



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional, do sonho à experiência:

**Em busca de uma Educação Física para todos
através de uma aprendizagem colaborativa.**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Amândio Graça

Rúben Rodrigo Correia Monteiro

Porto, setembro de 2019

Ficha de catalogação

Monteiro, R. (2019). *Em busca de uma Educação Física para todos através de uma aprendizagem colaborativa*. Porto: R. Monteiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, APRENDIZAGEM COLABORATIVA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA (MED), PROFISSIONAL REFLEXIVO.

Dedicatória

Aos meus pais, os meus ídolos a quem devo tudo. Por nunca me falharem com nada e por me terem proporcionado a concretização dos meus sonhos.

À minha irmã por ser uma referência a nível académico e por toda a ajuda na minha formação.

“Para ser bom aluno basta querer fazer. O nosso grande adversário é o de não querer saber. E essa afirmação, o de não querer saber, às vezes esconde outras coisas, outras ideias.”

Entrevista dada por Rui Correia (*Global Teacher Prize Portugal*) à MAGG
(07-05-2019)

<https://magg.pt/2019/05/07/entrevista-ao-professor-do-ano-se-este-pais-funcionasse-ao-bem-como-uma-sala-de-aula-ia-se-muito-mais-mais-longe/>

Agradecimentos

Aos meus pais, por me apoiarem a 100%, sem vocês este sonho não seria possível. Por me darem liberdade de escolha e poder optar pela minha paixão. Obrigado por serem um exemplo de luta e sacrifício, e me demonstrarem que só dessa forma podemos ser bem-sucedidos.

À minha irmã, por ser um exemplo e referência para mim. Pelo apoio constante e sábios conselhos.

Ao Carlos, companheiro de secundário e licenciatura, mais do que um amigo, um irmão de coração, obrigado pela grande amizade. Obrigado pela ajuda, e pelo incentivo mesmo quando as coisas não corriam como desejava.

À Marília, minha namorada, por, mesmo distante, conseguir estar sempre presente em todos os momentos desta etapa. Obrigado pelo apoio, paciência e por toda a amizade.

À professora cooperante, Helena Abrunhosa, por ser uma excelente profissional, o seu profissionalismo e dedicação foram uma grande motivação para mim. Por ser exigente, e pela autonomia dada, que me ajudou a construir a minha identidade. Obrigado pelos experientes conselhos e pela cooperação durante todo este ano. Obrigado por ter contribuído na escolha desta escola. É, e será, uma referência para mim como professor.

Ao professor orientador, Amândio Graça, por toda a disponibilidade, colaboração e orientação de todo este processo. Obrigado por todo o conhecimento partilhado nas inúmeras reuniões, reuniões essas que se transformavam em autênticas aulas. A sua visão atual, sobre o ensino da EF, fez com que me identificasse com as suas crenças e conceções.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, pelo acompanhamento diário em todo este processo, pela amizade e partilha de saberes e emoções. Obrigado pelas observações críticas ao meu trabalho, que me ajudaram a crescer e a melhorar como professor.

À Pêro Vaz de Caminha e à sua comunidade, que mais uma vez me proporcionaram grandes emoções e vivências. Sem dúvida que tenho um sentimento especial por esta escola e que a levo no coração. Seria um sonho regressar. Obrigado a todos os professores da escola, por me receberem de braços abertos. Principalmente aos que tinham sido meus professores pelo carinho demonstrado.

À minha turma residente, por terem sido incríveis comigo. Por me terem dado a oportunidade de lhes fomentar o gosto pela Educação Física. Pelos desafios iniciais que me impuseram, que me obrigaram a superar dificuldades, tornando-me assim mais forte e preparado. Obrigado por serem a razão da minha escolha profissional, sem vocês isto não fazia sentido. Obrigado por terem contribuído para o meu desenvolvimento, como profissional e ser humano.

A todos um enorme, OBRIGADO!!

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Abreviaturas	XV
Introdução	1
1.Enquadramento Pessoal	3
1.1.Autobiografia	3
1.2.Expectativas em relação ao estágio profissional	7
2. Enquadramento Institucional	15
2.1.Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional	15
2.2.A minha escola – a escola cooperante	17
2.3.O Núcleo de estágio	19
2.4.As minhas turmas de estágio	23
3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	33
3.1.Conceção, Programas e Planeamento	34
3.2.Realização do Ensino	48
3.2.1. Gestão e controlo da aula	48
3.2.2. Modelos de Ensino	52
3.2.3. Instrução Pedagógica.....	56
3.3.Avaliação – o processo mais difícil.....	67
3.3.1. Avaliação Criterial ou Avaliação Normativa	69
3.3.2. Avaliação Diagnóstica	70
3.3.3. Avaliação Formativa	74
3.3.4. Avaliação Sumativa	75
3.3.5. Autoavaliação	77
4. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade.....	79
4.1.Desporto escolar (Andebol)	80
4.2.Visitas de estudo	82
4.3.Outras atividades não letivas	84

4.4.Direção de turma.....	86
5. Área 3 - Desenvolvimento profissional.....	89
Perceção dos alunos face à aplicação do Modelo de Educação Desportivo: estudo realizado com uma turma do 8ºano de escolaridade (3ºciclo)	89
Introdução	90
Metodologia.....	92
Participantes.....	92
Desenho do estudo - Fase de aplicação do modelo	93
Recolha de dados	95
Análise dos dados.....	95
Apresentação dos Resultados.....	95
<i>Questionário das Perceções</i>	95
<i>Fichas de apreciação das aulas</i>	96
<i>Reflexões diárias das aulas</i>	98
Discussão dos Resultados	101
Conclusões do Estudo.....	104
6. Conclusões e Perspetivas Futuras.....	107
7. Bibliografia	109
Anexos	XVII
Anexo 1- Planeamento anual geral de EF.....	XVII
Anexo 2 – Ficha de Caracterização Individual	XVIII
Anexo 3 – Plano de Aula.....	XX
Anexo 4 – Unidade Didática.....	XXI
Anexo 5 – Avaliação Sumativa.....	XXII
Anexo 6 – Autorização Desporto Escolar	XXIII
Anexo 7 – Atividades não letivas - Fotografias.....	XXIV
Anexo 8 – Questionário das perceções dos alunos	XXV
Anexo 9- Reflexões Diárias - MED.....	XXVII
Anexo 10 – Calendário da época desportiva – MED	XXXI

Resumo

O Estágio Profissional retrata a passagem de todo o conhecimento adquirido ao longo da formação académica do estudante em confronto com a realidade encontrada. É o culminar do plano de estudos do 2ºano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O presente documento visa documentar a história percorrida durante o ano letivo 2018-2019, rica em experiências pessoais e profissionais, enriquecidas por uma reflexão desvelada. O Estágio Profissional tornou-se num dos caminhos mais importantes da minha vida, onde vivenciei momentos memoráveis. O Estágio Profissional foi realizado na E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), localizada no Porto. Aqui fui professor de duas turmas residentes, uma do 8ºano e outra do 4ºano e, ainda de uma turma partilhada, do 5ºano. O Núcleo de Estágio foi constituído por quatro estudantes estagiários, a professora cooperante da escola e o professor orientador da faculdade. Lecionar nesta escola teve um sabor especial pois, tinha sido lá estudante, o que me proporcionou reviver momentos passados. Além disso, pude voltar a encontrar antigos professores que me receberam muito bem, tratando-me por colega. Este meu primeiro ano como professor foi realmente desafiante, e o confronto com a realidade foi difícil, tendo superado graças a uma grande capacidade de resiliência. Sinto-me orgulhoso pelo que consegui com os meus alunos, foi um ano de muita partilha e de crescimento mútuo. Acabei o ano cansado, mas muito satisfeito, com o sentimento de dever cumprido. Neste documento irei contar a minha história capítulo a capítulo, com vários excertos do meu diário de bordo. Na última grande área irei expor o meu estudo de investigação, este debruçou-se sobre um modelo de ensino atual que coloca o aluno no centro do ensino. Este documento é marcado pelo concretizar de um sonho de criança que foi vivido com muita emoção.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

The teaching practice portrays the passage of all the knowledge acquired throughout the student's academic education in confrontation with the reality encountered. It is the culmination of the study plan of the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary of the Faculty of Sport of the University of Porto. This document aims to report the story taken during the school year 2018-2019, rich in personal and professional experiences, enriched by unveiled reflection. The teaching practice has become one of the most important paths of my life, where I experienced memorable moments. The teaching practice was held at E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, a TEIP school, located in Porto, here I was a teacher of two resident classes, one from the 8th grade and one from the 4th grade and from a shared class from the 5th grade. The Internship group consisted of four student teachers, the cooperating school teacher and the faculty advisor. Teaching at this school had a special flavor because I had been a student there, which allowed me to relive past moments. In addition, I was able to meet former teachers who welcomed me very well, treating me as a colleague. This my first year as a teacher was really challenging, and the confrontation with reality was difficult, having been overcome thanks to a great resilience. I am proud of what I achieved with my students, it was a year of much sharing and mutual growth. I ended the year tired but very pleased with the feeling of accomplishment. In this document I will tell my story chapter by chapter, with several excerpts from my logbook. In the last major area I will expose my research study, which focused on a current teaching model that puts the student at the center of teaching. This document is marked by the realization of a child's dream that was lived with great emotion.

KEYWORDS: TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, REFLECTION, SPORTS EDUCATION MODEL.

Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC's - Atividades Extracurriculares

AS – Avaliação Sumativa

DB – Diário de Bordo

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

GEF – Grupo de Educação Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEJC - Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PES – Prática de ensino supervisionada

PC – Professora Cooperante

PEE– Projeto Escolar Educativo

PO - Professor Orientador

RE - Relatório de Estágio

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC(s) – Unidade(s) Curricular(es)

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

Introdução

O Relatório de Estágio Profissional (REP) é um documento realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP) e decorre no ano de prática de ensino supervisionada. Rege-se pelos princípios presentes do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Institucionalmente, insere-se no plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este REP é o documento que retrata as experiências e vivências de um Estudante Estagiário (EE) ao longo de todo o ano letivo.

O EP apresenta-se como o ponto mais alto da formação inicial, uma vez que o EE é confrontado com a realidade e aplica todos os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos. Batista e Queirós (2013, p. 33) apontam que *“a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, pensar e o agir daquela comunidade específica”*. Essa comunidade específica que as autoras mencionam é o grande desafio para o EE, a adaptação ao contexto e as imprevisibilidades que possam surgir, preparando-o para o futuro desconhecido.

Segundo as normas orientadoras da FADEUP (2016, p.3), a prática de ensino supervisionada (PES) tem como objetivo geral *“a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”*. Esta integração com a profissão e convivência com um núcleo de estágio (NE), uma professora cooperante (PC) e um professor orientador (PO), permitiu desenvolver competências e saberes únicos. A presença de todos estes elementos foi fundamental para o encontro da identidade profissional, a partilha de ideias e discussão de vários temas desenvolveu a minha ação.

O EP decorreu na Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha, situada na freguesia de Paranhos, na cidade e distrito do Porto. Fiquei responsável por duas turmas residentes, uma do 8ºano e outra do 4ºano (na Escola EB/JI 1 dos Miosóti, pertencente ao agrupamento da escola cooperante), e ainda uma turma partilhada, do 5ºano.

Este relatório está dividido em oito capítulos, inicia-se com uma introdução onde surge uma contextualização do documento e um enquadramento biográfico e pessoal, relativo as minhas vivências desportivas e pessoais, expectativas e crenças. De seguida, o Enquadramento Institucional, que engloba o enquadramento legal e institucional, caracteriza o contexto da escola cooperante, o núcleo de estágio, e as minhas turmas. Logo a seguir, a realização da prática profissional, neste capítulo estão presentes a conceção, o planeamento, as unidades didáticas e o plano de aula. Neste capítulo, também engloba a gestão e controlo de aula, a instrução, os modelos de ensino e a avaliação. E ainda, diz respeito às atividades desportivas e não desportivas que realizei na escola, como o desporto escolar, as visitas de estudo, os torneios, as reuniões e o papel do diretor de turma. O quinto capítulo, um estudo de investigação sobre o Modelo de Educação Desportiva, que surge no sentido de melhorar a minha prática. O sexto capítulo concerne à conclusão, onde evidencio todo o EP e apresento as minhas perspetivas e ambições futuras. No sétimo capítulo é referenciado toda a bibliografia utilizada, e no oitavo e último, os anexos.

Em suma, o presente documento pretende expressar todo o trabalho desenvolvido pelo estudante estagiário ao longo do ano. Desta forma, expresso as minhas preocupações, estratégias, ideias e ambições enquanto professor estagiário de Educação Física.

1.Enquadramento Pessoal

1.1. Autobiografia

Chamo-me Rúben Rodrigo Correia Monteiro e nasci no dia 27 de fevereiro de 1995 no hospital de S. João, no Porto. Vivo em Matosinhos, nomeadamente no Padrão da Légua, desde sempre, com os meus pais e irmã. A minha família é muito importante para mim, por isso, falar de mim sem falar neles é quase impossível. Ela é composta por quatro pessoas: a minha Mãe, a encarregada de educação, uma lutadora, que desde cedo começou a trabalhar, trata de quase tudo em casa e só se deita quando todos chegam; o meu Pai, que também começou a trabalhar ainda muito novo, que todos dizem que sou a sua cara chapada e que sempre me acompanhou no desporto; a minha Irmã, mais velha, que sempre foi a melhor aluna da turma, uma economista que gosta de ter tudo direitinho e que sempre me ajudou no que precisava; e eu, o mais novo, o mais irrequieto, que acaba com o sossego da casa em segundos e que se preocupa muito com os outros. A minha família sempre foi unida e esteve presente na minha caminhada desde a infância até hoje.

Realizando uma retrospectiva, começo pelo princípio, recordo-me de ter uma infância muito ativa e feliz. O facto de os meus pais trabalharem num café e de estarem grande parte do dia presos ao trabalho fez com que aos 2 anos de idade me colocassem num infantário. Aqui, tive a oportunidade de partilhar o espaço e conviver com diversas crianças, criando os primeiros laços de amizade. Relatos que ainda guardo, das minhas educadoras da classe dos 3 anos, caracterizavam-me por ser uma criança autónoma e que interagia muito bem com os restantes colegas. Foi neste mesmo local que surgiu a minha prática desportiva, com jogos de futebol no recreio, lançamentos de berlindes e piões, com correrias, com jogos das caçadinhas e das escondidinhas.

É, então, nos primeiros anos que o Desporto entra na minha vida. A minha família desde cedo me incutia o gosto, com passeios de bicicleta e patins em linha na foz, ao domingo. Lembro-me perfeitamente, eu adorava, é curioso que com 5 anos já sabia andar de bicicleta e a minha irmã com 11 anos ainda não

sabia. Os meus pais sempre gostaram muito de fazer praia, proporcionando-me contacto com o mar, desde pequeno, começando a dar as primeiras braçadas e mergulhos.

A minha infância e pré-adolescência foi passada no Amial (Paranhos), nomeadamente na rua de S. Tomé, uma rua muito menos agitada, comparativamente com os dias de hoje. Com os seus dois passeios largos, era um lugar perfeito para as crianças lá brincarem.

A mudança do infantário para o 1 ciclo (escola EB 1 da Azenha) fez envolver-me no desporto doutra forma. No infantário, saía todos os dias às 6/7 horas e ia direto para casa (Matosinhos), enquanto que na escola primária tinha dias apenas com aulas da parte da manhã, passando assim as tardes a brincar na rua e nos bairros sociais do amial. Joelhos esfarrapados e sapatilhas rotas eram o meu dia a dia. A rua era as minhas redes sociais desse tempo. Rapidamente, a bola de Futebol se tornou a minha melhor amiga, andava com uma bola para todo o lado, como grande parte das crianças do Amial, naquela altura. Jogava nos intervalos da escola, jogava na hora de almoço, jogava toda a tarde na rua e até em casa, chegando a partir algumas coisinhas para desespero da minha mãe.

Aos 7 anos de idade, os meus pais tentaram inscrever-me na natação, mas sem sucesso, uma vez que o que queria era jogar futebol. Posto isto, decidiram então inscrever-me no clube mais perto, o Progresso S.C., iniciando-me assim num clube desportivo. No ano seguinte, estreava-me na competição como federado. Pratiquei futebol até aos 19 anos, terminando nos Juniores do S.C Salgueiros. Estes anos ligados ao Futebol foram incríveis, talvez os melhores anos da minha vida. Durante anos, vivi para o Futebol, alimentando o sonho de um dia ser profissional. Perdi e venci muitas vezes. Durante mais de uma década fui atleta federado, competi em diferentes divisões, participei em diferentes torneios, alcancei duas subidas de divisão, aprendi a ganhar e a saber perder. O Futebol foi durante anos a minha segunda casa, o Futebol fez-me crescer, o Futebol educou-me.

Para além do Futebol, também pratiquei ténis de mesa, através do desporto escolar, na escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha, por via do meu

professor de Educação Física, Alípio Pereira. Através de um torneio escolar, fui convidado por um diretor para integrar a equipa do F.C. Porto. Como gostava muito de ténis de mesa, aceitei, e treinei durante 3 meses. Acabei por abandonar o ténis de mesa, porque os treinos nas Antas eram todos os dias e não conseguia conciliar com o Futebol e a escola. Terminado o 9ºano e sabendo da existência de um curso ligado ao Desporto, não hesitei e procurei a escola mais próxima com o curso.

Ingressei então na escola Secundária Carolina Michaelis e, no 12º ano do Curso Tecnológico de Desporto, realizei um estágio na escola EB 1 da Constituição. Dinamizei atividades desportivas para os alunos nos intervalos, acompanhei e lecionei as aulas de expressão físico-motora. Após este estágio, o meu gosto pelo Desporto e ensino aumentou, querendo continuar os estudos na área da Educação Física. Este ano foi crucial no meu desenvolvimento profissional. Foi a primeira vez que tive contacto com um plano de aula, com uma ficha de registo de observação de aula, com relatórios e a primeira experiência como professor.

Nesta mesma altura, era atleta dos juniores do Salgueiros e, além de ser apaixonado pela prática do Futebol, era fascinado por tudo o que rodeava esta modalidade, nomeadamente a compreensão do jogo e a sua preparação através do treino. Durante alguns anos, fui orientado por treinadores jovens e recém-formados, com quem tinha boa relação. Admirava os seus métodos, imaginava-me e revia-me na sua atividade como professor de Educação Física e treinador de Futebol. Com 17 anos, já pensava na área do treino, em liderar, ser treinador. Achava que podia ser melhor treinador que jogador, mas o sonho de ser futebolista continuava vivo.

Realizei o ensino secundário, acreditando que ainda podia ser jogador profissional, preocupando-me com a média apenas no último ano (12ºano). Nunca coloquei os estudos para segundo plano, mas a verdade é que também não dava a atenção necessária para ser um aluno com notas elevadas. Acredito que o facto de a minha irmã ter sido sempre uma aluna de excelência, a melhor da sua turma durante vários anos e de ter entrado numa Faculdade de renome, como a FEP, fez com que os meus pais nunca pusessem muita pressão para eu

atingir notas elevadas. Contudo, sempre fui um aluno razoável, sem nunca ter reprovado a nenhuma disciplina. Terminado o secundário com uma média a rondar os 13,4 valores, realizado o exame nacional com 12.5 valores e ter passado nos pré-requisitos, a primeira opção – FADEUP - era impossível, onde a média rondava os 14 valores. Pensando, então, por um ponto final nos estudos.

Foi aí que a minha mãe falou comigo e convenceu-me a não desistir. Concordei, inscrevendo-me no Instituto Superior da Maia, no curso de Educação Física.

Iniciava agora a licenciatura em Educação Física, o curso que sempre quis, o entusiasmo era enorme. Rapidamente surgiram as aulas teórico-práticas, as frequências, os exames, as avaliações práticas das apresentações, os trabalhos de grupo, os jogos pela equipa de Futebol da faculdade, os ensaios das coreografias de dança e elementos gímnicos na praia e parque da cidade, as noites mal dormidas a acabar trabalhos e a estudar. Surgiram novas amizades, a aventura da praxe, o que é ser caloiro, as viagens, as alegrias, as festas no VR, o cortejo, o estudar 6 meses em mobilidade Erasmus, num país diferente como a Roménia.

Para além de estudar, pouco depois de ter entrado para a faculdade, também entrei no mundo do trabalho, em part-time, nas horas livres. Passei por diferentes sítios, no continente, como operador de caixa; rececionista de parque, nas rent-a-cars da Europcar e Avis budget, no aeroporto; rececionista de um hostel no porto; e já há mais de dois anos que trabalho como vendedor numa loja de bricolage Leroy Merlin. Apesar disso, sempre consegui conciliar os estudos com o trabalho, nunca tendo deixado nenhuma cadeira para trás.

No último ano da licenciatura, optei pelo ramo do treino desportivo, uma vez que, no ano anterior, estava a treinar os sub-11 de Futebol do Leixões. Esta experiência como treinador, apesar de curta, pois no ano seguinte fui estudar para fora, foi muito enriquecedora e despertou-me ainda mais o gosto pelo treino. Neste momento, estou a treinar os sub-11 do Sporting, na Maia.

Terminada a licenciatura nos 3 anos, o tão ambicionado caminho traçado encontrava-se quase completo. Recordo-me de estar na quarta classe, com 10 anos, e de ter surgido a questão “o que querem ser quando forem grandes?” E

a minha resposta era clara, ser futebolista profissional ou professor de Educação Física. Embora apaixonado pelo treino, o ensino era o que fazia mais sentido para mim, daí ter ingressado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Quando concorri ao mestrado de ensino da FADEUP, já sabia que a exigência ia ser grande e que a avaliação era por exame final ao qual não estava habituado. Embora estivesse consciente do trabalho que havia de realizar, este primeiro ano superou ainda as minhas expectativas, tornando-se no mais complicado da minha vida académica. Por outro lado, trouxe-me vivências únicas, como o sarau de dança e o evento culminante de atletismo. Foi claramente um ano repleto de aprendizagem, cheio de didáticas, teorias, métodos, e modelos de ensino. O segundo ano de mestrado, foi o ano do EP, o ano onde me senti mais concretizado e onde “contrariei” Rui Veloso¹, voltando a um lugar onde já fui feliz.

1.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (Batista & Queirós, 2013, p. 40)

Tendo em conta esta citação e, tal como referi na minha autobiografia, ser professor é o meu sonho, é algo que sempre quis ser. Contudo, não quero ser um professor qualquer, quero ser autêntico, inovador e, para isso tenho que estar preparado para errar, refletir e melhorar. O ano de estágio é o ponto mais alto da minha formação académica e, como tal, as expectativas são elevadas. Quero me tornar professor, e melhor que isso é sentir que sou professor. Todas as vivências e aprendizagens adquiridas ao longo destes anos de formação irão ser

¹ Rui Veloso, cantor e compositor português. Expressão da música “As regras da sensatez”.

postas em prática.

Este ano de EP era o ano que mais desejava de todo o meu percurso como estudante. Mesmo sabendo da atualidade do ensino, do facto de ser quase impossível poder vir a lecionar num futuro próximo, e de o mercado estar abarrotado, ainda assim, a minha vontade de querer ser professor de Educação Física nunca foi abalada, sentindo-me mais que motivado.

Hoje foi o primeiro dia na escola! O primeiro grande dia!! Passei todo o verão a pensar neste momento. Estava nervoso, às 15h tinha a reunião geral, com todos os professores. (Diário de bordo 5 de setembro de 2018)

Confesso que o tempo entre o término do primeiro ano de mestrado e o início do EP foi passado com alguma ansiedade e uma certa imaginação. Imaginava esta nova etapa, interrogava-me como seria voltar à minha antiga escola, à minha antiga comunidade escolar. Como seria reencontrar os meus professores? Será que se iam lembrar de mim? Como seriam os alunos? E será que vou ser feliz nesta escola outra vez? Penso que esta ansiedade, transformada em imaginação e questões, era normal, visto que, mesmo já tendo tido contacto com aulas e treinos, estava perante algo desconhecido.

O facto de já conhecer a escola onde iria realizar o estágio dava-me uma brisa de conforto, como se fosse facilitar o processo. Pensava que já conhecia o tipo de alunos que ia enfrentar, que iria criar uma boa relação com os alunos desde cedo, que iria ter uma boa capacidade de liderança, que iria saber gerir os problemas de indisciplina e ter a postura correta perante os mesmos. Isto era claramente o meu entusiasmo a falar, e no fundo servia para acalmar o meu medo pela nova experiência que se avizinhava.

Caminhei uns passos após subir as escadas e congelei. Olhei com muita atenção à minha volta, como se estivesse a ver algo pela primeira vez. Tudo estava igual, as mesmas cores, os mesmos pavilhões, as mesmas janelas, o mesmo coberto. Parecia que a escola tinha parado no tempo e que ainda estava em 2005, quando tinha entrado pela primeira vez na escola.

O primeiro impacto ficou marcado por um misto de emoções. Por um lado, uma alegria imensa, recordando os bons momentos que tinha passado neste local, que foram muitos: as brincadeiras com os amigos; as corridas; os jogos de futebol; as trocas de cromos de futebol; os tazos; os piões; o jogo do stop; as competições de ping-pong; as visitas de estudo; os funcionários; os meus colegas de turma; os meus professores; a minha severa diretora de turma; a minha primeira namorada e filha do meu professor de Ciências; e as centenas de voltas à escola, nos intervalos. Por outro lado, alguma apreensão e insegurança, já não era mais aluno, agora era professor e as responsabilidades eram outras. E, em 10 minutos, tinha a primeira reunião. (Diário de bordo 5 de setembro de 2018)

Sabia do que se aproximava, e perspectivava, um ano em cheio. Um ano exigente, de muita aprendizagem e partilha. Era, agora, o tempo de mobilizar todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos até ao momento na minha formação académica, especialmente, neste último ano de formação específica na vertente de ensino. Não queria seguir o tradicional, em que o aluno era passivo e mero reprodutor. Ao invés disso, esperava poder exercitar a sua criatividade e o pensamento, no sentido de o tornar autónomo e verdadeiramente consciente da sua ação - uma visão atual que assenta numa participação ativa do aluno. Além disso, despertar o gosto pela disciplina e pela atividade física, era uma missão a cumprir. Algo que os meus “ex” professores estagiários conseguiram estimular em mim. Agora era a minha vez.

Já dentro da sala dos professores, a sala dos “grandes”, muitas vezes tinha espreitado, mas nunca tinha entrado. Pensei que fosse maior, e que tivesse algo de “especial”, mas não. Era só uma sala normal, com um bar, meia dúzia de cadeiras, algumas mesas e computadores, ou seja, com o essencial. Aqui, encontrei a minha “ex” professora de Inglês (no 7º, 8º e 9ºano), a professora Celeste, que, com um ar “cool”, reconheceu-me e brincou chamando-me de “colega”, uma vez que agora também era professor. Apresentou-me às professoras que ali estavam: “É o Rúben!

Foi meu aluno cá”. Algumas perguntaram se tinham sido minhas professoras, mas nenhuma delas tinha sido. Estava muito envergonhado e sentia-me muito pequenino, à beira de todos os professores que ali estavam. Não me sentia confortável. (Diário de bordo 5 de setembro de 2018)

Em relação à escola, fiquei extremamente contente, quando soube que tinha sido colocado na EB2/3 Pêro Vaz de Caminha, pois, tinha sido a minha primeira opção. Estava encantado, por ser um local que me tinha deixado boas recordações, perto do trabalho dos meus pais e por poder reencontrar antigos professores. Um sentimento inexplicável, ser professor onde fui aluno. O meu primeiro pensamento passou por escolher uma escola secundária, mas isso mudou, quando fui ajudar numa atividade de andebol na escola, durante o 1ºano de mestrado. Senti que aquele lugar ainda me pertencia e, por outro lado, um sentimento de compaixão pelos meus ex-professores da escola, que têm uma difícil tarefa e realizam um excelente trabalho. No primeiro dia, senti que tinha feito a escolha certa.

De seguida, já a caminho da sala da reunião, encontrei a minha ex-professora de Matemática (7º, 8º e 9ºano), a professora Cristina, uma das minhas professoras preferidas. Ficou muito contente por me ver, dizendo que fiz a escolha certa, ao escolher a Pêro Vaz de Caminha.

A reunião correu como esperado, com o Diretor a falar sobre o projeto curricular, sobre o plano curricular, sobre as turmas. Apresentou os novos professores, entre outros assuntos. Houve momentos em que o Diretor estava a falar e, ao mesmo tempo, ouvia-se muitos professores com conversas paralelas. E o Diretor teve mesmo de parar, por uma ocasião. Esta situação surpreendeu-me. Comentando a situação com os outros estagiários, veio-nos à cabeça o provérbio “olha para o que eu digo, não olhes para o que eu faço”.

O primeiro dia na escola terminou. Foi um dia curto, mas intenso. Fiquei muito contente com a reação e receção dos meus ex-professores. Senti

que gostaram de me ver, o que me motiva para o ano que se avizinha.
(Diário de bordo 5 de setembro de 2018)

Depois de ter conhecimento da escola onde ia realizar o EP, senti uma certa pressão, senti-me no dever de deixar orgulhosas as pessoas da comunidade que contribuíram para a minha formação. Com trabalho e dedicação, acreditava que ia conseguir. Tinha, agora, a oportunidade de mostrar que daquela escola também saem pessoas profissionais, que continuaram os estudos e que não os abandonaram prematuramente. E, mais importante, ser um exemplo para os alunos. Sentia um enorme peso.

As minhas expectativas referentes à PC eram que esta iria ser uma “muleta” importante no meu trajeto. Como referem Batista e Queirós (2013, p. 40), *“Este [PC], por sua vez, assume um papel preponderante na condução do Estágio Profissional, nomeadamente no acompanhamento do estudante-estagiário, estabelecendo uma ponte entre este e as instituições, escola e FADEUP.”* Embora já conhecesse a professora Helena Abrunhosa, por ter sido também PC dos meus ex-professores estagiários, iria ser a primeira vez que ia ter contacto direto com ela. Esperava aprender muito com a sua experiência, que estivesse sempre presente, orientando-me e colocando-me desafios, de forma a evoluir e, conseqüentemente, tornar-me num professor melhor. Uma pessoa muito próxima, a quem pudesse recorrer para tirar todas as dúvidas e que a identificasse como uma referência. Por outro lado, esperava surpreender através da minha forma de lecionar, apresentando novos métodos, novos exercícios, novas ideias.

No que diz respeito ao PO, esperava que estivesse sempre pronto para me ajudar e motivar, que me fizesse refletir acerca do caminho que queria realizar. Alguém que acompanhasse todo o processo, estando sempre com a porta aberta para quaisquer dúvidas. No fundo, espera que me fizesse mais capaz, mais competente.

Quanto aos meus colegas, ao núcleo, esperava união, partilha, ajuda. Esperava poder ajudar e ser ajudado, que remássemos juntos no mesmo sentido, no sentido da excelência, na busca da perfeição. Com a ideia de tornarmo-nos num só.

No que concerne aos alunos, aos meus primeiros alunos, as expectativas iam no sentido do que descrevi anteriormente: proporcionar-lhes uma participação ativa, oferecendo oportunidades de aprendizagem e sucesso a todos; contribuir para a sua formação integral como seres humanos, transmitindo os valores que o desporto cultiva, como o *fair-play*, o espírito de sacrifício, a entreajuda e o respeito. Não esquecendo que se trata de uma escola TEIP, a transmissão destes valores torna-se ainda mais importante. Tendo em conta o contexto (ser professor para um conjunto de alunos e não particular), o trabalho colaborativo entre professor-aluno, e aluno-aluno era uma das minhas maiores expectativas, um aspeto determinante no processo ensino-aprendizagem, esperando, por isso, criar laços afetivos e um bom clima de aula. Como refere Graça (2015, p. 20), *“Não se trata apenas de processos de transmissão e aquisição em que se confrontam problemas e matéria, mas estão implicados também processos de aprendizagem social”*.

Por último, mas não menos importante, esperava conseguir incutir o gosto pela disciplina e o prazer por realizar desporto.

Termino o ano muito cansado, mas supercontente, pelo caminho que percorri ao longo do ano. Aprendi imenso, durante o ano. Vivi experiências enriquecedoras, que nunca irei esquecer. O que mais queria neste ano era aprender a ser professor de Educação Física e agora sinto que me tornei realmente num. É um sonho concretizado. Foi um ano fantástico, com muito desgaste e empenho, mas que, agora, no fim, reflito que valeu mesmo apenas. Sem este sacrifício, não seria bem-sucedido.

Vou ter muitas saudades de todos os meus alunos e dos momentos vividos, quer dentro, quer fora das aulas. Sinto-me claramente realizado. Mas isto ainda não é o fim, é apenas início de um processo contínuo pelo qual vou lutar, com o objetivo de fazer desta a minha profissão para a vida, ser professor de EDUCAÇÃO FÍSICA. (Diário de bordo 7 de junho de 2019, última aula com a turma residente)

Um ano tão longo que passou tão rápido. Sinto que todas as expectativas foram alcançadas. Uma parte de mim ficou naquela escola, resta-me a saudade,

que saudade, que saudade.

Pretende-se, por conseguinte, que o estudante seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural do qual faz parte para, assim, poder ser uma pessoa e um profissional reflexivo. (Batista & Queirós, 2013, p. 35)

Durante o Estágio profissional, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática. (Batista & Queirós, 2013, p. 44)

É neste sentido que se debruça o meu entendimento de estágio profissional. É perceptível que o EP é o momento de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas até esta fase, onde as nossas aptidões profissionais vão ser aplicadas e aperfeiçoadas. Este ano de estágio é o mais especial do processo de formação inicial, toda a sua natureza é autêntica. É aqui que surge a descoberta pela vocação profissional.

Tendo em conta a minha experiência, esta etapa da minha formação académica e profissional foi sem dúvida o maior desafio, mas bem recompensado. Senti um crescimento a todos os níveis, graças a esta vivência com a realidade. Este ano lançou-me definitivamente aos “leões”, fazendo-me provar, testar e replicar as minhas capacidades. Esta viagem memorável proporcionou-me claramente emoções jamais vividas, permitindo realizar na prática tudo o que me foi ensinado, adquirindo competências para a profissão. Na verdade, tinha dúvidas do que o que aprendera anteriormente fosse o ideal, ou suficiente para o estágio, mas acreditava que aqui iria desenvolver novas habilidades.

Não é possível realizar o estágio sem uma base de formação previa. Nem fazia sentido adquirir e estudar tanto uma profissão, sem passar pela prática. Deste modo, o estágio é para mim o núcleo de todo este sistema.

“Aprender com a experiência não é simples, não é, nem necessariamente enriquecedor, a reflexão sobre a ação (reflection-on-action) carece, por isso, de apoio, de desenvolvimento de competências, de aconselhamento da experiência

refletida e de ideias penetrantes para ajudar a extrair lições da prática” (Batista & Queirós, 2013, p. 45).

Esta etapa da formação enaltece a melhoria do ensino, através de uma análise, ação e reflexão das tomadas de decisão, por via de uma prática de qualidade, adaptando-se ao contexto identificado.

Em suma, o EP é o propósito de todo o processo. É a fonte de motivação intrínseca e extrínseca do aluno estagiário.

2. Enquadramento Institucional

2.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

O EP é regulado pelas normas orientadoras do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, e pelo regulamento da própria UC do estágio. Além destes documentos, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos e o Regulamento do Curso de MEEFEBS também regem o EP.

O EP é uma unidade curricular pertencente ao segundo ano do 2ºCiclo em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Esta surge em seguimento de um primeiro ano, onde é proporcionado um vasto conhecimento relativo à escola. Além disso, fornece também um conhecimento didático e pedagógico de forma a preparar o aluno para o contexto real.

Após terminar o primeiro, ano acima mencionado, o estudante realiza a candidatura às escolas cooperantes que a FADEUP disponibiliza para o EP. Segundo os critérios apresentados, os estudantes são distribuídos pelas instituições, formando núcleos até quatro elementos.

O EP é composto pela prática de ensino supervisionada na escola, onde o EE é supervisionado por um PC, e pelo RE, orientado por um professor da FADEUP. A PES na escola é onde o EE é confrontado com o contexto real, desenvolvendo as suas competências de ensino. O RE é o documento de reflexão sobre a experiência vivenciada ao longo do estágio. Após terminar estas duas componentes com classificação positiva, é atribuído ao estudante o grau de Mestre, de acordo com o artigo 17º do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.

De acordo com as normas orientadoras do estágio em ensino de EF da FADEUP, o EP encontra-se dividido em 3 áreas de desempenho, a área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, que engloba a organização, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino;

a área 2 “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, diz respeito a participação na escola e com a comunidade, atividades não letivas e tudo o que envolva o estudante com a escola e o meio; a área 3 “Desenvolvimento Profissional”, engloba a reflexão e investigação sobre problemas da prática pedagógica e a procura constante pela melhoria da formação profissional

Tendo em conta as três áreas, posso dizer que cumpro as tarefas propostas pela PC e PO: Fui responsável pela conceção de ensino, planeamento, lecionação e avaliação de uma turma do 3º ciclo básico (8ºano, turma residente); participei na docência doutras duas turmas, uma turma partilhada do 2º ciclo básico (5ºano) e ainda uma turma do 1º ciclo básico (4ºano); elaborei um diário de bordo, durante todo o ano, onde expressei toda a minha vivência; elaborei o Projeto de Formação Inicial (PFI); realizei o Modelo de Estrutura do Conhecimento para todas as modalidades que lecionei na turma residente; elaborei reflexões de todas as aulas que lecionei; realizei observações das aulas dos meus colegas do NE, da PC, e de outros professores de EF da escola; participei nas reuniões do NE com a PC; nas reuniões do NE com o PO; participei nas reuniões do grupo de EF da escola, e do departamento de expressões; participei nos conselhos de turma e em reuniões de avaliação (turma residente e partilhada); acompanhei a DT da minha turma residente no atendimento aos Encarregados de Educação; colaborei com a DT nas reuniões da turma; fui responsável pela equipa de Andebol do desporto escolar. Também acompanhei e participei em várias atividades escolares: nos torneios interturmas, mega sprint, mega salto e corta-mato escolar e regional, jogos professores-alunos, festa de Halloween, dia da escola, exposição de talentos na Biblioteca, torneio interescolar de *Tag Rugby*, organizado pela Federação de Rugby, atividade de Andebol na escola. Ajudei a pintar o campo exterior da escola; participei nas várias visitas de estudo (visita de estudo ao museu e estádio do Dragão, visita de estudo ao centro de Vela e ao navio Gil Eanes em Viana do Castelo, visita ao clube Náutico de Ponte de Lima, Visita de estudo à nau em Vila do Conde e atividade de surf em Azurara, Visita de estudo ao parque aquático de Amarante).

2.2. A minha escola – a escola cooperante

Chegou o momento de reencontrar a minha escola, a minha antiga escola, de há 10 anos atrás. Aqui passei bons momentos e muitas experiências como aluno. Ainda mantenho contacto com muitos dos meus colegas de turma desses anos e, tal como eu, eles também ficaram radiantes, ao saber que eu ia voltar como professor.

Em 2009, terminei o meu 9º ano na escola, mas a minha ligação com a mesma não terminou ali, pois, anos mais tarde, quando frequentava o secundário, voltei à escola juntamente com mais dois colegas para visitar alguns professores. E aqui, sim, tinha sido a última vez que tinha entrado na escola, até então.

Após ter estado na escola como aluno e visitante, no dia 5 de setembro, entrava como professor, um papel totalmente diferente. Penso que nunca irei esquecer este primeiro dia pelas fortes emoções, descritas nas expectativas iniciais.

Quando soube que tinha sido colocado na Pêro, fiquei muito feliz, não só pela localização, ou por ter sido lá aluno, mas principalmente por me ser familiar. Tudo era me familiar, a escola, o tipo de alunos, os professores, a comunidade. No fundo, sentia-me literalmente em casa. E, ao longo do ano, esse sentimento foi aumentando. Houve semanas em que passei mais tempo na escola do que em casa.

Foi realmente especial conhecer a escola de outra forma, vendo outra realidade, visto que só a conhecia como aluno. Por estar numa escola que já conhecia, não me fez sentir mais confortável. Até pelo contrário, pelo facto de saber que ia encontrar ex-professores, sentia-me ansioso. Foi muito estranho partilhar os mesmos espaços com professores que tinham sido meus e que agora me chamavam de colega. Igualmente com funcionários que me conheciam desde pequeno e que agora me tratavam por professor. Fui-me habituando a isto, com o tempo. Mas, mesmo no final do ano, continuava a tratar os professores e funcionários como se fosse o Rúben de há 10 anos atrás.

Relativamente à E.B 2/3 Pêro Vaz de Caminha, esta situa-se na rua da

Telheira (uma das travessias da rua do Amial), freguesia de Paranhos, concelho e distrito do Porto, numa zona de implantação de vários bairros sociais, habitada em grande parte por uma população com carência a nível económico, social e cultural. A escola foi fundada em 1970 e, nessa altura, era a única escola preparatória do Porto sem instalações próprias. Em 1987, a escola mudou para as instalações onde se encontra nos dias de hoje. A escola é constituída por quatro blocos, um campo de jogos, recreio, áreas jardinadas e um pavilhão gimnodesportivo (composto por um ginásio e um polivalente) construído em 2002. A escola é sede do agrupamento, que inclui mais três escolas, a EB1/JI São Tomé, a EB1/JI Agra, e a EB1/JI Miosóti, totalizando 936 alunos neste presente ano.

A escola é gerida pelo Diretor, Conselho Geral, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, sendo o Conselho Geral o órgão com maior poder. Além dos órgãos de gestão, existem os vários departamentos curriculares, pertencendo a Educação Física ao de Expressões, juntamente com as áreas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Especial.

Esta instituição conta com alguns recursos e estratégias de apoio educativo, como o serviço de psicologia, educação especial, apoio a diferentes disciplinas, projeto fénix (ninho), apoios na preparação dos exames nacionais, plano de atividades de recuperação/integração (ARI), projeto Fundação Benfica, aulas de natação na FADEUP, desporto escolar (Basquetebol, Dança e Andebol) e atividades do plano de melhoria TEIP, tendo em conta os seguintes 3 eixos de intervenção: Gestão curricular numa lógica de Autonomia e Flexibilidade; Cultura de Escola e Lideranças pedagógicas; Parcerias e Comunidade.

As dificuldades económicas, a taxa de desemprego ou trabalho precário registadas nos agregados familiares dos alunos que frequentam a escola, fazem com muitos dos alunos beneficiem da ASE, Ação Social Escolar. O contexto social baixo/médio faz com que muitos alunos vivam em dificuldade, no seio de famílias carenciadas e desestruturadas. Este facto, de os alunos não possuírem uma família estruturada, faz com que alguns deles sejam indisciplinados e revoltados. Condicionada por este envolvimento social desfavorável, a realidade

escolar é problemática, o insucesso escolar é elevado, existindo várias faltas disciplinares e suspensões durante o ano letivo. Tendo em conta estas razões a escola está inserida no projeto TEIP (Território Escolar de Intervenção Prioritária), que visa combater o abandono escolar e os problemas sociais, através da transmissão de valores. Ainda neste tema, o PEE (Projeto Educativo de Escola), debruça-se sobre a consciencialização do aluno sobre a importância dos estudos.

Com esta reunião, pude verificar que a turma é composta por alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem, aliada a alguma falta de acompanhamento familiar, o que me sensibilizou bastante. (Diário de bordo, 12 de setembro de 2018).

No que concerne à EF, esta tem o seu próprio regulamento, que refere as normas da aula e dos espaços desportivos. No que diz respeito às condições para as aulas, a escola oferece grande variedade de materiais e em bom estado. Outro ponto positivo é que, no máximo, só decorrem duas aulas ao mesmo tempo, e a escola dispõe de 3 espaços de aula, um campo polivalente, um ginásio e ainda um campo exterior. Ou seja, cada turma tem sempre pelo menos um espaço livre só para si.

Em suma, tendo em conta a minha experiência nesta escola, posso dizer que esta reúne todas as condições para um ensino de qualidade, ao nível de todas as disciplinas.

2.3. O Núcleo de estágio

Durante o primeiro ano do mestrado, fui questionando sobre o estágio, como era, como funcionava, quais as maiores dificuldades, o que era determinante para ter sucesso. E tanto professores como ex-estagiários falavam da importância de um bom núcleo. Quando coloquei a Pêro Vaz de Caminha no topo da minha candidatura, estava convencido de que ia lá ficar colocado, porque os colegas em melhor posição de concurso não viviam perto, nem conheciam a escola. Quando saíram os resultados das colocações, fiquei contente. Dos três

colegas que iriam fazer parte do meu núcleo, já conhecia o Filipe, que era da minha turma. Não conhecia o Simão e o André, mas rapidamente fiquei a saber que estavam ligados ao treino, fazendo com que tivéssemos algo em comum.

O NE foi então constituído por quatro EE, vindos de licenciaturas de três instituições diferentes, eu e o André, do Instituto Superior da Maia (ISMAI); o Simão da FADEUP; e o Filipe do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Esta realidade foi positiva, pois cada um teve o seu plano curricular, sendo que houve matérias que tive a possibilidade de estudar e que os meus colegas não, assim como o contrário. Isto possibilitou a partilha de diferentes vivências e entreajuda, o caso do *Tag Rugby* foi um bom exemplo disso.

Desde logo, o nosso grupo se tornou cúmplice e unido. Tínhamos os mesmos objetivos, realizar um estágio de qualidade e ajudarmo-nos mutuamente. O facto de já ter sido aluno na escola revelou-se útil para a integração dos meus colegas, pois orientei-os de uma forma geral nas primeiras semanas. Mesmo já conhecendo o Filipe não fez com que tivesse maior afinidade com ele comparativamente com os meus outros colegas, pois rapidamente criei uma boa ligação com eles. Todo o choque inicial foi algo que nos marcou imenso, a quantidade de trabalho nas primeiras semanas, o impacto com as nossas turmas. Foi aqui que sentimos que tínhamos de nos apoiar uns aos outros. E foi o que aconteceu durante todo o ano.

Já no pavilhão desportivo, momentos antes da aula, falava com os meus colegas estagiários, dizendo-lhes que estava ansioso e que não conseguia parar quieto. Eles tentaram acalmar-me, disseram para ter confiança que ia correr bem, mas o meu estado não mudava. (Diário de bordo, 18 de setembro de 2018, relatos da 1ª aula).

Numa fase inicial, cheguei a pensar que éramos muito parecidos. Mas, com o passar do tempo, percebi que não. Éramos, de facto, diferentes não só na maneira de ser, como também na de lecionar. Todos nós tínhamos qualidades e defeitos diferentes que, através de vários debates, acabamos por nos completar. Enalteço os pontos positivos dos meus colegas. A forma fantástica como o Simão comunica, a presença clara e assertiva do André e a capacidade de

temperamento do Filipe em lidar com situações de maior aperto, estas qualidades dos meus colegas ajudaram-me claramente na minha forma de atuar.

Passado o primeiro mês, já sentia que éramos mais que colegas. Partilhávamos ideias conjuntas, protegíamo-nos mutuamente, debatíamos sobre conceções da EF, discutíamos sobre a comunidade escolar e desabafávamos algumas frustrações, quer de atividades relacionadas com o estágio, quer pessoais.

Durante o EP, observamos todas as aulas da turma partilhada e estivemos presentes em muitas aulas das turmas residentes uns dos outros, nas várias modalidades, sempre prontos para ajudar. Nunca me vou esquecer das minhas primeiras aulas. Estava inseguro e um simples “abandar” de cabeça de um colega de fora (como se afirmasse algo), dava-me uma força enorme. No final das aulas, interagíamos sempre, não só uns com os outros, mas também com os alunos. Foi notável a empatia que tínhamos com os alunos dos nossos colegas.

Esta primeira observação teve como principal objetivo retirar uma perspetiva pessoal do que aconteceu na aula lecionada pelo meu colega, no sentido de discutir com a opinião, ideias dos outros professores (Prof. Cooperante e estagiários) de forma a potencializar o seu desempenho como professor. (Diário de bordo, 9 de outubro de 2018)

Embora os meus colegas tivessem todos turmas do 7ºano e eu fosse o único com uma do 8ºano, isso não fez com que me sentisse à parte, em momento algum. Contudo, por vezes, desejei que um deles lecionasse no mesmo ano, para poder debater uma ou outra questão mais específica de uma matéria em comum. Reconheço claramente o esforço de cada um, mesmo quando as coisas não corriam como esperado, a humildade e o querer aprender durante o ano foram uma constante. No entanto, sinto que dois dos meus colegas não viveram o estágio de uma forma intensa até ao fim, fruto de outros projetos profissionais, fazendo com que baixassem o empenho, e/ou de patamar, tendo em conta a classificação. Esta decisão não foi fácil para mim, porque algumas vezes via-me a trabalhar sozinho na escola, sentindo a falta deles.

Ao longo do ano, tivemos várias reuniões, não só entre nós EE's, mas

também com a PC e o PO. Quanto à PC, esta acompanhou todo o processo, integrou-nos na escola e foi sempre um grande apoio. Desde cedo, percebi que era uma pessoa exigente, supercompetente, organizada e dedicada. Foi fundamental em todo o processo, partilhou as suas vivências e experiências, deu-me a autonomia necessária para aplicar as minhas ideias e corrigiu-as quando considerava pertinente, criticando-as de forma construtiva. Para além de ser nossa PC, também pertencia ao Conselho Geral da escola e era diretora de turma, fazendo com que nunca estivesse parada. A sua forma de trabalhar foi uma grande motivação para mim, rapidamente se tornou uma referência. Com mais de 25 anos de experiência no terreno e continuava a trabalhar a 200% para a escola, enquanto outros professores estavam literalmente acomodados, para minha tristeza. Todas as atividades de promoção da EF, organização de torneios e visitas de estudo, passavam por ela. E nós EE's contribuimos bastante e estivemos presentes em todas elas.

Ao longo da manhã, a professora Helena falou-nos de tudo um pouco, dos testes fitescola; das datas de entrega das tarefas (planos, diários, reflexões); das unidades didáticas; do regulamento da disciplina; dos tempos de aula; de como elaborar corretamente um plano de aula; das observações dos colegas; das reuniões de departamento. Desde logo, a professora tirou-nos todas as dúvidas e colocou-nos à vontade. Nestes primeiros dias, pude verificar também que não podíamos estar em melhores mãos, pois, para além da sua experiência, a professora tem um estatuto elevado e uma grande influência na escola. (Diário de bordo, 12 de setembro de 2018).

Nesta reunião, informei a professora que pretendia aplicar o MED (mesmo estando um pouco de pé atrás devido ao comportamento e empenho de alguns alunos) na matéria de Futebol. A professora apoiou-me: “experiências é aqui no estágio, se não resultar, mudas!”. (Diário de bordo, 3 de janeiro de 2019).

Quanto ao PO, já tinha a sorte de o ter conhecido, pois foi meu professor

na Didática de Basquetebol e em Investigação em Educação e gostei da forma como atuava. Pareceu-me um professor experiente, com muita competência e boa pessoa. Durante este ano, tal como a PC foi um elemento fundamental, desde cedo marcou um dia específico para termos reuniões semanais, e assim foi. Aqui, partilhávamos as nossas ideias, dúvidas e dificuldades. A sua disponibilidade permanente foi uma grande ajuda, transmitindo-nos conhecimentos e sabedoria. Mas, melhor que isso foi questionarmo-nos sobre o que realmente queríamos, sobre a nossa ideia, e o que a tornava válida. No fundo, ajudava-nos a pensar, a ir mais além, sem nunca nos dar algo exato.

Esta aula foi observada pelo professor Amândio. Recordo-me que, no 1º período, quando o professor fez a primeira observação, eu estava super nervoso. Hoje, estava tranquilo. Era como se não estivesse ninguém a ver. (Diário de bordo, 6 de fevereiro de 2019).

2.4. As minhas turmas de estágio

A turma residente – o grande desafio

O encontro com a minha turma residente (TR) foi claramente um dos momentos que mais ansiava, pois, sabia que era com eles que ia passar mais tempo. “Os alunos são o centro do investimento enquanto professores iniciantes” (Batista, 2014, p. 35). Sendo os alunos a matéria prima do professor, a minha ação seria condicionada seguramente pelas características da turma. Cada aluno tem o seu ADN e cabe ao professor adaptar a sua conduta de forma a retirar o melhor de cada um.

Os meus alunos da TR foram, desde a primeira reunião do conselho de turma (CT), o meu grande desafio. Nesta reunião, liderada pela diretora de turma (DT), fui informado acerca das características dos alunos. Eram alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, mas com boas notas, por comparação com outras turmas da escola. Ao nível do comportamento, havia alguns alunos desestabilizadores e, particularmente, dois elementos indisciplinados, sendo que

um já contava com quatro repetências. Foi referido, ainda, que alguns alunos tinham falta de acompanhamento parental, contudo, a maioria vivia num ambiente familiar estável. Ao nível da EF, doze alunos transitaram com nível 3 e dois com nível 2, o que era um ponto negativo. Desde esta primeira reunião, em que os fiquei a conhecer, que quase todas as minhas decisões foram tomadas a pensar neles. Mesmo ainda sem ter contacto com eles (antes de os conhecer realmente), parecia que já gostava dos meus alunos, gostar por gostar, mas de coração.

Antes desta reunião se realizar, fora realizada uma outra, com o núcleo de estágio, onde se deu a distribuição das turmas da PC pelos quatro EEs. Aqui, foi-me delegada uma turma do 8ºano (TR), e uma do 5ºano, sendo esta do 2ºCiclo, a turma partilhada (TP).

A minha TR era constituída por 23 alunos, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Esta turma surgiu de uma junção de duas turmas diferentes, provenientes do 7ºano, juntando-se a ela dois repetentes do 8ºano.

Na primeira aula com a turma, foi realizada a apresentação. Eu apresentei-me de forma breve e solicitei aos alunos que se apresentassem de forma análoga. Houve uma breve conversa sobre as regras de funcionamento da disciplina, passando pela leitura do *roulement* dos espaços desportivos e balneários. A aula terminou com o preenchimento das fichas de caracterização elaboradas pelo NE.

As fichas de caracterização (ver anexo 2) servem para adquirir conhecimento sobre algumas características dos alunos, importantes para situar as minhas perceções, expectativas e cuidados especiais em relação a eles. As fichas tinham então o objetivo de me fornecer informações sobre os hábitos de saúde, rotinas diárias, deslocação para a escola, alimentação, tempos livres, objetivos pessoais, prática desportiva, interesse pela disciplina de Educação Física, bem como outros itens.

Após análise das fichas, verifiquei que os alunos viviam no Porto, maioritariamente nos bairros confinantes à escola, exceto dois alunos que viviam longe. Com aulas ao segundo tempo da manhã e com a maioria a viver perto,

não haveria motivos para chegarem atrasados às aulas. Ainda que, nas primeiras três, me deparei com esse problema da pontualidade, o que foi resolvido com doze recados para casa. Três alunos já tinham sido retidos.

No que toca aos hábitos de sono, pude verificar que muitos alunos se deitavam tarde. Já no Conselho de Turma (CT), este aspeto (horas de sono) tinha sido constatado. E o pior é que sobre este problema pouco ou nada podia fazer, a não ser um aviso sobre a sua importância. Ao nível da alimentação, verifiquei que a maioria tomava o pequeno-almoço antes de ir para a escola, mas havia alguns que só o tomavam no primeiro intervalo da manhã.

Relativamente a questões de saúde, nesta turma, apenas existia um caso que exigia um cuidado, ou vigilância especial, uma aluna com Diabetes tipo 1 (insulinodependente). Desde logo, foi-me dito que a aluna era muito responsável, tendo sempre tudo bem controlado. E a verdade é que, durante as aulas, a aluna nunca se sentiu mal, nem tive necessidade de alterar a minha prática.

No que diz respeito ao desporto, 9 alunos praticam atividade desportiva (Andebol, Dança, Futebol, Futsal e Natação), 7 dos quais são praticantes federados. O número de alunos com experiência de prática desportiva aumenta para 14 se incluirmos os ex-praticantes. Este indicador de praticantes não é o pior, pois quase metade da turma está ligada ao desporto. Por outro lado, posso concluir que a adesão à prática desportiva tem decaído com o tempo. Nove alunos revelaram nunca terem praticado uma modalidade, mas alguns deles deram indicação que realizam atividade física, ou seja, não eram sedentários. Posto isto, concluí que a turma, no geral, é ativa.

Quanto à EF, na primeira aula, deparei-me com metade da turma a dizer que não gostavam da disciplina, o que me surpreendeu. E logo de seguida vim a saber o motivo. Não gostavam do professor que tinham tido em anos anteriores, dizendo que este estava sempre ao telemóvel e que só os punha a correr.

Estava admirado, como é que não gostam de Educação Física??? Era a minha disciplina preferida!!! Um, ou dois alunos, compreendia. Agora metade da turma?? Era muito mau. A professora Helena Abrunhosa questionou alguns alunos por não gostarem de Educação física, uma vez

que tinha sido professora de alguns há 2 anos atrás e, nessa altura, eles gostavam. Aí fiquei a saber que eles não tinham gostado nada do professor do ano anterior e, então, associavam o professor à disciplina. (Diário de bordo, 19 de setembro de 2018).

Esta experiência negativa fazia com que os alunos apresentassem uma fraca disposição. E eu estava prestes a sofrer na pele isso mesmo. Nunca me vou esquecer das primeiras aulas. Os alunos chegavam atrasados, sem vontade, sem equipamento. Não sabiam estar, não sabiam ouvir, não tinham rotinas nenhuma, eram barulhentos e desrespeitadores.

Além disto, falavam muito. E, muitas vezes, faziam comentários sobre as apresentações dos colegas. Tive de intervir por algumas ocasiões, mas não queria “entrar a matar”. O CS, o DR e o CG eram os que mais falavam. O facto de falarem nem era o pior, o pior era a forma com que alguns olhavam para mim, como se eu fosse um inimigo. Rapidamente percebi que tinha pela frente alunos problemáticos, e que me iam dar muito trabalho. (Diário de bordo, 19 de setembro de 2018).

As primeiras aulas foram dedicadas aos testes de aptidão física, onde os alunos apresentaram níveis baixos, muitos problemas ao nível da força e resistência aeróbia. Estes níveis não eram 100% verdadeiros, pois, como a disposição nesta altura ainda não era a melhor, como referi anteriormente, muitos alunos não se empenhavam.

As paragens de aula eram uma constante. Sempre que todos terminavam de realizar o teste, começavam imediatamente a falar para o lado e a sair do sítio. Mesmo intervindo várias vezes, o comportamento não mudava. Para além disso, pude verificar que alguns alunos não deram o máximo nos testes. Diário de bordo, 21 de setembro de 2018.

Este indicador, embora não fosse legítimo, fez com que despertasse um maior interesse em trabalhar a condição física, com o intuito de melhorar os seus níveis de aptidão física. Portanto, dediquei, em grande parte das aulas, um momento para o trabalho da aptidão física, através de circuitos de força e

coordenação, e treinos *tabata*, que pudessem ser intensos, de forma a trabalhar as capacidades coordenativas e condicionais. Este trabalho surge, também, pelo facto de me deparar com três alunas com excesso de peso.

No final da aula, falei com as alunas com peso em excesso, com o objetivo de conhecer os seus hábitos alimentares, e alertá-las para uma alimentação saudável, evitando os açúcares. Informei-as que iriam ser pesadas todos os meses, até ao final do ano letivo. (Diário de bordo, 21 de setembro de 2018).

A perda de peso, para a R. tem sido difícil. Mesmo frequentando um nutricionista durante 6 meses, continua com excesso de peso. Após ter falado sobre a sua alimentação e, uma vez que já foi acompanhada, o próximo passo, a seguir à segunda pesagem, passará por elaborar um plano de treino para a aluna realizar todos os dias em casa. (Diário de bordo, 3 de outubro de 2018).

Ultrapassada a fase inicial (controlo da turma), em que era muito duro e, de certa forma, autoritário com os alunos, devido ao comportamento e forma de estar deles, consegui criar uma ligação mais próxima, fruto do empenho em conhecê-los melhor, em entender o que lhes interessava e os seus problemas, ajudando-os no que pudesse. Esta experiência fez-me crescer. A razão pela qual nunca desisti, mesmo quando o entusiasmo foi abalado, foi conseguir com que eles evoluíssem, não só como alunos, mas principalmente como seres humanos. Esse foi o meu foco. E os sinais dessa evolução, ao longo do ano, foram a motivação para continuar.

Quando a confiança foi criada com a turma, deixei-me andar ao meu encontro. Fui eu próprio. Retirei a máscara e disfrutei, verdadeiramente, das aulas. A união e o empenho estiveram presentes, ao longo de todas as unidades. A turma trabalhou muito bem, tanto nos desportos coletivos, como nos individuais. A divisão da turma em equipas heterogéneas foi bem conseguida. Mesmo existindo níveis distintos, todos alcançaram os seus objetivos. A aplicação do MED com eles foi um sucesso. A cooperação entre os alunos esteve sempre presente e foi algo em que evoluíram imenso, comparativamente

com a forma como se apresentaram inicialmente.

A verdade é que estes foram os alunos que mais me marcaram, não por serem os primeiros, mas pelo que passamos juntos. Sei que sempre os irei recordar com carinho e acredito que eles assim me recordarão. Pois, as últimas palavras deles assim o expressaram, “espero que seja o nosso professor para o ano”. “Foi o melhor professor de EF que já tivemos”. “O prof é grande prof!”.

A turma partilhada – “os queixinhas”

A turma do 5ºano, a minha TP, era constituída por 20 discentes, 6 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Dois alunos tinham necessidades educativas especiais. O meu pensamento inicial foi que seria uma turma difícil de lecionar, uma vez que para os alunos era tudo novidade, pois eram muito novos e provenientes do ensino primário. A turma tinha idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, contando com três alunos repetentes.

Na primeira reunião do CT, a turma foi caracterizada como excelente, com níveis de aproveitamento “muito bom”. A maior parte dos alunos provinha da mesma escola primária. Foi referido, ainda, que, no geral, os alunos tinham bom comportamento, aliado a um ambiente familiar estável. Por outro lado, alguns alunos tinham um nível social baixo e ambientes familiares desestruturados.

Sendo uma TP, as modalidades foram distribuídas pelos EEs e pela PC. A PC deu-nos liberdade de escolha, e eu optei por modalidades que não ia lecionar na minha TR. A circunstância de esta TP ter sido lecionada por quatro professores contribuiu para uma maior partilha e debate entre nós, fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Ainda que as aulas fossem planeadas e lecionadas por apenas um professor, algumas vezes tiveram a intervenção de todos, de maneira a ajudar os alunos. O caso da ginástica foi um exemplo disso, onde cada professor ficava numa estação. Esta turma era realmente boa, sendo a melhor, ou a segunda melhor da escola. Contudo, ao nível da EF, era uma turma com muitas dificuldades, oferecendo-nos dores de cabeça. Embora grande parte da turma estivesse ligada a uma modalidade desportiva, os alunos apresentavam grandes dificuldades motoras.

No final, até perguntei aos meus colegas se expliquei mal, ou demonstrei mal, uma vez que demoraram muito a perceber. Como é que é possível, fiz esta situação com o 4º ano e correu bem. Os alunos rapidamente passavam e desmarcavam-se para as costas do defesa, ou davam linha de passe à frente. O defesa até pressionava alto, sem eu dizer nada. (Diário de bordo, 28 de fevereiro de 2019).

A PC foi a DT desta turma, o que permitiu uma grande convivência com a mesma. Rapidamente, eu e os meus colegas criamos uma boa ligação com os alunos. Acompanhámo-los em várias atividades e visitas de estudo.

Ao longo do ano, os alunos tornavam-se um pouco irrequietos e até respondões, o que fazia com que tivéssemos de ter “pulso firme”. Em sentido contrário, apresentavam sempre uma alegria imensa. Quando fiz um torneio, eles adoraram. Eram muito competitivos e detestavam perder. Esta turma tinha outra característica, eram muito queixinhas. Quando alguém fazia algo de errado, facilmente se sabia, o que era bom para nós, professores. Por fim, enalteço o espírito de grupo. Por vezes, riavam-se uns dos outros e competiam para tirar melhor nota que o colega. Mas, no fundo, ajudavam-se e preocupavam-se mutuamente.

No geral, foi uma aula boa, com um bom empenho motor, onde a competitividade de forma saudável esteve sempre presente. Realço a entreajuda que alguns alunos revelam. Vi alunos a apertarem os cordões a outros, que não sabiam (b ao g); vi uns a ajudar a levantar o colega; vi alunos a consolarem o colega depois de este ser “morto” (perder); vi uns a puxarem pelos colegas; vi uma aluna a magoar-se na mão e logo 3 ou 4 foram em seu auxílio. São estas atitudes que tornam o desporto mais belo e é fantástico ver crianças com estas idades a demonstrá-lo. Diário de bordo, 11 de outubro de 2018.

Resumidamente, não foi uma turma fácil. Colocou-me alguns problemas. E, agora, penso que foram importantes para o meu crescimento. Gostei muito de ter sido professor desta turma, e tenho a certeza de que eles vão ter saudades das nossas aulas, pelo prazer que tiveram ao realizá-las.

A turma do 1ºCiclo – os mais novos

No início do ano letivo, fui informado que ia ter uma terceira turma, uma turma do 1ºciclo, nomeadamente do 4ºano. Ia lecionar as aulas de expressão físico motora de uma das escolas básicas do agrupamento. Depois de uma reunião do NE, fiquei a saber que a escola era a básica dos Miosótiis.

Esta não iria ser a minha primeira experiência de lecionar aulas a alunos do 4ºano, dado que o meu estágio, no 12ºano, foi precisamente numa escola básica, a acompanhar e a lecionar as aulas de expressão físico motora. Esse estágio foi muito enriquecedor, partindo assim com boas expectativas em relação a esta nova experiência. Independentemente de este ser um complemento do EP, visto que nem todos os EEs tiveram esta oportunidade, o meu empenho não foi diferente face ao que tive com a TR e TP. Deste modo, todas as aulas foram planeadas com bastante cuidado; foram feitas reflexões das mesmas; e tive a preocupação de seguir o planeamento anual fornecido pela professora responsável da turma.

A turma era inicialmente constituída por 23 alunos, aos quais se juntou um aluno, no 2ºperíodo, transferido de uma outra turma. A turma tinha 8 alunos do sexo masculino e 16 do sexo feminino, contando com uma aluna com necessidades educativas especiais. Esta turma foi claramente a mais simpática e bem-disposta. A energia deles era contagiante criando desde cedo uma empatia.

A estrutura das aulas foi baseada em jogos lúdicos e pré-desportivos, onde a competição foi sempre garantida. Assim, certifiquei-me de que as aulas fossem sempre dinâmicas e com níveis elevados de empenhamento motor. Durante o ano, optei por realizar equipas diferentes, para que os alunos pudessem trabalhar todos uns com os outros, interagindo com diferentes colegas, todas as aulas. Uma vez que, em todos os períodos, eram realizados torneios (organizados por nós, NE) entre as turmas do 4ºano do agrupamento, as aulas também foram destinadas à preparação das modalidades abrangidas. Esta situação tornou-se numa motivação extra para os alunos, no sentido de

quererem aprender as novas modalidades.

De seguida fui buscar os meninos. Mal entrei na sala, já estavam todos à minha espera, todos contentes, sorriam. “Olá professor!!” “Cortou o cabelo???” “Cortou, professor!!!!” “Gosto das suas sapatilhas!” “É hoje que vai dizer a equipa?” “É hoje?” “Só são 8, não é?” As perguntas vinham de todo o lado. Como pensava que só iria jogar uma equipa por escola, na semana anterior, disse aos alunos que só iam poder jogar 8, 4 rapazes e 4 raparigas. Contudo, afinal, iam poder jogar 16 (2 equipas de 8, masculina e feminina), o que foi perfeito. Mais alunos iam ter a oportunidade de participar e, assim, facilitava-me nas escolhas, visto que, na última aula, só tinha registado 4 nomes. Mesmo já sabendo que iam poder jogar 16, só os informei no final da aula, de forma a garantir o máximo empenho de todos. Como só tenho 8 rapazes na turma, é garantido que todos vão participar. (Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2018).

Esta minha turma do 4ºano, no geral, tinha uma boa aptidão física, facilitando assim a minha tarefa. Todavia, tinham alguns problemas de concentração, no momento da instrução. Após demonstrar um exercício, os alunos começavam logo a realizá-lo, sem eu dar indicação para tal. Este problema não era novo para mim, pelo que, instruído pelas experiências passadas e com o tempo, ele foi colmatado.

Os alunos foram-me criando desafios novos todas as aulas, fazendo com que tivesse de adaptar e procurar soluções no instante. Esta experiência foi muito boa para mim, possibilitando enriquecer a minha forma de atuar com faixas etárias mais jovens. Na minha opinião, foi muito importante, tendo em conta o mercado atual que são as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S).

3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A área 1 reporta-se à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, onde a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino são as quatro fases presentes e imprescindíveis. Esta área, segundo as normas orientadoras do EP da FADEUP (2016, p.3), tem como objetivo, *“Construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física. Segundo Bento (2003, p.17), “o processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário. Todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente”*. Portanto, com o objetivo de um ensino de qualidade, é fundamental que exista uma conexão entre as diferentes fases, tornando-as num todo.

Deste modo, neste capítulo, irei referir a minha conceção, a minha planificação e atuação durante o EP, contextualizada e adaptada ao meio encontrado. Só nesta perspetiva, é possível *“desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do seu desenvolvimento como personalidades (...). Este entendimento é de importância decisiva para a realização da incumbência pedagógica da Educação Física”*. (Bento, 2003, p. 43)

As áreas mencionadas foram, então, importantes para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Para tal, recorri às minhas vivências académicas, a reflexões constantes, ao espírito crítico e à criatividade, não esquecendo a ajuda determinante dos meus colegas estagiários, da PC e do PO.

O professor tem participação determinante na planificação do processo de educação; assegura a passagem do nível de planificação para o nível de preparação, assim como a retroação das reflexões e análises do ensino; atua decisivamente no sentido da realização do programa.

Assumir semelhantes tarefas, requer um pensamento criativo, conhecimentos específicos, assim como atividade e iniciativa na preparação e realização do ensino. (Bento, 2003, p. 26)

3.1. Conceção, Programas e Planeamento

O professor não deverá transmitir e partilhar conhecimentos, sem antes realizar uma preparação antecipada de tudo com que se irá confrontar. Este confronto não diz respeito apenas às aulas, mas tudo o que está em torno desta profissão, nomeadamente o seu fito, o ensino.

Segundo Matos (2014), os professores devem *“utilizar os saberes próprios da Educação Física e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento”*. (...) *“devem ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de modo a que sejam tomadas decisões que comprovam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”*. A mesma autora, (Matos, 2014), afirma que a conceção procura *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo e às características dos alunos”*. Outros autores também vão ao encontro desta afirmação, *“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral (...) Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento (...) assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem)”* (Bento, 2003, p. 7).

Neste sentido, já sabendo e conhecendo a instituição de ensino onde ia lecionar, os primeiros passos passaram por analisar todos os documentos facultados pela PC. Eles foram: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Regulamento Específico da disciplina de Educação Física, o Planeamento anual geral de EF,

os Programas Nacionais de EF (PNEF), os Critérios de Avaliação da EF, e o Plano anual de atividades da EC. Estes documentos foram fundamentais para mim, tendo em conta a complexidade do processo educativo, permitindo-me, assim, definir objetivos cada uma das minhas turmas. Ser professor exige um trabalho árduo na preparação da sua ação. Além de o professor ter de conhecer a comunidade escolar, as condições e materiais de trabalho, tem de ser exímio nas questões referentes à sua disciplina, isto é, saber as competências específicas de cada matéria e arranjar as melhores formas de ensiná-las, tendo em conta as características dos seus alunos.

Os PNEF guiam-nos nesse sentido, porém, os seus objetivos para a prática podem não ser enquadradas com o contexto real, como vim a verificar no decorrer do ano. Face a isto, e uma vez que o documento refere que é *“um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas”*. *“No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa...”* (Jacinto, 2001, p. 5), interpreto que é uma ferramenta aberta, que serve como linha de orientação, mas não é algo que deva ser cumprido à risca. Tendo em conta esta plasticidade dos programas, adaptei tudo à realidade dos meus alunos, uma vez que os níveis definidos nos programas não se adequavam aos níveis que os meus alunos apresentavam. Aponto alguns casos dessa adaptação para minha TR. Na UD de Atletismo, na disciplina de Salto em Altura, o PNEF indicava a técnica *Fosbury Flop*, mas grande parte da turma ainda estava no nível introdutório, ensino da técnica de salto de tesoura. Na UD de Futebol, o programa refere o tratamento do nível avançado, quando metade da minha turma se enquadrava num nível básico/introdutório. A UD de Basquetebol segue na mesma linha da UD de Futebol. No Badminton, o programa indicava conteúdos mais utilizados no jogo de pares, inadequado ao nível do jogo dos alunos.

De acordo com (Graça, 2001, p. 110), *“as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas*

de ensino”. Desta forma, é inevitável conhecer a concepção da EC sobre a EF, bem como os objetivos delineados para escola, presentes no PEE. Na Pêro Vaz de Caminha, a EF é uma disciplina que tem grande envolvimento nas atividades da escola, no sentido de promover hábitos de exercício físico duradouros extensivos a toda a comunidade. Foram várias as visitas de estudo, torneios e outras atividades escolares realizadas pelo grupo de EF ao longo do ano. Estas atividades são principalmente para os alunos, contudo englobam também os pais/encarregados de educação, os funcionários e outros professores. O PEE foi um documento significativo e que direcionou bastante a minha ação. Este projeto tem como objetivo principal *“continuar a ser o de criar condições potenciadoras do processo escolar dos alunos, a par de um maior envolvimento da família e da Comunidade. Pretende-se construir uma escola de todos e para todos, capaz de promover aprendizagens de qualidade, promovendo o Sucesso Educativo”*. Estas linhas orientadoras serviram como ponto de partida para a minha concepção da disciplina. Uma Educação Física para todos, ajustada às características de cada aluno, atendendo às suas capacidades e avaliada tendo em conta a sua envolvimento e evolução, com o objetivo de proporcionar aprendizagens de qualidade e promover o sucesso escolar.

O meu olhar sobre a educação física é uma educação física para todos, atrativa para os alunos, que valorize o coletivo, onde os valores, como o empenho, o espírito de equipa e cooperação, reinam. As respostas dos alunos surgem nesta linha de orientação, o que me agrada e que, de certa forma, me dá indicações sobre o meu trabalho. (Diário de bordo, 6 de fevereiro de 2019).

Após análise dos documentos facultados pela PC, e de já ter uma concepção do ensino na EC, chegava o momento de planejar o processo ensino-aprendizagem.

O planeamento foi sempre uma obsessão minha, uma vez que lhe dediquei uma grande importância. *“Uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação”* (Bento, 2003, p. 16). De acordo com Matos (2014), o planeamento deve ter *“objetivos (adequados às*

necessidades e diversidades dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem)”. Portanto, é fundamental realizar um planeamento consciente e adequado ao contexto real encontrado, ou seja, que se ajuste ao aluno e a escola.

Segundo Bento (2003, p.59), *“A logica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu caracter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”*. O autor menciona de seguida os três níveis de planeamento, o plano anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PDA), sendo que a sua ligação é essencial para um planeamento racional.

Plano Anual

Bento (1987, p. 56) refere que *“No ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista de intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se define e estipulam pontos e momentos nucleares, acentuações do conteúdo”*. O mesmo autor refere ainda que *“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano lectivo”* (p. 58).

O PA foi, de facto, o primeiro passo para a preparação do ensino. Numa das primeiras reuniões com a PC, foi-nos apresentado o Planeamento Anual geral de EF (PAGEF). Aqui, percebi que já tinha sido realizado pelo grupo de EF há algum tempo, sem que eu ou outro colega estagiário tivéssemos colaborado na sua realização. Esta situação não me agradou, uma vez que iria ser professor e poderia dar a minha opinião. Mas, já não podia fazer nada.

O PAGEF (ver anexo 1) continha as modalidades a lecionar, em cada período, por cada ano de escolaridade, bem como a respetiva carga horária. Algumas modalidades tinham uma maior carga horária que outras, algo que não fui capaz de perceber. A ideia com que fiquei foi que davam níveis de importância

diferentes a determinadas modalidades, ou por necessidade, fruto de experiências passadas. No caso da minha TR, 8ºano, as modalidades eleitas foram: Atletismo (12), Basquetebol (12), Tag-Rugby (12), Futebol (8), Ginástica – acrobática e aparelhos – minitrampolim (10), Badminton (8), Andebol (11) Dança (10) e Aptidão Física (6). Durante o ano letivo, tive necessidade de eliminar o Andebol, de modo a poder cumprir os objetivos da UD Dança, visto que o 3º Período foi curto. Tendo em conta que tinha frequentado esta escola, pude verificar que as modalidades escolhidas são as mesmas desde, pelo menos, há dez anos. Acredito, face à disponibilidade e qualidade das infraestruturas que a escola possui, que podem ser escolhidas novas matérias, que se encontram nos programas e que permitem cumprir, da mesma forma, os objetivos propostos para o ensino básico, como é o caso da Orientação, do Corfebol ou do Ténis de mesa. Pode ser verificado no anexo nº1 que os alunos têm as mesmas modalidades, durante os cinco anos de escolaridade. Penso que, ao serem introduzidas novas matérias, só iria enriquecer o desenvolvimento dos alunos, bem como estimular a prática dos professores.

Voltando a carga horária, o número de aulas estipulado para cada modalidade sofreu alterações ao longo dos períodos. A PC deu liberdade de escolhermos o número de sessões, mediante as necessidades das turmas e dos espaços desportivos disponíveis, desde que justificássemos. Após tomarmos conhecimento do PAGEF, cada professor teve de o adaptar às suas turmas. A verdade é que a carga horária prevista foi reduzida, devido a greves dos funcionários, torneios desportivos, visitas de estudo, que não estavam inicialmente no plano de atividades, bem como a alguns problemas surgidos nos espaços desportivos. Tendo isto em conta, no 1ºPeríodo, para a UD de Atletismo em vez das 12 aulas previstas pelo PAGED da escola, só foram realizadas 9; na UD de Basquetebol, em vez de 12, só foram realizadas 3; e na UD de Tag-Rugby, em vez de 12, só foram realizadas 5 aulas; já para a realização dos testes de aptidão física, em vez das 3 previstas, foram necessárias 4 (as primeiras 4 aulas do ano letivo).

O PAGEF apontava para 39 aulas, no 1ºPeríodo, mas afinal só lecionei 21. Ainda antes de chegar a este número final, pois estes impedimentos de

lecionar foram surgindo ao longo do período, já sabia que iria ter um número reduzido de aulas para cada UD. Este foi claramente o meu primeiro grande problema encontrado. Como irei consolidar algo em 4/5 aulas? O que os alunos aprendem? Por que é que não se eliminam mais matérias, de forma a aumentar o número de aulas para outras? Como vou aplicar o MED assim? Por que é que no Atletismo tenho de dar três disciplinas diferentes em apenas nove aulas? Ou seja, três aulas para cada disciplina, para mim, não fazia sentido. Nove aulas, para uma disciplina tão complexa como o salto em altura, é suficiente? Talvez não. Mas eu tinha de a dar em três. Estas questões foram mais tarde esclarecidas pela PC.

O meu planeamento anual estava incompleto. Pensava que poderia escolher um jogo coletivo e uma modalidade individual, mas não. Já não me librava do Tag Rugby. Só esperava ter de lecionar uma modalidade de Atletismo e Basquetebol, mas afinal iria ter de dar Rugby. E, para além do salto em altura, também teria lançamento do dardo e corrida de Barreiras. Com isto, as unidades didáticas tornavam-se muito curtas, o que me deixava com algumas “dores de cabeça”. Como vou ensinar com apenas 3 aulas de 40 minutos? Lá terá de ser... (Diário de bordo, 12 de setembro de 2019).

Esta situação surge da conceção do GEF da escola, de um currículo de múltiplas atividades, onde a escola deve cumprir os programas nacionais na integra, com a ideia de que, quanto maior diversidade de atividades os alunos tiverem, mais instruídos ficarão, mais aumenta a possibilidade de ir ao encontro das preferências pessoais de cada um, logo maior possibilidade de incluir voluntariamente uma atividade desportiva nos seus hábitos de vida (Mesquita, 2011). A PC justificou esta escolha do GEF, dizendo que o tipo de alunos que a escola tem se cansa quando têm muitas aulas da mesma matéria. E tal como acima referido, o objetivo é dar uma vasta experiência aos alunos. Na minha opinião, recordando uma experiência minha no secundário, acredito que isso surge, porque os alunos não estão verdadeiramente envolvidos. A dança era a matéria que eu menos gostava de ter em EF. Mas, no 11ºano, não queria que as

aulas dessa mesma matéria acabassem. A dança ultrapassava a aula. Nos intervalos, falávamos sobre a mesma e pensávamos em melhorá-la. Tudo isso porque a forma como a professora as lecionava era fantástica, e toda a turma adorava. Posto isto, acredito que, se os alunos estiverem verdadeiramente envolvidos, seja qual for a matéria, eles não se vão cansar, pois vão ter prazer e vontade de realizar a próxima aula.

Contudo, esta ideia de múltiplas atividades estava bem definida e não foi a minha opinião que alterou as circunstâncias. Apesar disso, apesar do número reduzido de sessões, não acho que os alunos tenham sido prejudicados. Embora sinta que, para haver uma melhor aprendizagem de cada uma das modalidades, o ideal seria haver um maior número de aulas.

Relativamente aos espaços desportivos, o facto de ter sempre um espaço só para mim permitiu-me organizar melhor a aula, aproveitando da melhor maneira o material disponível, e proporcionar um bom empenhamento motor a todos os alunos. Na modalidade de Basquetebol, por exemplo, tinha quatro tabelas disponíveis, permitindo-me que toda a turma pudesse estar em situação de jogo. Na modalidade de Futebol, beneficiei do facto de ter sempre o pavilhão só para mim, o que foi determinante para a aplicação do MED, já que, no primeiro momento da aula, os alunos podiam ser distribuídos em equipas por quatro espaços diferentes. No Badminton, tendo uma turma com 23 alunos, consegui com que todos estivessem em exercitação, fruto da possibilidade de colocar duas redes ao longo do espaço.

Em suma, esta planificação proporcionou uma melhor organização e orientação da disciplina para o ano letivo. Tendo em conta as circunstâncias e, de modo a não prejudicar os alunos, houve necessidade de corrigir o PA durante o ano.

Unidade Didática

Segundo (Bento, 2003, p. 91) *“Para o trabalho do professor de Educação Física o plano da unidade temática constitui o nível fundamental de planeamento do ensino. Aí devem ser apresentados, de forma concreta, palpável e explícita,*

os objetivos e a matéria para um espaço temporal de 2 a 6 semanas". "Os objetivos da unidade temática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo, por isso, uma planificação bem interrelacionada de todo o seu processo. As unidades mais vastas de matéria são divididas frequentemente em unidades mais pequenas, designadas unidades de ensino. (Bento, 2003, p. 75)". Esta planificação tem de ser pensada e repensada, de forma a tornar-se a mais apropriada à turma em questão. Tem de ser um processo com cabeça, tronco e membros, ou seja, com uma organização e progressão coerentes, e não uma distribuição accidental de matéria. Como afirma Siendentop (1998, p. 228) "Ainda que a unidade de aprendizagem tome forma verdadeiramente nas aulas diárias, o conjunto de aulas desta deve constituir um todo coerente". Com a realização do plano de UD para cada modalidade a lecionar, é possível organizar os conteúdos a abordar de uma forma progressiva e alinhada. A construção das várias UDs tiveram como base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990).

Este modelo é constituído por 8 módulos e subdivide-se em três fases: a fase de análise (módulos 1,2 e 3), a fase de decisões (módulos 4, 5, 6, e 7) e a fase de aplicação (módulo 8). A fase de análise diz respeito ao contexto específico que envolve a prática, nomeadamente a instituição de ensino e a caracterização dos alunos, bem como o conhecimento de cada categoria transdisciplinar. Na fase das decisões, é determinada a extensão e a sequência dos conteúdos, determina-se os objetivos, caracteriza-se a avaliação e cria-se progressões de aprendizagem ajustadas aos alunos, para que a turma possa alcançar os objetivos delineados. Por fim, a fase de aplicação concretiza o planeamento das UDs e planos de aula serve-se de outros documentos, como as reflexões e observações (diário de bordo).

No respeitante à construção das UDs (módulo 4), não foi um trabalho fácil de se realizar. Deparei-me com unidades curtas, como mencionei no capítulo anterior, tornando-se impossível cumprir os objetivos propostos pelos programas nacionais. O facto de ter unidades curtas fez com que não realizasse uma avaliação diagnóstica (AD) formal para a maioria das modalidades, impossibilitando, assim, uma análise inicial mais integral dos alunos. Isto de ter

unidades curtas e de não realizar AD fez com que cometesse o erro de ser ambicioso, uma vez que os PNEF apresentam muitos conteúdos. Contudo, após a UD de Atletismo (1º Período), aprendi a simplificar as tarefas, elaborando UD's com conteúdos mais básicos e fundamentais para a prática de cada modalidade, adaptando o ensino à realidade.

Assim sendo, a minha ideia para esta aula passou por observar/avaliar os princípios básicos ofensivos e defensivos para o jogo de Futebol referentes ao nível básico e elementar. Não querendo ser demasiado ambicioso, devido ao número de aulas disponíveis, e tendo em conta o programa do 8º ano, conteúdos mais complexos de nível intermédio/especialização, como mobilidade e espaço (organização ofensiva), e equilíbrio e concentração (organização defensiva) não foram contabilizados na minha ficha de avaliação diagnóstica. Diário de bordo, 4 de janeiro de 2019.

Tal como o PA, este documento é flexível. Face às circunstâncias de perda de aulas e dos espaços, e à progressão da aprendizagem dos alunos, fui obrigado a reajustar inúmeras aulas. Tendo em conta que o objetivo era exercitar para consolidar, muitas vezes, dei por mim a não introduzir novos conteúdos, que estavam definidos numa fase inicial, de forma a poder consolidar os conteúdos que estavam a ser lecionados. Posto isto, a escolha de conteúdos foi uma tarefa difícil para mim, levando-me a considerar, muitas vezes, sobre um ou outro conteúdo e a modificar as unidades didáticas, no sentido de proporcionar aprendizagens ricas aos meus alunos.

Em resumo, a UD é sem dúvida uma ferramenta essencial para o professor, possibilita orientar a matéria de forma ajustada, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem. Salienta a necessidade de refletir sobre o seu andamento, aula a aula e, se necessário, alterá-la.

Plano de aula

Os PDA é o último nível de planeamento, o mais específico dos três.

“Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade” (Bento, 2003, p. 102).

O PDA deve, então, compreender os dois níveis anteriores, o PA e a UD, sendo este último o primeiro que analisava antes de planear a aula. Segundo Bento (2003, p. 164) *“sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas.”* (...) *“A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor.”* A aula é então o núcleo do planeamento, o guia da ação do professor. No fundo, a UD dá-me a informação do que tenho de trabalhar, e o plano de aula diz-me como vou trabalhar de forma a atingir esse objetivo.

A estrutura do plano de aula foi fornecida pela PC, porém tínhamos liberdade para alterá-la. Cada EE optou por criar o seu próprio modelo. Todavia, estes não sofreram grandes alterações. Esta estrutura era muito parecida com aquela que tinha utilizado nas didáticas, acabando por mudar, apenas, a ordem no eixo horizontal do plano, onde estavam descritos os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, as componentes críticas e a organização dos alunos. A estrutura do meu plano era, então, constituída pelo cabeçalho informativo, que continha a data e hora da aula, o espaço onde a aula se ia desenrolar, o número de alunos, o número da aula, a duração da aula, a função didática, a unidade didática em desenvolvimento, e o número da sessão dessa unidade. Logo após este primeiro cabeçalho, surge um segundo com os objetivos da aula. No eixo horizontal, são descritos os parâmetros acima mencionados. No eixo vertical, a estrutura é organizada por três linhas, divididas em três partes, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. (ver anexo 3). A parte inicial era destinada à preparação do aluno para os momentos seguintes da aula. Esta primeira parte incluía a revisão dos conteúdos anteriores, através do questionamento aos alunos, à ativação geral (cardiorrespiratório e articular), à condição física e/ou a exercícios específicos relacionados com os conteúdos da aula, realizando assim uma transição articulada com o contexto da parte fundamental. Como Bento aponta, *“... a escolha de exercícios para a parte*

preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais (...) para isso são escolhidos exercícios que conduzem, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal” (2003, p. 155). A parte fundamental, ou principal, continha exercícios específicos relacionados com os conteúdos da aula. Esta parte tinha uma duração e uma carga maior, em relação à parte anterior. A parte final era dedicada ao retorno à calma, onde realizava uma breve reflexão da mesma, destacando uma ou outra situação que achasse pertinente, e realizava uma breve introdução sobre a próxima aula. Este momento de encerramento da aula, normalmente, sucedia a uma atividade de aplicação ou exercitação, como o jogo formal (coreografia, nas Unidades de Dança e Ginástica), um jogo lúdico, ou circuito de condição física.

No final, um exercício de carácter lúdico, mas adaptado ao tag rugby, foi realmente o coroar de uma excelente aula. Este exercício correu muito bem. Teve alguma brincadeira à mistura, como referi no primeiro paragrafo. Os alunos divertiram-se imenso. Antes de terminar a aula, revi as perguntas da avaliação do salto em altura, fazendo referência à questão 5 (quais os primeiros nomes dos 2 funcionários do pavilhão desportivo?) (...). (Diário de bordo, 23 de novembro de 2018).

Na parte final da aula, a condição física, coloquei o JPC na posição de professor. O JPC é muito tímido e tem pouca confiança, o que faz com que tenha alguma dificuldade em liderar a sua equipa. No Futebol, colocá-lo neste tipo de posições acho que o vai ajudar. O método foi o mesmo, circuito Tabata de 8 exercícios (20s de exercitação, 10s de descanso). O JPC optou maioritariamente pelos meus exercícios, realizados nas aulas anteriores. Teve claramente alguma dificuldade na comunicação com os colegas, o que foi normal, tendo em conta as suas características e por ter sido a primeira vez nesta posição. Com o JPC na posição de professor, também fez com que tivesse outra visão sobre a turma e pudesse puxar por quem se estava a esquivar. (Diário de bordo, 16 de janeiro de 2019).

Segundo Bento (2003, p. 16) “O planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino

e para quê são despendidos tempo e energias”. Efetivamente durante todo o ano, despendi muito tempo na elaboração dos planos de aula. Não na sua elaboração, em si - isso ficou automatizado nas primeiras semanas -, mas sim na construção, na escolha das situações de aprendizagem, tendo em conta os objetivos. Embora tivesse um leque de exercícios, fruto das vivências e pesquisas, era difícil escolher quais iria aplicar nesta aula.

Antes de a aula começar, sentia-me ansioso. Penso que era por se tratar da minha primeira intervenção na disciplina de corrida de barreiras. Transpirava das mãos e tinha o coração a bater a mil. Por outro lado, sentia-me confiante, pois tinha planeado com muito cuidado a aula. Fiz muitas pesquisas para a construção da aula (sebentas de atletismo, planos de aula de estagiários de anos anteriores, vídeos no youtube e federação de atletismo). Revi todos os conteúdos, de trás para a frente e, nos dias anteriores, exercitei os movimentos que pretendia que os alunos executassem, de forma a realizar uma boa demonstração. (Diário de bordo 10 de outubro de 2018).

A procura da perfeição foi constante. Surgiam sempre várias questões. Será que vão entender? Será que vão melhorar? Será que é a melhor opção para o nível deles? Esta preocupação esteve sempre presente, pelo que tentei criar exercícios diferentes e desafiantes, de forma a manter os alunos empenhados na tarefa. A reflexão foi uma grandíssima ajuda, pois, a partir dela, tirava ilações para as próximas aulas. Esta reflexão começava a ser redigida na própria aula, quando tirava pequenos apontamentos, no próprio plano, sobre o que estava a acontecer. É fundamental perceber o que aconteceu, de verdade, o que foi eficaz, o que foi menos eficaz, o que correu bem, o que tem de ser melhorado. Estas reflexões sobre as ações motoras dos alunos, quando foram confrontados com tal exercício, permitiram-me planear com mais assertividade.

O exercício que alterei (1ª opção da ficha de tarefas) não era desafiante para os alunos. E como o passe e o deslocamento tinham pouca intensidade, isso criava pouco empenhamento motor, com os alunos a realizarem poucos passes. Além disso, para os alunos com melhor técnica

era realmente desmotivante. Então, alterei o exercício para uma competição em estafeta, com opção de condução de bola. Correu melhor do que esperava. Só a equipa azul não escolheu essa opção. Os alunos passaram a conduzir a bola mais rápido, uma vez que tinham um objetivo e não queriam perder. (Diário de bordo, 18 de janeiro de 2019).

Para ativação geral, elaborei um exercício novo, o “jogo da memória”, em que um aluno de cada grupo tinha de rastejar por baixo de uma barreira de atletismo, pegar num dos papeis que estão dentro de um arco com figuras, decorar a mesma e voltar para o grupo realizando-a, o melhor possível e no menor tempo. A primeira equipa a terminar vence. A última perde e terá de “pagar” com uma carga física (...). O exercício correu muito bem. Os alunos adoraram, puxavam pelo colega que ia ver a figura, para ser mais rápido. A estratégia de colocar os papeis fora do arco correu bem, uma vez que, assim, tinha a certeza de que iam realizar sempre figuras diferentes. (Diário de bordo, 27 de fevereiro de 2019).

Tenho de confessar que, no início do ano, tive dificuldade em controlar a turma, na transição dos exercícios e na organização dos mesmos, perdendo aí tempo de aula para a exercitação dos conteúdos. Após contornar estas dificuldades, com uma organização muito idêntica de uns exercícios para os outros, capaz de criar um bom clima de aula e permitir o respetivo controlo, o plano foi cumprido, na maioria das vezes. Consegui, assim, focar-me nas aprendizagens dos alunos e melhorar o meu feedback.

Este dia ficou marcado pela minha aula com o 8ºano. A aula correu 5 estrelas. Senti que os alunos melhoraram, que queriam aprender e que me ouviam. Pela primeira vez, senti que era eu próprio, que tinha retirado a “máscara” do Rúben professor, de querer ter tudo controlado ao milímetro e de tentar manter a minha autoridade ao máximo. Senti que liderava completamente; senti-me confortável; senti-me confiante; senti que estava mais preocupado com as aprendizagens do aluno; senti-me um verdadeiro professor. Até houve um momento (no exercício final da

aula) de diversão, protagonizando alguma brincadeira, tendo registado sorrisos de alguns alunos mais fechados. Foi muito bom. Finalmente disfrutei da aula. (Diário de bordo, 23 de novembro de 2018).

3.2. Realização do Ensino

3.2.1. Gestão e controlo da aula

Após o planeamento inicial, e conhecendo de um modo geral o contexto social onde a escola se inseria, o controlo da turma foi a primeira preocupação. Ter que lecionar num ambiente de indisciplina era claramente algo que me intimidava. Como indica Amândio Graça no prefácio da obra de Maria Teresa Oliveira (2002, p.15) *“A indisciplina é a principal fonte de preocupação, a principal causa do stress, o principal dissipador de energia para a generalidade dos professores em início de carreira, e uma das causas maiores de abandono da profissão”*. Assim, depois de ser informado nas reuniões que antecederam o início das aulas, que a minha TR era composta por alguns alunos indisciplinados e de saber que o saber-estar equivalia a 30% da classificação final criei uma ficha (anexo 4) de modo a avaliar os alunos aula a aula. Esta ficha continha principalmente instrumentos do saber-estar, mas, também do saber-fazer. Ela era composta por 5 critérios, o respeito, a cooperação, o empenho, o desempenho e o comportamento. Cada critério cumprido valia 1 valor, sendo 5 a classificação máxima por aula. De modo a que a ficha tivesse um maior impacto, ela era afixada todas as aulas na porta do pavilhão, de forma a que os alunos pudessem ver a sua classificação, bem como a dos colegas. Esta ficha, inicialmente, servia apenas para estimular o bom comportamento dos alunos, contudo ela veio a demonstrar-se como uma excelente ferramenta para a avaliação continua dos alunos. Foi esta a minha primeira estratégia para o controlo da turma, sabendo de antemão que era fundamental para uma boa gestão da aula, como viria a comprovar na prática. Foi importante o efeito obtido. Os alunos, no início das aulas, iam sempre consultar a classificação e questionavam-me, muitas vezes, o porquê de não ter um resultado superior. Ao longo do ano, foi notória a subida das notas e, consequentemente, do comportamento. Após este resultado positivo observado, também adotei esta estratégia com a TP.

Felizmente, consegui ultrapassar esta situação (controlo da turma), a meio do 1º período. Mas, nunca irei esquecer o tempo em que não a controlava. As primeiras aulas foram duras. Tive de sentar alunos, enviar recados para casa e até marcar uma falta disciplinar. Estas situações não contribuíam para o clima da aula. Mas, se não tomasse posição nesta fase inicial, talvez fosse andar o ano todo com problemas disciplinares. E isso não podia acontecer. De acordo com Oliveira (2002, p. 88), *“Um conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento”*. Neste ponto, surge a minha segunda estratégia, de modo a conhecer melhor os meus alunos e de poder criar uma melhor relação com eles, melhorando, assim, o clima da aula. A estratégia passou por falar com a DT da turma, no sentido de a acompanhar na preparação das reuniões e no atendimento aos Encarregados de Educação. Nestes atendimentos, recolhi bastantes informações sobre os alunos, percebendo melhor as suas atitudes e problemas.

“A qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor. A capacidade de gestão da aula, aproveitando ao máximo o tempo-programa, minimizando os períodos academicamente não produzidos, maximizando as actividades dos alunos, integrando e ligando com fluidez os vários momentos e actividades de aula, são habilidades técnicas de ensino associadas a um ensino eficaz.” (Januário, 1996, p. 107) Reforçando esta ideia do tempo eficaz, *“O sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem, ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”*. (Rosado & Ferreira, 2009, p. 189) Aliadas a estas duas estratégias, foram implementadas regras e rotinas, de modo a tornar os alunos mais autónomos, de perceberem o que podiam ou não fazer antes da aula (pavilhão e balneário), durante a aula, e após aula. Isto permitiu-me poupar tempo com

questões comportamentais, transição de exercícios e na própria gestão da organização. Foram estabelecidas regras e rotinas comuns a todas as aulas e outras específicas a cada modalidade. Deixar os telemóveis nas gavetas; sentar-se em silêncio no banco, quando entrarem minutos mais cedo para o pavilhão; prender o cabelo, retirar relógios, retirar brincos e colares; estar em silêncio no momento da instrução; olhar para o professor, quando este fala com eles; respeitar o material; aproximar-se rapidamente, quando começava a contagem com os dedos; parar ao som do apito; colocar-se em linha, na demonstração, estas foram as regras ou rotinas comuns. As específicas, no *tag-rugby*, os alunos mal entravam colocavam os *tag's* e sentavam-se; no futebol, os alunos, mal entravam, colocavam os coletes da cor da respetiva equipa e deslocavam-se para o seu espaço; nos circuitos de condição física, os alunos arrumavam o material em equipa; na ginástica, os alunos distribuíam-se em quatro equipas (no seu espaço); e na dança, cada aluno tinha a sua posição específica na coreografia. Uma rotina que eu adotei foi montar o primeiro exercício e colocar todos os materiais que ia utilizar dentro do espaço da aula, durante o intervalo. Por fim, e não menos importante, até pelo contrário, a rotina de cumprimentar os alunos, antes da aula começar, quando estes se dirigiam para o balneário. Tornou-se, realmente, uma mais valia, pois, além de criar empatia, os alunos adotavam uma postura diferente, no início da aula.

Com os primeiros dois exercícios montados antes do toque, esperei à porta do pavilhão sentado, esperando os alunos. Com os alunos a entrarem, fui abordando-os, “Bom dia!” “Então, tudo bem?” “Preparado para fazer a aula?” “Hoje é Tag Rugby”. “Como correu o teu jogo, no fim de semana?” “Este contacto foi bom. Estabeleci uma conexão pessoal com os alunos e reforcei as expectativas em relação à aula. Neste momento, também quebrei “aquele gelo inicial” de comunicar com os alunos, uma vez que ainda não me sinto totalmente à vontade. Este primeiro momento foi determinante uma vez que aqui comecei a ganhar pontos. Confiança, tranquilidade e ligação com os alunos. (Diário de bordo, 23 de novembro de 2018).

As preocupações pedagógicas centravam-se na melhor rentabilização do tempo de aula, e isso incluía uma boa gestão. Rink (2014, p. 203) refere que *“a forma como os professores organizam o equipamento, o tempo da aula, os alunos e os espaços para a instrução é tão importante como o conteúdo a lecionar”*. A mesma autora (2014, p10) refere que *“os professores têm de cumprir uma serie de tarefas antes da aula, como a chamada e a certificação de que os alunos estão prontos para a prática (...) verificar os balneários depois da aula”*. De facto, esta verificação depois da aula, se os alunos trocavam de roupa ou não, fui realizando permanentemente. Quanto à chamada, esta nem sempre foi realizada visto que os alunos chegavam antes da hora ao pavilhão, percebendo de imediato quem estava presente, ou quem não ia realizar a aula. Quando verificava que faltava alguém, esperava pela hora do início da aula. A ficha do saber estar também me ajudava nesta gestão. Sendo assim, apenas registava as presenças, atrasos ou faltas no gabinete. O objetivo era não perder esses minutos iniciais de aula.

Normalmente, nas minhas aulas, a turma era dividida em equipas e a competição estava sempre presente. Desta forma, de modo a poupar tempo na organização, ou na transição entre exercícios, levava as equipas já bem definidas. A redução do tempo de instrução foi algo que também exigi a mim próprio, tentando tornar este tempo mais claro e objetivo. Uma boa sequência de exercícios (transição) também foi determinante. O uso de variantes foi uma estratégia minha, utilizando assim o mesmo espaço e muitas vezes a mesma organização. Devido à inexperiência, inicialmente, cometi o erro de aplicar exercícios com organizações distintas e com tempos desajustados para a tarefa. Colmatando estas falhas através de uma análise contínua, fui conseguindo uma gestão mais eficiente, e um tempo de empenhamento motor maior.

Ao nível da organização de aula, o meu colega esteve bem, explorando bem o espaço. Acredito que, nestas aulas de 50 minutos, devemos criar exercícios com a mesma organização, de forma a rentabilizar o tempo de aula. A aula teve exercícios com organizações distintas, mas as transições foram rápidas, não perdendo muito tempo. (Diário de bordo, observação de aula, 17 de outubro de 2018).

A instrução grupo a grupo correu bem e penso que rentabilizei o tempo de aula. Além disto, os alunos demonstraram outra atenção e participação, uma vez que eram poucos. Apesar disto, esta organização não foi perfeita, porque, muitas vezes, não conseguia ver o que se passava nos outros grupos. Na próxima aula, terei de adotar uma estratégia que combata esta situação. Diário de bordo, aula com a TR, 17 de outubro de 2018.

3.2.2. Modelos de Ensino

Segundo Graça (2006, p. 169), *“os modelos instrucionais apresentam-se como propostas para a conceção e organização dos propósitos educativos, da interação pedagógica, da relação didática professor-aluno-matéria”*. Por conseguinte, no início senti a responsabilidade de escolher um modelo que melhor levasse à aprendizagem dos meus alunos. As dificuldades foram muitas, uma vez que o modelo, ou os modelos tinham de estar em conformidade com o planeamento, no sentido de otimizar as aprendizagens de cada um dos meus alunos. Para tal, tive de recorrer à minha intuição e à matéria do primeiro ano do mestrado relacionada com as teorias e os modelos de ensino.

De acordo com Rink (2001, p. 123), *“Não existe uma teoria única de aprendizagem que explique a aprendizagem ou a falta dela em todas as situações, portanto pode não haver uma única abordagem para a instrução”*. A mesma autora refere que *“pode não haver a melhor maneira de ensinar, mas pode haver a melhor maneira de ensinar um conteúdo específico a alunos específicos”* (2001, p.123-124). Na mesma linha de orientação, Graça e Mesquita (2006, p. 216) esclarecem que *“Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”*. Deste modo, procurei encontrar o melhor modelo que se enquadrava com as características dos meus alunos e de cada modalidade. Os

modelos instrucionais que apliquei foram: o modelo de instrução direta (MID), o modelo de ensino do jogo para a compreensão (MEJC) e o modelo de educação desportiva (MED).

O confronto com a realidade, o desconhecimento da turma e a minha falta de confiança inicial fizeram com que optasse pelo MID (Rosenshine, 1979), no início do estágio. Mesquita e Graça (2009, p. 48) afirmam que o *“MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”*. Assim, garantia um controlo e gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a elevados tempos de exercitação. Permitia-me ser o protagonista nas tomadas de decisão e na instrução. Os mesmos autores (2009, p. 51) referem que *“o MID 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”*. Assim, utilizei o MID nas modalidades de Atletismo, Ginástica, Badminton e Dança, fomentando um maior tempo de empenhamento motor nos meus alunos. Ainda que este tenha a característica de ser um modelo restrito, contempla diferentes tarefas, nas quais eu tive o cuidado de respeitar, nomeadamente, a revisão da matéria, a apresentação de novas habilidades, a monitorização elevada da atividade motora dos alunos e, avaliações e correções sistemáticas, em referência aos objetivos delineados.

Por fim a coreografia! Como já não faziam há algum tempo, fiz uma espécie de revisão e depois avancei mais um bocado, na 2ª parte. Os alunos estiveram empenhados e, no final, praticamente sabiam a 2ª parte toda. (Diário de bordo, 5 de junho de 2019).

Estive atento a estas tarefas do modelo, cumprindo-as, além de que sempre considerei importante a participação e envolvimento dos alunos, as suas dúvidas e opiniões. O MID não limitou estes elementos, mesmo colocando o professor no centro do processo. Até porque, em duas das modalidades em que usei o MID, também foram usados pressupostos de outros modelos, como por

exemplo, o Modelo de Ensino por Pares (MEP), no Badminton, e o Modelo Desenvolvimental (MD), na Ginástica Acrobática. Esta combinação de modelos permitiu-me ir ao encontro dos objetivos e das necessidades dos meus alunos. “Modelos híbridos são dois ou mais modelos usados na tentativa de alcançar um objetivo com modos e focos diferenciados, sendo que a conexão apropriada de modelos pode conduzir a verdadeiras inovações pedagógicas” (Hastie & Curtner-Smithe, 2006, cit. por Aleixo, 2012, p. 79).

No primeiro período, lecionei a modalidade de Atletismo. No meu pensamento, passou a ideia de aplicar MED, fruto da fantástica experiência que tinha tido com o modelo nesta modalidade, no primeiro ano de mestrado. Porém, não apliquei pelas razões acima mencionadas. Neste primeiro período, não me limitei ao uso do MID, apliquei o MEJC nas modalidades de Basquetebol e Tag-Rugby. O MEJC revelou-se uma boa aposta, pois o entusiasmo pela competição foi grande, por parte dos alunos. Embora, na UD de Basquetebol, não ter registado grande evolução tática (a impossibilidade de usar as tabelas a partir da terceira aula assim o impossibilitou), na UD de Tag-Rugby, foram notórias as melhorias. A utilização de situações modificadas do jogo revelou-se uma estratégia eficaz, visto que aproximava as situações de aula ao jogo formal, sempre de acordo com a evolução e capacidade dos alunos.

Na aula passada, no jogo de 3x3, os alunos tiveram uma boa participação, com um bom empenho motor, todos eles. Muitos alunos realizaram finalmente ensaios e deram um salto qualitativo no entendimento da modalidade. Os princípios de jogo, avançar e apoiar, finalmente eram realizados. Nesta aula, optei pela situação de jogo 5x5, uma vez que o TAG RUGBY é jogado com este número de jogadores (5 ou 7). (Diário de bordo, 28 de novembro de 2018).

Em contrapartida, verifiquei que, muitas vezes, os jogadores mais dotados tecnicamente jogavam entre si, ou optavam por ações individuais. Isto fazia com que os alunos mais fracos não intervissem no jogo. Procurei então moldar estas ações junto dos alunos mais dotados, no sentido de jogarem em equipa. Por vezes também coloquei condicionantes individuais: “Este aluno se realizar um

ensaio vale dois pontos”; “o D. não pode realizar ensaios nos próximos 5 minutos”. Estas estratégias fizeram com que o jogo coletivo aparecesse e, com o tempo, nem precisava destas condicionantes, pois já estava sistematizado. Durante estas duas unidades, promovi sempre o fair-play, a inclusão e a festividade, embora, nesta fase inicial do ano, alguns alunos não mostravam respeito pelos colegas, obrigando-me a intervir mais neste sentido. O desenvolvimento técnico e tático foi surgindo gradualmente.

No 2º período, na UD de Futebol, viria a aplicar o MED. Este modelo, segundo Siedentop (1987), atende à necessidade de dar um cunho efetivo e social às aprendizagens. De acordo com Mesquita e Graça (2009, p.59), *“o modelo define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição”*. O MED surge no sentido de dar autonomia, responsabilidade e compromisso aos alunos. Assenta numa mudança de paradigma, em que o aluno, antes de ser um fazedor, deverá ser um pensador. O MED preconiza uma EF centrada no aluno e não no professor, adaptada às necessidades individuais de cada um. É um modelo baseado nos valores do Desporto, que coloca o aluno como personagem principal no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o entusiasta e participativo. A implementação deste modelo teve o efeito desejado. Na verdade, correu melhor do que o esperado, visto que tinha algumas dúvidas quanto à possibilidade de alguns alunos conseguirem trabalhar bem em equipa. Os motivos da escolha deste modelo para a lecionação da modalidade de Futebol unem-se aos motivos acima referidos por Siedentop (1987) e Mesquita e Graça (2009). Contudo, este modelo está relacionado com o meu estudo de investigação, e de modo a não repetir informações, as razões e os resultados do uso deste modelo serão mencionados no capítulo 5.

Sumariando, não considero que exista o modelo perfeito, sendo que o professor não deve centrar-se apenas num. O professor deve sim preocupar-se que o modelo responda às necessidades contextualizadas de cada modalidade,

de acordo com os objetivos definidos para os alunos. Um modelo pode ser conjugado com algumas características de outros, com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Embora os meus alunos tenham estado sempre motivados e participativos nas tarefas, tenho de destacar o modelo MED, pois foi no período da sua aplicação que senti uma maior envolvimento.

A única experiência prática que tenho do MED foi vivida na didática específica de atletismo. Essa experiência foi muito interessante e positiva, ficando a achar que, no estágio, iria, sem dúvida, aplicar o modelo, quando tivesse que lecionar atletismo. Quando conheci a minha turma (desmotivada, em que nenhum aluno estava ligado à modalidade), as três disciplinas complexas (Salto em altura, lançamento do dardo e corrida de barreiras), o número de aulas reduzido, e o facto de não me sentir confiante, nem confortável (preparado) para aplicar o modelo, fez-me mudar completamente de ideias, optando pela instrução direta... (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2019).

3.2.3. Instrução Pedagógica

O processo de troca de informação é apelidado de Comunicação, e este é sem dúvida fundamental na nossa civilização. Esta envolve mensagens, através de olhares, palavras ou gestos. No ensino, a comunicação é interpretada como Instrução Pedagógica quando está vinculada ao conteúdo ou matéria de ensino. Várias estratégias podem ser usadas para comunicar, as que eu utilizei e que destaco são a Instrução, o Feedback (FB), o Questionamento e a Demonstração.

Mesquita e Rosado (2009, p. 70) afirmam que *“a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”*. Segundo Metzler (2011, p. 84) *“as estratégias instrucionais referem-se a uma série de operações destinadas à promoção de aprendizagens pretendidas na aula”*.

Acrescentando que *“As estratégias instrucionais servem para dar aos alunos um envolvimento ativo com o conteúdo da aula, o que leva à aprendizagem”*. Coube-me então adotar as melhores estratégias de forma a promover boas aprendizagens aos meus alunos. Através da reflexão e da discussão com o NE o meu comportamento foi sofrendo alterações, no sentido de me tornar mais eficaz.

Instrução

A instrução diz respeito a comportamentos de ensino que fazem parte do relatório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siendentop, 1991). O processo de instrução envolve, então, vários comportamentos, verbais e não verbais, que podem ser aplicados em diferentes momentos da aula.

Inicialmente, e sabendo da importância da instrução na aprendizagem, o tempo instrucional era demasiado longo e pouco eficaz. Acabava por não ser objetivo, dissociava-me do assunto central, queria muito que os alunos realmente percebessem o que lhes era pedido, que fossem conscientes, e que questionassem em caso de dúvida. Então dava muita informação. Como os meus alunos eram irrequietos, exigia-lhes muita atenção, que olhassem para mim. Mas isso não chegava. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que não basta o aluno estar atento, receber informação e retê-la. É necessário que o aluno aceite, compreenda e que adira afetivamente a situações de aprendizagem propostas. Para garantir que os meus alunos estivessem concentrados, adotei estratégias que, mais tarde, se revelaram uma mais valia: diminuí o tempo de instrução, adotei um estilo misto - formal e informal-, utilizei uma linguagem cativante, mais adequada à turma, fiz uso de palavras chave, preocupei-me supervisão de todo, e adotei um volume de voz adequado a cada situação. Estas estratégias vão ao encontro das 5 operações importantes, mencionadas por Rink (2009), para a apresentação da tarefa: (a) obter a atenção dos alunos, (b) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa, (c) apresentar uma comunicação clara, (d) escolher um método para comunicar e (d) selecionar palavras-chave.

Tal como se reveem nas 5 formas de comunicação eficazes, apresentadas por Metzler (2011, p. 117), conseguir a atenção dos alunos, ser claro, uso de vocabulário apropriado ao nível dos alunos, uso de uma comunicação estimulante e verificar se perceberam.

Estas estratégias melhoraram a minha instrução. Os alunos deixaram de ter comportamentos desviantes, durante a mesma, e passaram a estar envolvidos. Eu senti que os alunos queriam ouvir-me. Houve momentos em que alguns alunos exigiam o silêncio e concentração de outros. Contudo, esta não foi perfeita nem gradual. Ao longo do ano, houve aulas mais positiva e outras menos positivas. Admito que, em unidades em que me sentia mais à vontade, por vezes, acabava por me alongar na instrução, o que não era eficaz. Em unidades em que não tinha tanta experiência (caso da Dança), a instrução também era afetada, devido ao meu nervosismo. Consciente destas situações, a preparação da instrução era desafiante. Tal como planeava a aula, planeava a instrução, embora esta nunca deixasse de se, também, improvisada, tendo em conta o momento. O uso de palavras chave relacionadas com as componentes críticas, juntamente com as estratégias acima mencionadas era uma preocupação minha. Por vezes, essas palavras chaves eram os critérios de êxito, inscritos no meu plano de aula. Neste sentido, as componentes críticas e os critérios de êxito eram a última coisa que revia antes de a aula começar.

Em jeito de conclusão, a partilha e transmissão de informação tem de ser cuidada por parte do professor. Na minha experiência, em particular, a instrução curta e objetiva otimizou a dinâmica da aula.

A instrução grupo a grupo correu bem, e penso que rentabilizei o tempo de aula. Além disto, os alunos demonstraram outra atenção e participação, uma vez que eram poucos. Apesar disto, esta não foi perfeita, porque muitas vezes não conseguia ver o que se passava nos outros grupos. Na próxima aula terei de adotar uma estratégia que combata esta situação. (Diário de bordo, 17 de outubro de 2018).

Feedback

Segundo Januário (1996, p. 116), “o feedback é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez, ou como fez”. Definindo-me como um professor e treinador muito interventivo e em cima do acontecimento, a minha presença na aula foi sempre vinculada. Os Feedbacks (FBs) fizeram sempre parte da minha ação como professor, ainda que, numa primeira fase, a quantidade não tenha sido sinónima de qualidade.

Ainda que soubesse da importância do feedback, uma vez que surge em resposta à ação motora do aluno, no sentido de a melhorar, a verdade é que, muitas vezes, não sabia se este era o mais adequado a tal situação ou a este aluno. No entanto, Metzler (2011, p. 119) aponta que estudos sobre a aprendizagem motora fornecem algumas regras que os professores devem ter em mente para esta técnica importante, que é o FB. Elas são:

1. Mais FB é, normalmente, melhor que menos FB;
2. O FB específico é mais eficaz que o FB geral;
3. O Feedback imediato é mais eficaz que o FB muito após a ação;
4. O FB corretivo ajuda mais o aprendiz que o FB não corretivo;
5. A combinação de FBs é mais eficaz que o uso único do FB verbal, ou do FB não verbal.
6. Aprendizagens avançadas podem ser conseguidas com menos FB, mas este tem de ser mais específico;
7. Os novos alunos precisam de todos os FBs, incluindo FBs que motivem e que reconheçam o esforço deles.

Tentei sempre seguir estes passos, orientando-os tendo em conta os objetivos e as respostas dos alunos.

O conteúdo informativo do FB é classificado em duas categorias, o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. O conhecimento da performance remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo; enquanto o conhecimento do resultado

se refere à informação relativa ao resultado da execução da habilidade (Arnold, 1981, cit. Rosado e Mesquita 2009). Durante o meu estágio, privilegiei o FB centrado no conhecimento da performance, pois acho mais importante os alunos realizarem corretamente as habilidades, em detrimento do resultado. Prefiro, por exemplo, que o meu aluno realize o lançamento em apoio com a técnica correta, mesmo não encestando, do que encestar, mas lançar com uma má técnica. Acreditando que o movimento correto irá aumentar a taxa de eficácia. Assim, além de realizar corretamente o lançamento, o aluno terá maior probabilidade de sucesso.

Neste momento, procurei dar maior feedback individual, uma vez que os alunos tinham dificuldades diferentes. O M., como tinha faltado à primeira aula de corrida de barreiras, não sabia o gesto técnico da perna de impulsão. Tentei ajudá-lo, rapidamente, e no final vi claramente melhorias, o que me deixou contente. O M. é um aluno com dificuldades, mas quando lhe dou alguma indicação, ele cumpre e esforça-se para melhorar. (Diário de bordo 19 de outubro de 2019).

Piéron e Delmelle (1982, cit por Rosado e Mesquita, 2009, p. 83) retratam a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um FB pedagógico: “observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); FB informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo FB pedagógico”. Esta sequência de comportamentos só é possível se o professor souber realmente o que está a acontecer, se dominar o conteúdo e se tiver consciência dos possíveis erros que podem acontecer. Ao longo do ano, procurei sempre dominar cada detalhe das diferentes modalidades. Revia-os antes das aulas, em dias anteriores e intervalos, em busca da máxima informação possível, analisando-a para mais tarde conseguir corrigir através da observação.

Um cuidado que sempre tive, desde o início, foi observar o comportamento dos alunos após a minha intervenção. Esta observação fez-me

perceber se realmente o meu FB estava a ser o mais indicado, não só para a ação motora, como também para o próprio aluno. Esta observação permitiu-me, assim, moldar o meu FB consoante o aluno. Alguns alunos conseguiam perceber rapidamente o que pretendia, com uma ou duas palavras chave. Para outros, tinha de dar um FB mais completo, para assimilarem. Além disso, os alunos reagiam de forma diferente ao tipo de FB. Por exemplo, deparei-me que, quando dava um FB avaliativo negativo a um aluno duas vezes, num curto espaço de tempo, este reagia mal. Olhava para o lado e falava baixinho (resmungando). Enquanto os mesmos dois FBs, noutro aluno, tinham um efeito diferente. Respondia-me ele, “ok prof, vou melhorar, vai ver!” Deste modo, fui adaptando os FBs às características dos meus alunos, de forma a retirar o melhor de cada um e, conseqüentemente, obter um melhor clima de aula e uma melhor relação com os alunos.

Apesar de ajustar o FB às características de cada aluno, houve momentos em que o FB foi dirigido a toda a turma, chegando inclusivamente a parar a aula, pois, todos os alunos estavam a cometer o mesmo erro. Este FB coletivo ocorreu tanto nas modalidades individuais, como nas coletivas, embora se tenha destacado na unidade de ginástica, visto que a turma esteve sempre dividida em quatro estações, pelo ginásio.

Quanto ao feedback, este acabou por ser mais coletivo e menos individual, realçando a elevação do calcanhar da perna de impulsão, a extensão da perna de ataque e a postura corporal (movimento dos MS e alinhamento corporal). (Diário de bordo 10 de outubro de 2019).

Os feedbacks foram direcionados para o momento inicial, onde deveria atacar o solo de frente e realizar um ligeiro afundo, e para onde deveria colocar as mãos no solo. O aluno, em algumas execuções, fez praticamente bem, onde já terminava com um membro de cada vez e com o corpo alinhado, faltando apenas esticar as pernas. Contudo, não era regular. De vez em quando, lá voltava a rodar o corpo a meio. Acredito

que já ficou com noções do movimento correto que tem de fazer. Agora, é exercitar. (Diário de bordo 26 de fevereiro de 2019).

Nas duas sequências, os alunos mostravam alguma dificuldade em conseguir manter o volante no ar e realizar os batimentos corretamente. Como os erros eram de todos os alunos, optei por parar a aula e dar feedbacks para todos. (Diário de bordo, 15 de março de 2019).

De acordo com Rosado (2005), os FBs devem resultar de uma correta gestão de algumas variáveis, tais como, a quantidade de intervenções, o grau de especificidade das mesmas, o objetivo da intervenção, a forma, o momento, a direção e a relação com a informação anterior, e o modo de distribuição. Desta forma, dada a complexidade envolvente, refiro que, inicialmente, os meus FBs não tinham um objetivo específico. Eles apenas caracterizavam a ação de forma geral: “Muito bem!”; “É esse o caminho”; “continua assim”; ou “esse movimento está mal”. Além disso, eles eram muito no sentido motivacional, uma vez que sentia que a turma não estava motivada. Contudo, quando senti que os alunos gostavam das aulas e que tinha uma boa relação com eles, o FB positivo tornou-se mais seletivo. Até porque, se este se tornasse comum, iria perder o seu valor, acabando por não criar nenhum efeito nos alunos. Como referem Rosado e Mesquita (2009, p. 90), *“A repetição sistemática de um mesmo feedback positivo faz perder o seu efeito motivador, sendo a variedade de intervenções uma forma de garantir a continuação do efeito favorável do estímulo”*.

Em suma, sinto que, com o tempo, melhorei o meu FB, tornando-o mais orientado, específico e apropriado a cada aluno. Deixei de emitir apenas FB de caráter descritivo e prescritivo, mas também interrogativo e avaliativo. Destaco o FB interrogativo, pois verifiquei que este permite ao aluno refletir sobre a sua prática, consciencializar-se sobre o que está a fazer e o que pode melhorar para atingir a ação desejada, caso esta ainda não se verifique.

Demonstração

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

Relativamente à apresentação das tarefas, posso afirmar que utilizei a demonstração em quase todas as minhas aulas. Rapidamente, entendi que esta era fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Algumas vezes, com a minha turma partilhada, passei por momentos complicados, mesmo com uma instrução objetiva e demonstrando, os alunos não realizavam o pretendido.

Nas últimas aulas, tenho terminado em situação de jogo em campo reduzido, 2 x 2 + joker. Nesta aula, decidi realizar uma situação de 3 x 1 + Gr. Esta situação era para começar a criar a ligação da primeira linha no andebol, um central e dois laterais. Nas aulas passadas, tinham realizado, dois a dois, progressão sem oposição e tinha corrido bem, Agora, progredia, aumentando para 3 jogadores e colocando um defesa. Além disso, atacavam na zona frontal. Pensava que ia ser fácil para os alunos, que iam compreender rapidamente o que pretendia. Mas, não! Cheguei a desesperar com um dos grupos. Não atacavam, não avançavam, o defesa não existia. Como é que era possível? Não tinham noções nenhuma do que estavam a defender, não se colocavam entre a bola e a baliza. Após demonstrar várias vezes, lá iam começando a perceber e já progrediam através do drible. Mas quem realizava o primeiro passe, depois ficava parado, em vez de acompanhar a jogada, e o defesa continuava passivo.

No final, até perguntei aos meus colegas se tinha explicado mal ou demonstrado mal, uma vez que demoraram muito a perceber. Como é que é possível? Fiz esta situação com o 4º ano e correu bem. Os alunos

rapidamente passavam e desmarcavam-se para as costas do defesa, ou davam linha de passe à frente. O defesa até pressionava alto, sem eu dizer nada. (Diário de bordo, 28 de fevereiro de 2019).

Esta situação deixava-me triste e um pouco frustrado, contudo percebi que era uma situação transversal às várias modalidades e que a culpa não era minha. De facto, era uma turma muito fraca, sem quaisquer bases e com muita dificuldade de compreensão. Para ultrapassar esta situação, recorri ao questionamento e a inúmeras demonstrações servindo-me de alunos que mostravam maior entendimento. Depois disso, alguns alunos perceberam o porquê de realizar aquele movimento ou de adotar aquela posição.

Rosado e Mesquita (2009, p. 98) apontam que, com alguma frequência, deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa. Eu sempre demonstrei. Sentia-me confiante para o fazer, e queria mostrar aos alunos que era competente, um exemplo. É claro que me sentia mais confortável nas modalidades em que tinha maior experiência, como o caso do Futebol, do Andebol ou do Badminton. Contudo, sempre fui rigoroso comigo próprio e planeava bem a minha demonstração.

Para esta aula número um, já com a primeira parte da coreografia bem preparada, não tive dificuldade em planear. Além disso, mesmo sendo uma matéria (Dança) que não domino a 100%, sentia-me à vontade. (Diário de bordo, 24 de abril de 2019).

A demonstração era realizada por mim, bem como pelos alunos. Em ações táticas utilizava sempre um grupo de alunos. Normalmente, optava por alunos com maior competência para se tornar o mais eficaz possível.

Usei a demonstração com o DR (visto que retirei boas informações na última aula), o que correu bem, pois, conseguimos executar bem os batimentos e os outros alunos puderam observar a sequência de forma correta. (Diário de bordo, 15 de março de 2019).

Uma situação que considero relevante é realizar a demonstração por passos. Não realizar de uma vez e de forma rápida, mas sim devagar, para que todos consigam acompanhar o pretendido. Posteriormente sim, realizar à velocidade real. Esta demonstração faseada contribuiu muito para a aprendizagem da coreografia de dança dos meus alunos. Doutra forma, a aprendizagem não aconteceria.

A demonstração foi uma estratégia instrucional eficaz, para o ensino de ações técnicas e táticas. O professor tem de as preparar da melhor forma possível para que a demonstração seja eficaz na aula. O uso de alunos é uma excelente opção. Porém, esta tem de ser criteriosa, pois nem todos reagem de forma positiva ao facto de estarem expostos perante os colegas. Cabe ao professor incentivá-los e tornar o ambiente favorável.

Questionamento

“O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução; constitui, por exemplo, a base do método de ensino desenvolvido por Sócrates (século V a.C.) – a maiêutica”. (Rosado & Mesquita., 2009, p. 100) Este permite verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação, realizar o controlo dos aspetos de carácter organizativo, aumentar a frequência de interações entre professor e aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos (Vacca, 2006 cit, Rosado e Mesquita 2009).

Utilizei muitas vezes a demonstração, e coloquei diferentes alunos a exemplificar. Acredito que um bom professor é aquele que questiona os alunos, causando-lhes dúvidas e levando-os a pensar, e não, o que só apresenta certezas e ensina com respostas. Posto isto, interroguei imensas vezes os alunos acerca dos movimentos que os colegas estavam a realizar, com a finalidade de estes se consciencializarem sobre os movimentos corretos e detetarem erros, corrigindo os colegas. (Diário de

bordo, 10 de outubro de 2019).

A utilização do questionamento permitiu uma maior participação dos alunos na aula, bem como a consciencialização do seu nível de conhecimento, levando-os a refletir. Apesar de não ter um momento específico para o questionamento, percebi que o utilizava durante a instrução dos exercícios, colocando questões aos alunos sobre os objetivos da tarefa ou da execução das habilidades motoras. Também, no final das aulas, tinha essa rotina, de forma a rever os conteúdos, e perceber se realmente todos tinham entendido o que transmitia. Este questionamento permitiu-me analisar o envolvimento dos alunos na tarefa, assim como a minha instrução. Quando os alunos não compreendiam a minha instrução, tinha de renová-la e o questionamento ajudava-me a clarificá-la.

Para não se esquecerem de tocar nas costas, disse “quem não tocar nas costas do colega após passe, automaticamente, a sua equipa perde”. Com isto, nenhum se esqueceu de tocar no colega. No final, questionei: “Qual é o objetivo de tocar nas costas, após passe?” e a AS, para meu espanto, disse: “É para ajudar o colega”. E eu completei... Não esperava, porque é uma aluna pouco participativa. Contudo, reparei que estive muito bem na aula passada, onde realizou alguns ensaios. (Diário de bordo, 28 de novembro).

“O feedback interrogativo (por ex.: “O que é que achas que ainda não está bem no teu salto?”) pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções” (Rosado & Mesquita., 2009, p. 102). O FB interrogativo ajudou-me a perceber se o aluno sabia realmente o que estava a fazer naquele determinado momento, ou se estava apenas a fazer por fazer. Este FB interrogativo fazia com que pensassem na tarefa, ou no problema que tinham pela frente. Esperando que apresentassem uma solução para esse problema. Como consta acima, no excerto do diário de bordo do dia 10 de outubro, muitas vezes questionei os alunos sobre as ações dos seus colegas, tentando que o aluno identificasse o erro e qual o comportamento a adotar para evitar esse

mesmo erro. Estas questões foram colocadas a todos os alunos, ao longo do ano, de modo a garantir a participação de todos.

Por fim, o questionamento permitiu uma interação constante entre os alunos, e, entre mim e os alunos, dando assim um bom dinamismo à aula. Isto foi ao encontro de uma perspectiva mais focada no aluno e menos no professor. Resumindo, o questionamento permitiu aumentar a capacidade de reflexão do aluno e, de igual forma, a sua envolvimento/empenho nas aulas, ajudando-o na realização das tarefas e na execução das habilidades motoras.

3.3. Avaliação – o processo mais difícil

O processo de avaliação foi uma das tarefas mais complexas e difíceis deste EP. Numa fase inicial, o meu pensamento vagueava entre duas questões: Será que vou ser justo na avaliação dos alunos? Será que vou conseguir ajustar a avaliação a cada aluno? Estas questões no fundo eram preocupações, pois sabia que, ao longo do ano, tinha de estipular objetivos para os meus alunos, conseguir métodos e estratégias para atingir esses objetivos, realizar grelhas para a avaliação, analisar todo o processo e no final classificar cada aluno.

Bento (2003, p. 174) refere que “Em quase todas as obras de didática é realçada a importância da análise e avaliação do ensino. Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”. O mesmo autor afirma (2003, p. 175) “A análise e avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções”. A avaliação deve ser, então, um processo que acompanha todo o sistema de aprendizagem, que permite determinar se os objetivos educacionais foram alcançados ou não. O professor consegue, assim, adaptar as suas planificações às várias situações que vão acontecendo, servindo como uma estratégia pedagógica. O processo avaliativo não diz respeito apenas a reprovar ou aprovar o aluno, mas a identificar em que nível este se encontra, a ajudar a determinar os objetivos a atingir e apontar o nível de aprendizagem durante o caminho percorrido.

Desta forma, a avaliação não permite, somente, avaliar os alunos, mas também, ao professor, otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Regula a transformação do aluno e a ação do professor, sendo apontada como uma ferramenta fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Siedentop e Tannehill (2000, pp. 178-179) referem que a avaliação e a classificação, embora andem de mãos dadas, elas não são sinónimos. Afirmam os autores que a avaliação não é só a oportunidade que os alunos têm para demonstrar o seu conhecimento, capacidades, compreensão e aplicação dos conteúdos, mas uma forma de os professores melhorarem a qualidade do ensino-aprendizagem.

Durante este ano de EP, procurei que a avaliação estivesse sempre ligada aos objetivos dos meus alunos. Todos os alunos estavam a par de todo o processo avaliativo. Sabiam quando ia avaliar e o que ia avaliar. Considero esta informação crucial, colocando-os por dentro de todo o processo, informando-os sobre o seu desempenho e o que tinham de fazer para melhorar e alcançarem os objetivos definidos. Nesta linha de ideias, o Ministério da Educação (1991) afirma *“os alunos devem conhecer previamente os aspectos que serão objeto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação, cabendo ao professor, quando avalia, valorizar a relação entre os processos e os produtos de aprendizagem seguidos e conseguidos pelos alunos, isto é, entre os esforços desenvolvidos e as aquisições efectivadas”*.

O facto de ter alertado os alunos que a avaliação ia ser através das sequências ajudou para que eles tivessem empenhados e não realizarem jogo como já aconteceu com algumas duplas em outras aulas. Diário de (bordo, 29 de março de 2019).

De acordo com Rink (1985, p. 159), os professores foram encorajados a planear metas e objetivos em 3 domínios: psicomotor (habilidades motoras e aptidão física), socio-afetivo (atitudes, comportamentos e valores), e cognitivo (conhecimento e processamento de informação). Na minha EC, os critérios de avaliação definidos pelo GEF atribuíram um peso de 60% ao domínio psicomotor; 30% ao domínio socio-afetivo; e 10% ao domínio cognitivo. O

domínio psicomotor, que diz respeito às habilidades motoras e a aptidão física (saber-fazer), é o domínio com maior peso.

3.3.1. Avaliação Criterial ou Avaliação Normativa

Existem dois tipos de avaliação, segundo Vickers (1990), a criterial e a normativa. A avaliação criterial foi aquela que eu utilizei, pois, é aquela que compara os resultados alcançados pelos alunos com critérios ou indicadores de tarefas a atingir no final, comparativamente com os que o aluno apresentava no início. Esta avaliação permite, assim, verificar os níveis de sucesso dos alunos. Esta situação não é possível verificar, quando se realiza uma avaliação normativa, uma vez que esta compara os alunos, hierarquizando-os do melhor ao pior, mas não se preocupa com a evolução do aluno, relativamente a critérios ou indicadores vinculados às tarefas de aprendizagem. Como refere Rosado et al (2002, p. 30), “ *De acordo com as novas tendências na avaliação, surgiu a avaliação com referência ao critério, em que o padrão de referência ou de comparação é um critério e não uma norma, ou seja, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelo objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos*”. Os autores acrescentam ainda que, “*no que refere à Educação Física, embora se possa entender o raciocínio a outras áreas disciplinares, e uma perspectiva de avaliação formativa, a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, em função dos objetivos definidos*” (Rosado et al., 2002, p. 32). Posto isto, a avaliação criterial foi o procedimento utilizado, ao longo do ano, nas diferentes modalidades, indo ao encontro dos critérios definidos pelo GEF. Foram utilizadas grelhas, tendo em conta esta avaliação, tornando-a assim mais justa e objetiva.

A avaliação normativa apenas foi utilizada na avaliação da aptidão física, ainda que não considere este método apropriado, uma vez que os alunos apresentam características motoras diferentes. Foi possível verificar alguma desmotivação nos alunos, face à comparação com os colegas.

Tendo em conta que o processo avaliativo é contínuo e coerente, durante

o meu EP, a avaliação repartiu-se em quatro momentos: a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF), a avaliação sumativa (AS) e a autoavaliação.

3.3.2. Avaliação Diagnóstica

Na literatura encontramos algumas definições de avaliação diagnóstica:

“A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo”, mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades” (Gonçalves et al., 2010, p. 47);

“A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro e Ribeiro, cit por Gonçalves et al., 2010, p. 47).

A AD é realizada no início de cada UD, com o objetivo de identificar o nível dos alunos e o nível geral da turma. Permite assim realizar uma primeira avaliação das capacidades dos alunos e adequar os objetivos a atingir. Após a realização da avaliação analisa-se a informação retirada a fim de se desenvolver o planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora consciente da importância desta avaliação, não foi possível realizar nas nove modalidades, tendo realizado em apenas três, por indicação da PC. Fruto do número reduzido de aulas por UD, não havia tempo para atribuir uma das aulas para a AD.

Iniciei o ano com a modalidade de atletismo, e logo com somente 9 aulas para dividir por três disciplinas, Salto em Altura, Lançamento do Dardo e Corrida de Barreiras. Considerando o mesmo nível de complexidade e importância entre as disciplinas do Atletismo, optei por dividir três aulas para cada disciplina. Por esta razão não realizei AD, sendo que as técnicas foram ensinadas desde a fase inicial, com todos os alunos a passarem pelas mesmas etapas. Aqui cometi os meus primeiros erros. Fui demasiado ambicioso e tive de reajustar a UD, uma

vez que os alunos precisavam de mais tempo de exercitação.

No *Tag Rugby*, estavam definidas apenas 5 aulas, optando por não realizar AD. Contudo, não comecei do zero. A PC conhecia muitos dos meus alunos, dando-me informações sobre os níveis de desempenho. Além disso, conversei com o professor que tinham tido no ano anterior, retirando assim mais informações relevantes, nomeadamente sobre os conteúdos lecionados. Essas informações não serviram apenas para o *Tag Rugby*, mas também para as outras modalidades. Mesmo assim, a UD sofreu algumas alterações. Considerei que não fazia sentido introduzir alguns conteúdos, uma vez que os alunos ainda não tinham assimilado os básicos para o desenvolvimento do jogo. Não estando os conteúdos básicos consolidados, não fazia sentido introduzir conteúdos mais complexos.

Ainda no 1º Período, lecionei Basquetebol. Apesar de a UD também ser curta, optei por realizar a AD. Para a realização da AD, elaborei uma grelha com sete parâmetros a observar. Na minha ideia, não ia ter dificuldade. Mas, estas sete componentes críticas multiplicadas pelos 23 alunos davam 161, o que já era em demasia, ainda para mais numa aula de 50 minutos. Coloquei demasiados conteúdos na grelha, acabando por não ser objetivo. Tinha duas opções, ou preenchia os quadradinhos todos, ou observava os alunos. As duas era impossível fazer. Na verdade, nesta fase inicial, ainda não estava preparado, embora tivesse utilizado o mesmo processo da prática supervisionada do ano anterior. O contexto encontrado era completamente diferente. Mesmo adaptando à minha TR, a preocupação de ter tudo organizado e o facto de estar a liderar sozinho prejudicou este momento.

Após retirar dúvidas com a PC e com os meus colegas estagiários, consegui estruturar melhor as minhas ADs. O estudo aprofundado dos conteúdos e das componentes críticas permitiram não só melhorar a AD, mas também as avaliações sumativas que realizei em todas as modalidades. Porém, como referi em cima, não consegui realizar a AD em todas as modalidades. Além do Atletismo e do Tag-Rugby, também, no Badminton, não consegui realizar, pelo facto de ter poucas aulas; na Dança, pelo facto de ter de ensinar uma coreografia acessível a todos; na Ginástica Acrobática e nas lutas, pelo facto dos alunos não

terem experiências anteriores.

Face à inexistência do momento da AD nestas unidades, a estratégia adotada passou por analisar os dossiês dos anos anteriores, em que era possível verificar os conteúdos e as classificações dos alunos. Outra estratégia que adotei foi estruturar a primeira aula de forma a identificar as maiores dificuldades dos alunos, para depois fazer um planeamento ajustado às suas capacidades.

No entanto, no Futebol (2ºperíodo), com a TR, e no Andebol (2ºperíodo), com a TP, por lhes ser dedicado mais aulas, foi possível realizar a AD. Aqui, já consegui construir uma grelha mais objetiva, com menos critérios, e de leitura rápida. Em cada critério era colocado E (Executa), caso o aluno executasse, ou NE (Não executa), caso não executasse. Esta avaliação foi fundamental não só por conseguir construir uma sequência metodológica dos conteúdos, mas também por me terem ajudado a escolher o/os modelo/s de ensino para cada modalidade. No futebol, através da AD, foi possível verificar que os alunos estavam em diferentes níveis de desempenho.

O Futebol é a modalidade que metade da turma pratica de forma federada, mas também é onde verifico maior discrepância entre o nível dos alunos. A minha primeira ideia era trabalhar por níveis, mas o que ia retirar daí? Os alunos bons iam competir com os bons. Fantástico para eles. Iam estar motivados, certamente. Mas o que lhes ia ensinar? Nada, ou muito pouco! Mas iam ter um bom empenho motor, certamente, o que é importante. E os maus? Iam trabalhar com os maus, e o jogo ia ser mau!! Será que em 8 aulas conseguia melhorar a sua forma de jogo? A nível tático, acredito que sim, mas a nível técnico, duvido! Precisam de horas e horas de exercitação. O que é que eu quero, para as minhas aulas? Que se relacionem uns com os outros, respeitando as diferenças, que trabalhem em equipa e tenham um envolvimento consciente positivo. Quais os valores da Educação Física? Cooperação, entreajuda, respeito, espírito de sacrifício! Posto isto, acredito que o MED pode realmente resultar. (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2019).

No Andebol, a AD permitiu-me verificar que a turma se encontrava na

forma básica de jogo 1.

Esta aula tinha como objetivo a realização da avaliação diagnóstica de andebol. Planeei tendo em conta os 3 princípios do andebol, manutenção da posse de bola, progressão e finalização. Como a aula era de 40 minutos, realizei exercícios com a mesma organização, praticamente, de forma a não perder tempo, o que resultou. Realizei um exercício para cada princípio; ou seja, 3 exercícios; o primeiro, “jogo dos 10 passes”; o segundo, através de passes tinham de progredir no terreno e colocar a bola na área dos 6 metros (cria hábito de não entrar na área); o terceiro, jogo formal 4x4. (...). No geral, a aula correu bem, os alunos estiveram, durante toda a aula, empenhados e com um bom comportamento. Ao nível das habilidades, a receção, o passe e os deslocamentos são os conteúdos primordiais a trabalhar. Os alunos encontram-se claramente na forma básica de jogo 1. (Diário de bordo, 5 de janeiro de 2019).

Pelas razões óbvias apresentadas, a AD é uma avaliação vital no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, concluo que lecionar um grande número de modalidades não traz qualquer benefício aos alunos, uma vez que o número de aulas condiciona a sua evolução. Seria mais benéfico para os alunos, terem menos modalidades, mas com um maior número de aulas. É por este motivo que a maioria dos alunos apresenta as mesmas dificuldades todos os anos. Na minha EC, o Badminton faz parte do planeamento anual geral de EF, nos cinco anos de escolaridade que a escola abrange. Contudo, os alunos chegam ao 8ºano (onde já passaram pela modalidade pelo menos 3 vezes) sem saber realizar um serviço, ou sem saber as regras de pontuação do jogo. Em três anos, o aluno não aprendeu a realizar um serviço. O problema maior é que não é este um caso único. Inúmeras vezes, expressei a minha opinião ao NE e ao grupo de EF, sobre este tema do número reduzido de aulas por matéria. Mas, parecia que cumprir os programas nacionais era mais importante do que as aprendizagens dos alunos.

3.3.3. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), “os professores devem dominar a avaliação formativa, pois é esta que deve acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possam ultrapassar as últimas levando os alunos à proficiência e ao sucesso”. Esta AF é uma avaliação que ocorre durante todo o ano, através de uma observação cuidada e de registos. O fundamental da avaliação formativa é o FB que proporciona ao professor para ajustar o seu ensino, e o FB que proporciona ao aluno para saber como está a evoluir e o que necessita de melhorar.

No meu caso, a AF não só deu novos dados aos alunos, como também a mim. Direcionando a avaliação para um momento de aprendizagem, ou de melhoria do que já se sabia. Esta forma de avaliação teve um cariz contínuo e informal, através da observação direta e de registos, no próprio plano de aula, de pequenas notas sobre o que acontecia durante a aula. Teve também um cariz formal, através de fichas, onde aula a aula classificava os alunos de 1 a 5, tendo em conta 5 critérios: o respeito, a cooperação, o empenho, o desempenho e o comportamento. Esta ficha permitiu-me avaliar e dar FB aos alunos quanto ao saber-estar. Tanto mais que a Avaliação desta componente, por período, correspondia aos 30% da classificação final. Ou seja, se um aluno tivesse nota 4 em todas as aulas do 1º período (ficha), o aluno tinha 4 em 30% da classificação final do 1º período. Esta ficha também me dava indicações referentes ao saber-fazer visto que um critério correspondia ao desempenho das habilidades.

Quanto aos registos na aula, eram importantes para as reflexões que surgiam no meu diário de bordo, auxiliando-me a interpretar melhor os acontecimentos, realizando uma análise mais detalhada sobre as aprendizagens ou as dificuldades dos meus alunos. A minha atuação teve muita influência da observação e dos registos, visto que obtinha diferente informação de todos os alunos.

Arrisco em dizer que, talvez, esta foi a avaliação mais importante no processo. Através dela, fui verificando se os objetivos estavam a ser alcançados ou não e, consoante isso, adotava novas estratégias. Esta avaliação serviu como

complemento para a Avaliação Sumativa, pois ela acompanhou o caminho até ao final de cada UD.

3.3.4. Avaliação Sumativa

Segundo Vickers (1990), a AS surge no final de uma UD, ou de um ano letivo, e sintetiza a evolução do aluno. Na mesma linha de ideias, Gonçalves et al., (2010, p. 57) sublinham que a AS é *“um momento de fazer um juízo global e de síntese, permitindo verificar a evolução e retenção do aluno perante toda a matéria que lhe foi transmitida”*. De facto, a AS é uma avaliação pontual, que visa a classificação. Apesar disso, também pode dar a conhecer o panorama do processo de ensino-aprendizagem. Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359) afirmam que *“a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino – aprendizagem, acrescentando novos dados recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”*.

A minha primeira experiência de AS foi realizada na UD de Atletismo. Optei por me focar na técnica completa da Corrida de Barreiras. Esta avaliação tornou-se um momento importante para todo o ano. Recordo que não consegui avaliar toda a gente, no tempo previsto para a avaliação, o que me fez analisar e refletir de forma mais profunda na preparação das avaliações seguintes. A avaliação permitiu-me focar na execução de cada aluno, possibilitando verificar os critérios que os alunos apresentavam. Este processo foi transversal às modalidades de Badminton, Ginástica e Dança. Ele permitiu-me também analisar se os objetivos iniciais do meu ensino foram cumpridos ou não.

O Tag-Rugby foi avaliado em situação de jogo, observando a execução das habilidades técnicas em conformidade com os aspetos táticos do jogo. A avaliação foi feita em situação de jogo reduzido, 3x3, e em situação de jogo formal, 5x5. Optei pelas duas formas de jogo, visto que os alunos, na situação de jogo reduzido tinham maior intervenção no jogo.

No Futebol, a AS não foi realizada por recurso a um momento distinto de prova classificativa, uma vez que usei o MED e privilegiei particularmente a avaliação contínua de carácter formativo. Além disso, “A avaliação sumativa

presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sem classificação” (Rosado et al., 2002, p. 69). Neste sentido, a avaliação foi realizada durante todas as aulas, através de uma AF cuidada. A avaliação prendeu-se com a cooperação que o aluno teve com os colegas, com a sua participação, com o seu empenho perante as tarefas delegadas, e pelo entendimento do jogo.

Na ginástica acrobática, a AS foi realmente levada muito a sério pelos alunos. Tendo notado algum stress em alguns grupos, procurei rapidamente tranquilizá-los, até porque já tinham a coreografia muito bem desenvolvida e interiorizada. Nesta avaliação, foram dadas duas notas, uma individual e uma coletiva (grupo).

Nas modalidades individuais, relativamente ao badminton, a AS deu-se através das sequências de batimentos, em que os alunos tinham de se ajudar mutuamente. Ao longo da unidade, os alunos tinham trabalhado em pares, com a tarefa de se corrigirem um ao outro e melhorarem a execução. Na Dança, não realizei avaliação sumativa, fruto dos constrangimentos que aconteceram no pavilhão desportivo, no 3º período. Mesmo assim, consegui ensinar toda a coreografia proposta, com grande parte da turma a saber realizar com critério.

Tendo já referido a avaliação das habilidades, passo agora para a aptidão física. A aptidão física foi avaliada no decorrer das aulas, nos momentos específicos dedicados ao desenvolvimento da condição física, e na execução das habilidades motoras.

As grelhas de verificação foram o instrumento de avaliação mais usado na AS. A classificação de 1 a 5 era feita de acordo com o número de critérios cumpridos. (ver anexo 5). A utilização desta grelha tornou-se realmente simples, facilitando o registo e a consulta. As únicas modalidades em que usei um instrumento diferente foram no Futebol e na Ginástica Acrobática. Para estas modalidades optei por utilizar uma escala de apreciação de modo a realizar uma avaliação mais discriminante da qualidade da execução. Na coreografia de Acrobática, era impossível avaliar todos os alunos através da observação da execução, no decorrer da aula, pelo que esta foi gravada. Assim, posteriormente, pude analisá-la e avaliar os alunos sem pressão do tempo. Esta gravação foi

uma mais-valia. Permitiu-me observar movimentos que no momento da sua execução não me tinha apercebido. Após esta situação, fiquei com pena de não ter utilizado este recurso noutras modalidades.

A AS foi também realizada nos domínios cognitivo, (10% da nota final), e socio-afetivo (30% da nota final). Ao nível do domínio cognitivo, para todas as modalidades, preparava seis questões de resposta curta, sendo que, a cada aluno eram colocadas, de forma aleatória, três dessas questões.

3.3.5. Autoavaliação

Por último, temos a autoavaliação. Esta avaliação surgia no final de cada período. Segundo Gonçalves *et al*, “A auto-avaliação permite ao individuo a identificação dos erros de percurso cometidos e ajuda na procura de soluções alternativas” (2010, p. 63). Estes autores esclarecem a função da autoavaliação, referindo que o aluno deve refletir *“Compreender-se a partir do interior, questiona-se, permite retirar as pistas para as suas ações futuras. O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas reflectidas e autónomas. Assim, a auto-avaliação consiste, essencialmente, num processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação”*.

No meu caso, cada aluno autoavaliava a sua própria prestação ao longo do período, classificando-se com uma nota de 1 a 5. Quando verificava uma grande discrepância entre a autoavaliação do aluno e a que eu pensava para ele, imediatamente questionava o aluno, no sentido de perceber o porquê. Em todos os períodos, houve sempre alunos que se autoavaliavam com uma nota inferior ou superior ao que conseguiram demonstrar, ao longo do período, principalmente inferior. Neste momento, também aproveitava para fazer um comentário geral à turma, mas também um ou outro comentário individual, se achasse pertinente. Normalmente, direccionava esta apreciação aos alunos que podiam ter feito melhor, que esperava mais deles, que queria mais, no sentido de motivá-los para o próximo período. Por fim, e não menos importante, fiz questão de indagar os alunos sobre a minha atuação e sobre as aulas, uma vez que a opinião dos meus alunos foi sempre valorizada por mim.

A avaliação não foi um processo fechado. Foi-se desenvolvendo, ao longo do ano, em conformidade com as minhas capacidades. Considero a análise e reflexão constante como o grande ponto para a melhoria deste processo, permitindo-me assim ser um professor mais competente e justo. A melhoria do processo avaliativo permitiu uma evolução nas aprendizagens dos alunos. Como afirma Estanqueiro (2010, p. 83), *“os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim”*.

4. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

No que respeita à participação na escola e relação com a comunidade, as normas orientadoras do EP (FADEUP, 2016, p.6) esclarecem que “esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuíram para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”. A profissão de professor não se restringe à planificação e lecionação das aulas, mas inclui também a participação nas atividades não letivas da escola e noutras ações educativas.

Durante o ano letivo, procurei estar sempre presente nas atividades relacionadas com a comunidade escolar, no sentido de me relacionar com todos os envolventes, alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e familiares. Esta foi uma exigência minha, durante o EP. Posso afirmar que não me recordo de uma atividade relacionada com as minhas turmas ou com a escola em que não estive presente.

Desta forma, a minha participação tornou-se uma mais valia, na construção da minha identidade. Ajudou a sentir-me integrado neste meio, consequência da relação com a comunidade. Assim, ao longo do ano, consegui estabelecer uma boa relação com todas as pessoas com quem convivi. Intervim nas atividades propostas pelo GEF, pelo NE e pela escola. Ao longo do ano, foram variadíssimas as atividades em que participei e outras que organizei. O facto de a PC ser o pilar do GEF e de ser ambiciosa e dinâmica maximizou a minha participação.

As atividades em que participei e contribuí para a sua realização foram as seguintes: Visita de estudo ao museu e estádio do dragão; visita ao parque aquático de Amarante; visita ao centro de vela de Viana do Castelo e navio Gil Eanes; visita à nau em vila do conde e atividade de surf na praia de Azurara;

visita de estudo ao clube náutico de Ponte de Lima (atividade de canoagem). Quanto as competições fora da escola, posso referir o corta mato regional, no parque da cidade, e o torneio interescolas de *Tag-Rugby*, organizado pela Federação Nacional de Rugby. Relativamente às atividades realizadas na própria escola, poderei enumerar os vários torneios que encerravam os períodos, o corta-mato, o mega sprint e o mega salto, os jogos professores-alunos, a festa de Halloween, a exposição de talentos, na biblioteca, a festa do dia da Pêro, e a pintura das linhas do campo de jogos exterior. Além destas atividades, também participei nas reuniões do departamento de expressões, nas reuniões de avaliação intercalares, nos conselhos de turma, no acompanhamento da DT, no atendimento aos pais da minha TR. Fui professor responsável, a par com o meu colega André, pelo desporto escolar de Andebol.

Muitas destas atividades vividas como professor, já as tinha vivenciado como aluno nesta mesma escola, pelo que as revivi com uma enorme emoção e privilégio.

4.1. Desporto escolar (Andebol)

Numa das primeiras reuniões do NE, a PC deu-nos a informação de que gostaria que os EEs passassem pelo desporto escolar. Desde logo, informou-nos que, neste ano letivo, a escola iria contar com duas modalidades, no desporto escolar (DE), a Dança e o Basquetebol. Embora goste das duas modalidades, nenhuma delas criava em mim uma enorme vontade de participação, ao contrário de dois colegas meus, que já tinham sido atletas de basquetebol e se identificavam com a modalidade. A dança já vinha sendo uma modalidade constante na escola, sob o acompanhamento de uma professora do GEF. Posto isto, apresentei a proposta de acrescentar o Andebol. Esta modalidade surge da fantástica experiência que tive na didática do Andebol lecionada pela professora Luísa Estriga. Foi a modalidade que mais gostei de lecionar, juntamente com a didática de natação. Nesse mesmo ano, quando disse à professora que ia escolher a Pêro Vaz de Caminha, ela incentivou-me a promover o Andebol, no sentido de recrutar jovens talentos para a academia da

FADEUP. E assim foi. A PC aprovou e, como todos tínhamos de estar envolvidos com uma atividade de DE, o meu colega André juntou-se a mim. A ajuda do meu colega do NE foi extremamente útil, no planeamento dos treinos, na organização dos exercícios e no controlo do grupo.

O ponto de partida deu-se com a elaboração de um cartaz a publicitar a atividade e de um formulário para solicitar a autorização dos encarregados de educação. (ver anexo 6). A forma como gerimos os treinos baseou-se na nossa experiência, adquirida nos estudos práticos e na didática do ano anterior.

Confesso que, nos primeiros treinos, a motivação não era muita, porque o número de alunos era reduzido. Com o passar do tempo este número aumentou, e os alunos compareciam sistematicamente. Uma das dificuldades iniciais foi a escolha dos conteúdos a trabalhar, visto que a idade dos alunos variava entre os 10 e os 14 anos, contendo níveis de desempenho diferentes. Por vezes, acabava por ser desmotivante para alguns alunos. E, para contrariar esta situação, dividíamos o treino em dois níveis distintos.

Uma vez que os treinos não tinham carácter obrigatório, alguns alunos faltavam, demonstrando alguma desmotivação e falta de responsabilidade. Acredito que, se fosse possível realizar torneios contra outras escolas, os alunos iam ter um incentivo extra e comparecer de forma assídua, durante todo o ano.

Em suma, considero que o professor deve criar estratégias, de forma a incentivar os alunos à prática do DE. A sua intervenção deve ser rigorosa e adaptada aos alunos que tem pela frente. Além disso, deve promover o conhecimento da modalidade, o fair-play e o espírito de equipa, fomentando, assim, um bom clima competitivo. O andebol é uma modalidade coletiva atrativa para os jovens, pelo que deve ter lugar no DE desta escola.

Hoje, no desporto escolar, foi o dia em que tivemos mais alunos. Foram 9, no total. Se fosse sempre assim, era excelente. Dá para fazer mais coisas. O problema é que não são certos. Para a semana, se calhar, só vêm 4 ou 5, outra vez. A diferença de idade dos alunos não tem afetado na forma de jogar. Os mais velhos até têm colaborado com os mais novos. (Diário de bordo 25 de janeiro de 2019)

4.2. Visitas de estudo

Ao longo do ano, foram realizadas cinco visitas de estudo pelo NE: Visita ao estádio do Futebol Clube do Porto e ao Museu Dragão Caixa; visita de estudo ao clube náutico de Ponte de Lima; visita de estudo à Nau Quinhentista, em Vila do Conde, e atividade de surf, na praia de Azurara; visita de estudo ao centro de vela e ao navio Gil Eanes, em Viana do Castelo; e, por fim, a visita ao parque aquático de Amarante (ver anexo 7).

Relativamente à primeira, realizada no dia 7 de março, é uma visita habitual em todos os anos letivos. É uma visita organizada pela nossa PC que, segundo ela, é uma visita que tem corrido sempre muito bem, que os alunos adoram e têm um bom comportamento. Ainda que eu não seja adepto do Futebol Clube do Porto, admito que fiquei surpreendido com a beleza do museu e com a quantidade de troféus que o clube já conquistou nas variadas modalidades desportivas. Esta passagem pelo museu possibilitou aos alunos conhecer melhor a história de um dos maiores clubes da Europa. Os alunos tiveram a oportunidade de pisar o relvado do estádio, onde muitos dos seus ídolos já jogaram. A excitação e o entusiasmo dos alunos foram imensos. Muitas fotografias foram captadas por eles, de um momento que, mais tarde, irão recordar com alegria. Além do estádio e do museu, também tiveram a possibilidade de assistir a um treino da equipa sénior de basquetebol do FC Porto, no Dragão Caixa. Embora a modalidade favorita da maior parte dos alunos seja o Futebol, foram vários os jogadores reconhecidos por eles, trocando inclusive algumas palavras. A equipa do FC Porto mostrou-se contente por nos ter na bancada, cumprimentando-nos e tirando uma *selfie*.

A segunda visita de estudo foi realizada, no dia 13 de março, ao centro náutico de Ponte de Lima, onde os alunos tiveram a oportunidade de fazer canoagem. Este centro é conhecido nacionalmente, uma vez que Fernando Pimenta, o melhor atleta português de canoagem, treinou lá e, inclusive, foi campeão europeu, quando ainda representava o clube. Neste momento, é canoísta do Benfica, tendo sido campeão mundial, no ano passado, em fevereiro de 2018.

A experiência foi realmente muito boa. Pudemos disfrutar das paisagens ao longo do rio Lima. Esta modalidade requereu alguma atenção, por parte dos professores, uma vez havia a possibilidade um kayak virar e colocar o aluno em perigo. Neste dia, ainda tivemos a possibilidade de realizar uma caminhada junto das lagoas da Ecovia do Rio Lima.

Foi realmente uma visita muito boa, para os alunos, que puderam conhecer uma nova cidade e experienciar uma atividade diferente.

A terceira visita de estudo foi realizada no dia 20 de março. Nesta visita, foi proporcionada uma experiência ímpar aos alunos, com a prática desportiva de surf. Tal como na visita anterior, esta requereu uma especial atenção dos professores, face à novidade e ao contacto com a água. Durante esta atividade, estive sempre dentro de água, ajudando os alunos a deslocarem-se com a prancha. Ainda que esta atividade seja complexa e exija muita prática, alguns alunos conseguiram colocar-se de pé na prancha, levando outros alunos ao delírio. Da parte da tarde, os alunos ainda tiveram a oportunidade de visitar a nau quinhentista, exposta em Vila do Conde, e relembrar alguns conteúdos, sobre os descobrimentos, na disciplina de História.

Ainda no âmbito das visitas de estudo, a 2 de maio, os alunos puderam realizar vela em Viana do Castelo e visitar o navio Gil Eanes. Este dia foi marcado pelas ótimas condições meteorológicas que encontramos, favoráveis à prática da vela. Esta atividade foi organizada maioritariamente pelo meu colega Filipe, natural de Viana do Castelo. Esta foi a primeira vez que tive contacto com este desporto, e confesso que fiquei apaixonado. Este mesmo sentimento foi comungado pelos alunos, que a viram como a melhor visita de estudo de sempre. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, acompanhados por um professor e por um instrutor de vela, todos eles com experiência de manobrar a navegação do barco. Enquanto um grupo de alunos se encontrava no clube de vela, o outro grupo realizava a visita guiada ao barco Gil Eanes.

Por último, realizou-se a visita ao parque aquático de Amarante, no final do 3º período. Esta visita, tal como a primeira mencionada, também acontece todos os anos e é organizada pelo GEF, principalmente pela PC. Esta visita é, mais uma vez, uma oportunidade única para os alunos experimentarem uma

atividade fora do Grande Porto. Esta atividade surge como recompensa para os alunos bem-comportados, sendo que alunos malcomportados, ou com faltas disciplinares não puderam ir. No próprio dia, os alunos tiveram um comportamento exemplar. Nós, professores, adotamos uma posição estratégica, mas a verdade é que deixamos os alunos à vontade. Foi um dia muito divertido, com um grande convívio entre os professores e os alunos, terminando assim o ano da melhor maneira. A primeira vez que tinha ido a este parque aquático foi como aluno da escola e, agora, voltava pela segunda vez, novamente com a escola.

O dia de hoje foi diferente. Foi passado em Viana do Castelo, uma visita de estudo ao Navio Gil Eanes e ao clube de vela da cidade. O entusiasmo dos alunos era notório, visto que iam ter um dia especial. A viagem teve um ambiente agradável, onde o entusiasmo e a boa disposição reinava, por parte de todos. Posto isto, a viagem pareceu bastante curta, com os 70 km a parecerem 10. (Diário de bordo 2 de maio de 2019).

4.3. Outras atividades não letivas

As atividades não letivas que decorreram durante o ano foram várias, e nem todas foram relacionadas com a disciplina de EF. As atividades foram: torneios interturmas realizados na escola, jogos professores-alunos de futebol, torneio de *Tag-Rugby* interescolas, pintura das linhas do campo exterior, cortamato, Mega Sprint e o Mega Salto, festa de Halloween e dia da Pêro.

A escola, na última semana de cada período, organiza vários torneios, de várias modalidades, abrangendo todos os anos de escolaridade. Estes torneios são inteiramente idealizados para a participação dos alunos. Os meus colegas e eu tivemos um papel fundamental na organização. Realizamos os calendários dos jogos, montamos os espaços, orientamos as equipas e arbitramos imensos jogos. Os torneios, para além de fomentarem o desporto e a competitividade, também incrementavam a união das turmas. Os alunos que não participavam enchiam o pavilhão e apoiavam os colegas. Existiu sempre um clima de

festividade e de alegria, ainda que alguns alunos, levados pela emoção da competição, em demasia, tenham entrado em confronto verbal com outros alunos. Desde o início que os meus colegas e eu incentivamos o fair-play e o respeito pelos colegas de equipa e pelos adversários. Fazendo uma apreciação geral, os torneios correram muito bem, com uma boa organização e com uma excelente participação de todos os alunos. Estando presente em todos eles, foi possível observar que a escola possui alunos com muito talento, nas várias modalidades.

O corta-mato, o Mega Sprint e o Mega Salto foram atividades organizadas pelo GEF. Todos os alunos tinham a possibilidade de participar, sendo que os melhores, depois, eram selecionados para os campeonatos regionais escolares. As três competições foram realizadas na escola. O corta mato consistiu num percurso feito por nós. O Mega Sprint, prova de velocidade, realizou-se no átrio da escola. O Mega Salto, salto em comprimento, realizou-se na caixa de areia do campo exterior. Mais tarde, pudemos acompanhar os alunos com melhores resultados, ao parque da cidade, para a participação no corta mato regional escolar. Nesta prova, fruto da sua experiência como atleta de atletismo, conseguimos ter um aluno nos primeiros dez lugares, o que foi gratificante.

A festa de *Halloween* foi organizada pela minha TP e pela PC, com o objetivo de angariar fundos para a viagem de finalistas. Nesta festa, também ajudei na organização, no enfeite da sala, no controlo dos alunos no espaço, bem como nas vendas do bar. Esta foi a primeira festa da escola e onde pude criar ligação com vários alunos da escola.

Os jogos de Futebol professores-alunos foram realizados no final do 1º período e no final do 2º período. Nestes jogos, houve sempre uma picardia saudável entre os professores e os alunos. Participaram professores de várias disciplinas, funcionários da escola e outros elementos ligados à escola. Estes jogos foram realmente muito divertidos e competitivos. Recordo-me perfeitamente de ter participado neles, como aluno. Era, claramente, um dos momentos que mais ansiava. Participei nos dois jogos como jogador, e ajudei na divulgação do jogo e na inscrição dos alunos e professores.

Por fim, o dia da escola, o dia da Pêro, foi uma atividade realizada no dia

31 de maio. Esta atividade é realizada todos os anos e é dirigida à comunidade escolar. Envolve todas as escolas do agrupamento e os familiares dos alunos. A organização é então atribuída a toda a escola, uma vez que ocorrem inúmeras atividades. Os alunos, juntamente com os professores, constroem barraquinhas, colocando à venda alimentos ou objetos diversos, na esperança de angariar algum dinheiro para uma atividade futura. Coreografias de dança e música não faltaram na festa. Neste dia, em comunicação com a professora Luísa Estriga, foi possível realizar uma atividade de andebol, no campo exterior, atraindo muitos alunos. Este foi um dia cheio de boa disposição e alegria. A participação de todos proporcionou à escola um ambiente festivo.

Em suma, muitas das atividades descritas acima tinham sido também vividas quando era aluno da escola, o que me proporcionou uma enorme nostalgia. Este ano, como PE, contribuí e participei em todas as atividades, pois sei o significado e importância que estas têm para os alunos. Estas atividades proporcionaram-me conhecer melhor a comunidade escolar, relacionar-me com vários professores, funcionários e encarregados de educação, conhecer alunos que não eram meus, e conhecer os meus alunos fora do contexto escolar.

4.4. Direção de turma

Segundo Boavista e Boavista (2013, p. 80) “o Diretor de turma (DT) constitui um elemento determinante da mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa”. O primeiro contacto com a DT da minha TR foi no primeiro conselho de turma. Desde esta reunião que criei uma empatia e boa impressão da DT. A forma detalhada como falava de cada aluno foi algo que me impressionou. Fez uma descrição completa de cada aluno, mencionou a estrutura familiar, as características do aluno, os seus problemas e dificuldades, e até apontou algumas estratégias para o bom funcionamento com os alunos. Rapidamente, identifiquei-me com a professora. Tinha categoria, era competente e meiga. Percebi que, através dela, poderia acompanhar os problemas da turma, e acompanhar o seu trabalho como DT.

Posto isto, fui ao seu encontro, no sentido de poder acompanhar de perto as suas tarefas como DT e estar presente no atendimento aos pais, estando, assim, em cima dos acontecimentos dos meus alunos. Esta função permitiu-me moldar o meu comportamento a cada aluno, visto que todos tinham problemas diferentes, melhorando assim a minha atuação. Com o passar do tempo, fui ganhando maior confiança com a DT, conversando abertamente sobre as várias situações que aconteciam com a turma, na escola, e da minha experiência como estagiário. Nos primeiros atendimentos aos pais, optei por apenas ouvir, percebendo como estes se desenrolavam. Com o passar do tempo, fui-me soltando, entrando na discussão dos assuntos com os encarregados de educação e a DT. Esta envolvimento permitiu-me saber que os meus alunos gostavam verdadeiramente das minhas aulas, pois os pais faziam questão de o mencionar.

Hoje no atendimento aos pais, foi o pai do DP o encarregado de educação presente. O pai deu-me a conhecer que, este ano, o filho andava mais em baixo, por motivos pessoais, justificando assim as 3 negativas e a distração nas aulas. O encarregado mostrou-se disponível e presente. No final, disse-me “Professor então o meu filho já é mister? ele está todo entusiasmado!!” Foi muito bom ouvir isto. Durante a aula, não consigo aperceber-me de tudo, e é obvio que quero que gostem das aulas e das tarefas que têm. Escolher o DP para treinador foi, claramente, uma boa opção. Diário de bordo, 15 de janeiro de 2019.

Às 15:40h, encontro a professora Emília já com uma senhora, que rapidamente me é apresentada como mãe do M. Durante o atendimento, fiquei com a ideia de que a mãe do M. é uma mãe preocupada, mas que não atua face às atitudes do filho. Pensei que não tivesse noção de que o M. é um miúdo que se isola, nos intervalos, e que tem pouco ou nenhum relacionamento com os colegas. Mas não! A mãe sabia disso, e disse que o filho dizia em casa que não gostava das conversas dos colegas. Além disto, fiquei a saber que o M. tinha irmãos, e que um era desportista, ao contrário dele. Contei à mãe que o M. era desengonçado e

descoordenado, mas que, ao nível das capacidades condicionais, tinha aptidão, como mostrou nos testes de fit-escola. A mãe do M. gostava que o filho praticasse alguma modalidade, de forma a conviver mais com outros colegas. Então sugeri o Andebol (desporto escolar), onde podia praticar todas as sextas, informando que a sua amiga BF frequentava os treinos. (Diário de bordo 20 de novembro de 2018).

O papel da DT é realmente um papel exaustivo. A professora Emília apresentou-me as várias burocracias existentes. O projeto fénix (turmas de ninho), o PAPI (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individualizado), o tratamento das justificações de faltas, a preparação das reuniões de avaliação intercalar, conselhos de turma e todas as outras tarefas relacionadas com os alunos da turma em questão (atendimento aos pais, acompanhamento da psicóloga, seguros, atestados médicos, escalões ASE).

Este acompanhamento enriqueceu o meu estágio, aumentando assim o meu conhecimento sobre uma tarefa importante que alguns professores têm, permitindo-me aumentar as minhas competências como professor.

5. Área 3 - Desenvolvimento profissional

Percepção dos alunos face à aplicação do Modelo de Educação Desportivo: estudo realizado com uma turma do 8ºano de escolaridade (3ºciclo)

Resumo

O presente estudo de investigação pretendeu analisar a percepção de uma turma acerca da aplicação do Modelo de Educação Física, na Unidade de Futebol, na disciplina de Educação Física. Trata-se, portanto, de um estudo de caso relativo a uma turma do 8ºano de escolaridade. No estudo participaram 23 alunos (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), e o professor da respetiva turma (estudante estagiário), que é ao mesmo tempo investigador. Os dados foram recolhidos através de reflexões diárias das aulas, de fichas de apreciação e de um questionário de percepção traduzido e adaptado do A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education (Ntoumanis, 2001) um estudo deste autor sobre a motivação na aula de EF. Os resultados evidenciaram que o MED é um modelo que desperta o entusiasmo dos alunos nas aulas de Educação Física; os alunos preferem ter aulas de futebol com o MED do que com o ensino tradicional; O MED pode ser aplicado numa turma que apresente níveis de desempenho com alguma discrepância. Contudo, o jogo coletivo deve ser condicionado para favorecer o trabalho colaborativo e promover os princípios de inclusão e participação ativa de todos os participantes; a avaliação da sua experiência os alunos consideram que o MED pode contribuir para aumentar o conhecimento deles sobre a modalidade; e por último, O MED proporcionou um grande trabalho colaborativo, e mais importante consciencializa os alunos sobre a importância da colaboração.

Palavras-Chave: Modelo de Educação Desportiva; Aprendizagem Cooperativa; Aprendizagem.

Abstract

This research study aimed to analyze the perception of a class about the application of the Physical Education Model, in the Football Unit, in the Physical Education discipline. It is, therefore, a case study related to an 8th grade class. The study included 23 students (12 male and 11 female), and the teacher of the respective class (intern student), who is both a researcher. Data were collected through daily classroom reflections, appreciation sheets, and a translated and adapted perception questionnaire from A Self-Determination Approach to Motivation in Physical Education (Ntoumanis, 2001). in PE class. The results showed that MED is a model that arouses the enthusiasm of students in Physical Education classes; students prefer to take soccer classes with MED than with traditional teaching.; MED can be applied to a class that has performance levels with some discrepancy. However, collective play must be conditioned to favor collaborative work and promote the principles of inclusion and active participation of all participants; when evaluating their experience students consider that MED can contribute to increase their knowledge about the sport; and, MED has provided a great deal of collaborative work, and most importantly makes students aware of the importance of collaboration.

Keywords: Sports Education Model; Cooperative learning; Learning.

Introdução

Segundo as normas orientadoras, a área 3 tem como objetivo “*perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/ reflexão/ação)*” Desta forma a “*área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação*” (p. 7). Todo o meu EP promoveu o meu desenvolvimento profissional, a elaboração do Projeto de Formação Individual (PFI) foi a tarefa inicial na qual pude delinear os meus objetivos e refletir sobre o que me propunha a desenvolver.

Segundo Alarcão (1996, p. 175) “*ser-se reflexivo é ter-se a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor do sentido*”. Ser reflexivo permitiu-me desenvolver a minha ação, fez-me mudar, corrigir e avaliar toda a minha atividade. A elaboração do diário de bordo, não permitiu apenas a descrição diária da minha atividade na escola, mas sim a procurar soluções para os meus problemas vividos e evidenciar situações positivas. Constituiu-se sem dúvida uma ferramenta essencial para o meu EP, sentindo necessidade de recorrer a ele no final de cada aula.

Nóvoa (1991) afirma que “*a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade*”. A interação com os professores do GEF e com a DT da minha TR concederam a minha assimilação sobre a cultura de um professor. A minha identidade profissional construiu-se então no envolvimento com os alunos (interagindo com eles e conhecendo-os), com os outros professores e com os familiares dos alunos.

De acordo com Graça (2014, p. 7) no prefácio da obra de Paula Queirós, Paula Batista e Ramiro Rolim, “*Desenvolver uma atitude investigativa sobre a própria prática, ou identificar temas relevantes oriundos de problemas práticos*

são requisitos de elevada exigência e de difícil cumprimento que se colocam aos programas de formação de professores, mas que muitas vezes nos surpreendem com respostas muito ricas, muito criativas e de grande valor formativo". Neste sentido, debruçei o meu estudo de investigação-ação de forma a perceber a resolução de um problema que fui confrontado com a minha TR.

"A inclusão dos jogos de equipa no corpo programático da Educação Física consubstancia-se em torno de um conjunto de argumentos instrumentais e educacionais, que pretendem desenvolver formativamente uma miríade de conteúdos: Pessoais, morais e sociais, conteúdos arrolados à saúde e condição física, ao desenvolvimento da coordenação motora e proficiência técnica e à apresentação de formas desportivas e culturais socialmente relevantes" (Graça, 2003). Esta perspetiva socioconstrutivista, surge da necessidade de mudar o paradigma do aluno fazedor, ou do pensador individualizado.

"A partir do movimento da reforma do sistema educativo, com lugar no início dos anos noventa do século passado, o aluno passou a ocupar uma posição central ao ser considerado o construtor ativo das suas próprias aprendizagens" (Brooker, Kirk, Braiuka, & Bransgrove, 2000 cit. Isabel Mesquita 2014, p. 194). O Modelo de Educação Desportiva de Siedentop ergue-se nestes ideais de considerar o aluno enquanto sujeito individual. Segundo Mesquita e Graça (2009, p.59) "Foi em 1982 que Siedentop, numa conferência proferida no âmbito do Commonwealth Games, em Brisbane, propôs, pela primeira vez, a criação do Sport Education, na procura da contextualização da sua concepção de play education, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas". Uma vez que o currículo de multiactividades, (Siedentop 2002) não permite que os alunos obtenham o necessário desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas, de forma a permitir retirar entusiasmo gerado pela prática desportiva.

No primeiro período, durante as aulas de duas modalidades coletivas, Tag-Rugby e Basquetebol, pude verificar que as dinâmicas das várias equipas eram débeis, marcadas pelo funcionamento distinto, pela individualidade e egocentrismo. Essas dinâmicas afetavam principalmente os alunos menos dotados, mas também um aglomerado de situações transversais à turma, como

a relação entre os alunos, o clima de aula, a própria natureza dos jogos, e o nível de participação. A minha investigação sobre esta problemática surge para desenvolver e melhorar a própria prática; para fomentar uma aprendizagem colaborativa e inclusiva, no sentido de proporcionar um ensino autêntico, em que os alunos não são estigmatizados. A intenção é promover o trabalho em equipa, o espírito de grupo, o respeito e o fair-play, ou seja, os valores do desporto, não baseando as aulas nos aspetos técnicos e táticos.

O Modelo “comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêem nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2009, p.59). Baseia-se em seis características: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994).

Desta forma, apliquei o MED, durante o segundo período, na unidade didática de Futebol, na turma do 8ºano. O presente estudo de investigação-ação pertence à área 3 e tem como objetivo examinar a perceção dos alunos face à aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Metodologia

Participantes

No presente estudo, realizado no ano letivo 2018/2019, participou uma turma do 8ºano do 3ºciclo básico da Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha com 23 alunos (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos), e o professor da turma, estudante estagiário de Educação Física, a partir de agora designado por professor, que era ao mesmo tempo investigador.

Os alunos participantes foram informados, pelo professor, que iria ser feito um estudo sobre o trabalho que o professor desenvolveu com a turma ao longo da unidade didática de Futebol.

Os alunos divididos em 4 equipas heterogéneas foram intervenientes nas aulas da modalidade analisada e participaram ativamente na mesma.

Desenho do estudo - Fase de aplicação do modelo

Na Pêro Vaz de Caminha, a carga horária em Educação Física é de 150 minutos distribuídos por duas aulas (uma de 50 minutos e outra de 100 minutos), contudo fruto da flexibilidade curricular neste ano letivo os 8ºs anos de escolaridade apenas tinham 100 minutos de carga semanal, ou seja, duas aulas de 50 minutos. Todas as aulas são planeadas no início do ano letivo tendo em conta o roulement dos espaços disponíveis.

Seguindo o planeamento anual geral de Educação Física da escola, no segundo período foram lecionadas 8 aulas de Futebol nas seguintes datas: 04/01; 09/01; 18/01; 23/01; 01/02; 06/02; 15/02 e 20/02. Todas as aulas foram lecionadas no pavilhão polidesportivo. Na primeira aula foi realizada a Avaliação Diagnóstica, no sentido de conhecer os níveis de desempenho dos alunos. Após esta avaliação, verifiquei que os alunos se encontravam em 3 níveis distintos: básico, elementar e especialização. Esta informação foi crucial para a construção das equipas. Assim, realizei 4 equipas heterogéneas, três delas com 6 elementos e uma com 5. A escolha dos treinadores e capitães foi uma decisão muito difícil, sabendo de antemão que eram peças cruciais para o desenrolar das aulas, e, consequentemente no estudo. Optei por escolher 8 alunos que se encontravam no nível de especialização e, além disso eram atletas federados de futebol e futsal, acreditando que as suas experiências pudessem ajudar os colegas de equipa. Posto isto, cada equipa era liderada por um treinador e um capitão.

Todas as aulas eram constituídas por 2 momentos de 20 minutos. No primeiro momento cada equipa trabalhava no seu respetivo espaço do pavilhão (o pavilhão era dividido em 4 partes), realizavam dois exercícios (10 minutos cada) um referente as habilidades técnicas (técnica individual, passe, por exemplo) e outro às táticas (organização ofensiva, e/ou defensiva). O segundo momento era dedicado à competição, à época desportiva (ver anexo 10), sendo

realizados dois jogos de 10 minutos cada, por aula.

Existindo 4 equipas, e a época desportiva complementar 7 aulas, foram realizadas 6 jornadas, onde todas as equipas se defrontaram duas vezes, e na última aula foi realizado o evento culminante (torneio final). A pontuação da época desportiva era registada aula a aula (numa cartolina). Em caso de vitória a equipa somava 3 pontos, em caso de empate 1 ponto, e em caso de derrota não somava qualquer ponto. O vencedor do evento culminante somava 3 pontos, o 2º classificado 2 pontos, o 3º classificado 1 ponto e o 4º classificado 0 pontos.

Ao nível do planeamento, os planos de aula eram feitos pelo professor, estes eram entregues no início da aula a cada treinador que posteriormente tinham de explicar aos colegas e aplicar. O capitão era o grande ajudante do treinador-jogador nesta fase de organização. Para os dois exercícios do 1º momento da aula, os treinadores tinham duas opções de exercícios, mais uma terceira, a opção de eles próprios construírem um exercício tendo em conta os conteúdos a trabalhar. Cabia-lhes a escolha.

Além das funções de treinadores-jogadores, capitães e jogadores, os alunos também assumiam o papel de observador estatísticos, árbitro principal e auxiliares. No 2º momento da aula, nos jogos, enquanto duas equipas jogavam entre si, as outras duas tinham tarefas, uma realizava um trabalho de condição física fora do campo, e a outra ficava responsável pela observação estatística e arbitragem do jogo.

As equipas apresentavam-se sempre com a sua cor, tinham um nome de equipa, um símbolo e um grito.

Todas as aulas foram observadas e refletidas pelo professor. Os alunos a meio da época desportiva responderam a uma ficha de apreciação com 3 questões objetivas: “o que mais gostaste?”, “o que fizeste bem?” e “uma sugestão a melhorar?”. Na última aula da unidade os alunos responderam a um questionário sobre a experiência com o Modelo de Educação Desportiva.

Recolha de dados

A recolha dos dados foi concretizada através de reflexões respeitantes a todas as aulas; de fichas de apreciação que contam com três questões, “o que mais gostaste?”, “o que fizeste bem?” e “uma sugestão a melhorar?”; e de um questionário de perceção traduzido e adaptado de Ntoumanis (2001), um estudo deste autor sobre a motivação nas aulas de EF. O questionário das perceções, realizado pelos alunos na última aula de aplicação do MED, pretendia analisar as perceções dos alunos na experiência. O questionário (ver anexo 8) era constituído por 11 perguntas, com uma escala de 1 a 5, de discordo totalmente a concordo totalmente, passando por discordo parcialmente, indiferente e concordo.

Análise dos dados

O questionário das perceções dos alunos sobre a aplicação do MED foi analisado com recurso à análise descritiva (mínimo, máximo e média), e tabulação dos dados. As respostas dos alunos à ficha de apreciação foram examinadas com base numa análise qualitativa do conteúdo. As reflexões do diário de bordo foram analisadas aula a aula, extraíndo por análise do conteúdo elementos marcantes nas seguintes categorias: Autonomia, Trabalho colaborativo, Participação, Entusiasmo, Treinador e a Competição.

Apresentação dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados vai se fazer segundo os três tópicos derivados dos procedimentos de recolha de dados, o questionário das perceções, as fichas de apreciação, e a reflexão das aulas.

Questionário das Perceções

De um modo geral, podemos verificar na tabela 1 que os resultados obtidos indicam que os alunos gostaram da unidade lecionada através do MED,

uma vez que os valores médios apresentados são superiores a 3, à exceção das questões 9.1 e 10.1. Nestas duas questões, verificam-se uma melhoria entre o antes e o depois da aplicação do Modelo.

Tabela 1: Questionário das percepções dos alunos sobre a aplicação do MED

Questionário das Percepções				
Perguntas	N	Mínimo	Máximo	Média
1. Gostei do MED porque foram os alunos a ensinar os alunos?	23	3	5	4
2. Gostei de pertencer à mesma equipa durante toda a época desportiva?	23	2	5	4
3. Gostei da forma como as aulas de Futebol decorreram comparativamente com as aulas de Futebol que tive noutros anos letivos?	23	3	5	4,2
4. Gostei de competir com colegas do mesmo nível que eu e de um nível diferente.	23	2	5	3,9
5. Gostei da forma como foi distinguido o tempo destinado aos treinos da equipa e às competições formais (jogos) ao longo da época desportiva.	23	2	5	3,78
6. Gostei de ter acesso às minhas pontuações e registos estatísticos e aos da minha equipa.	23	3	5	4,3
7. Aprendi muito sobre a modalidade de Futebol, através do Modelo de Educação Desportiva.	23	2	5	3,6
8. Gostava de no futuro voltar a ter Futebol desta forma, através do MED.	23	2	5	4,08
9. Classifica o teu nível de conhecimento acerca da modalidade Futebol – antes da época desportiva Depois da época desportiva.	23	1	5	2,8
	23	2	5	3,47
10. Classifica o teu nível de execução das habilidades do Futebol – antes da época desportiva Depois da época desportiva	23	1	4	2,47
	23	2	5	3,17
11. Classifica o teu grau de participação ativa no jogo	23	1	5	3,34

Fichas de apreciação das aulas

Quanto às fichas de apreciação das aulas (tabela 2), foram realizadas pelos alunos a meio do estudo, estas pretendiam analisar o pensamento do aluno nesse momento e fazer com que este refletisse sobre a sua participação.

Tabela 2: Fichas da apreciação das aulas

Ficha de apreciação/estrelas			
Nº	O que mais gostaste.	O que fizeste bem.	Sugestão a melhorar.
1	Gostei dos treinos porque foram produtivos.	Ajudar o treinador/equipa.	Empenhar-me mais nos jogos.
2	Do trabalho em equipa.	Ajudei os meus colegas.	A minha participação no jogo.
3	O que mais gostei foi dos alunos a ensinar os alunos.	Tenho me esforçado.	Acho que devo ter maior controlo da bola nos pés.
4	Não sei	Os treinos.	Não sei.
5	De tudo.	Ajudei o treinador e a equipa.	Marcar golos.
6	Do campeonato.	Marquei golos.	Trocar mais a bola.
7	Ganhar 3-0 à equipa dos J3.	Acho que estou a defender bem.	Ser menos individualista.
8	Gostei de tudo!!	Acho que fiz bem o meu trabalho como treinador e jogador.	Respeitarmos os mais "fracos".
9	Dos Jogos.	Os treinos.	Melhorar o comportamento nos treinos.
10	Gostei destas aulas porque houve mais diversão e companhia.	Ajudei os meus colegas.	-
11	Gostei dos treinos e do trabalho em equipa que melhorou.	Não sei, acho que melhorei nos passes e na coordenação dos pés.	Menos conversa e mais trabalho.
12	Dos jogos e dos pontos. Da forma como foi feito o campeonato.	Marquei golos decisivos.	Ajudar mais o treinador e compreender as raparigas da minha equipa.
13	Dos trabalhos em equipa.	Ajudo o treinador a fazer os exercícios.	Posso melhorar tudo e participar mais nos jogos.
14	Dos jogos e do convívio com a equipa.	Esforcei-me nos jogos.	Defender melhor.
15	Dos jogos.	Rematar a bola.	Mais tempo de treino.
16	Dos jogos entre nós.	Juntar toda a gente para gostarem de futebol.	Aconselhar mais vezes os jogadores.
17	Aprender a jogar Futebol, o trabalho em equipa.	Ajudei a minha equipa.	Aprender a jogar melhor.
18	-	-	-
19	De nos ajudarmos uns aos outros.	Ajudei o treinador a montar o exercício.	Não sei.
20	Dos treinos e dos jogos do campeonato.	Esforcei-me muito.	Continuar a esforçar-me.
21	De treinararmos juntos.	Ajudei o treinador e o capitão.	Participar mais nos jogos.
22	Trocar a bola entre a equipa.	Consegui ajudar a equipa, a apoiá-los quando era preciso.	-
23	Foi participarmos em equipa e em equipa convivermos uns com os outros.	Passar a bola aos colegas no jogo.	Mudar de capitão para trocar com os colegas.

De um modo geral, na questão “O que mais gostaste?”, os alunos evidenciam a época desportiva bem como o facto de trabalharem em equipa

durante os treinos. Na questão “o que fizeste bem?” as respostas já têm uma certa diversidade, porém é possível apurar que os alunos mencionam o trabalho colaborativo com os treinadores ou com a equipa. Na última questão “sugestão a melhorar?” os alunos fazem uma apreciação mais pessoal, de participação, comportamento, ao jogar melhor, mas também à estrutura das aulas, como por exemplo, mudar de capitão ou dar mais tempo ao treino, parte inicial da aula.

Reflexões diárias das aulas

O último meio de recolha de dados foi realizado através das reflexões diárias das aulas (ver anexo 9). Debrucei-me sobre seis temas: Autonomia, Trabalho colaborativo, Participação e Entusiasmo, Treinador e Competição.

Relativamente à autonomia, foi possível observar uma evolução. Numa fase inicial, os alunos acabavam por não saber lidar com ela, o que era normal. Os treinadores passavam o tempo todo com a ficha de tarefas na mão. Os jogadores, em vez de ajudarem o treinador, pegavam na bola e tinham comportamentos desviantes. As transições dos exercícios eram demoradas, principalmente quando passavam do primeiro momento de aula para o segundo.

A transição foi demorada, o que me levou a intervir. Mas foi uma reação normal por partes dos alunos, estavam um pouco desorientados. “Quem é que vai jogar?”, “Quem arbitra?” “Quem fica a arbitro principal?” Era tudo muito novo para eles. Não estão habituados a ter esta autonomia. Acredito que isto ainda vai durar mais uma ou outra aula, mas depois vão encarregar. (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2019).

Com o passar das aulas, tornou-se uma rotina, e estes procedimentos eram sistemáticos. Ainda nesta fase inicial, esta autonomia dada aos alunos fazia alguma confusão, pois o professor era simplesmente um orientador. Os alunos é que tomavam todas as decisões: escolhiam os exercícios, escolhiam quem arbitrava, ou quem jogava de início. A verdade é que esta liberdade fez com que eles próprios se preocupassem e se sentissem responsabilizados pelos seus atos, na medida em que podiam prejudicar ou beneficiar a sua equipa.

Verifiquei que os alunos gostavam desta autonomia, que os tornou mais responsáveis e aumentou as suas capacidades de decisão.

No que é relativo ao trabalho colaborativo, todos os alunos interagiram muito bem dentro das suas equipas. Embora numa das equipas, esta colaboração demorou um pouco a arrancar, fruto das diferentes personalidades presentes, a verdade é que no final funcionavam como um só. Este modelo proporcionou, de facto, uma grande cooperação entre os alunos. A comunicação entre eles esteve sempre presente, nas instruções, nas ajudas e nas decisões. Os alunos mais dotados ajudavam os menos dotados, incentivavam-nos a fazer melhor e tentavam incluí-los o máximo possível nos treinos. Estas relações desenvolvidas nas aulas aumentaram a união entre os alunos.

O meu olhar sobre a educação física é uma educação física para todos, atrativa para os alunos, que valorize o coletivo, onde os valores como o empenho, o espírito de equipa e cooperação reinam. As respostas dos alunos surgem nesta linha de orientação, o que me agrada e que, de certa forma me dá indicações sobre o meu trabalho. (Diário de bordo, 6 de fevereiro de 2019).

“Entusiasta quer dizer que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva” É com estas palavras de Mesquita (2013, p. 114) que inicio mais duas categorias, a participação e o entusiasmo. Logo após a avaliação diagnóstica, expliquei aos alunos o MED e informei-os que o iria aplicar nas aulas. A impressão com que fiquei neste momento foi positiva, pois alguns mostraram-se entusiasmados e desafiados. Ao longo das aulas, viria mesmo a comprovar isso. Os alunos chegavam ao pavilhão mais cedo, equipavam-se a correr, viam-me no intervalo e perguntavam-me “professor amanhã é contra os J3 (nome de uma equipa) certo?”. Os alunos adoravam os jogos, queriam muito participar e ganhar.

Neste momento, as alunas que estavam na prova de português chegaram e pediram para assistir à aula, o que lhes foi permitido, tendo algumas pedido para jogar, uma vez que viram a sua equipa a jogar com inferioridade numérica. Fiquei muito contente por esta atitude das alunas,

o que prova que estão envolvidas na disciplina. (Diário de bordo 15 de fevereiro de 2019).

Estas alunas não estavam no nível de desempenho de especialização, tinham muitas dificuldades, e o Futebol não era a modalidade favorita delas. Mas, mesmo assim, estavam motivadas, tinham uma vontade enorme de participar no jogo. O entusiasmo era tanto que a EF transcendia as aulas, como é possível ver no próximo excerto do diário de bordo.

Hoje no atendimento aos pais, foi o pai do DP o encarregado de educação presente. O pai deu-me a conhecer que, este ano, o filho andava mais em baixo, por motivos pessoais, justificando assim as 3 negativas e a distração nas aulas. O encarregado mostrou-se disponível e presente. No final, disse-me: “Professor então o meu filho já é mister? Ele está todo entusiasmado!!” Foi muito bom ouvir isto. Durante a aula, não consigo aperceber-me de tudo, e é obvio que quero que gostem das aulas e das tarefas que têm. Escolher o DP para treinador foi claramente uma boa opção. (Diário de bordo, 15 de janeiro de 2019).

Quanto ao treinador este foi um elemento fundamental no desenrolar das aulas. No fundo, eram eles que tinham de fazer com que as coisas acontecessem. Tinham a responsabilidade da gestão e organização do primeiro momento da aula e tinham a função de orientar a equipa nos jogos. Uma situação que registei foi que os treinadores eram bons fazedores, mas não dominavam os conteúdos de maneira a conseguir efetuar bons *feedbacks*. Tiveram que desenvolver a capacidade de incluir toda a gente e de se adaptar aos colegas. Os quatro treinadores passaram por dificuldades, mas houve um que se destacou. Devido às suas características retraídas, não conseguia comunicar, desde cedo, de uma forma cativante com os restantes elementos. Isto fez com que a sua equipa não trabalhasse de forma eficaz. Perdiam-se na conversa e em ações individuais. Só passado algumas aulas é que este treinador conseguiu unir a equipa. A escolha dos treinadores e das equipas foi algo com que eu tive muito cuidado. Mas mesmo assim surgem sempre imprevistos. No geral, os treinadores cumpriram as suas tarefas de forma positiva, respeitaram os colegas,

incentivaram-nos e ajudaram-nos nas aprendizagens.

A aula correu muito bem. Foi ao encontro das anteriores, com todas as equipas a trabalharem bem. Nesta aula, a AV esteve superdisponível, participativa e colaborava com os colegas de equipa. Vi o treinador DP a puxar por ela e esta respondia com empenho, mesmo tendo muitas dificuldades. (Diário de bordo, 15 de janeiro de 2019).

Por último, a competição! Tudo o que envolve este modelo gira em torno da competição. Este era claramente o momento mais esperado pelos alunos. Senti que os alunos lutavam muito pelo resultado, deixando o trabalho de equipa para trás. As ações individuais tornavam-se constantes, em alguns alunos. Posto isto, tive de condicionar o jogo, a competição. Para ser considerado golo, a bola tinha, obrigatoriamente, de passar por 3 elementos da equipa. Os resultados foram logo outros. O jogo de equipa prevaleceu. Houve uma maior motivação e participação dos alunos menos dotados no jogo. Naturalmente, o número de golos decresceu, mas o jogo coletivo aumentou. Esta situação também fez com que o incentivo nos treinos fosse diferente, pois a melhoria de todos os jogadores era importante para o jogo da equipa, e consequentemente para o resultado. O fair-play foi marcado pelo professor, desde o início, e os alunos cumpriam-no, na maioria das aulas, salvo uma situação com o árbitro, por este validar um golo e a equipa protestar, dizendo que não tinham existido os três passes entre jogadores diferentes da equipa adversária. Durante este momento, os alunos também assumiram as funções de estatísticos e árbitros. Estes registos permitiram aos alunos verificar o seu rendimento e os resultados da equipa. Além disso, desenvolveram o seu conhecimento do jogo, através da análise. A função de árbitro principal e auxiliares, permitiu o conhecimento das regras do jogo, bem como a exposição e tomada de decisão perante os colegas. Foi possível observar que, para os alunos, a tarefa de arbitrar não era fácil.

Discussão dos Resultados

O presente estudo pretendeu analisar a perceção de uma turma acerca

da aplicação do Modelo de Educação Física. Com este intuito, é realizada a discussão dos resultados obtidos, decorrentes dos três procedimentos de recolha de dados, o questionário das percepções, as fichas de apreciação, e a reflexão das aulas.

De um modo geral, podemos verificar que os resultados do questionário das percepções indicam que os alunos gostaram da unidade lecionada através do MED. Estes resultados acabaram por ser expectáveis dado, o entusiasmo demonstrado pelos alunos ao longo das aulas. Siedentop (1994) afirma que a intenção do MED é educar os alunos a serem entusiastas.

Logo nas duas primeiras questões, quando perguntado se tinham gostado do MED por terem sido alunos a ensinar alunos, e se tinham gostado de pertencer à mesma equipa durante a época desportiva, o valor elevado das respostas confirmou o apreço dado pelos alunos a estas responsabilidades acrescidas. Esta autonomia dada para trabalharem em conjunto em equipa foi realmente um ponto de que eles gostaram. Estes dados vão ao encontro da avaliação de Mesquita (2013, p. 199), quando refere que *“A responsabilidade e a autonomia conferida aos praticantes, na tomada de decisões e na implementação das atividades, tem mostrado ser o fator que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática e para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo”*

Mesquita (2012, p. 194) advoga que os alunos precisam de autonomia, desse “espaço para expressar os seus sentimentos, para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua construção enquanto pessoa”.

Penney e Clark (2005, p.49), na mesma linha de ideias, referem que “manter as mesmas equipas de trabalho, significa que há mais tempo e oportunidade para as dimensões sociais da aprendizagem sejam abordadas e avançadas”.

Na ficha de apreciação, na questão colocada aos alunos sobre o que mais gostaram, estes anunciam o trabalho em equipa durante os treinos.

Siedentop (1998) refere que os critérios de formação de grupos visam manter o equilíbrio competitivo das equipas, desenvolver as relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem.

Na ficha de apreciação, na questão “o que fizeste bem”, é possível verificar que os alunos mencionam o facto de terem ajudado o treinador, ou os colegas. Os alunos realmente são conscientes da importância do trabalho colaborativo.

Nas respostas ao questionário das percepções, pretendeu-se averiguar se os alunos avaliavam a experiência que tiveram no Futebol comparativamente às aulas que tiveram noutros anos letivos, nessa modalidade. Quer os praticantes da modalidade quer os restantes, tanto do sexo masculino como do feminino, apreciaram muito positivamente a experiência com o MED, que consideraram ser muito mais interessante do que as abordagens anteriores. Mesquita e Graça (2006) afirmam que “o modelo de ensino tradicional é o mais utilizado em EF, contudo tem-se verificado desinteresse e desmotivação dos alunos e professores”.

Hastie (1998, cit Mesquita & Graça, p.62) aponta que *“uma diferença do MED em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de execução, lutando por harmonizar a competição como a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados”*. Contudo, de acordo com os resultados obtidos das reflexões, a participação dos menos dotados foi afetada, num primeiro momento. Só depois de colocar as condicionantes no jogo, é que eles se tornaram mais participantes.

Segundo Hastie (2011), quando Siedentop aplicou o MED obteve, respostas positivas pela capacidade de o modelo envolver totalmente os alunos durante a aula de EF. Este ponto é vincado nas reflexões diárias, quando as alunas, mesmo de fora, queriam entrar no jogo. Outra situação foi o pai de um aluno mencionar que o filho era treinador e que estava entusiasmado.

O questionário das percepções apurou que os alunos se auto classificavam num nível mais elevado de conhecimento da modalidade e na execução das habilidades técnicas e táticas, no final da unidade relativamente ao ponto de partida. No entanto, os próprios alunos pressentiram que ao nível da execução das habilidades a evolução foi menor, em virtude de a unidade ter um número reduzido de aulas e de não terem o tempo necessário de exercitação. O número

ideal apontado pela literatura é de 20 aulas, de forma a tornar as aprendizagens autênticas (Siedentop, 1996).

Através das observações das aulas fiquei com a impressão de que a competição (jogos), era o momento que os alunos mais ansiavam. Nas fichas de apreciação, na questão “o que mais gostaste”, a par com o trabalho em equipa, é o parâmetro mais mencionado pelos alunos. Estes dados convergem com os resultados de um estudo de Sinelnikov e Hastie (2010) sobre os momentos memoráveis identificados pelos alunos participantes em várias épocas do MED, onde a competição foi a escolha mais registada.

Conclusões do Estudo

Este estudo tinha como objetivo analisar a perceção de uma turma acerca da aplicação do Modelo de Educação Física.

O Modelo de Educação Desportiva é um dos modelos de ensino que mais tem sido alvo de estudo. Todavia este ainda é pouco utilizado, em Portugal, sendo aplicado maioritariamente por professores estagiários. É um modelo que surge de uma perspetiva socioconstrutivista e que procura conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. Este modelo exige condições favoráveis em termos de tempo e espaço desportivo para a sua aplicação. Na minha escola apenas encontrei o segundo aspeto.

Após a análise dos dados retiro 5 conclusões:

- 1- O MED é um modelo que desperta o entusiasmo dos alunos nas aulas de Educação Física.
- 2- Os alunos preferem ter aulas de futebol com o MED do que com o ensino tradicional.
- 3- O MED pode ser aplicado numa turma que apresente níveis de desempenho com alguma discrepância. Contudo, o jogo coletivo deve ser condicionado para favorecer o trabalho colaborativo e promover os princípios de inclusão e participação ativa de todos os participantes.
- 4- Na avaliação da sua experiência os alunos consideram que o

MED pode contribuir para aumentar o conhecimento deles sobre a modalidade.

- 5- O MED proporcionou um grande trabalho colaborativo, e mais importante conscientiza os alunos sobre a importância da colaboração.

Considero que este estudo foi positivo e enriquecedor, não só pela aplicação, ou pelos resultados obtidos, mas por melhorar a minha prática como professor. Este estudo veio confirmar as minhas ideias sobre o MED, nomeadamente de ser atrativo para os alunos.

Para futuras investigações, considero que seria importante utilizar um maior número de aulas.

6. Conclusões e Perspetivas Futuras

Este é o último capítulo pretende extrair as conclusões da reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. É o ponto final de uma experiência que me despeço e que me deixa triste só de pensar na pouca esperança de voltar rapidamente a ser professor.

Este ano foi claramente o auge da minha formação, a todos os níveis. Sinto que foi o ano de maior aprendizagem, maior envolvimento da minha parte, e o que vivi com mais emoção. Não querendo desvalorizar os outros anos, que também foram importantes, este foi o mais importante. Foi um ano verdadeiramente especial. Foi o concretizar de um sonho!

Foram 10 meses vividos de forma intensa, cheios de partilha, aprendizagem, descoberta, transformação e resiliência. Foi a passagem para um campo profissional, onde deixamos de ser só responsáveis por nós próprios e passamos a assumir a responsabilidade de um grupo de pessoas. Saímos do conforto de ser aluno, para o desafio e exigência da docência. Nunca me tinha sentido tão motivado para desempenhar uma função. Todos os dias levantava-me com uma vontade imensa para ir para a escola, mesmo que nesse dia não lecionasse nenhuma aula. A escola passou a ser a minha segunda casa, muitas vezes fui o primeiro a chegar e o último a sair. Hoje sinto saudade de tudo, desde a cadeira do gabinete em que todos os dias me sentava, aos meus queridos pupilos. A estes que tanto dediquei, não existe um dia em que não pense neles, e nos momentos incríveis que passamos juntos. Depois de um ano dedicado unicamente a eles, onde os vi crescer e me certifiquei de que nunca lhes faltava nada, é difícil aceitar que não vou voltar a continuar a ensiná-los. Esta dedicação contribuiu para a ótima relação criada com eles, e que foi aumentada ao longo do ano. Crescemos mutuamente, eles como alunos e eu como professor, mas o mais importante foi o crescimento pessoal e social. Com o passar do tempo vi-os a tornarem-se mais unidos, mais educados, e mais afetuosos para com os colegas de turma e, muito importante, mais envolvidos nas nossas aulas. Este fim de ciclo, também permitiu conhecer-me melhor os meus defeitos, as minhas qualidades e os meus limites.

Um colega meu que vai fazer estágio no próximo ano letivo perguntou-me “Rúben o que é que fazias de diferente?” e de forma muito simples respondi, fazia tanta coisa e não fazia nada. E a verdade é essa, porque fui eu próprio, dei tudo o que tinha, cometi os erros que tinha de cometer, fizeram parte do processo, e lutei sempre por superá-los, tudo aconteceu de forma natural.

Vou ter muitas saudades de todos os meus alunos e dos momentos vividos, quer dentro, quer fora das aulas. Sinto-me claramente realizado, mas isto ainda não é o fim. É apenas início de um processo contínuo, pelo qual vou lutar, com o objetivo de fazer desta a minha profissão para a vida, ser professor de EDUCAÇÃO FÍSICA. Embora exerça a função de treinador e goste muito do treino, foi no ensino que encontrei a minha vocação profissional. Sei da dificuldade do mercado nesta área, mas nunca vou desistir. Portugal é muito pequenino e sinto-me preparado para enfrentar outros contextos, vejo as ex-colónias como uma possibilidade séria.

Termino o ano muito cansado, mas supercontente pelo caminho que percorri ao longo do ano. Aprendi imenso durante o ano, vivi experiências enriquecedoras que nunca irei esquecer. O que mais queria neste ano era aprender a ser professor de Educação Física e agora sinto que me tornei realmente num professor. É um sonho concretizado, foi um ano fantástico, com muito desgaste e empenho, mas que agora no fim reflito que valeu mesmo apenas. Sem este sacrifício não seria bem-sucedido. (Diário de bordo 7 de junho de 2019).

Orgulho-me do caminho que fiz, estou extremamente grato a todos os que contribuíram para este ano memorável. Este ano ficará para sempre gravado, e será recordado com um sorriso. Espero que desta forma os meus alunos me recordem, e que me caracterizem como um professor competente e um ser humano inteiro, um educador.

7. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2017). Projeto Educativo – TEIP. *Caminhar para o Sucesso*. Porto: Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Revista da Faculdade de Educação, 22(2).
- Batista, P. (2014). *O papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física*. Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. Porto: FADEUP.
- Bento. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*: Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Boavista, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona da Educação*, 23, 77-93.
- Estanqueiro. (2010) *O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- FADEUP (2016). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP
- Gonçalves, Albuquerque, & Aranha. (2010). Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Maia: Edições ISMAI – Centro de publicações do ISMAI.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. R. (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 5-8): Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso Pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem da Educação Física* (pp. 11-28). Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita. (2006). Ensino do Desporto. In Go Tani, Jorge Bento & R. Petersen. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-216). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). Programa de Educação

- Física (reajustamento) do Ensino Básico 3ºCiclo. In L. M. d. Educação (Ed.), (pp. 165).
- Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. In C. Januário (Ed.). Coimbra: Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. In C. Januário (Ed.). Coimbra: Coimbra: Livraria Almedina.
- Matos, Z (2014), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68) Cruz Quebrada: FMH.
- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-229). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2013). Perspetiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos - formação e investigação* (103-132). Florianópolis - UDESC: Projeto gráfico, diagramação e capa.
- Metzler. (2011). *Instructional Models For Physical Education* (3th ed). Taylor & Francis Inc. Scottsdale: USA.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o Presente dos Professores. In *Profissão Professor* (pp. 9-92). Porto: Porto Editora.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Oliveira, M. (2002). *A Indisciplina em aulas de Educação Física*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Penney, D., & Clarke, G. (2005). Inclusion in sport education. In D. Penny, G. Clarke, M. Quill & G. Kinchin (Eds.), *Sport Education in Physical Education: Research based practise* (pp. 41-54). London; New York: Routledge.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink. (1985). In *Teaching Physical Education For Learning* (1st ed). St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rink. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 20(2), 112-128.
- Rink. (2009). *Teaching Physical Education for Learning* (6th ed). Boston: McGraw-Hill.
- Rink. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed). New York: McGraw Hill.
- Rosado, & Mesquita. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 69-130) Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Ferreira. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*

- (pp. 185-206).
- Rosado, Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In Rosado & Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 11- 95) Lisboa: Omniserviços.
- Rosado. (2005). Observação e Reacção à Prestação Motora. In *Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Lisboa: António Rosado – Dissertação de Doutoramento apresentada a FMH-UTL.
- Secundários, P. M. d. E.-D. G. d. E. B. e. (1991). In *Organização curricular e programas: ensino básico 3ºciclo* Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Siendentop, & Tannehill. (2000). Meaningful Assessment for Significant Learning. In Siendentop & Tannehill (Eds.), *Developing Teaching Skills in Physical Education (4th ed)*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Siendentop. (1994). Sport education quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics.
- Siendentop. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education (3ed). In: Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign; Ill.: Human Kinetics.
- Siendentop. (1998). El desarrollo de unidades eficaces de enseñanza. In *Aprender a Enseñar la Educación Física* (pp. 227-249). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siendentop. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees and M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. A. (2010). Students' Autobiographical Memory or Participation in Multiple Sport Education Seasons. *Journal of Teaching in Physical Education* 29(2), 167-183.
- Vickers. (1990). Instructional design for teaching physical activities. In J. Vickers (Ed.), *A Knowledge structures approach*: Champaign: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1- Planeamento anual geral de EF

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
	17 – 21 24 – 28	01– 04 08 – 12 15 – 19 22 – 26 29 - 02	05 – 09 12 – 16 19 – 23 26 – 30	03 – 07 10– 14

1º Período	2ºCEB		3ºCEB
	5ºano	6ºano	
	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (3)
	Atletismo (12) Salto em comprimento Corrida de velocidade Lançamento da bola	Atletismo (12): Salto em altura/tesoura Corrida de precisão Lançamento do peso	Basquetebol (12)
	Badminton (11)	Badminton (11)	Atletismo (12) 7º ano: Salto comprimento corridas estafetas lançamento do peso 8º ano: Salto em altura (~~fosbury flop~~) corrida de barreira lançamento do dardo 9º ano: Triplo salto Velocidade/barreiras Peso e dardo
	Jogos (12)	Basquetebol (12)	~~Tag-Rugby~~ (12)
Nº total de aulas: 39 /26 (8º ano)			

2º Período				
Semanas	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
	03 - 04 07 – 11 14– 18 21– 25 28 - 01	04 – 08 11 – 15 18 - 22 25 – 01	07 – 08 11– 15 18 – 22 25 - 29	1 - 5

2º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6º ano	7ºano	8ºano	9ºano
	Futebol (10)	Futebol (10)	Andebol (10)	Futebol (08)	Futebol (10)
	Dança (8)	Dança (08)	Ginástica (12)	Ginástica (10)	Ginástica (12)
	Ginástica (12)	Ginástica (12)	Badminton (10)	Badminton (8))	Badminton (10)
	Andebol (8)	Andebol (8)	Natação (6)		Natação (6)
Nº total de aulas: 38 /26 (8ºano)					

3º Período			
Semanas	Abril	Maio	Junho
	23 – 26 29 - 3	06– 10 13 – 17 20– 24 27 – 31	03 – 07 (9ºano) 11– 14

3º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
	Voleibol (10)	Voleibol (10)	Voleibol (11)	Andebol (11)	Voleibol (10)
	Luta (10)	Luta (10)	Dança (10)	Dança (10)	Dança (08)
	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)
Nº total de aulas: 21 (9º) e 24 (5º,6º, 7º, 8º)					

Anexo 2 – Ficha de Caracterização Individual

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

1. Identificação do aluno

Nome _____ N.º _____ Ano _____ Turma _____
Data de Nascimento ____/____/____ Idade _____ Morada _____
Código Postal _____ Localidade _____ Nacionalidade _____ Já foi imigrante? _____
Em que país? _____ Durante quantos anos? _____ Quando regressou? _____

2. Dados relativos ao encarregado de educação

Nome _____ Grau de parentesco _____ Idade _____
Morada _____ Código Postal _____ Habilitações literárias _____
Profissão _____ Situação atual face à profissão: ☐ Em atividade ☐ Desempregado ☐ Reformado
Telefone de casa _____ Telefone do emprego _____ Telemóvel _____

3. Constituição do Agregado Familiar

Com quem vives? _____

Tens irmãos? _____. Se sim, quantos? _____

4. Dados relativos à saúde

Tens alguma dificuldade? ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Motora ☐ De linguagem

Tens algum problema de saúde? _____. Se sim, qual? _____

Contacto a estabelecer em caso de urgência: _____

5. Dados relativos à vida escolar

A que horas costumavas levantar-te? _____ E deitar? _____

Tomas sempre o pequeno-almoço em casa? ☐ Sim ☐ Não, Onde? _____

Como te deslocas para a escola? ☐ a pé ☐ de autocarro
☐ de automóvel ☐ outro Qual? _____

Quanto tempo demora no percurso? ☐ 5 a 10 minutos ☐ 10 a 20 minutos
☐ 20 a 30 minutos ☐ mais de 30 minutos

Tiveste repetências? _____. Em que anos? _____. Quantas vezes? _____. Qual foi a nota de Ed. Física que tiveste no ano anterior? _____. Quais as tuas disciplinas preferidas? _____

6. O presente questionário pretende identificar o nível de atividade física dos jovens, por isso, são colocadas questões sobre os teus hábitos de atividade física, mas não te preocupes em acertar ou errar, porque não existem respostas certas ou erradas. Procura ser sincero nas tuas respostas e, desde já agradeço a tua colaboração.

Fazes parte de atividades desportivas fora da escola (num clube ou noutro sítio)?

☐ Nunca ☐ Menos de uma vez por semana ☐ Uma vez por semana ☐ Quase todos os dias

Participas em atividades de lazer (ocupação do tempo livre) sem integrares um clube?

- ☐ Nunca ☐ Menos de uma vez por semana ☐ Uma vez por semana ☐ Quase todos os dias

Fora do tempo escolar, quanto tempo por semana dedicas à prática de atividades desportivas ao ponto de ficares ofegante (respirar depressa e com dificuldade) ou transpirando?

- ☐ Nunca ☐ Entre meia hora a uma hora ☐ Entre 2 a 3 horas ☐ 4 horas ou mais

Praticas desporto? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____ Federado? ☐ Sim ☐ Não Se sim, onde? _____

Participas em competições desportivas?

- ☐ Nunca participei ☐ Não participo, mas já participei ☐ Sim, a nível escolar ☐ Sim, ao nível de um clube

7. Na tua opinião, qual é a importância da disciplina de Educação Física?

8. Quais as tuas expectativas para este ano letivo?

Anexo 3 – Plano de Aula

EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Plano de Aula

Professor: Rúben Monteiro	Ano: 8º Turma: A	Data: Aula nº:	Nº de Alunos: 23
Unidade Didática: Função Didática: Sessão nº ____ em ____	Local: EB2/3 Pêro Vaz de Caminha Espaço:	Hora: Duração: 50 min	Material:

Objetivos:

Parte	TP	Situações de Aprendizagem	Objetivos Comportamentais	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
I N I C I A L					
F U N D A M E N T A L					
F I N A L					

Anexo 4 – Unidade Didática

EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Unidade Didática de Ginástica Acrobática

Categorias Transdisciplinares		Hora	10:30	11:30	10:30	11:30	10:30	11:30	10:30	10:30	10:30	11:30
		Espaco	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin
		Data	11/01	18/01	25/01	30/01	08/02	13/02	22/02	08/03	22/03	27/03
		Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Habilidades Motoras	Elementos de ligação	Troca passo	I	E	E	E	E	C				AS
		Salto de gato	I	E	E	E	E	C				AS
		Salto de tesoura	I	E	E	E	E	C				AS
		Piruetas	I	E	E	E	E	C				AS
	Figuras	Pares	I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Trios		I	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Quadras			I	E	E	E	E	E	C	AS
	Saltos Minitrampolim	Extensão(Vela)				I	E	E	E	E	C	AS
		Meia				I	E	E	E	E	C	AS
		Piruetas/Piruetas					E	E	E	E	C	AS
		Engrupado					I	E	E	E	C	AS
	Esquema						I	E	E	E	E	AS
	Ajudas		I	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Cultura Desportiva	História da Modalidade e Regulamentação		I	E	E	E	E	C				AS
Fisiologia e condição física	Força		Estes conteúdos estão presentes em todas as aulas, através dos exercícios realizados.									
	Flexibilidade											
	Coordenação											
	Equilíbrio											
Conceitos psicossociais	Orientação espacial		Estes conteúdos estão presentes em todas as aulas, através dos exercícios realizados.									
	Respeito											
	Cooperação/entre ajuda											
	Empenho											
	Superação											
Autonomia												

Anexo 5 – Avaliação Sumativa

EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

CrITÉRIOS de Avaliação – Salto em Altura

Nota Final	CrITÉrios apresentados	Cultura desportiva	Salto em altura	NÍveis
3	1,2,4	3	1. Coordena os movimentos entre os membros inferiores e os superiores.	Nível 1 – Não executa nenhum dos comportamentos observados.
2	1,2	2	2. Realiza uma corrida preparatória em velocidade crescente.	
3	1,2,3,5	3	3. Inclina o tronco para o interior da curva nas duas últimas passadas.	Nível 2 – Executa apenas um ou dois dos comportamentos observados.
3	1,2,4	2	4. Realiza a chamada com o pé mais afastado da fasquia.	
5	1,2,3,4,5,6,7	2	5. Eleva o joelho do M.I livre após impulsão.	Nível 3 – Executa três ou quatro dos comportamentos observados.
			6. Arquear o corpo (região dorsal).	
4	1,2,3,4,5,7	2	7. Elevar os ombros e, ao mesmo tempo, puxar as pernas e os calcanhares para cima (transposição).	Nível 4 – Executa cinco ou seis dos comportamentos observados.
5	1,2,3,4,5,7,8	2	8. Cai sobre o colchão apoiando em primeiro lugar a cintura escapular.	
4	1,2,3,4,5	2		Nível 5 – Executa 7 ou 8 dos comportamentos observados.
4	1,2,3,5,6	2		
4	1,2,3,4	2		
3	1,2,3,4,7	2		
3	1,2,3,4	3		
3	1,2,4	2		
4	1,2,3,4,5	2		
3	1,2,3	2		
3	1,3,4	2		
2	1,2	2		
4	1,2,3,4,5	2		
3	1,2,4	2		

NR: NÃO REALIZOU

Cultura Desportiva

Das 6 questões, 3 serão colocadas ao aluno.

1. O salto em altura é uma disciplina de que modalidade desportiva?
2. O salto em altura é uma prova de _____ em que a partida é realizada _____.
3. Duas fases do salto em altura?
4. Uma regra do salto em altura?
5. Qual é o primeiro nome dos dois responsáveis/funcionários do pavilhão desportivo.
6. Um atleta que realiza a corrida preparatória do lado direito da fasquia deve realizar a impulsão com a perna _____.



Anexo 6 – Autorização Desporto Escolar

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha



Autorização – Desporto Escolar – Andebol

Eu _____ Encarregado (a)
de Educação do aluno _____
do ano _____ turma _____ nº _____, data de nascimento ____/____/____ com o
BI/Cartão de cidadão nº _____ declaro que autorizo o meu
educando a participar nas atividades de treino, competição e inerentes
deslocações, bem com outras que venha a ser informado, na modalidade de
Andebol, clube de Desporto Escolar.

Caso seja necessário, poderei ser contactado:

Morada _____
Código Postal _____ Localidade _____
Telefone _____ Telemóvel _____

Os professores responsáveis

Rúben Monteiro e André Alves

Horário de treino: Sexta-feira 14h30 às 15h30



Anexo 7 – Atividades não letivas - Fotografias



Anexo 8 – Questionário das perceções dos alunos

Questionário – Modelo de Educação Desportiva - Futebol

O objetivo do presente questionário é analisar a tua perceção acerca do Modelo de Educação Desportiva e da implementação nas aulas de Futebol em Educação Física. Por favor, responde o mais sinceramente possível às questões.

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

11 Jogadores 11 Questões!

1. Gostei do Modelo de Educação Desportiva porque foram os alunos a ensinar os alunos?

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

2. Gostei de pertencer à mesma equipa durante toda a época desportiva?

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

3. Gostei da forma como as aulas de Futebol decorreram comparativamente com as aulas de Futebol que tive noutros anos letivos.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

4. Gostei de competir com colegas do mesmo nível que eu e de um nível diferente.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

5. Gostei da forma como foi distribuído o tempo destinado aos treinos da equipa e às competições formais (jogos) ao longo da época desportiva.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

6. Gostei de ter acesso às minhas pontuações e registos estatísticos e aos da minha equipa.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

7. Aprendi muito sobre a modalidade de Futebol, através do Modelo de Educação Desportiva.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

8. Gostava de no futuro voltar a ter Futebol desta forma, através do Modelo de Educação Desportiva.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	----------	---------------------

9. Classifica o teu nível de conhecimento acerca da modalidade Futebol.

Antes da época desportiva

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Depois da época desportiva

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Classifica o teu nível de execução das habilidades do Futebol:

Antes da época desportiva

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Depois da época desportiva

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Classifica o teu grau de participação ativa no jogo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Deixa um comentário sobre a tua experiência no Modelo da Educação Desportiva.

Certifica-te que respondeste a todas as questões.

Muito obrigado pela colaboração!!

Anexo 9- Reflexões Diárias - MED

Reflexões Diárias	
Data/nº	<u>Acontecimentos Marcantes</u>
04/01 - 1	Os treinadores no geral estiveram bem para a primeira aula, contudo têm de ser mais organizados e puxar pelos colegas. A grande dificuldade foi claramente a organização, alguns nem sequer tiraram o material que não estavam a utilizar do campo, outros passaram o tempo todo com a ficha de tarefas na mão. O que é normal pois os alunos não dominam por completo os conteúdos nem estão preparados para este tipo de gestão de aula. Além disso, os alunos com mais dificuldades não se empenharam a 100% o que para os treinadores foi claramente um obstáculo. A nível social os alunos tiveram muito bem, relacionaram-se e cooperaram uns com os outros, falavam sobre os exercícios tentando interpretá-los em conjunto. Acho que com este tipo de aulas os alunos vão aumentar a ligação entre eles e trabalhar melhor em equipa. Passando aos jogos, estes correram bem, sem problemas. A transição entre eles é que não foi boa, alguns alunos pegavam na bola e rematavam à baliza como o caso do G e do DP em vez de passarem logo a desempenhar as funções. A transição foi demorada, o que me levou a intervir, mas foi uma reação normal por partes dos alunos, estavam um pouco desorientados, “quem é que vai jogar?”, “quem arbitra?” “quem fica a arbitro principal?” era tudo muito novo para eles. Não estão habituados a ter esta autonomia. Ainda sobre os jogos, alguns alunos com mais habilidade jogaram com os colegas com mais dificuldades, por outro lado, também houve quem não passasse a bola como o caso do DR recorrendo sistematicamente à finta e ao remate de longe.
09/01 - 2	A equipa Verde voltou a trabalhar bem, o C podia ter estado melhor. Acho que pode dar mais feedbacks aos colegas. Contudo esta equipa trabalhou muito bem, sobretudo no segundo momento, no 3x1. Mudavam de posições e estiveram bastante empenhados. Esta equipa tem-me surpreendido pela positiva. A equipa Azul, começou sem o seu treinador que chegou atrasado, assumindo assim o capitão. O P teve algumas dificuldades na comunicação com os colegas, mas rapidamente começou a montar o primeiro exercício. Quando o D chegou, rapidamente mudou tudo, voltando a optar por um exercício feito por ele. A equipa esteve empenhada tal como na aula passada e o treinador puxou bastante pelos colegas. A equipa Vermelha voltou a ter muitas dificuldades. O J esteve melhor, mas ainda não consegue controlar nem liderar a equipa. Mesmo assim hoje a equipa trabalhou melhor, demorou um bocadinho a arrancar fruto da conversa das meninas, mas assim que tudo estava montado empenharam-se nas tarefas. O CG hoje estava doente, mas mesmo assim quis fazer a aula o que me agradou. Além disso o comportamento dele foi exemplar, podia ficar doente mais vezes. A equipa Amarela foi a equipa que começou melhor, rapidamente o DP montou o primeiro exercício e todos estavam a colaborar. Optou pelo exercício da competição, como estavam número ímpar (5), tiveram algum problema em definir qual a equipa que ficaria com menos um. O exercício correu muito bem. No segundo momento, 2º exercício as coisas mudaram

	muito por causa da AV, tem uma grande dificuldade em se relacionar com os colegas, qualquer coisinha perde logo a paciência e começa a protestar com tudo. Tive de intervir uma vez que já se preparava para se sentar, tem pouco espírito de sacrifício, à mínima coisa desiste. Infelizmente os alunos com mais dificuldades voltaram a estar pouco em jogo, passando apenas a ter papel importante no momento defensivo.
23/01 - 3	As equipas, Amarela, Azul e Verde trabalharam muito bem, já a equipa Vermelha continua a ter dificuldades. Começo a pensar que errei ao fazer esta equipa. A R e a G passam o tempo todo a conversar e até o CG que assumiu o posto de treinador nesta aula se queixou delas. Em vez de o ajudarem pareciam baratas tontas a andar de um lado para o outro sempre a rir, após chamada de atenção lá endireitaram. O CG teve algumas dificuldades face ao empenho dos colegas. Os alunos têm trabalhado bem e nota-se uma evolução positiva ao longo destas 3 aulas, mas será que estão consciencializados sobre o que estão a fazer? Será que sabem porque é que na cobertura ofensiva ou defensiva se posiciona na diagonal? Durante o 2º exercício perguntei a equipa amarela sobre quem é que estava a realizar a contenção e quem realizava a cobertura defensiva e pela resposta fiquei com a sensação que só o treinador sabia.
01/02 - 4	Esta aula marcava o início da segunda volta, para esta segunda volta decidi mudar as regras do jogo tendo em conta as estatísticas das primeiras 3 jornadas e face às evidências demonstradas nos jogos, onde eram caracterizados por ações individuais. As mudanças foram: para haver golo a bola tinha de passar por 3 jogadores de campo diferentes, e o primeiro golo de cada jogador valia 2 golos. Acredito que desta forma os alunos com mais dificuldades vão passar a ser intervenientes no jogo e não figurantes como têm vindo a ser. Esta informação foi dada no início da aula e os alunos reagiram bem e entenderam, contava que os alunos com maior habilidade se pronunciassem contra estas novas regras, mas nem por isso o que me agradou. A equipa amarela voltava a trabalhar bem, a MC ainda tentou “estragar” por breves momentos, tendo-se sentado, mas rapidamente se juntou ao resto da equipa a trabalhar. A equipa azul continua a obedecer a tudo o que o treinador D manda fazer. A equipa verde também esteve a um bom nível tal como nas aulas anteriores, contudo o Treinador não se sente desafiado e passa a responsabilidade/tarefa para a Inês que gosta dessa função.
06/02 - 5	A equipa amarela começou pelo exercício do 2º momento em vez de começar pelo exercício da ativação geral. Como estavam a trabalhar tão bem não interrompi, de seguida trocaram. A equipa vermelha já está a trabalhar melhor, voltou a ter alguma dificuldade no início, mas depois esteve muito bem. O CG cada vez mais assume a posição de treinador. O D já esteve mais entrosado com a restante equipa, o que fez com que o seu empenho melhorasse. A equipa Verde esteve em bom plano, e tal com o CG, nesta equipa a I assume grande parte do trabalho de treinador. A equipa trabalhou bem, talvez a que tenha estado melhor. A equipa Azul tal como em todas as aulas trabalhou muito bem, o D voltou a optar por criar um próprio exercício dele no 1º momento da aula. No geral todas as equipas estiveram muito bem, sinto os alunos empenhados e motivados. A relação entre eles, dentro das próprias equipas também têm melhorado. Os alunos já entraram na rotina desta forma de trabalhar e nas transições para os jogos a perda de tempo

	já é mínima ou quase nula. Ao nível da aprendizagem, alguns treinadores têm conseguido partilhar os conteúdos com os colegas outros nem tanto. Alguns conseguiram distinguir a mobilidade da cobertura ofensiva, outros não conseguiram. Quanto aos jogos, o primeiro foi muito bom, houve claramente um jogo coletivo com quase todos os elementos a estarem verdadeiramente envolvidos no jogo. O segundo jogo já foi mais individual com os jogadores com mais técnica a tomarem conta do jogo. As novas regras no jogo têm tido efeito positivo, uma vez que é evidente uma maior participação de todos os alunos no jogo, motivando-os assim para as aulas.
15/02 - 6	A aula correu muito, foi ao encontro das anteriores com todas as equipas a trabalharem bem. Nesta aula a AV esteve super disponível, participativa e a colaborar com os colegas de equipa, vi o treinador, DP a puxar por ela e esta respondia com empenho mesmo tendo muitas dificuldades. A equipa Azul, mesmo estando apenas três elementos trabalhou muito bem, com o D a adaptar os exercícios. Tanto o D e o P cooperaram e ajudaram muito a O, estavam de facto a trabalhar em equipa. A equipa Verde, também estavam apenas três elementos o que fez com que o CS optasse por realizar dois exercícios elaborados por ele, usando a sua criatividade e experiência vivida nos treinos de Futebol. A equipa Vermelha, com todos os elementos presentes realizaram os exercícios da ficha de tarefas. O JP nesta aula já assumiu melhor a sua tarefa de treinador, comunicava mais com os colegas e era ele que explicava os exercícios e não o C. Finalmente começaram a trabalhar melhor em equipa, estando o D mais incluído. Quanto aos jogos, estes foram claramente afetados pela falta de alguns alunos, com duas equipas a jogarem apenas com 3 elementos. Como na equipa vermelha estavam 5 pedi para que um elemento comesse de fora de forma a jogarem apenas com mais um, o que compreenderam e resultou. Pela primeira vez desde que mudei as regras dos jogos, houve um jogo com mais de 2 golos, isto porque a equipa Azul estava com menos um jogador e a estratégia de jogar sem guarda redes não resultou. Neste momento as alunas que estavam na prova de português chegaram e pediram para assistir à aula, o que lhes foi permitido, tendo algumas pedido para jogar uma vez que viram a sua equipa a jogar com inferioridade numérica. Fiquei muito contente por esta atitude das alunas o que prova que estão envolvidas na disciplina.
20/02 - 7	A equipa J3 e os Panteras foram as equipas a jogar a grande final. Como se tratava da final coloquei as equipas a entrar lado a lado com os árbitros como se de um jogo oficial se tratasse, com as equipas a cumprimentarem-se ao apito do árbitro. Para marcar mais o momento, como combinado os meus colegas puseram a música da Champions League durante a entrada, ficou espetacular. Os alunos levaram este momento a sério o que me surpreendeu, podia ter feito esta entrada em todos os jogos do campeonato. Quanto ao jogo, este acabou empatado, e só nos penaltys os Panteras venceram. Tinha de haver um vencedor, então como no futebol de 5 acontece, foram marcados 3 penaltys. A I marcou por duas vezes ao JP e os Panteras ganharam o torneio. Toda a turma ficou em êxtase com os golos marcados pela I e pela vitória dos Panteras. Foi um momento muito bom, com a equipa a festejar toda junta no meio do pavilhão. Após completar a pontuação na tabela (cartolina),

deu-se a entrega de prémios. Um a um por equipas recebiam as medalhas. O primeiro classificado chamei à parte (como acontece no Futebol), para levantar a taça de campeões. Os alunos adoraram este momento, principalmente o CG que parecia uma criança a correr com a taça de um lado para o outro, e eu a pensar que iam gozar com a taça que fiz. De seguida entreguei os prémios coletivos, o de melhor marcador ao DR com 16 golos, o de melhor jogador ao G e ao melhor treinador que estava a faltar, o DP, que sempre se mostrou empenhado na sua tarefa e seguiu os critérios propostos. O prémio de melhor jogador foi difícil de escolher, mas acabei por optar pelo G também pela sua participação nos outros momentos das aulas sem ser os jogos.

	09-01	18-01	23-01	01-02	06-02	15-02	20-02
PANTHERAS	3	0 (3)	0 (3)	0 (3)	0 (3)	0 (3)	
JJ3	0	3 (3)	0 (3)	3 (6)	3 (9)	3 (12)	
Blue Bird	1	3 (4)	3 (7)	1 (8)	3 (11)	0 (11)	
Brown Dog	1	0 (1)	3 (4)	1 (5)	0 (5)	3 (8)	

Anexo 10 – Calendário da época desportiva – MED

EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

8ºA

Rúben Monteiro

CALENDÁRIO DESPORTIVO

09-01	18-01	23-01	01-02	06-02	15-02
Panteras vs J3	Panteras vs Os Azuis	Panteras vs PataTorta	Panteras vs J3	Panteras vs Os Azuis	Panteras vs PataTorta
Os Azuis – Árbitros/Estatísticos. PataTorta – Condição Física	J3 – Árbitros/Estatísticos. PataTorta – Condição Física	Os Azuis – Árbitros/Estatísticos. J3 – Condição Física	PataTorta – Árbitros/Estatísticos. Os Azuis – Condição Física	PataTorta – Árbitros/Estatísticos. J3 – Condição Física	Os Azuis – Árbitros/Estatísticos. J3 – Condição Física
Os Azuis vs PataTorta	J3 vs PataTorta	J3 vs Os Azuis	Os Azuis vs PataTorta	J3 vs PataTorta	J3 vs Os Azuis
J3 – Árbitros/Estatísticos. Panteras – Condição Física	Panteras – Árbitros/Estatísticos. Os Azuis – Condição Física	PataTorta – Árbitros/Estatísticos. Panteras – Condição Física	J3 – Árbitros/Estatísticos. Panteras – Condição Física	Panteras – Árbitros/Estatísticos. Os Azuis – Condição Física	Panteras – Árbitros/Estatísticos. PataTorta – Condição Física

EVENTO CULMINANTE DIA 20 DE FEVEREIRO	
TORNEIO ENTRE AS EQUIPAS	6 Jogos de 5 minutos.
FESTIVIDADE/ENTREGA DE PRÉMIOS	Equipa Vencedora, Melhor treinador, Melhor marcador.

Classificação	Equipa	Pontuação
1ºLugar		3 Pontos
2ºLugar		2 Pontos
3ºLugar		1 Ponto
4ºLugar		0 Ponto

