção de Turma estabeleceu-se durante o EP com base na comunicação com Diretor de Turma (DT), assim como durante os Conselhos de Turma (marcados e conduzidos pelo DT) que me permitiam estar a par do processo.

Começo por salientar algumas das funções, cuidados e valências inerentes à função do diretor de turma que por mim foram percecionadas. A relação com os pais/encarregados de educação, em que o DT estava, juntamente com a família, a par de todo o processo do aluno.

O trabalho surgia numa relação aberta de comunicação (informar o encarregado de educação e ser informado).

Boavista e Sousa (2013) aludem para esta tarefa, destacando a função nuclear e de referência do DT, que liga a escola e o educando ao encarregado de educação, de forma formal, criando uma relação mais próxima entre si.

O DT tem um horário exclusivo à Direção de Turma no seu horário e foi nessas horas que recebia os encarregados de educação escutando todas as suas preocupações (o contrário também acontecia caso o contexto assim exigisse). Ressalvo neste particular o papel ativo que o DT detém na resolução de inúmeros problemas/conflitos, na medida em que o mesmo deve expor aos professores, alunos e encarregados de educação os problemas.

Zenhas (2006, p. 11) menciona que o “aumento da importância atribuída à Educação e à formação das crianças e dos jovens, está associada à consciência crescente do papel que a colaboração entre a escola e a família desempenha no seu sucesso educativo e académico”.

Desde cedo, no EP, senti o peso e a pertinência da presença de um órgão regulador da intervenção pedagógica que cuida e localiza todo o percurso desenvolvido e por desenvolver dos alunos (direção de turma).

Das duas turmas senti que houve um bom trabalho desenvolvido pelas diretoras de turma na mediação do processo pedagógico, conforme exponho no diário de bordo abaixo citado:

“Começo a compreender a verdadeira relevância do papel de um diretor de turma e o quão envolvido e a par do trabalho dos restantes professores deve estar. É preciso ter um bom “jogo de cintura” em vários polos. Ter de receber dos restantes professores da turma as planificações e respetivos critérios de avaliação, a forma como se articula e notifica os professores de cada disciplina, o modo como comunica com os alunos da turma e faz ver que está sempre em cima do acontecimento, mais, a forma como tenta articular toda a informação recebida e faz chegar aos encarregados de educação. Mostra que para se ser um bom diretor de turma é importante ter “competência social”, para que o desenrolar educativo da sua turma seja eficaz e sem percalços.”

Diário de Bordo nº5 (de 2 a 6 de outubro)

O trabalho minucioso, a abordagem a várias temáticas que alcançassem todo o espectro da turma e o cumprimento na ordem de trabalhos nas reuniões fez-me voltar, de cada uma, com aprendizagens renovadas.

As reuniões da turma partilhada contavam habitualmente com a presença de técnicos especializados ao apoio educativo de alunos com NEE. Senti da DT uma grande preocupação com a vertente axiológica, nomeadamente no domínio das atitudes dos alunos (turma que se caracteriza por ser algo barulhenta e com posturas por vezes pouco adequadas). Senti ainda, durante todo o ano letivo, um cuidado acrescido na aferição das estratégias implementadas para a melhoria do aproveitamento escolar.

Já relativamente à turma residente, sempre se enfatizou a identificação de características particulares de cada aluno a serem levadas em consideração pelos vários professores do conselho no seu processo E-A.

Este foi um dos pontos que no início do EP não estava tão consciente mas logo percebi a importância desta relação multidisciplinar (entre disciplinas, professores e outras partes do processo) pelo que concluo o DT como um catalisador de consensos.

Desporto Escolar

O desporto escolar tem um carácter mais específico, revelado numa vertente mais associada ao rendimento que evolui no sentido de maior promoção da prática desportiva e da melhoria à modalidade associada. Suscita nos alunos uma prática orientada e sistematizada cuja adesão à modalidade que praticam é voluntária. Este carácter mais específico revelado numa vertente mais associada ao rendimento, evolui no sentido de maior promoção da prática desportiva e da melhoria técnica associada.

A promoção de uma cultura desportiva na escola faz com que o professor deva potenciar dimensões inerentes à mesma. É nesta lógica de pensamento que Marques (2006) refere, neste tipo de práticas, a valorização de diferentes dimensões pedagógicas que o desporto pode oferecer na escola.

Assim, e estando plasmada nas normas orientadoras do EP, a participação do EE de forma ativa no acompanhamento a uma modalidade, decidi fazer parte de dois grupos de Voleibol, neste caso particular o escalão de Iniciados Masculinos e Femininos, por ser a modalidade com a qual mais me identifico. Os professores com quem trabalhei nestas duas equipas tinham como particularidade terem sido treinadores federados da modalidade o que acabou por facilitar bastante a minha integração junto das dinâmicas dos treinos e da distribuição de tarefas, assim como da maior ou menor gestão da autonomia do treino que me era conferida em determinados períodos.

Nestes dois escalões, os níveis de execução eram muito variados e a dinâmica implementada nos treinos procurou sempre o foco nas dinâmicas de grupo, procurando incutir nos alunos valores como a entreajuda e a cooperação. Ao mesmo tempo procurava-se estimular adequadamente todos (dos mais fortes aos mais limitados), exercitando por níveis e individualizando as exigências técnicas.

O desporto escolar torna mais rica a oferta educativa numa perspetiva formal e informal e proporciona um acesso mais regular e de maior qualidade à prática desportiva, devendo ser alargada a todos quantos queiram nele participar. A minha intervenção no desporto escolar teve como primeira missão

a divulgação não só da modalidade (Voleibol) como a abertura à prática por parte de todo e qualquer aluno, independentemente do seu nível técnico.

Uma das grandes vantagens do desporto escolar nas escolas, e que marca a diferença, é o facto de promover, a todos os envolvidos, uma oportunidade de pertença a um grupo desportivo, com competição interescolar e ser praticada numa vertente diferenciada das aulas de EF.

De salientar neste contexto particular a aglomeração de alunos nos treinos (muitas das vezes sendo os primeiros a chegar ao pavilhão e com bastante antecedência), algo muito revelador das motivações associadas à prática desportiva num contexto escolar voluntário. É assim uma oportunidade para promover a adesão e a identificação dos alunos com ideais desportivos associados à prática regular de atividade física, apesar de considerar, no entanto, que há um trabalho que precisava de ser feito no sentido de atrair mais alunos para as equipas do desporto escolar, da parte dos professores e da Escola.

“Sobre o desporto escolar de quarta-feira, a ausência de informação por parte de uma diretora fez com que o treino ficasse comprometido e “manchado” pela entrada de uma funcionária no pavilhão sensivelmente a meio do mesmo, a cancelar o espaço e o treino pois iria existir provas de aferição para o Conservatório (2º ano). Os alunos ficaram surpreendidos pela negativa e algo indignados, questionando o professor responsável pela atividade se não seria possível encontrar outro espaço suplementar para treinarem e complementarem mais um pouco o resto do treino. Foi algo que foi impossível de fazer acontecer e, por isso, o treino terminou por ali, de forma muito intempestiva.”

Diário de Bordo nº30 (de 7 a 10 de maio)

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta área, de acordo com o consagrado nas NOEP, objetiva expor a necessidade de desenvolvimento profissional, procurando atividades e vivências relevantes na estruturação da pirâmide da minha competência profissional, na percepção e busca pela resolução das minhas lacunas e necessidades profissionais.

Foi mediado por um processo reflexivo pessoal e de uma investigação da minha ação, assim como pelo estabelecimento de objetivos de formação que permitissem um desenvolvimento exponencial das minhas competências de ação e intervenção.

Neste propósito apresento anteriormente um RE completo e sucinto que descreve a mais importante e decisiva etapa de formação profissional, desde o seu início até à contextualização e reflexão de toda a minha intervenção.

Apresento também um estudo investigação sobre uma problemática vertida na prática pedagógica, sendo que neste particular debruçei-me sobre a caracterização do meu feedback.

Reflexão como catalisadora de competências

Para Mouton e Cloes (2012) os docentes de EF vivem atualmente numa esfera complexa e em constante mutação, pelo que urge a necessidade de se manterem em constante atualização no que toca a conhecimentos e metodologias adotadas. Os mesmos autores defendem que a postura adotada deve ser de carácter reflexivo para daí conseguirem otimizar as suas ações e competências. (Cunha, 2008a) corrobora os demais citados, afirmando a necessidade de se adotar uma postura reflexiva, com vista ao alcance da competência profissional.

Cada vez mais, a reflexão começa a ganhar relevo nas minhas normas de atuação. Considero-a determinante para extrapolar a minha forma de lecionar a outros níveis, assim como adotar uma posição reflexiva sendo um acérrimo crítico do próprio processo E-A.

O professor reflexivo investiga o próprio processo (Pacheco & Flores, 1999). A reflexão ganha ainda mais relevo quando nesta encontro caminhos que podem dar resposta a um problema com que me deparo, sendo cada vez mais importante para tomar uma decisão apropriada na solução de problemas.”

Diário de Bordo nº 6 (de 9 a 13 de outubro)

Albuquerque et al. (2005) referem que, a enorme complexidade inerente à profissão docente, acarreta um grande dispêndio de tempo para que o professor aprimore as suas capacidades e competências profissionais, pelo que é importante fomentar experiências de práticas reflexivas regulares. A reflexão “conduz a uma melhor compreensão das situações, permitindo, deste modo, encontrar soluções mais adequadas à sua resolução” (Cunha, 2008b, p. 173). É no seguimento desta linha de pensamento que Schon (1987) admite a reflexão como instrumento de desenvolvimento profissional.

Foi importante para mim a interação, conversas, partilha de experiências já vivenciadas e as críticas construtivas em relação ao trabalho por mim efetuado na prática, por parte quer do NE, quer dos docentes do grupo disciplinar. Estes momentos verificaram-se quer em alturas formais (reflexão pós-aulas) quer em conversas ocasionais, onde muitas das vezes se partilhavam ideias e conceções de ensino, permitindo-me dessa forma alargar horizontes.

“Tento ao máximo absorver sugestões da PC e colegas do NE. Esta partilha de opiniões entre colegas e profissionais abona positivamente, abre horizontes e permite refletir, por vezes, sobre problemáticas que às vezes nem damos conta. Esta partilha, na maior parte das vezes, permite a elaboração de novas conceções, ou mesmo tornar mais

robustos alguns pareceres e/ou convicções que já temos. O foco da reflexão pode ser diferenciado (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994), influenciando o que os EE aprendem sobre o ensino (Sebren, 1995)“

Diário de Bordo nº 6 (de 9 a 13 de outubro)

Segundo Graça (2013, p. 7) “a reflexão e a investigação constituem, nos nossos dias, referenciais inevitáveis nos discursos sobre as práticas de formação de professores”. No meu entendimento, o ato reflexivo não se deve apresentar meramente como um processo descritivo nem mesmo como uma ação supérflua, mas sim ser encarado como uma etapa importante para a identificação e resolução de problemas encontrados na prática.

“Nós observamos e vemos muito mais com os nossos conhecimentos e ideias do que com os nossos olhos”.⁵

Esta frase alcança com grande profundidade o potencial das reflexões no nosso processo de formação docente. Quando voltamos a pesquisar uma temática que já foi alvo de investigação da nossa parte, ler reflexões já efetuadas e agir com base nas ilações que nelas retiramos, torna-se um procedimento central para passar a atuar com base num entendimento renovado. Todo o processo de investigação torna-se importante quando adaptado à prática. Nem sempre a teoria se aplica diretamente na prática pelo que, muitas vezes, precisámos transformá-la e adaptá-la à realidade por nós encontrada.

Numa fase inicial do EP tinha ideais de ensino delineados de forma muito vincada (por tudo o que já tinha vivenciado como aluno quer na escola quer na faculdade) e a prática reflexiva serviu essencialmente para desmistificar algumas dessas concepções (e fortalecer outras), tendo sido esta a maior dificuldade atravessada no processo de passagem de aluno para professor.

⁵ Frase retirada do documento de apoio investigação;

“Ocorreu um choque natural aquando da passagem do mundo do estudante para o mundo do trabalho. Passar do lado do aluno para o lado do professor assim como passar de estudante para profissional da área fez-me ver que havia todo um mundo novo por descobrir e desbravar. É normal haver no início muita ilusão e muitas ideias e o combate durante o ano foi sobre essa base.”

Reflexão Final do Ano Letivo

Houve situações que me surpreenderam, obstáculos com os quais não contava, e se por um lado consegui ultrapassar alguns, por outro lado deparei-me com outros para os quais ainda não encontrei uma resposta efetiva e realmente cabal, mesmo sendo problemáticas acompanhadas de reflexão. Ao longo do processo valorizei e atribuí cada vez maior relevância ao processo reflexivo como mecanismo que me permitiu atribuir uma resposta mais eficaz aos problemas que me foram surgindo. Alarcão (1996) menciona que a reflexão permite saber de antemão quais as ações que podem surgir, quer quais as repercussões das tomadas de decisão. Assim, defino a reflexão como um mecanismo que permite ao docente minimizar fatores que podem prejudicar o processo de E-A assim como valorizar os comportamentos que contribuíram para o sucesso da ação.

“Tive situações práticas ao longo do EP em que não tinha previsto determinados cenários ou tinha previsto soluções que não resultaram, com tudo o que isso implica no processo, não deixando de ser normal. Hoje encontro-me e deparo-me com situações que já espero, que já não são tão imprevisíveis e já aguardo que se sucedam e já me encontro preparado para corresponder no imediato.”

Reflexão Final do Ano Letivo

Estudo Científico

Estudo de Investigação: Análise de Feedback Pedagógico emitido pelo Estudante-Estagiário nas aulas da UD de Andebol

Resumo

O estudo realizado considerou a análise do Feedback Pedagógico emitido ao longo de 3 aulas da UD de Andebol, lecionadas no segundo período do ano letivo 2017/2018. O estudo identifica e caracteriza toda a intervenção junto de uma turma do 12º ano de escolaridade com 25 alunos. Para efeitos de recolha dos dados para análise, usou-se como método de registo e análise o “Sistema de Observação do Feedback Pedagógico” (Sarmento, 2004) e realizaram-se transcrições do registo audiovisual, com respetiva classificação quanto às categorias definidas pelo instrumento de análise. Concluiu-se que: (1) o feedback mais predominante foi o prescritivo, seguido do feedback descritivo; (2) os feedbacks avaliativos surgem de seguida, com menos frequência, sendo que os do tipo positivo apresentam-se com maior frequência, salientando o esforço do EE por tornar o clima de aula positivo e, por último, surge o tipo de feedback interrogativo, o que dada a sua pertinência e relevância no processo E-A, poderá ser um dado limitativo na atuação do EE; (5) o feedback foi predominantemente dirigido ao aluno comparativamente aos emitidos aos grupos elaborados ou à turma; (6) os feedbacks emitidos manifestaram-se com maior frequência de forma auditiva, concluindo a necessidade sentida pelo EE de intervenção verbal para orientar as situações de aprendizagem. O estudo caracteriza o perfil instrucional nesta categoria, identificando possíveis aspetos positivos e negativos da sua ação docente com vista à melhoria do processo de leção.

Introdução

A comunicação é um dos aspetos do nosso quotidiano mais relevante, ainda que, ao mesmo tempo, seja dos que mais passa despercebido. São várias as definições que se encontram na literatura como é exemplo a de Chiavenato (2002) cit. por Rosa e Landim (2009, p. 142) que nos diz que comunicação “é a troca de informação entre indivíduos. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social”.

A comunicação tem, cada vez mais, surgido como uma das áreas de maior relevância no que toca à pedagogia. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 69) “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”. Os professores desempenham um papel fulcral para que a aprendizagem dos seus alunos seja bem-sucedida (Silverman et al., 1992) pelo que a transmissão efetiva de uma mensagem é uma aptidão crucial para qualquer docente ou treinador (Rosado & Mesquita, 2009).

A comunicação, no sistema ensino – aprendizagem, tem em grande dimensão a instrução. Segundo Siedentop e Tannehill (2000) a instrução é um aglomerado de comportamentos de ensino, podendo estes ser verbais ou não, que integram a coletânea de cada docente, no que toca à transmissão clara e objetiva nos momentos apropriados, das informações a dar acerca de objetivos pretendidos e matérias a lecionar. Silverman (1994) acrescenta ainda a ideia de que a instrução se assume como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de conformar a própria aprendizagem.

A instrução é, por norma, fornecida em um de três momentos: antes da prática, transmissão de tarefas a realizar, esclarecimentos e exemplificação; durante a prática, através da projeção de feedback; após a prática, havendo uma análise à atividade desenvolvida (Siedentop & Tannehill, 2000).

Uma das funções fundamentais de um professor é, portanto, providenciar feedback, com o intuito de otimizar a performance dos seus

alunos, bem como o processo de ensino-aprendizagem (Silverman et al., 1992).

Enquadramento teórico

O feedback é considerado um problema importante na área do ensino, bem como uma das ferramentas mais importantes na melhoria do processo de ensino dos alunos (Mammoon-Al-Bashir et al., 2016). O feedback tem um dos papéis mais importantes no processo instrucional e pode, não só, melhorar o desempenho do aluno, mas também o do professor. Para Dignen (2014), o feedback é a ferramenta mais importante de comunicação, dentro e fora da aula. Winne e Butler (1994) dizem-nos que o feedback é informação que cada estudante pode utilizar para confirmar, adicionar, substituir ou reestruturar informações sejam elas do domínio cognitivo, crenças sobre ele próprio ou sobre tarefas, táticas e/ou estratégias.

A Educação Física é uma disciplina cuja matéria de ensino é diferenciada das outras disciplinas pelo que muitas vezes a emissão de feedbacks pode tornar-se uma tarefa mais trabalhosa. Isto sucede-se pois, na EF, durante as aprendizagens motoras, os estudantes estão em constante movimento, pelo que pode dificultar a tarefa do professor (Silverman et al., 1992).

Segundo Hoofman (1977) se os professores não tiverem capacidade de, aquando da observação dos seus alunos, identificarem prontamente erros, ou mesmo quando conseguem detetar um erro, mas não interpretam o porquê de ele estar a ocorrer, podem intervir de maneira errónea no que toca ao feedback para correção do comportamento do aluno. Assim, antes da emissão do feedback, é esperado que haja uma sucessão de tarefas que vão desde a observação da prática do aluno, passando pela identificação de características corretas e incorretas da ação que está a ser realizada, até numa terceira instância fazer uma reflexão de modo a decidir como poderá esse comportamento ser alterado de modo a otimizar a aprendizagem, finalizando este processo com a comunicação do feedback apropriado (Armstrong & Imwold, 1982).

Para que a fase de identificação dos problemas seja bem-sucedida, é importante que o docente possua um conhecimento seguro sobre a tarefa, quer nos aspetos técnicos e táticos, quer sobre quais as falhas mais comuns que os alunos apresentam na sua execução (Rosado, 1997). Não só o professor, mas também os níveis de conhecimento prévio do aluno interferem com a qualidade da informação que vai ser transmitida pelo feedback do professor (Magill, 1994), pelo que nos momentos de exposição teórica que precedem a realização de uma qualquer tarefa, deve haver uma explicação clara, que albergue todas as informações necessárias à boa realização e cumprimento do objetivo pretendido pelo professor (Magill, 1994). As novas aprendizagens vão ter em conta as noções que o praticamente já possui (Graça, 1997) o que, se tiverem presentes noções erradas, pode ter um efeito nefasto para as aprendizagens adquiridas pelo aluno (Rosado & Mesquita, 2009).

O feedback é considerado uma condição fulcral no desenvolvimento dos alunos/atletas, como seres independentes e capazes de controlar, avaliar e regular as suas próprias aprendizagens (Ferguson, 2011). Lee et al. (1994) corroboram esta ideia, afirmando que o feedback deve possibilitar o trabalho de raciocínio crítico do aluno/atleta, na medida em que, este deve ser capaz de realizar uma autoavaliação tendo por base toda a informação que lhe foi fornecida no decorrer da prática. Dito isto, num primeiro momento do processo de Ensino-Aprendizagem, na aquisição de novas aprendizagens ou na execução de tarefas de maior grau de dificuldade, é natural que a quantidade de feedback transmitido seja grande, mas o expectável é que, à medida que o tempo passe, a quantidade de FB seja menor de forma a encorajar os alunos a eles próprios fazerem auto análises e correções (Wulf et al., 1998), isto é, que desenvolvam um feedback intrínseco.

O feedback emitido é fulcral para um ensino eficaz, seja no âmbito de ensino seja no âmbito de treino (Werner & Rink, 1989). Segundo Rosado e Mesquita (2009), investigações nesta área defendem que o carácter informativo do feedback, para ter repercussões de sucesso, deve satisfazer necessidades como: (1) informação contida no feedback orientada para a especificidade da tarefa e das aprendizagens pretendidas; (2) definição de critérios que vão de

encontro ao resultado pretendido ou qualidade de realização da tarefa; (3) fazer menção das tarefas e objetivos que foram colocados aquando da exposição teórica, antes da prática.

Segundo Rosado (1997) algumas das variáveis mais importantes do domínio do feedback que têm vindo a ser mais analisadas, e cuja boa gestão permite um estabelecimento de boa estruturação dos feedbacks, são, entre outras, a quantidade de intervenções, o grau de especificidade destas, o objetivo com que são feitas, a forma, o momento, a direção e a relação deste com a informação anterior (Rosado & Mesquita, 2009).

Estas variáveis são comumente designadas como as dimensões do feedback pedagógico, no entanto (Piéron e Gonçalves, 1987 cit. por Ribeiro, 2009) dizem que as dimensões de maior relevância são: a dimensão objetivo/natureza, a dimensão forma, a dimensão direção, a dimensão referencial e a dimensão afetividade. No entanto, Sarmento et al. (1993) defendem que este sistema de observação do feedback pedagógico só assenta em 4 destas dimensões excluindo-se a dimensão referencial no que toca ao conceito defendido por (Piéron e Gonçalves, 1987 cit. por Ribeiro, 2009).

De acordo com (Sarmento, 2004), na dimensão objetivo podemos ter feedbacks de quatro tipos: avaliativos, prescritivos, descritivos ou interrogativos. Nesta dimensão, o docente incide claramente sobre a prática, apresentando-se assim como uma das dimensões do feedback de maior relevância, na medida em que foca diretamente na performance e em como otimizá-la (Fishman & Tobey, 1978 cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

O feedback avaliativo é o mais subjetivo, pois é feito por um juízo de valor e não uma correção direta, à ação realizada pelo aluno. É considerado quanto à qualidade um feedback “pobre” uma vez que não enuncia mudanças a fazer, não reforça técnicas que o aluno esteja a fazer com eficácia, sendo uma informação mínima que é cedida pelo professor relativamente ao desempenho do aluno (Rosado & Mesquita, 2009).

O feedback prescritivo e o descritivo, são fulcrais para o sucesso do aluno, na medida em que o feedback prescritivo, informa o aluno sobre como

deve realizar a tarefa que lhe é proposta bem como o que deve fazer para melhorar a sua ação, e ocorre a maior parte das vezes numa fase inicial ou quando os desafios são de maior escala para o aluno (Ribeiro, 2009); por sua vez, o feedback descritivo é um indicador para o aluno de como foi a sua performance, isto é, o praticante recebe informação objetiva sobre a sua ação (Rosado & Mesquita, 2009).

Dentro da dimensão objetivo, temos ainda os feedbacks do tipo interrogativo. Este tipo de feedback é crucial no desenvolvimento da capacidade de o praticante emitir feedbacks intrínsecos, uma vez que, quando o professor o interroga sobre as suas próprias ações, o praticante é obrigado a estabelecer um raciocínio e a pensar sobre a sua ação fazendo uma introspeção e uma autoavaliação (Rosado & Mesquita, 2009).

Na dimensão da forma, segundo Mesquita (1997), o feedback pode assumir diferentes formas de manifestação, pelo que, temos feedbacks de carácter auditivo, visual, tátil-cinestésico ou misto.

Para além da dimensão da forma, temos ainda mais três, das quais a primeira é a dimensão de direção, na qual um feedback pode ser dirigido a um aluno, a um grupo de alunos ou a uma turma (Piéron et al, 1987 cit. por Ribeiro, 2009).

No que toca à dimensão de referencial, ainda que seja uma dimensão não explorada no presente trabalho, esta foca o tipo de conteúdo informativo do feedback, eu pode ser de dois tipos, conhecimento da performance ou conhecimento do resultado (Piéron, 1999). O feedback mais centrado no conteúdo informativo é numa fase inicial, crucial, pois os praticantes precisam de ter uma ideia o mais concreta possível sobre a execução das habilidades e dos processos a desenvolver (Schmidt, 1991).

A dimensão de afetividade debruça-se sobre a reação negativa ou positiva do professor quando da execução por parte do aluno. Segundo Rosado e Mesquita (2009) se for adotada uma estratégia de organização de feedbacks positiva podem advir efeitos muito positivos, como é exemplo a melhoria dos ambientes de lecionação ou o fortalecimento do que está a ser bem realizado por parte dos alunos reforçando a ideia dos aspetos bem

executados, sendo um fator motivacional e que permita melhorar o empenho e a disciplina da turma. Esta ideia é corroborada por autores como Potrac et al. (2002), que defendem que fornecer feedbacks positivos sobre ações que estão a ser bem realizadas por parte dos alunos reforça não só a execução dessas tarefas, como torna um clima mais agradável e positivo de aprendizagem.

Tendo em conta o enquadramento teórico citado e a importância que a emissão de feedback tem em todo o processo de Ensino-Aprendizagem para os demais intervenientes, foi elaborado este estudo de investigação-ação para avaliar o tipo de feedback do EE enquanto docente principal de EF numa turma de 12ºano. Os objetivos desta investigação são identificar os padrões de feedback do docente para avaliação de aspetos positivos e negativos, de modo a planear e desenvolver uma otimização do processo de ensino-aprendizagem, que vai ser desenvolvido pelo docente.

Metodologia

Contexto e participantes

No presente estudo analisou-se o EE (autor da pesquisa) e a respetiva turma residente (TR), um 12º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, constituída por 25 alunos (6 do sexo masculino e 19 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos.

O estudo foi realizado durante o 3º período do ano letivo de 2017/2018 e para a sua consecução, foi dado a conhecer previamente aos alunos os seus moldes de operacionalização, tendo sido consentido por todos os participantes.

Procedimento de recolha de dados

O processo de recolha de dados considerou a filmagem e gravação áudio de três aulas de 90 minutos da UD de uma modalidade coletiva (Andebol). As filmagens foram efetuadas através do uso de uma máquina de filmar digital CANON LEGRIA HF R606. Esta máquina foi sempre colocada num ponto alto e fixo, relativamente ao espaço de exercitação, com o intuito de obter um ângulo de filmagem que atingisse toda a área de lecionação do professor. O EE socorreu-se ainda do uso de um gravador com microfone acoplado, que auxiliou na obtenção de um áudio claro, para que a fase de observação e audição de todo o feedback emitido durante as aulas fosse facilmente perceptível.

Inicialmente foram gravadas 5 aulas da UD de Andebol mas, devido a problemas técnicos no sistema áudio do gravador com microfone, só foi possível registar os dados de três.

Instrumento

Após a fase de recolha dos dados, prosseguiu-se ao registo da informação proveniente das gravações efetuadas.

Utilizou-se, para isso, o “Sistema de Observação do Feedback Pedagógico” concebido e desenvolvido por Sarmento (2004). O sistema de observação é constituído por 4 dimensões, nomeadamente: o objetivo, a forma, a direção e a afetividade, contudo, só as três primeiras mencionadas serão contempladas como objeto de estudo (objetivo, forma e direção).

Desta forma, a dimensão “objetivo” reparte-se em torno de 4 tipos de objetivos de feedback: avaliativo; prescritivo; descritivo; interrogativo (Tabela 4).

Tabela 4 – Tipos de feedback da dimensão “objetivo”.

OBJETIVO	
Avaliativo	Quando o professor reage à prestação motora do aluno e emite um juízo de valor (independentemente da forma como o faz)
Prescritivo	Quando o professor reage à prestação do aluno comunicando-lhe como deve ou devia ter realizado a ação
Descritivo	Quando o professor descreve a prestação do aluno na ação transmitindo-lhe como foi a mesma
Interrogativo	Quando o professor questiona o aluno sobre a sua ação

A dimensão “forma” envolve 4 categorias de emissão do feedback: auditivo; visual; cinestésico e misto (Tabela 5).

Tabela 5 – Tipos de emissão de feedback da dimensão “forma”.

FORMA	
Auditivo	Manifesta-se pela informação que o professor transmite verbalmente (oralmente)
Visual	Manifesta-se através de ações não verbalizadas e através de expressões faciais e corporais (de aprovação ou desaprovação)
Cinestésico	Revela-se através do contacto ou da manipulação do corpo do aluno
Misto	Pode manifestar-se de forma auditivo-visual ou auditivo-cinestésica (professor explica e ajuda durante a execução);

A dimensão “direção” fragmenta-se em três direções de feedback, sendo elas: individual (quando direcionado somente ao aluno), a um grupo de alunos ou à turma (no seu todo) (Tabela 6).

Tabela 6 – Tipos de emissão de feedback da dimensão “direção”.

DIREÇÃO	
Individual/Aluno	O feedback é transmitido única e exclusivamente ao aluno;
Grupo de alunos	O feedback é transmitido a um grupo da turma mas não na totalidade da mesma;
Turma	O feedback é transmitido para a totalidade da turma;

Análise de dados

Para proceder à recolha de dados, todas as gravações foram registadas, para, à posteriori, todos os dados serem analisados quanto às várias categorias e dimensões que foram objeto de estudo. Na folha de registo das observações, encontra-se uma tabela com o relato de feedback emitido (transcrição) bem como o minuto da gravação áudio em que este foi emitido, e um espaço de preenchimento para categorizar cada feedback registado. Em virtude de algumas intervenções ocorrerem em ângulos mortos, foi tomada a opção de não se distinguir o feedback misto no que diz respeito à Forma, não fazendo a distinção entre o feedback auditivo-visual e o auditivo-cinestésico, preservando assim a integridade da análise efetuada.

Para a análise dos dados recolhidos, foi usada a estatística descritiva de frequências absolutas (registo do número de ocorrências) e relativas (registo em %) com o principal propósito de calcular o feedback em concordância com as categorias que são objeto de estudo do feedback (Reis, 1996).

Resultados

Considerando os objetivos da presente investigação, numa primeira instância é necessário, com base nos feedbacks já classificados na folha de registo das observações, fazer o levantamento do número e tipo de feedbacks quanto à dimensão “objetivo” (tabela 7) bem como traçar o padrão da sua distribuição (Figura 1).

Tabela 7 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “objetivo”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).

Objetivo		Obs 1	Obs 2	Obs 3	Obs Total
Avaliativo	Positivo (A1)	21	16	6	43
	Negativo (A2)	10	4	4	18
Prescritivo (B)		53	63	69	185
Descritivo (C)		27	27	27	81
Interrogativo (D)		13	25	21	59
Total					386

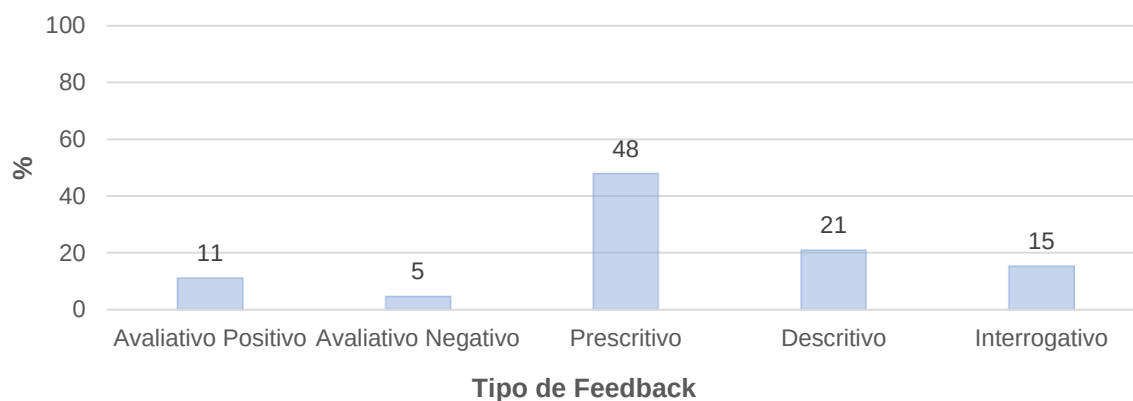


Figura 1 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “objetivo”, emitidos em três aulas avaliadas.

Analisando cada feedback emitido quanto ao tipo de objetivo, percebe-se que o mais emitido nas 3 aulas registadas foi o prescritivo (48%), seguido do feedback descritivo (21%). Imediatamente a seguir surge o feedback avaliativo (16%) que se ramifica em feedback avaliativo positivo (11%) e feedback avaliativo negativo (5%) e, por último, o tipo de feedback interrogativo (15%).

Outra das dimensões do feedback que foi avaliada foi a dimensão da “forma”, pelo que se procedeu do mesmo modo que havia sido usado na dimensão “objetivo, com contagem e avaliação dos feedbacks (tabela 8) e definição de um padrão (Figura 2).

Tabela 8 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “forma”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).

Forma	Obs 1	Obs 2	Obs 3	Obs Total
Auditivo (I)	80	86	90	256
Visual (II)	3	3	3	9
Cinestésico (III)	2	4	3	9
Misto (IV)	39	42	31	102
Total				386

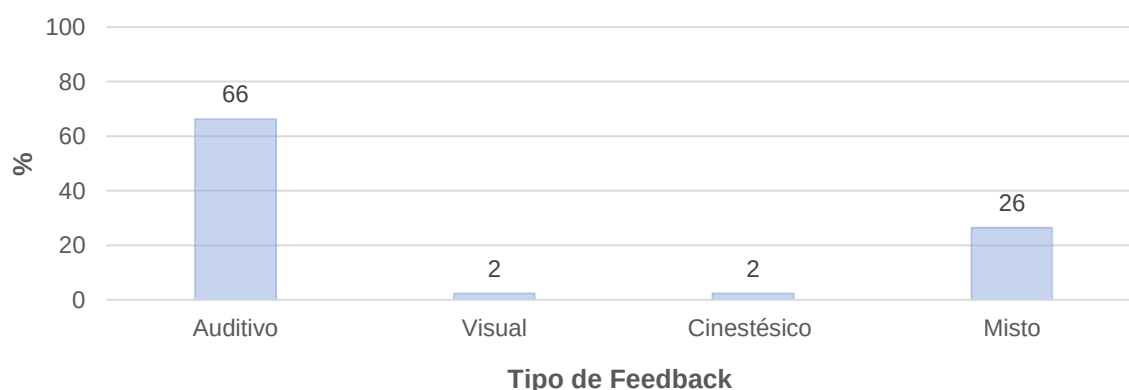


Figura 2 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “forma”, emitidos em três aulas avaliadas.

Analisando cada feedback à sua forma, o feedback mais emitido nas 3 aulas registradas foi o auditivo (66%), seguido do feedback misto (26%) e, por fim, o feedback visual e cinestésico a deterem um predomínio de 2%.

A última dimensão a ser avaliada foi a “direção” com a avaliação dos feedbacks emitidos (tabela 9) e posterior análise do perfil traçado (Figura 3).

Tabela 9 – Avaliação dos feedbacks quanto à dimensão “direção”, quer nos diferentes momentos de observação (Obs 1,2 e 3), quer no conjunto das observações (Obs Total).

Direção	Obs 1	Obs 2	Obs 3	Obs total
Individual ou ao aluno (1)	76	71	70	217
Grupo de alunos (2)	36	39	31	106
Turma (3)	12	25	26	63
TOTAL				386

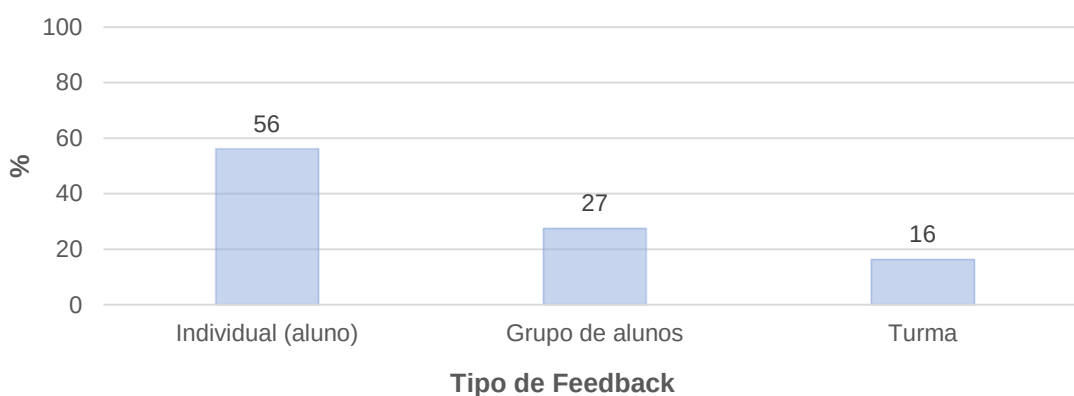


Figura 3 – Percentagem dos diferentes tipos de feedback quanto à dimensão “direção”, emitidos em três aulas avaliadas.

No que concerne à direção dos feedbacks emitidos, 56% foram destinados ao aluno, 27% ao grupo e 16% à turma.

Discussão dos resultados

Comparando com o que a literatura expõe, é possível balizar a atuação, do EE, conseguindo obter uma percepção mais exata da sua prática, identificando lacunas e pontos fortes no EE, com vista à melhoria da qualidade de ensino do docente.

Relativamente à primeira dimensão do feedback, dimensão Objetivo, os resultados encontrados são consentâneos com os mais diversos estudos. Neste particular o feedback prescritivo com 48% é o mais utilizado e coincide com os estudos evidenciados. De acordo com (Martins, 2009), este é o tipo de feedback mais utilizado. Conclui-se desta forma que o EE utiliza com bastante regularidade esta estratégia na busca da eficácia pedagógica (Rosado & Mesquita, 2009).

O segundo feedback mais frequente foi o Descritivo com 21%, o que denota uma preocupação em transmitir informação de forma menos densa, seguido de perto pelo interrogativo com 15%. Neste particular, arrogando da sua grande importância (Batista et al., 2009, cit por. Martins, 2009), o EE demonstrou tentar motivar os alunos e torná-los mais autónomos na tomada de decisão e na capacidade de auto questionamento. Não deixa de ser verdade que, apesar de um reduzido valor percentual da sua utilização, este não é residual nem negligenciável. Autores como Giordan e Vecchi (1996) e Rosado e Mesquita (2009) identificam características positivas ímpares neste tipo de feedback, com valências próprias a serem capitalizadas.

Quanto aos feedbacks Avaliativos, 16%, apesar dos valores divergirem com os estudos de (Piéron, 1999), (50%), saliento a natureza do mesmo com incidência muito superior do positivo em detrimento do negativo, retratando desta forma um esforço do EE por tornar o clima de aula positivo (Martins, 2009); (Siedentop & Tannehill, 2000).

Relativamente à dimensão Forma, podemos concluir que com 66% de predominância, o auditivo foi o mais frequente e está em linha e em concordância com (Aleixo & Vieira, 2012). Podemos também afirmar que o valor absoluto entre sessões analisadas foi aumentando gradualmente, de

onde se infere a necessidade sentida pelo EE pela intervenção verbal para orientar as situações de aprendizagem.

A utilização do feedback misto em 26% das vezes atesta a preocupação do EE em aliar explicação à demonstração e também a instrução à manipulação do corpo. Por último e com 2% cada, o feedback visual e cinestésico apresentam valores residuais. Infere-se por estes dados, como comportamento desejável, um aumento da forma visual, enaltecendo a importância da demonstração como condição importante para a compreensão e assimilação nas ações motoras como menciona Williams e Hodges (2005) e Rosado e Mesquita (2009).

No que concerne à dimensão direção, surge no imediato a conclusão óbvia do feedback individual como o mais utilizado, assim como comprovam Siedentop e Tannehill (2000), Martins (2009) e Rosado, 1998, cit. por Rosado e Mesquita (2009, p. 90). No entanto, a percentagem de utilização do mesmo é bastante inferior ao plasmado na literatura, sendo que 44% da informação foi destinada a grupos ou a toda à turma (27% a grupos e 16% à turma).

Uma das atenuantes para esta discrepância foi o facto da estrutura das aulas avaliadas, ter sido muitas das vezes com exercícios com grupos muito reduzidos (2 a 3 elementos), tendo muitos dos feedbacks acontecido nesse registo. Estes valores não deixarão de ser um bom instrumento de auxílio ao EE, uma vez que uma maior assertividade das suas intervenções, com maior precisão e incisão individual podem catapultar a melhoria individual do desempenho dos seus alunos. Não obstante ser uma amostra reduzida e de na aula 1 os valores relativos se aproximarem mais do referenciado, este pode ser um ponto a rever e a melhorar de forma mais aprofundada.

Outra razão que terá levado a uma repartição mais equilibrada das percentagens de utilização do feedback quanto à direção, terá sido a frequência elevada de erros comuns e característicos de uma turma com níveis de práticas semelhantes nos exercícios adotados.

Conclusões

Este estudo teve como objetivo primordial caracterizar o tipo de feedback que norteou a ação do EE em 3 aulas da UD de Andebol, procurando com isso identificar e caracterizar toda a sua intervenção.

Ao invés de uma percepção ligeira, o EE conseguiu obter com este estudo uma real e material noção da sua atuação, de aspetos positivos e negativos da sua ação docente, na temática relacionada com o feedback pedagógico. Além de ilações que norteiam o vocabulário do EE, este estudo pode auxiliar o mesmo, relacionando diferentes utilizações do feedback em contextos de prática distintos.

Relativamente à dimensão objetivo dos feedbacks emitidos, concluiu-se que (1) o feedback mais predominante foi o prescritivo, seguido do feedback descritivo; (2) os feedbacks avaliativos emitidos foram os terceiros mais usados da categoria, destacando o facto de ser predominantemente positivo, salientando o esforço do EE por tornar o clima de aula positivo e por último surge o tipo de feedback interrogativo, o que poderá ser um dado limitativo na performance do ato da docência uma vez que se revela essencial no processo E-A; (5) o feedback foi predominantemente dirigido ao aluno comparativamente aos emitidos aos grupos elaborados ou à turma; (6) os feedbacks emitidos manifestaram-se com maior frequência de forma auditiva, concluindo a necessidade sentida pelo EE pela intervenção verbal para orientar as situações de aprendizagem;

Com vista à melhoria do próprio estudo reconhece-se como fator limitativo uma amostra menos significativa para a obtenção de um perfil mais concreto e detalhado. Sugere-se, igualmente, para futuros estudos relacionados com esta temática a análise do resultado obtido (relacionando o tipo de intervenção quanto ao feedback), em função da fase em que os alunos se encontram no processo de E-A (introdução, exercitação, consolidação, etc..).

BALANÇO FINAL E PERSPETIVAS FUTURAS

BALANÇO FINAL E PERSPETIVAS FUTURAS

“Perceciono neste EP, um momento “único” na minha vida, em que podemos vivenciar ao mesmo tempo, durante todo este processo prático/teórico, de uma atitude reflexiva individual e coletiva sobre todo o processo, desde a conceção, à prática, à reflexão, à atualização de conhecimentos.”

Retirado do PFI

Não podia ter antecipado de melhor forma, toda a vivência que nos sobrevoou, nem na forma, nem no ritmo alucinante vivido, nem no conteúdo.

No entanto, percecionar o que nos espera não nos prepara a 100%, nem esse era o objetivo. Todo o assombro do desconhecido foi desde logo encarado de frente com um objetivo bem claro: a melhoria de competências nas diversas áreas e o colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos precisamente para o efeito.

Permitiu-me desta forma chegar a este ponto e dizer que fui capaz, fui capaz de aproveitar todos os segundos, fui capaz de nunca ter virado a cara à luta quando as circunstâncias poderiam fazer pensar em desistir, em deixar “para lá”.

Vivi e tentei absorver ao máximo tudo aquilo que me rodeou durante o ano letivo, quem me dera possuir um efeito “esponja” ainda maior, dados os enormes e únicos momentos de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

Este RE espelha, de forma pessoal, todo o percurso e toda a sustentação teórica do trabalho efetuado e, mais do que ser um retrato físico estruturado e documentar uma atitude reflexiva permanente, compagina um desígnio profissional, o de ser Professor.

Fui descobrindo, ainda que de forma pouco palpável, o que isso era nos quatro primeiros anos da minha formação superior. Posso afirmar, no entanto,

que esta atividade hoje ainda me fascina mais do que antes e isso devo-o por inteiro a um ano cheio de experiências, todas elas capazes de me ensinar algo e preparar-me para o futuro. Ano esse, aqui retratado neste documento de forma fiel, embora por vezes seja verdadeiramente impossível colocar o sentimento de angústia, de realização, de satisfação ou de frustração em verdadeiras palavras.

O EP vive-se, absorve-se e “faz-se” com total e absoluto desinteresse por tudo o que não seja a melhoria, a competência, o ajudar “o outro”, o aprender com os erros, o fazer evoluir os alunos e fornecer a melhor e mais capacitada ferramenta de crescimento ao nosso alcance, o Ensino.

Mesmo que numa perspetiva imediata as dificuldades de realização profissional se adivinhem inacessíveis, esta busca pela melhoria depende de mim. Outras alternativas permitirão seguramente manter esta chama acesa continuamente e estar ainda mais preparado para a docência.

“O EP reveste-se assim de um momento irrepetível, não sendo por isso negligenciável desperdiçar todo este potencial que me rodeia para que possa nortear todo o meu futuro percurso e atitude profissional.”

Retirado do PFI

Fica assim documentado aquele que é considerado o primeiro ano de inserção na vida profissional, finalizando desta forma o principal elo de formação superior, o EP. Este documento no seu todo reflete uma atitude e uma postura que se pretende permanente e continuada. Uma atitude de procura, de dignidade e de responsabilidade na profissão, que cuide, acarinhe e enalteça a disciplina de Educação Física.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do feedback na instrução do treinador no ensino da ginástica artística. *Motricidade*, 8(S2), 849-859.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em Educação Física*. Vila Real UTAD.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de ajudas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill
- Armstrong, G., & Imwold, C. (1982). Undergraduate training in movement observation and analysis: A pilot program. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in Physical Education* (pp. 245-250). Liège: AIESEP.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 10-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do Desporto: Perspetivas e problemáticas*. Lisboa Livros Horizonte.
- Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*, 36(2), 137-144.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*(23), 77-93.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Editora FADEUP.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria [Versão eletrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2). Consult. 18 nov 2017, disponível em <http://rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>.
- Correia, A. P. S. d. O. (2007). *Contributos do projecto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores : Estudo de um caso*. Lisboa: Ana Correia. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.
- Costa, F. C. d. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Francisco Costa. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.
- Cunha, A. C. (2008a). *Ser professor : Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, A. C. (2008b). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, F. A. d. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de Educação Física [Versão eletrónica]. *Revista Digital - Buenos Aires*,

- 9(66). Consult. 18 set 2018, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm>.
- Dignen, B. (2014). Five reasons why feedback may be the most important skills. *Cambridge University Press* Consult. 18.09.2018, disponível em <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/17/five-reasons-feedback-may-important-skill/>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed ed., pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(1), 51-62.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Porto Editora.
- Garcia, R. P. (1997). A evolução do homem e das mentalidades: Uma perspetiva através do corpo. *Movimento*, IV(6), 61-71.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1996). *As origens do saber: Das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1992). As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspetivas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 77-98). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Graça, A. (2013). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 7-8). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. n. (1997). *O conhecimento pedagógico no ensino do basquetebol*. Porto: Ed. do autor. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Graça, A. n. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Hastie, P. (1998). The participation and perception of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*(17), 157-171.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.
- Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(2), 194-204.
- Hoofman, S. (1977). Competency based training in skill analysis: Designing Assessment Systems In R. Stalidus (Ed.), *Research and Practise in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lee, T. D., Swinnen, S. P., & Serrien, D. J. (1994). Cognitive effort and motor learning *Quest*, 46(3), 328-344.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46(3), 314-327.
- Mammoon-Al-Bashir, Kabir, R., & Rahman, I. (2016). The value and effectiveness of feedback in improving student's learning and professionalizing teaching in Higher Education. *Journal of Education and Practise*, 7(16), 38-41.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Martins, G. B. M. (2009). *Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo: Análise das dimensões objectivo, direcção e conteúdo do Feedback pedagógico*. Porto: Ed. do

- autor. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3^a ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Mouton, A., & Cloes, M. (2012). Students' and staff 's opinions about the reflective practice process implemented in a preservice Physical Education teacher programme. *Sport Sciences for Health*, 9(1), 67-84.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15- 33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira, A. A. S. d., & Poker, R. B. (2002). Educação inclusiva e municipalização: A experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista *Revista Brasileira de Educação*, 8(2), 233-244.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. n. (2009). A autonomia e a responsabilização dos praticantes no treino em Voleibol: Estudo comparativo de treinadores em função do género. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 64-78.

- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': The coaching behaviors of an expert english soccer coach. *Sport Education and Society*, 7(2), 183-202.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. (2009). Feedback analysis on youth volleyball training. In M. Hughes, H. Dans & K. Nagyvaradi (Eds.), *Research in sport science* (pp. 119-129). Cardiff: Data2win.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learning* (2^a ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7^a ed.). New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2011). Ser professor cooperante: Das funções aos significados In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Rosa, A. S., & Landim, D. d. C. B. (2009). Comunicação: A ferramenta do profissional. *Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM*(6), 141-155.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à Educação Física e às ciências do Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 99-148). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto : Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schmidt, R. A. (1991). *Feedback for skill acquisition: Preliminaries to a theory of feedback*. Los Angeles: University of California. Final Project Report.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebren, A. (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary Physical Education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 262-283.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in Physical Education: Interaction with student practise. *Teaching & Teacher Education*, 8(4), 333-344.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward classmates with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Sobral, F., & Barreiros, M. L. M. (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice Physical Education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 3-33.

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1998). Declaração universal dos direitos humanos: Adotada e proclamada pela resolução 217 A(III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. *UNESCO: Building Peace in the minds of men and women*. Consult. 17 set 2018, disponível em unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf
- Vaz, J. R. (2014). *Experiência de ensino: Cativar para a aprendizagem como uma prioridade emergente*. Porto: Juliana Vaz. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities : A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practise, instruction and skill acquisition in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.
- Winne, P., & Butler, D. (1994). Student cognition in learning from teaching. *International encyclopedia of education*, 2, 5738-5775.
- Wulf, G., Shea, C. H., & Matschiner, S. (1998). Frequent feedback enhances complex motor skill learning. *Journal of Motor Behavior* 30(2), 180-192.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto-Editora.

ANEXOS

Anexo I – Unidade didática

DATA			02-fev		09-fev		21-fev		28-fev		
ESPAÇO			EXT		EXT		GC		EXT		
AULA Nº			1	2	3	4	5	6	7	8	
DURAÇÃO			90'		90'		90'		90'		
CONTEÚDOS											
HABILIDADES MOTORAS	CORRIDA		I/E		E		E		C		AD
	CÁLCULO DE DISTÂNCIAS				I/E		E		C		
	ORIENTAÇÃO PELOS PONTOS CARDEAIS		I/E		E		E		C		
	MANIPULAÇÃO DA BÚSSULA		I/E		E		E		C		
	ORIENTAÇÃO DO MAPA		I/E		E		E		C		
CULTURA DESPORTIVA	HISTÓRIA DA MODALIDADE		X								
	REGRAS		PRESENTE EM TODAS AS AULAS								
	TERMINOLOGIA		PRESENTE EM TODAS AS AULAS								
	SINALÉTICA		PRESENTE EM TODAS AS AULAS								
CONCEITOS FISIOLÓGICOS	CAPACIDADES COORDENATIVAS	Diferenciação Cinestésica	X		X		X		X		
		Reação	X		X		X		X		
		Equilíbrio	X		X		X		X		
		Ritmo	X		X		X		X		
		Orientação Espacial	X		X		X		X		
	CAPACIDADES MOTORAS	Velocidade	X		X		X		X		
		Resistência	X		X		X		X		
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS		Fairplay	X		X		X		X		
		Cooperação	X		X		X		X		
		Entreajuda	X		X		X		X		
		Empenho	X		X		X		X		
		Respeito	X		X		X		X		

Anexo II – Plano de aula



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2017/2018



Aula nº 73 e 74

Unidade Didática: Orientação		Sessão: 7 e 8 de 10		Professor:	
Data: 28/02/2018	Ano/Turma: 12º C	Hora: 10h10 – 11h40		Nº de alunos: 24	
OBJETIVO DE AULA: Habilidades motoras – Exercitação/consolidação do passo aferido, da corrida de orientação através da Interpretação dos pontos cardeais, da leitura do mapa e bússola; Fisiologia do treino e condição física – Desenvolver as capacidades motoras condicionais da velocidade, resistência e força e as capacidades motoras coordenativas do ritmo, reação, equilíbrio, diferenciação cinestésica e orientação espacial; Cultura desportiva – Transmitir terminologia específica da modalidade (curvas de nível, contagem de passos e azimute) e regras de segurança, atitudes e ações técnicas com o auxílio do mapa e bússola; Conceitos psicossociais – Fortalecer a noção de cooperação, autonomia, empenho e determinação através da utilização de exercícios sem controlo do professor;				Espaço: EXT	
				Função didática: Exercitação/consolidação	
				Material: Mapa, bússola, cones, apito, folhas de auxílio para jogos;	

Núcleo de estágio FADEUP 2017/2018

		Objetivos Específicos	Situação de Aprendizagem/Esquema	Componentes Críticas		
Parte Inicial	5'	Apresentar aos alunos os objetivos da aula de orientação;	Realização da chamada à turma; Explicação dos objetivos da aula;	Ouvir o professor com atenção;		
Parte Fundamental	10'	Preparar a estrutura muscular e articular para a parte fundamental da aula;	1. AQUECIMENTO Os alunos realizam 2 voltas aos 3 campos do Exterior em corrida contínua. De seguida os alunos realizam um trabalho de mobilidade e flexibilidade específico da modalidade para a zona do tronco, ombros, bacia, joelhos e tornozelos.	Estimular articulações mais solicitadas na aula; Manter tonicidade corporal geral; Manter sempre a postura correta na realização dos alongamentos; Permanecer durante alguns segundos na mesma posição; Respeitar os limites articulares de cada aluno		
						
						
						

	15'	Exercitação e consolidação do passo aferido sob a forma de exercício critério	2. PASSO AFERIDO No campo os alunos percorrem duas distâncias para aferir a passada. <u>1ª Distância:</u> 20 metros. <u>2ª Distância:</u> 40 metros. Cada aluno percorre essa distância duas vezes contando individualmente o número de passadas e escolhem novamente o valor de referência da sua passada. No final destas medições os alunos percorrem uma distância aleatória sem qualquer referência visual (35 e 50 metros por exemplo). Fazem-no duas vezes e o professor regista no final da segunda tentativa os valores. Os alunos devem conseguir uma passada constante para que ganhem uma referência mais precisa do número de passos que precisam de efetuar para determinadas distâncias. 	Percorrer uma determinada distância e contar o número de passos dados; Dependendo da distância, multiplicar, dividir, somar ou subtrair passos; <u>Ciclo da passada:</u> a cada dois passos efetuados, contasse um; ** Contagem feita por passes duplos.
--	-----	---	--	---

	25'	Exercitação e consolidação da corrida de orientação através da interpretação de projeções verticais e da bússola	3. EXERCÍCIOS PARA AZIMUTE Vários postos de controlo são colocados à volta de um ponto central (partida e chegada). Cada grupo recebe um cartão de controlo e um mapa com todos os postos marcados, numerados de 1 a 10 e com o respetivo código. Os participantes partem todos ao mesmo tempo à procura do 1º posto, diferente para cada grupo, regressando ao ponto de partida/chegada, onde avaliarão o picotado/código do posto. Seguidamente outro aluno parte à procura do 2º posto e assim sucessivamente. Os alunos devem pôr em prática as técnicas básicas de orientação relacionadas com o mapa e/ou com a bússola - orientar o mapa pelo terreno; ** Para cada ponto, poderá haver um desafio relacionado com curvas de nível ou passo aferido; <u>** Cada aluno após chegar de um ponto de controlo deve pedir um desafio azimute ao professor;</u>	Realizar percursos individualmente ou a pares, sem se deixar influenciar pelos outros participantes; Só sai depois do seu colega de equipa tocar nele; Realizar a tarefa no menor tempo possível; <u>Azimute:</u> - Orientar primeiro a norte e orientar a partir dessa referência; Orientar pelos pontos cardeais;
--	-----	--	--	---

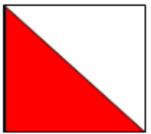
	25'	Exercitação e consolidação da corrida de orientação através da Interpretação dos Pontos Cardeais, Leitura do Mapa e Bússola;	4. CORRIDA DE ORIENTAÇÃO Será realizado um mini torneio entre cada grupo na turma. Cada grupo irá receber um percurso de orientação distinto com a legenda típica de uma prova de orientação formal. Cada percurso deve ser completado individualmente no menor tempo possível. Cada aluno terá igualmente um cartão de controlo. A cada 3 minutos de prova entra um novo aluno do mesmo grupo. As balizas que servirão para pontos de controlo estarão coladas nos vários espaços da escola e ao lado desta estará um marcador que servirá para assinalar a passagem por cada ponto de controlo sinalizado no seu mapa. No final o professor irá registar os tempos de cada aluno. Cada grupo irá realizar 2 percursos distintos, dependendo do tempo disponível para a execução deste exercício.	<u>Orientar pelos pontos cardeais;</u> <u>Orientação pela técnica do polegar:</u> • Segurar o mapa entre os dedos médio, indicador e o polegar. • Polegar na zona onde o aluno se encontra. O mapa deve ser transportado na mão esquerda e permanentemente orientado. Bússola deve ser transportada na mão direita, presa por um fio ao pulso, de forma a evitar a sua queda ou perda; Interpretar as projeções verticais;
--	-----	--	---	--

Parte Final	5'	Retornar à calma; Informar os alunos sobre o que se realizará na aula seguinte;	Retorno à calma; Arrumar o material; Conversa com os alunos sobre a aula lecionada e a próxima aula.	Ouvir o professor com atenção;
-------------	----	--	--	--------------------------------

OBSERVAÇÕES:

GRUPO 1 (7)	GRUPO 2 (6)	GRUPO 3 (6)	GRUPO 4 (6)
Pedro Sousa	José Barbosa	Rogério Monteiro	Francisco Marques
Ana Leticia	Nuno Barbosa	Bruna Custódio	Luana Teixeira
Inês Ferreira	Tatiana Sousa	Luana Prego	Filipa Nunes
Leonor Soares	Mariana Oliveira	Teresa Araújo	Beatriz Costa
Marta Magalhães	Ana Beatriz	Júlio Rocha	Maria João
Ângela Mendes	Sofia Pacheco	Carina Crespo	Rita Ferreira
Inês Passos			

IMAGEM DOS PONTOS DE CONTROLO:



Anexo III – Regulamento MED

Regulamento MED (mini-volei)

1. O jogo de voleibol

- 1.1. Objetivo do jogo de voleibol:** consiste em fazer com que a bola, passando por cima da rede, toque o campo adversário evitando que o mesmo suceda no nosso campo.

2. Instalações e material

2.1. Terreno de jogo:

	Comprimento	Largura
Campo de <u>jogo do MED</u>	8 metros	3,5 metros

- 2.2. A rede:** altura de 2 metros

- 2.3. A bola:** a bola de jogo, circunferência de 65 a 67 centímetros, peso 260 a 280 gramas.



3. Regras do jogo e do campo

- 3.1. Duração do Jogo:** dura 10 minutos repartidos por 2 partes de 5 minutos cada. (Cada parte termina ao som do professor).
- A jogada que estiver a decorrer não deve ser interrompida ao sinal do cronometrista até terminar, ou seja, até uma equipa pontuar. Não existe prolongamento do tempo de jogo.
 - As equipas têm 1 minuto, após o final da 1ª parte, para trocarem os jogadores de campo, e os árbitros.
 - Não são permitidos descontos de tempo.

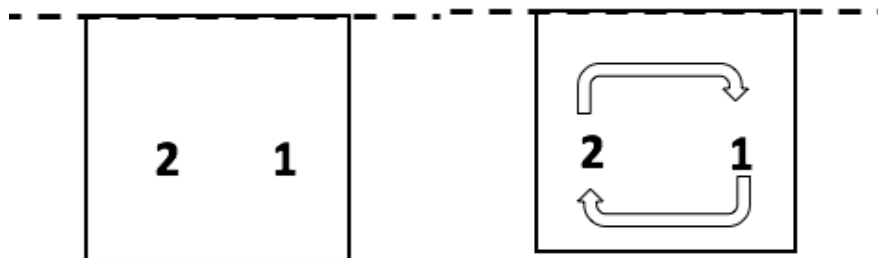
- Se após o final da 2ª parte, o jogo estiver empatado, joga-se o “ponto de ouro”, a primeira equipa a pontuar vence o jogo.

3.2. Utilização dos Jogadores: para que todos os jogadores fiquem em situação semelhante de participação, a sua utilização será a seguinte:

- na 1ª parte jogam 2 jogadores.
 - na 2ª parte jogam outros 2 jogadores.
- Só haverá substituições em caso de manifesta incapacidade física de qualquer jogador e mediante autorização do professor.

3.3. Posição dos Jogadores no Terreno: as posições dos jogadores no campo obedecem a uma numeração, 1 e 2, sendo a posição 1 do jogador que serviu, a 2 do jogador que não serviu.

- Quando há rotação de posições, rodam no sentido dos ponteiros do relógio.



3.4. Escolha da equipa que começa a servir: Antes do início da 1ª parte, os capitães das equipas escolhem, a “cara” ou “coroa” da moeda. O árbitro lança a moeda ao ar, e espera que esta caia no chão, o beneficiado do sorteio é o primeiro a fazer o serviço.

- A equipa que por sorteio ganhou o direito de servir primeiro, deverá efetuá-lo na 1ª parte. A 2ª parte inicia-se com o serviço da equipa adversária.

- 3.5. O serviço:** Em cada jogada, cada jogador pode executar apenas 2 serviços, sendo que se a sua equipa continuar com posse do serviço, será obrigatoriamente o colega a servir, até efetuar 2 serviços, e assim sucessivamente.
- O serviço deve ser efetuado obrigatoriamente atrás da linha de fundo do campo e em apoio.
- 3.6. O Batimento da Bola:** a bola deve ser sempre batida ou tocada (e nunca agarrada).
- Um jogador não pode tocá-la duas vezes seguidas.
 - Os jogadores duma equipa podem dar no mínimo dois toques e no máximo três toques de bola antes de a enviarem para o campo adversário.
- 3.7. Faltas na Rede:** os jogadores não poderão, em qualquer circunstância, tocar a rede enquanto a bola está em jogo.
- No serviço a bola pode tocar na rede.
- 3.8. Contagem dos pontos:** a contagem dos pontos é feita pelo árbitro, no marcador de pontos. Sempre que uma equipa consegue enviar a bola para o solo do campo adversário obtém um ponto.
- 3.9. Mudança de Serviço:** existe mudança de serviço sempre que:
- Uma equipa, tendo servido, tenha perdido a jogada.
 - Uma parte termine e comece outra
 - Um jogador duma equipa tenha servido duas vezes seguidas e a sua equipa continue a servir. Assim, haverá mudança de "servidor" dentro da mesma equipa, obrigando a uma rotação.

3.10. Mudança de Posição (Rotação): a rotação é a passagem dos jogadores à posição seguinte no sentido dos ponteiros do relógio. Há mudança de posição sempre que:

- Se ganha o direito de servir, isto é, sempre que se ganha um ponto.
- Um jogador serve com êxito duas vezes consecutivas e a sua equipa continua a servir, devendo a mesma efetuar uma rotação.

3.11. Resultado do Jogo: o resultado é favorável à equipa que obtiver a soma mais elevada de pontos ganhos nas duas partes. Os pontos acumulam da 1ª para a 2ª parte do jogo.

4. Organização e participação: por cada vitória conseguida a equipa receberá 3 pontos. Em caso de derrota recebe 1 ponto. Não há empates.

Anexo IV – Proposta aquecimento MED

AQUECIMENTO

Dos exercícios seguintes, o preparador físico escolhe apenas um para toda a equipa realizar durante 7 minutos.

Aquecimento nº1:

Descrição do exercício: Os alunos em pares, perpendiculares à rede, realizam continuamente auto-passe – passe para o colega com uma bola

Esquema:

**Aquecimento nº2:**

Descrição do exercício: Os alunos em pares, um de cada lado da rede, realizam continuamente auto-passe – passe para o colega com uma bola.

Esquema:



XXXIX

Aquecimento nº3:

Descrição do exercício: Os alunos realizam três voltas em corrida à volta do espaço da aula e, seguidamente, realizam, individualmente, auto-passe – passe para si próprio, continuamente.

Esquema:



Anexo V – Boletins de jogo MED

Ano letivo 2017/2018



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas



Boletim de Jogo

Época desportiva: _____ Data: _____

Equipa A: _____ X Equipa B: _____

A	1		6		11		16		21	
	2		7		12		17		22	
	3		8		13		18		23	
	4		9		14		19		24	
	5		10		15		20		25	

Resultado
©

B	1		6		11		16		21	
	2		7		12		17		22	
	3		8		13		18		23	
	4		9		14		19		24	
	5		10		15		20		25	

Resultado
©

Núcleo de estágio FADEUP 2017/2018



Ano letivo 2017/2018



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas



Boletim de Jogo

Época desportiva: _____ Data: _____

Equipa A: _____ X Equipa B: _____

A	1		6		11		16		21	
	2		7		12		17		22	
	3		8		13		18		23	
	4		9		14		19		24	
	5		10		15		20		25	

Resultado
©

B	1		6		11		16		21	
	2		7		12		17		22	
	3		8		13		18		23	
	4		9		14		19		24	
	5		10		15		20		25	

Resultado
©

Núcleo de estágio FADEUP 2017/2018



Anexo VI – Questionário MED**Questionário:**

Nome: _____ Idade: _____

Indica quais as tuas preferências:

Cor: _____ Animal: _____

Desporto: _____ Clube desportivo: _____

Passatempo(s): _____

Estação do ano: _____

Praia ou piscina? _____ Cidade ou campo? _____

Curiosidades sobre ti:Tens irmãos? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____Tens algum animal de estimação? Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

Nome: _____

Que sítios/locais gostaste mais de visitar? _____

Diz-nos algo que não saibamos sobre ti: _____

Questionário:

Nome: _____ Idade: _____

Indica quais as tuas preferências:

Cor: _____ Animal: _____

Desporto: _____ Clube desportivo: _____

Passatempo(s): _____

Estação do ano: _____

Praia ou piscina? _____ Cidade ou campo? _____

Curiosidades sobre ti:Tens irmãos? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____Tens algum animal de estimação? Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

Nome: _____

Que sítios/locais gostaste mais de visitar? _____

Diz-nos algo que não saibamos sobre ti: _____

Anexo VII – Cultura desportiva - MED**Sabias que...****Um pouco sobre a história...**

O norte-americano _____ professor de Educação Física é considerado o criador do voleibol.

Inicialmente o voleibol foi designado por _____, sendo praticado por um número ilimitado de _____.

O voleibol foi introduzido como modalidade olímpica, pela primeira vez, nos Jogos Olímpicos de _____, em Tóquio, mantendo-se até à atualidade.

Um pouco sobre as regras...

O voleibol é um jogo praticado por duas _____ num campo dividido em dois por uma _____, com uma bola. É um desporto desportivo coletivo que tem como objetivos fazer a bola cair no campo _____, depois de enviada por cima da rede, e evitar que a bola caia no _____ campo.

Num jogo oficial cada equipa é constituída por _____ jogadores efetivos e seis _____.

Os jogadores não podem agarrar/lançar a bola e cada equipa tem direito a dar um máximo de _____ toques na bola antes de a enviar para o meio-campo adversário. Cada jogador não pode realizar _____ toques consecutivos.

Vence a partida a equipa que conseguir vencer _____ dos cinco sets a disputar.

Cada set é jogado até aos _____ pontos, à exceção do quinto, que, a ser jogado, terminará aos _____ pontos. Se as equipas estiverem empatadas, por exemplo, a 24 pontos num set, jogarão sem limite de pontuação até que uma delas atinja uma vantagem de _____ pontos.

Sabias que...**Um pouco sobre a história...**

O norte-americano _____ professor de Educação Física é considerado o criador do voleibol.

Inicialmente o voleibol foi designado por _____, sendo praticado por um número ilimitado de _____.

O voleibol foi introduzido como modalidade olímpica, pela primeira vez, nos Jogos Olímpicos de _____, em Tóquio, mantendo-se até à atualidade.

Um pouco sobre as regras...

O voleibol é um jogo praticado por duas _____ num campo dividido em dois por uma _____, com uma bola. É um desporto desportivo coletivo que tem como objetivos fazer a bola cair no campo _____, depois de enviada por cima da rede, e evitar que a bola caia no _____ campo.

Num jogo oficial cada equipa é constituída por _____ jogadores efetivos e seis _____.

Os jogadores não podem agarrar/lançar a bola e cada equipa tem direito a dar um máximo de _____ toques na bola antes de a enviar para o meio-campo adversário. Cada jogador não pode realizar _____ toques consecutivos.

Vence a partida a equipa que conseguir vencer _____ dos cinco sets a disputar.

Cada set é jogado até aos _____ pontos, à exceção do quinto, que, a ser jogado, terminará aos _____ pontos. Se as equipas estiverem empatadas, por exemplo, a 24 pontos num set, jogarão sem limite de pontuação até que uma delas atinja uma vantagem de _____ pontos.

Anexo VIII – Evento Corta-Mato



Anexo IX – Cartaz Voleibol CUP



Logo of Rodrigues de Freitas, Eco-Escolas, escola intercultural, NORTE2020, Portugal 2020, and União Europeia.

VOLEIBOL CUP

24.01.2018

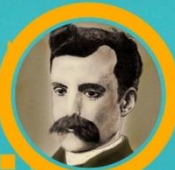
4 COMPETIÇÕES

-  **JOSÉ CUP**
2X2 - 5º e 6º anos
-  **JOAQUIM CUP**
4X4 - 7º e 8º anos
-  **RODRIGUES CUP**
4X4 - 9º e 10º anos
-  **FREITAS CUP**
6X6 - 11º e 12º anos

- EQUIPAS MISTAS
- CONSULTA O REGULAMENTO

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EF!
até 19 de Janeiro

Este torneio foi inspirado no patrono da nossa escola, José Joaquim Rodrigues de Freitas, professor catedrático e político português.



Anexo X – Regulamento Voleibol CUP

VOLEIBOL CUP - 24 DE JANEIRO

REGULAMENTO

Condições de participação no torneio:

- Ser aluno da EBSRF;
- Ter-se inscrito até ao prazo estabelecido (**19 de janeiro**)

Funcionamento

- Local: Pavilhão e ginásio central da EBSRF;
- Dia: **24 de janeiro** das **9h00 às 13h00** e das **14h30 às 16h30**;

Competição

- Equipas participantes: **alunos do 5º ao 12º ano da ESRF**;
- Cada aluno poderá disputar a competição só por uma equipa. Se o aluno infringir esta condição, será **eliminado** do torneio;
- O quadro competitivo do torneio será de acordo com o número de equipas inscritas;
- Todos os jogadores deverão ter equipamento adequado à modalidade em questão (calças ou calções, t-shirt, sapatilhas e outros materiais específicos da modalidade) e, no caso da falta de equipamento, o jogador não poderá participar no torneio.

Equipas

Ano de escolaridade	Competição	Participantes
5º e 6º	2x2	2
7º e 8º	4x4	4 + 1 suplente
9º e 10º	4x4	4 + 1 suplente
11º e 12º	6x6	6 + 2 suplentes

- Todas as competições serão compostas por **equipas mistas**, sendo um aluno indicado como o capitão de equipa;
- Na competição 4x4 deve estar sempre em campo **no mínimo um elemento** do sexo menos representado;

- Na competição 6x6 devem estar sempre em campo **no mínimo dois elementos** do sexo menos representado;
- Os elementos de cada equipa têm de ser da mesma turma e só podem recorrer a elementos de outra turma em **situações pontuais**, devidamente justificadas aos elementos organizadores até ao dia limite da inscrição;

Regras

- As regras regem-se pelas regras oficiais da FPV (Federação Portuguesa de Voleibol) (2015-2016), adaptadas ao tipo de jogo, pelo que são definidas as seguintes alterações:
- **Dois toques obrigatórios por equipa;**
- Na competição de 2x2 e 4x4 **cada jogar pode realizar, no máximo, dois serviços consecutivos.**
- Os casos omissos neste regulamento serão analisados e resolvidos pela organização.

Jogos

- As equipas deverão **apresentar-se 15 minutos antes da realização do jogo** no local previsto para o mesmo.
- Os jogos terão a duração de **10 minutos**, num único set;
- O sistema de marcação de pontos é contínuo (rally point scoring). Em cada jogada é ganho um ponto, independentemente da posse do serviço. Vence o jogo a equipa que ao fim do tempo estipulado (10 minutos) tiver em vantagem no marcador;
- **Em caso de empate**, vence a primeira equipa a pontuar;
- **A falta de comparência de um jogo ou o não cumprimento do número mínimo de atletas e/ou do número mínimo de jogadores do sexo menos representado, será averbada com uma derrota com o parcial de 25-0;**
- Não haverá direito a pedido de desconto de tempo;
- O adiamento dos jogos só poderá acontecer com o acordo de todas as equipas envolvidas e da organização.

Balneários

- As equipas deverão equipar-se nos balneários reservados para o torneio de voleibol.
- É expressamente proibido deixar qualquer tipo de bem pessoal no balneário.
- A organização não se responsabiliza por qualquer dano ou extravio que venha a acontecer.

Prémios

- Os primeiros, segundos e terceiros classificados receberão um prémio de participação.

Entrega de prémios

- Os prémios serão entregues no final de cada competição.

Nota importante:

Qualquer situação de indisciplina será sancionada com a suspensão imediata da equipa, implicando a sua desclassificação e não justificação das faltas e participação disciplinar.

Anexo XI – Boletim de jogo Voleibol CUP



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2017/2018



Boletim de Jogo

Competição: _____

Jogo nº ____ Fase _____

Equipa A: _____ X Equipa B: _____



A	1		6		11		16		21		26	
	2		7		12		17		22		27	
	3		8		13		18		23		28	
	4		9		14		19		24		29	
	5		10		15		20		25		30	

B	1		6		11		16		21		26	
	2		7		12		17		22		27	
	3		8		13		18		23		28	
	4		9		14		19		24		29	
	5		10		15		20		25		30	

Resultado Final

	Pontuação	Capitão	Árbitro
A			
B			



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2017/2018



Boletim de Jogo

Competição: _____

Jogo nº ____ Fase _____

Equipa A: _____ X Equipa B: _____



A	1		6		11		16		21		26	
	2		7		12		17		22		27	
	3		8		13		18		23		28	
	4		9		14		19		24		29	
	5		10		15		20		25		30	

B	1		6		11		16		21		26	
	2		7		12		17		22		27	
	3		8		13		18		23		28	
	4		9		14		19		24		29	
	5		10		15		20		25		30	

Resultado Final

	Pontuação	Capitão	Árbitro
A			
B			

Anexo XII – Ficha de inscrição Voleibol CUP**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS**

Torneio de Voleibol - 24 de janeiro de 2018



Torneio 6x6 – 11º e 12º ano

Turma	Ano	Nº	Nome
			Capitão:
			Nome da equipa:

Equipas mistas com 8 elementos da mesma turma.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS**

Torneio de Voleibol - 24 de janeiro de 2018



Torneio 6x6 – 11º e 12º ano

Turma	Ano	Nº	Nome
			Capitão:
			Nome da equipa:

Equipas mistas com 8 elementos da mesma turma.



Anexo XIII – Quadro competitivo Voleibol CUP

VOLEIBOL CUP
QUADRO COMPETITIVO - JOAQUIM CUP - 7º/8º ANOS

FASE DE GRUPOS

GRUPO A	7ªA	8ªC2	8ªD
7ªA			
8ªC2	24	10	
8ªD	17	13	24

GRUPO A	P. M.	P.S.	COEF.	V	D	PONTOS	CLASS.
7ªA	23	41	0,56				
8ªC2	48	23	2,09				
8ªD	30	37	0,81				

GRUPO B	7ªB	8ªB2	8ªE1
7ªB			
8ªB2	22	21	
8ªE1	24	12	17 14

GRUPO B	P. M.	P.S.	COEF.	V	D	PONTOS	CLASS.
7ªB	33	46	0,72				
8ªB2	36	38	0,95				
8ªE1	41	26	1,58				

GRUPO C	8ªB1	8ªC1	8ªE2
8ªB1			
8ªC1	8	22	
8ªE2	17	19	17 19

GRUPO C	P. M.	P.S.	COEF.	V	D	PONTOS	CLASS.
8ªB1	41	25	1,64				
8ªC1	27	39	0,69				
8ªE2	34	38	0,89				

1/2 FINAL

FINAL

PREENCHER	
1º melhor 1ºLugar	8ª C2
2º melhor 1ºLugar	8ª B1
3º melhor 1ºLugar	8ª E1
melhor 2ºLugar	8ª B2

Equipas			
1º melhor 1ºLugar	8ª C2	8ª B1	2º melhor 1ºLugar
resultado	23	9	

Equipas			
3º melhor 1ºLugar	8ª E1	8ª B2	melhor 2ºLugar
resultado	25	9	

FINAL			
Equipas			
1º Vencedor 1/2F	8ªC2	8ªE1	2º Vencedor 1/2F
resultado	23	22	

3º/4º			
Equipas			
1º Derrotado 1/2F	8ªB1	8ªB2	2º Derrotado 1/2F
resultado	0	25	

Anexo XIV – Cartaz Dia do Desporto Adaptado

DIA DO DESPORTO ADAPTADO

30 DE MAIO

- INFORMA-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE E.F.
- TRAZ EQUIPAMENTO ADEQUADO



DEMOSTRAÇÃO DAS ATIVIDADES

30 DE MAIO

DE 14H ÀS 17H

NO PAVILHÃO DESPORTIVO

Logos at the bottom:    **NORTE2020**   

Anexo XV – Ofício Dia do Desporto Adaptado

Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
Praça Pedro Nunes
4050-466 Porto

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal – Delegação do Porto
Rua do Bonfim, nº 215
4300-069 Porto
porto@acapo.pt

Assunto: Apoio na dinamização da atividade “Dia do desporto adaptado”

Exmos. Senhores,

No âmbito do planeamento anual de atividades do grupo de Educação Física, o núcleo de estágio da FADEUP, vai organizar o “Dia do Desporto Adaptado”.

A atividade está prevista para dia 30 de maio de 2018, no pavilhão desportivo da escola, entre as 14 e as 17 horas.

Este será um evento desportivo aberto à comunidade escolar, que tem por objetivo dar a conhecer o desporto adaptado e algumas das suas modalidades, uma vez que a nossa escola é de referência para alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Inserida nesta iniciativa, vimos solicitar a V. Ex. a possibilidade de colaborarem nesta atividade disponibilizando duas balizas da modalidade, para a abordagem do Goalball.

Certos da vossa melhor atenção para este assunto apresentamos os melhores cumprimentos.

A coordenadora da atividade,

Andreia Canedo

Anexo XVI – Excertos do áudio da primeira aula gravada

MIN	TRANSCRIÇÃO	OBJ	FOR	DIR
1	“Pessoal quero que insistam nas fintas com mudança de direção! Vá, insistam nisso!”	B	I	2
	“____, adota a posição defensiva!” “____, insiste na posição defensiva”	B	IV	1
	“Objetivo: se estás a apanhar, fintas sem bola. E vocês têm que focar a posição base defensiva”. É este o objetivo malta, bora”	B	I	2
2	“Volta atrás ____ para voltares a ganhar espaço!”	B	I	1
	“Oh estás lenta, anda lá, ele não é tão rápido para estares com essa passada tão lenta e já a desistir... Tens de vir de trás mas a mudança de direção é ligeiramente mais atrás e não em cima dele.”	C	IV	1
3	“Volta atrás e insiste na penetração sucessiva entre defensores, nem estás a forçar o gesto.”	B	IV	1
	“Volta atrás, isso, isso, isso, boa! Ok, agora tens é de repetir.”	A1	I	1
5	“Pessoal, ouçam, a partir do momento em que esta equipa vos toca no seu meu campo, têm de estar fora”	C	I	2
	“Claro e vocês até podem fazer estratégia, chegam ao meio campo e param, por exemplo, para iludir o adversário!”	B	I	2
	“____, estás fora do campo.”	C	IV	1
	“Ok, percebido? Vamos agora voltar a fazer, com pontuação, mas vocês defendem e os coletes atacam.”	D	I	2
6	“É aqui que divide! Aproveitem o espaço, podem voltar atrás”	C	I	2
	“Aproveita, entra, entra! Boa!”	B	IV	1
	“Pessoal, vocês desistem a meio. Assim têm de voltar ao mesmo sítio.”	C	I	2
7	Oh ____, eu não quero que venhas por fora!”	A2	I	1
	“Tocou sim, ele tocou por isso tens de voltar!” (descritivo)	C	IV	1
8	FEEDBACK – AVALIATIVO // VISUAL // INDIVIDUAL	A1	II	1
	“Isso ____, bem! Isso, ____, boa tua!”	A1	I	1
9	“Tu assim vais-te aleijar!”	C	I	1
13	“Vai tu para ali sim mas depois começa deste lado”	B	III	1
14	“Tens que receber em movimento e remata em apoio ____”	B	I	1
	“Entra agora aqui, anda, quando se estiver a aproximar entras em corrida, vem!”	B	IV	1

	“____, vai para trás! Porque fizeste isso?”	D	I	1
	“Pessoal, já perceberam o porque de insistir neste gesto de voltar atrás? É super importante para fazerem bem as penetrações sucessivas!”	D	I	2
	“Turma, têm de ser exímios e rigorosos nos gestos técnicos. Também quero intensidade e ritmo”	B	I	3
	“Bora, passa ao ____ e em movimento”	B	IV	2
15	“Evita olhar para a bola, vai”	B	IV	1
	“Mal haja remate, entras!”	B	I	1
	“Pessoal, vocês têm que receber em movimento e em corrida”	B	I	2
	“____ isso é difícil, estás a receber e atacar dentro da área”	C	IV	1
	“____, quantos passes podes dar com a bola na mão? Então tenta não levar a bola para casa (ironia), agora deste 5!”	D	IV	1
	“____, espera mais um pouco”	B	IV	1
	“Pessoal, atenção à ordem de rotação, falta aqui um!”	C	I	2
16	“Pessoal se eu rematar daqui vou para onde? E se o ____ rematar dali vai para onde? (...) então pronto, não pode voltar a acontecer esta fila ficar vazia, significa que estão a rodar mal!”	D	I	3
	“Está a acontecer isto e quero que vocês evitem já isto. Estão a iniciar o drible muito atrás.”	C	I	3
17	“____, atenção que o teu remate deve ser para os cantos!”	C	I	1
	“Atenção ao passe gente, não se desleixem no gesto”	C	I	2
	“Em corrida, em corrida, oupa. Pé contrário à frente e força no momento do remate”	B	IV	1
	“____ estás a iniciar muito cedo, em cima do defesa, espera mais um pouco!”	C	IV	1
18	“____ acabei de explicar a ordem de rotação (visual e avaliativo)”	A2	II	1
	“O Andebol quer-se com velocidade e intensidade para desorganizar a defesa! Senão no jogo não conseguem. Está percebido? Bora”	D	I	3
	“____, evita olhar para a bola durante o drible.”	B	I	1
19	“É para aí que tens de rematar ____?”	D	I	1
	“Para os destros qual é o último pé no suspensão ____?”	D	IV	1
	“____, tu e a ____ são os únicos que é ao contrário”	B	IV	2

20	“Aqui!”	B	I	1
	“Vai, vai, entra, entra!”	B	I	1
	“Visual, de aprovação e individual”	A1	II	1
21	“___ o teu último pé tem de ser o esquerdo”	B	I	1
	“Gente estão a rodar mal neste exercício...atenção!”	C	I	3
	“Ok, as pernas estão (avaliativo), faltam só os braços agora!”	A1	IV	1
	“___, passa-me a bola! (...) Viram? É assim que eu quero! O drible não é para incomodar mas sim ajudar a chegarem a uma zona melhor!”	D	III	1
22	“Eish, isso está muito lentinho, tentem apressar um pouco o passo senão não estão a treinar nada!” (descritivo)	A2	I	2
	“___, arma o braço! Toma a bola”	B	IV	1
	“Volta, volta, volta, anda agora! Boa!”	B	I	1
23	“___, tenta não abrandar a chamada! E toma atenção à tua chamada que tem de ser com o pé esquerdo à frente!”	B	I	1
24	“No drible estão com dificuldade, olham muitas vezes para a bola. E no ataque não estão a armar o braço! Tenham atenção porque este vai ser o circuito de avaliação e só vos ajuda. Posto isto aproveitem os últimos 5 min do exercício como se fossem moldes de avaliação!” (dirigido a grupo de alunos)	C	I	3
25	“___ não podes fazer direito-esquerdo-direito se és destro! Anatomicamente nem te ajuda e se achas que dá jeito para rematares eu estou a dizer-te que dá mais jeito para dares cabo das tuas costas?”	B	IV	1
	“___ é para aí que se remata?”	D	I	1
26	“___, excelente, muito bom! Agora evita só subir a perna!”	A1	IV	1
29	“Ataque organizado e a defesa não pode avançar a linha dos 9 metros”	B	I	2
	“não se esqueçam que é obrigatório pelo menos um cruzamento	B	I	2
31	“volta atrás, isso!”	B	I	1
	“Excelente, já está o cruzamento feito, podem avançar agora com remate”	A1	I	2
32	“Ação do atacante sem bola é em movimento! Não se esqueçam”	B	I	2
	“Isso, fixa o defesa, anda! Boa, isso!”	A1	I	1
33	“Volta a atacar, atrás do sinalizador central, vai. Boa!”	A1	I	1

	Isso!! Defesas continuem na posição base defensiva e não deixem ser fixos pelo atacante!	A1	I	1
	____, anda fixa e entra em movimento! Dinâmica!	B	IV	1
	“____, excelente remate, braço bem armado!”	A1	IV	1
34	“Atacantes, tenham atenção que o cruzamento deve ser sinalizado entre vocês antes do mesmo ser feito para que o mesmo saia de forma fluída”	B	I	2
	“Passa sempre ao que está mais perto!”	B	I	1
	“Boa, muito bom mas não te esqueças da regra do exercício em que tens de fazer o cruzamento obrigatoriamente durante as penetrações sucessivas antes de atacar”	A1	I	1
	“Volta, isso! Ataque bem organizado e espaço em largura bem ocupado!”	A1	I	1
	“____, quero-te aqui. Bruna vai para perto do ____”	B	IV	2
35	“Boa, já ouve cruzamento, atenção! Defesa ativa!”	A1	IV	2
36	“____ mas tem atenção que fizeste golo mas tinhas um defesa à tua frente! Tenta sempre livrar-te da tua oposição e remata livre”	A1	I	1
	“Pessoal tentem defender o mais próximo da linha dos 6 metros! Quero para já o sucesso em quem ataca!”	B	I	2
	“____ o remate está fácil, já te disse que se queres arriscar a essa distância tens de por mais agressividade”	C	I	1
37	“Isto é dar largura ao campo (exemplifiquei). Como estão a fazer não incomodam a defesa e estão a aglomerar, têm de a obrigar a ficar mais aberta”	C	IV	2
38	“Braços em cima defesa!”	B	IV	1
	“Anda, anda! Continua! Boa!”	A1	I	1
	“Excelente, percebeste mesmo como é o gesto de ataque certo? Percebeste o porquê de voltares atrás?”	D	I	1
39	“Atacantes, fixem o defesa direto!”	B	IV	2
	“Oupa, insistam nas dinâmicas das penetrações sucessivas se a defesa está a reagir bem! É também um trabalho de paciência!”	B	I	3
	“Continua, também tens este lado do campo para jogar” (reprovação e com reprovação corporal)	A2	IV	1
41	“Fixa o defesa direto, vai, isso!”	B	IV	1
	“Ali é um muralha, não passa nada!”	C	I	1
	“____, atenção ao cruzamento obrigatório”	B	I	1
	“Volta atrás, dá ritmo, oupa!”	B	I	1

42	O que é que eu disse da defesa? (...) Isso, passiva!”	A1	I	2
	“Atenção ao passe, estás a fazer o passe de forma muito desleixada.”	A2	I	1
	“Preocupa-te com a técnica, cotovelo um pouco mais alto!”	A2	IV	1
48	“Ataque organizado, defesa passiva”	C	I	1
	“Equipa do ____ a atacar!”	B	I	2
49	“Não foi golo, fica a defender; equipa do ____ a atacar, vamos!”	C	I	2
	“Fixa o defesa direto e passa para o mais perto ____!”	B	I	1
50	“Equipa do ____ a atacar!”	B	I	2
	“____, cuidado com isso!”	A2	IV	1
	“Defesa braços em cima”	B	IV	2
	“Após passe voltem atrás!”	B	I	2
51	“____, tens autonomia para estares sempre a trocar com os teus colegas, escusas de ficar sempre nessa posição!”	B	I	1
	“A bola pica? Parece!” (descritivo)	C	I	1
52	“Se não houver guarda redes é para furar a baliza! Isto é lei! Vamos!”	B	IV	1
53	“É a equipa do ____ a atacar.”	C	I	2
	“____ tens de dar linha de passe, volta atrás, anda!”	B	IV	1
	“Equipa do ____, que eu saiba as raparigas também jogam.”	A2	I	2
	“Fixa e isso, tens o ____, bora ____, bom remate. Excelente equipa!”	A1	I	1
54	“Bola, bola! ____, um pouco mais para a esquerda, volta atrás, volta atrás, isso! Recebe em movimento, ok, ok... Percebeste como é? Quero que troques agora com a ____.”	D	IV	1
55	“Defesas, não se esqueçam dos deslocamentos na posição base defensiva e com os braços altos.”	C	I	2
	“Foi na linha, não foi golo.”	C	IV	3
56	“Volta!”	B	I	1
59	“Vale tudo ____, inclusive contra ataque!” (descritivo)	C	I	1
	“Ok, recuperem rápido!”	B	I	2

	“Ataque organizado! Defesa não se esqueçam, passiva”	C	I	3
	“Isso, isso, isso, está livre! Boa!”	A1	IV	1
1h00	“Recupera, recupera! Vai! Pessoal defendam atrás do tracejado! Eles estão a atacar organizados e ainda assim vocês não recuperaram completamente!”	A1	IV	3
	“____, troca com a teresa e o ____ com o ____”	B	IV	2
1h01	“Recupera, recupera!”	B	I	1
	“____, ela é que tinha a posse de bola! Não lhe podes tirar a bola das mãos como fizeste, isso é falta!”	A2	I	1
1h02	“Atacantes, aproveitem a largura, isso, fixem o defesa, vai... (...) fica o defesa direto. Ok, recupera!”	A1	I	3
	“Defesas, não se esqueçam dos braços em cima”	C	I	3
	“____, não podes fazer isso, desorganizas completamente a defesa”	A2	I	1
1h03	“Atacantes, intencionalidade de atacar a baliza há? Atenção!”	D	I	2

** A maior parte dos feedbacks descritivos eram precedidos de feedbacks prescritivos;