



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

“As jornadas de um professor na descoberta da profissão”

-Relatório de Estágio Profissional-

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Professora Orientadora: Doutora Paula Queirós

João Pedro Valente Soares da Cunha

Porto, setembro de 2018

Ficha de catalogação

Cunha, J. P. V. S. (2018). *As jornadas de um professor na descoberta da profissão*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: João Cunha. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado a Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, EQUIPAS ESTÁVEIS, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, QUADRO COMPETITIVO.

Desporto e Pedagogia

I

*Diz ele que não sei ler
Isso que tem? Cá na aldeia
Não se arranjam dúzia e meia
Que saibam ler e escrever.*

II

*P'ra escolas não há bairrismo,
Não há amor nem dinheiro.
Por quê? Porque estão primeiro
O Futebol e o Ciclismo!*

III

*Desporto e pedagogia
Se os juntassem, como irmãos,
Esse conjunto daria,
Verdadeiros cidadãos!
Assim, sem darem as mãos,
O que um faz, outro atrofia.*

IV

*Da educação desportiva,
Que nos prepara p'ra vida,
Fizeram luta renhida
Sem nada de educativa.*

V

*E o povo, espectador em altos gritos,
Provoca, gesticula, a direito e torto,
Crendo assim defender seus favoritos
Sem lhe importar saber o que é desporto.*

VI

*Interessa é ganhar de qualquer maneira.
Enquanto em campo o dever se atropela,
Faz-se outro jogo lá na bilheteira,
Que enche os bolsinhos aos que vivem dela.*

VII

*Convém manter o Zé bem distraído
Enquanto ele se entrega à diversão,
Não pode ver por quantos é comido
E nem se importa que o comam, ou não.*

VIII

*E assim os ratos vão roendo o queijo
E o Zé, sem ver que é palerma, que é bruto,
De vez em quando solta o seu bocejo,
Sem ter p'ra ceia nem pão, nem conduto.*

António Aleixo, in "Este Livro que Vos Deixo..."

Dedicatória

Aos meus pais, por todo o apoio prestado ao longo deste trajeto e por
serem os melhores do mundo.

Agradecimentos

*Aos meus **país**, por todos os ensinamentos, por todas as partilhas, por fazerem de mim quem sou. Por confiarem em mim, por me apoiarem em todas as decisões que vou tomando na minha vida e por terem paciência para me aturar todos os dias. Por me amarem incondicionalmente.*

*À minha **namorada**, com quem caminhei de mão dada ao longo desta viagem.*

*Aos meus **amigos** de sempre, pelas conversas e pelos silêncios. Por me acompanharem nesta jornada e por me acompanharem em todos os brindes da vida.*

*À minha **turma** de mestrado, mas sobretudo ao João e ao Diogo, com quem partilhei todas as experiências deste ciclo de estudos e com quem tanto aprendi.*

*Ao **Vidal**, pelos conselhos, pelos desabaços e por todas as conversas intermináveis.*

*Ao **professor Cardoso**, por me guiar pelos caminhos da docência. Por todas as discussões, todas as reflexões e todas as aprendizagens.*

*À **professora Paula Queirós**, pela tranquilidade que consegue transmitir e pelo empenho com que orienta os seus estagiários.*

*Aos funcionários e professores da Escola Secundária de Rio Tinto. Ao **professor Dantas**, por tantas conversas e tantos momentos de partilha. Ao **professor António**, por ser a pessoa mais bem-disposta que conheço. À **professora Carolina**, por ser um exemplo na docência e na vida. A todos os outros professores com quem tive a oportunidade de confraternizar ao longo do ano. Ao **senhor Rolando**, por ser tão simples e tão prestável e por guardar sempre “o melhor material para os estagiários”. À **dona Filomena**, pela sua gentileza e humildade. A todos os outros funcionários da escola, que desempenham*

diariamente um trabalho tão importante e poucas vezes reconhecido.

*A todos os **professores da faculdade**, que me ensinaram e mudaram a minha forma de olhar para a vida.*

*Às minhas **atletas**, por me concederem o prazer de ser seu treinador, seu professor, seu líder e seu amigo.*

*À **Ala Nun' Álvares de Gondomar**, por ser a minha segunda casa e por todos os momentos de alegria que me proporciona.*

*À minha **família**, pelo apoio, pela preocupação e por me desculparem todas as ausências.*

A todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para o sucesso deste mestrado.

*À minha **madrinha**, que embora não tenha podido acompanhar-me nesta viagem me acompanhou em tantas outras. Que construiu os alicerces da minha personalidade e me ensinou o que era o bem.*

A todos vocês, um grande obrigado!

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XV
Abstract	XIX
Lista de abreviaturas	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1. Apresentação do estudante-estagiário	3
2.2. Conceção das aulas de Educação Física	5
2.3. Expectativas iniciais	7
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	11
3.1. Enquadramento legal e institucional do EP	11
3.2. A escola e os seus espaços desportivos	12
3.3. O núcleo de estágio	17
3.4. A minha turma	20
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	25
4.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	25
4.1.1 Planeamento	26
4.1.1.1. Plano Anual	26
4.1.1.2. MEC	28
4.1.1.3. Unidade Didática	30
4.1.1.4. Plano de Aula	32
4.1.1.4.1. Importância da definição de objetivos	33
4.1.1.4.2. Tentar não esquecer as conceções das aulas de EF	34
4.1.1.4.3. O primeiro exercício da aula	34
4.1.1.4.4. Elaboração das situações de aprendizagem	35
4.1.2. Realização	38

4.1.2.1. No início era sobreviver	39
4.1.2.2. Professor/Aula vs Treinador/Treino	44
4.1.2.2.1. Instrução	44
4.1.2.2.2. Demonstração	47
4.1.2.2.3. Exercitação analítica	51
4.1.2.2.4. Dificuldades de compreensão dos alunos	54
4.1.2.2.5. Turmas heterogêneas	55
4.1.2.2.6. Comunicação e liderança	58
4.1.2.2.7. Imposição de regras e rotinas	59
4.1.2.2.8. Aliciar com o jogo	60
4.1.2.3. A postura	63
4.1.2.4. O arranque dos exercícios	67
4.1.2.5. Feedback	70
4.1.2.6. Relação professor-aluno	74
4.1.2.7. O aluno desestabilizador	77
4.1.2.8. Questionamento inicial e final	80
4.1.2.9. A importância do conhecimento	82
4.1.2.10. Trabalho por níveis	85
4.1.2.11. Ensino de pares	93
4.1.3. Modelos de ensino	95
4.1.3.1. Modelo de Instrução Direta	96
4.1.3.2. Modelo Desenvolvimental	97
4.1.3.3. Modelo de Competência nos Jogos de Invasão	99
4.1.3.4. Modelo de Aprendizagem Cooperativa	99
4.1.3.5. Modelo de Educação Desportiva	101
4.1.3.6. Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão	104
4.1.4. Avaliação	109
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica	110
4.1.4.2. Avaliação Formativa	114
4.1.4.3. Avaliação Sumativa	116
4.1.4.4. Avaliação Criterial vs Normativa	123
4.1.4.5. Classificar	124

4.1.5.	O 6º ano	127
4.2.	ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	133
4.2.1.	Desporto Escolar	133
4.2.2.	Corta-Mato: escolar, concelhio e distrital	137
4.2.3.	Torneio de voleibol	139
4.3.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	142
4.3.1.	Professor reflexivo	143
5.	A INFLUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE EQUIPAS ESTÁVEIS AO LONGO DO TEMPO E DE UM QUADRO COMPETITIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS	145
6.	CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	187
7.	BIBLIOGRAFIA	189
	ANEXOS.....	XXIII

Índice de Anexos

Anexo I - Cartaz do Torneio de Voleibol	XXIII
Anexo II – Quadro Competitivo do Torneio	XXIV
Anexo III – Guião da Entrevista	XXV

Resumo

O Estágio Profissional marca a passagem da teoria à prática. Colocado pela primeira vez num contexto real de aula, responsável pelo planeamento, lecionação e avaliação de uma turma de ensino secundário o estudante-estagiário passa por um período de intensas aprendizagens, fruto da prática e da reflexão sobre ela. Este relatório de estágio dá, numa primeira fase, a conhecer ao leitor o estudante-estagiário, para que melhor se compreenda as suas vivências e de que forma elas influenciaram este trajeto, seguindo depois para a narração de todas as experiências vividas durante o Estágio Profissional e todo o conhecimento proveniente dessas vivências. Encontra-se dividido em cinco capítulos, cada um deles desdobrado em vários subcapítulos, dispostos segundo uma ordem lógica e de fácil compreensão para o leitor. O primeiro capítulo ocupa-se da “Introdução” do documento e informa o leitor sobre o que poderá ser encontrado no seu desenvolvimento. O segundo capítulo diz respeito ao “Enquadramento Pessoal” e conta com uma pequena biografia do autor bem como as suas conceções de ensino e expectativas iniciais. O capítulo três debruça-se sobre o “Enquadramento da Prática Profissional”, e elucida o leitor sobre o enquadramento legal do Estágio Profissional, a escola onde este foi realizado, o núcleo de estágio e a turma pela qual ficou responsável. A “Realização da Prática Profissional” relata as experiências e aprendizagens decorrentes da prática, em contexto de lecionação e extracurricular, bem como o papel que a reflexão teve no seu desenvolvimento global e enquanto estudante-estagiário. O capítulo termina com o estudo “A influência da utilização de equipas estáveis ao longo do tempo e de um quadro competitivo nas aulas de Educação Física: um estudo sobre a perceção dos alunos” desenvolvido pelo estudante estagiário ao longo do ano. O último capítulo diz respeito às “Conclusões e Perspetivas para o Futuro”.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, EQUIPAS ESTÁVEIS, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, QUADRO COMPETITIVO.

Abstract

The Teaching Internship marks the transition from theory to practice. Placed for the first time in a real context of practice and being responsible for the planning, teaching and evaluation of a secondary education class, the intern goes through a period of intense learning that stems from practice and reflection on it. On a first stage, this internship report enables the reader to know about the intern, his life experience and how it has influenced his path, and moves on into narrating all the experiences he lived during the internship, together with all the knowledge provided by them. It is divided into five chapters, each of them broken down into several sub-chapters, disposed in a logical order and easy for the reader to understand. The first chapter deals with the “Introduction” of the document and tells the reader about what can be found within it. The second chapter deals with the “Personal Framing” and includes a small biography of the author as well as his perceptions on teaching and initial expectations. Chapter three focuses on the “Professional Practice Framework” and enlightens the reader about the legal framework of the professional internship, the school where it was held, the core of the internship and the class for which was responsible. The “Professional Practice Performance” reports on the experiences and learning resulting from the practice, both in the teaching and extracurricular context, as well as the role that the reflection had in the overall development of the intern. The chapter ends with the study “The influence of the use of stable teams over time and a competitive framework in Physical Education classes: a study on student perception” developed by the intern throughout the year. The last chapter is about “Conclusions and Perspectives for the Future”.

Key words: PHYSICAL EDUCATION, STABLE TEAMS, TEACHING INTERNSHIP, TEACHING-LEARNING PROCESS, COMPETITIVE FRAMEWORK.

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

EVT – Educação Visual e Tecnológica

FB – *Feedback*

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

OE – Orientador de Estágio

PC – Professor Cooperante

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

TGfU - Teaching Game for Understanding

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Este é um documento realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP) e que está inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e tem por objetivo relatar o ano por mim vivido bem como todas as aprendizagens decorrentes dessa experiência. O EP decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), situada na freguesia de Rio Tinto, cidade da Gondomar, distrito do Porto. Gori (2001) afirma que o estágio é um importante elemento na preparação profissional e formação de professores ao articular a teoria e a prática sendo, por este motivo, uma referência para a prática docente após a conclusão da graduação.

O documento está organizado por capítulos, que são desenvolvidos e divididos em subcapítulos segundo uma ordem lógica e facilmente perceptível pelo leitor.

O capítulo do Enquadramento Pessoal dá a conhecer o meu lado mais pessoal, apresenta uma pequena biografia com principal enfoque sobre as temáticas relacionadas com o desporto e a lecionação. Avança com a minha conceção de ensino e com a forma como acredito deverem ser agilizadas as aulas de EF e com as expectativas iniciais que tinha para o EP.

O capítulo seguinte, o Enquadramento da Prática Profissional, começa por dar conhecimento ao leitor sobre o enquadramento legal em que o EP é realizado, seguindo-se uma descrição da escola onde ele foi desenvolvido com especial atenção às oportunidades que esta oferece do ponto de vista da lecionação. Apresenta o núcleo de estágio e termina com a caracterização da turma pela qual fiquei responsável.

A Realização da Prática Profissional narra as experiências vividas na prática e subdivide-se em três grandes áreas.

A Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, debruça-se sobre as atividades do professor relacionadas com a docência. São relatadas

as grandes dificuldades sentidas no início do ano letivo, a forma como a minha experiência de treinador influenciou a lecionação, além de ser narrada a forma como agiliziei os diferentes modelos de ensino que utilizei e as diferentes avaliações que desenvolvi ao longo do ano, terminando com o relato de uma experiência de lecionação a uma turma do segundo ciclo.

A Área 2, Participação na Escola e Relações com a Comunidade descreve as atividades não letivas do professor, a participação no Desporto Escolar (DE), no Corta-Mato e na organização de um torneio de voleibol.

Por fim, a Área 3, Desenvolvimento Profissional, relata as aprendizagens indiretas proporcionadas pelo EP, discorre sobre o papel decisivo que a reflexão teve durante este ano e apresenta um estudo que desenvolvi no decorrer do estágio.

O documento termina com o capítulo das Conclusões e Perspetivas para o Futuro.

Silva (1997) afirma que o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem do tipo de tentativa e erro, pelo princípio de sobrevivência e por um predominante valor da prática. Importa ressaltar que muitos dos momentos vividos não conseguem ser transcritos diretamente, não é fácil colocar em papel todas as vivências decorrentes do ano de estágio. Este ano foi tão rico que se torna praticamente impossível relatar com detalhe todas as experiências e pequenas aprendizagens com que nos defrontamos no dia-a-dia.

Em muitos momentos o raciocínio apoia-se em excertos de textos para ajudar o leitor a compreender uma ideia ou de que forma ela foi utilizada na prática. Esses excertos são retirados de documentos redigidos por mim que, no final de todas as aulas que lecionei ao longo do EP, elaborei uma Reflexão de Aula onde refleti sobre as minhas concepções, o meu planeamento e a minha *práxis*, com o objetivo de compreender a minha ação e transformar as minhas vivências em conhecimento.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

Este capítulo pretende dar a conhecer ao leitor o estudante-estagiário. Através do conto das minhas origens e vivências é possível compreender o que me levou a optar por este mestrado e quais as minhas experiências desportivas, profundamente influenciadoras deste percurso. É dado a conhecer a minha conceção de EF, preponderante para perceber a minha atuação na prática bem como as minhas expectativas iniciais em relação ao EP.

2.1. Apresentação do estudante-estagiário

Nascido no Hospital de Gaia a 25 de setembro de 1994 fui registado em Alvarenga, uma pequena aldeia situada a nordeste de Arouca, local de nascimento e crescimento dos meus pais. Os primeiros meses de vida foram vividos em Arouca, uma vila modesta, terra do bife e de paisagens soberbas que por via dos Passadiços do Paiva têm feito as delícias daqueles que nos últimos anos ousaram fazer a travessia de quase 9 km desde a Espiunca até à praia do Areinho.

Completo três meses de vida mudamo-nos de malas e bagagens para Gondomar de forma a facilitar a vida à minha mãe que até então conduzia 4 horas por dia, entre estradas sinuosas e curvas e mais curvas desde a nossa casa em Arouca até ao Colégio Paulo VI em Gondomar, onde é professora de EVT.

Com apenas três anos ingressei na creche do Colégio Paulo VI, estabelecimento de ensino no qual permaneci até ao final do ensino secundário!

Do meu pai, jogador de futebol desde tenra idade, herdei o gosto pelo desporto. Iniciei-me na natação por volta dos seis anos, uma vez que a minha mãe considerava que era essencial a qualquer criança aprender a nadar porém, como não era uma modalidade que me atraísse, rapidamente decidi mudar de desporto.

Aos 8 anos ingressei na escola de futebol do Futebol Clube do Porto. As camadas jovens do clube treinavam e jogavam no velhinho estádio da Constituição. Balneários velhos, campo pelado e bancadas em de pedra. Muito diferente do atual *Vitalis Park*, onde o clube decidiu investir alguns milhões de euros há alguns anos.

Cansado da chuva, do frio, dos banhos de água gelada e das pernas e braços cravados de cicatrizes das feridas provocadas diariamente pelas pedras do pelado, decidi mudar novamente de desporto.

Por influência de um professor de EF experimentei o voleibol. Iniciei-me pelo DE e rapidamente dei o salto para o federado, ingressando no clube da terra a Ala de Nun' Álvares de Gondomar. Por lá fiz quatro escalões de formação, dos minis aos juvenis, acabando por abandonar a modalidade no decorrer do secundário.

Por esta altura tinha a ideia de ser Engenheiro Civil! O meu pai trabalha numa empresa de construção e sempre me tentou encaminhar por essa área. Enfermagem era uma área que também me interessava, mas a necessidade de trabalhar com agulhas fazia desta uma profissão quase impossível.

No início do 12º ano estava seguro de que queria seguir Radiologia. Os engenheiros civis passavam dificuldades, o mercado de trabalho estava entupido, eram mal remunerados e muitos alunos universitários abandonavam o curso sem o terminar por acreditarem que não valia a pena o esforço de o acabar. Em meados do décimo segundo ano fomos sujeitos aos habituais testes psicotécnicos. Resultado: Desporto!

Desporto? Para mim desporto era lazer, não era trabalho. Desporto era ao fim-de-semana, a futebolada com os amigos, o Estádio do Dragão, os jogos que via na Ala. Nunca até então tinha olhado para o desporto como uma profissão. Erradamente claro. De repente, parecia-me óbvio que ser professor de EF era uma profissão extraordinária e que a possibilidade de deixar de ser treinador no *Football Manager* para o ser na vida real era quase a concretização de um sonho. E assim começa a minha aventura na FADEUP...

Hoje, acredito ter aliado os interesses herdados do meu pai com a influência da profissão docente da minha mãe, que culminou com a escolha pela profissão de professor de EF.

Além da faculdade e do EP, estou no meu quarto ano como treinador de voleibol no clube de sempre e trabalho com os escalões de Iniciadas e Juniores feminino.

2.2. Conceção das aulas de Educação Física

O primeiro ano de mestrado mostrou-me uma concepção da EF muito diferente daquela que trouxera dos tempos da escola e da licenciatura. Por essa altura, olhava para a nossa disciplina como uma área de ensino das modalidades, das técnicas e das táticas específicas de cada uma delas. É claro que as questões da saúde também não andavam esquecidas, já tinha a noção de que o tempo de exercitação em EF é, para muitos dos jovens, a totalidade do tempo de atividade física semanal e que essa situação não deveria ser esquecida no planeamento das aulas. Os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola, o que aumenta a responsabilidade desta instituição em oferecer programas adequados que ajudem os jovens a atingirem os níveis de atividade física recomendados (Sallis et al., 1997). Porém, o primeiro ano do mestrado veio mostrar-me um lado diferente da EF, uma nova forma de olhar para a disciplina. Mais importante que ensinar os alunos a jogar todas as modalidades que abordamos, e mais vantajoso que lhes oferecer 150 minutos semanais de atividade física intensa, é incutir nos jovens o gosto pelo desporto ao mesmo tempo que asseguramos a transmissão de bons valores. Hallal et al. (2006), com uma ampla revisão da literatura, concluíram que além dos benefícios da atividade física sobre a saúde, principalmente óssea e mental, existem evidências que a prática de atividade física na adolescência é positivamente associada com os níveis de atividade física na idade adulta (Azevedo et al., 2007). Garantir que o tempo que passam em EF é do seu agrado é a única forma de assegurar que os nossos alunos associarão o desporto a emoções positivas, o que os levará a querer praticar desporto ou atividade física

fora das aulas e para o resto da vida. Assegurar isto é, no meu entender, muito mais proveitoso para os alunos do que lhes ensinar, por via de situações de aprendizagem que muitas vezes não são do seu agrado, como jogar com elevado grau de habilidade todas as modalidades presentes no Plano Nacional de Educação Física (PNEF).

Do ponto de vista da saúde, a OMS recomenda, para os jovens entre os 5 e os 17 anos, 420 minutos semanais de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, distribuídos idealmente por 60 minutos diários. Oferecer aos nossos alunos 150 minutos semanais dessa atividade assegura apenas o cumprimento de um terço da recomendação, o que é manifestamente pouco, sobretudo se atendermos ao facto desta atividade física ser distribuída somente por dois dias da semana. Assim, mais importante que assegurar alta intensidade nas nossas aulas, é cativar o aluno para a prática de atividade física regular diária, fora das aulas e perpetuada para as suas vidas futuras. Para isso é necessário incutir nos jovens o gosto pelo desporto, por via de aulas de EF que eles considerem atrativas.

Por sua vez, não devemos desperdiçar a oportunidade de incutir nos nossos alunos valores morais, de autossuperação e entreajuda, tão facilmente transmissíveis através do desporto. Não restam dúvidas sobre o facto de o desporto ser uma ótima escola de valores porém, conforme tivemos oportunidade de estudar o ano passado, o simples facto de colocarmos os nossos alunos a praticar desporto não assegura, por si só, a transmissão de bons valores. Para que essa aprendizagem se dê é necessário levá-la em consideração no planeamento das aulas e na forma como as orientamos no terreno. Os exercícios que propomos, a escolha de alunos de diferentes níveis para a formação de uma equipa, até o modelo de ensino que elegemos operacionalizar, influenciam as interações entre os alunos no decorrer das aulas e como tal as suas vivências e aprendizagens.

É de salientar que não defendo aqui o ensino da técnica e da tática como algo irrelevante, longe disso, o que defendo é utilizar estes mesmos ensinamentos subjugados a um objetivo maior, a certeza de que incutimos nos nossos alunos o gosto pelo desporto e a prática de bons valores. Desta forma,

acredito que jamais a utilidade e necessidade da existência da disciplina de EF possa ser colocada em causa no meio escolar, algo a que temos vindo a assistir nos últimos anos.

2.3. Expectativas iniciais

Batista e Queirós (2013) afirmam que o EP depreende-se como uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado. No meu entender, o estágio é mais do que uma simples unidade curricular, é o culminar da aprendizagem de todas as unidades curriculares que frequentamos até ao momento. É a passagem da teoria à prática, da aplicação de todos os conhecimentos, técnicas e estratégias que, de forma mais ou menos teórica, fomos aprendendo ao longo da licenciatura e primeiro ano de mestrado. É um ano de novas experiências, sensações e sentimentos, de conquistas e derrotas, avanços e recuos, felicidades e tristezas. Um ano de análise, reflexão e progressão. Por esta mesma ordem. Um ano sem receitas, sem livro de instruções, onde somos donos da nossa própria ação. Deixamos de aprender somente pela teoria e começamos a aprender sobretudo pela prática, pela própria experiência, pela quantidade de vezes que inevitavelmente vamos errar. Cabe-nos a nós refletir sobre esses erros, questioná-los e entendê-los, o que faz deste estágio um ano de muita reflexão. Só desta forma é possível que me torne num professor reflexivo, consciente da minha prática e crente nas minhas capacidades.

Como bem afirmou Freire (1996) ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Uma pessoa faz-se educador, forma-se como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. O EP é assim a derradeira etapa da formação de professor, a oportunidade de viver a profissão antes de ser verdadeiramente profissional.

Do ponto de vista mais prático, uma das principais expectativas que trazia para este ano de estágio era poder agilizar a minha conceção de EF. Deixar de

lado a tradicional corrida da milha e os jogos de passe com filas intermináveis, que os alunos tão pouco apreciam, e oferecer-lhes situações de aprendizagem que os cativassem para a prática e que incutisse neles o gosto pelo desporto, ao mesmo tempo que asseguraria a correta transmissão dos recursos técnicos e táticos característicos de cada modalidade. Além disto, pretendia utilizar as aulas como um espaço de prática e transmissão de bons valores, não desperdiçando assim as ótimas oportunidades que o desporto nos oferece neste capítulo.

Ao longo do primeiro ano de mestrado tive oportunidade de conhecer modelos e estratégias de ensino diferentes do vulgar, que têm o poder de transformar as aulas de EF em algo completamente diferente do habitual, bem mais apetecíveis aos olhos dos alunos. O Modelo de Educação Desportiva e a utilização de ligas são algumas das estratégias que tinha enorme vontade de experimentar porém, aplicá-las desde o início do ano letivo seria demasiado arrojado. Assim, tencionava orientar as primeiras aulas com uma abordagem mais clássica, enquanto me ambientava à escola e aos alunos. Mais tarde, se acreditasse estarem reunidas as condições necessárias, partiria para uma abordagem mais alternativa, mais exigente e trabalhosa para professor e alunos, mas que acredito serem mais motivadoras que a tradicional aula de EF.

Do Professor Cooperante (PC) e da Orientadora de Estágio (OE), esperava orientação e conselhos. Uma porta sempre aberta, que me alertasse para os erros e me demonstrasse aquela que, por via das suas experiências, acreditam ser a melhor forma de solucionar ou evitar um problema. Esperava alguém que se mantivesse constantemente do meu lado, que remasse comigo neste que foi um rio difícil de navegar. Me ensinasse a planear uma aula, a comandar uma turma, a gerir conflitos e a avaliar alunos. Que me fizesse crescer enquanto professor e enquanto humano.

Dos meus alunos, ansiava por uma turma disciplinada e motivada, que me permitisse experimentar modelos e estratégias diferentes do vulgar. Ciente de que se não o fossem, me obrigariam a sair da minha zona de conforto, algo que não considero necessariamente negativo. Uma turma difícil obrigar-me-ia à aplicação de um conjunto de comportamentos e estratégias diferentes, que

resultariam naturalmente numa série de aprendizagens novas a guardar para o futuro.

Resumindo, expectava um ano de grandes desafios e muito trabalho, que culminasse num conjunto de experiências e aprendizagens que me acompanharão para o resto da vida. Ciente de que este poderá ter sido o meu único ano como professor em toda a minha vida e estes os únicos alunos a quem tive o prazer de lecionar.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Neste capítulo é dado a conhecer ao leitor o contexto em que o EP foi realizado. Após um breve enquadramento legal, é apresentada a escola onde o EP foi realizado, com principal enfoque sobre as oportunidades que esta oferece aos professores de EF no que concerne aos espaços e material para lecionação. Além destes, apresenta ainda os membros constituintes do núcleo de estágio e a relação que fomos travando ao longo do ano bem como a caracterização da turma que me foi atribuída.

3.1. Enquadramento legal e institucional do EP

O EP é uma unidade curricular inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o objetivo de dotar o estudante-estagiário de instrumentos que coadjuvem a desenvolver uma competência alicerçada na experiência refletiva e com significado (Batista et al., 2014).

O EP agrega duas componentes, a prática de ensino supervisionada e o relatório de estágio profissional. A primeira componente é realizada numa escola cooperante, à qual o estudante-estagiário se candidata, e supervisionada por um PC dessa instituição de ensino. A segunda componente, o relatório de estágio profissional, é desenvolvido ao longo do ano e é orientado por um professor da faculdade, o OE.

A organização do EP *“incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio”* (Matos, 2015b, p. 2).

No regulamento do EP, a mesma autora informa que a Prática de Ensino Supervisionada compreende três áreas de desempenho/intervenção: 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, 2 - Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade e 3 -

Desenvolvimento Profissional”.

Assim, durante o EP o estudante-estagiário não deve limitar-se à realização das tarefas correspondentes à sua lecionação, descritas na área 1. Para que compreenda na plenitude aquilo que é a prática de um professor deve também inserir-se na área 2 correspondente à participação na escola e nas atividades extra-aulas, nomeadamente na incorporação de uma equipa de DE bem como a organização de atividades para a comunidade escolar, duas vivências que tive o prazer de experienciar e que serão devidamente relatadas posteriormente. Além disso, cabe ao estudante-estagiário elaborar um estudo, importante para a criação de hábitos de investigação que o ajude a ultrapassar os problemas que lhe serão colocados pela prática.

Só com a participação nestas três áreas é possível que o estudante-estagiário se desenvolva na sua plenitude e termine esta jornada mais preparado para aquilo que são os contextos profissionais.

3.2. A escola e os seus espaços desportivos

A ESRT é parte integrante e escola sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N°3. Apesar do nome alberga praticamente todos os anos letivos do segundo ciclo ao secundário, num total aproximado de 1700 alunos distribuídos por 4 turmas do segundo ciclo, 15 do terceiro, e 43 dos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais, Cursos Profissionais de Secundário e ainda 6 turmas do Ensino Recorrente. O pessoal docente e não-docente é formado por 147 professores, 47 funcionários e 1 Psicólogo.

Situada no centro da cidade, a ESRT é reconhecida pela comunidade como uma das melhores escolas da região, tanto pela excelência das suas infraestruturas como pelo vasto leque de projetos que disponibiliza aos seus alunos. Atualmente a sua missão é apoiar toda a atividade pedagógica, numa relação onde todos os agentes educativos se envolvem, se opulentam e aprendem.

Relativamente à prática desportiva, a escola disponibiliza a professores e alunos dois pavilhões e dois espaços exteriores. Um dos pavilhões, mais antigo, encontra-se no topo Norte da escola. Com um comprimento aproximado de 30mx40m, e um pé-direito de cerca de 15m, o pavilhão apresenta-se como um espaço de excelência para a realização de qualquer modalidade desportiva abordada no PNEF dos diferentes anos letivos. Aproveitando o perímetro máximo do pavilhão, existe no chão marcações de campos de futsal e andebol. No centro do terreno existe ainda marcações de um campo de voleibol e basquetebol, ambos com as medidas oficiais. Paralelos à linha central de meio campo, e dispostos lado-a-lado, estão marcados três campos de basquetebol, cada um deles com um cesto em cada extremidade e três campos de voleibol. O pavilhão conta ainda com uma parede de escalada. As dimensões do pavilhão e as marcações existentes no chão permitem uma divisão em três espaços, possibilitando que três turmas utilizem o polidesportivo em simultâneo. Quando sete turmas têm EF ao mesmo tempo, e as condições climatéricas não permitem a realização de aulas no exterior, o pavilhão tem, exceccionalmente, de ser dividido por quatro turmas. Para tal, o espaço central é dividido ao meio.

No que concerne às modalidades abordadas no decorrer do ano, as dimensões dos espaços disponíveis apresentaram-se, em alguns dos casos, como uma condicionante ao planeamento e lecionação das aulas. Relativamente ao primeiro período, o facto de cada um dos espaços deste polidesportivo só conter dois cestos, e todos os espaços estarem a ser utilizados em simultâneo por outras turmas, apresentou-se como um entrave à lecionação da modalidade de basquetebol. O jogo formal era de 3x3 a meio-campo, o que significa que, com apenas dois meios-campos disponíveis, apenas 12 dos 26 alunos da turma podiam realizar jogo formal em simultâneo. Por outro lado, o número reduzido de cestos obrigou a uma meticolosa elaboração dos planos de aula, que permitiu rentabilizar o espaço e o tempo o melhor possível. Manter todos os alunos em atividade com apenas dois cestos disponíveis foi, sem dúvida, um desafio. Por sua vez, as dimensões do pavilhão não se apresentam como um entrave à outra modalidade abordada no primeiro período, a ginástica acrobática. O espaço disponível foi mais que suficiente para a exercitação de todos os grupos.

Todavia, o reduzido número de colchões foi, em alguns momentos, um problema sobretudo quando mais do que uma turma precisava de os utilizar em simultâneo.

Relativamente ao segundo período, o elevado número de raquetes e volantes possibilitou que todos os alunos tivessem uma raquete na modalidade de badmínton, o que facilitou a exercitação. A existência de uma rede de grandes dimensões permitiu a marcação de vários campos porém, não os necessários para que todos os alunos exercitassem em simultâneo. Pela altura das leccionações de badmínton foi necessário criar uma rotação que permitisse que os alunos não ficassem em repouso durante demasiado tempo. Além disso, o espaço disponível não permite a marcação de campos com as medidas oficiais, apresentando-se de forma reduzida em relação à largura e profundidade. O facto de os campos terem menor profundidade foi um entrave ao ensino dos batimentos para o fundo do campo, como o *Lob* ou o *Clear*.

Por sua vez, o facto de nunca ter todo o polidesportivo à disposição também se apresentou como um entrave na leccionação de andebol, a outra modalidade abordada no segundo período. Pelas suas dimensões corporais, os alunos de secundário necessitam de um espaço amplo para poderem realizar jogo formal com um elevado número de elementos. Com os três espaços do polidesportivo sempre em utilização, o campo foi marcado em apenas um terço do pavilhão, o que possibilitou, no máximo, um jogo formal de 5x5. Além disso, o espaço disponível apresentou-se como um entrave também para a exercitação, foi necessário planear cuidadosamente as aulas de forma a rentabilizar muito bem o espaço. As suas dimensões possibilitam a marcação de duas balizas junto das linhas finais e uma perpendicular a estas, na linha lateral. Colocar 26 alunos a exercitar em somente três balizas foi um bom desafio à criatividade e planeamento. Como ponto positivo, a grande quantidade de bolas de andebol existentes no pavilhão.

Quanto ao terceiro período, a modalidade de voleibol partilha as mesmas vantagens que o badmínton. A existência de uma rede de grandes dimensões possibilita a criação de vários campos, os necessários para que todos os alunos

joguem em simultâneo numa situação de 4x4. Além disso, o elevado número de bolas disponíveis no pavilhão também facilitou a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, o futsal, outra das modalidades a abordar no terceiro período, partilha as mesmas desvantagens que o andebol. O espaço disponível permite a realização de jogo formal 5x5 todavia, é pequeno para a exercitação. A criação de duas ou três balizas, máximo permitido pelas dimensões do terreno, são manifestamente poucas para a exercitação de 26 alunos.

Por último, o espaço não apresenta qualquer entrave à lecionação de salto em altura. A existência de colchões com uma altura elevada, dois postes e um elástico possibilitam uma perfeita execução do salto. Além disso, as dimensões do espaço são as suficientes para uma exercitação confortável e dinâmica.

Além deste polidesportivo, a escola conta com um segundo pavilhão, mais recente e de menores dimensões que o primeiro. Em situações normais é utilizado somente por uma turma em cada aula. No chão encontram-se marcações de campos de futsal, andebol, basquetebol e voleibol. Paralelos à linha central de meio campo, encontram-se ainda marcações de dois campos de basquetebol e respetivos cestos, dois campos de voleibol e três de badmínton. Este pavilhão oferece melhores condições de prática em quase todas as modalidades quando comparado com o polidesportivo anterior. Relativamente ao basquetebol, a existência de quatro cestos possibilita a elaboração de exercícios mais dinâmicos, sem filas de espera e sem necessitar que alguns alunos fiquem de fora. Além disso, os quatro cestos permitem que todos os alunos realizem jogo formal em simultâneo. No que toca à ginástica acrobática, este pavilhão conta com uma sala no espaço superior. Este espaço, com uma das paredes coberta de espelhos e vários colchões à disposição, afirma-se como um espaço de eleição para a prática de ginástica.

No que concerne às modalidades do segundo período, o facto de contar com um campo de andebol a todo o seu comprimento, o pavilhão permite a realização de jogo formal com mais elementos. Além disso, permite a marcação de dois campos laterais, paralelos um ao outro, que possibilita que quatro equipas joguem em simultâneo e que se criem até seis balizas – quatro dos

campos laterais mais as duas oficiais – o que possibilitou uma exercitação mais dinâmica. Quanto ao badmínton, as maiores dimensões do espaço permitem que todos os alunos exercitem em simultâneo e em campos de maiores dimensões.

Em relação às modalidades abordadas no terceiro período, o aumento de espaço em relação ao outro polidesportivo oferece melhores condições de prática para o voleibol e futsal. A possibilidade de marcar dois campos de futsal e a existência de um maior número de balizas permite recorrer a situações de aprendizagem mais dinâmicas que as possíveis de utilizar em somente um espaço do outro polidesportivo. Por fim, o espaço permite uma excelente exercitação do salto em altura.

A sala existente no piso superior aparece como um dos espaços do *roulement*. As dimensões reduzidas, o pé-direito de baixa altura e a existência de inúmeros espelhos e vidros no espaço delimita muito as oportunidades de exercitação. Assim, e como apenas mais quatro turmas tinham aula em simultâneo comigo, sempre que o *roulement* ditou que este seria o meu espaço de aula optei por a lecionar no exterior.

No exterior existe uma área de grandes dimensões, utilizada pelos alunos durante os intervalos e pelos professores de EF para a realização das suas aulas. Neste espaço encontram-se marcados no chão um campo de futebol, outro de andebol e dois de basquetebol sobre os quais estão fixos quatro cestos e duas balizas. Por trás do campo deste espaço, mais afastado dos edifícios das salas de aula, encontram-se dois campos de ténis, paralelos entre si. Na extremidade de cada meio campo está colocado um cesto de basquetebol, o que permite a prática da modalidade a meio campo. Este espaço pode igualmente ser utilizado para a exercitação de voleibol, após colocada uma rede para o devido efeito. Ambos os espaços aparecem no *roulement*.

Os dois espaços têm a vantagem de serem extremamente amplos. O material disponível para estes espaços, embora em menor quantidade que o disponível para os espaços interiores, é mais do que suficiente para a exercitação de qualquer modalidade. Todavia, pelo facto de não ser um espaço

delimitado, o G6 obriga a um planeamento meticoloso, que leve em consideração esta contingência, sob pena de os alunos despenderem muito tempo atrás das bolas perdidas.

Resumindo, embora nem todos os espaços permitam a lecionação de todas as modalidades, a possibilidade de lecionar em espaços desocupados ou a hipótese de fazer permutas com outros professor, sempre dispostos a colaborar uns com os outros, permitiu a lecionação de todas as modalidades planeadas para o ano de escolaridade pelo qual fiquei responsável.

3.3. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio era constituído somente por mim e pelo Diogo Fernandes. Conheci o Diogo no início do Mestrado, fomos colocados na mesma turma no início do ano e os interesses que temos em comum - tal com eu o Diogo também é treinador de voleibol - levou a que houvesse uma rápida aproximação. Essa aproximação levou a que ficássemos juntos em praticamente todos os trabalhos de grupo ao longo do ano. A dedicação que ambos depositamos nesses trabalhos e o fácil entendimento que tivemos durante as suas realizações despoletou o desejo de realizarmos o EP na mesma instituição. Sabíamos que o bom relacionamento entre os estagiários e o trabalho que conseguem desenvolver em conjunto eram dois aspetos importantes para o bom funcionamento do núcleo e por isso decidimos candidatar-nos à mesma escola. Considero o Diogo uma pessoa extremamente inteligente, perspicaz e com um bom conhecimento de todas as modalidades, a pessoa ideal com quem se discutir um plano de aula e com quem refletir após uma lecionação. Está sempre disponível para ajudar, preocupa-se comigo e com o meu sucesso. Mais que colegas somos amigos e a boa relação que estabelecemos foi determinante para o sucesso deste ano letivo.

Além de nós, o núcleo era ainda constituído pelo PC. A ele coube a tarefa de facilitar o nosso processo de desenvolvimento a nível mais operacional e ao mesmo tempo proporcionar-nos um bom clima relacional que nos permitisse

envolvermo-nos mais ativamente na comunidade educativa. Além disso, auxiliou-nos nas tarefas de reflexão (Alarcão & Tavares, 2003), nos processos de gestão, nos processos de auto conhecimento e nos processos de inovação pedagógica, encaminhando-nos da melhor forma possível (Junior & Alvez, 2002).

O PC, Fernando Cardoso, é o professor de EF com mais dedicação que já conheci. A sua grande preocupação é a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social. Através da observação das suas aulas conheci uma postura que até então ainda não tinha visto qualquer outro professor da nossa disciplina adotar. É extremamente ativo, está constantemente a dar *Feedbacks* (FB) aos alunos, a exemplificar os gestos técnicos e táticos. Enquanto corrige um aluno está a observar o comportamento de outro, sobre o qual vai intervir assim que termine o ciclo de FB com o aluno que está a corrigir no momento. Nunca pára! Esta postura muito ativa, além de assegurar um maior êxito no processo ensino-aprendizagem também garante um maior envolvimento e motivação dos alunos na realização das aulas. Esta preocupação com a motivação dos alunos vai além da sua postura ativa e das correções constantes, existe também uma preocupação constante com o bem-estar dos alunos, sobretudo aqueles que demonstram ter maiores dificuldades. Preocupa-se em dar muito reforço positivo aos alunos menos capazes, incentiva-os e elogia-os perante os pares. É habitual vermos o professor Cardoso a percorrer toda a extensão do pavilhão só para dar um “*high five*” a um aluno que alcançou o êxito, ainda que mínimo, num qualquer gesto técnico ou tático. Esta preocupação com os alunos resulta num maior empenho por parte destes e reflete-se na relação pessoal que estabelece com eles.

A esta capacidade de trabalho alia um profundo conhecimento de todas as modalidades, muito importante em todos os parâmetros da lecionação.

Além disso, a vasta experiência que acumulou ao longo dos anos permite-lhe evitar ou solucionar muitos dos pequenos problemas da lecionação. Questões como a formação de grupos de trabalho, da atribuição de tarefas aos alunos que não realizam a aula, da comunicação ou da exemplificação, que terei a oportunidade de desenvolver mais à frente.

No que concerne às suas tarefas de PC, o professor Cardoso foi exemplar. Facilitou a nossa relação com a restante comunidade educativa, apresentando-nos a todos os professores e funcionários e incluindo-nos nas conversas que estes iam tendo. Auxiliou-nos nos processos de reflexão, colocou-nos questões e guiou-nos através das soluções das mesmas. Opinou e debateu sobre todos os problemas que foram surgindo na prática, garantindo a nossa evolução em todos os aspetos do processo ensino-aprendizagem.

Todavia, o PC tem uma conceção de EF diferente da minha. Para ele o mais importante são as aprendizagens técnico-táticas dos alunos. A sua grande missão é formar alunos capazes do ponto de vista desportivo, que dominem as ações técnicas e as movimentações táticas de todas as modalidades abordadas e as suas aulas centram-se sobretudo nesse objetivo. No meu entender, como já tive oportunidade de defender anteriormente, o grande objetivo da EF não devem ser as aprendizagens técnico-táticas mas sim assegurar que os alunos disfrutem das aulas de forma a criarem relações afetivas positivas com a prática desportiva, só desta forma poderão ter uma vida ativa fora das aulas e para o resto da sua vida.

Ao definir como grande objetivo a aprendizagem temos inevitavelmente de recorrer, em alguns momentos, a situações de aprendizagem menos agradáveis para os alunos. Concorro plenamente que se eles não dominarem minimamente as ações técnicas e táticas das modalidades abordadas não vão conseguir jogar e consequentemente retirar prazer da prática contudo, estas aprendizagens só deverão ser o foco da aula numa fase inicial da Unidade Didática (UD) e caso seja necessário, se os alunos já tiverem adquirido, em anos anteriores ou fora das aulas de EF, capacidades técnicas e táticas que lhes permitam jogar, então o foco deverá ser oferecer-lhe situações de aprendizagem do seu agrado e que providenciem um grande empenho motor. Assim, não sou apologista da utilização de filas de espera mesmo que estas providenciem melhores situações de aprendizagem nem concordo com a utilização de exercícios analíticos aula após aula para que os alunos consigam exercitar uma determinada movimentação. Mais importante que aprenderem muito, é divertirem-se. Darido (2004) ao verificar os motivos pelos quais os alunos se

afastam das aulas de EF concluiu que os professores que apostam em situações de aprendizagem que não despertaram o interesse dos alunos originam o afastamento destes com a disciplina.

Contudo, o facto de termos concepções diferentes não significa que ele não tenha sido um modelo ao longo deste ano. São inúmeras as aprendizagens que adquiri por via das conversas que fomos tendo e das aulas que observei. A forma apaixonada como leciona as aulas, o cuidado que tem com o planeamento, a preocupação que nutre com os alunos com mais dificuldades e a relação pessoal que estabelece com todos eles são formas de atuar que admiro e que tentei colocar em prática ao longo do ano.

Além do PC, contamos ainda com a ajuda da OE, a Doutora Paula Queirós. De um OE esperava a coordenação e supervisão em conjunto com o PC e ainda ajuda e orientação na elaboração do relatório final do estudante-estagiário (Batista & Queirós, 2013). Tal como o PC, a OE demonstrou-se sempre extremamente disponível e interventiva nas tarefas que lhe diziam respeito. Através dos debates e conversas que fomos tendo ao longo do ano, surgiram ideias e estratégias importantes para o meu desenvolvimento.

3.4. A minha turma

No início do ano foi-nos dado a escolher entre duas turmas de décimo ano do curso de Línguas e Humanidades. Sem qualquer outra informação à disposição, a escolha era um tiro no escuro e acabei por me oferecer para ficar com a turma que, em ambos os dias, tinha a aula mais cedo. Como vivo mais perto da escola que o Diogo retirar-lhe a necessidade de lecionar o primeiro tempo da manhã facilitava-lhe o dia-a-dia.

De uma turma constituída por trinta alunos somente 26 frequentariam as aulas de EF. Desses, 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade.

Na primeira aula entreguei-lhes um inquérito que tinha como objetivos compreender qual a situação, passada e atual, dos alunos no que concerne à prática desportiva fora das aulas, à existência de algum problema de saúde e qual as modalidades favoritas e nas quais sentiam maiores dificuldades.

Após a leitura dos resultados foi decepcionante perceber que apenas 5 alunos eram atuais praticantes de alguma modalidade, três deles jogavam futebol a nível federado, uma aluna pertencia à equipa de voleibol de DE da escola e outra aluna praticava *Muay Thai*. Dos restantes alunos, nenhum praticara, em algum momento, qualquer modalidade. Perante este quadro era espectável uma turma pouco motivada para a prática desportiva e com pouco conhecimento das modalidades.

Relativamente à existência de algum problema de saúde limitativo da prática desportiva, de registar apenas o caso de uma aluna que afirmou ter asma que, por não ser um problema de saúde muito limitador não levantava a necessidade de o levar em consideração no planeamento da aula.

Quanto às modalidades preferidas as escolhas recaíram sobre um leque de 9 modalidades, com o futebol a reunir a maior percentagem de escolha com um total de 11 votos. Relativamente às modalidades com mais dificuldades a escolha recaiu sobre 6 modalidades com o voleibol, o futebol, a ginástica e o atletismo a reunirem o maior consenso entre os alunos.

Após as primeiras aulas práticas foi possível definir com mais clareza o perfil da turma. À exceção de dois ou três casos, as raparigas eram extremamente desinteressadas pela prática desportiva. Tinham um conhecimento das modalidades muito limitado, as habilidades motoras eram pouco desenvolvidas e não possuíam qualquer conhecimento prático das modalidades. Estas dificuldades, aliadas à falta de motivação para a prática tornava muito complicada a elaboração e a instrução dos exercícios. Por outro lado, do ponto de vista do comportamento não havia nada a assinalar, comportavam-se exemplarmente.

Os rapazes podiam facilmente ser divididos em dois grupos de acordo com o seu comportamento e predisposição para a prática. Havia um grupo de

cinco ou seis alunos com um perfil idêntico ao da maioria das raparigas da turma, pouco interessados pelo desporto, nunca praticaram qualquer modalidade, com um conhecimento teórico e prático muito reduzido das modalidades. Pouco vocacionados para a prática desportiva mas com um comportamento exemplar. Os restantes rapazes eram o oposto deste grupo. Física e tecnicamente mais desenvolvidos, apresentavam índices motivacionais elevados e um bom conhecimento teórico e prático das diferentes modalidades. Contudo, apresentavam um quadro de indisciplina elevado. Se me apanhavam distraído subiam a parede de escalada, chutavam as bolas, maltratavam os colegas e perdiam o foco dos exercícios.

Assim, a turma era definida por dois níveis bem distintos. A esmagadora maioria dos alunos confirmava a expectativa de uma turma pouco vocacionada para o desporto, porém com um bom comportamento. Os restantes alunos demonstravam uma enorme capacidade para a prática desportiva porém, um comportamento incorreto.

Perante este cenário era importante arranjar estratégias que fossem de encontro às necessidades dos dois níveis. Com aqueles alunos menos interessados era fundamental trabalhar as questões da motivação, oferecer-lhes situações de aprendizagem do seu interesse que os fizessem aumentar o nível de comprometimento com a disciplina e numa fase posterior trabalhar com eles conteúdos básicos, que lhes permitisse evoluírem dentro dos objetivos específicos de cada modalidade.

Quanto aos alunos mais capazes, era necessário trabalhar as questões da disciplina. Arranjar estratégias que os ajudassem a manter um bom comportamento ao longo da aula ao mesmo tempo que os presenteava com situações de aprendizagem que permitissem a sua evolução, visto ser possível alcançar um nível bastante elevado com estes alunos.

Ao longo do ano a turma foi sofrendo várias alterações. Após o final do primeiro período quatro alunos, dois do sexo masculino e dois do feminino abandonaram a turma e outros quatro ocuparam as suas vagas. Desses, três eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Os quatro que abandonaram

inserir-se no grupo de alunos pouco interessados pela EF e os quatro que entraram tinham a relação oposta com a disciplina, pelo que a troca veio melhorar o nível geral da turma. No decorrer deste segundo período mais dois alunos, um de cada sexo, também abandonaram a turma fazendo com que terminasse o ano com apenas 24 alunos.

Ao longo do ano letivo os comportamentos alteraram-se. Os alunos menos orientados para a prática desportiva começaram a interessar-se mais pela disciplina, o que se refletiu no seu empenho e comprometimento nas aulas e consequentemente nas suas aprendizagens. Por sua vez, o grupo de rapazes mais capacitado melhorou muito a sua disciplina, terminado o ano com um comportamento idêntico ao dos restantes colegas e um nível de jogo muito satisfatório na maioria das modalidades.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo encontra-se subdividido em três áreas: (1) Organização e gestão do ensino e aprendizagem, (2) Participação na escola e relação com a comunidade e (3) Desenvolvimento Profissional. À área um corresponde todo o processo de ensino-aprendizagem, do planeamento à prática, dos modelos de ensino às avaliações. Relata as dificuldades vividas ao longo destes processos e as estratégias que fui utilizando para as ultrapassar. Conta ainda a experiência de lecionação a uma turma de segundo ciclo.

A área dois descreve as experiências vividas na escola fora do contexto de aula, nomeadamente o DE, o corta-mato e a organização de um torneio de voleibol.

Por fim, a área três destina-se às aprendizagens indiretas proporcionadas pelo ano de estágio bem como à narração do papel que a reflexão teve no decorrer do EP e de que forma me ajudou a transformar as minhas vivências em conhecimento.

4.1. ÁREA 1 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Nesta área encontramos o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Espera-se que o estudante-estagiário seja capaz de articular estas áreas de forma a oferecer aos seus alunos todos os conhecimentos passivos de serem transmitidos nas aulas de EF e uma classificação justa. Bento (2004) defende a importância desta articulação entre todas as áreas do ensino, para que vejamos o processo de ensino como um todo e não como uma soma das diferentes partes. Esta ideia unitária do processo de ensino é importante para se perceber que existe inter-relação entre as diferentes áreas e que estas não se podem dissociar.

4.1.1. Planeamento

A ação do professor é complexa e depende da interação de vários fatores. Para que se consiga tirar o melhor partido do tempo e espaço e para que se organizem ideias e se consiga oferecer aos nossos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem é essencial que o professor planeie a sua ação. Segundo Bento (2003), o objetivo da planificação não reside exclusivamente no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também na descoberta de contextos reguláveis deste processo. O mesmo autor refere ainda três níveis de planeamento a utilizar na nossa disciplina, cada um deles progressivamente mais específico do ponto de vista das decisões a tomar e do intervalo temporal em que é utilizado, são eles o planeamento anual, a UD e o plano de aula. A estes, acrescento um quarto, elaborado a partir do plano anual e útil na elaboração da UD, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)

O planeamento, seja de que nível for, deve ser entendido como um documento orientador do qual não devemos, em circunstância alguma, ficar reféns. Ele deve ser utilizado como um meio de auxílio e como tal pode e deve ser alterado sempre que as circunstâncias assim o exijam.

4.1.1.1. Plano Anual

O planeamento anual é o primeiro dos quatro documentos a ser produzido e consiste na organização genérica de todo o trabalho a desenvolver na totalidade do ano letivo. Segundo Bento (2003, p. 59), “*é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas*”, significa isto que o responsável pela elaboração deste documento deve procurar ajustar as orientações definidas no PNEF ao contexto da escola em que este será aplicado. Isto implica que sejam levadas em consideração as instalações e o material disponível na escola bem como as valências desenvolvidas pelos alunos em anos anteriores. É elaborado no início do ano letivo e servirá de base à elaboração dos MEC e consequentemente das UD e dos planos de aula a aplicar ao longo do ano.

Analisar os programas de EF é um das normas orientadoras do EP e que está definido mais especificamente para a concepção (Matos, 2015a) todavia, o plano anual é frequentemente definido pelo departamento da disciplina e, no meu caso, já se encontrava elaborado à data da minha ingresso na escola. Nele era possível encontrar quais as modalidades a abordar em cada período bem como o número de tempos a dedicar a cada uma delas. Para cada modalidade o departamento também definiu quais os conteúdos a abordar e os objetivos, motores e cognitivos, a serem atingidos pelos alunos no decorrer da UD. De salientar a presença de pelo menos um desporto individual e outro coletivo em cada período.

Foi a partir destas normas, e após termos à nossa disposição o horário da turma e o calendário letivo, que definimos a calendarização das nossas aulas, nomeadamente que aulas dedicar a cada modalidade. Neste processo interessa perceber quais as aulas que potencialmente poderemos não ter a oportunidade de lecionar - devido a um feriado, a uma visita de estudo ou qualquer outra atividade letiva – e o *roulement* dos espaços, devido às diferentes características que estes apresentam.

Como define os conteúdos e os objetivos a alcançar no decorrer de uma UD, o planeamento anual procura dar continuidade ao trabalho desenvolvido em anos anteriores. Isto é, como define o nível de qualidade a alcançar pelos alunos no final da UD de uma qualquer modalidade, no futuro, quando essa turma voltar a abordar a mesma modalidade, os conteúdos e objetivos definidos para esse ano têm por base o nível que os alunos alcançaram anteriormente. Parte-se do princípio que os alunos terminam as UD a dominar todos os conteúdos e objetivos definidos e que na próxima abordagem se pode começar desde o início a evoluir a partir dessas valências. Esta ideia, que teoricamente faz todo o sentido, não resulta na prática. Ao definir um nível a alcançar pela turma não está a ser respeitada a individualidade de cada aluno, nomeadamente as diferentes velocidades de aprendizagem que cada um deles apresenta bem como as vivências extra-aula que condicionam os seus conhecimentos. Nunca, numa turma, os alunos apresentarão todos o mesmo domínio teórico, técnico e

tático no final de uma UD. Por outro lado, é esquecida a falta de retenção de aprendizagens específicas de cada modalidade. Pouco tempo após o término de uma UD os alunos começam a esquecer as aprendizagens desenvolvidas no decorrer dela. Não é espectável que o aluno inicie uma UD ao mesmo nível que abandonou a última UD da mesma modalidade.

Como não leva estas questões em consideração o planeamento anual acaba por definir conteúdos e objetivos que, na prática, não são exequíveis. O nível inicial dos alunos foi, na maioria das vezes, muito inferior ao espectável no planeamento e como tal os conteúdos e objetivos não era compatíveis com as suas valências. Todavia, só tive consciência destas questões no decorrer do ano letivo. Na primeira UD que lecionei, basquetebol, tentei seguir *ipsis verbis* os conteúdos e objetivos presentes no plano anual. Tentei ensinar o lançamento na passada e movimentações ofensivas complexas a alunos que não dominavam técnicas de base como o passe, a receção ou o drible. Fui refém do planeamento e não percebi que os conteúdos e objetivos lá presentes são somente uma proposta de trabalho, uma ideia. Hoje percebo que a colocação de conteúdos errados em nada prejudica o professor desde que este compreenda que o planeamento não é um documento para seguir à risca, mas sim um conjunto de ideias que poderão ou não ser seguidas e que a qualquer momento podem ser alteradas.

4.1.1.2. MEC

Após sabermos quais as modalidades a abordar era importante organizar os conhecimentos relativos a estas bem como as metodologias a adotar durante as suas lecionações. Para isso recorremos, antes do início de cada período, à elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento propostos por Vickers (1990) para cada uma das modalidades a serem abordadas.

O MEC propõem-se a acoplar e organizar as características de cada modalidade - técnicas, táticas, culturais e filosóficas - bem como as metodologias a seguir no seu ensino. A sua elaboração permite que mais facilmente se consiga organizar ideias, perceba que conceitos se domina e quais precisam de ser mais

estudados, que metodologias adotar, de que forma podemos tirar o máximo partido do tempo e espaço disponíveis e como vamos avaliar os nossos alunos. No fundo, o MEC é um guião completo de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem que vamos levar a cabo no decorrer do ensino de uma modalidade.

O MEC está organizado em oito módulos, subdivididos por três fases.

Os Módulos 1, 2 e 3 formam a primeira de três fases, a “Análise”. Nesta fase importa reunir o máximo de informação possível acerca daquilo que vamos ensinar, onde vamos ensinar e a quem vamos ensinar.

O primeiro módulo, referente às “Estruturas de Conhecimento”, trata de reunir o máximo de informação possível sobre a modalidade a ser abordada e divide-a segundo uma estrutura hierárquica que contempla áreas como as *Habilidades psico-motoras* – técnicas e táticas; a *Cultura desportiva* – que ramifica em categorias como a história da modalidade ou as regras; *Fisiologia do treino e condição física* – capacidades condicionais e coordenativas referentes à modalidade abordada - e os *Conceitos psicossociais* adjacentes à modalidade, entre outras que consideremos pertinentes.

O Módulo 2 refere-se à análise do envolvimento e preocupa-se com questões como o número de horas de prática, o número de alunos e os espaços e materiais disponíveis enquanto o Módulo 3 analisa os alunos.

Os módulos 4, 5, 6 e 7, que se seguem, compõem a segunda fase, “Decisões”. Nela são tomadas decisões quanto aos conteúdos a abordar bem como os objetivos e a extensão de cada um deles. Além disso são criados os critérios de avaliação e concebidas algumas das tarefas de aprendizagem e possíveis progressões.

O Módulo 4 define os conteúdos a abordar e sua sequência e o Módulo 5 define os objetivos de ensino, considerando os domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Por sua vez o Módulo 6 define o tipo, os momentos e os instrumentos de avaliação enquanto o Módulo 7 cria tarefas de aprendizagem

para cada um dos conteúdos e progressões de ensino.

A última fase, “Aplicação” coincide com o último módulo que coloca em prática todos as decisões e conhecimentos reunidos anteriormente.

Por seguirem uma estrutura definida, a elaboração dos MEC permitia-nos organizar ideias e reunir informação determinante para o bom funcionamento da UD. Caso não os elaborássemos nunca o nosso conhecimento da modalidade seria tão vasto. Para preencher devidamente todos os módulos tivemos de pesquisar e estudar exaustivamente sobre a modalidade a abordar o que nos permitiu ficar a conhecer aprofundadamente os gestos técnicos, as táticas, a história e as regras da modalidade.

Após concluídos, os MEC continham toda a informação necessária ao processo ensino-aprendizagem e eram frequentemente consultados para o esclarecimento de dúvidas durante este.

4.1.1.3. Unidade Didática

O Módulo 4 do MEC, “Extensão e sequência dos conteúdos”, prevê a calendarização da introdução e consolidação de cada um dos conteúdos a abordar durante o ensino da modalidade. Significa isto que este módulo prevê a elaboração de uma UD. Bento (2003) refere que *“o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica”* (p. 60).

Para a elaboração da UD socorremo-nos do Módulo 1, de onde retiramos os conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas definidas: Habilidades psicomotoras, Cultura desportiva, Fisiologia do treino e condição física e Conceitos psicossociais. De seguida definimos qual a data ou número da aula em que vamos introduzir cada conteúdo e estimamos quanto tempo levará a turma a consolidá-lo, segundo Bento (2003, p. 60) *“a duração de cada unidade didática*

depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático- metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico”.

A elaboração da UD obriga-nos a pensar e organizar a sequência em que os conteúdos serão introduzidos. Para um professor inexperiente como eu, a não concretização desta tarefa culminaria, provavelmente, numa anarquia no que concerne à sequência de introdução dos conteúdos. Ao elaborarmos uma UD somos obrigados a estruturar um pensamento e uma sequência lógica que faz com que nunca nos percamos durante a leção da modalidade.

Para a definição destas sequências podemos guiar-nos por uma de duas operacionalizações, do topo para a base ou da base para o topo. Compreendo as vantagens de ambas todavia, em todas as UD que elaborei segui a lógica da base para o topo. Este defende que devemos avançar no sentido do simples para o complexo. Introduzir primeiro os conteúdos mais básicos e à medida que esses vão ficando consolidados introduzir os mais complexos. Mesmo após a escolha deste método, é possível operacionalizá-lo de maneiras distintas e consequentemente definir sequências diferentes. Além de me guiar pela ideia da base para o topo, também segui uma lógica de oferecer alternadamente recursos atacantes e defensivos. Para que os alunos se mantenham motivados é importante que consigam alcançar frequentemente o sucesso e para que isso aconteça o ataque deverá ser sempre ligeiramente superior à defesa. Assim, iniciava as UD sempre por um ou mais conteúdos ofensivos, que permitissem aos alunos superar as dificuldades impostas pela defesa. Quando o conteúdo ofensivo já estava bem consolidado, e o ataque se superiorizava facilmente à defesa, estava criado o cenário ideal para introduzir um conteúdo defensivo que contrariasse esse poderio ofensivo. Quando esse conteúdo defensivo estivesse consolidado era espectável que o ataque tivesse dificuldades em alcançar o sucesso, pelo que se seguia a introdução de novo conteúdo ofensivo e assim sucessivamente até serem introduzidos todos os conteúdos. Esta lógica permite a existência de um sucesso suficientemente elevado para que os alunos se mantenham sempre motivados mas não excessivamente elevado ao ponto de perderem o interesse por fruto da facilidade. Além disso, se seguirmos esta ideia

os alunos compreendem a utilidade de cada um dos novos conteúdos introduzidos, o que se refletirá no compromisso que depositarão na sua exercitação bem como no entendimento da utilidade do conteúdo no decorrer do jogo formal.

Após concluída, a UD dita quais os conteúdos a abordar em cada aula e por isso era consultada diariamente para a elaboração dos planos de aula.

Mais uma vez este planeamento implica previsões relativas ao desenvolvimento dos alunos, nomeadamente sobre o tempo que vão demorar a consolidar cada uma dos conteúdos abordados. Todavia, após compreender que, tal como qualquer outro planeamento, as UD não devem ser estanques, mas sim moldadas de acordo com aquilo que acontece na prática, esse deixa de ser um problema. Após entender isto, as UD eram modificadas várias vezes por período por via daquilo que era o desenvolvimento dos alunos durante o período de leção da modalidade. Pelo facto de nos apresentarem a sequência de conteúdos a abordar e garantir que existe um fio condutor na nossa leção e nos permitir saber, em todos os momentos, onde estamos e para onde queremos ir, a utilidade das UD apresenta-se como um documento extremamente útil.

4.1.1.4. Plano de Aula

Após planeadas quais as modalidades a abordar no decorrer do ano, de *guionados* todos os conhecimentos e decisões relativos à sua leção e de definida a sequência dos conteúdos a ensinar, *“a preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”* (Bento, 2003, p. 164). O plano de aula perfaz o Módulo 8 do MEC, afigura-se como o último dos planeamentos, o mais específico e limitado no tempo, fruto de todo o conhecimento e decisões que foram tomadas anteriormente, *“a preparação da aula apoia-se no planeamento de longo prazo. Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores”* (Bento, 2003, p. 164).

O plano de aula é a última oportunidade que o professor tem de se preparar antes de enfrentar os seus alunos, pelo que devemos tentar fazê-lo o mais completo possível. Prever e prepararmo-nos para vários cenários e definir várias estratégias. É a última oportunidade para tomar decisões pensadas longe da agitação e do *stress* das aulas razão pela qual devemos investir muito tempo na sua elaboração.

4.1.1.4.1. Importância da definição dos objetivos

Quando elaborava um plano de aula a primeira tarefa a cumprir era o preenchimento do cabeçalho, nele constavam, além de outras informações, os conteúdos a lecionar – oriundos da UD – e os objetivos motores, cognitivos e sócio-afetivo da aula. A definição de objetivos, que encarava como sendo uma tarefa menor, demonstrou-se extremamente importante na escolha das situações de aprendizagem a exercitar na aula e nas componentes críticas adjacentes a elas. Objetivar os comportamentos motores – p.e. “os alunos realizam a receção com os braços esticados e orientados para o distribuidor” - obriga-nos a elaborar situações de aprendizagem que efetivamente tenham um objetivo prático e mensurável, que não se limitem apenas à exercitação de conteúdos já aprendidos ou de componentes técnicas já consolidadas, evita que utilizemos exercícios desprovidos de lógica no que concerne à progressão pedagógica.

Importante nessa definição dos objetivos é tomarmos em atenção aquilo que são as metas já alcançadas e as dificuldades ainda apresentadas pelos alunos. Uma boa forma de compreender quais os conteúdos ou partes de conteúdo a trabalhar a seguir é observar o jogo. Através dele podemos perceber aquilo que os alunos já conseguem e não conseguem fazer e assim decidir qual o próximo passo a dar na progressão pedagógica, continuar com a exercitação do conteúdo visado, mudar o foco da exercitação para trabalhar o mesmo conteúdo ou avançar para o conteúdo seguinte.

4.1.1.4.2. Tentar não esquecer as concepções das aulas de EF

Após definidos os conteúdos a abordar e os objetivos para a aula partia para a elaboração das situações de aprendizagem. Durante a escolha dos exercícios tentava não me esquecer daquilo que é a minha concepção da EF e do tipo de exercitação que acredito que devemos oferecer aos alunos todavia, pelo facto de o PC ter uma concepção da disciplina diferente da minha, muito orientada para aquilo que são as aprendizagens dos alunos e pelo facto de estar a ser constantemente avaliado por ele, nem sempre consegui ser fiel às minhas ideias. A ideia de presentear os alunos com exercícios do seu agrado e que permitissem um elevado empenho motor era algumas vezes esquecida, em prol da excessiva preocupação com as aprendizagens.

4.1.1.4.3. O primeiro exercício da aula

A escolha do exercício de ativação geral deve obedecer a alguns critérios, alguns deles já os tomava como certos à data do início do estágio, outros fui aprendendo, por tentativa e erro, ao longo dele. Nunca gostei que os professores colocassem os alunos a aquecer através da corrida. Além de ir contra aquilo que acredito que deverão ser os exercícios na nossa disciplina, uma vez que a maioria dos alunos não gosta de correr, a quantidade infindável de jogos lúdicos que podem ser feitos para a ativação geral e que já trabalham alguns dos conteúdos a serem exercitados na parte fundamental da aula faz com que a corrida perca todo o sentido. Relativamente aos critérios que fui aprendendo ao longo do ano, alguns deles estão bem expressos no seguinte excerto, retirado de uma reflexão do terceiro período referente à modalidade de voleibol:

“Como forma de aquecimento coloquei os alunos na rede a jogarem 1x1. Além de proporcionar a ativação geral desejada para a modalidade, este jogo reduzido permite ir adicionando ao exercício os alunos que, separadamente, vão chegando à aula, sem que haja a necessidade de o interromper, formar grupos com os alunos que chegaram anteriormente e já iniciaram a tarefa de

aprendizagem ou demorar muito tempo a explicá-la aos alunos que se preparam para a iniciar.”

- Reflexão da Aula 37 de 13 de abril

Além de estarem relacionados com a modalidade a abordar, os exercícios de ativação geral devem ter um ou mais dos conteúdos que serão trabalhados na aula. Devem permitir a entrada de novos alunos, visto eles não chegarem ao pavilhão todos ao mesmo tempo, sem que isso implique a paragem da exercitação dos colegas já em atividade e além disso devem ser de rápida explicação para que não se perca demasiado tempo nesse processo. Além destes constrangimentos é importante que os grupos sejam pequenos, de forma a cada um dos alunos presentes neles tenham a oportunidade de contactar frequentemente com a bola.

Outra das situações a levar em consideração deverá ser o local e a hora da aula, se se trata de um espaço exterior num dos primeiros tempos da manhã é necessário oferecer aos alunos uma ativação geral muito enérgica, que lhes permita aquecer eficazmente.

4.1.1.4.4. Elaboração das situações de aprendizagem

Após definir o exercício de ativação geral é necessário escolher as situações de aprendizagem da parte fundamental da aula, para isso devemos procurar elaborar exercícios que vão de encontro aos objetivos traçados inicialmente. Para que possamos tirar o máximo proveito deles existem igualmente uma série de critérios que devemos levar em consideração no momento da elaboração do plano de aula.

Gosto de seguir uma lógica da base para o topo no que concerne à escolha dos exercícios, a mesma ideia aplicada na seleção da sequência dos conteúdos. Gosto que exista um *continuum* entre os exercícios, que comece por se trabalhar uma situação ou técnica básica e de seguida se avance para situações de aprendizagem que incorporem o trabalhado anteriormente realizado numa situação mais complexa ou juntando-lhe outros conteúdos.

Desta forma cria-se uma sequência de exercícios relacionados uns com os outros e com uma complexidade técnica e/ou tática crescente, que culmina com jogo formal.

“Este tipo de exercitação, que parte de um situação analítica e evolui até uma situação de jogo formal acarreta, no meu entender, várias vantagens (...) acredito que os alunos compreendem mais facilmente a forma como a aula foi elaborada e o objetivo dos exercícios. Conseguem interligá-los [aos conteúdos] e perceber de que forma o que está a ser trabalhado pode ser utilizado em jogo formal.”

– Reflexão da Aula 38 de 17 de abril

Além de seguir esta lógica, devemos ter em atenção a elaboração de situações de aprendizagem exaustivas e estimulantes. Exaustivas porque as aulas de EF se afigura, para a esmagadora maioria dos meus alunos, como o único momento de atividade física que têm durante a semana, além de que exercícios pouco fatigantes fariam os alunos mais empenhados perder o interesse pela disciplina a longo prazo.

“A grande maioria dos meus alunos não realizam qualquer exercício físico semanal à exceção das aulas de Educação Física. Sendo as minhas aulas o único momento de exercitação física que alguns daqueles adolescentes dispõem durante a semana, torna-se fundamental proporcionar-lhes aulas de elevada intensidade. Sobretudo nas aulas de 50 minutos, torna-se imperial oferecer aos alunos o maior número possível de exercícios que exijam uma elevada intensidade na sua realização. Por outro lado, a falta de intensidade pode resultar na perda de interesse de alguns alunos, que não só realizarão os exercícios de forma aborrecida como transportarão essa desmotivação para a aula seguinte”.

– Reflexão da Aula 4 de 26 de setembro

Além de exaustivas as situações de aprendizagem também devem ser estimulantes e desafiadoras, caso contrário os alunos perderão rapidamente o interesse nelas.

“Após uma conversa com o professor cooperante e o meu colega de estágio apercebi-me de que a atitude [incorreta de alguns alunos] tinha por base o facto de não estarem a ser devidamente estimulados. Os alunos gostam de desafios, de exercícios que os testem e os despertem para fazer e experimentar coisas novas. Para aqueles três alunos, mais capacitados que os restantes colegas, aqueles exercícios eram básicos. Fruto dessa facilidade e falta de estimulação, os alunos realizavam os exercícios de forma desconcentrada e displicente”.

– Reflexão da Aula 3 de 22 de setembro

Outra das situações que devemos ter em consideração no planeamento da aula é a não inclusão de situações de aprendizagem que exercitem somente ações técnicas. Esta tipologia de exercício, além de se afigurar muitas vezes como pouco estimulante para os alunos não aproveita da melhor forma possível o tempo disponível. É preferível optarmos por exercícios que trabalhem as ações técnicas subordinadas a alguma movimentação tática e de preferência contextualizadas em alguma fase de jogo. Desta forma rentabilizamos a situação de aprendizagem que exercitará não só as ações técnicas como as táticas.

Como o tempo disponível para a prática é mais curto que o desejado, no momento da elaboração do plano de aula podemos levar em consideração algumas estratégias que nos permitem poupar tempo nas transições entre exercícios. Uma delas prende-se com a manutenção dos grupos de uns exercícios para os outros:

“A constituição dos grupos é uma tarefa que exige sempre algum tempo, sobretudo quando a deixamos ao critério dos alunos. Mantendo os mesmos grupos do início até ao final da aula conseguimos rentabilizar o tempo disponível e tornar a aula mais dinâmica.”

- Reflexão da Aula 38 de 17 de abril

De forma a diminuir ainda mais esses tempos de transição devemos criar exercícios fáceis de montar, que não englobem a utilização de muito material e de preferência que possam ser montados durante a realização do exercício anterior.

À semelhança do que acontece com os restantes planeamentos, o plano de aula não é um documento estanque, pode e deve ser alterado sempre que as circunstâncias assim o exigirem.

“O grupo das raparigas começava finalmente a compreender a movimentação desejada e a troca de exercício naquele momento poderia ser negativo para a consolidação dessa movimentação. Ao passarem para uma situação de jogo poucas seriam as oportunidades para realizarem um ataque organizado a uma defesa, também ela, organizada. Foi visível na avaliação diagnóstica que o jogo formal nesta turma vive muito das transições rápidas defesa-ataque e que raramente assistimos a um ataque organizado. Assim, decidi ignorar o planeado. Em vez de avançar para uma situação de jogo permaneci neste exercício até ao final da aula.”

– Reflexão da Aula 25 de 16 de janeiro

Todas estas estratégias foram desenvolvidas ao longo do ano de estágio através de tentativa e erro, fruto de muita reflexão e desabafos com o PC. O estágio deu-me a oportunidade de errar num ambiente controlado, sob a supervisão de um professor experiente, e a partir daí tirar elações sobre a minha *praxis*, perceber o que correu mal e qual a estratégia a seguir para prevenir igual acontecimento no futuro. Esses erros fizeram-me adotar este conjunto de estratégias, que certamente me farão estar mais preparado para encarar o futuro num contexto profissional.

4.1.2. Realização

O principal objetivo do planeamento é preparar a prática, para que esta seja o mais frutífera possível. É exatamente sobre essa prática que assenta este capítulo. Aqui serão escrutinadas dificuldades, soluções, estratégias e reflexões decorrentes da ação prática. Que problemas encontrei e de que forma os fui conseguindo solucionar. O primeiro subcapítulo diz respeito às dificuldades sentidas nos primeiros tempos na escola, e em como a minha preocupação passava por sobreviver e não por ensinar. O segundo explica de que forma a minha experiência como treinador influenciou positiva e negativamente a minha

ação docente e por fim todas as dificuldades, soluções e reflexões inerentes à prática, não relacionadas com a experiência de treino.

4.1.2.1. No início era sobreviver

No decorrer do EP o estudante-estagiário confronta a fundamentação teórica trazida do primeiro ano de mestrado com a realidade (Cunha, 2008). De acordo com Silva (1997) esta etapa é fortemente marcada pelo aparecimento de preocupações e dilemas e é motivo de angústia, insegurança e frustração (Guarnieri, 1997). Huberman (1992) apelidou esta fase de “choque com a realidade”.

Por me sentir muito confortável no papel de professor, nas várias experiências de lecionação que tivemos a oportunidade de vivenciar durante o primeiro ano de mestrado, acreditava estar bem preparado para desempenhar as tarefas de professor no decorrer do EP. Todavia o choque com a realidade foi gigantesco. Um ‘murro no estômago’ que me fez duvidar dos meus conhecimentos, das minhas capacidades e inclusive, em alguns momentos, colocar em perspectiva a escolha por esta profissão.

Nas primeiras aulas tudo corria mal, sentia que não tinha o controlo da aula, dos exercícios e dos alunos.

“Durante todo o tempo da aula nunca senti que tivesse o controlo total, da turma, dos exercícios e de tudo o que acontecia à minha volta. Quando me sentir confortável no lugar de professor acredito que tudo correrá melhor.”

- Reflexão da Aula 1 de 15 de setembro

Não comandava a aula, explicava os exercícios e deixava que ela decorresse. Era um ator secundário na ação, em vez do protagonista. Tentava passar despercebido.

“Nas primeiras aulas sentia que não controlava a turma, tinha receio de intervir, de chamar à atenção e de parar os exercícios. As palavras escasseavam

e a postura era apática, quase que tentando passar despercebido. Estava totalmente fora da minha zona de conforto e por isso desejoso que a aula acabasse.”

- Reflexão da Aula 3 de 22 de setembro

Como não me sentia confortável não intervinha na aula. Às vezes os alunos não se movimentavam da forma que eu pretendia ou apresentavam comportamentos fora da tarefa e, mesmo não gostando daquilo que via, tinha dificuldade em intervir.

“Assim que as coisas começaram a fugir ao meu controle o que deveria ter feito era chamar os alunos para perto de mim de forma a explicar novamente o pretendido a quem não percebeu o exercício e repreender aqueles que começavam a adotar uma postura brincalhona. Como não o fiz, a situação foi-se agravando. Eu cada vez mais desmotivado porque cada vez as coisas corriam pior e os alunos, vendo-me apático, cada vez se demonstravam menos interessados. E criou-se uma bola de neve que durou até ao final da aula”

- Reflexão da Aula 4 de 26 de setembro

Em vez de intervir, de corrigir o que não gostava e fazer da aula aquilo que tinha planeado para ela, acanhava-me, ficava no meu canto, desmotivado e com um sentimento de incapacidade de dar a volta à situação. Quanto menos interventivo era, pior a aula corria, e quanto pior corria mais desmotivado eu ficava e menos vontade tinha de intervir. Criava-se um ciclo vicioso difícil de quebrar. Marcelo (2008) refere que os sentimentos de insegurança, de inadequação e ineficácia começam a surgir quando os professores principiantes não concretizam as suas próprias expectativas. Como nada corria como o pretendido, instaurava-se um clima de insegurança tal que me impedia de intervir.

Este desconforto e dificuldade de relacionamento com os alunos levava a que não os corrigisse, a emissão de FB era muito reduzida. Eu reparava nos erros dos alunos, sabia como os corrigir, mas não o fazia.

“Durante a realização do exercício a minha postura foi de supervisão, circulava pelo espaço, de braços cruzados, observando à distância todos os alunos e emitindo um número muito reduzido de feedbacks (...) Durante o exercício fui reparando em alguns erros porém, ainda não me sinto muito à vontade para os corrigir.”

- Reflexão da Aula 2 de 19 de setembro

Para corrigir os alunos temos de nos sentir bem no papel de professor, sentir que dominamos a aula, que somos alguém num lugar hierárquico superior aos alunos e convictos do nosso conhecimento, e durante as primeiras aulas não me sentia assim. Obviamente esta postura tem um forte impacto sobre a aprendizagem dos alunos que, sem o acompanhamento e os FB do professor têm dificuldades em evoluir. Além das dificuldades em orientar as situações de aprendizagem, a falta de à-vontade com os alunos fazia com que não quisesse ser o centro das atenções, o que dificultava os momentos de instrução e os tornava o mais céleres possível.

“A explicação foi tão curta que alguns dos alunos devem ter ficado sem perceber o que lhes era pedido. A constituição das equipas e o espaço a ocuparem foi dito de uma forma tão célere que metade deles ficou sem perceber com quem jogaria e em que “quadrado” se deveria colocar. Tudo isto atrasou o início do exercício. (...) À semelhança do que tinha acontecido na primeira situação de aprendizagem, muitos dos alunos não perceberam como funcionava a rotação, deixando várias vezes os seus colegas sozinhos a atacar ou defender. Foi preciso reunir novamente o grupo e voltar a explicar o que era pretendido.”

- Reflexão da Aula 1 de 15 de setembro

Além de dificultar a explicação dos exercícios, esta dificuldade em falar com os alunos limitava obviamente a relação com eles:

“Na parte inicial das aulas, antes de explicar aos alunos os exercícios a realizar e de os colocar em atividade, gosto de ter uma breve conversa com eles. Além de ajudar a focalizar os alunos na aula, é o momento ideal para criarmos relações de afeto com eles. A ocasião perfeita para baixarmos a guarda e sermos nós próprios. (...) Porém, para que esses momentos se sucedam o professor tem de estar completamente à-vontade perante os alunos, algo que claramente ainda não acontece. Assim, a conversa inicial restringiu-se ao essencial: a chamada, um breve esclarecimento do que se sucederia na aula e a explicação muito rápida do primeiro exercício.”

- Reflexão da Aula 1 de 15 de setembro

A relação professor-aluno é fundamental para a motivação e interesse destes pela disciplina – como será debatido mais à frente. Para que esta relação se construa o professor tem de se sentir à-vontade com os alunos, só assim poderá baixar a guarda e dar-se a conhecer. Como isto não acontecia, a relação com os alunos era muito fria e a comunicação entre nós a estritamente necessária.

Além das dificuldades na prática, do controlo da aula e da relação com os alunos, nesta fase ainda cometia alguns erros no que concerne ao planeamento. Elaborava situações de aprendizagem que não trabalhavam os conteúdos a que se propunham, estimava mal o espaço necessário para uma situação, definia durações erradas para os exercícios e escolhia rotações demasiado complexas para os alunos.

“Para aumentar o nível de interesse e empenho dos alunos no exercício decidi atribuir-lhe uma componente competitiva, criando um “sobe e desce”. Ao fim de três minutos as equipas com mais pontos deslocavam-se um campo para a esquerda e as perdedoras um campo para a direita. (...) Porém, as equipas demoravam mais tempo que aquilo que eu tinha previsto a completarem uma série de dez passes e obter um ponto. Ao fim de três minutos, tempo que eu tinha inicialmente estipulado para cada jogo, nenhuma equipa tinha sido capaz de pontuar na maioria dos campos. Isto obrigava-me a esperar que pelo menos uma equipa fizesse um ponto em cada campo antes de poder parar o jogo e

trocar as equipas. Assim, este primeiro exercício acabou por demorar muito mais tempo que o planeado. O tempo despendido neste jogo torna-se um problema ainda maior se considerarmos que, durante todo esse tempo, os objetivos da exercitação não estavam a ser plenamente alcançados.”

- Reflexão da Aula 6 de 3 de outubro

Nesta fase as preocupações com a docência são colocados em segundo plano, sentimo-nos tão desconfortáveis na nossa ação que a nossa preocupação passa a ser nós mesmos, ideia partilhada por Hopf (2001) e Farias et al. (2008). Deixamos de nos interessar tanto pelas aprendizagens e pela motivação dos alunos e centramo-nos em fazer com que a aula decorra dentro da normalidade. Que os alunos se mantenham sempre em atividade e não adotem comportamentos desviantes. A lecionação torna-se mais tradicional, por acreditarmos que desta forma temos um maior controlo sobre os alunos.

Com o passar das aulas estas situações foram melhorando. Com o tempo comecei a sentir-me mais à-vontade com os alunos. No início das aulas as conversas começaram a ser mais longas e menos formais, e a boa relação com os alunos começou a surgir. Após perder a vergonha de falar para o grupo, deixei de sentir a necessidade de acelerar as instruções e demonstrações, pelo que os alunos começaram a compreender com maior facilidade o que era pretendido. Comecei a sentir que liderava a aula e a turma, os índices de autoconfiança aumentaram e comecei a ser capaz de intervir, corrigir os alunos, emitir FB e alterar as situações de aprendizagem quando estas não eram do meu agrado. Sempre que observava um comportamento desviante repreendia o aluno, sem medo e convicto da minha ação. Com o tempo, as minhas preocupações deixaram de ser comigo próprio e começaram a focar-se mais nas necessidades dos alunos, nas suas aprendizagens e motivações para a prática e o ensino tradicional deu lugar a modelos de ensino mais vanguardistas. Com a experiência, o planeamento começou a ser mais eficaz, as situações de aprendizagem mais apelativas e ricas do ponto de vista dos conteúdos. Após algumas aulas já me senti completamente confortável no papel de professor.

4.1.2.2 Professor/Aula vs Treinador/Treino

À data do início do estágio já contava com quatro épocas completas como treinador de voleibol. Durante esses quatro anos tive oportunidade de trabalhar com quase todos os escalões de formação, desde os minis até aos juniores, ou seja, todas as faixas etárias dos seis aos dezoito anos de idade.

Rosado e Mesquita (2008) defendem que as profissões de professor e treinador são da mesma área e têm bastantes semelhanças entre si, nomeadamente no que diz respeito à sua missão, serviços que oferecem e populações a que se dirigem. Durante o primeiro ano de Mestrado sempre que fui chamado a planear e/ou lecionar aulas fiz-me valer dessa experiência que tinha como treinador. A forma de pensar a UD, a elaboração dos exercícios, a instrução destes e os FB tinha por base a minha experiência de treino. Durante esse primeiro ano as coisas correram bem, pelo que fui para o estágio confiante de que a experiência e postura que trazia do treino seriam uma mais-valia em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem que se seguiriam.

Todavia, essa experiência não se revelou tão positiva como o esperado inicialmente. Muitas das rotinas, pensamentos e metodologias que trazia do treino acabaram por ser um entrave ao bom funcionamento das aulas.

A primeira grande diferença com que me deparei está relacionada com a instrução das situações de aprendizagem. Nunca senti qualquer dificuldade com a instrução em contexto de treino, duas ou três frases são o suficiente para explicar um exercício e para que todos os atletas compreendam o que têm de fazer, muito raramente é preciso recorrer à exemplificação.

4.1.2.2.1 Instrução

Nas primeiras aulas que lecionei na escola recorri a este tipo de instrução, sucinta e sem exemplificação. O resultado dessa falta de investimento na explicação dos exercícios está bem patente na Reflexão da Aula 10, relativa a um exercício de basquetebol denominado “Confusão”:

“Após a primeira explicação nenhum aluno compreendeu aquilo que era pretendido. Ficaram imóveis, no meio do campo, a olhar uns para os outros, à espera que alguém comesse o exercício para que os outros pudessem perceber o que deveriam fazer. Como nenhum começou fui obrigado a reunir o grupo para nova explicação. Porém, a primeira tinha sido, no meu entender, tão esclarecedora que até tive dificuldades em acrescentar alguma informação àquela que já tinha sido dada”.

Nessa mesma reflexão fica ainda bem clara a minha frustração pela repetição constante desta situação:

“Desde as primeiras aulas que tenho sentido dificuldades na instrução. A explicação que lhes dei para esta situação de aprendizagem, não sendo muito extensa, pareceu-me mais que suficiente para que os alunos compreendessem o pretendido. Como normalmente a maioria dos alunos sentem dificuldade na interpretação dos exercícios, não posso partir do princípio que o problema está neles, mas sim em mim.”

- Reflexão da Aula 4 de 26 de setembro

Após refletir sobre esta temática percebi que, embora para mim as explicações fossem muito elucidativas, para os alunos não eram. Mesquita (1999) afirma que as particularidades dos contextos em que decorrem os processos de ensino-aprendizagem são fundamentais para a determinação da instrução a adotar. Eu vinha habituado a um contexto de treino, em que os atletas dominam o jogo e o vocabulário. Com duas ou três frases compreendem as situações de aprendizagem porque estão habituados aos exercícios dessa modalidade e porque percebem de que forma as situações de aprendizagem replicam o que acontece em jogo, por isso rapidamente conseguem perceber o funcionamento do exercício. As instruções simples resultam com *experts* na modalidade, não resultam numa turma com alunos que têm um conhecimento muito limitado da modalidade abordada.

Durante o primeiro ano do Mestrado fomos várias vezes alertados, por diferentes professores, para a importância da instrução e para o tempo que devemos dedicar à explicação dos exercícios. Mesquita (1998) afirma que é

inquestionável o papel exercido pela comunicação no processo de ensino-aprendizagem, ideia corroborada por Rink (1993) que acrescenta a preponderância de selecionar corretamente a forma de comunicar durante a explicação dos exercícios. É preferível investir algum tempo numa boa instrução e assegurar que todos os alunos ficam esclarecidos do que apressar a explicação, com a intenção de perder pouco tempo na transição entre exercícios, e correr o risco de que alguns alunos não o tenham percebido, o que obriga à paragem da situação de aprendizagem para nova explicação, situação que implica uma perda de tempo ainda maior.

Rink (1993) defende a existência de três formas de comunicação no processo de instrução: a comunicação verbal - que deve ser utilizada quando os alunos já estão familiarizados com a tarefa a desenvolver - a demonstração - que se utilizada juntamente com a comunicação verbal de forma a enriquece-la, proporcionando ao aluno duas fontes de informação - e por último os materiais e dispositivos *media*.

Após ter compreendido o problema passei a investir muito mais tempo na instrução. Recorria quase sempre à exemplificação e fazia-me acompanhar sempre de um quadro branco, no qual desenhava os exercícios e explicava as movimentações e as rotações. Em algumas situações cheguei inclusive a utilizar vídeos para que os alunos mais facilmente compreendessem os conteúdos a ensinar. No final do ano a instrução já não era um problema. Prova disso é o seguinte excerto, referente a uma aula do terceiro período em que voltei a utilizar o exercício anteriormente falado, “Confusão”, desta vez na modalidade de futsal:

“Numa das primeiras aulas do ano letivo tinha utilizado um exercício em tudo semelhante na unidade didática de basquetebol. Na altura fiquei extremamente frustrado porque a esmagadora maioria dos alunos não compreendeu o exercício mesmo após o ter explicado várias vezes (...) A introdução deste exercício na aula de hoje, além de servir o propósito da transmissão dos conteúdos, também serviu como uma fonte de comparação entre aquilo que era a minha instrução dos exercícios no início e no final do ano letivo. Iniciei a explicação do exercício por dizer aos alunos que íamos replicar uma situação idêntica a uma que tínhamos utilizado no início do ano na unidade

didática de basquetebol e perguntei se alguém se lembrava desse exercício, ao que todos me responderam que não. Como nenhum dos alunos se recordava da situação de aprendizagem é possível fazer-se uma comparação entre aquilo que foi a instrução do exercício no início do ano e agora. Nesta aula só foi necessário explicar o exercício uma vez, todos compreenderam à primeira aquilo que era pretendido. Isto significa que houve uma evolução ao nível da comunicação, eu consegui moldar e adaptar a minha comunicação aos meus alunos, utilizando vocabulário com que se identificam mais, expressando-me mais através da comunicação não-verbal, recorrendo a exemplos concretos e ao esboço do exercício no quadro branco. (...) Sinto que esta evolução na explicação dos exercícios não é exclusivo desta situação de aprendizagem mas sim transversal a todas as exercitações. Esta competência era uma das quais sentia mais dificuldades no início do ano. Os alunos nunca compreendiam os exercícios à primeira, era sempre necessário explicar uma segunda e terceira vez. O tempo que era necessário perder para explicar várias vezes o mesmo exercício era tão longo que por várias vezes optei por não trocar de exercício para não perder esse tempo. Hoje sinto que a instrução das situações de aprendizagem já não são uma dificuldade, regra geral os alunos compreendem à primeira o desejado.”

- Reflexão da Aula 49 de 29 de maio

Após a identificação do problema mudei a minha forma de comunicação, percebi que o conhecimento dos alunos sobre as modalidades é escasso e que a explicação dos exercícios deve ser feita de acordo com essas dificuldades. Passei a explicar os exercícios muito mais pormenorizadamente, sem dar como certo que os alunos conhecem as movimentações básicas ou os processos mais simples por trás do verdadeiro objetivo da situação de aprendizagem. Além disso, comecei a recorrer frequentemente à demonstração e à utilização de um quadro branco, onde desenhava as movimentações desejadas.

4.1.2.2.2. Demonstração

Kwak (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 96) “*averiguou que praticantes que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas (...) foram*

mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam melhor a informação recebida". Em treino, só utilizo a demonstração quando introduzo um novo conteúdo, para que as atletas percebam, na prática, o comportamento pretendido ou quando quero explicar um pormenor de um qualquer gesto técnico. Como são atletas da modalidade, não há necessidade de exemplificar com detalhe a totalidade da situação, o conhecimento que têm acumulado é suficiente para perceberem os traços gerais das situações, a exemplificação pretende somente demonstrar um ou dois detalhes muito específicos. Quando adotei como estratégia de instrução a demonstração utilizei-a da mesma forma a que estava habituado nos treinos, explicava o exercício por palavras e utilizava a exemplificação para demonstrar como deveriam resolver uma ou duas situações específicas. Percebi, com o passar do tempo, que este tipo de demonstração não é suficiente para um contexto letivo. É necessário investir muito tempo na exemplificação, explicar pormenorizadamente cada posicionamento, cada ação e cada gesto técnico. *"O recurso a demonstrações completas do movimento (globais) tem-se revelado mais eficaz do que a utilização de demonstrações parciais, na medida em que a totalidade do movimento é captada de uma só vez"* (Kwak, cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 96).

Durante uma demonstração é necessário exemplificar e explicar os vários cenários possíveis, uma vez que os alunos se prendem demasiado àquilo que vêem. Bom exemplo dessa situação pode ser encontrado no seguinte excerto, retirado de uma reflexão de uma aula de basquetebol, referente a uma situação de 3x2, que tinha como objetivo que os alunos conseguissem identificar uma situação de finalização:

"Durante as várias jogadas de exemplificação do exercício nunca o portador da bola teve caminho livre para o cesto, os defesas optaram sempre por fazer contenção ao portador da bola e cortar uma das linhas de passe, deixando uma segunda linha aberta. No decorrer dos exercícios aconteceu, por várias vezes, os defesas cortarem as duas linhas de passe, deixando o portador da bola com caminho livre para o cesto. Contudo, como durante a exemplificação a preocupação do portador da bola foi sempre encontrar uma linha de passe

viável, durante o exercício, o portador da bola, mesmo com via aberta para o cesto, procurava sempre alguém a quem passar. Não foi exemplificado o que fazer nesta situação e sozinhos os alunos não se aperceberam da oportunidade de seguirem para o cesto. Se durante a exemplificação esta situação tivesse acontecido, e eu tivesse explicado o que fazer, então os alunos saberiam agir corretamente no decorrer do exercício.”

- Reflexão da Aula 3 de 22 de setembro

Por coincidência, durante a demonstração não aconteceu nenhuma vez os defesas optarem ambos por cobrir uma linha de passe. Quando essa situação aconteceu na prática, os alunos em vez de seguirem para o cesto, faziam aquilo que tinham visto na exemplificação, procurar um colega livre de marcação. Como não existia nenhum, o portador da bola não sabia como agir. Para que estas situações não aconteçam é necessário termos o cuidado de exemplificar todas as situações possíveis durante a exercitação. Uma vez que esta situação não aconteceu de forma espontânea, cabia-me a mim provocá-la durante a demonstração, manusear os alunos e colocá-los nas posições pretendidas.

No que concerne à escolha das pessoas para a demonstração, apercebi-me, com o passar do tempo, da existência de diferentes estratégias que podemos utilizar. Na maioria das situações selecionava alunos dotados tecnicamente, federados na modalidade ou os mais capazes da turma. Quando escolhemos estes alunos optamos pelo *“modelo “correto” de demonstração, que tem sido apontado como o mais eficaz na medida em que transporta a informação precisa e correta”* McCulloch & Meyer (cit. por Mesquita, 1998, p. 58). Asseguramos que haja qualidade na demonstração, o que poderá ser útil quando queremos, por exemplo, demonstrar a eficácia de uma movimentação ou a correta forma de exemplificar um gesto técnico.

Noutras situações é útil escolhermos alunos menos capazes, se pretendermos dar o exemplo através do erro e demonstrar o que não se deve fazer para que os alunos compreendam a movimentação ou gesto técnico correto, neste caso recorreremos ao *“modelo de aprendizagem”* (Lee & White, cit. por Mesquita, 1998, p. 58). Pode também ser útil utilizarmos um aluno com dificuldades técnicas para questionarmos os restantes colegas sobre o erro do

aluno em causa. Contudo, é necessário ter algumas cautelas quando optamos por esta estratégia. Utilizar um aluno como exemplo negativo pode resultar na diminuição da perceção da competência percebida que poderá conduzir a uma diminuição da motivação. A noção de competência influencia o nível de envolvimento na realização das tarefas (Griffin & Keogh, 1982) uma vez que uma boa perceção de competência se traduz em maiores possibilidades de desfrutar da atividade física (Harter, 1978). Por outro lado, se escolhermos alunos introvertidos ou com índices de autoconfiança baixos, podemos correr o risco de o diminuir em frente à turma se o escolhermos para exemplificar e depois lhe apontamos erros. Sempre que recorri a esta estratégia optei por alunos com uma autoestima elevada, confiantes de si e com um bom relacionamento com os restantes colegas e tive sempre cuidado com a forma como apontava os erros, sempre evitando ridicularizar ou diminuir o aluno.

Segundo Laguna (cit. por Mesquita, 1998) ambos os modelos apresentam vantagens e desvantagens. O “modelo correto” proporciona a recolha da informação necessária para criar uma representação cognitiva relativa à produção do movimento, mas não facilita a deteção de erros de execução. Por sua vez, o “modelo de aprendizagem” proporciona o contacto com os erros de execução, não garantindo, todavia, o reconhecimento do erro nem a representação cognitiva do movimento correto. Assim, Laguna ressalva a importância da utilização dos dois modelos, úteis em momentos distintos do processo.

Por fim, podemos utilizar-nos a nós próprios numa exemplificação. Quando se pretende introduzir ou exemplificar uma movimentação ou gesto técnico mais complexo, poderá ser útil sermos nós a exemplificar. Desta forma conseguimos controlar toda a exemplificação. Podemos errar propositadamente e questionar os alunos o porquê do erro ou podemos exemplificar corretamente para que os alunos compreendam a melhor forma de resolver determinada situação. Contudo, quando optamos por esta estratégia devemos estar certos da nossa qualidade de execução. Caso contrário, podemos exemplificar

erradamente, o que originará uma perda de credibilidade do professor junto dos alunos ou uma interpretação errada do conteúdo por parte destes.

Outra das situações a que devemos prestar atenção durante uma demonstração é à *“posição e distância dos observadores; estas deverão permitir observar os elementos técnicos que se demonstram”* (Rosado & Mesquita, 2009, p. 98). Relativamente à distância, importa que os alunos estejam suficientemente perto para ouvir as explicações do professor durante a demonstração. Por outro lado, em algumas exemplificações mais amplas, é importante que os alunos estejam suficientemente longe para conseguirem observar a totalidade da ação. Quanto ao ângulo de visão, importa colocar os alunos num lugar que providencie um bom ângulo de visão para o gesto técnico ou movimentação demonstrada. Este aspeto deve ser levado em consideração no momento em que chamamos os alunos. Como, após serem chamados, os alunos se colocarão perto de nós, o ângulo de visão que queremos que os alunos tenham para o local da exemplificação deve ser considerado antes de os chamarmos.

4.1.2.2.3. Exercitação analítica

Enquanto treinadores interessa-nos trabalhar o pormenor, uma movimentação ou ação que acontece poucas vezes em jogo formal e que, para ser exercitada volumosamente, obriga a uma “divisão” do jogo formal em ações mais simples. Quanto mais simples forem essas ações mais analítica se torna a exercitação.

No treino utilizo diariamente situações analíticas, muitas delas com o objetivo de trabalhar gestos técnicos tão especializadas que apenas as jogadoras de determinadas posições os utilizam, relegando as restantes colegas para uma função de ajuda durante essa exercitação. Por compreenderem a importância da ação exercitada e por entenderem que a melhoria das suas colegas nessa ação resultará numa melhoria da equipa, as atletas aceitam essa função de ajudante e desempenham-na com empenho e motivação.

Por sua vez, também existem exercitações em que, embora a ação visada seja utilizada por todas as atletas, o grupo é dividido para que se consiga uma dinâmica maior, remetendo metade das atletas para a exercitação e a outra metade para tarefas de ajuda. As situações de aprendizagem deste tipo permitem que uma atleta faça várias vezes seguidas a mesma ação, sem se preocupar em apanhar bolas – as colegas com tarefas de ajuda têm essa função - em rodar ou ir para uma fila de espera, uma vez que o número de atletas em ação é reduzido, possibilitando uma exercitação constante das atletas em ação. Após um erro a atleta tem logo a oportunidade de o corrigir, uma vez que não existe um tempo de paragem entre a ação errada e a ação seguinte, como aconteceria, por exemplo, numa fila de espera ou numa situação em que, após jogar, teria de rodar com uma colega. Esta situação torna-se particularmente vantajosa quando é completada pelo FB do treinador. Após um erro, a atleta ouve o FB de correção e de imediato volta a executar o mesmo gesto, seguido de novo FB e assim consecutivamente. Há a oportunidade imediata de se fechar o ciclo de FB o que, na minha opinião, acelera o processo de aprendizagem da atleta quando comparando com situações de aprendizagem que permitam a exercitação de todas as atletas ao mesmo tempo ou o jogo formal.

O pouco tempo de que dispomos na escola para lecionar cada UD obriga à escolha de situações de aprendizagem que possibilitem um rápido desenvolvimento dos alunos. Incentivado por esta ideia, aliada ao hábito que tenho de utilizar este tipo de exercitação em treino, optei pela utilização deste tipo de situações nas aulas. Contudo, apercebi-me que este tipo de exercitação dificilmente pode ser utilizado em contexto escolar. Prova disso é o excerto de uma reflexão relativa a um exercício de side-out numa situação de 3x3 na modalidade de voleibol, em que três alunos exercitavam e outros três tinham funções de ajuda, nomeadamente apanhar bolas e lançá-las para os colegas em exercitação receberem e construírem a jogada:

“O exercício previa a existência de uma equipa em side-out e outra apenas a servir, trocando de funções ao fim de cinco lançamentos. Para que o exercício tivesse um ritmo elevado entreguei uma bola a cada um dos alunos que compunha a equipa com funções de serviço. Desta forma, assim que uma jogada

terminasse podia dar-se início a uma nova sem que fosse necessário esperar pela bola utilizada na jogada anterior. Esta é uma estratégia que utilizo muitas vezes em treino e que permite que não existam tempos-mortos ou de espera entre jogadas, o que resulta num ritmo de treino mais elevado, permitidor de uma maior concentração, empenho e contactos com a bola por parte das atletas. Porém, após a aula de hoje percebi que dificilmente esta estratégia poderá ser replicada num contexto de aula. Durante o tempo em que assumem as funções de servidores os alunos não têm mais nenhuma função a desempenhar. Os atletas federados compreendem a importância desta função e estão dispostos a cumpri-la com eficácia objetivando uma melhor exercitação aos colegas em side-out. Nas aulas de Educação Física os alunos não estão dispostos a cumprir essa tarefa, para eles o importante é estarem sempre em atividade, a mexerem-se, a exercitarem. Assim, enquanto assumiam a função de servidores os alunos não estavam concentrados nem empenhados em realizar eficazmente essa tarefa.”

- Reflexão da Aula 40 de 24 de abril

Esta diferença de postura dos atletas/alunos do desporto federado para a aula de EF acontece, no meu entender, porque nas aulas não existe um sentido de coletivo nem a mesma motivação a que assistimos no desporto federado. No treino as atletas aceitam este tipo de exercitação porque compreendem a importância dele para a equipa. Ao providenciarem uma melhor exercitação às colegas estão a permitir-lhes evoluir, o que se repercutirá na qualidade da equipa. Nas aulas de EF não existe esse sentido de coletivo, quando os alunos abdicam de praticar para que os seus colegas possam ter uma exercitação mais fluída, quem está parado não tem nada a ganhar com esta situação, não existe um bem comum que albergue os interesses dos executantes e dos ajudantes, levando a uma desmotivação dos alunos com funções de ajuda. Por outro lado, no treino os atletas aparecem por motivação própria, na escola não se pode afirmar o mesmo, uma vez que a EF faz parte do currículo escolar do aluno, sendo portanto de cariz obrigatório (O'Connor & MacDonald, 2002). Assim sendo, não é espectável que alunos e atletas tenham a mesma motivação para a prática e consequentemente assumam funções de ajuda com o mesmo comprometimento.

Embora esta diferença de comportamento entre alunos e atletas se faça sentir sobretudo nos exercícios analíticos em que recorremos a alunos para ajudar, ela é evidenciada na utilização de qualquer exercício analítico, sobretudo se os alunos não compreenderem a utilidade do exercício e não conseguirem fazer o *transfer* para o jogo, algo que acontecia frequentemente nos primeiros tempos de leção.

4.1.2.2.4. Dificuldades de compreensão dos alunos

Os atletas federados têm um profundo conhecimento da modalidade que praticam. Após a explicação de uma situação de aprendizagem, em contexto de treino, os atletas conseguem, de forma intuitiva, associá-la a uma situação ou momento de jogo. Desta forma, compreendem em que fase do jogo lhes vai ser útil recorrer aos gestos técnicos ou movimentações visadas no exercício. Como compreendem esta relação do exercício com o jogo depositam nele maior motivação do que comparando com um exercício descontextualizado, em que não compreendam a sua utilidade. Habitado a um contexto de treino, não me apercebi, numa fase inicial da leção, a necessidade de explicar aos alunos que fase do jogo estava a ser trabalhada em determinada exercitação e de que forma os conteúdos visados nela lhes poderiam ser úteis durante o jogo. Como não compreendiam o que estavam a exercitar, os alunos não se empenhavam nas situações de aprendizagem e não fazia o *transfer* das situações exercitadas para o jogo. O seguinte excerto, retirado de uma reflexão alusiva a uma situação de aprendizagem da modalidade de basquetebol, ilustra bem este pensamento:

“Cada vez mais acredito que os alunos compreendem muito mais rapidamente aquilo que lhes ensinamos se lhes explicarmos a lógica por trás desse ensinamento. Eles compreenderão muito mais rapidamente o passe e corte se lhes explicarmos a lógica por trás dessa movimentação em vez de lhes dizermos apenas que após o passe devem cortar para o cesto (...) se os alunos compreenderem o porquê de uma movimentação percebem-na melhor e por isso recorrerão muito mais vezes a ela (durante o jogo).”

- Reflexão da Aula 7 de 6 de outubro

Não podemos partir do princípio que os alunos têm um bom conhecimento da modalidade abordada. É necessário explicar detalhadamente a situação de aprendizagem bem como o porquê da sua utilização. Que fase do jogo está a ser replicada e de que forma os conteúdos exercitados poderão ser utilizados em jogo. A heterogeneidade de conhecimentos existente dentro de uma turma é tão elevada que se torna necessário explicar as situações detalhadamente, de forma a assegurar que conseguimos chegar a todos os alunos.

4.1.2.2.5. Turmas heterogéneas

Dentro de uma equipa federada, sobretudo nas de formação, também estamos habituados a que haja alguma heterogeneidade entre os atletas no que ao nível de conhecimento e capacidade diz respeito. Todavia, excluindo os casos de atletas novos na modalidade, essa heterogeneidade não é elevada ao ponto de nos obrigar a adotar estratégias em função dessa condição. Mais ou menos capazes, todos têm uma capacidade técnica suficiente para a realização dos exercícios propostos. Obviamente a eficácia não é idêntica em todos eles, mas a heterogeneidade de capacidade técnica não condiciona a escolha dos exercícios. O nível geral da equipa sim, mas as diferenças existentes inter-atletas não. Além disso, o diferente conhecimento que os atletas apresentam da modalidade não é limitante ao ponto de condicionar a instrução do exercício. Independentemente do seu grau de conhecimento, todos dominam o vocabulário e conhecem o jogo.

Assim, quando iniciei o meu percurso na escola, a heterogeneidade entre alunos era uma condição à qual não estava habituado a dar importância. Sabia que os alunos tinham diferentes conhecimentos das modalidades e níveis de capacidade técnico-tática distintos porém, não achei que isso fosse um fator limitador ao ponto de me obrigar a adotar estratégias para contornar essa condição. Tani et al. (2013) defendem que as aulas envolvem uma heterogeneidade muito grande de alunos no que se refere a níveis de habilidade, experiências e perspetivas relativas ao desporto, condições essas que devem ser levadas em consideração na escolha dos exercícios e na instrução destes.

Numa fase inicial poucos alunos compreendiam o funcionamento dos exercícios e menos ainda entendiam de que forma aquilo que estava a ser exercitado poderia ser utilizado em jogo. Com o avançar das aulas fui-me apercebendo que esse grau de entendimento era diretamente proporcional ao nível de conhecimento e capacidade dos alunos. Eu não estava a respeitar a heterogeneidade deles, a escolha dos exercícios e o vocabulário utilizado durante as instruções e explicações só chegava aos alunos mais capazes. Pelo facto de vir de um contexto em que a plateia tem um vasto conhecimento da modalidade e domina o vocabulário da mesma, não estava habituado a ter de explicar as situações a partir do pensamento mais básico inerente a elas. Inconscientemente dava como garantido que os alunos tivessem algum conhecimento da modalidade abordada e as instruções e explicações partiam sempre desse pressuposto. A partir do momento em que compreendi que não podemos dar por garantido nenhum conhecimento, a minha forma de comunicar com os alunos com mais dificuldades alterou-se. As explicações passaram a ser mais morosas e detalhadas. Havia sempre a preocupação de iniciá-las a partir de um pensamento básico e a partir daí construir a ideia até chegar aquilo que queria de facto transmitir.

Após compreender a importância a atribuir à heterogeneidade, percebi que esta influência não só a forma de comunicar mas também o momento de introdução de um novo conteúdo e consequentemente a escolha dos exercícios. Os *timings* de introdução variam de acordo com os conhecimentos e capacidades dos alunos. O seguinte excerto, retirado de uma reflexão relativa à modalidade de basquetebol, ilustra bem estas ideias:

“Alunos de diferentes níveis exigem explicações diferentes do mesmo conteúdo. Explicar uma marcação e desmarcação a um aluno de nível elevado ou praticante de algum desporto coletivo, é muito mais simples, e pode ser feito com um vocabulário muito mais técnico e exemplos mais complexos, do que explicar o mesmo conteúdo a um aluno com mais dificuldades e que nunca praticou qualquer modalidade. (...) Nem todos os alunos estão preparados para aprender o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Alunos mais desenvolvidos apresentam timings de aprendizagens de conteúdos diferentes dos alunos com

maiores dificuldades. Aqueles que demonstram uma maior capacidade têm tendência a consolidar rapidamente os conteúdos ensinados, antecipando o momento de introduzir o conteúdo seguinte. Por outro lado, alunos com maiores dificuldades tendem a demorar mais tempo a compreender e consolidar um novo conteúdo, atrasando o timing de inserção de um novo gesto técnico ou tático. Na aula de hoje nem todos os alunos aprenderam as fintas de corpo, apenas aqueles que já estavam preparados para as aprender.”

- Reflexão da Aula 12 de 24 de outubro

Neste caso em concreto, o conteúdo que vinha a ser exercitado era a movimentação defensiva. Para alguns dos alunos esse conteúdo já estava consolidado e o nível defensivo era de tal forma elevado que os atacantes tinham dificuldades em criar situações de finalização. Este elevado poderio defensivo obrigava à introdução de um novo conteúdo ofensivo, que permitisse aos atacantes criar novas dificuldades à defesa. Estava assim criado o cenário perfeito para a introdução das fintas de corpo. Com dificuldades em ultrapassar os defesas, os atacantes facilmente compreenderiam a utilidade deste novo conteúdo. Contudo, os alunos com mais dificuldades na modalidade ainda não tinham, por esta altura, consolidado a movimentação defensiva. Para estes, o ataque ainda era muito superior à defesa, era natural vermos alunos a criarem situações de finalização só a avançarem com a bola em direção ao cesto. Ainda não existiam as noções de marcação nem de contenção. A introdução das fintas de corpo não fazia sentido para estes alunos. Não iam compreender a utilidade delas uma vez que conseguiam passar pelos adversários sem qualquer dificuldade. Desta forma, apenas os alunos que estavam preparados para isso é que aprenderam o novo conteúdo, os restantes continuaram a exercitar a movimentação defensiva e só quando esta ficou consolidada é que avançaram para as fintas de corpo.

Quando iniciei o meu percurso na escola estava convicto de que a aula era muito semelhante ao treino e que a experiência que trazia deste se apresentaria como uma grande vantagem para o alcance do sucesso neste percurso. Com o passar do tempo apercebi-me que, em alguns momentos, não só não foi uma vantagem como as conceções e as metodologias que desenvolvi

ao longo de anos de treino se tornaram um entrave ao bom funcionamento da aula. Contudo, a experiência de treino não condicionou somente de forma negativa a minha atuação, em muitos momentos foi importante ter esse *background*.

4.1.2.2.6. Comunicação e liderança

Durante os quatro anos de treinador que experienciei antes de iniciar este percurso escolar tive a oportunidade de trabalhar com atletas de idades muito distintas, do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade. Estes quatro anos permitiram-me encarar de forma natural a ação de comunicar para um elevado número de pessoas e desenvolver um vocabulário, verbal e não-verbal, adequando a cada uma das idades e permitiu-me experienciar diferentes tipos de liderança, desencadeados pelos diferentes escalões etários com que trabalhei.

O facto de já ter trabalhado com equipas de atletas da mesma idade dos alunos a que lecionei durante o ano de estágio, facilitou-me a adoção de uma linguagem e postura condizente com o exigido por esse escalão etário. Esta experiência anterior permitiu-me partir para a lecionação ciente do grau de maturidade, dos interesses e da melhor forma de liderar alunos de 15 e 16 anos. Diferentes idades exigem diferentes tipos de linguagem, postura e liderança e o facto de já ter trabalhado com este escalão etário permitiu-me atalhar caminho no que a estes aspetos diz respeito. Claro que cada turma exige um conjunto de estratégias próprias, e que dentro do mesmo ano de escolaridade temos turmas muito diferentes, que exigem uma comunicação, uma postura e uma liderança específica porém, acredito que ter trabalhado com atletas do mesmo escalão etário dos alunos a que lecionei preparou-me melhor para o desempenho dessas tarefas em comparação com algum professor estagiário sem a experiência de treino nesse ou qualquer outro escalão etário.

4.1.2.2.7. Imposição de regras e rotinas

Parte da liderança assenta sobre a imposição de regras e rotinas. A experiência de treinador fez-me compreender a necessidade de impor regras e adotar uma determinada postura desde o primeiro contacto com os alunos.

No clube, quando inicio o trabalho com uma nova equipa gosto de investir algum tempo, logo nos primeiros treinos, a definir regras a cumprir durante o ano. A obrigatoriedade de me avisarem com antecedência quando precisarem de faltar a um treino ou a um jogo, a necessidade de me informarem quando se atrasarem para um dos dois, a obrigatoriedade de tomarem banho após os treinos e jogos, entre outras.

Esta foi uma prática que transporte dos treinos para as aulas. Na primeira aula do ano reuni os alunos no auditório e mostrei-lhes uma apresentação PowerPoint com informação relativa a mim, à disciplina e à escola. Um dos diapositivos desse documento dizia respeito às regras, à proibição da utilização de acessórios durante a aula, à necessidade de terem sempre o cabelo apanhado, ao funcionamento dos balneários, entre outros. Investir tempo no início do ano com o esclarecimento das regras faz com que não tenhamos de andar constantemente a repeti-las no decorrer do ano.

Além da imposição de regras, é importante a postura que adotamos no início do ano letivo. Um professor inexperiente poderá ter a ambição de criar um bom relacionamento com os alunos através de uma atitude mais branda, adotando um estilo de liderança mais macio e flexível. Ser o “professor fixe”, que não se zanga nem reclama com os alunos. Eu próprio, quando me iniciei como treinador principal quis manter este tipo de relacionamento com as minhas atletas, muito próximo e descomprometido. Com o avançar da época percebi que esse estilo de liderança macio permitiu que as atletas se sentissem demasiado à-vontade ao ponto de eu começar a perder a liderança nelas. Por via desta experiência compreendi a importância de adotar desde cedo uma liderança firme, caso contrário perdemos a mão no grupo de forma irremediável.

Outro dos aspetos que considero ser importante definir desde o início são as rotinas. Ao contrário das regras, as rotinas não precisam de ser impostas, vão

sendo interiorizadas pelos alunos inconscientemente. O seguinte excerto relata bem a forma como os alunos foram interiorizando duas rotinas definidas desde o início do ano:

“Algo que tenho reparado com o passar do tempo desde o início das aulas é que os alunos começam a automatizar algumas rotinas. Inicialmente, quando reunia os alunos perto de mim para falar para o grupo, eles ouviam-me de pé enquanto brincavam com a bola. A partir da segunda ou terceira aula comecei a exigir que sempre que os chamasse colocassem as bolas no carrinho e se sentassem à minha volta. Hoje isso acontece de forma natural, quando os chamo os alunos automaticamente colocam as bolas no carrinho e sentam-se.”

- Reflexão da Aula 9 de 13 de outubro

Esta interiorização de ações não acontece somente com as rotinas mas também com gestos. Quando lecionamos a aula no mesmo espaço de outras turmas, ou num espaço exterior, a comunicação verbal torna-se complicada. Se desde o início do ano começarmos a codificar algumas mensagens, utilizadas regularmente, por gestos, ao fim de algumas aulas os alunos conseguem associar os gestos à ação a desencadear, facilitando a comunicação.

4.1.2.2.8. Aliciar com o jogo

É sabido que, independentemente da modalidade, aquilo que os alunos mais gostam de fazer na aula é jogar. Uma preferência partilhada por alunos e atletas e que se faz sentir tanto nas aulas como nos treinos. Nos treinos, comecei a utilizar o jogo como motivação para a realização dos exercícios analíticos a exercitar antes de chegarmos à situação de jogo. Quando o treino é composto por exercícios mais aborrecidos – embora saibamos que os são, às vezes é necessário utilizá-los – eu inicio o treino dizendo às atletas que vamos exercitar duas ou três situações de aprendizagem que não são do seu agrado mas que o treino culminará com jogo formal. Desta forma consigo que as atletas se sintam mais motivadas para realizar os primeiros exercícios do treino.

Em contexto de aula esta vontade que os alunos têm de jogar, ainda se sente mais comparativamente ao treino. É frequente os alunos pedirem-nos para fazermos situação de jogo. Com o passar do tempo apercebi-me da possibilidade de utilizar esta vontade como forma de motivação para a realização dos exercícios anteriores ao jogo. A forma como a utilizei está bem patente nos seguintes excertos, retirados de duas reflexões relativas a duas aulas da modalidade de andebol:

“A ideia era castigá-los. Tirar-lhes aquilo que eles tanto queriam fazer. Hoje estamos no G4, têm oportunidade de fazer jogo a campo inteiro e só vão jogar dez minutos porque perderam muito tempo nos dois primeiros exercícios. Se tivessem adotado outra postura na sua realização agora tinham mais tempo para jogar.” (...) “Todas as aulas são planeadas para acabarem em jogo formal. A quantidade de tempo que jogam depende do vosso empenho nos primeiros exercícios. Se forem rápidos a organizá-lo, não se esquecerem das rotações e se preocuparem em fazer o que vos é pedido, vão aprender em pouco tempo e podemos rapidamente avançar para jogo. Se, como hoje, não aproveitarem os exercícios então vão passar a aula toda a fazê-los e não vão ter tempo para jogar.” “

- Reflexão da Aula 28 de 30 de janeiro

“Percebi que é possível tirarmos partido deste pensamento [os alunos gostam muito mais de jogar do que realizar as situações de aprendizagem] a nosso favor. O grande objetivo dos alunos é chegarem ao jogo, quanto mais tempo tiverem na aula em situação de jogo, mais prazerosa esta será. Ao colocarmos a situação de jogo no final da aula, os alunos vão querer chegar a esse momento o mais rapidamente possível, para que haja mais tempo para jogar. Assim, tenho iniciado as aulas por lhes dizer o número de exercícios que vamos realizar antes de avançarmos para a situação de jogo. De seguida digo-lhes que quanto mais rapidamente organizarem os exercícios e quanto mais qualidade debitarem neles, mais rapidamente os podemos terminar e avançar para o jogo formal. Consegui incutir-lhes a ideia de que quanto mais organizados e empenhados forem na exercitação, mais tempo de jogo têm à disposição no final da aula. Isto fez com que se concentrassem mais na explicação dos

exercícios, com que se organizassem mais rápido no momento de iniciar as situações de aprendizagem e se tornassem mais ativos nas rotações no decorrer da exercitação.”

- Reflexão da Aula 33 de 23 de fevereiro

Tal como acontece com as atletas, os alunos sente-se mais motivados por saberem que no final da aula terão a oportunidade de jogar. Porém, enquanto em contexto de treino esta estratégia serve somente de motivação para as atletas, para que elas tenham um maior comprometimento e consequentemente uma maior eficácia nos exercícios, em contexto de aula o potencial é maior. Se explicarmos aos alunos que a atenção que depositam na instrução dos exercícios, a velocidade com que os iniciam e a perspicácia com que efetuam as rotações durante a exercitação influenciam de forma positiva o decorrer da aula e permitem que eles tenham mais tempo de jogo no final, podemos ver melhorias significativas em todos esses aspetos.

Além disso em contexto de aula podemos utilizar o jogo como forma de gerir o comportamento dos alunos. Repreender um grupo de alunos pouco comprometidos com uma exercitação, ameaçando-os de não participarem no jogo formal no final da aula ou sancionar um aluno que teve um comportamento menos correto com o mesmo castigo, apresentam-se como estratégias eficazes no combate ao descomprometimento e ao mau comportamento.

Assim, a minha experiência como treinador também acabou por contribuir favoravelmente para alguns aspetos do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o tempo e a experiência fizeram-me compreender que o treino e a aula são espaços bem mais distintos que aquilo que eu acreditava serem no início do ano. Alunos e atletas têm motivações, conhecimentos e comportamentos distintos bem como as aulas e os treinos têm características e objetivos diferentes. Embora partilhem muitas características, a perceção das diferenças existentes entre os dois contextos é determinante para o bom funcionamento de cada uma das atividades.

Ainda assim, ao longo deste ano tive a oportunidade de aplicar em aula

algumas das aprendizagens que fui desenvolvendo nos treinos e termino-o com um conjunto de estratégias a aplicar futuramente nos treinos. Guilherme (2015, p. 109) define bem o meu pensamento sobre a comparação entre a ação docente e de treinador e do treino e da aula após o ano de estágio quando afirma que *“ser professor e ser treinador são atividades profissionais distintas, porém, apresentam alguns objetivos, competências e preocupações similares. Deste modo, sem que existam equívocos acerca das respectivas diferenças, talvez fosse relevante o treinador adquirir algumas competências do professor e, por sua vez, o professor ir ao treino e às funções do treinador diligenciar outras. Sou da opinião de que a complementaridade de competências poderá beneficiar o treinador, o professor, mas, fundamentalmente, os jogadores e alunos”*.

Todavia a minha ação prática foi marcada muito para além daquilo que era a minha experiência no treino. Embora tenha influenciado de forma determinante a minha *práxis*, sobretudo numa fase inicial do ano, muitas das dificuldades encontradas, das estratégias aplicadas e das reflexões meditadas nada têm a ver com a minha experiência profissional. Apareceram fruto dos contextos de lecionação, dos alunos, dos espaços, das situações e das ações, e serão relatados de seguida.

4.1.2.3 A postura

Nunca gostei de dar treinos nem orientar jogos de manhã, a minha predisposição é sempre muito pouca nas primeiras horas do dia, o pensamento é lento e a expressão corporal extremamente apática. Ainda assim, para facilitar o dia-a-dia ao meu colega de estágio optei, no início do ano, por escolher a turma que tinha aulas ao primeiro tempo da manhã, convicto que esta minha especificidade pudesse ser contrariada e não se afirmar como um entrave à lecionação. Não podia estar mais enganado!

Nos primeiros meses de lecionação a apatia matinal marcou de forma preponderante a minha postura nas aulas que lecionava ao primeiro tempo da

manhã. A apatia que sentia impedia-me de ser interventivo, de reagir, de emitir FB e até de repreender os alunos. Em vez disso, assumia uma postura de supervisão, relaxada, algumas vezes de braços cruzados enquanto observava a aula. Era um espectador. Compreendia que aquela não podia ser a postura, mas faltava-me a força para a contrariar. Em vez disso acomodava-me e deixava que o tempo passasse.

Inconformado com esta atitude, tentei várias estratégias para a contrariar: adormecer mais cedo na noite anterior, acordar mais cedo na manhã da aula, tomar muito café pela manhã, ir em jejum para aula ou lecioná-la com pouca roupa – o desconforto por vezes faz-nos ser mais ativos – mas nada resultava.

Nas aulas de 50 minutos, lecionadas às 10h30 da manhã, a postura era completamente diferente. Neste horário já me sentia completamente acordado, a minha atitude no decorrer da aula era totalmente distinta, muito mais ativo e interventivo, dava FB, parava os exercícios, exemplificava, mantinha conversas com os alunos. Passava de espectador a figura principal da ação.

Os seguintes excertos, retirados das reflexões das primeiras aulas – a segunda e a quarta lecionadas no primeiro tempo da manhã e a terceira e a quinta ao terceiro tempo – expressam bem as diferenças de postura em função da hora a que era lecionada a aula.

“Durante a realização do exercício a minha postura foi de supervisão, circulava pelo espaço, de braços cruzados, observando à distância todos os alunos e emitindo um número muito reduzido de feedbacks. (...) Este tipo de postura talvez não seja a mais aconselhada para uma aula. Observando as aulas do PC e do meu colega de estágio, apercebo-me que têm uma postura muito mais ativa, intervindo constantemente junto dos alunos, corrigindo-os e questionando-os. Esta atitude, para além de resultar numa mais rápida e eficiente aprendizagem dos alunos, também assegura que estes sentem constantemente a nossa presença, o que não lhes dá espaço para brincadeiras.”

– Reflexão da Aula 2 de 19 de setembro, lecionada às 8h20

“As coisas começam finalmente a correr melhor. Nas duas primeiras aulas sentia que não controlava a turma, tinha receio de intervir, de chamar à atenção e de parar os exercícios. As palavras escasseavam e a postura era apática, quase que tentando passar despercebido. Estava totalmente fora da minha zona de conforto e por isso desejoso que a aula acabasse. Esta aula já foi diferente, senti que tinha o comando dos acontecimentos e consegui pela primeira vez tirar prazer da lecionação e apreciar a aula”

– Reflexão da Aula 3 de 22 de setembro, lecionada às 10h30

“Depois de duas primeiras aulas complicadas, onde senti várias dificuldades no controlo da aula e da turma, a aula da passada sexta-feira correu bem melhor. Pela primeira vez senti que controlava aquilo que se passava na aula e que, daí para a frente, seria sempre a melhorar. Não podia estar mais enganado. Após a experiência da última aula, onde me demonstrei muito mais ativo e presente que nas duas anteriores, percebi qual o impacto que a atitude e a postura do professor têm sobre o comportamento e motivação dos alunos no decorrer da prática. Uma atitude mais apática do professor levará, além de uma atitude semelhante por parte dos alunos na realização dos exercícios, a um ambiente de descontração excessiva, que acabará por resultar em brincadeira por parte dos alunos. Assim, torna-se imperativo, para que a aula corra bem, que o professor participe nela com uma postura ativa e interventiva. Caso contrário perderá o controlo da situação, tal como aconteceu nesta aula. Voltei a adotar a postura apática das primeiras lecionações e os alunos, naturalmente, deixaram-se influenciar por ela (...) De manhã sinto-me sempre mais contido e apático e isso manifesta-se nas minhas intervenções, quer enquanto treinador, quer no papel de professor. Esta condição é algo que tenho de aprender a combater, levantando-me mais cedo, dormindo mais horas ou, simplesmente, fazendo um esforço para contrariar a apatia matinal. ”

– Reflexão da Aula 4 de 26 de setembro, lecionada às 8h20

“Após uma aula muito complicada na terça-feira [Aula 4], sabia que hoje teria de reagir. Mais que nunca impunha-se que estivesse com uma atitude ativa e enérgica, sobe pena de começar a perder irreversivelmente a mão na turma.

Era preciso presenteá-los com exercícios motivantes e assegurar que sentiam a minha presença durante a sua realização. (...) Relativamente à minha postura, acredito ter estado mais ativo que na aula anterior, (...) mantendo uma postura enérgica ao longo da aula.”

– Reflexão da Aula 5 de 29 de setembro, lecionada às 10h30

O grande problema desta apatia era a influência que esta tinha na postura dos alunos e consequentemente no funcionamento da aula. A atitude do professor espelha os seus sentimentos e influência as emoções nas aulas (Hirama, 2002), e uma postura apática resultava na adoção do mesmo tipo de atitude por parte dos alunos. Esta teoria é corroborada por Figueiredo (2004) que no seu estudo se propôs a compreender a influência das atitudes do professor no comportamento dos alunos, concluindo que *“as atitudes empregadas pelo professor nas aulas de Educação Física são importantes influenciadores nas reações apresentadas pelos alunos”* (p. 122). A minha postura nas aulas do primeiro tempo da manhã influenciava a atmosfera e contagiava os alunos, que se tornavam também eles apáticos. Numa turma que já era naturalmente pouco vocacionada para a prática desportiva a adoção desta atitude tomava proporções ainda mais drásticas.

Por outro lado, a minha apatia fazia com que a repreensão aos alunos acontecesse de forma incorreta. Se observasse um comportamento desviante menor, ignorava, deixava que a aula continuasse a decorrer normalmente. Quando o comportamento era demasiado grave para que eu o pudesse ignorar, reprendia os alunos, mas com uma postura extremamente incorreta, sem evidenciar autoridade, com uma tonicidade corporal amorfa, quase que pedindo para que parassem em vez de exigir que o fizessem.

Para exibir confiança e exercer influência o professor precisa de demonstrar confiança na voz e na postura durante as aulas (Ferreira, 2005). Esta incapacidade de ser ativo e de liderar nas aulas do primeiro tempo estava a condicionar de forma perentória o processo ensino-aprendizagem. Os alunos não se aplicavam, não se comprometiam com a prática, apresentavam comportamentos desviantes e eu sentia-me impotente para resolver todos estes

problemas. Por sua vez, as aulas de 50 minutos, lecionadas ao terceiro tempo da manhã, eram o antagonismo deste cenário, os alunos aplicavam-se e assim que aparecia algum comportamento desviante eu resolvia-o prontamente, impondo respeito perante os alunos e controlando disciplinarmente a turma.

Com o passar do tempo, e de forma natural, esta situação foi melhorando. Aos poucos e poucos, sem que aplicasse qualquer estratégia para que isso acontecesse, fui aprendendo a contrariar a apatia matinal e a minha atitude nas aulas do primeiro tempo ficou cada vez mais semelhante às do terceiro tempo. Esta capacidade de contraria o relaxamento corporal, que acontece não só nas primeiras horas da manhã mas também noutras alturas do dia, revelou-se extremamente útil não só no contexto escolar como no federado. Se a postura do professor influencia a atitude dos alunos, a postura do treinador influencia ainda mais a atitude dos atletas. Esta experiência começou por me fazer compreender esta evidência e mais tarde a solucionar este problema. O professor é um ator (Nassar, 1993), independentemente do seu estado de espírito deve ser capaz, para o bem do processo ensino-aprendizagem, de colocar uma máscara que transmita aos seus alunos as emoções desejadas. Da mesma forma, também o treinador tem de ser um ator, capaz de representar a dedicação, a garra e a entrega que quer ver espelhadas nos seus atletas, independentemente do estado de espírito que está a viver.

4.1.2.4 O arranque dos exercícios

Nos primeiros meses de leção uma das minhas principais dificuldades passava pelo arranque dos exercícios. Após a explicação das situações de aprendizagem e da ordem para que as iniciassem, grande parte dos alunos - quando não eram todos - não o faziam. Ficavam estáticos, no mesmo sítio onde tinha decorrido a explicação, a olharem uns para os outros sem saberem muito bem o que fazer. Era sempre necessário dirigir-me a eles, apressá-los, quase que empurrá-los para o sítio onde deveriam exercitar e atirar-lhes a bola para que iniciassem a atividade. No seguinte excerto, retirado da

reflexão de uma das primeiras aulas do ano, fica bem ilustrada esta situação e a frustração que sentia por ela acontecer:

“Após a explicação do exercício, da exemplificação, de ter referido que deveriam formar novos grupos de quatro elementos e de dar ordem para que iniciassem o exercício, praticamente ninguém o fez. As raparigas ficaram paradas, à conversa. Perdidas algures entre não terem percebido o exercício e não terem grande vontade de o realizar, para além de demonstrarem inúmeras dificuldades em refazer os grupos. Enquanto aluno, nas aulas de Educação Física, quando não percebia um exercício não ficava parado à espera que alguém me viesse explicar. Observava os outros, questionava os colegas ou procurava esclarecimento junto do professor. Tinha uma atitude pró-ativa. Não noto isso por parte dos meus alunos. Não perceberam o exercício e não se importaram minimamente com isso, preferem ficar à conversa o que demonstra falta de interesse pela aula.

Ao longo dos meus anos como aluno, na escola e na faculdade, tive a oportunidade de assistir a aulas dos mais diversos temas: História, Português, Matemática... Tal como todos os alunos, havia disciplinas que me interessavam mais que outras. Porém, o grande fator de motivação nas aulas não era a matéria, mas sim o professor. Acredito que um mau professor é incapaz de cativar os alunos para as suas aulas, mesmo que a temática até seja do interesse deles. Por sua vez, um bom professor é capaz de prender a atenção e o interesse dos seus alunos mesmo abordando temas com os quais eles não se identificam. A motivação dos alunos está muito mais relacionada com o professor do que com a matéria. Por isso, quando digo que os alunos demonstram falta de interesse pela disciplina, não os estou a culpar, isso seria um ato de cobardia e de descarto de responsabilidades. Eu acredito que a culpa é minha, mas ainda não percebi onde estou a errar.”

- Reflexão da Aula 2 de 19 de setembro

Embora tivesse consciência que a culpa era minha, não percebia de que forma eu era o causador destas situações. Com o passar do tempo, e após várias reflexões e conversas com o PC, fui-me apercebendo dos erros que cometia no

decorrer da lecionação e de que forma estes influenciavam a atitude dos alunos. À minha postura incorreta, já citada anteriormente, juntavam-se as também já referidas dificuldades na instrução. Desta forma as minhas explicações dos exercícios eram pouco apelativas, fruto de uma postura apática durante a instrução, pelo que a motivação dos alunos para os realizarem era reduzida. Por outro lado, consequência das dificuldades de instrução, eles ficavam sem perceberem bem o que fazer, que grupos formar e em que local exercitar. Com o avançar do tempo a minha postura e capacidade de instrução foram melhorando, assegurando uma maior motivação dos alunos para a prática e um devido esclarecimento das situações de aprendizagem

Ainda assim, o problema não ficou totalmente resolvido. Embora o meu comportamento se tenha modificado, a pouca autonomia dos alunos era ainda um fator limitador quando, antes de iniciar os exercícios, tinham de formar grupos. Após uma instrução elucidativa, com uma postura enérgica, os exercícios demoravam muito tempo a iniciar devido à dificuldade que os alunos demonstravam na formação de grupos. Um desses exemplos está bem patente no seguinte excerto, retirado de uma reflexão de aula de andebol:

“Inicialmente disse-lhes que todas as equipas de três elementos que formassem teriam de ter obrigatoriamente alunos de ambos os sexos (...) Habitualmente a formação de grupos já é um processo demorado, mesmo sem restrições acabo sempre por ter de intervir para que não se perca demasiado tempo nessa ação. Com a implantação desta regra os alunos estavam a demorar tanto tempo que tive de ser eu a formar todos os grupos de raiz.”

- Reflexão da Aula 27 de 23 de janeiro

Após a instrução e a deliberação do número de elementos por grupo, a formação destes demorava sempre tanto tempo que era constantemente necessária a minha intervenção.

Para mim, o tradicional método de elaboração de grupos, em que um elemento de cada equipa é escolhido pelo professor e, à vez, escolhem os colegas que pretendem que façam parte da sua equipa, não era uma opção válida. Embora se apresentasse como uma solução mais célere que aquela que

eu utilizava, o facto de os alunos serem escolhidos pela sua qualidade tem um efeito negativo na percepção de auto-competência dos alunos escolhidos mais tardiamente.

Assim, comecei a utilizar outras estratégias que aceleravam este processo. Quando os elementos constituintes do grupo não era um fator limitador, ou seja, quando a situação de aprendizagem exigia somente a criação de um determinado número de grupos, sendo indiferente as características dos alunos que os constituía – p.e. um aquecimento por vagas – recorria a jogos lúdicos, em que os alunos se agrupavam de acordo com o número que eu definia e depois aproveitava esses grupos para os exercícios seguintes. Quando as características dos alunos eram um fator determinante na formação dos grupos – p.e. criação de equipas equilibradas – a seleção das equipas era feita por mim. Sempre que possível, distribuía os coletes, identificativos da equipa a que os alunos pertenceriam, durante a situação de aprendizagem anterior, desta forma o tempo perdido na formação das equipas era nulo.

Assim, depois de resolver os problemas da instrução, de adotar um postura ativa e enérgica e de solucionar a dificuldade na formação dos grupos, o arranque dos exercícios deixou de ser um problema. Após ouvirem a explicação, os alunos encaminhavam-se para o local de exercitação e autonomamente iniciavam a atividade.

4.1.2.5. *Feedback*

O FB é a reação do professor à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978), é um comportamento que assume extrema importância na condução do processo de ensino, uma vez que se apresenta como uma das variáveis capazes de influenciar o sucesso pedagógico e é um elemento essencial para modificar o comportamento e prestação motora do aluno (Pestana, 2006). A sua emissão promove uma aprendizagem eficiente, assegura o correto desenvolvimento da habilidade e influencia a motivação e persistência do praticante (Williams & Hodges, 2005).

Durante as aulas o professor tem de recorrer muitas vezes ao FB e a frequência com que o faz, bem como a informação que presta, variam em função do objetivo desse FB. Quando os emitimos devemos ter em consideração alguns critérios, para que eles sejam tão rentáveis quanto possível.

É necessário prestar atenção à frequência com que o emitimos. É importante o aluno ser assiduamente corrigido, de forma a melhorar a sua performance porém, não podemos cair no erro de criar dependência. Isto é, emitir FB de uma forma tão constante que, de forma inconsciente, o aluno vai procurar a nossa aprovação após qualquer intervenção no jogo. Já tive vários casos destes em contexto de treino. Como temos menos atletas que alunos conseguimos emitir um maior número de FB a cada um deles, o que proporciona um mais fácil surgimento deste problema. Todavia, é algo que devemos levar em consideração nas aulas para impedir que aconteça. Por outro lado, o excesso de FB pode importunar o aluno, que se aborrece de estar a ser constantemente corrigido. Alguns alunos têm dificuldade em compreender que as correções do professor têm como objetivo ajudá-lo a evoluir e por isso aborrecem-se de estarem frequentemente a serem corrigidos.

Nestas situações, em que um aluno precisa de FB constantes, é importante intercalar os FB corretivos com o reforço positivo. Apontar constantemente falhas poderá não ser bem aceite pelo aluno. Às vezes é importante elogiá-lo, congratulá-lo por mais pequena que seja a melhoria, desta forma os alunos aceitarão mais facilmente as correções.

Aliás, este reforço positivo demonstra-se útil noutros momentos que não o anterior. Elogiar um aluno, sobretudo se ele tiver dificuldades, fará aumentar os seus níveis de motivação, especialmente se o elogio for feito perante os colegas. Shigunov (1991) alerta que o elogio é uma ação positiva e que o objetivo de elogiar favorece não só a fixação da aprendizagem como também pode incentivar comportamentos considerados pelo autor como apropriados. O PC era muito atento a estas questões, era frequente vê-lo a atravessar o pavilhão de um lado ao outro só para felicitar com um *high five* um aluno com dificuldades que tivesse conseguido realizar uma ação minimamente satisfatória, e era notório

não só o aumento da motivação desse aluno como o favorecimento que essa ação tinha na relação professor-aluno.

Outra das situações a que devemos estar atentos quando utilizamos o FB é a sua especificidade. Várias vezes caí no erro de dizer “não faça isso” ou “está mal” sem explicar o porquê do erro nem o que fazer para o melhorar. Esta falta de especificidade não trás qualquer informação pertinente ao aluno, que pode inclusive assumir aquele comentário como depreciativo. Assim, sempre que emitirmos um FB devemos certificar-nos que ele contempla alguma informação útil que ajude o aluno a corrigir o seu erro.

Outra das situações que devemos tomar em atenção durante a emissão do FB a um aluno é não perder o contacto visual com os restantes alunos da turma. Esta era uma estratégia que não utilizava no início do ano letivo e na qual o PC insistiu muito até ver empregue. Para que isto aconteça é necessário levarmos em consideração o nosso posicionamento no momento da emissão do FB. Porém, como o FB deve ser emitido o menor tempo possível após a ação visada, ou se possível durante esta, não há tempo de nos preocuparmos com isso após observarmos o erro do aluno. Para que consigamos ver os restantes alunos da turma durante a emissão de um FB a um aluno ou conjunto de alunos, devemos preocupar-nos com o posicionamento durante todo o tempo da aula. As nossas movimentações devem permitir que vejamos todos os alunos da turma durante todo o tempo, desta forma, quando emitirmos um FB não temos de nos preocupar se aquele é o posicionamento correto para o emitir. Esta supervisão constante permite, de acordo com Oliveira (2002) que, por um lado, os alunos se empenhem mais na realização das tarefas e, por outro lado, haja uma diminuição dos comportamentos fora da tarefa.

No que concerne à direção do FB, podemos optar por dois tipos: individual ou para um conjunto de alunos ou turma. Aquele que utilizei mais frequentemente foi o individual, diferentes alunos apresentam diferentes dificuldades, pelo que urge a necessidade de lhes proporcionar um FB individual que vá de encontro às suas necessidades porém, em alguns momentos também me fiz valer de um FB coletivo. Quando a turma ou um conjunto grande de alunos

apresentavam dificuldades idênticas, optava por parar o exercício, reunir os alunos, e explicar-lhes qual o erro comum e qual a melhor forma de o resolver. Esta estratégia possibilita-nos poupar tempo, quando comparado com o FB individual idêntico que teríamos de dar a todos estes alunos, conforme atesta o seguinte excerto, retirado de uma reflexão de uma aula de voleibol:

“Após o fim do aquecimento reuni os alunos e exemplifiquei detalhadamente quais os corretos gestos técnicos do passe e da manchete. Falei-lhes nos erros mais comuns e de que forma os poderiam corrigir.”

-Reflexão da Aula 36 de 10 de abril

Além de ser útil quando a turma ou um grupo grande de alunos partilham os mesmos erros, esta emissão de FB a um conjunto de alunos também é útil no início e/ou final das situações de aprendizagem. Neste caso o exercício seguinte exercitaria o passe e a manchete, pelo que aproveitei para explicar a todos quais as componentes críticas a que deveriam estar atentos de forma a executarem corretamente estes gestos técnicos.

Para que seja facilmente compreendido pelo aluno o FB deve ser emitido de forma breve e concisa, utilizando somente palavras-chave facilmente reconhecidas pelo aluno porém, em algumas situações as correções obrigam a uma explicação mais expansiva e demorada por parte do professor. Nestes casos, importa codificar a informação a transmitir em palavras simples, que o aluno associe ao comportamento desejado. Segundo Abernethy & Russel (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 99) as habilidades de *“natureza aberta reclamam de palavras-chave capazes de levar à identificação de estímulos relevantes, de forma a permitir o desencadeamento da resposta motora pretendida”*. Não há tempo para grandes explicações durante a emissão de um FB, as palavras-chave devem ser o suficiente para o aluno compreender a movimentação ou correção técnica pretendida. Uma palavra ou frase deve remeter o aluno para uma explicação detalhada fornecida *à priori*, uma sequência de acontecimentos que o leve a realizar a ação pretendida de forma correta. Essa explicação detalhada deve ser feita no decorrer da exemplificação, deve haver uma congruência entre a apresentação da tarefa e o FB

posteriormente emitido, o segundo deve complementar o primeiro e servir-lhe de reforço (Mesquita, 1998). Durante a demonstração devemos ser minuciosos na explicação dos comportamentos visados enquanto aproveitamos para evidenciar as palavras-chave que definem esse comportamento. Estamos a codificar um comportamento ou sequência de ações numa só palavra ou frase que o aluno associará quando a ouvir num FB. Todavia, temos de ter em atenção o conhecimento dos alunos quando determinamos o conteúdo a codificar. O *“conteúdo informativo associado às palavras-chave tem de ser adequado à capacidade de compreensão e execução do praticante”* Rink (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 100).

4.1.2.6 Relação Professor-Aluno

Enquanto treinador sei bem a importância da relação do treinador com os seus atletas. O professor, tal como o treinador, pode adotar estilos de liderança distintos, que terão impacto na relação com os alunos. De acordo com Dias (2016) professores e alunos estabelecem um tipo de interação que é muito importante para ambos: à medida que o professor afeta os seus alunos, também é afetado por eles, e muda o seu comportamento perante o comportamento dos alunos, e vice-versa.

Enquanto treinador tento adotar uma postura que confira o afastamento necessário à manutenção do respeito e da liderança porém, próximo o suficiente para que as atletas vejam em mim um amigo, alguém com quem podem contar e confiar. Kamtsios e Digelidis (2008) definem bem aquilo que acredito ser a postura ideal de um treinador perante os seus atletas quando referem que este deve ser um amigo, mas ao mesmo tempo manter uma distância de treinador-atleta, uma distância que permita ao atleta abrir-se pessoalmente com ele, mas que este perceba que existe uma relação hierárquica que não pode transpor. Esta relação que criamos é importante para que as atletas se mantenham motivadas ao longo do ano.

A relação que pretendia cultivar com os meus alunos era semelhante a esta. Afastado o suficiente para que eles percebessem que sou eu quem manda, mas perto o suficiente para gostarem de mim. Um bom relacionamento entre professor e alunos traz benefícios para ambas as partes e apresenta muitos resultados positivos em relação ao desempenho e desenvolvimento dos alunos (Fernandez, 2015).

Acredito que para que exista uma proximidade entre o professor e o aluno é necessário que no decorrer das aulas estes estabeleçam algum tipo de ligação. Se a comunicação entre eles se limitar à instrução, à emissão de FB ou às outras interações estritamente necessárias para o desenvolvimento da aula essa relação de proximidade não se cria. Azzi e Silva (2000) dizem, acerca da relação professor-aluno, que esta não pode ser reduzida somente ao processo de transmitir conhecimento, delegar para segundo plano o papel da interação complicará a relação que se estabelece entre eles.

Para isso é necessário que haja um diálogo mais prolongado e conversas informais. Temos de deixar que o aluno conheça a pessoa por trás do professor para que se crie uma ligação afetiva. Os momentos ideais para essas conversas informais são o início e o final das aulas bem como o momento anterior à instrução dos exercícios. Todavia, para que isso aconteça é necessário que o professor se sinta completamente à-vontade com os alunos, algo que não acontecia nos primeiros tempos de lecionação. Falar com os alunos era algo que me deixava nervoso e que me impedia de ter com eles este tipo de conversas, como está bem explícito no excerto que se segue, retirado da reflexão da primeira aula.

“À imagem do que acontece no voleibol, onde o pico máximo do nervosismo se atinge durante o serviço, numa aula, enquanto professor, esse clímax tem lugar no momento em falamos para a turma. Essa tarefa é, pelo menos para mim, a zona de maior desconforto. Movido por esse facto, tenho a tendência de apressar esses momentos, fazer com que eles durem o menor tempo possível.

Foi isso que aconteceu várias vezes durante a aula. Na fase inicial das aulas, antes de explicar aos alunos os exercícios a realizar e de os colocar em atividade, gosto de ter uma breve conversa com eles. Além de ajudar a focalizar os alunos na aula, é o momento ideal para criarmos relações de afeto com eles. A ocasião perfeita para baixarmos a guarda e sermos nós próprios. É o momento de dizer umas piadas e criar um ambiente favorável à aprendizagem. Porém, para que esses momentos se sucedam o professor tem de estar completamente à-vontade perante os alunos. Algo que claramente ainda não acontece. Assim, a conversa inicial restringiu-se ao essencial: a chamada, um breve esclarecimento do que se sucederia na aula e a explicação muito rápida do primeiro exercício. Inconscientemente estava a acelerar aquela conversa o máximo que conseguia e a resumi-la áquilo que era estritamente necessário.”

- Reflexão da Aula 1 de 15 de setembro

Com o passar das aulas fui-me sentindo mais à-vontade com os alunos e, à medida que também os ia conhecendo melhor, fui capaz de baixar a guarda e, por via das melhorias na comunicação, começar a criar uma relação de afetividade com eles.

Conhecê-los melhor permitiu-me ir ao encontro daquilo que eles gostavam, quer nas conversas que íamos mantendo quer nas ações que praticava junto deles. Havia alunos que se interessavam muito por desporto, outros que se preocupavam muito com a escola e outros com os namoros. Saber aquilo por que se interessavam permitia-me ter com eles diálogos do seu agrado, o que nos aproximava emocionalmente. Por sua vez, após conhecer as suas personalidades fui capaz de ir ao encontro daquilo que cada um mais gostava. Alunos que ficavam felicíssimos por receber um elogio e outros que precisavam de ser desafiados para se sentir motivados.

Com o passar do tempo fui capaz de desenvolver o tipo de relação que idealizava, era respeitado mas ao mesmo tempo muito próximo dos alunos. Conseguir ir ao encontro dos seus interesses e necessidades permitiu-me criar uma relação afetiva com eles com resultados claramente positivos na sua motivação e empenho para a prática.

4.1.2.7 O aluno desestabilizador

A minha postura apática nos primeiros meses do ano letivo marcou de forma preponderante os vários aspetos do processo ensino-aprendizagem dessa altura, entre eles o controlo disciplinar da turma. Tal como referi anteriormente, a falta de à-vontade no papel de professor aliado a uma postura apática levavam-me a repreender os alunos de forma incorreta, sem a adoção de um tom de voz imperativo e uma postura corporal agressiva, pelo que a repreensão não era levada a sério. Esta incapacidade resultou no aparecimento de alguns comportamentos desviantes durante as aulas. De entre os casos de indisciplina que se faziam sentir no início do ano, um aluno destacava-se claramente dos demais. O líder da turma, um aluno com muitas capacidades para a prática desportiva porém nada interessado em demonstrá-las na aula, onde preferia desestabilizar os colegas em vez de se aplicar na exercitação. Extremamente irrequieto e rude no trato, era mal-educado com os colegas, respondia-lhes mal, gozava-os e não deixava que se empenhassem na aula. Assim que me apanhava de costas começava a pontapear as bolas de basquetebol, a atirá-la à cabeça dos colegas ou a subir a parede de escalada. Sozinho impedia o bom funcionamento das aulas.

Por aquela altura a minha vontade era de colocá-lo no lugar dele, repreendendo-o fortemente perante os colegas para que fosse diminuído ao olhar deles. Porém, se o fizesse estaria a corromper a nossa relação de forma quase irremediável até ao final do ano. A partir desse momento ele ver-me-ia como um inimigo e, tratando-se do líder da turma, era importante tê-lo do meu lado.

Assim, surgia a necessidade de o dissuadir daquele comportamento e cativá-lo para a prática onde, por via das suas capacidades físicas e técnicas, podia facilmente alcançar uma boa nota.

Em conversa com o PC este sugeriu que tivesse uma conversa individual com ele, que o chamasse à razão e o fizesse compreender que estava a desperdiçar as suas capacidades e que se corrigisse o seu comportamento

facilmente alcançaria uma boa nota. O seguinte excerto foi retirado da reflexão da aula em que teve lugar essa conversa:

“Iniciei a conversa elogiando-o, dizendo-lhe que tem muitas capacidades para a prática desportiva e por isso competências mais que suficientes para ter uma excelente nota a Educação Física. Depois, disse-lhe que não estava a ter uma atitude inteligente, que por via do seu comportamento estava a deitar essa oportunidade a perder. Expliquei-lhe que, no que toca à avaliação, estou mais interessado na capacidade de decisão dos alunos e no seu empenho do que na sua capacidade técnica, e que o seu desleixo durante a aula comprometia ambos. Se queria ter uma boa nota, teria de mudar a sua atitude. O aluno aceitou o que lhe tinha dito e reconheceu-me razão porém, não estou muito convencido que mudará alguma coisa na sua atitude no decorrer das próximas aulas. Assim que voltar a demonstrar algum comportamento menos correto, reavivar-lhe-ei esta conversa de forma amistosa e calma, para que não veja em mim um inimigo, mas alguém que o quer ajudar a obter uma boa nota.”

- Reflexão da Aula 5 de 29 de setembro

Tal como o previsto na altura, a conversa não resultou. Embora me tenha reconhecido razão a sua atitude nas aulas seguintes não se alterou. Quando lhe reavivava a nossa conversa o comportamento melhorava ligeiramente nos instantes seguintes mas algum minutos depois voltava ao normal. Era necessário utilizar outra estratégia.

Nesse momento o PC sugeriu que lhe atribuísse alguma responsabilidade na aula. Disse-me que estes alunos gostam de ser reconhecidos perante os pares e que a atribuição de responsabilidade o faria comprometer-se mais com a prática. Todavia, não sentia que ele estivesse preparado para desempenhar qualquer tarefa que exigisse responsabilidade. Não podia colocar um aluno com uma atitude destas a liderar os colegas, era necessário arranjar outra função que lhe reconhecesse competência perante os colegas mas que não exigisse tamanha responsabilidade. Assim, comecei a utilizá-lo como modelo para o trabalho físico que, por esta altura, os alunos faziam na parte final de todas as aulas. Explicava-lhe o exercício e ele exemplificava-o para os colegas. Ao

escolhê-lo reconheci-lhe competência e ao atribuir-lhe aquela função concedi-lhe alguma responsabilidade contudo, o comportamento não sofreu grandes alterações nas aulas seguintes.

Tentei colocar-me no lugar dele e perceber o que é que poderia ser feito para que a atitude dele melhorasse. Lembrei-me de um atleta que tive há uns anos, num contexto de minivoleibol, onde vários treinadores são responsáveis pelo mesmo escalão. Esse atleta chegou ao clube com a fama de furtar os colegas na escola e ser extremamente mal-educado com eles e com os professores. Após assistirem a alguns comportamentos incorretos os meus colegas começaram a tratá-lo de forma grosseira e áspera, diferente daquela que tratavam os restantes atletas. Porém, eu criei uma boa relação com ele. Dava-lhe atenção no início dos treinos, falávamos durante alguns minutos e, com o passar do tempo, fomos criando uma boa relação. Fruto dessa afetividade o atleta deixou de demonstrar os comportamentos desviantes que evidenciava até então, não só não deu mais problemas com foi dos atletas mais submissos e fiéis que treinei.

Percebi, então, que o comportamento daquele aluno só poderia melhorar se gostasse de mim. Criarmos uma boa relação era a única forma de assegurar que ele me respeitaria e consequentemente adotaria uma boa postura na aula. A partir daí comecei a falar frequentemente com ele, tentando criar uma boa relação. Espicaçava-o durante os exercícios e alinhava nas brincadeiras dele. Na reunião final do primeiro período, com o delegado e subdelegado da turma presentes, todos os professores falaram mal dele, exceto eu. Por saber que os colegas lhe fariam chegar tudo o que foi dito na reunião, aproveitei a oportunidade para o elogiar. Em pouco tempo desenvolvemos uma relação de afetividade e os comportamentos desviantes deixaram de ter lugar. Assim que aparecia algum comportamento menos correto bastava olhar para o aluno que ele parava imediatamente. Nos últimos meses do ano era o aluno com que melhor me relacionava. Sempre que era necessário eleger um capitão ou colocar um aluno a ajudar os colegas, ele era um dos eleitos. No final do ano teve negativa a todas as disciplinas exceto EF, onde conseguiu alcançar dezoito valores.

Quando nos deparamos com um aluno destes o mais fácil é repreendê-lo, virarmo-nos contra ele e tratá-lo de forma rude porém, nem sempre essa é a melhor forma de provocar a mudança que queremos. É necessário analisá-lo, perceber o porquê das atitudes dele e qual a melhor forma de as alterar.

Todas as estratégias que o PC sugeriu são válidas e poderiam ter resultado com outro aluno. Este, em particular, estava habituado a que os professores não gostassem dele, o vissem como uma fonte de destabilização dos colegas e o repreendessem frequentemente. Uma atitude diferente da minha parte permitiu que desenvolvêssemos uma relação afetiva que o dissuadiu de continuar a apresentar os comportamentos desviantes que o caracterizavam até então. Uma vez mais fica patente a importância da relação professor-aluno. Figueiredo (2004), na tentativa de compreender a influência da relação professor-aluno concluiu que *“a maioria das atitudes [dos professores] consideradas socialmente positivas como o incentivo, o discurso empolgante, o diálogo com os alunos, o uso de discurso claro e calmo para requerer disciplina, a afetividade, a benevolência, o discurso com elementos surpresa e descontraído, a preocupação e o elogio desencadearam reações emocionais positivas nos alunos.”* (p.122).

4.1.2.8 Questionamento inicial e final

“O questionário planeado pode ser um instrumento de avaliação não só para os alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem” (Rosado & Mesquita 2009, p. 102). No início da aula, após comunicar a modalidade que iríamos abordar ou quando reunia os alunos para explicar a situação de aprendizagem a exercitar de seguida fazia-me valer muitas vezes do questionamento. Concordo plenamente com Vacca (2006) quando este afirma que o questionamento permite desenvolver a capacidade do aluno refletir e aumenta a sua motivação para as tarefas da aula, podendo mesmo combater problemas de gestão e indisciplina.

Dependendo da modalidade ou da situação perguntava aos alunos o nome dos gestos técnicos, as componentes críticas associadas a eles, qual o

posicionamento a adotar perante determinada situação, a movimentação a ter num qualquer momento de jogo ou algumas regras ou gestos de arbitragem inerentes à modalidade abordada. O questionamento obriga os alunos a pensar nos gestos técnicos e na componente tática inerente a cada modalidade. Esta prática ajuda a que compreendam melhor o jogo, que compreendam mais facilmente os FB emitidos no decorrer da prática e a que revejam as componentes críticas das ações a serem trabalhadas imediatamente antes de iniciarem a exercitação, o que os prepara mais convenientemente para esta, de acordo com Rosado e Mesquita (2009) a utilização regular do questionamento otimiza a instrução.

Por outro lado, o questionamento também facilita a ação do professor na medida em que lhe permite medir o conhecimento do aluno (Vacca, 2006). Quando não sabiam responder, ou respondiam erradamente às perguntas que lhes colocava deixavam transparecer uma lacuna nas aprendizagens, um sinal claro de que devia rever, reexplicar e se necessário voltar a exercitar os conteúdos já ensinados. Karpicke et al. (2012) apoia esta ideia referindo que *“podemos entender a avaliação de conhecimentos dos alunos como um importante momento de recolha de informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem”* (p.74).

A utilização desta estratégia após a instrução de uma situação de aprendizagem também ajuda o professor a verificar o nível de compreensão dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009), informando-o sobre a necessidade de se alongar mais, ou não, na explicação do exercício.

Além disso, utilizava o questionamento como forma de classificação. Percebi que existem três tipos de aluno, aqueles que não têm conhecimento teórico e por isso não conseguem ser eficientes na prática, outros que têm um bom conhecimento teórico e o conseguem aplicar na prática e por fim aqueles que tendo um bom conhecimento teórico não o conseguem passar para prática, por incapacidades técnicas, por falta de hábitos desportivos ou porque em jogo as coisas acontecem demasiado rápido para que possam pensar no que fazer em cada situação. Aqueles que têm o conhecimento teórico mas não o conseguem aplicar na prática revelam uma compreensão do jogo superior

àqueles que não têm qualquer conhecimento. Este superior nível de conhecimento merece ser recompensado do ponto de vista classificativo uma vez que revela uma maior atenção e interesse do aluno pela aula em comparação com aqueles que nada sabem. Contudo, como não conseguem expressar o seu conhecimento na prática torna-se muito difícil distinguir o aluno que tem o conhecimento teórico daquele que não o tem. O questionamento apresenta-se como uma ótima estratégia na resolução desse problema ao permitir-nos indagar o conhecimento teórico dos alunos. Assim, passei a utilizar o questionamento como mais uma forma de classificação, decisão da qual informei os alunos.

Além de o utilizar no início da aula e na instrução dos exercícios utilizava-o sempre no final da aula. Na conversa final com os alunos aproveitava sempre para os questionar sobre algumas das situações trabalhadas na aula. Desta forma ficava a perceber se os conteúdos tinham sido bem percebidos – ou se havia a necessidade de os voltar a explicar na aula seguinte – e conseguia avaliar o seu conhecimento.

4.1.2.9 A importância do conhecimento

Durante o primeiro ano de mestrado ouvimos muitas vezes falar na importância do conhecimento do conteúdo. “Ninguém ensina o que não sabe” era uma frase que ouvíamos frequentemente no decorrer das aulas quando os professores nos apanhavam distraídos ou menos interessados que o habitual. De facto, é fácil perceber que os professores têm de dominar a matéria que lecionam, caso contrário nunca poderão ensinar o que quer que seja aos alunos.

“O conhecimento do conteúdo relaciona-se diretamente com a matéria a ser ensinada e é considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação docente, seja na área de Educação Física, seja na área das demais disciplinas curriculares. Ao mesmo tempo que o pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, a sua deficiência restringe os caminhos pelos quais os estudantes-professores podem seguir no ensino dos alunos” (Marcon, 2011, p. 79).

Nesse primeiro ano de mestrado tivemos a oportunidade de frequentar aulas de didática das diferentes modalidades que iríamos abordar durante o estágio. Essas aulas ofereceram-nos um conhecimento da modalidade que, acreditava eu, ser mais que suficiente para podermos lecionar com sucesso as modalidades abordadas ao longo do ano.

Após o início do ano letivo, e embora as aulas não decorressem de uma forma que me agradasse, nunca pensei que um dos problemas basilares dessas dificuldades fosse a falta de conhecimento do conteúdo. Estava plenamente convicto de que o conhecimento que adquirira nas aulas de didática do primeiro ano eram suficientes para garantir uma boa leção. Até ao momento em que abordei o voleibol. Por ter sido atleta da modalidade e por ser treinador há vários anos o meu conhecimento da modalidade vai bem para além daquilo que nos foi transmitido durante as aulas de didática. Só no momento em que abordei uma modalidade da qual eu tinha um profundo conhecimento é que me apercebi do quão importante ele é:

“Finalizada a unidade didática de voleibol, acredito ter sido a modalidade mais bem conseguida até ao momento. Enquanto treinador domino todas as técnicas e conceitos táticos do jogo 2x2 e 3x3. Consigo identificar muito rapidamente qual o erro que está na origem de um gesto técnico mal executado e sei qual o feedback a dar ao aluno para que ele o consiga corrigir. Além disso, por conhecer tão bem os conteúdos, a sequência e o timing de introdução de cada um deles foi, para mim, mais claro nesta que em qualquer outra modalidade lecionada até então e a elaboração das situações de aprendizagem foi um processo mais simples que o habitual (...) Fruto de todas estas vantagens, os alunos apresentaram uma evolução grande desde o início até ao final da unidade didática, chegando a alcançar um nível de jogo que não achei ser possível no início da leção da modalidade.”

- Reflexão da Aula 43 de 8 de abril

Por ter um tão profundo conhecimento da modalidade, percebi que os conteúdos definidos no planeamento anual eram descabidos, o que me obrigou a definir novos conteúdos, adequados ao nível dos alunos. Percebi que os conteúdos a serem avaliados têm de ser definidos por nós, e não pelo

planeamento anual. Percebi que a divisão por níveis de capacidade pode ser extremamente vantajoso para todos os alunos. Percebi que a introdução do serviço demasiado cedo na UD condicionaria o jogo de forma determinante, uma vez que o nível de receção era muito baixo – e vi todos os professores de EF da escola cometerem este erro e não compreenderem o porquê de não haver jogo - entre tantos outros pormenores que fizeram toda a diferença no sucesso da lecionação.

Compreendi que é muito mais fácil definir os conteúdos a ensinar bem como a sequência pela qual os abordamos, criar situações de aprendizagem, emitir FB, explicar os exercícios e avaliar os alunos quando se tem um bom conhecimento da modalidade abordada. No fundo percebi o quão fundamental é o professor ter um bom conhecimento do conteúdo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A UD de voleibol permitiu-me encaixar as peças deste puzzle gigante que é o processo ensino-aprendizagem e fez-me compreender e interligar tantas coisas que até então não tinham muito significado. Após esta UD fiquei com uma ideia muito mais clara daquilo que deve ser o planeamento e conceção de uma modalidade.

Não estou aqui a defender que a formação que nos foi dada é insuficiente, jamais uma unidade curricular poderá transmitir todo o conhecimento inerente à lecionação de uma modalidade. Cabe ao estudante-estagiário complementar essa formação, enriquecer o seu conhecimento de forma a preparar-se eficientemente para as aulas que leciona. Além disso, acredito que a experiência profissional desempenhe neste aspeto um papel fundamental. Os meus conhecimentos do voleibol não foram adquiridos somente pelo estudo, mas essencialmente pela prática. Pela experiência de ensinar e de refletir sobre o ensino. Com o passar dos anos os professores aprendem a lecionar as diferentes modalidades. Começam a conhecer os erros mais frequentes, sabem quais as situações de aprendizagem que resultam melhor e pior, conseguem facilmente compreender o erro num gesto técnico ou tático e sabem qual o FB a emitir para o corrigir.

Para Shulman (2011) o conhecimento do conteúdo consiste não apenas nos estudos acumulados em cada uma das disciplinas, como também no saber acadêmico, histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento implicado nessas disciplinas, na estrutura da matéria, nos princípios de sua organização conceitual, nos modos de problematizá-las.

Além do conhecimento do conteúdo, o mesmo autor defende a existência do conhecimento pedagógico do conteúdo. *“O propósito desse conhecimento é fazer com que o aluno compreenda aquilo que o professor se propõe a ensinar”* (Costa, 2006, p. 162), *“representa a ligação entre matéria e a didática, visando compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e expostos para o seu ensino”* (Shulman, 2011, p. 11). Não basta o professor conhecer os conteúdos das modalidades que aborda, igualmente importante é conseguir transmiti-los aos alunos. Bento (2003), explica que o ato de ensinar engloba muito mais do que transmitir conhecimentos aos alunos acerca de determinada modalidade, é necessário transformar o conhecimento em algo ensinável e facilmente compreendido por eles. Para isso importa, além de ter um profundo conhecimento do conteúdo, ter bem definidos os seus objetivos e conhecer bem o seu contexto de ensino e os seus alunos.

De acordo com Macron (2011) *“o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser compreendido como aquele que o estudante-professor utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base [conhecimento do conteúdo] de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos”* (p. 25).

4.1.2.10 Trabalho por níveis

O bom conhecimento que tenho da modalidade de voleibol permitiu-me, nessa UD, encarar as competências dos alunos de uma forma diferente das

outras modalidades. Foi-me fácil compreender que existiam na turma diferentes níveis e que os alunos com mais dificuldades não só prejudicariam a aprendizagem dos alunos com mais capacidades como teriam mais dificuldades em aprender junto destes. Assim, foi fácil perceber que o melhor era trabalhar por níveis. Já tinha recorrido a esta estratégia anteriormente mas apenas em situações específicas, quando acreditava que alguns alunos já estariam prontos para avançar para um novo conteúdo e outros não. Esta UD foi a primeira em que assumi desde início uma divisão clara dos alunos, para os quais preparava planos de aula diferentes e lecionava conteúdos distintos.

“A grande maioria dos alunos integrou o nível avançado - 18 alunos - enquanto os restantes se agruparam no nível elementar – 6 alunos. Os alunos do nível avançado já têm um bom controlo do passe, embora sintam ainda alguma dificuldade na leitura da trajetória da bola e no rápido deslocamento para o provável ponto de queda da bola, já têm um domínio técnico que permite avançar nos conteúdos. Assim, para este grupo, o principal objetivo da aula era compreenderem os fundamentos técnicos e táticos do jogo 2x2: a distinção de funções de recebedor e não-recebedor e a orientação dos apoios para o local para onde se pretende enviar a bola. (...) Os alunos colocados no nível mais elementar ainda sentem dificuldades na realização do passe. No voleibol, ao contrário da grande maioria dos outros desportos, não ter um bom gesto técnico impede a existência de um jogo ou exercitação minimamente fluído. Desta forma, torna-se fundamental exercitar o passe de frente até que estes alunos o dominem de forma satisfatória.”

- Reflexão da Aula 38 de 17 de abril

Se não optasse pelo trabalho por níveis teria de escolher uma das seguintes opções: (1) oferecer aos alunos uma exercitação mais orientada para os alunos com mais dificuldades, o que implicaria uma exercitação extremamente básica, que o único conteúdo abordado durante grande parte da UD fosse o passe e que, tanto nas exercitações como no jogo permitisse que os alunos agarrassem a bola. Esta situação faria com que os alunos mais capacitados – a maioria da turma – se desmotivassem por não se sentirem estimulados. Muitos dos alunos já dominavam as técnicas de base, não fazia

sentido resumir a sua exercitação a esses conteúdos. Por outro lado podia optar por (2) criar situações de aprendizagem orientadas para o nível mais avançado contudo, os alunos de menor qualidade estariam a exercitar conteúdos para os quais não estavam preparados. Além disso não permitiriam a existência de um jogo minimamente fluído, o que condicionaria de forma negativa o desenvolvimento dos colegas.

Assim, a divisão por níveis torna-se mais vantajosa para todos os alunos, aos mais capazes são ensinados conteúdos mais adequados ao seu nível de jogo e têm uma exercitação estimulante, importante para a sua motivação. Por outro lado respeitamos a individualidade dos alunos com mais dificuldades, que também terão uma transmissão de conteúdos e situações de aprendizagem coincidentes com o seu nível de jogo. De acordo com Mesquita (2003) *“as necessidades de cada um dos alunos têm de ser contempladas, na medida em que a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades entre indivíduos é equacionar as diferenças de cada um”* (p. 26). Esta afirmação é corroborada por Hall et al. (2014) quando afirmam que a intenção de diferenciar o ensino é maximizar o crescimento e o sucesso individual de cada aluno, conhecendo exatamente onde se encontram e auxiliando no processo de aprendizagem.

Todavia, a ideia de colocar seis alunos a trabalharem à parte dos restantes colegas e a realizarem exercícios de um nível de complexidade inferior ao da restante turma causou-me algum desconforto durante toda a UD. Eu tinha a noção que, do ponto de vista das aprendizagens, a separação era benéfica para todos porém, esta divisão poderia trazer alguns malefícios na componente social e até psicológica dos alunos de nível inferior. Assim, tentava sempre criar situações de aprendizagem que, aos olhos dos alunos menos capacitados, fossem semelhantes às situações de aprendizagem do nível superior:

“Quando os alunos do nível avançado progrediram para o jogo formal 2x2, decidi colocar os alunos do nível elementar também a jogar 2x2. Por um lado, pensei que fosse desagradável para estes alunos verem os colegas a jogarem 2x2 e eles continuarem a realizar um exercício básico, por outro lado era possível

continuar a exercitar o passe em jogo 2x2 condicionado ao mesmo tempo que se ia introduzindo um pouco de movimentação tática.”

- Reflexão da Aula 38 de 17 de abril

Desta forma, tentava que os alunos se sentissem o menos excluídos possível, acredito até que alguns deles não chegaram a perceber, durante toda a UD, que tinham uma exercitação diferente da dos colegas. Porém esta não é uma tarefa fácil, a exercitação da técnica de base no voleibol tem de ser feita através de uma metodologia muito específica e de situações de aprendizagem díspares das utilizadas num nível mais avançado. Foi necessário muita reflexão e criatividade para criar exercícios idênticos para níveis de qualidade tão distintos.

Mesmo assim, desde que decidi que trabalharia por níveis que tinha o desejo de juntar os alunos de nível inferior aos de nível superior, para que estes nunca se sentissem inferiorizados. Não queria terminar a UD sem os juntar, pelo menos, numa aula de 50 minutos. Contudo, os níveis eram tão distintos que foi necessário preparar os alunos de nível inferior para essa junção:

“Custa-me que estes alunos continuem com uma exercitação tão simples e separada dos colegas, mas a verdade é que não apresentam ainda qualidade suficiente para avançarmos nos conteúdos ou para os introduzirmos na exercitação dos restantes colegas. Colocar estes alunos numa situação de jogo 3x3 com os alunos do nível avançado culminaria com o abaixamento do nível geral da exercitação e do jogo formal e com os alunos de nível mais baixo a sentirem-se ainda mais incapazes que os restantes colegas. Contudo, não quero que estes alunos terminem a unidade didática sem experienciarem o jogo 3x3 e sem se juntarem aos restantes colegas. Assim, na próxima aula exercitarão, ainda com o nível elementar separado do avançado, a situação de jogo 3x3. A ideia é compreenderem a estrutura do jogo, pelo que lhes será permitido agarrarem a bola sempre que necessário e inclusive deixá-la bater no chão antes de a jogarem. Após compreenderem a estrutura do jogo 3x3, tenciono juntá-los com os restantes colegas na última aula da unidade didática.”

- Reflexão da Aula 40 de 24 de abril

Após compreenderem a estrutura do jogo exercitado pelo nível superior decidi juntar os dois níveis. Sabia que do ponto de vista da aprendizagem não seria uma aula muito benéfica contudo preocupava-me o efeito psicológico e social que a separação pudesse estar a ter nos alunos de nível elementar. Assim, numa aula de 50 minutos decidi deixar para segundo plano a aprendizagem e juntar os dois níveis, para que os alunos menos capacitados se sentissem integrados:

“Tal como o planeado, na aula de hoje não dividi os alunos por níveis. Como os alunos do nível elementar sempre exercitaram à parte dos restantes colegas, nesta última aula antes da avaliação decidi juntá-los com os restantes alunos para que se sentissem mais integrados. Trabalhar sempre à parte dos colegas, com situações de aprendizagem de dificuldade menor pode ter criado algum desconforto nos alunos do nível elementar e a ideia de os juntar aos restantes colegas nesta aula tinha por objetivo quebrar um possível estigma que pudessem ter desenvolvido ao longo da unidade didática. Assim, era interessante perceber qual a reação dos alunos de ambos os níveis, relativamente a esta integração, durante a aula de hoje. Do ponto de vista das dinâmicas de jogo, a integração destes alunos com os restantes colegas significou uma redução significativa do nível de jogo. Os alunos do nível elementar ainda sentem muitas dificuldades com a técnica de base, pelo que sempre que eram chamados a intervir a bola caía ou adotava trajetórias extremamente complicadas para os colegas de equipa. Por via dessas dificuldades, os alunos do nível avançado não aceitaram muito bem a integração dos alunos do nível elementar nas suas equipas (...) No momento da formação das equipas tive a preocupação de distribuir os alunos do nível elementar pelas várias equipas de alunos mais evoluídos e pedi-lhes que os ajudassem durante o jogo, ainda assim, era notório o descontentamento dos alunos mais avançados por terem os alunos de nível elementar no seu grupo. Quanto aos alunos do nível elementar, também considero não terem retirado qualquer prazer da experiência. Junto dos alunos de nível avançado as suas dificuldades ficaram ainda mais perceptíveis. Enquanto exercitaram entre si, as suas dificuldades eram partilhadas pelos pares, pelo que não se sentiam inferiores aos colegas, quando colocados

a jogar com os alunos de nível avançado, a sua perceção de auto-competência diminuiu, deixando-os desconfortáveis. Essa diminuição de auto-competência reflete-se na motivação e autoconfiança dos alunos que os levou, inclusive, a terem dificuldades no relacionamento com os colegas durante o jogo, por se sentirem inferiores e até envergonhados com o seu desempenho. Habitados a regras diferentes dos restantes colegas – os alunos do nível elementar podem agarrar a bola ou deixá-la cair uma vez ao chão antes de a jogarem – alguns destes alunos transportaram essas regras para o jogo de hoje, algo que não foi bem compreendido pelos alunos de nível avançado, que lhes iam dizendo “não podes agarrar a bola” ou “tens de jogar antes que a bola caia ao chão”. Assim, considero que a inclusão destes alunos junto dos colegas foi uma experiência com resultados negativos. A principal ideia por trás da junção era diminuir um possível estigma de inferioridade que pudesse existir nos alunos do nível elementar contudo, colocá-los na exercitação dos restantes colegas contribuiu para o aumento desse sentimento de inferioridade. A adoção de regras diferentes dos colegas também não pareceu ajudar à integração, uma vez que os alunos de nível avançado não compreendiam a necessidade de os colegas as adotarem nem concordavam com a sua utilização. Além disso, o nível de jogo diminuiu muito, o que acabou por prejudicar a exercitação dos alunos de nível avançado. Assim, embora considere desagradável colocar constantemente os alunos do nível elementar a exercitarem aparte dos colegas penso, após a experiência de hoje, que é ainda mais desagradável colocar estes alunos a exercitarem com os restantes colegas. Junto deles a sua perceção de auto-competência diminui, o que se reflete na sua motivação, autoconfiança e relacionamento com os pares e o nível de jogo baixa exponencialmente, o que acaba por prejudicar os alunos de nível avançado. Além disso, a utilização de regras diferentes para estes alunos, em vez de ser uma estratégia facilitadora acabou por acentuar ainda mais as dificuldades evidenciadas pelos alunos de nível elementar. Todavia, o facto de não ter resultado hoje não significa que não resulte no futuro, com outras modalidades. No voleibol as dificuldades técnicas são muito mais perceptíveis e penalizadoras do que nos outros desportos. Executar incorretamente um passe ou manchete não só impossibilita a

continuidade de jogo como atribui de imediato um ponto ao adversário. Talvez a junção de alunos de níveis distintos tenha maior sucesso noutra modalidade em que os erros sejam menos perceptíveis e penalizadores.”

- Reflexão da Aula 42 de 4 de maio

Como está bem explicado no excerto anterior, a ideia desta aula era atenuar um possível estigma negativo que os alunos de nível inferior pudessem ter desenvolvido por exercitarem constantemente à parte dos colegas porém, a junção poderá ter tido o efeito contrário. Aquilo que observei nesta aula é que os alunos de nível inferior não se sentiram bem quando colocados com os restantes colegas. As suas incapacidades técnicas prejudicavam severamente a equipa em que estavam integrados o que levou a um sentimento de incompetência nos alunos de nível inferior, que os conduziu, inclusive, a dificuldades de comunicação e relacionamento com os pares. Embora o isolamento em todas as aulas não seja o ideal, a verdade é que este se demonstrou mais produtivo do ponto de vista técnico-tático e social do que a integração dos alunos de nível inferior junto dos colegas. Como partilham dificuldades semelhantes os alunos de nível elementar não se sentem inferiores aos restantes colegas quando exercitam entre eles. Colocados a jogar com os alunos de nível superior sentiram claramente que eram inferiores aos colegas, pelo que o estigma de inferioridade, em vez de ser reduzido, poderá ter aumentado.

É de assinalar, contudo, as características invulgares do voleibol no que concerne aos problemas originados pelas limitações técnicas dos executantes. Numa modalidade como, por exemplo, o futebol, um aluno com dificuldades no desarme pode ser dobrado por um colega no caso de ser ultrapassado pelo adversário e um aluno com dificuldades no controlo de bola não oferece um golo ao adversário sempre que erra um passe. No voleibol isso não acontece, muito dificilmente um colega consegue remediar um desacerto de um aluno e os erros técnicos são punidos com atribuição de pontos ao adversário. Por isso, a introdução de alunos de nível inferior junto de alunos mais evoluídos apresenta-se como um desafio maior no voleibol do que na maioria das outras modalidades, onde o desmantelamento dos níveis após algumas aulas de divisão pode ter maior sucesso.

Outra das estratégias que compreendi poder ser necessário utilizar quando recorremos a um trabalho por níveis prende-se com diferentes avaliações. Neste caso a qualidade dos alunos de nível avançado e elementar era tão díspar que os conteúdos ensinados foram muito diferentes nos dois níveis o que obrigou a diferentes parâmetros de avaliação. Só desta forma era possível criar uma avaliação justa, que fosse de encontro àquilo que foram as aprendizagens dos alunos inseridos em cada um dos níveis.

Após esta experiência só consigo reconhecer qualidades à exercitação por níveis. Durante grande parte da UD apoquentou-me o facto de um grupo reduzido de alunos exercitarem constantemente à parte dos restantes colegas e preocupava-me o efeito psicológico e social que esta estratégia pudesse ter nesses alunos contudo, compreendi, após a experiência de junção dos níveis, que esse sentimento de inferioridade se faz sentir muito mais rapidamente numa exercitação conjunta do que numa exercitação isolada. Do ponto de vista das aprendizagens, considero que todos os alunos evoluíram muito mais trabalhando por níveis do que aquilo que teriam evoluído se não tivesse optado por esta estratégia. Os alunos de nível avançado atingiram um nível que não acreditava ser possível alcançar no início da UD e os alunos de nível elementar conseguiram aprender a técnica de base – passe e manchete – que, atendendo ao nível inicial deles, foi uma grande conquista.

Depois de compreender as vantagens do trabalho por níveis não tive dúvidas em voltar a utilizá-lo na UD seguinte, o futsal, última antes do final do ano. Mesquita e Rosado (2011) defendem que *“importa desenvolver a ideia da necessidade imperiosa de criar um ambiente de aprendizagem, na aula de educação física, efetivo e aberto a todos os estudantes e praticantes cujas habilidades caem fora do nível geral (...) procurando criar um ambiente onde todos possam alcançar o seu máximo potencial”* (p. 29). A melhor forma de assegurar esse ambiente, quando a qualidade dos alunos é muito heterogénea numa modalidade, é através de um trabalho por níveis.

4.1.2.11 Ensino de pares

Uma das dificuldades que senti na UD em que trabalhei por níveis foi conseguir chegar a todos os alunos. Os alunos de nível elementar tinham tantas dificuldades – numa fase inicial até agarrar a bola era difícil para eles – que necessitavam de ajuda constante. Sem as minhas correções, em vez de exercitarem convenientemente, os alunos trabalhavam o erro e as exercitações eram infrutíferas. Era necessário um acompanhamento constante contudo, apenas seis alunos compunham o nível elementar, a grande maioria dos alunos estava inserido no nível avançado que, obviamente, também necessitava da minha ajuda e FB. Tornava-se complicado chegar a todos os alunos e oferecer a todos a atenção que eles necessitavam.

Na minha turma havia uma aluna que era atleta de DE na mesma modalidade que estávamos a abordar nas aulas. Por ter um nível muito superior aos colegas e por já dominar os conteúdos abordados, as aulas de EF não lhe proporcionavam grandes aprendizagens. Assim, surgiu a ideia de colocar essa aluna a ajudar os colegas inseridos no nível inferior, garantindo-lhes um melhor acompanhamento e deixando-me mais liberto para outras funções. Esta estratégia acaba por ser mais motivadora para a aluna em questão, que vê as suas capacidades serem reconhecidas perante os colegas e que adota um papel semelhante ao de professor/treinador e mais motivadora para os alunos do nível elementar, que desta forma recebem ajuda constante. Todavia, colocar uma aluna a ajudar os colegas implica não só que o grupo continue a ser acompanhado pelo professor, como a própria aluna necessita de conselhos e orientação. Não basta colocá-la a ajudar os colegas, é necessário prestar-lhe apoio, explicar-lhe a que detalhes deve estar atenta e de que forma pode ajudar os colegas. O seguinte excerto, retirado da reflexão da aula em que, pela primeira vez, coloquei a aluna a ajudar os colegas inseridos no nível inferior ilustra bem essa experiência:

“Pela primeira vez experienciei a utilização de uma aluna para ajudar estes alunos [inseridos no nível elementar]. Conversei com ela na fase inicial da aula e expliquei-lhe que, para uma atleta de desporto escolar, as aulas de Educação Física não se afiguravam como uma grande fonte de aprendizagem.

O mais indicado a fazer era ela utilizar o conhecimento que tem da modalidade para ajudar os colegas com mais dificuldades. A aluna em questão tem um bom domínio do passe e manchete e como tal tem capacidade suficiente para corrigir e dar feedbacks sobre esses gestos técnicos, conteúdos visados na execução do nível elementar. Contudo, o facto de não poder exercitar com os colegas podia ser mal aceite pela aluna que, obviamente, gosta de jogar voleibol e colocá-la num papel de ajudante retira-lhe a possibilidade de praticar junto dos colegas. Para que aceitasse melhor a tarefa disse-lhe logo que as suas funções de ajudante decorreriam somente durante a execução, na parte final da aula, quando as duplas fossem jogar, ela voltaria a ser integrada no seu nível e poderia jogar com os colegas. Enquanto falava com ela percebi que a tarefa estava a ser bem aceite, que a aluna estava motivada e expliquei-lhe a que detalhes deveria estar atenta e quais os principais feedbacks a dar aos colegas. No decorrer da aula, sempre que me aproximei da execução do nível elementar ela estava ativa, ora a explicar a colocação das mãos no passe, ora a exemplificar a correta execução técnica da manchete. Por outro lado, os alunos ajudados demonstraram uma grande abertura e interesse pelas explicações e correções, o que significa que a colocação dela naquela tarefa foi bem aceite por eles e poderá ser repetida no futuro.”

- Reflexão da Aula 39 de 20 de abril

A aluna gostou que lhe tivesse reconhecido competência perante os pares e aplicou-se na sua tarefa. Quando nos propomos a ajudar alguém somos obrigados a pensar nas componentes críticas da técnica, entramos no campo da metacognição e provavelmente vamos tirar ilações importantes sobre a execução técnica que, inclusive, nos pode ajudar a melhorar a nossa própria execução. Assim, além de ter uma tarefa motivante a aluna teve oportunidade de desenvolver a sua técnica. Por sua vez, o à-vontade que sentem com a colega, a facilidade de comunicação que existe entre eles e o facto de reconhecerem nela competência, fez com que os alunos de nível inferior também gostassem de ser ajudados pela aluna. Além disso, colocá-la a ajudar os alunos de nível elementar assegurou que estes teriam um acompanhamento constante

e de qualidade o que me permitiu debruçar um pouco mais da minha atenção nos alunos inseridos no nível superior. Todos ficaram a ganhar.

Maheady, Sacca & Harper (1988) definem o ensino de pares como sendo uma variante do ensino de cooperação, que aumenta o tempo e a qualidade de instrução, eleva o tempo na tarefa e reduz o tempo que o professor tem de dispensar a cada aluno. Nesta estratégia, os alunos ajudam-se mutuamente durante a aula para completarem tarefas ou cumprirem outras responsabilidades. Com esta prática ambos os alunos (tutor e tutorado) beneficiam, sendo que todos recebem mais tempo de atenção e mais tempo de prática, ficando o professor disponível para trabalhar com os outros alunos (Hoover & Patton, 2005).

Contudo, quando utilizamos esta estratégia não podemos cair no erro de colocar a aluna *expert* a ajudar os alunos de nível elementar e focarmo-nos só nos restantes alunos. É preciso capacitar a aluna para essa função, explicar-lhe ao que deve estar atenta, ensiná-la a corrigir os colegas, quais os critérios de êxito, quais as palavras-chave a focar durante a exemplificação e é necessário ir acompanhando a sua ação, ver se a está a desempenhar eficazmente, se está com a atitude correta e se a sua ajuda está a ser bem aceite pelos colegas. É uma estratégia que em alguns momentos pode ajudar muito a ação do professor contudo, é necessário tomar algumas precauções com a sua utilização.

4.1.3. Modelos de ensino

Um modelo é desenhado para ser utilizado em toda a unidade de instrução e inclui o planeamento, a implementação e a avaliação para essa unidade, o que significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino (Metzler, 2000). O conceito de *modelo* implica algo maior que uma estratégia, método ou tática, é uma abordagem ampla e abrangente da instrução, uma associação de estratégias de ensino, de orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica.

Analisando os vários modelos de ensino existentes, encontramos

posicionamentos diferentes em relação à centralização da ação – no aluno ou no professor – aos conteúdos ensinados – mais preocupados com os técnicos ou com os táticos – ao planeamento da prática e obviamente à sua aplicação.

“Entre modelos de instrução mais centrados na direção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos praticantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Além disso, Siedentop (1991) relembra que no momento da escolha de um modelo de ensino se deve ter em atenção as habilidades do professor e as suas preferências, as características dos alunos, a natureza do conteúdo que vai ser ensinado e o contexto em que o processo ensino-aprendizagem vai ocorrer.

Ao longo do EP tive a oportunidade de utilizar vários modelos de ensino, alguns deles de forma isolada, outros num contexto híbrido, em alguns momentos respeitando à risca aquilo que defendem os criadores do conceito, outras vezes de forma adaptada.

4.1.3.1 Modelo de Instrução Direta

A primeira modalidade que lecionei foi basquetebol. Enquanto jogo desportivo coletivo o basquetebol é passível de ser lecionado através de vários modelos de ensino todavia, como ainda não me sentia confortável no papel de professor e como não conhecia a turma, optei por utilizar uma estratégia mais conservadora.

“O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a

obter máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 48).

Este modelo evidencia uma maior eficácia no ensino de modalidades em que o contexto assume uma baixa interferência, ou seja, nas modalidades fechadas. De acordo com Mesquita e Graça (2011) este modelo *“tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado”* (p. 51).

Não dava qualquer autonomia aos alunos, era eu que elaborava as situações de aprendizagem, que definia os grupos e os locais de exercitação, e era o único encarregue de corrigir e emitir FB. Eu dizia e os alunos faziam. Desta forma conseguia controlá-los mais facilmente do ponto de vista didático e disciplinar. Escolhi este modelo, não por acreditar ser o mais indicado para a leção de uma modalidade coletiva, mas porque não conhecia a turma nem me sentia suficientemente à-vontade para apostar num modelo de ensino mais centrado no aluno. Todavia, a par da Instrução Direta segui a lógica do Modelo Desenvolvimental no planeamento das aulas, não só nesta modalidade mas em várias das que lecionei ao longo do ano.

4.1.3.2. Modelo Desenvolvimental

Apresentando por Rink em 1993 este modelo perspectiva o ensino dos jogos desportivos segundo uma progressão de tarefas de complexidade crescente, sem contudo obedecer a uma hierarquia rígida, nem tão-pouco à passagem por todos os níveis, sendo a manipulação das tarefas ditada pelas particularidades da aprendizagem (Mesquita & Graça, 2006). O modelo preconiza três grandes áreas: a progressão, o refinamento (ênfase nas tarefas de aprendizagem, observando e corrigindo os discentes nas tarefas de aquisição) e a aplicação (realização de tarefas de competição e de auto-avaliação) (Mesquita & Graça, 2011).

O modelo defende uma complexidade crescente das situações de aprendizagem, estruturando os conteúdos e sequenciando-os. Através das progressões, a aprendizagem torna-se gradual, o nível de dificuldade das situações de exercitação é gradativamente incrementado em aproximação às exigências do jogo. Ou seja, as situações de aprendizagem vão evoluindo de acordo com a evolução do aluno segundo uma cadeia lógica que as interliga, facilitando a compreensão do aluno no que concerne à utilização dos conteúdos exercitados em contexto de jogo. A evolução do aluno é que dá indicadores ao professor de quando avançar, oferecendo-lhe uma exercitação mais complexa para o conteúdo visado ou avançando para o conteúdo seguinte.

Para planejar as minhas aulas seguia esta lógica. Observava o comportamento dos alunos nos conteúdos abordados na aula anterior e, de acordo com a eficácia com que os desempenhavam, optava por uma das seguintes estratégias: (1) continuar com a exercitação da aula anterior – se considerasse que a aquisição dos conteúdos ainda se encontrava numa fase muito embrionária; (2) Oferecia-lhes uma exercitação mais complexa para o mesmo conteúdo – quando o conhecimento do conteúdo era tal que a exercitação da aula anterior já não significava grandes aprendizagens, mas os alunos ainda não tinham um domínio suficientemente elevado para que se pudesse avançar para novo conteúdo; (3) Avançar para novo conteúdo – quando os alunos já dominavam o conteúdo anterior.

“Por fim experienciaram uma situação de 3x2, onde esperava verem refletidos os dois princípios anteriormente trabalhados. Durante esta última exercitação os alunos utilizaram poucas vezes o passe e corte, pelo que acredito ter de ser novamente trabalhado na próxima aula.”

- Reflexão da Aula 4 de 26 de setembro

“Os rapazes organizam cada vez melhor o ataque, compreendem a ocupação racional do espaço e já não é tão frequente assistirmos a desmarcações para cima de colegas de equipa. Assim, é hora de começar a

preocupar-me com as questões defensivas. Na próxima aula será introduzida a cobertura defensiva.”

- Reflexão da Aula 46 de 18 de maio

Na seleção destas situações de aprendizagem seguia a ideia do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão.

4.1.3.3. Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

Este modelo caracteriza-se por três tipos de tarefas de aprendizagem: as formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo (Mesquita & Graça, 2006). São a decomposição do jogo em partes mais simples e que possibilitam um maior foco da exercitação no conteúdo ou conteúdos pretendidos. Falamos de situações táticas complexas, simples ou uma exercitação de tal ordem analítica que podemos isolar um gesto técnico. As tarefas de aprendizagem preconizadas por este modelo ajudam-nos a oferecer aos nossos alunos situações de aprendizagem que exercitam constantemente o conteúdo pretendido. Quando elaborava um plano de aula gostava de utilizar como primeiro exercício uma situação de aprendizagem analítica que se focasse no gesto técnico a trabalhar na aula, seguido de uma situação tática simples que apelasse à utilização do mesmo conteúdo e de seguida uma complexa, antes de avançar para jogo formal. Acredito que desta forma, em que vamos exercitando o conteúdo visado em situações cada vez mais complexas até alcançarmos o jogo, os alunos compreendem mais facilmente o que está a ser trabalhado, qual a sua utilidade, de que forma se relaciona com os conteúdos anteriormente abordados e de que forma os podem utilizar em jogo formal.

4.1.3.4. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Além do basquetebol a outra modalidade abordada no primeiro período foi a ginástica acrobática. No dia da avaliação os alunos deviam apresentar uma coreografia que contivesse, além de algumas figuras obrigatórias, figuras facultativas e elementos de ligação à sua escolha. No decorrer da UD os alunos

trabalharam em grupos de seis e sete elementos e foram responsáveis por escolher a música de acompanhamento, elaborar a coreografia e exercitá-la. Este cenário levou à utilização do Modelo de Aprendizagem Cooperativa que, segundo Scheibel et al. (2009) estimula o trabalho em equipa, o auxílio mútuo, a troca de ideias e a resolução de problemas em conjunto, permitindo aos alunos a liberdade de posicionamento e de discussões. Pela primeira vez experienciei um modelo de ensino mais centrado no aluno, que lhes conferia grande autonomia. Aquilo que percebi, durante a lecionação desta UD é que os alunos quando têm autonomia tendem a aumentar os seus níveis de motivação para a prática. Além disso, o trabalho de grupo e a noção que a sua prestação afetava todo o grupo, culminaram num comprometimento enorme por parte dos alunos que, inclusive, me pediram para marcar aulas extra.

“Na ginástica os alunos foram o centro da aprendizagem. Foram os responsáveis por eleger as figuras a levar a avaliação, por elaborar o esquema, escolher a música e autónomos para exercitarem a sua coreografia. Tudo foi decidido e executado por eles, o que levou a que houvesse um maior comprometimento e empenho na realização das tarefas. (...) os alunos trabalharam por grupos. Por si só a ideia de trabalhar em grupo é, nestas idades, muito mais motivadora que trabalhar de forma individual, independentemente da área ou disciplina que falemos. Por outro lado, o trabalho coletivo, com grupos estáveis ao longo do tempo, confere um cariz de identidade ao grupo que leva a que os alunos se esforcem em prol do coletivo. Alguns dos alunos que apareceram às aulas extra certamente que não as frequentariam se a avaliação fosse individual porém, o facto de pertencerem a um grupo e de as suas ações afetarem os restantes companheiros desse grupo levou a que determinados alunos se empenhassem mais que o habitual. Esta exercitação em grupo também cataboliza uma maior entreaajuda entre os alunos. Um dos grupos decidiu que, em determinado momento da coreografia, todos os alunos realizariam um rolamento à frente de forma simultânea contudo, havia um aluno que não sabia executá-lo. Assim que perceberam isso, os restantes colegas do grupo ajudaram o aluno em causa, durante várias aulas, até que ele conseguisse

realizar o rolamento.”

- Reflexão da Aula 21 de 5 de dezembro

Este sentimento de pertença ao grupo, que faz aumentar o comprometimento dos alunos com a disciplina também se adivinha favorável no desenvolvimento das relações pessoais, no caso, no trabalho de equipa e na entreaajuda.

4.1.3.5. Modelo de Educação Desportiva

Durante o primeiro ano de mestrado tivemos uma unidade curricular lecionada segundo a ideologia do Modelo de Educação Desportiva (MED), proposta por Siedentop em 1994. Apercebi-me nessa altura que este modelo é muito diferente dos outros e tem a capacidade de transforma as aulas em algo completamente diferente do habitual. Depois de conhecer bem a turma e de me sentir completamente à-vontade no papel de professor, pude finalmente agilizar este modelo de ensino, aquele que mais vontade tinha de experimentar. Todavia, não foi possível utilizá-lo na sua totalidade, o contexto em que se realiza o EP impossibilita o investimento de tempo que o MED exige quando colocamos em prática todas as suas ideias.

O MED propõem-se a oferecer aos alunos uma experiência desportiva autêntica, transportando as épocas desportivas observadas no quotidiano do mundo do desporto para as aulas (Hastie, 2012), organizando os alunos por equipas e replicando as etapas de uma época desportiva. Cria uma competição a ser desenvolvida no decorrer das aulas na qual os resultados contam para uma classificação. No final da UD organiza-se um evento culminante onde, além da competição são assistidos vídeos captados no decorrer da época e atribuídos prémios aos participantes e vencedores, tudo isto num clima de grande festividade, em que as claques, munidas de fochas e bandeiras, apoiam as suas equipas.

Este modelo visa a formação holística do aluno, crente que através deste eles se tornam desportivamente competentes, literatos e entusiastas. O MED

favorece os *“três eixos fundamentais que se reveem nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 59).

Para a modalidade de andebol dividi a turma em quatro equipas. Na elaboração das equipas tive atenção ao nível dos alunos, de forma a garantir uma competição equilibrada, e à colocação, em cada uma delas, de dois alunos com o perfil indicado para liderarem as equipas, aos quais foram atribuídos os papéis de capitão e sub-capitão.

“Iniciei a aula por reunir os alunos e explicar-lhes aprofundadamente como irão funcionar as aulas de andebol daqui em diante. Elaborei quatro equipas de seis elementos cada uma delas com um capitão e um sub-capitão. Essas equipas serão mantidas ao longo das aulas até ao final da unidade didática. Os alunos exercitarão com a sua equipa no decorrer da aula e no final da mesma realizarão um ou dois jogos cujo resultado será anotado e contabilizado para uma competição a decorrer até ao final da unidade didática. Os capitães terão um papel importante junto das suas equipas, devem organizá-las no decorrer das situações de aprendizagem e jogos, sendo responsáveis pela rotatividade dos jogadores e dos guarda-redes. Devem garantir uma boa exercitação da sua equipa, organizando e apressando o começo dos exercícios e assegurando que todos os seus atletas realizam a atividade com empenho e de forma esforçada. Terão ainda um papel de treinadores, avaliando os problemas da sua equipa e emitindo feedbacks para os corrigir. Sempre ajudados, em todas estas tarefas, pelo vice-capitão que, na ausência do capitão, tomará as rédeas da equipa (...) A escolha dos capitães teve por base os seus traços de personalidade e o seu entendimento do jogo de andebol. Optei por alunos que demonstram ser os líderes da turma, os mais influentes e ouvidos dentro do seio da mesma.”

- Reflexão da Aula 33 de 23 de fevereiro

As equipas exercitavam juntas e no final das aulas havia sempre lugar à competição, com a realização dos jogos determinados pelo quadro competitivo. No final da aula os resultados eram apontados e as ordenações ajustadas na tabela de classificação.

Pós implementado o modelo, as mudanças no ambiente da aula foram notórias:

“De imediato se sentiu um ambiente diferente do habitual. A maioria dos alunos mostraram-se muito mais empenhados que o costume. Um dos problemas da turma, desde o início do ano, é o tempo que os alunos demoram a organizar-se e a iniciar os exercícios. Uma situação na qual eu tenho sempre de intervir para que não se perca demasiado tempo. Hoje as situações de aprendizagem iniciaram-se de uma forma muito mais célere que o habitual. Controlado pelos capitães, que tinham de gerir somente um grupo pequeno de alunos, estes organizaram-se mais rapidamente que o habitual e iniciaram a exercitação em muito pouco tempo. Por outro lado, não houve espaço para brincadeiras, conversas paralelas, ou gestos técnicos alternativos e desaconselhados, todos estavam focados no exercício e empenhados na sua realização. Os alunos começaram a cobrar uns dos outros, corrigiram-se mutuamente e incentivaram-se. Os capitães ordenavam que os defesas recuperassem rapidamente para junto da sua linha de área assim que perdiam a bola e incentivavam os atacantes a serem rápidos, de forma a aproveitar a desorganização do adversário. Esta situação de aprendizagem rendeu bem mais que qualquer uma até ao momento. (...) O MED também trouxe um ambiente completamente diferente à competição. Os alunos demonstraram-se muito mais empenhados que anteriormente. A intensidade do jogo aumentou, os alunos estavam muito mais focados e comprometidos com a exercitação. Festejavam os golos, celebravam as defesas, ajudavam-se e incentivavam-se. Os capitães assumiram-se naturalmente como a voz de comando, organizando os ataques e os momentos defensivos, cobrando dos alunos mais lentos ou menos envolvidos. Houve luta pela posse de bola e ninguém queria perder.”

- Reflexão da Aula 34 de 27 de fevereiro

Como as equipas se manteriam estáveis ao longo do tempo, criou-se a noção que ajudando os colegas estes evoluíam mais facilmente e a equipa seria favorecida. Ajudar o colega significava ajudar a equipa e consecutivamente melhorar os resultados obtidos pelo aluno ajudante. Mais do que nunca foi visível a entreaajuda, a cooperação e o trabalho de equipa. Embora fossem aspetos já

muito vinculados no momento da abordagem à ginástica acrobática, por via do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, ganharam um impacto maior graças à competitividade. Por saberem que os resultados dos jogos contariam para a tabela classificativa, os alunos preocupavam-se mais do que nunca em ajudar os membros da sua equipa, na esperança que isso a tornasse mais forte e consecutivamente os deixasse mais perto da vitória. Por outro lado, esta sede de vencer também se manifestou no empenho dos alunos nas situações de aprendizagem. Durante as aulas referia várias vezes que jogaria melhor a equipa que melhor “treinasse”, que mais se aplicasse no momento da exercitação. Isto fez com que os alunos se comprometessem muito com as situações de aprendizagem que, ao contrário do que era habitual, se iniciavam extremamente rápido.

Assim, o MED teve o poder de aumentar o nível de comprometimento e motivação dos alunos ao mesmo tempo que cultivou o seu desenvolvimento do ponto de vista socioafetivo. Por via do maior empenhamento as aprendizagens foram mais rápidas e, acredito eu, mais efetivas. Além disso, o sentimento de pertença a uma equipa, novidade para a esmagadora maioria dos alunos, que nunca praticaram qualquer modalidade fora das aulas, e a vivência de uma “época desportiva” certamente que os deixou pessoas mais entusiastas e conhecedoras do desporto em geral.

4.1.3.6. Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão

Também conhecido como *Teaching Game for Understanding (TGfU)*, o modelo idealizado por Bunker e Thorpe em 1982 propõe o afastamento das técnicas tradicionais dedicadas ao ensino das habilidades de forma descontextualizada e analítica em prol de um ensino através do jogo, em que “o desenvolvimento da técnica deve estar explicitamente incluído no ensino da tática, sendo esta que legitima e confere significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo.” (Mesquita & Graça, 2006, p. 272). As tarefas de aprendizagem devem focar-se na exercitação tática para que o aluno compreenda o jogo. Se não o compreender, por muito evoluída que seja a sua técnica, não vai conseguir

jogar, logo não faz sentido que se ensine conteúdos técnicos negligenciando a tática (Metzler, 2011).

Como se debruça essencialmente sobre exercitações idênticas ao jogo formal, a utilização deste modelo requer que se modifique esse jogo em função das capacidades dos alunos e dos conteúdos que se quer focar durante uma exercitação. Essas modificações podem ser de dois tipos: por representação e por exagero.

A modificação por representação implica uma alteração física das características do jogo, por exemplo, diminuição do campo, da altura da rede ou do número de praticantes. Durante o EP fiz-me valer várias vezes deste tipo de modificação, que nos permite ajustar as características do jogo ao nível dos nossos alunos e proporcionar um contexto mais favorável à exercitação de um conteúdo.

“Para que compreendessem que o encosto é realizado junto da rede e que o volante deve cair junto da rede no campo do adversário, decidi colocar os alunos em jogos de um contra um em campos muito curtos – largura habitual mas com muito pouca profundidade. Desta forma, se os alunos queriam pontuar teriam inevitavelmente de recorrer ao encosto e imprimir ao volante a trajetória correta.”

- Reflexão da Aula 30 de 9 de fevereiro

Por outro lado, a modificação por exagero dá ênfase a algum comportamento que o jogo não requer com frequência. Para que os alunos recorram mais frequentemente a gestos técnicos ou movimentações que não são obrigatórias de utilizar em jogo, mas que o professor acredita serem importantes exercitar, atribui-se uma bonificação pela sua utilização, como por exemplo, um golo alcançado através de um remate de ponta vale três golos. Desta forma asseguramos que os alunos se preocuparão mais em recorrer a este conteúdo, exercitando-o.

“Para que os alunos recorressem aos conteúdos introduzidos nesta aula, premiei o lançamento na passada e em suspensão com mais um ponto no jogo de 3x3.”

- Reflexão da Aula 15 de 7 de Novembro8

Além disso, a modificação por exagero pode ser utilizada para garantir que todos os alunos participam ativamente no jogo. Quando colocamos os alunos numa situação de jogo formal, é normal que os alunos com mais dificuldades intervenham menos no jogo. Sedentos de ganhar, os alunos mais capacitados têm tendência a passar menos vezes a bola a estes colegas. *Para combater essa situação utilizei algumas vezes a seguinte estratégia:*

“Com o espírito competitivo a vir ao de cima, os alunos estavam somente focados em marcar golos. Aqueles que apresentam um nível de jogo mais evoluído que os colegas tornaram-se individualistas. Tiveram lugar muitas transições rápidas defesa-ataque por intermédio de um só jogador, que pegava na bola junto da sua área e prosseguia em drible até à área do adversário onde, por via da sua força e técnica superior à média, facilmente marcava golo. Para contornar esta situação vou, na próxima aula, definir que o primeiro golo de cada aluno vale 3 golos. Desta forma os alunos terão tendência a ser menos individualistas e a preocuparem-se em que todos os colegas intervenham no jogo e marquem golos.”

- Reflexão da Aula 33 de 23 de fevereiro

Além de oferecer aos alunos uma exercitação semelhante ao jogo - para a qual apresenta estratégias de modificação para que as situações de aprendizagem se adaptem às capacidades dos alunos e os incentivem a recorrer mais frequentemente aos conteúdos visados – e de favorecer uma exercitação orientada para a tática, de forma a que os alunos compreendam o jogo, deixando para segundo plano uma exercitação técnica, o TGfU *“adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incentivado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 138).

A descoberta guiada tem lugar na explicação de um gesto técnico, de uma movimentação, de uma situação de aprendizagem ou de toda a dinâmica de um jogo. É um processo levado a cabo pelo professor, que procura, através de um conjunto de questões, que os seus alunos encontrem a solução para o problema por si apresentado. Todavia, o professor guia as questões de forma a conduzir os alunos para a solução que ele quer que eles encontrem. Mourinho (2003) explica de que forma utiliza a descoberta guiada com os seus jogadores dizendo que sabe para onde quer ir, e sabe onde quer que eles cheguem todavia, em vez de lhes dizer 'nós vamos para ali', guia-os para que sejam eles a descobrir esse caminho, através de um diálogo que está controlado e direcionado de determinada forma. Assim *"o praticante é exposto a uma situação-problema e é incentivado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor"* (Mesquita & Graça, 2011, p. 138).

Por obrigar os alunos a pensarem na situação-problema e os incentivar a resolvê-la proporciona-lhes aprendizagens mais efetivas, segundo Novak (1981) a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno vê por si mesmo de que maneira uma nova ação (novo conteúdo) se relaciona a conceitos presentes na sua estrutura cognitiva (conteúdos trabalhados anteriormente). Na instrução direta o aluno toma como certo aquilo que o professor diz, não questiona a informação e coloca-a em prática, muitas vezes, sem perceber a sua origem e a lógica por trás dela. Através da descoberta guiada o professor consegue que o aluno compreenda o fundamento daquilo que lhe quer transmitir, e ao perceber os fundamentos o aluno irá aplicar o conhecimento a um nível superior. *"O treino por descoberta guiada promove a tomada de decisões e a resolução de problemas (...) desenvolvendo nos praticantes inteligência de jogo, ao contrário do que sucede nas abordagens prescritivas, que apenas favorece a aprendizagem nas etapas iniciais da formação do praticante"* (Ribeiro, 2008, p. 11-12).

Por outro lado, ao ser colocado no centro do processo o aluno tende a envolver-se mais na aula e os seus níveis de concentração e motivação aumentam. Aliado a isso, como esta estratégia permite que compreenda melhor

o jogo, o aluno retirará mais prazer da prática, contribuindo ainda mais para o seu empenho e satisfação.

É importante que não se confunda a descoberta guiada com o questionamento referido anteriormente. A descoberta guiada é utilizada na exposição de uma nova ideia enquanto o questionamento visa perceber o nível de conhecimento do aluno numa matéria já abordada.

Após compreender a utilidade da descoberta guiada utilizei-a várias vezes nas minhas aulas. Quando queria introduzir uma movimentação ofensiva ou defensiva, criava o cenário ideal para o aparecimento dessa situação e questionava os alunos relativamente ao que fazer para a resolverem. Todavia, é preciso algumas cautelas quando recorremos a esta estratégia, a conversa nem sempre é fácil de guiar e podemos facilmente perder o foco do objetivo. Por outro lado, temos de contar com possíveis respostas dos alunos que, embora não sigam a linha de raciocínio que queremos seguir, se apresentam como bem fundamentadas. Além disso, devemos ter um profundo conhecimento da modalidade que estamos a abordar quando optamos pela utilização da descoberta guiada. Se vamos deixar que os alunos nos façam perguntas convém que tenhamos respostas para todas elas e conhecimento suficiente para argumentar com eles, caso contrário corremos o risco de sair descredibilizados.

Em suma, os modelos de ensino desempenharam um papel fulcral, dado que estruturam todo o processo ensino-aprendizagem, definindo os papéis de professor e aluno, as características da tarefa e das relações sociais na aula, assim como a perspetiva pedagógica do processo (Mesquita & Graça, 2011). Após concluído o EP percebo que não existem modelos melhores do que outros, as características da modalidade, dos alunos, do professor e das infraestruturas apelam à utilização de uns modelos numa determinada altura e de outros noutras situações. Sou da opinião que devemos oferecer aos nossos alunos um elevado número de modelos de ensino, para que estes vão tendo, ao longo do tempo, experiências diferentes, que os cativem e os mantenham sempre envolvidos com a disciplina. Além disso, percebi como os modelos se podem interligar e complementar. É possível utilizarmos mais que um em simultâneo, utilizar um na

sua plenitude mas completá-lo com estratégias de outro ou ainda não seguirmos as linhas de nenhum modelo em particular mas sim uma mescla de ideias e metodologias retiradas de vários modelos. Quanto mais modelos conhecermos, maior será o nosso leque de estratégias e ideias, o que facilita todas as etapas do processo ensino-aprendizagem e o torna o mais eficaz possível.

4.1.4. Avaliação

Durante o primeiro ano de mestrado foram-nos dadas a conhecer diversas formas de avaliação, todas elas válidas, complementares e úteis em algum momento do ano letivo. Segundo Matos (2015b) o estudante-estagiário deve utilizar diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino, da aprendizagem e da avaliação do aluno, e foi exatamente isso que tentei fazer durante o ano de estágio.

Tyler (1949), nome de referência na avaliação, refere-se a ela como sendo uma comparação constante entre o desempenho dos alunos e os objetivos traçados porém, acredito que a avaliação nos oferece mais que essa comparação. Ela permite não só confrontar o desenvolvimento dos alunos com os objetivos, mas também se revela uma arma eficaz na definição desses objetivos. Assim, devemos socorrer-nos dela em vários momentos da UD. Antes de a iniciarmos, de forma a compreender qual o nível inicial dos alunos e, a partir daí, definir os objetivos a alcançar, através da avaliação diagnóstica. Durante a UD, por forma a compreender se os objetivos traços são realistas e estão a ser alcançados ou se há a necessidade de os retificar, por via da avaliação formativa e no final da UD, de forma a comparar o nível final dos alunos com os objetivos previamente traçados, utilizando para isso a avaliação formal. Além de nos informar sobre a qualidade dos alunos a avaliação é um importante indicador e regulador da ação do professor, ajudando-nos em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. Por ter uma importância tão vital nesse processo a avaliação é um trabalho que exige, por parte do professor, uma reflexão aprofundada (Bento, 2003).

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A primeira aula da maioria das UD foi dedicada à avaliação diagnóstica da modalidade, com o objetivo de compreender quais as valências dos alunos. Só na posse desta informação é possível selecionar os conteúdos e objetivos a alcançar no decorrer da UD. Como referi anteriormente nem sempre os conteúdos e objetivos definidos no PNEF, e consequentemente no planeamento anual, coincidem com as valências reais dos alunos, pelo que se torna fundamental averiguar quais as capacidades iniciais destes antes de planearmos a UD. Ignorar este passo significaria, muito provavelmente, elaborar uma UD desfasada da nossa realidade o que prejudicaria severamente o processo ensino-aprendizagem. Graça e Neves (1987) reforçam que o momento avaliativo possibilita revelar o nível inicial dos alunos, de maneira a que o professor possa adequar a sua intervenção.

Todavia, a avaliação diagnóstica não tem lugar somente no início da UD, pode ser utilizada no decorrer desta, quando se introduz um novo conteúdo.

A minha ideia de como operacionalizar uma avaliação diagnóstica mudou muito ao longo do ano. A primeira que realizei teve lugar na primeira aula do ano e pretendia avaliar a qualidade inicial dos alunos na modalidade de basquetebol. De forma a prepará-la convenientemente consultei o plano anual para saber quais os conteúdos a serem ensinados nessa UD. Depois, elaborei uma grelha para cada um desses conteúdos com o nome de todos os alunos da turma. Depois de reunir toda esta informação elaborei o plano de aula, que consistiu em colocar os alunos, um a um, a executar de forma analítica cada um dos conteúdos presentes no plano anual. A conclusão desta avaliação pode ser lida no seguinte excerto, retirado da reflexão dessa aula:

“Em suma, o nível médio da turma é muito baixo. O único lançamento que dominam minimamente é em apoio, todos os outros precisam de ser ensinados. O drible tem de ser melhorado e o passe e corte e a posição de ameaça tripla ensinados, assim como os ressaltos ofensivos e defensivos.”

- Reflexão da Aula 1 de 15 de setembro

A única informação obtida prendia-se com a capacidade que os alunos tinham de realizar os conteúdos sugeridos pelo planeamento anual. Fiquei sem saber, ao certo, qual o nível deles. Não sabia se dominavam algum conteúdo não citado no planeamento anual - como o passe ou a receção - e como era o seu domínio das ações táticas.

Apesar de ter concluído que não dominavam nenhum dos conteúdos definidos no plano anual, em momento algum pensei alterá-los. Para mim, aqueles conteúdos eram imaculados, todos teriam de ser abordados e nenhum poderia ser acrescentado. Não percebi que por não dominarem nenhum deles o ideal seria recordar os conteúdos que, supostamente, já estavam consolidados, como o passe e a receção, mesmo estes não aparecendo no plano anual.

Após a avaliação diagnóstica elaborei a unidade temática e defini que todos aqueles conteúdos seriam abordados. Como a técnica de base não estava consolidada, a aprendizagem dos conteúdos foi extremamente morosa, razão pela qual errei em todos os *timings* que tinha definido para as consolidações. Todas as semanas tive de alterar a unidade temática para aumentar o tempo de exercitação dos conteúdos. Assim, perto do final da UD ainda me faltavam abordar muitos conteúdos porém, deixar algum deles por lecionar não era opção! Se estavam no plano anual tinham de ser ensinados – e consolidados – qualquer cenário que não este significava o fracasso.

É com humor que olho, hoje em dia, para o meu pensamento da altura. É interessante perceber como a minha conceção de planeamento se modificou tanto ao longo do ano. Após esta UD compreendi que se os alunos não dominavam minimamente nenhum dos conteúdos avaliados o ideal teria sido recuar até uma fase em que se sentissem confortáveis e, a partir daí, ir acrescentando os conteúdos que acreditava serem oportunos - e não os definidos pelo plano anual.

A partir desta experiência comecei a olhar para a avaliação diagnóstica de outra forma, se não era obrigatório abordar os conteúdos presentes no planeamento anual, então talvez não fizesse grande sentido prender-me exclusivamente a eles na avaliação diagnóstica.

Assim, a avaliação diagnóstica seguinte, da UD de andebol, foi executada de uma forma ligeiramente diferente. Consultei novamente o plano anual, de forma a ver quais os conteúdos que este indicava lecionar e, uma vez mais, elaborei uma grelha para cada um deles com o nome dos alunos. Porém, sabia que observar o comportamento dos alunos nesses conteúdos não era o suficiente, também era útil perceber quais as valências deles em conteúdos mais simples - que por o plano anual considerar já estarem consolidados não eram referidos – e quais os seus conhecimentos a nível tático. Assim, em vez de elaborar exercícios analíticos, onde os conteúdos eram executados de forma individual, recorri a formas básicas de jogo – 2x1, 3x2 e 4x3. Desta forma já me era possível avaliar a qualidade dos alunos em todos os gestos técnicos e ter uma noção dos conhecimentos táticos. As conclusões desta avaliação estão expressas no seguinte excerto, retirado da reflexão dessa aula:

“Foi impossível avaliar todos os alunos em todos os conteúdos (...) Através da avaliação diagnóstica foi possível apurar que a maioria dos alunos tem um domínio aceitável do passe de ombro e do remate em apoio e que muitos deles conhecem a utilidade e sabem utilizar o passe picado. Taticamente, nenhum aluno foi capaz de adotar a postura ofensiva pretendida, em que um atacante tenta uma penetração e, no caso de insucesso, recua para oferecer uma linha de passe segura ao portador da bola ou tenta nova penetração.”

- Reflexão da Aula 23 de 9 de janeiro

Como não coloquei os alunos um a um a executarem os conteúdos, foi-me impossível recolher informação de todos eles contudo, como esta avaliação foi feita por observação de situações básicas de jogo - e não por exercícios analíticos como a primeira - ofereceu-me alguma informação sobre a qualidade tática. Após ter terminado as três situações de aprendizagem planeadas, o PC sugeriu que colocasse os alunos em situação de jogo, de forma a perceber se a observação dessa exercitação traria novas informações à avaliação. A reflexão dessa aula prossegue com os seguintes parágrafos:

“Ficou perceptível em jogo que os alunos se perdem frequentemente nas transições e optam muitas vezes por um jogo direto, arremessando a bola da

defesa diretamente para um colega desmarcado próximo da área do adversário. Não têm noções de defesa em linha nem de ataque organizado. Assim, os primeiros problemas a resolver junto dos alunos são a organização ofensiva e defensiva. Percebi, no final da aula, que a opção inicial de não realizar jogo formal numa aula de avaliação diagnóstica era um erro grave. Não optei pelo jogo porque pensei que seria mais fácil avaliar os alunos em exercícios mais reduzidos. Utilizando o 2x1, por exemplo, facilmente observaria todos os alunos a rematarem enquanto, em jogo, dificilmente isso aconteceria. Porém, se não tivesse colocado os alunos a jogarem no final da aula nunca teria percebido as dificuldades que têm ao nível dos posicionamentos ofensivos e defensivos. Num desporto como o andebol as nossas preocupações devem incidir mais sobre a tática do que sobre a técnica. Se não nos preocuparmos com os aspetos táticos os alunos nunca vão conseguir jogar nem compreender o jogo. As capacidades técnicas, também importantes, vão-se desenvolvendo ao longo das aulas por via da prática tática.”

- Reflexão da Aula 23 de 9 de janeiro

Como os exercícios que tinha escolhido para a avaliação já partiam com ataque e defesa organizados, não me permitiam perceber de que forma os alunos resolviam as transições defesa-ataque e ataque-defesa. Se não os colocasse em situação de jogo nunca teria percebido as suas dificuldades nessas fases.

Depois de discutir com o PC o facto de não conseguir completar a grelha percebi que não é importante sabermos, nesta fase, qual o nível de todos os alunos em todos os gestos técnicos. Na avaliação diagnóstica interessa-nos perceber qual o nível geral da turma, sem estarmos preocupados com o nível exato de cada aluno.

Após compreender isto, comecei a questionar a utilidade da grelha. Se o que realmente importa é a qualidade geral da turma, não há necessidade de apontar as valências individuais de cada aluno.

Assim, após estas duas avaliações diagnósticas percebi que não precisava de ficar tão preso aos conteúdos indicados no planeamento anual, que

não havia necessidade de avaliar os alunos individualmente e que a realização de jogo é fundamental numa avaliação deste tipo.

Desta forma, para a última avaliação diagnóstica que realizei, respeitante à UD de voleibol, consultei os conteúdos e objetivos presentes no plano anual apenas para ter uma ideia do que estava definido. O plano de aula incluía três situações de jogo – 1x1, 2x2 e 3x3 – através das quais era possível avaliar todas as capacidades técnicas e táticas dos alunos, presentes e não presentes no plano anual. Para a aula segui com uma folha em branco, onde ia apontando as principais dificuldades da generalidade dos alunos.

Durante esta avaliação fiquei ainda a perceber que não há necessidade de uma avaliação diagnóstica se prolongar por uma aula completa. Alguns minutos são o tempo suficiente para perceber qual o nível geral da turma, disponibilizando o resto do tempo para o ensino de alguns conteúdos.

A forma como olho para a operacionalização da avaliação diagnóstica modificou-se radicalmente no decorrer do ano letivo evoluindo na quantidade de informação que disponibiliza e diminuindo no tempo necessário para a sua realização.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem lugar no decorrer da UD e oferece ao professor informação relevante acerca do empenho e desenvolvimento dos alunos, importante no momento de atribuir notas. Além disso, oferece ao professor informações importantes sobre o estado do processo ensino-aprendizagem. *“A avaliação ao serviço do processo ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem e adapta-se a grupos de alunos ou à turma”* (Karpicke et al., 2012, p. 76). Esta modalidade da avaliação é mais qualitativa que quantitativa e pode ser obtida de forma visual, observando o processo dos alunos, verbal, questionando os alunos sobre os seus conhecimentos, ou até mesmo por escrita através de testes ou fichas de trabalho.

Ao avaliarmos os conhecimentos dos alunos também avaliamos o estado do processo ensino-aprendizagem. Avaliações positivas refletem o sucesso do processo enquanto avaliações negativas poderão significar a necessidade de ajustar as tarefas educativas ou a revisão de alguns dos conteúdos ensinados anteriormente. Segundo Rink (1993), a avaliação formativa tenta analisar o progresso dos alunos em função dos objetivos traçados e fornece informações que poderão ditar a carência de ajustes no planejamento anteriormente realizado, ideia partilhada por Siedentop e Tannehill (2000) quando afirmam que este tipo de avaliação pretende fornecer informações para o professor e para os alunos, acrescentando ainda que estas devem ser levadas em consideração na avaliação final.

Durante o ano utilizei muitas vezes o questionamento no decorrer das aulas. Interrogava os alunos sobre componentes críticas dos conteúdos abordados, regras, gestos e comportamentos táticos característicos das modalidades abordadas. Isto permitia-me compreender quais os seus conhecimentos e compará-los com os conhecimentos espectados naquele momento da UD, fornecendo-me informação sobre o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Além disso, descobri no decorrer do ano a existência de um tipo de alunos que tem o conhecimento teórico da matéria e que não o consegue aplicar na prática, por incapacidade técnica ou por o jogo ser demasiado rápido para que consiga pensar na melhor estratégia para resolver os problemas que lhe vão surgindo. Estes alunos merecem, na nota final, uma valorização em relação aqueles alunos que não têm qualquer conhecimento. Não podendo distingui-los através da prática, a melhor forma de o fazer é através do questionamento, razão pela qual esta avaliação formativa era considerada na classificação dos alunos.

Por outro lado aquilo que vamos observando nas aulas permite-nos ter uma noção das qualidades dos alunos. Essa informação, além de nos dar excelentes indicadores do estado do processo ensino-aprendizagem, é uma mais-valia no momento de atribuir notas. Mais importante que avaliar o aluno no final da UD – através da avaliação sumativa – é ir avaliando o seu desempenho ao longo do tempo, só desta forma é possível sermos justos na atribuição de

notas. Fazer depender essas notas da avaliação sumativa significa avaliar o aluno num só dia, com toda a injustiça que essa ação tem inerente.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, ao contrário da formativa, não se desenvolve ao longo do tempo. Ela avalia as qualidades dos alunos num momento específico, normalmente (mas não obrigatoriamente) no final da UD. Ao comparar as competências dos alunos com um nível padrão, fornece tanto a eles como ao professor informação relevante sobre a progressão ou possível retenção dos alunos. Segundo Arends (1995) o objetivo da avaliação sumativa é *“sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos (...), num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem”* (p. 229).

Embora a sua função seja informar, este tipo de avaliação é muitas vezes utilizada para classificar os alunos e, como se destina a uma função tão relevante, importa que esta seja o mais fiável possível. Nela só têm lugar conteúdos abordados - com tempo suficiente para consolidar – durante a UD, aqueles que, embora planeados, por uma razão ou por outra não chegamos a lecionar ou pelo menos não com o tempo suficiente para que os alunos o consolidassem, não podem ser eleitos como um elemento de avaliação. Assim, importa definir muito bem aquilo que queremos avaliar e eleger o melhor material possível para o fazer. *“Para procedermos a uma avaliação, devem-se ter claros alguns princípios: esclarecer o que será avaliado inicialmente, selecionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos, considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas, levar em conta uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva e considerar a avaliação como meio e não fim.”* (Giannichi cit. por Rodrigues, 2003, p. 18).

Durante o ano de estágio utilizei a avaliação sumativa em todas as UD porém, por se resumir a um momento, não considero que esta seja um tipo de avaliação completamente justa. Ao avaliarmos o momento corremos o risco de ser injustos na nossa apreciação, o grupo em que o aluno avaliado está inserido

pode não favorecer as suas qualidades, pode ter dormido mal na noite anterior, pode ter-se alimentado mal antes da aula ou simplesmente as coisas podem não lhe correr bem no dia da avaliação. Além disso, por saberem que estão a ser avaliados alguns alunos sentem maior pressão que o habitual, o que se poderá traduzir no seu nível de jogo. Assim, a informação prestada por esta modalidade da avaliação poderá não corresponder às reais capacidades do aluno, pelo que devemos ter cuidado quando decidimos utilizá-la como forma de classificação.

Sempre que classifiquei os alunos apoiei-me nas informações prestadas por ambas as avaliações contudo, dando maior relevância à avaliação formativa.

À semelhança do que aconteceu com a avaliação diagnóstica, a minha forma de operacionalizar a avaliação sumativa modificou-se muito ao longo do ano de estágio.

Para elaborar a primeira grelha de avaliação recorri à unidade temática, de onde retirei todos os conteúdos lecionados. Depois, durante a aula de avaliação, sempre que via um aluno a realizar um dos gestos técnicos ou táticos visados, avaliava-o de 1 a 3 na grelha de observação em que 1 correspondia a uma execução muito deficiente do gesto, 2 uma execução imperfeita e 3 uma execução perfeita. Durante a avaliação era necessário avaliar muitos alunos em muitas ações, pelo que a escala de avaliação deveria ser simples e intuitiva, daí a escolha recair por uma escala de 1 a 3. Porém, naquela altura considerava fundamental lecionar todos os conteúdos presentes no plano anual e optei por colocar cada um deles discriminado na grelha de avaliação – em vez de os agrupar – o que resultou num total de 11 conteúdos a serem avaliados.

A conclusão desta avaliação está bem patente no seguinte excerto:

“Para avaliar os alunos a basquetebol elaborei uma tabela com os seus nomes e todos os conteúdos lecionados ao longo das aulas. Assim que observava um aluno a realizar um gesto técnico avaliava-o de 1 a 3 valores e assinalava na tabela. Porém, percebi que avaliar 26 alunos em onze parâmetros cada é uma tarefa praticamente impossível. São mais de 300 ações!”

- Reflexão da Aula 35 de 2 de março

Após esta primeira avaliação percebi que avaliar todos os alunos em tantos conteúdos era uma tarefa praticamente impossível.

“Assim, para avaliar a modalidade de andebol [segunda modalidade coletiva a ser avaliada] optei por realizar uma tabela mais simples. Em vez de colocar todos os conteúdos lecionados optei por avaliar os alunos apenas nas ações mais importantes.

Durante as aulas fui constantemente chamando a atenção dos alunos para os princípios básico ofensivos e defensivos da modalidade. No ataque todos sabem que, após receberem a bola, devem penetrar entre dois defesas e tentar alvejar a baliza. No caso de a defesa impedir o remate, o portador da bola deve então passá-la a um colega desmarcado e recuar para poder investir novamente sobre a defesa após nova recepção de bola. Do ponto de vista atacante os alunos foram avaliados neste ataque ao ímpar, no retorno após a investida e na decisão de rematar ou passar a bola. Conteúdos como fintas ou mudanças de direção não foram diretamente avaliados, os alunos que as sabiam fazer com qualidade eram mais eficazes no ataque ao ímpar e por isso tinham uma maior valorização nesse conteúdo. Relativamente à defesa, os aspetos-chave trabalhados nas aulas foram a recuperação defensiva após perda de bola, com todos os alunos a sprintarem para junto da sua área defensiva e a postura proactiva que impedisse o adversário de alvejar a baliza com sucesso. Desta forma, os alunos foram avaliados defensivamente na recuperação e ação defensiva. Por fim, os alunos foram avaliados tecnicamente no passe e remate. Conteúdos como o remate de segunda linha, em suspensão e em apoio foram todos agrupados, assim como o passe de ombro com o passe de pulso.”

- Reflexão da Aula 35 de 2 de março

No momento desta segunda avaliação, já compreendia melhor que os conteúdos presentes no plano anual não são intocáveis nem têm de ser todos lecionados e consequentemente avaliados. Durante a UD preocupei-me mais em ir ao encontro das necessidades dos alunos do que em abordar detalhadamente todos os conteúdos. As fintas, os remates de segunda linha e o passe de pulso,

conteúdos presentes no plano anual, foram abordados de forma leviana. A principal preocupação no decorrer da UD foi oferecer aos alunos ferramentas que lhes permitissem jogar, conteúdos técnicos – passe, recepção e remate – e táticos básicos – ataque ao ímpar e retorno e recuperação defensiva e marcação.

Por via daquilo que era, no momento, a minha forma de olhar para os conteúdos, mais geral, mais preocupado em lecionar o que realmente interessava em vez de abordar todos os conteúdos presentes no plano anual, a grelha de avaliação tornou-se mais simples, com menos conteúdos que a primeira, facilitando o seu preenchimento.

“Mesmo reduzindo o número de conteúdos a avaliar de onze [basquetebol] para sete, o número de ações a avaliar no conjunto dos 26 alunos chega perto das 200. Demasiadas ações para avaliar em somente noventa minutos. Após realizar a avaliação de basquetebol, no período passado, concluí que algum do trabalho poderia ter sido feito antes da aula. Não há necessidade de avaliarmos todos os alunos in loco, alguns valores podem ser preenchidos antes da aula da avaliação. Com o passar das aulas fui ficando com uma ideia daquilo que cada aluno consegue ou não fazer. Olhando para os nomes e os conteúdos presentes na tabela foi possível preencher muitos valores apenas com esse conhecimento, ficando a aula de avaliação reservada para o esclarecimento de algumas dúvidas ou para o possível acerto desses valores atribuídos a priori. Desta forma foi possível concentrar-me muito mais nos alunos sobre os quais não tinha tantas informações.”

- Reflexão da Aula 35 de 2 de março

Após reduzir o número de conteúdos de onze para sete, o número de ações a avaliar continuava a ser demasiado elevado. Assim, surgiu a ideia de preencher parte da grelha antes da aula de avaliação. No decorrer da UD, pela observação e orientação das aulas vamos ficando com uma ideia daquilo que cada aluno consegue fazer. Isto permite-nos ir preenchendo a grelha de avaliação ao longo da UD, reservando a aula de avaliação para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Se no decorrer das aulas me apercebo que um aluno já

domina um dos conteúdos, não há necessidade de esperar pela aula de avaliação para o classificar nesse conteúdo, posso de imediato preencher essa quadrícula da grelha. Esta estratégia, além de facilitar a nossa ação, obrigando-nos a avaliar um menor número de alunos na derradeira aula, entronca na ideia anteriormente defendida de uma avaliação justa. Ao optar por preencher a grelha de avaliação no decorrer das aulas garantimos uma maior justiça às classificações atribuídas. Retomando o exemplo anterior, em que percebemos no decorrer das aulas que um aluno realiza eficazmente um dos conteúdos e, em vez de apontar de imediato o seu sucesso, adiamos a sua avaliação para um momento formal, corremos o risco de, nessa aula, por um dos motivos enunciados anteriormente ou qualquer outro, o aluno não alcançar a sua máxima *performance* nesse conteúdo, o que originará uma classificação inferior àquela que o conhecimento do aluno merece. Esta estratégia também se adivinha importante no caso de um aluno faltar à avaliação formal. Se formos registando os seus conhecimentos ao longo do tempo, facilmente conseguimos avaliá-lo mesmo que este falte à aula de avaliação.

Utilizando esta estratégia podemos considerar que a classificação dos alunos teve sempre por base uma avaliação formativa completada por uma avaliação sumativa que, no meu entender, é a forma mais simples e justa de classificar.

Ainda durante esta segunda avaliação surgiu a dúvida sobre a utilização de situações de aprendizagem, jogo formal ou reduzido para avaliar os alunos, situação bem explícita no seguinte excerto, retirado da reflexão da aula de avaliação de andebol:

“Quando elaborei o plano de aula questioneei-me se deveria avaliar os alunos através de exercícios ou de jogo formal. Utilizando situações de aprendizagem podemos assegurar que o número de repetições do conteúdo a avaliar é maior e que todos os alunos o executarão. Por exemplo, se um dos conteúdos a avaliar fosse o remate de ponta dificilmente todos os alunos o

executariam em jogo formal, o mais indicado seria elaborar um exercício em que todos tivessem que rematar. Desta forma certificava-me que todos o executariam e por mais do que uma vez, garantindo assim uma boa fonte de observação. Todavia, os conteúdos que me interessavam avaliar era sobretudo de ordem organizacional. Interessava-me avaliar a forma como os alunos se organizam ofensivamente e defensivamente e a capacidade que têm de compreender o jogo. Assim, torna-se muito mais rico informacionalmente colocar os alunos a realizar jogo formal do que em situações de aprendizagem. De nada me interessa que um aluno recupere defensivamente num exercício se, em situação de jogo, não compreende a necessidade dessa recuperação e não recue para defender. Pouco importa se um aluno remata bem ou mal se, em jogo, não consegue compreender em que situações deve rematar à baliza ou passar a bola. Para os conteúdos de avaliação que defini, a melhor forma de avaliar os alunos é através de jogo formal, pois só assim é possível compreender na plenitude as suas capacidades técnicas, táticas e cognitivas.”

- Reflexão da Aula 35 de 2 de março

Para aquela avaliação em específico o mais indicado era a utilização do jogo formal, uma vez que a observação recairia sobretudo sobre as organizações ofensiva e defensiva. Porém, nem sempre esta será a exercitação mais indicada para uma avaliação. A tipologia dos exercícios dependem daquilo que se quer avaliar. Se o objetivo for observar um gesto técnico poucas vezes utilizado em jogo, o mais aconselhado será recorrer a uma situação analítica, para garantirmos que todos os alunos têm oportunidade de o realizar, algo que provavelmente não aconteceria em jogo formal. Se o objetivo for observar uma movimentação tática que também não é muito utilizada em jogo, o mais aconselhado poderá ser a utilização de um jogo reduzido que replique essa situação, garantindo que todos os alunos passam por ela. Todavia, independentemente da exercitação escolhida, defendo que todas as aulas de avaliação devem ter um momento de jogo formal. Ensinar os alunos a jogar deve ser sempre o principal objetivo do professor e só nele é possível observar com clareza as capacidades técnicas, táticas e cognitivas dos alunos. De nada

interessa que um aluno domine um gesto técnico ou tático numa exercitação analítica se depois não o consegue aplicar em jogo.

Por fim, interessa citar uma estratégia que utilizei ao longo do ano nas aulas de avaliação sumativa. No início da aula explicava sempre aos alunos aquilo que seria avaliado. Expunha-lhes os conteúdos e esclarecia quais as componentes críticas a executar para alcançarem o sucesso em cada um deles. Esta situação está bem ilustrada no seguinte excerto, retirado da reflexão da aula de avaliação da modalidade de futsal:

“Antes do primeiro jogo das raparigas chamei-as e expliquei-lhes aquilo que estava a ser avaliado. Disse-lhes que um dos critérios seria a não-aglomeração em torno da bola e expliquei-lhes que para terem um boa nota neste conteúdo deviam afastar-se da portadora da bola quando a sua equipa estava em posse. O segundo conteúdo avaliado seria a oferta de linhas de passe e para terem uma boa avaliação deveriam estar constantemente a procurar oferecer uma linha de passe à portadora da bola. O terceiro conteúdo avaliava o discernimento com a bola nos pés, a capacidade de dominar a bola, levantar a cabeça e passar para uma colega desmarcada ou seguir para a baliza se houvesse essa possibilidade. Por fim, o último conteúdo avaliaria a capacidade de compreenderem quando devem passar a bola a uma colega desmarcada ou seguir para a baliza para tentar marcar, a identificação de situações de finalização. Expliquei-lhes que quando não têm qualquer oposição entre elas e a baliza devem avançar na direção desta e rematar e que, quando entre a portadora da bola e a baliza existe uma defesa, devem avaliar as possibilidades de a ultrapassar ou então recorrer ao passe para uma colega desmarcada. Todas compreenderam aquilo que deveriam fazer para alcançar uma boa nota em cada um dos conteúdos. Já todas tinham ouvido estas indicações no decorrer das aulas mas reavivar esta informação fez com que as alunas mais facilmente aplicassem as componentes críticas desejadas o que resultou num nível de jogo mais elevado e consequentemente em melhores notas.”

- Reflexão da Aula 51 de 5 de junho

É claro que todas estas componentes críticas já tinham sido enunciadas várias vezes no decorrer das aulas porém, reavivar-lhas antes da avaliação garante que os alunos mais facilmente as apliquem durante a exercitação, o que resultará numa melhor *performance* e consequentemente avaliações mais elevadas.

4.1.4.4. Avaliação Criterial vs Normativa

Gonçalves et al. (2010) contemplam a existência de três formas de avaliação: (1) criterial, que tem por referência um ou mais critérios, ou seja, o aluno é avaliado em função dos parâmetros previamente definidos, assentes nos objetivos de ensino. (2) Normativa, que descreve a execução do aluno em relação a outro aluno, grupo de alunos ou turma e (3) mista quando assume características das duas anteriores, com o propósito de se complementarem.

A avaliação criterial categoriza os alunos de acordo com critérios de desempenho em parâmetros previamente definidos, normalmente os conteúdos abordados ao longo da UD. Avaliamos um aluno em função daquilo que consideramos serem as componentes críticas correspondentes ao conteúdo avaliado. Ou seja, o aluno é avaliado em relação a critérios que foram criados previamente, sem que seja necessária uma comparação entre eles (Rosado & Colaço, 2002).

Quando elaborava grelhas de avaliação com os conteúdos abordados ao longo da UD recorria a esta forma de avaliação. Categorizava os alunos em função da qualidade de execução de cada conteúdo.

Por sua vez, a avaliação normativa compara os desempenhos dos alunos entre si, por relação a uma norma (aluno), sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns (Rosado & Colaço, 2002). Isto é, escolhe-se um aluno – norma – e a avaliação dos restantes alunos consiste na sua comparação com a norma. No entanto, este tipo de avaliação não permite que se distinga os níveis de sucesso, pois é considerado um aluno como norma e os restantes são meras comparações. Neste tipo de avaliação não são

considerados nenhuns critérios de desempenho e por isso não sabemos o seu verdadeiro nível de desempenho e progressão (Karpicke et al., 2012).

Durante o ano de estágio avalei os alunos através de uma avaliação criterial por via das grelhas de avaliação porém, a esta avaliação criterial juntava uma normativa, que comparava os alunos entre si, pelo que posso considerar que a minha avaliação era mista.

A capacidade dos alunos era aferida através das grelhas de avaliação, das quais saia uma nota final, média da avaliação de todos os conteúdos. De seguida, comparava as notas obtidas por cada aluno e ajustava-as, assegurando que os melhores alunos tinham melhores notas que os alunos menos capacitados. A uma avaliação criterial seguia-se uma normativa. A avaliação criterial dava-me uma ideia da avaliação dos alunos que era refinada com uma avaliação normativa, assegurando uma classificação justa.

4.1.4.5. Classificar

Uma das funções do professor é classificar, atribuir notas aos alunos. Essas notas têm por base as avaliações desenvolvidas ao longo do período às quais se juntam outros critérios como competências do domínio sócio-afetivo ou as atitudes em contexto de aula. Encontrar a nota de um aluno deveria ser um processo simples, através da aplicação de uma fórmula matemática definida pelo departamento da disciplina rapidamente conseguimos aferir a nota a atribuir. Porém, percebi este ano que a classificação é muito mais que um número, a nota que sai na pauta tem o poder de influenciar a motivação e o comprometimento dos alunos e não levarmos isso em consideração seria o desperdício de uma grande oportunidade.

Relativamente a este tema, importa citar José Morgado, doutorado em Estudos da Criança e autor de diversas publicações nas áreas da qualidade e educação inclusiva e diferenciação pedagógica e que na revista *Visão* de 18 de abril de 2017 assinou a seguinte crónica:

“Estou a escrever este texto em tempo de férias escolares e à saída de mais um período de avaliações.

Em breve começará o terceiro período, o das decisões, que para muitas crianças e adolescentes será também o das explicações em busca da derradeira possibilidade de atingir no mínimo a passagem de ano e idealmente para muitos pais a excelência.

Num registo um pouco diferente do habitual e a propósito de avaliação e da forma como alunos e professores vivem este processo complexo permitam que partilhe uma pequena história.

Como todas as histórias começa assim:

Era uma vez uma menina chamada Maria. Tinha onze anos e não era muito bonita. Há meninos que não são.

A Maria também não era muito boa aluna, os colegas tinham sempre melhores notas que ela. E até se esforçava. Às vezes tinha dúvidas, os professores procuravam ajudar mas o tempo não era muito pelo que ainda ficava sem saber algumas coisas. Queria e tentava fazer os trabalhos de casa, mas o pai e a mãe não sabiam ajudar porque tinham andado poucos anos na escola e o irmão era mais novo.

A Maria era uma menina triste.

Um dia a directora de turma perguntou-lhe porque estava assim quase sempre. Escondida atrás de uns olhos grandes, esses sim muito bonitos mas tristes disse baixinho: “Eu nunca tive um bom, nem sequer um bom pequeno. Gostava tanto de ter um”.

Umas aulas depois a professora avisou que a turma teria novo teste.

A Maria, como sempre, ficou assustada mas depois de o fazer ficou mais tranquila, achou que tinha corrido bem.

Quando a professora devolveu os trabalhos a Maria viu escrito em letras gordas, bom, bom grande. Os olhos que já eram grandes, ficaram maiores, até ela se sentia mais crescida.

Os pais contaram aos vizinhos. A Maria podia não ter sempre notas tão altas como outros colegas mas já tinha tido um bom. Um bom grande, aquele bom grande.

A professora também ficou grande. Grande e amiga.

Felizmente os professores sabem que avaliar não é apenas classificar e muitos estão atentos às Marias que nunca tiveram um bom e que muitas vezes se perdem na transparência do anonimato, do destino.”

As notas que atribuímos aos alunos têm um grande impacto naquilo que é a sua motivação para a disciplina e várias estratégias podem ser utilizadas no momento da atribuição de notas para jogar com esse fator. Atribuir uma nota ligeiramente mais elevada que aquela que o aluno merece poderá resultar num maior interesse e motivação do aluno para com a disciplina no período seguinte. Atribuir uma nota ligeiramente inferior àquela que um aluno mal comportado merece poderá resultar num melhoramento do comportamento no período seguinte. Porém, para que estas estratégias surtam o efeito desejado importa conhecermos bem os nossos alunos, de forma a conseguirmos prever como irão encarar a atribuição de uma nota desajustada das suas expectativas e, num momento posterior à atribuição das notas – por exemplo na primeira aula do período seguinte - falar com eles, explicar-lhes o porque daquela nota e de que forma a podem melhorar ou manter.

Além disso, importa não esquecermos todas as “Marias” existentes nas nossas turmas. Aqueles alunos humildes, esforçados e empenhados que por

algum motivo não conseguem apresentar uma *performance* consonante com o seu comprometimento. Para esses, um boa nota pode significar muito mais que uma motivação acrescida no período seguinte.

4.1.5. O 6º ano

Para que a nossa experiência de lecionação não se resumisse somente a uma turma do secundário, no decorrer do segundo período tivemos a oportunidade de lecionar quatro aulas a uma turma do segundo ciclo. As aulas foram lecionadas em simultâneo com o meu colega de estágio e ficamos encarregues de planear e orientar duas aulas de uma UD de ginástica de solo e aparelhos e outras duas de uma UD de andebol.

Antes de avançarmos para a lecionação pensamos ser boa ideia observar algumas aulas da turma com o seu professor habitual de forma a podermos preparar-nos melhor para as nossas aulas. Durante essas observações deparamo-nos com uma turma extremamente irrequieta. Alunos barulhentos, cheios de energia, com muitas dificuldades de concentração sobretudo quando estavam em inatividade. Sabíamos de antemão que muitas das estratégias que utilizávamos com a nossa turma de secundário não seriam aplicáveis a uma turma de segundo ciclo porém, não esperamos ver tantas diferenças no comportamento dos alunos de um e outro ciclo. Esta observação ajudou a que nos pudessemos preparar melhor para a lecionação. Após observarmos o comportamento dos alunos percebemos a necessidade de adotar uma postura firme e áspera desde o primeiro momento. Como se tratavam de alunos de idades muito baixas podíamos cair no erro de tentar ser mais amistosos com eles do que com os nossos alunos do secundário porém, a observação prévia das aulas fez-nos compreender que a postura teria de ser a oposta, quanto mais novos os alunos mais autoritária tem de ser a postura do professor, pelo menos numa fase inicial, de forma a marcar a sua posição e lugar hierarquicamente superior.

Estas observações também nos permitiram perceber qual o nível da turma referente às duas modalidades a abordar, que conteúdos já dominavam no

andebol e na ginástica, o que, em conjunto com o que observamos ser a postura dos alunos no decorrer da aula, nos permitiu elaborar planos de aula com exercícios mais indicados para a turma.

A primeira aula a lecionar seria de ginástica e no momento da elaboração do plano de aula fizemo-nos valer das observações. Queríamos um conjunto de exercícios que fossem apelativos, desafiadores e ao mesmo tempo divertidos.

O professor da turma optava pela utilização de um aquecimento por vagas que, no nosso entender, era pouco apelativo para os alunos. Decidimos optar por um circuito psicomotor que incluía tarefas como equilibrar, saltar, rastejar, manipular e subir. Estes circuitos permitem que os alunos exercitem um variado leque de padrões motores que lhes permite serem ágeis nas mais diversas situações e que garantem um maior rendimento em qualquer outra modalidade. As crianças de hoje em dia, comparativamente às crianças de antigamente, vivem uma infância muito mais protegida, sempre supervisionada. Por medo que as crianças se magoem, os adultos não permitem que elas subam às árvores, corram sobre muros ou saltitem sobre obstáculos. Esta falta de estimulação leva a que as crianças desenvolvam um leque de habilidades motoras extremamente limitado. Desta forma, torna-se importante contrariar esta tendência nas nossas aulas, oferecer aos alunos a oportunidade de trabalharem estas ações mascarando-as num exercício apelativo e divertido, sobretudo por lhe termos atribuído um carácter competitivo.

Para Caron (2010) a psicomotricidade é uma formação de base indispensável a todas as crianças, pois pode ajudá-las a organizar o seu próprio esquema corporal, percebendo-se a si mesmas e o meio. A educação psicomotora e o desenvolvimento das crianças são importantes por influenciar toda a sua vida futura.

No dia da aula deslocamo-nos bem cedo para o pavilhão de forma a termos tudo montado quando os alunos chegassem. Proceder à montagem do exercício com os alunos já na aula trazer-nos-ia problemas. Enquanto montávamos o exercício os alunos ficariam simultaneamente em inatividade e sem supervisão, o que desencadearia comportamentos desviantes. Pedir-lhes

ajuda na montagem do material, uma estratégia que utilizamos frequentemente com as turmas de secundário, também não seria solução por força do material utilizado. Deixar alunos tão jovens manobrar colchões e trampolins resultaria inevitavelmente em brincadeira.

No decorrer da aula optamos por investir muito tempo na explicação e exemplificação dos exercícios. Alunos do sexto ano não têm um pensamento abstrato tão desenvolvido como os alunos do secundário, o que lhes impossibilita de fazer a ligação entre a explicação verbal e os acontecimentos na prática.

Após o aquecimento optamos pela utilização de estações para trabalhar os diferentes conteúdos a abordar na ginástica. Após observarmos as aulas sabíamos que o número de estações teria de ser suficientemente elevado para que os alunos não estivessem muito tempo em filas de espera – o que resultaria certamente num conjunto de comportamentos desviantes – mas suficientemente pequeno para que nenhuma das estações estivesse sem supervisão, devido à falta de autonomia dos alunos e aos comportamentos de risco que estes têm quando não estão a ser supervisionados – saltar para os trampolins, atirarem-se para os colchões, entre outros.

Após termos observado as aulas ficamos com uma noção de quais os alunos mais desestabilizadores da turma. Como o trabalho por estações implica um trabalho por grupos, era importante tentar separar estes alunos, colocando-os em grupos distintos. Em duas das quatro estações os alunos trabalhariam com aparelhos. Como se tratavam de alunos de tão tenra idade era fundamental terem a ajuda e a supervisão do professor nestas estações. Isto implicou que eu e o meu colega ficássemos fixos em duas estações e que os alunos trabalhassem autonomamente nas outras duas. Porém, sabíamos que era importante não haver nenhuma estação sem supervisão, pelo que as montamos de forma a estarem, cada uma delas, à frente de cada um de nós. Desta forma podíamos estar concentrados em ajudar os alunos na nossa estação ao mesmo tempo que supervisionávamos, sem esforço, uma das estações sem ajuda.

Por força da aplicação de todas estas estratégias conseguimos manter um bom ambiente na aula. O comportamento não foi exemplar, ou não estivéssemos a falar de alunos de 11 e 12 anos, mas conseguimos que se mantivessem com um comportamento suficientemente disciplinado para que a aula fluísse sem problemas de maior.

Outra das grandes diferenças que encontramos comparativamente às aulas que lecionamos ao secundário é a facilidade com que os alunos do segundo ciclo criam laços de afetividade connosco. A relação que os alunos estabelecem com o professor de EF é determinante para o comprometimento dos alunos com a disciplina. O facto de ser tão fácil criar essa relação facilita muito a nossa tarefa de manter os alunos motivados para a prática. Segundo Saltini (2008) o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, pode provocar no aluno o desejo de aprender e ao mesmo tempo tornar-se participativo ao romper bloqueios psicológicos e promover o bem-estar no aluno.

Na segunda aula que lecionamos da modalidade o comportamento dos alunos não foi tão exemplar como na primeira. Durante as aulas que observamos ouvimos várias vezes o professor da turma dizer que existiam dias em que os alunos estavam tão irrequietos que era praticamente impossível dar a aula. Certamente que os apanhamos num desses dias, o que nos criou novas dificuldades e obrigou à aplicação de um novo conjunto de estratégias.

Na fase inicial da aula os alunos exercitaram os conteúdos introduzidos na aula anterior recorrendo aos mesmos exercícios. Porém, alguns dos alunos já dominavam a exercitação levada a cabo numa das estações, pelo que a situação de aprendizagem se tornara demasiado fácil. Perante a falta de estímulo desta, os alunos perderam o foco e tiveram início os comportamentos incorretos. Quando tratamos de alunos com idades tão jovens torna-se fundamental oferecer-lhes exercícios desafiantes, que os estimulem, caso contrário eles descomprometem-se com a exercitação.

Por força dos conteúdos a trabalhar foi necessário, numa segunda parte da aula, reduzir o número de estações de quatro para duas. Numa delas os

alunos exercitavam os saltos no boque e na outra os saltos no minitrampolim. Como são situações de aprendizagem potencialmente perigosas exigem a ajuda do professor, o que nos obrigava a estar junto da zona de ação e afastados das filas de espera que, pelo facto de só estarem a ser utilizadas duas estações, se tornaram demasiado grandes.

Foi durante esta exercitação que despoletaram as maiores situações de indisciplina. Como estávamos longe das filas de espera e concentrados nas ajudas, era-nos difícil controlar o que lá acontecia. Os alunos gritavam, chateavam-se uns com os outros, desapareciam da fila... Era necessário fazermos alguma coisa. No estado de agitação em que se encontravam os alunos era impossível que nos preocupássemos com a sua aprendizagem, com um comportamento tão incorreto a nossa principal preocupação passa a ser o controlo disciplinar da turma em detrimento da aprendizagem dos alunos.

Para resolver a indisciplina optamos por castigar os alunos mais mal comportados, ordenando-lhes que abandonassem a exercitação e se sentassem. O objetivo do castigo, além da punição pelo mau comportamento era que este servisse de exemplo aos restantes colegas e que fosse dissuasor de mais comportamentos desviantes. E, embora os amenizasse, não os resolveu por completo, pelo que decididos sentar os alunos enquanto estes se encontravam na fila de espera. Impossibilitados de sair do lugar e sem contacto visual com os colegas da frente e de trás, os alunos mantiveram-se muito mais calmos. Caso não tivesse resultado, poderíamos ainda ter colocado os alunos em espera sentados junto da nossa área de ação, possibilitando uma supervisão muito próxima dos mesmos.

Após resolvidos os problemas de indisciplina o exercício fluiu sem problemas.

Numa das transições entre exercícios, colocamos um dos minitrampolins no local da exercitação e viramos-lhe costas para continuar a montar a situação de aprendizagem. Quando reparamos, os alunos estavam a saltar no minitrampolim, uma situação que colou em risco a integridade física deles. Para que isso não acontecesse teríamos de ter colocado o trampolim no sítio

pretendido para a exercitação mas virando de lado, impossibilitando a sua utilização.

A ginástica é uma modalidade que exige um tipo de trabalho muito específico. É necessário a utilização de muito material, é quase inevitável a utilização de filas de espera e exige uma *praxis* muito diferenciada por parte do professor que em muitos momentos da aula é obrigado a centrar a sua atenção apenas num aluno. Quando lecionamos esta modalidade a alunos de idades tão baixas, naturalmente irrequietos e pouco autónomos, torna-se necessário aplicar um conjunto de estratégias e artimanhas que permitam o controlo disciplinar da turma.

A estas duas aulas de ginástica seguiram-se outras duas de andebol que, por não ser uma modalidade tão distinta das demais como é a ginástica, não nos obrigou à adoção de um conjunto de estratégias tão diferenciadas daquelas que estamos habituados a utilizar com as nossas turmas de secundário.

O professor da turma privilegiava uma abordagem mais orientada para a técnica do que para a tática. Nas suas aulas predominavam as situações analíticas de passe e remate e o jogo, formal ou reduzido, era exercitado num curto período de tempo. A ideia do professor seria dotar os alunos com bases técnicas que lhes permitam, no futuro, dominar mais facilmente a tática porém, nós preferimos uma progressão pedagógica mais orientada para a tática do que para a técnica. Acreditamos que para que os alunos compreendam e disfrutem do jogo têm de o conseguir jogar e isso implica ter algumas noções táticas básicas, algumas delas comuns e úteis para outros desportos coletivos. Assim, o planeamento da aula assentou sobre um conjunto de exercícios que visavam a resolução do problema da aglomeração em torno da bola não esquecendo as medidas a tomar pelo facto de se tratar de uma turma de 6º ano: exercícios apelativos, desafiadores e estimulantes, que não implicassem um grande investimento de tempo na sua montagem e sem a utilização de filas de espera, para que os alunos estivessem sempre em atividade.

Estas experiências de planeamento e leção, embora curtas,

retiraram-nos da nossa zona de conforto, colocaram-nos perante um cenário muito diferente daquele a que estávamos habituados e forçou-nos a criar e experimentar estratégias que assegurassem um desenvolvimento sustentado dos alunos, um bom ambiente de aula e o controlo disciplinar. Esta experiência permitiu que nos iniciássemos na lecionação ao segundo ciclo coadjuvados um pelo outro e permitiu-nos errar num ambiente controlado e supervisionado por professores experientes. Assim, conseguimos perceber qual a melhor forma de trabalhar com alunos destas idades o que nos deixa muito mais preparados para enfrentar a lecionação a uma turma de segundo ciclo, futuramente, num contexto profissional.

4.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Segundo Matos (2015a), esta área engloba todas as atividades não letivas a ser levadas a cabo pelo estudante-estagiário, tendo em vista a sua integração no meio escolar e na sua comunidade em específico, que simultaneamente contribuam para aumentar o seu nível de conhecimento em várias áreas. Aqui serão relatadas as experiências vividas na escola fora do contexto de lecionação. A participação no DE, no corta-mato e a organização de um torneio de voleibol.

4.2.1. Desporto Escolar

De acordo com o Documento orientador do desenvolvimento do desporto escolar (2003) “o Desporto Escolar é a atividade de complemento curricular, voluntária, que permite aos alunos a prática de atividades desportivas, em ambiente educativo, sob a orientação de professores, podendo-se configurar como a principal possibilidade para a maioria dos nossos jovens poderem participar em quadros competitivos, de forma regular” (p. 4).

Durante o EP o estudante-estagiário deve recolher e organizar a

informação relativa ao DE e acompanhar não só a sua atividade, como também acompanhar a época desportiva num dos desportos apoiados pela escola (Matos, 2015a). Na escola onde realizei o EP os alunos tinham à sua disposição as modalidades de basquetebol, dança moderna, natação, voleibol e tiro com arco. A escolha da modalidade a integrar foi deixada ao nosso critério e foi feita poucas semanas após o início das aulas. Por essa altura as lecionações não estavam a correr bem, não retirava qualquer prazer das aulas nem me sentia competente no papel de professor. Das modalidades disponíveis só havia uma que eu dominava, e a necessidade de me sentir realizado e competente em contexto escolar levaram a que optasse pelo voleibol.

A equipa de voleibol treinava duas vezes por semana no pavilhão da escola e era constituída por vinte alunas entre os dezasseis e os dezoito anos. O professor responsável pela equipa tinha como modalidade de eleição o andebol, da qual foi jogador e treinador durante vários anos. O seu conhecimento sobre voleibol resumia-se à experiência que obteve de anos de leção da modalidade em contexto de aula. Assim que soube que eu era treinador de voleibol pediu-me que assumisse as rédeas da equipa, dando-me total liberdade no planeamento e orientação dos treinos. Os jogos, marcados sempre para os sábados de manhã, acabaram por coincidir muitas vezes com as minhas responsabilidades no desporto federado porém, sempre que me foi possível ir, assumi o papel de treinador principal, totalmente responsável pela elaboração das formações e orientação dos jogos.

As atletas eram extremamente interessadas e empenhadas o que, aliado ao facto de terem um nível de capacidade muito baixo no início do ano, fez com que evoluíssem muito nos primeiros tempos. Esta evolução fez-se notar nos resultados dos jogos que só não foram melhores pela presença de muitas atletas federadas em algumas das equipas adversárias. Esta situação fez com que debatêssemos várias vezes durante o ano a possibilidade de atletas federados integrarem equipas de DE. Fruto de uma carga de treinos maior e de melhores condições de exercitação os atletas federados apresentam um nível competitivo superior aos atletas de DE, pelo que a sua utilização em jogos de

DE pode ser vista como uma injustiça. Por muito bem que uma equipa de DE trabalhe, se não tiver na sua constituição atletas federados, muito dificilmente conseguirá ganhar a uma equipa que se apresente com alguns atletas deste tipo. Por outro lado, a presença de atletas federados em equipas de DE atrai a participação de colegas que se sentem motivados pela possibilidade de treinar e jogar ao lado de atletas de elevada qualidade, o que significa que a sua presença contribui para o aumento de alunos a praticarem desporto. Além disso, esses atletas ajudam a aumentar a qualidade do treino o que possibilita um maior desenvolvimento dos seus colegas não federados. Assim, a possibilidade de atletas federados poderem integrar equipas de DE tem os seus prós e contras. Na minha opinião, a participação destes atletas não deve ser negada, pelas possibilidades que a sua presença oferece porém, por uma questão de justiça, a sua utilização nos jogos deveria ser regulamentada. Não deveria ser possível apresentar em campo uma equipa constituída totalmente por atletas federados. No caso do voleibol, acredito que uma boa regra seria limitar a presença destes atletas a um total de dois jogadores por *set*. Desta forma eram conservadas todas as vantagens da presença de atletas federados e simultaneamente era reduzida a injustiça da sua utilização, oferecendo às equipas totalmente constituídas por atletas do DE a oportunidade de se debaterem de igual para igual com equipas que contem com atletas federados.

Aparte esta situação, considero que a competição está muito bem organizada. Os quadros competitivos são revelados com muita antecedência bem como a marcação dos jogos. Em grupos de três equipas, a equipa da casa é a primeira e última a jogar, desta forma as equipas visitantes fazem sempre os seus dois jogos seguidos, o que permite a chegada de uma delas mais tarde e a ida embora da outra mais cedo, assegurando que passam o menor tempo possível no pavilhão.

A oportunidade de todas as equipas do grupo jogarem em casa bem como a possibilidade de repescagem após a fase de grupos, garantindo que nenhuma equipa é prejudicada por pertencer a um grupo difícil, configura justiça à competição.

A presença de uma equipa inteiramente constituída por atletas federadas fez com que não conseguíssemos passar o nosso grupo em primeiro lugar, embora tivéssemos conseguido terminar à frente de uma equipa que contava com três atletas deste tipo, o que demonstra bem o nível de jogo que conseguimos alcançar durante o ano. Ficando em segundo lugar fomos selecionados para a repescagem e colocados em novo grupo com equipas essencialmente constituídas por atletas federadas, o que nos impossibilitou de seguir para o grupo dos primeiros. A partir do momento em que fomos colocados no grupo dos últimos conseguimos vencer todos os jogos porém, por via da classificação anterior, já não foi possível alcançar um lugar de eleição.

Do ponto de vista das metodologias e do entendimento da modalidade, como tenho a experiência do desporto federado, a presença no DE acabou por não surtir aprendizagens significativas. Durante os treinos assisti várias vezes ao professor responsável pela equipa a registar exercícios e ideias que eu utilizava, garantindo que os iria colocar em prática no ano seguinte, quando já não tivesse a nossa ajuda. As principais aprendizagens desta experiência vieram essencialmente do entendimento teórico do DE, da forma como é estruturado e organizado.

Por ser gratuito e praticado na escola, o DE oferece aos alunos uma excelente oportunidade de praticarem desporto, com todas as vantagens que essa prática tem inerente e afigura-se como uma excelente rampa de lançamento para o desporto federado, *“tem também uma função formativa específica, insubstituível, que se desenvolve em termos diferentes da atividade curricular e desempenha uma outra função na vida do aluno”* (Carvalho, 1987, p. 150). Além disso, possibilita aos alunos viverem uma época desportiva, o que certamente os torna mais literatos e interessados pelo desporto.

4.2.2 Corta-Mato: escolar, concelhio e distrital

A prova de corta-mato escolar realizou-se fora das instalações da escola, num pequeno parque público situado no centro da freguesia denominado de “Quinta das Freiras”. Este espaço, antigamente utilizado como jardim de passeio das freiras do Mosteiro de São Cristóvão, assume-se hoje como um parque desportivo, que conta com material e campos de vários desportos. Circundante aos campos, existe um espaço verde que cobre toda a totalidade do parque, atravessado por um pavimento pedonal que circula o espaço e permite o acesso às diferentes zonas existentes nele.

Para aferir as condições do local, que recentemente tinha sido intervencionado, deslocamo-nos, juntamente com os restantes professores de EF, até ao espaço. Decidimos aproveitar o pavimento pedonal existente para fazer o percurso da prova, desta forma, além de o trajeto ser mais facilmente perceptível pelos alunos, estes não sairiam prejudicados, do ponto de vista das condições do terreno, caso as condições meteorológicas não fossem as desejadas.

Como o corta-mato da escola já se realiza há vários anos naquele local, pouco mais havia a decidir naquela visita. Os resultados e a entrega dos lanches seriam, como usualmente, na casa da juventude, situada no interior do parque. O sistema de som ficaria no sítio habitual, assim como o local de partida e chegada.

Posteriormente à visita ao parque, decidiu-se que função teria cada um dos professores durante a realização da prova. Alguns de nós teriam de ficar espalhados pelo espaço, ao longo do pavimento pedonal, de forma a garantir que nenhum aluno alteraria o percurso delineado, outros teriam de ficar na zona da partida, a organizar os participantes e dar o sinal de partida. Outros teriam de ficar responsáveis pela zona da meta, para controlar a chegada dos corredores e anotar a ordem da mesma. Teria ainda de haver alguém responsável pelo sistema de som e pela organização e anotação dos resultados, no interior da casa da juventude. A distribuição dos lanches pelos alunos ficaria a cargo dos funcionários do pavilhão.

Após a distribuição de tarefas ficamos responsáveis por realizar o trabalho desenvolvido habitualmente pelo PC, os resultados. Era nossa função recolher os apontamentos dos professores responsáveis pela meta, passá-los para o formato digital, decodificá-los e por fim apresentar a lista com os alunos participantes e os vencedores de cada escalão.

No dia da prova quando cheguei ao local já os funcionários da junta de freguesia colocavam cartazes alusivos ao torneio e fitas à volta do pavimento pedonal de forma a marcar o percurso. À medida que os alunos iam chegando, trazidos pelos pais, começavam a realizar o seu aquecimento e voltas de reconhecimento ao local. A anfitriã do torneio foi a atleta Sara Moreira, convidada para dar o sinal de partida e conviver com os participantes.

Durante cada uma das corridas, os professores responsáveis preocupavam-se em preparar o grupo de alunos que participaria na corrida seguinte. Três professoras controlavam a meta, de forma a garantir que a lista de resultados era corretamente elaborada enquanto vários professores, espalhados pelo espaço, confirmavam a correta realização da prova por parte dos alunos. Tudo correu como planeado.

A participação na organização do corta-mato permitiu-me compreender qual a logística necessária para a realização de um evento desta natureza: a necessidade de eleger um espaço amplo, que albergue sem problema os participantes e os pais e que permita a realização das provas do ponto de vista do espaço necessário e da segurança dos alunos; a obrigatoriedade de contar com a aprovação e ajuda da junta de freguesia, responsável pela disponibilização do espaço e pela preparação do local; a necessidade de colocar professores a controlar a partida, a meta e o trajeto em toda a sua extensão e a importância de colocar vários professores a controlar os resultados, para garantir que estes são recolhidos e apresentados com o máximo de fiabilidade possível.

No final de todas as provas e da entrega de prémios aos vencedores, realizamos um almoço com todos os professores de EF do agrupamento. Este convívio fora da escola, num ambiente de descontração, permitiu-nos conhecer melhor os restantes professores e reforçar os laços de amizade e companheirismo que temos com eles.

No dia chuvoso de 13 de dezembro acompanhamos os alunos melhor classificados do corta-mato escolar ao corta-mato concelhio, nas imediações do Pavilhão Multiusos de Gondomar. Ao contrário do que aconteceu na fase escolar, para esta etapa do corta-mato os alunos dispuseram de duas camionetes, que bem cedo saíram da escola e asseguraram o transporte de todos os participantes. Quando chegamos ao local de realização da prova deparamo-nos com uma excelente organização. Ao cuidado dos professores ficou apenas o levantamento dos *kit's* e o controlo dos alunos durante a realização das provas, todas as outras tarefas de organização e gestão ficaram à responsabilidade da Câmara Municipal. O espaço escolhido para o evento pareceu-me o ideal, uma vez que o Pavilhão Multiusos dispõe de um amplo espaço exterior e de parque de estacionamento de grandes dimensões junto a um espaço verde, ideal para a realização das provas. É de frisar a presença de duas ambulâncias dos bombeiros que, por várias vezes, foram chamados a intervir para prestar auxílio a alunos mais esgotados fisicamente.

O corta-mato distrital teve lugar no dia 26 de janeiro no Parque da Cidade. Um megaevento com mais de cinco mil participantes. À semelhança do que aconteceu com a fase concelhia os professores não tiveram de desempenhar qualquer papel na organização e gestão da prova, toda a organização do evento foi a cargo do Desporto Escolar. Todavia, foi perceptível a preparação que um evento deste calibre exige.

4.2.3 Torneio de voleibol

No final do primeiro período o núcleo de estágio ficou responsável por organizar um torneio de voleibol.

Consideramos que a data indicada para o realizar era o último dia de aulas do período. Num momento em que todas as avaliações de todas as disciplinas já estavam realizadas, os alunos teriam nesta data maior disponibilidade para participar no torneio do que em qualquer outra. Além disso, pela mesma razão,

era mais fácil podermos utilizar todos os espaços desportivos existentes na escola. De seguida, a escolha a fazer recaía sobre os ciclos de ensino que participariam no torneio. O contexto em que estávamos inseridos, numa escola com apenas dois pavilhões e poucos professores de EF, não possibilitava a abertura do torneio a todos os anos de escolaridade, pelo que era necessário escolher quais os ciclos participantes. Como o voleibol exige um elevado domínio técnico, e como esse domínio técnico é maior em alunos mais velhos, decidimos que o torneio seria destinado aos alunos do ensino secundário.

Após definida a data e os participantes, importava definir qual a modalidade (forma de jogo reduzido) que os alunos jogariam. A opção pelo 2x2 significaria a inscrição de muitas equipas, o que dificultaria a organização do torneio no que concerne ao número de jogos a realizar. Por sua vez, o 6x6 afigurava-se, tendo em consideração o nível de jogo apresentado pelas nossas turmas e pelas turmas que tínhamos a oportunidade de observar, como uma modalidade demasiado complexa. A sua escolha significaria um nível de jogo muito baixo, o que se faria sentir no interesse dos alunos pelo torneio. Assim, a escolha acabou por recair sobre o 4x4.

Por fim, interessava definir como organizaríamos as equipas. Por uma questão de facilidade na escolha dos elementos, decidimos permitir a inscrição de equipas mistas, masculinas e femininas.

Após definirmos uma data, os participantes, a modalidade e as possibilidades de inscrição das equipas falamos com os restantes professores de EF da escola, de forma a inteirá-los do torneio que estávamos a organizar e, ao mesmo tempo, saber da sua disponibilidade para nos ajudar a organizá-lo. De seguida, avançamos para a elaboração do cartaz (Anexo I), de forma a informarmos os alunos da realização do torneio, e das fichas de inscrição que, após imprimidas, distribuímos pelos restantes professores da disciplina. Para se inscreverem no torneio os alunos tinham de se dirigir ao seu professor de EF, solicitar uma ficha de inscrição e devolvê-la devidamente preenchida.

Após o término da data das inscrições recolhemo-las e elaboramos o quadro competitivo (Anexo II), constituído por 40 equipas, mais de 240 alunos.

Definimos que as equipas mistas jogariam entre si, bem como as masculinas e as femininas. Após encontrado o vencedor de cada uma destas categorias, estes defrontar-se-iam de forma a encontrar o grande vencedor.

No dia do torneio tínhamos ao nosso dispor todos os espaços desportivos *indoor* da escola, o que possibilitava a montagem de quatro campos. Assim, era necessário arranjar quatro árbitros e pessoas para *fazer mesa* em cada um desses quatro campos. Questionamos os professores de EF da escola sobre a possibilidade de arbitramos os jogos porém, por não se sentirem completamente à-vontade com as regras da modalidade, declinaram o convite, mas rapidamente se ofereceram para *fazer mesa* e tirar fotografias durante o torneio. Quanto à arbitragem, dois dos campos estavam assegurados por mim e pelo meu colega de estágio, interessava encontrar mais duas pessoas para os restantes campos, pelo que pedimos ajuda a dois amigos, também eles treinadores de voleibol. O PC ficou responsável por comprar as medalhas para os vencedores e as atletas do DE por ajudar na logística do torneio.

No dia do torneio contamos com a ajuda dos funcionários do pavilhão, do PC e das atletas do DE para montar os recintos de jogo. O PC ficou responsável pelo som e pela *mesa* da organização, uma das professoras por tirar fotografias, as atletas do DE pelas mesas de jogo e os restantes professores, além de auxiliarem as atletas do DE, por organizar as equipas.

No início de cada jogo as pessoas responsáveis pela *mesa* anotavam os participantes, de forma a garantir que estes estavam inscritos e de que haveria um registo que nos permitisse, posteriormente, justificar as faltas dos participantes. No final do jogo a mesma responsável dirigia-se à mesa da organização e ditava ao PC o resultado, que o apontava no quadro competitivo da *mesa* e no quadro competitivo público, destinado aos atletas.

Na minha opinião o torneio correu na perfeição. Todas as equipas compareceram e os horários definidos foram perfeitamente cumpridos. Os dois pavilhões estavam cheios de público na bancada, a vibrar com os jogos, conferindo ao torneio um excelente ambiente. Tudo correu como o planeado.

Após o torneio colocamos no corredor principal da escola as fotografias dos vencedores de forma a promover e dar a conhecer aos alunos a atividade que desenvolvemos.

4.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este capítulo “*engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.*” (Matos, 2015a, p. 7). Durante o EP o estudante-estagiário tem a oportunidade de se desenvolver não só enquanto docente, mas também enquanto humano. O crescimento providenciado por este ano não se limita ao profissional, também desencadeia um desenvolvimento pessoal e social que me será útil não só na docência mas como em todas as etapas da minha vida futura.

Dentro desse desenvolvimento pessoal destaco a resiliência, não foi fácil não baixar os braços pouco após o início do ano letivo, quando as aulas não corriam nada bem. Foi preciso ser resiliente para não virar a cara à luta e partir em busca de respostas e soluções. Por outro lado, essa necessidade de alterar a minha *praxis* fez-me desenvolver a capacidade de observação, na identificação dos problemas e de pesquisa, na busca pelas estratégias para os solucionar.

Além disso, este ano de estágio foi frutífero em debates. Debates com o PC, com o meu colega de estágio e com os restantes colegas da faculdade. Discutimos gestos técnicos, movimentações táticas, avaliações e modelos de ensino. Além de aprender com estas conversas, também tive a oportunidade de desenvolver o poder de argumentação, útil para muitas outras tarefas que não a docência.

Por outro lado, o tempo exigida pelo estágio, não só nas aulas mas em toda a planificação e reflexão que elas envolvem, aliado à carga horária da faculdade e dos treinos e jogos do desporto escolar e federado, fizeram com que melhorasse a minha capacidade de organização. Não foi fácil conciliar todas as

tarefas sem descuidar nenhuma delas, foi necessário uma grande ponderação e organização.

Relativamente às aulas, o estágio contribuiu para o desenvolvimento da minha comunicação. Enquanto treinador a comunicação nunca foi um grande problema porém, existia sempre algum nervosismo quando me tornava o centro das atenções, o que fazia com que acelerasse a informação que queria transmitir para que esse momento passasse o mais rápido possível. Colocado perante a mesma situação no estágio, diante de mais pessoas que o habitual e a falar de outras modalidades que domino menos que o voleibol, a capacidade de comunicação foi-se desenvolvendo. No final do ano não sentia qualquer dificuldade em falar para a turma, muito menos para a equipa.

Porém, a maior aprendizagem preconizada pelo EP foi a tomada de consciência sobre a importância de refletir sobre os nossos atos. Pensando e questionando a nossa forma de intervir encontramos problemas e soluções e transformamos as experiências em conhecimento que nos permite rentabilizar o processo ensino-aprendizagem.

4.3.1. Professor reflexivo

Freire (1996) salienta que na formação dos professores *"o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática"* (p. 43). Só através de uma intensa reflexão, que questione as suas ideias e as suas metodologias, é possível o professor desenvolver conhecimento. Angelini (cit. por Lima, 2000) lembra que *"nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine"* (p. 49), sem a reflexão não é possível compreender o porquê de algo ter corrido bem e, sem esse conhecimento, dificilmente essa experiência positiva poderá ser repetida. Por outro lado, só a reflexão sobre algo que não correu bem poderá garantir que esse acontecimento não se volte a realizar. Marcelo (1999) relembra que *"os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência"* (p.4), de nada servem todas as experiências que o estudante-estagiário vive durante o EP se não refletir sobre elas e transformar essas experiências em conhecimento que poderá perpetuar para o futuro.

O estudante-estagiário deve aprender, em contexto de EP, a ser um profissional com elevada capacidade de reflexão, capaz de questionar as suas teorias e práticas e, por conseguinte, responsabiliza-se pelo seu próprio conhecimento (Andrade & Martins, 2017). Foi esta atitude reflexiva que tentei ter em todas as reflexões que redigia no final de cada aula, bem como em cada conversa e discussão que ao longo do ano fui travando com o PC e com o colega de estágio. Foi através deste ato reflexivo que fui encontrando soluções para os problemas e que consegui superar as inúmeras dificuldades que a prática me foi apresentando. Foi igualmente através dele que consegui transformar essas mesmas experiências em conhecimento que posso transportar comigo para a vida futura.

De facto esta capacidade de refletir a nossa *praxis* revela-se útil não só nas questões da docência mas em todos os papéis que desempenhamos ao longo da vida. Hoje transporto esta reflexão para os treinos que oriento, com resultados positivos no que concerne à relação com as atletas, à elaboração das situações de aprendizagem e inclusive ao modelo de jogo que pretendo implementar.

5. A INFLUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE EQUIPAS ESTÁVEIS AO LONGO DO TEMPO E DE UM QUADRO COMPETITIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS

RESUMO

O principal propósito deste trabalho foi compreender qual a percepção de alunos do ensino secundário relativamente à influência da utilização de equipas estáveis ao longo de uma Unidade Didática (UD) e à utilização de um quadro competitivo nas aulas de Educação Física (EF). As estratégias foram aplicadas nas UD de andebol e ginástica acrobática. O material recolhido circunscreveu-se às reflexões do estudante-estagiário durante o intervalo de tempo em que as UD foram lecionadas e a entrevistas semiestruturadas realizadas aos alunos participantes do estudo. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de acordo com as recomendações de Bardin (1977) e Queirós e Graça (2013). Os resultados apontam para a capacidade destas estratégias providenciarem um aumento na motivação, empenho e assiduidade e pontualidade dos alunos bem como preconizar aprendizagens técnico-táticas, pessoais e sociais significativas.

Palavras-chave: Educação Física, Equipas Estáveis, Quadro Competitivo, Percepção dos Alunos

ABSTRACT

The main purpose of this work was to understand the perception of secondary students regarding the influence of the use of stable teams throughout a Didactic Unit and the use of a competitive framework in Physical Education classes. The strategies were applied in the didactic units of handball and acrobatic gymnastics. The collected material was limited to the reflections of the intern during the time the didactic units were taught and to semi-structured interviews carried out to the students participating in the study. To analyse the data, we used the content analysis according to the recommendations of Bardin (1977) and Queirós and Graça (2013). The results suggest the capacity of these strategies to provide an increase in motivation, commitment, attendance and punctuality of students as well as to advocate significant technical-tactical, personal and social learning.

Key words: Physical Education, Stable Teams, Competitive Framework, Student Perception

1. Introdução

A motivação, o comprometimento e o bem-estar dos alunos no decorrer das aulas é algo que deve preocupar os professores de EF. Isto implica que o professor implemente ideias e estratégias que incrementem nos seus alunos o gosto pela disciplina (Chicati, 2000). Uma boa forma de dinamizar as aulas e transformá-las em algo diferente do habitual é a utilização de modelos de ensino. Um modelo de ensino é um conjunto de orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica que é desenhado para ser utilizado em toda uma unidade de instrução incluindo o planeamento, a implementação e a avaliação dessa unidade, o que significa que também estão subjacentes métodos, estratégias e estilos de ensino (Metzler, 2011). Todavia, nem sempre é necessário utilizar-se um modelo de ensino na sua totalidade, a replicação em aula de algumas estratégias vinculadas a um modelo é o necessário para que se crie um impacto junto dos alunos. Foi segundo esta lógica que surgiu a ideia de utilizar equipas estáveis ao longo de uma UD bem como um

quadro competitivo que regule uma competição entre essas mesmas equipas. Estas estratégias são parte integrante do Modelo de Educação Desportiva (MED) desenvolvido por Daryl Siedentop em 1994 como forma de dar resposta a algumas das lacunas presentes nas abordagens tradicionais. O MED é um modelo de ensino baseado nos valores do desporto, que preconiza às aulas de EF um ambiente de ensino-aprendizagem com características do desporto federado (Pereira et al., 2013). Procura educar estudantes a serem jogadores na totalidade do seu sentido ao desenvolvê-los como pessoas competentes, literatas e entusiastas no que diz respeito ao desporto (Siedentop, 1994) para isso, o modelo utiliza, entre outras estratégias, a filiação e a competição formal (Siedentop et al., 2004). A filiação, alcançada através da utilização de equipas estáveis ao longo do tempo, promove a integração e o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo (Mesquita & Graça, 2011) e a competição formal, que prevê a existências de um quadro competitivo a ser colocado em

prática ao longo da UD, assume-se como um potencial motivador para o trabalho e o desempenho dos alunos que vão treinar e exercitar tendo em vista uma participação satisfatória na competição.

Relativamente à utilização da competição nas aulas de EF, a literatura aponta para a existência de vários pontos de vista. No que concerne à motivação, Soares e Montagner (2008) defendem que a maioria das crianças gosta de atividades competitivas e que se sentem fascinadas por elas. Os autores defendem ainda que, quando bem utilizada, a competição torna-se uma ferramenta valiosa na formação do caráter, tornando a criança participativa, autêntica e criativa. Do ponto de vista do desenvolvimento social dos alunos, Vilaça e Marques (2006) afirmam que as regras estáveis existentes na competição estabelecem um papel pedagógico importante: ensinar os alunos a respeitarem as regras. Já para Scaglia et al. (2001) a competição, desde que seja equilibrada e ofereça a todos os participantes hipóteses de ganhar equitativas, representa um importante princípio pedagógico. Por

sua vez, Leite (2010) afirma que a competição reproduzida na escola não comporta ideais sociais e educativas, mas apenas o de rendimento, que leva a vitória e derrotas, sucesso de poucos e fracasso de muitos. Capitanio (2003) também corrobora desta opinião afirmando que o desporto traz vitórias mas sobretudo derrotas e que se não for visto com um olhar amplo e crítico dentro da aula de EF pode ser prejudicial aos alunos. Em suma, a utilização de uma vertente competitiva nas aulas de EF não reúne o consenso da literatura, o que vai de encontro ao defendido por Reverdito et al. (2008) quando afirmam que a competição não é boa nem má, mas sim o que fazemos dela.

Quanto à utilização de equipas estáveis ao longo do tempo nas aulas de EF, a literatura é extremamente escassa, não tendo sido encontrados artigos de relevância sobre o tema. Porém, muitos estudos foram realizados para aferir de que forma o MED influencia as aulas de EF. Uma vez que esse modelo de ensino assenta sobre a utilização de equipas fixas ao longo do tempo, é possível aferir

algumas conclusões através da análise desses documentos.

De forma a testar a influência da utilização de equipas estáveis ao longo do tempo e de um quadro competitivo nas aulas de EF estas estratégias foram aplicadas em duas UD distintas, ginástica acrobática e andebol. Ao aplicar a estratégia em duas modalidades asseguramos que o nível de interesse dos alunos pela modalidade e as capacidades técnico-táticas que apresentam na sua prática não influenciam a opinião dos alunos relativamente às estratégias em estudo. Ao longo do mesmo ano letivo os alunos também tiveram a oportunidade de experienciar a leção através de outros modelos de ensino e outras estratégias, o que lhes permite comparar as diferenças existentes entre eles.

2. Metodologia

Participantes

A amostra presente deste estudo foi a turma ao encargo do estudante-estagiário, configurando-se esta como uma amostra por conveniência. A mesma é referente a uma turma de 24 alunos (12 do

sexo feminino e 12 do sexo masculino) do ensino secundário, da Escola Secundária de Rio Tinto, em Gondomar com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Quando questionados sobre a sua modalidade preferida e com mais dificuldades, um aluno elegeu o andebol e outro a ginástica como modalidades preferenciais, enquanto sete alunos apontaram a ginástica como a modalidade em que sentiam maiores dificuldades. À data da realização do estudo nenhum aluno era ou já tinha sido praticante de andebol nem de ginástica. Participaram nas entrevistas todos os alunos. O autor interveio no estudo como observador participante, tendo realizado anotações relativas ao decorrer das aulas nas reflexões de aula e intervindo na qualidade de professor da turma. A turma foi dividida em quatro equipas de seis elementos cada. Para a formação das equipas foi levado em consideração as capacidades técnicas e táticas dos alunos bem como os seus conhecimentos da modalidade, para que as equipas fossem homogéneas no que concerne ao sexo e à qualidade dos alunos.

Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha dos dados circunscreveram-se às reflexões do autor durante o intervalo de tempo em que a UD foi lecionada, bem como a entrevistas de carácter semiestruturado realizadas aos alunos, que se constituíram centrais na recolha de dados. Após a construção do guião (Anexo III), este foi revisto por um especialista que aconselhou a sua versão final.

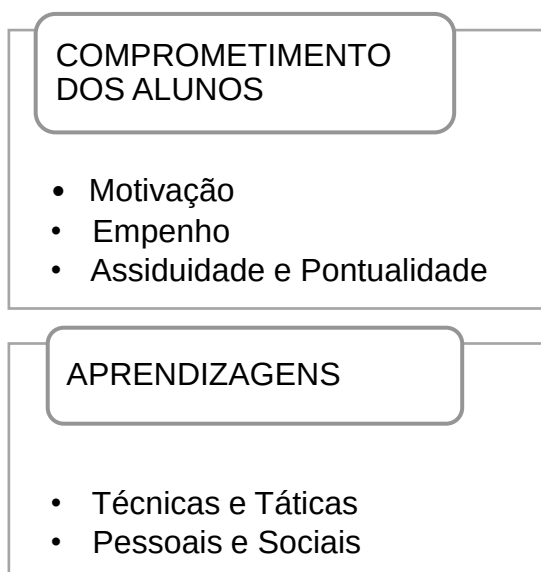
Procedimentos e aplicação

Quanto às reflexões produzidas pelo autor, estas tiveram uma periodicidade bissemanal e foram elaboradas ao longo de todo o ano de estágio. Apenas os parágrafos que faziam menção ao decorrer das aulas em que se aplicou as estratégias em estudo foram tidos em conta. Quanto às entrevistas, estas foram realizadas num lugar calmo, sem influência de terceiros e com autorização prévia por parte dos Encarregados de Educação dos alunos com consentimento informado face a estas. A cada aluno foi atribuído um número para que o anonimato fosse mantido, tendo este

sido utilizado posteriormente para a transcrição das entrevistas.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo. Bardin (1977) refere que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. A análise centrou-se somente no conteúdo manifesto, uma vez que a análise do conteúdo latente é mais arriscada em termos interpretativos (Queirós & Graça, 2013). Após a aplicação das entrevistas e de acordo com os dados recolhidos na sua aplicação foram definidas duas grandes categorias *a posteriori*, Comprometimento dos alunos e Aprendizagens, cada uma delas subdividida em subcategorias, conforma indica o quadro seguinte.



3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos e a sua discussão estão organizados com base nas categorias definidas para a sua estruturação. Estes foram posteriormente discutidos e confrontados com a literatura existente que referencia estas temáticas.

Comprometimento dos alunos

O comprometimento dos alunos diz respeito ao envolvimento dos alunos com a prática, nomeadamente a vontade e alegria com que realizam as aulas e a forma como se comprometem e empenham nas tarefas de aprendizagem realizadas durante as mesmas. Agrupa três subcategorias: motivação, empenho

e assiduidade e pontualidade às aulas.

A **motivação** define-se como sendo o processo responsável pela intensidade, direção, persistência dos esforços de uma pessoa no alcance de determinada meta (Robbins, 2005).

“Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, procurando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados dos seus desempenhos” (Guimarães e Boruchovitch, 2004, p.143).

No que concerne à utilização de equipas estáveis ao longo da UD os alunos afirmam que esta estratégia aumenta a sua motivação para a prática.

“Trabalhando sempre com a mesma equipa cria-se um espírito de grupo que aumenta a motivação para as aulas.” Aluno 13

“Há mais entreajuda e o ambiente é melhor quando trabalhamos com equipas estáveis.” Aluno 4

“Temos mais apoio dos nossos colegas, é mais divertido e fazemos as coisas com mais vontade.” Aluno 8

O espírito de grupo, a entreajuda e o bom ambiente que se evidencia com a aplicação desta estratégia aumentam a motivação dos alunos, que afirmam que:

“As aulas tornam-se mais fixes”. Aluno 12

Este aumento da motivação pela utilização de equipas estáveis vai de encontro aos resultados observados na literatura. Bennett e Hastie (1997) nos seus estudos sobre o MED concluíram que a filiação decorrente da utilização de equipas estáveis é um dos aspetos mais atrativos do modelo para os alunos.

Por sua vez, Carlson e Hastie, na sua pesquisa sobre os diferentes modelos de ensino concluíram que a utilização de equipas estáveis ao longo do tempo assegura que os alunos menos dotados e as raparigas, habitualmente marginalizados nos programas tradicionais, sentem que trabalham

mais, que dão um contributo importante à equipa e que se divertem mais quando colocados em equipas estáveis (Carlson & Hastie, 1997; Hastie, 1998b).

Relativamente à utilização do quadro competitivo os alunos asseguram que a utilização desta estratégia aumenta o seu desejo e vontade para a prática.

“Se não houver um quadro competitivo é só mais um jogo, não conta para nada. Mas havendo um quadro competitivo fazemos tudo para não perder.” Aluno 6

“Queríamos sempre ganhar.” Aluno 4

“Faz com que aumente a motivação porque torna-se mais divertido, as equipas a competir entre si, para quem gosta de competição acho que é bastante motivante.” Aluno 7

“Como há várias equipas a jogarem entre si cria-se um ambiente competitivo e isso dá-nos “pica”, dá-nos motivação.” Aluno 10

A competição aguça a motivação dos alunos, que desta forma disfrutam mais das aulas. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Soares e Montagner

(2008) que concluíram que a maioria das crianças gostam de atividades competitivas e que se sentem fascinadas por elas e de Mesquita et al. (2016) que afirmam que a competição existente no MED aumenta a motivação dos alunos para a prática.

Assim, a utilização destas estratégias significam um incremento na motivação dos alunos, que retiram maior prazer da realização das aulas. Nas reflexões também está presente esta ideia, de que os alunos *“são muito mais empenhados e autónomos nas aulas de ginástica* [onde são aplicadas as duas estratégias estudadas] *do que nas de basquetebol* [onde nenhuma das estratégias é utilizada] e essa *motivação mantém-se do início ao fim da aula mesmo quando leciono ginástica durante os dois tempos da aula de 100 minutos.*” – Reflexão da Aula 15 de 7 de novembro

O **empenho** diz respeito ao compromisso e dedicação que os alunos colocam na realização das aulas.

No que concerne à utilização de equipas estáveis, Grant (1992) e Hastie (1998a) afirmam que esta estratégia contribui para o

incremento do empenho durante a prática desportiva.

Em vários dos seus estudos MacPhail e Kinchin concluíram que o sentimento de pertença à equipa contribuiu para o aumento do comprometimento para com a matéria de ensino e a prossecução dos objetivos de aprendizagem. (MacPhail & Kinchin, 2004; MacPhail et al., 2008; Kinchin et al., 2004).

Iguais resultados foram encontrados em diversos estudos que concluíram que o gosto pela aprendizagem é incrementado pelo investimento e significados que os praticantes atribuíram à ideia de pertencer a uma equipa (Hastie & Sinelnikov, 2006; Wallhead & Ntoumanis, 2004; Mesquita et al., 2016).

As opiniões obtidas nas entrevistas corroboram os aspetos defendidos na literatura, com os alunos a afirmarem que o facto de pertencerem a uma equipa estável aumenta o seu empenho na realização das aulas.

“Influencia de forma positiva, porque nos vamos esforçar mais para não prejudicar o grupo. Não queremos ser a “ovelha negra”, vou esforçar-me, dar o meu melhor até conseguir.

Enquanto se for de forma individual eu penso que não consigo e acabo por desistir.” Aluno 12

“O empenho aumenta porque não queremos prejudicar o grupo, esforçamo-nos mais.” Aluno 1

“ Queremos sempre melhorar para ajudar o grupo.” Aluno 17

O facto de pertencerem a uma equipa e de os seus conhecimentos e *performances* influenciarem o grupo incentiva todos os alunos que, por um lado se comprometem com as tarefas de forma a não prejudicarem os colegas e, por outro lado, se empenham por não quererem ser os únicos a não conseguir realizar uma tarefa.

“Quando não trabalhamos por equipas estáveis as pessoas dedicam-se menos aos exercícios, há mais brincadeira. Assim não, todos querem trabalhar para ter melhores resultados.” Aluno 8

Bom exemplo deste empenho é relatado numa das reflexões: *“O “Aluno 11” não consegue realizar um rolamento à frente porém, o grupo em que está inserido decidiu utilizar como elemento de ligação o rolamento à frente e definiu que todos os alunos o deveriam realizar*

em simultâneo. Após perceberem que o “Aluno 11” não consegue realizar o elemento, de imediato se prontificaram para o ajudar e este rapidamente demonstrou uma abertura para aprender que, certamente, não teria caso não estivesse inserido num grupo.” – Reflexão da Aula da 9 de 13 de outubro

“O “Aluno 11” aprendeu a fazer a cambalhota com o grupo dele.” Aluno 9

Esta ideia volta a ser reforçada nas reflexões, onde se poder ler que *“este nível de comprometimento dos alunos que poderá levar a que aqueles alunos mais desmotivados se sintam estimulados a fazer a aula é conseguido pela existência de equipas estáveis.”* – Reflexão da Aula 16 de 10 de novembro

Relativamente à utilização do quadro competitivo, os alunos realçam que pelo facto de os resultados serem apontados e contarem para o *ranqueamento* das equipas, a vontade de vencer aumenta exponencialmente, o que se traduz num maior empenho no jogo.

“Nós tínhamos um objetivo, que era ganhar, por isso esforçávamo-nos mais.” Aluno 2

“Eu dava o máximo em todos os jogos porque queria ganhar e dantes [quando não se utilizava um quadro competitivo] isso não acontecia. Agora dou o máximo e tento compensar e ajudar os meus colegas com mais dificuldades.”
Aluno 5

“Se não houver um quadro competitivo não tem mal perder, se houver vamos fazer tudo para ganhar, porque o resultado conta para alguma coisa.” Aluno 18

O mesmo cenário foi descrito nas reflexões:

“Os alunos demonstraram-se muito mais empenhados que anteriormente [quando não era utilizada nenhuma das estratégias]. A intensidade do jogo aumentou, os alunos estavam muito mais focados e comprometidos com a execução. Festejavam os golos, celebravam as defesas e ajudavam-se uns aos outros (...) Houve luta pela posse de bola e ninguém queria perder.” – Reflexão da Aula 33 de 23 de fevereiro

Além de se empenharem mais nos jogos, os alunos tomaram consciência de que quanto melhor exercitassem melhores resultados desportivos teriam, o que fez com que se empenhassem mais na realização das situações de aprendizagem.

“Mesmo nos exercícios empenhamo-nos mais, quanto melhor trabalharmos melhor vamos jogar no final da aula.” Aluno 14

“De imediato se sentiu um ambiente diferente do habitual. A grande maioria dos alunos mostraram-se muito mais empenhados que o costume (...) não houve espaço para brincadeiras, conversas paralelas, ou comportamentos fora da tarefa, todos estavam focados no exercício e empenhados na sua realização.” – Reflexão da Aula 33 de 23 de fevereiro

Hastie et al. (2013) concluíram que a existência de competição tem evidenciado ser determinante no incremento da participação entusiástica dos alunos, do comprometimento e da responsabilização na realização das tarefas de aprendizagem.

Mesquita e Graça (2009) atestam esta ideia quando defendem que a existência de um quadro competitivo assegura que os alunos não se desviem do objetivo das tarefas auxiliando na sua monitorização e cumprimento.

Hastie et al. (2011) defendem que a competição presente nas aulas do MED faz com que os alunos encarem as aulas de forma “mais séria”, revelando maior comprometimento e sentido de responsabilidade. Hastie (2013) concluiu que os alunos, quando sujeitos ao MED, guiados pela cede de vencer, prestam maior atenção ao *feedback* fornecido pelos professores durante as situações de aprendizagem.

Relativamente à influência da aplicação destas estratégias no que concerne à **assiduidade e pontualidade** dos alunos às aulas não foi encontrada qualquer referência na literatura. Da leitura dos estudos realizados fica patente o aumento da motivação e do empenho dos alunos quando expostos à utilização de equipas estáveis e de um quadro competitivo, o que deixa transparecer um maior

comprometimento dos alunos para com as aulas e consequentemente uma melhoria da assiduidade e pontualidade porém, em nenhum momento estes conteúdos foram citados. Todavia, os alunos afirmaram que a aplicação destas estratégias influencia a sua assiduidade e pontualidade às aulas.

“Quando trabalhamos com equipas estáveis faço tudo para vir às aulas para não prejudicar o grupo.” Aluno 4

“Tenho medo de faltar porque se eu faltar as outras pessoas do grupo também se vão sentir no direito de faltar e vamos sair todos prejudicados.” Aluno 9

“Se eu faltar vou prejudicar a minha equipa, provavelmente até perdemos [os jogos respeitantes ao quadro competitivo], por isso claro que vou fazer tudo para não faltar.” Aluno 11

“Fazia um esforço para me levantar da cama e chegar a horas e nunca faltei.” [Algo que não acontecia anteriormente] Aluno 5

Pelo facto de trabalharem com equipas estáveis os alunos desenvolvem a noção de que faltando ou chegando atrasados

penalizam todo o grupo. Esta ideia faz com que tentem ser o mais assíduos e pontuais possível. Por outro lado a existência do quadro competitivo faz com que os alunos pensem que essa penalização para a equipa não se limita a uma aula, mas que ficará gravada para toda a UD uma vez que os resultados obtidos são apontados e contam para o *ranqueamento* da equipa. Além disso o aumento de nível de motivação e empenho preconizado pela implementação destas estratégias também contribui para o aumento da assiduidade e pontualidade dos alunos que, ao retirarem maior prazer da prática, se interessam mais pela disciplina.

Relativamente a esta temática, as reflexões referem que *“alguns alunos menos motivados para a prática se escondem atrás de lesões ou desconfortos inexistentes para não realizarem a aula [quando as estratégias em causa não são utilizadas]. Ao pertencerem a um grupo estes alunos sabem que prejudicam o coletivo se não fizerem a aula, o que os faz pensar duas vezes antes de faltar. Durante as aulas de ginástica tem havido muito poucos alunos que não realizam a*

aula e mesmo esses, que por lesão ou doença pedem dispensa, vão à aula e prontificavam-se a ajudar o seu grupo dentro das suas limitações.” – Reflexão da Aula 16 de 10 de novembro

Assim, a implementação de equipas estáveis ao longo da UD e a existência de um quadro competitivo demonstraram melhorar todos os parâmetros inerentes ao comprometimento dos alunos para com a disciplina. Os níveis de motivação e de empenho bem como a assiduidade e pontualidade saíram favorecidos pela utilização destas estratégias.

Este aumento de motivação e empenho dos alunos são igualmente apontados por Grant (1992) como sendo uma das principais vantagens da utilização do MED.

Aprendizagens

A categoria das aprendizagens diz respeito às aprendizagens **técnicas e táticas** que os alunos desenvolvem ao longo da UD bem como as aprendizagens **pessoais e sociais**, mais relacionadas com o desenvolvimento socioafetivo dos alunos.

Importa lembrar que o estudo assenta sobre a aprendizagem percebida dos alunos e professor . Isto é, não serão avaliadas as aprendizagens mas sim aquilo que estes pensam sobre essa temática e a forma como acreditam que a implementação destas estratégias influenciou as aprendizagens.

As aprendizagens **técnicas e táticas** variam de acordo com a modalidade abordada. Vários estudos foram já realizados sobre a influência que a utilização de cada um dos modelos de ensino tem nas aprendizagens técnicas e táticas dos alunos porém, não foi encontrado nenhum documento que se foque somente no estudo das duas estratégias aqui em questão. Todavia, existe uma vasta literatura sobre a utilização do MED, modelo de ensino que tem como bases a utilização de equipas estáveis e a existência de um quadro competitivo, pelo que algumas das conclusões aferidas nesses estudos podem ser utilizadas para compreender de que forma essas estratégias influenciam as aprendizagens dos alunos.

Após uma revisão da literatura com o objetivo de investigar os modelos de ensino dos jogos desportivos

Graça e Mesquita (2007) referem que *“apresentam especial destaque os estudos empíricos sobre o impacto do modelo de educação desportiva nas aprendizagens dos alunos, quer ao nível do conhecimento e desempenho tático e no domínio das habilidades técnicas”* (p. 411). Alexander et al. (1996) corroboram desta ideia afirmando que a presença da competição ao longo das aulas proporciona o desenvolvimento do conhecimento do jogo por parte dos alunos. Os mesmos resultados foram encontrados por Hastie (1998a) que considera a extensão da época desportiva e a manutenção da mesma equipa como principais fatores do desenvolvimento da competência tática dos alunos. Pereira et al. (2013) num estudo que pretendia comparar o progresso no desenvolvimento das habilidades técnico-motoras do atletismo através da implementação de dois modelos de ensino, MED e MID, concluíram que, de uma forma geral, existem melhorias significativas nos alunos sujeitos ao MED, nas habilidades técnico-motoras alvo de aprendizagem. Ressalvando ainda que a *“relativa superioridade do MED poderá ser explicada pela sua*

própria estrutura, a qual faz apelo à inclusão, ao desenvolvimento do sentimento de pertença (afiliação) e à competitividade numa perspectiva educativa, porquanto é integrada no processo de ensino-aprendizagem. Estes fatores têm evidenciado ser determinantes no incremento de participação entusiástica dos alunos, do comprometimento e da responsabilização na realização das tarefas de aprendizagem” (p. 40).

Pritchard et al. (2008) indagaram de que forma a introdução do MED na modalidade de voleibol influenciava as aprendizagens técnicas e táticas dos alunos, concluindo que não houve ganhos significativos nos testes de habilidade em ambos os modelos, no entanto, foram encontradas diferenças significativas com vantagens do MED para o desempenho no jogo. Apesar de este estudo ter demonstrado melhorias para ambos os modelos, os resultados sugerem maiores vantagens para o MED.

De forma geral a opinião dos alunos entrevistados corrobora os resultados encontrados na literatura.

“Aprendemos mais, os alunos que sabem mais ajudam os outros.”
Aluno 1

“Aprendemos mais porque aprendemos uns com os outros.”
Aluno 5

“Dentro da minha equipa há várias pessoas com quem posso aprender. Aprendo mais assim do que trabalhando sem equipas.” Aluno 18

“Com o aumento da competitividade aumenta o nosso empenho e a nossa atenção, logo aprendemos mais.” Aluno 13

Pelo facto de permanecerem na mesma equipa por toda a UD, os alunos têm maior tendência em ajudar os seus colegas de equipa, cientes de que o seu desenvolvimento irá beneficiar toda a equipa e conseqüentemente o aluno ajudante, e esta entreajuda garante o aumento das aprendizagens. Além disso, a existência do quadro competitivo aumenta a competitividade existente nas aulas, deixando os alunos mais concentrados e empenhados nas tarefas, o que contribui para aprendizagens mais efetivas. Siedentop et al. (2011) apoiam estas ideias ao afirmarem que no MED, a prática extensiva em equipas e o alto comprometimento dos alunos para atingirem objetivos comuns, oferecem condições favoráveis à

cooperação entre eles e, consequentemente, geram maiores oportunidades de aprendizagem.

Relativamente às aprendizagens **pessoais e sociais**, os alunos defendem que a utilização de equipas estáveis favorece as aprendizagens socioafetivas.

De entre as vantagens identificadas pelos alunos encontra-se o incentivo aos colegas. O espírito de pertença ao grupo faz com que os alunos se apoiem e incentivem.

“Incentivamos os outros a serem melhores, não deixamos ninguém ir abaixo.” Aluno 1

“O grupo ajuda e incentiva-nos a aprender.” Aluno 17

Por outro lado, por saberem que as equipas são estáveis e que durante toda a UD terão de trabalhar e cooperar com os mesmos colegas, os alunos tendem a ter cuidado com a forma como os tratam.

“Temos cuidado para não ter determinadas atitudes, ou dizer algumas coisas, com medo de magoar alguém do nosso grupo.” Aluno 6

“Não podemos rebaixar os outros nem tratar mal os nossos colegas de equipa.” Aluno 19

“Temos de ter cuidado com aquilo que dizemos” Aluno 16

Além disso podemos assistir a vários comportamentos de entreajuda. Cientes de que o conhecimento e as capacidades dos colegas afeta toda a equipa em que estão inseridos, os alunos têm uma maior preocupação em ajudá-los.

“Há mais entreajuda, o bem de cada um é o bem de todos.” Aluno 2

“Temos todos de nos ajudar uns aos outros.” Aluno 14

“Os melhores alunos ajudam os colegas a melhorar e ultrapassar as suas dificuldades.” Aluno 10

A aplicação desta estratégia assegura ainda que os alunos evoluem no que concerne ao trabalho de equipa, que eles reconhecem ser uma ferramenta importante para o seu futuro.

“Independentemente de gostarmos da pessoa ou não, temos de aprender a trabalhar com ela.” Aluno 2

“Tens de aprender a dar-te bem com toda a gente, isso é importante para o teu futuro.” Aluno 7

“Ao longo da nossa vida vamos ter de trabalhar muito em grupo, assim vamos aprendendo a fazer isso.”
Aluno 8

Assim, a filiação garante uma maior entreajuda entre os elementos do grupo ao mesmo tempo que assegura o aparecimento do incentivo e da capacidade de trabalhar em grupo, bem como o respeito pelo próximo. O “aluno 16” resume bem esta ideia quando afirma que quando sujeitos à utilização de equipas estáveis:

“Temos de pensar mais nos outros.”
Aluno 16

Nas reflexões está presente que *“os alunos começaram a cobrar uns dos outros, corrigiram-se mutuamente e incentivaram-se.”* – Reflexão da Aula 34 de 27 de fevereiro

Graça e Mesquita (2007) afirmam que o MED valoriza a dimensão humana, ideia corroborada por Mesquita et al. (2016) e Bennet e Hastie (1997). Luquin et al. (2010) e Strikwerda-Brown e Taggart (2001)

também defendem um forte impacto do MED no que toca ao desenvolvimento social dos alunos.

Quanto à utilização do quadro competitivo, foram escassos os alunos a fazerem uma comparação entre a sua utilização e as aprendizagens socioafetivas decorrentes dessa utilização.

“Também nos obriga a aprender a competir, se tivermos alguma atitude menos correta o professor corrige-nos logo.” Aluno 18

“O professor obrigou-nos sempre a manter o fair-play.” Aluno 15

Pelo facto de a competição ser supervisionada e os comportamentos irrórios prontamente assinalados pelo professor os alunos compreendem de que forma devem estar em competição e desenvolvem os valores de respeito pelo adversário.

Milistetd et al. (2008) defendem que quando bem estruturada e concebida a competição desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens. Por sua vez Vidoni & Ward, (2009) argumentam que a existência de um

quadro competitivo desenvolve o *fair-play* dos alunos. A mesma ideia é partilhada por Coelho (2011) que em busca de compreender as vantagens da utilização do MED encontrou como um benefício as aprendizagens sociais decorrentes da competição. Curnow e Macdonald (1995) reparam que não obstante a competição ser o eixo estruturante de toda a atividade, o MED acautela os fatores de equidade e inclusão, o que significa que aposta na democratização e humanização do desporto renegando o elitismo e a iniquidade.

Assim, a utilização de equipas estáveis ao longo da UD bem como a adoção de um quadro competitivo revelaram ser, aos olhos dos alunos e do professor, uma vantagem no que concerne às aprendizagens técnicas, táticas, pessoais e sociais dos alunos, ideias corroboradas pela literatura existente.

4. Conclusões

Este estudo examinou a influência da utilização de equipas estáveis ao longo da UD e de um quadro competitivo nas aulas de EF. Mesmo com uma amostra pequena ficou

bem claro que a utilização destas estratégias acarreta benefícios no que concerne ao comprometimento dos alunos bem como às suas aprendizagens.

Assim estas estratégias parecem ser uma alternativa útil aos tradicionais métodos de ensino, uma vez que (1) melhoram os índices motivacionais dos alunos, com efeito direto no prazer que retiram da aula; (2) aumentam o empenho dos alunos que se comprometem mais com a exercitação e (3) assegura uma maior assiduidade e pontualidade às aulas. Além disso (4) melhoram as aprendizagens técnico-táticas e providenciam mais oportunidades para o (5) desenvolvimento das aprendizagens pessoais e sociais.

De salientar que os cinco temas aqui abordados se interligam, a maior motivação que advém da utilização destas estratégias influencia o comprometimento dos alunos na prática e consequentemente os níveis de assiduidade e pontualidade. Da mesma forma que o empenho influencia as aprendizagens técnico-táticas, quanto maior o comprometimento dos alunos para com a exercitação mais facilmente se dá o processo de

aprendizagem. Também as aprendizagens pessoais e sociais se apoiam nesse aumento de motivação e empenho, o facto de quererem o melhor para o grupo proporciona que os alunos desenvolvam o respeito e um trabalho de ajuda junto dos colegas de equipa.

Em estudos futuros importará compreender de forma inequívoca se estas estratégias têm efetivamente um reflexo na aprendizagem dos alunos. Para isso importa criar dois grupos, um sujeito a estas estratégias e outro de controlo, e aferir, através de testes práticos, qual o grupo que apresentou melhores resultados no que concerne às aprendizagens técnico-táticas. A aplicação destas estratégias em idades mais jovens poderá também ser um bom caminho para compreender a viabilidade da utilização de equipas estáveis e um quadro competitivo noutros anos de escolaridade, com alunos mais imaturos e menos autónomos. Por fim interessava estudar novamente estes alunos e perceber se as aprendizagens pessoais e sociais preconizadas por estas estratégias se refletem no

futuro, aquando da utilização de um modelo de ensino diferente. Desta forma era possível avaliar a efetividade destas aprendizagens e descobrir se os bons comportamentos sociais observados durante o estudo permanecerão no futuro ou se apenas são observáveis aquando da aplicação destas estratégias.

5. Bibliografia

- Alexander K, Taggart A, Thorpe S (1996). A Spring in their Steps? Possibilities for Professional Renewal through Sport Education in Australian Schools. In: Routledge, p 23 – 46
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: edições, 70, 225.
- Bennett, G., & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(1), 39-44.
- Capitanio, A. M. (2003). Educação através da prática esportiva: missão impossível. *Revista Digital, Buenos Aires*, ano 8.
- Carlson TB, Hastie P (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 16:176-195
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105.
- Coelho, I. M. F. (2011). Aplicação do Modelo de educação Desportiva no Ensino do Atletismo
- Curnow, J., & Macdonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive: A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, (150), 9-11.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.
- Grant, C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17 (2), 143-150.

- Hastie P (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*
- Hastie P (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education* 17:157-171
- Hastie P, Calderón A, Rolim R, Guarino AJ (2013). The Development of Skill and Knowledge During a Sport Education Season of Track and Field Athletics.
- Hastie P, Martinez DO, Calderón AL (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy* ,16, 103-132
- Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Kinchin, D., Wardle, C., Roderick, S., & Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), 27-40.
- Leite, E. A. (2010) O Esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças.
- Luquin, A. C., Hastie, P., & de Ojeda Pérez, M. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. / Learning to Teach Sport Education: Initial Experience in Elementary Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180.
- MacPhail, A., & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 86-108.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport.

- Mesquita I, Graça A (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In: Rosado A, Mesquita I (ed.). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH-UTL, 39-68
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers
- Milistetd, M., Mesquita, I., do Nascimento, J. V., & de Souza Sobrinho, P. (2008). Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na Formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. *Journal of Physical Education*, 19(2), 151-158
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Pritchard T, Hawkins A, Wiegand R, Metzler J (2008). Effects of Two Instructional Approaches on Skill Development, Knowledge, and Game Performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 12, 219-236.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A Análise do Conteúdo (Enquanto Técnica de Tratamento da Informação) no Âmbito da Investigação Qualitativa. In *Investigação qualitativa em desporto* (pp. 2 vol.-2 vol.). Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Silva, S. A. D. D., Gomes, T. M. R., Pesuto, C. D. L., & Baccarelli, W. (2008). Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a prática*, 11(1), 37-45.

- Robbins, S. P. (2005). Comportamento organizacional. 11ª edição. *São Paulo: Pearson Precentice Hall*.
- Scaglia, A. J., Montagner, P. C., & Souza, A. J. (2001). Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. *Motus Corporis*, 20-30.
- Siedentop, D. (1994). Sport education quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie Peter, A., & Van der Mars, H. (2004). Complete guide to sport education. Champaign: Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). Complete guide to sport education (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soares, F. C., & Montagner, P. C. (2008). A Competição Esportiva Escolar como Componente Pedagógico a ser Refletida e Aplicada nas Aulas de Educação Física. *Pensar a Prática, América do Norte*, 11, 6.
- Strikwerda-Brown, J., & Taggart, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist teacher. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 48(3-4), 14-17.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310
- Vilaça, M. M., & Marques, G. R. D. (2006). Educação Física desportivista: considerações críticas à prática, predominantemente vigente, de Educação Física escolar. *Encontro fluminense de educação física escolar*, 10.
- Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Acabou! A apresentação deste documento significa o fim dos meus estudos acadêmicos. Incrível como estes anos de faculdade passaram a correr, lembro-me perfeitamente do dia em que entrei pela primeira vez na faculdade, ciente de que *“a área do Desporto estava muito complicada”* e que *“não vai ser nada fácil arranjar emprego depois de acabar o curso”* porém, profundamente convicto de que para os melhores há sempre lugar.

Foi agarrado a esta ideia que sempre dei o melhor de mim, que estudei dias inteiros e que trabalhei até longas horas da madrugada, sempre com o intuito de ser o melhor. Finalizada esta etapa, termino-a de consciência tranquila, convicto de que tudo fiz para alcançar os resultados pretendidos. Abandono a faculdade com uma quantidade infindável de conhecimento e uma bagagem capaz de me fazer triunfar nos desafios futuros porém, consciente de que o conhecimento arrecadado ao longo desta jornada mais não é do que uma gota no oceano e que o estudo e a reflexão são as ações mais importantes de uma profissão como a nossa.

Relativamente ao EP, termino-o com um sentimento de dever cumprido. Obviamente que se tivesse oportunidade de o repetir faria tudo diferente, fruto daquilo que foram as aprendizagens deste ano todavia, dou-me por satisfeito com o trabalho desenvolvido. As experiências, as discussões, as reflexões e todas as jornadas vividas ao longo do ano possibilitaram-me descobrir o que é ser professor. Termino este ciclo de estudos convicto de estar preparado para enfrentar a profissionalidade e ser professor de EF.

Em relação ao futuro, o panorama nacional não é nada motivador para professores de EF recém-formados. Esta realidade obriga-me a investir no treino, a única atividade relacionada com a nossa área que me pode, no futuro próximo, garantir o sustento. Felizmente consigo transportar muitas das aprendizagens recolhidas deste estágio para o treino e termino o ano convicto de ser melhor treinador do que era quando iniciei o EP. Contudo, a carreira de treinador e professor são conciliáveis, o que me possibilita não desistir da

docência, pelo que vou tentar, de todas as maneiras possíveis, ao longo dos anos futuros, encontrar um lugar para exercer esta profissão de que tanto gosto.

Abandonar a docência no imediato parece uma obrigação, mas prometo lutar pelo regresso!

7. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (Vol. 2.^a ed. revista e atualizada). Coimbra: Almedina.
- Aleixo, A., & Magalhães, J. M. (1990). *Este livro que vos deixo--*(Vol. 1). Editorial Notícias.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores - em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 137-154.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. R., Araújo, C. L., Silva, M. C. D., & Hallal, P. C. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. *Revista de saude publica*, 41(1), 69-75.
- Azzi, R. G., & Silva, S. H. S. (2000). A importância de um "novo" olhar do professor para os alunos - Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino_aprendizagem. *Sisto F, Oliveira GC, Fini LDT. Leituras de Psicologia para Formação de Professores (135-147)*. Petrópolis: Vozes, 135-47.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-56). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O Estágio Profissional na (re)constução da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto - discurso e substância*. Porto: Campo das letras.
- Caron, J. (2010). Psicomotricidade: Um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 5(10), 1-17.
- Carvalho, A. M. d. (1987). *Desporto Escolar: inovação pedagógica e nova escola*.

- Costa, L. C. A., & do Nascimento, J. V. (2006). Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Journal of Physical Education*, 17(2), 161-167.
- Cunha, A. (2008). Ser professor: Bases de uma sistematização teórica (pp. 93- 205). Braga: Casa do Professor
- Darido, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 18(1), 61-80.
- Dias, M. D. F. (2016). Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos.
- Farias, G. O., Folle, A., Both, J., Saad, M. A., Teixeira, A. S., Salles, W. D. N., & Nascimento, J. V. D. (2008). Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. *Motriz*, 14(3), 310-319.
- Fernandez, A. (2015). Teacher-Child Interaction Training: A Pilot Study With Random Assignment.
- Ferreira, L. A. (2005). O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.
- Figueiredo, C. (2004) "A influência da atitude do professor na relação professor-aluno". *TCC/UNICAMP. Monografia*
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into practice*
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 25.
- 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.
- Gori, R. (2001). A inserção do professor iniciante de educação física na escola.

- Graça, M., & Neves, E. (1987). Principios básicos da prática pedagógico-didáctica.
- Griffin, N. S., & Keogh, J. F. (1982). A model for movement confidence. *The development of movement control and coordination*
- Guarnieri, M. R. (1997). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*, 2, 05-24.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 107-124). Porto: Editora FADEUP.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2014). Differentiated instruction and implication for UDL implementation [Versão eletrónica]. National center on accessing the general curriculum, 9(3), 22.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health. *Sports medicine*, 36(12), 1019-1030.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*
- Hastie, P. (2012). *Sport education international perspectives*. London: Routledge.
- Hirama, E. (2002). As emoções na educação física escolar. *FEF/UNICAMP. Tese Doutorado*.
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2005). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Differentiating instruction to meet diverse needs*.
- Hopf, A. C. O. (2001). Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. *Kinesis*, (24).
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.
- Junior, L., & Alvez, A. (2002). Gênero & educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. 2002(19).

- Kamtsios, S., & Digelidis, N. (2008). Physical activity levels, exercise attitudes, self-perceptions and BMI type of 11 to 12-year-old children. In *J Child Health Care* (Vol. 12, pp. 232-240). England.
- Karpicke, J., Sousa, H. D. d., & Akmeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*.
- Lima, L. M. S. (2000). Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. *Leituras de psicologia para formação de professores*, 2, 148-162.
- Maheady, L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1988). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high school students. *Exceptional Children*, 55(1), 52-59.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de educación*, (19), 101-143
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. *Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física*. Porto: D. Marcon. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2015a). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário*, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Matos, Z. (2015b). *Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto
- Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo - Edição Especial*, 55-58.
- Mesquita, I. (1999). A modelação da instrução no âmbito dos jogos desportivos colectivos. 1º
- Mesquita, I. (2003). A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor. *Horizonte revista de educação física e desporto*, 8(108), 3-8.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*, 269-283.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-38). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzeler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Ministério da Educação (2003). Documento orientador do desenvolvimento do desporto escolar
- Morgado, J. (2017). Nunca tive um bom, nem sequer um bom pequeno. *Revista Visão*, 1259,
- Mourinho, J. (2003). Entrevista. In B. Barreto (Ed.), *O problematizar de dois princípios de jogo fundamentais no acesso ao rendimento superior do futebol: o «Pressing» e a «Posse de Bola» expressões duma «descoberta guiada» suportada numa lógica metodológica em que «o todo está na(s) partes(s) que está(ão) no todo»*. Porto: R. Barreto. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (não publicada).
- Nassar, S. P. (1993). *O professor-ator ou o jogo da sedução na relação professor-aluno*
- Novak, J. (1981). *Uma Teoria de Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 54-95.
- O'Connor, A., & MacDonald, D. (2002). Up Close and Personal on Physical Education Teachers' Identity: Is Conflict an Issue? *Sport, Education and Society*, 7(1), 37-54.

- Oliveira, M. T. M. (2002). A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Pestana, G. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas. *Horizonte*, XXI(124), 29-35.
- Ribeiro S., J. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de treinadores de Voleibol em função do género dos atletas e escalão de prática*. Porto: FADEUP. Dissertação de Monografia apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. (1993). Teaching physical education for learning (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, G. M. (2003). A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2), 11-21.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2008). A formação para ser treinador. In *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 48-57). Porto: FADEUP Editora.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 69- 1304). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, Play and Active Recreation for Kids. *American journal of public health*, 87(8), 1328-1334.
- Saltini, C. J. P. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Scheibel, M. R., Silveira, R. M. C. F., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (2009). Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as

questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores. *Revista Brasileira de Ensino de ciência e tecnologia*, 2(2), 75-87.

Shigunov, V. (1991). *A influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de educação física*.

Shulman, L. S. (2011). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

Silva, M. C. M. D. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *Viver e construir a profissão docente*, 13(1), 51-80.

Tani, G., Basso, L., Silveira, S. R., Correia, W. R., & Corrêa, U. C. (2013). O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 507-518.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.

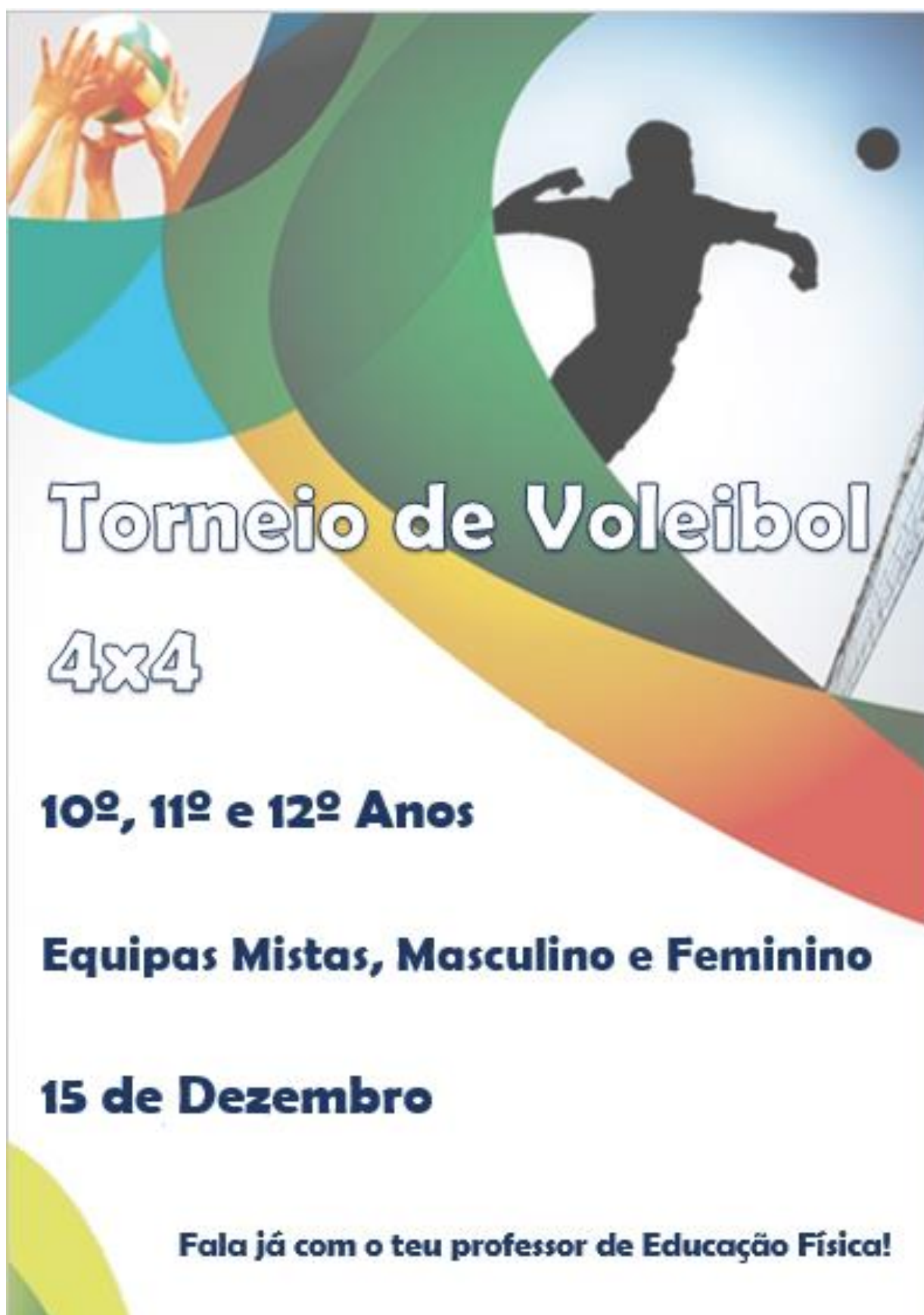
Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56-58.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Publishers, Inc.

Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.

ANEXOS

Anexo I – Cartaz do Torneio de Voleibol



Torneio de Voleibol - Secundário

	1ª Ronda	2ª Ronda	3ª Ronda	4ª Ronda
Campo 1	Jogo 1 - BT Castels (1096) vs 36m Team (1196)	Jogo 5 - Trojantur Troja (1296) vs. Ruzsalfi-Szucsides (1196)	Jogo 9 - m3dip (1296) vs Saint-Norm (1196)	Jogo 13 - Os Buena's (1096) vs Morde a Foz (1096)
Campo 2	Jogo 2 - Franciscanos (1096) vs Os deitralutidos (1096)	Jogo 6 - TMS (1196) vs Os Magalães (1096)	Jogo 10 - Inter d' Ma Bo (1296) vs Al's Babaradas (1296)	Jogo 14 - Vencedor Jogo 1 vs Al's Babaradas (1296)
Campo 3	Jogo 3 - Goutra (1296) vs Inter de Ma Bo Dosa (1296)	Jogo 7 - Fomos Obergados (1296) vs S.C.M.V. (1296)	Jogo 11 - S.M.A.S (1196) vs ACDNCT (1196)	Jogo 15 - Vencedor do Jogo 2 vs Super G (1096)
Campo 4	Jogo 4 - Beneditinas (1296) vs Os duendes do pai Natal (1296)	Jogo 8 - 1190 vs Ma Bo's not too (1196)	Jogo 12 - Verde azulado (1196) vs Real River Team (1096)	Jogo 16 - Vencedor do Jogo 4 vs Fozes Secas (1296)

	5ª Ronda	6ª Ronda	7ª Ronda	8ª Ronda
Campo 1	Jogo 17 - Vencedor do Jogo 6 vs Marquis (1096)	Jogo 21 - Vencedor do Jogo 9 vs Os Reformados (1296)	Jogo 25 - Vencedor do Jogo 5 vs Vencedor do Jogo 10	Jogo 29 - Vencedor do Jogo 17 vs Vencedor do Jogo 18
Campo 2	Jogo 18 - Vencedor do Jogo 8 vs Vol'Key Team (1096)	Jogo 22 - Vencedor do Jogo 7 vs Quick Menus (1296)	Jogo 26 - Vencedor do Jogo 11 vs Vencedor do Jogo 12	Jogo 30 - Vencedor do Jogo 19 vs Vencedor do Jogo 20
Campo 3	Jogo 19 - Vencedor do Jogo 5 vs Kappa Team (1196)	Jogo 23 - Abilio Team (1096) vs Fozes m3dip do pai Natal (1096)	Jogo 27 - Vencedor do Jogo 13 vs Vencedor do Jogo 14	Jogo 31 - Vencedor do Jogo 21 vs Vencedor do Jogo 22
Campo 4	Jogo 20 - Os Enfilhados de Natal (1296) vs Os Aves (1296)	Jogo 24 - Franciscanos (1296) vs As Inaugurais do Pai Natal (1296)	Jogo 28 - Vencedor do Jogo 15 vs Vencedor do Jogo 16	Jogo 32 - Vencedor do Jogo 23 vs Vencedor do Jogo 24

	9ª Ronda	10ª Ronda	11ª Ronda
Campo 1	Jogo 33 - Vencedor do Jogo 25 vs vencedor do Jogo 26	Jogo 37 - Vencedor do Jogo 33 vs Vencedor do Jogo 34	Jogo 39 - Desemparado do Jogo 37 vs Desemparado do Jogo 38
Campo 2	Jogo 34 - Vencedor do Jogo 27 vs Vencedor do Jogo 28	Jogo 38 - Vencedor do Jogo 35 vs Vencedor do Jogo 36	Jogo 40 - Vencedor do Jogo 37 vs Vencedor do Jogo 38
Campo 3	Jogo 35 - Vencedor do Jogo 29 vs Vencedor do Jogo 30		
Campo 4	Jogo 36 - Vencedor do Jogo 31 vs vencedor do Jogo 32		

Ronda Inaugural
16 Avos de Final
Oitavos de Final
Quartos de Final
Meias Finais
Final / 3º e 4º Lugar

Masculino
Misto
Feminino

TRABALHO POR EQUIPAS (ANDEBOL E GINÁSTICA ACROBÁTICA)

Trabalho de Grupo

De uma forma geral, trabalhar em grupo ou individualmente pode afetar a nossa motivação e comprometimento para com a tarefa a realizar.

O que pensam em relação aos trabalhos de grupo fora das aulas de Educação Física quando comparados com os trabalhos individuais?

De que forma o facto de trabalharem em grupo influencia a vossa motivação para o trabalho?

Em que medida o facto de trabalharem em grupo influencia o vosso empenho na realização do trabalho?

Quando trabalharmos com equipas fixas ao longo do tempo nas aulas de Educação Física também estamos a promover um trabalho de grupo. Quais das diferenças que acabaram de enunciar, entre o trabalho de grupo e o trabalho individual noutras disciplinas, acreditam também se fazerem sentir nas aulas de Educação Física quando comparando as aulas de Ginástica com as de outra modalidade qualquer (exceto Andebol)?

Motivação

De que forma o trabalho por equipas fixas ao longo do tempo afeta a vossa motivação para a prática?

Aquilo que conseguem e não conseguem fazer, do ponto de vista técnico, afeta diretamente todos os membros da equipa, especialmente na Ginástica.

De que forma isso poderá influenciar a vossa motivação para a aprendizagem e exercitação das técnicas visadas?

Aprendizagem

Que influência tem o trabalho por equipas na aprendizagem?

Como sentem que aprendem mais?

Passa-se do mesmo modo nas diferentes modalidades?

Comprometimento

Quando trabalhamos em equipa as nossas decisões e comportamentos podem afetar toda a equipa.

De que forma este facto influencia as vossas tomadas de decisão?

Como consideram que o comprometimento para com a equipa afeta a assiduidade e pontualidade às aulas e o empenho na realização das tarefas?

Aulas

Que diferenças encontram nas aulas em que trabalhamos por equipas fixas em relação às restantes aulas?

De quais gostam mais? Porquê?

De que forma a existência de um quadro competitivo influencia a motivação e comprometimento dos alunos nas aulas?