

O início de um sonho começa pela primeira caminhada – os primeiros passos

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 de lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

André Daniel Magalhães Gonçalves

Porto, setembro de 2019

Ficha de catalogação:

Gonçalves, A. (2019). O início de um sonho começa pela primeira caminhada – os primeiros passos. Porto: A. Gonçalves. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; *FEEDBACK*; REFLEXÃO.

Dedicatória

**Ao meu avô paterno que, embora já
não esteja presente entre nós para
me ver atingir mais uma meta, me
fez ser aquilo que hoje sou!**

Agradecimentos

Um obrigado a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este caminho chegasse ao fim.

À minha mãe, que apesar de todas as contrariedades que a vida lhe apresentou nunca virou a cara à luta e me ensinou que o dia de amanhã é mais um dia em que temos que mostrar o nosso valor, por isto e tudo o resto obrigado!

Ao meu pai, que mesmo estando longe tenta sempre ter uma palavra de ensinamento e de apoio, demonstrando-me que quando as coisas não estão bem temos que ser nós a procurar melhorá-las e não esperar que mudem sozinhas.

Aos meus avós, que tanto os adoro, e que foram o meu alicerce ao longo da minha infância e adolescência, por ter crescido junto de vocês e me terem feito a pessoa que sou, não tenho palavras para descrever o quanto isso me tornou na pessoa forte que sou hoje, por isto o meu eterno obrigado.

Aos meus familiares, primas e tios por me demonstrarem o verdadeiro significado da palavra “família” e por me apoiarem em todos os momentos menos bons que passei até hoje.

Aos meus amigos, Fernando e João, companheiros de luta nos campos de futebol e na vida, obrigado por todos os momentos e por todas as conversas extra futebol, que tanto me enriqueceram como pessoa e me ensinaram que a há família que somos nós que escolhemos.

Aos meus colegas de núcleo e à minha Professora Cooperante, por todo o conhecimento partilhado, profissionalismo, disponibilidade e ajuda dispensados e por tornarem a nossa mesa de reuniões alegre e bem-disposta.

À Professora Orientadora, pela paciência demonstrada ao longo do ano e pela compreensão demonstrada comigo.

Em último lugar, mas não menos importante, aos representantes da razão da minha escolha profissional, Obrigado aos meus primeiros alunos! Obrigado

por me ajudarem nesta etapa tão importante, por me mostrarem o porquê de querer ser professor e por me possibilitarem chegar à conclusão de que fiz a escolha acertada!

A todos um enorme Obrigado por terem passado e deixado a vossa marca na minha vida!

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas	XI
Índice de Anexos.....	-XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Lista de Abreviaturas.....	XIX
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal	5
2.1 Quem sou eu? – Percurso académico e desportivo.....	5
2.2 Entendimento sobre o EP	6
2.3 Expectativas em relação ao EP	7
3. Enquadramento da prática profissional	9
3.1 Enquadramento institucional do EP	9
3.2 A escola enquanto Instituição nos dias de hoje	9
3.3 O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	10
3.4 O Núcleo de Estágio	12
3.5 O Grupo Disciplinar EF	15
3.6 Turma Residente.....	16
3.7 Turma Partilhada.....	18
3.8 Instalações e recursos materiais.....	20
4. Enquadramento operacional	23
4.1 Conceção e planeamento em educação física	23
4.1.1 Planeamento anual.....	24

4.1.2 Unidade didática	29
4.1.3 Plano de aula	32
4.2 Concretização do processo de ensino-aprendizagem.....	36
4.2.1. Organização e gestão da aula: o clima, a criação de rotinas e o controlo da turma	36
4.2.2. Comunicar para ensinar: instrução, demonstração, <i>feedback</i> e questionamento	40
4.2.3 Modelos de Ensino: Modelo de Instrução Direta vs Modelo de Educação Desportiva.....	44
4.3. Avaliação	48
4.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	50
4.3.2. Avaliação Formativa	51
4.3.3. Avaliação Sumativa	53
4.3.4 Avaliação Teórica e Autoavaliação	55
5. Participação na escola e relações com a comunidade	59
5.1 Atividades realizadas pelo grupo	59
5.2 Desporto Escolar: Tag-rugby	62
5.3 Direção de Turma	64
6. Estudo de Investigação: A emissão de <i>feedback</i> no processo pedagógico .	67
Resumo	67
Abstract	68
6.1 Introdução	69
6.2 Metodologia	75
6.2.1 Participantes	75
6.2.2 Instrumento	75
6.2.3 Desenho do estudo.....	77
6.2.4 Procedimentos de análise de dados	77

6.3 Apresentação dos Resultados	79
6.4 Discussão dos Resultados	88
6.5 Conclusão	91
6.6 Referências Bibliográficas	93
8. Referências Bibliográficas	101
Anexos	XXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planeamento Anual 10º	26
Tabela 2 – Sistema de Observação do <i>Feedback</i> Pedagógico: objetivo, forma e direção	76
Tabela 3 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 1.....	79
Tabela 4 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 1.....	79
Tabela 5 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 1	79
Tabela 6 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 2.....	80
Tabela 7 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 2.....	80
Tabela 8 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 2	80
Tabela 9 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 3.....	81
Tabela 10 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 3.....	81
Tabela 11 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 3.....	81
Tabela 12 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 4.....	82
Tabela 13 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 4.....	82
Tabela 14 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 4	82
Tabela 15 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 5.....	83
Tabela 16 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 5.....	83
Tabela 17 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 5	83
Tabela 18 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 6.....	84
Tabela 19 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 6.....	84
Tabela 20 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 6	84
Tabela 21 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 7.....	85
Tabela 22 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 7	85
Tabela 23 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 7	85

Tabela 24 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 8....86

Tabela 25 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 8.....86

Tabela 26 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 8....87

Índice de Anexos

Anexo 1 - UD de voleibol	XXIII
Anexo 2 - PDA de basquetebol	XXIV
Anexo 3 - Manual do treinador/capitão	XXV
Anexo 4 - Quadro de pontuação da jornada e Quadro de pontuação da aula	XXVI
Anexo 5 - Fotografia dos organizadores do torneio de voleibol	XXVII
Anexo 6 - Fotografia da minha equipa no torneio de voleibol	XXVIII

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, tendo um carácter obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário pela Faculdade de Desporto do Porto. Ao longo do documento estão retratadas as vivências durante o ano de estágio e as tarefas desenvolvidas pelo EE em contexto de estágio. O Estágio Profissional realizou-se sob a orientação da Professora Orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, numa Escola Cooperante do centro da cidade do Porto, onde foi realizada a Prática de Estágio Supervisionada. O documento está dividido em oito pontos principais, onde são detalhadas as experiências obtidas ao longo do processo de desenvolvimento profissional, baseada na reflexão do próprio EE, mas também no diálogo tanto com o Núcleo de Estágio, como com os agentes promotores de ensino da escola. Durante o ano de estágio são colocados em prática os conteúdos apreendidos em anos anteriores, num contexto real e com uma turma residente e partilhada, tornando todo o processo singular e carregado de aprendizagens consideráveis. O relatório integra um estudo de Investigação aplicado numa das turmas, cujo objetivo era melhorar e aumentar a emissão de *feedback* transmitidos por parte do EE. No término deste relatório, há espaço para uma conclusão em jeito de reflexão sobre esta etapa tão importante no processo de formação académica, juntamente com as perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, *FEEDBACK*, REFLEXÃO.

Abstract

The School Placement was drafted within the scope of the Professional Internship Curricular Unit. It's mandatory to obtain the Master degree in Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. Throughout the document the experiences during the internship year and the tasks developed by the EE, in the internship context, are portrayed. The Professional Internship took place under the guidance of the Cooperating Teacher of the Faculty of Sport, University of Porto, in a Cooperative School in Porto city center, where the Supervised Internship Practice was held. The document is divided into eight main points, which details the experiences obtained during the professional development process, based on the reflexion of the EE itself, but also on the dialogue with the Internship pairs, as well as with the others promoters of teaching of the school. During the internship, the contents learned in previous years are put into practice, in a real context and with a resident and shared class, making the whole process unique and full of meaningful learning. The report contains an Research-Action study applied in one of the classes, whose objective was to improve and increase the transmission of *feedback* from the EE. At the end of this report, there's room for a concluding reflexion about this very important step in the academic education, along with the prospects for the future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRE-SERVICE TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, *FEEDBACK*, REFLEXION.

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividades Extracurriculares

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

AT – Avaliação Teórica

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

EXT – Exterior

FA – Frequências Absolutas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FR – Frequências Relativas

GC – Ginásio Central

GP – Ginásio Pequeno

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFBS – Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PD – Pavilhão Desportivo

PDA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento, designado de Relatório Final de Estágio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário. Para além do relatório final de estágio, esta unidade curricular incorpora a prática de ensino supervisionada (PES), realizada numa escola cooperante (EC) com protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A minha PES baseou-se numa atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação que, aos poucos, me tornaram num Estudante-Estagiário (EE) mais autónomo, crítico e reflexivo (Amaral et al., 1996). Este processo supervisionado conduziu não só a uma consciencialização, em diferentes situações, das características do meu desempenho, como também me responsabilizou pelas decisões tomadas, contribuindo significativamente para a minha formação enquanto EE.

A composição deste relatório foi concretizada sob a orientação da Professora Orientadora (PO) da faculdade, também responsável pela supervisão do EE no contexto da PES, e de uma Professora Cooperante (PC) da escola. O EP está estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais.

Segundo Nóvoa (2009) é fundamental fornecer as bases da formação dentro profissão docente e, neste contexto, o EP enquanto espaço de formação, configura-se como o terreno privilegiado para o início dessa construção profissional. O EP representa a fase mais importante dos programas de formação de professores.

Até aqui o EE aprendeu a projetar uma aula e a reconhecer as possibilidades e as vantagens de flexibilizar as atividades. Com o EP, a fase mais importante dos programas de formação de professores, permite-se ter uma experiência pessoal com os alunos, vivenciando os seus comportamentos,

as suas necessidades, os seus desejos, as suas inter-relações e os seus conflitos, características que apenas se encontram na realidade do contexto escolar (Falkenbach, 2002). A necessidade da profissão ocorrer em espaço real de exercício é considerada determinante, pois é com este contacto que o EE conhece os contornos da profissão. O EP permite ao EE a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013).

O EP corresponde à única experiência acompanhada de ensino, o que reforça a importância que os EE lhe atribuem ao considerá-lo o mais significativo de todo o processo formativo inicial (Silva, 2012). As mudanças experienciadas por cada EE sobre o que é ensinar ao longo da sua formação inicial, incluindo as vivências inerentes ao EP, torna-o agente na construção da sua identidade profissional. Porém, verifica-se também a existência de um conflito identitário, devido ao facto de ainda ser um estudante, mas, em simultâneo, desempenhar o papel de professor.

Segundo Sutherland et al. (2010) o processo de formação da identidade profissional inicia-se através da autopercepção do EE de ser professor, e depois, de ser visto por outros como professor. Assim como referem Batista et al. (2012) a identidade não é um atributo fixo da pessoa, mas sim um fenómeno relacional e de natureza dinâmica, pois constrói e reconstrói-se na e pela experiência vivida em interação, com a respetiva atribuição de significado, não sendo fixa e estável, alterando-se com o contexto e com o tempo.

No caso dos EEs, tudo passa pelo modo como estes atribuem sentido à sua própria prática, tal como acontece com os professores em geral, pois a formação inicial supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, e um sem-fim de relações que efetivamente o EP nos fornece. Nesta medida, o EP assume como objetivo facilitar a articulação entre a teoria adquirida na formação inicial e a prática docente, permitindo aprofundar e mobilizar conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didático e relacional

facilitando o desenvolvimento de um conjunto de competências que são fulcrais para o desempenho da profissão docente (Batista, 2008).

Este documento pessoal relata as aprendizagens e as vivências mais marcantes do meu EP, que decorreu numa EC durante um ano letivo, onde lecionei as duas turmas, a residente (10º ano) e uma partilhada pelo núcleo de estágio (5º ano).

2. Enquadramento pessoal

2.1 Quem sou eu? – Percurso académico e desportivo

A nossa personalidade é produto das vivências que a vida nos vai apresentando e, por isso, somos reflexo do nosso passado e da forma como ultrapassamos os obstáculos que vão sendo criados ao longo dela. Assim, a minha atuação enquanto professor será sempre ímpar e única, divertida e descontraída, ao mesmo tempo rigorosa e disciplinada.

O meu percurso académico começou no Instituto Superior da Maia durante 5 anos, onde realizei a Licenciatura em Educação Física e Desporto e o Mestrado em Treino Desportivo. Tive sempre como ambição pessoal lecionar numa escola, no entanto na altura de decidir qual o mestrado optei por seguir a vertente do Treino. Porém, e como última oportunidade decidi inscrever-me no Mestrado em Ensino pois conseguiria conciliar os horários das aulas com os trabalhos que tenho.

Para além de todo o trabalho necessário para a realização do estágio durante este ano letivo, uma das atividades que faz parte do meu quotidiano são as AEC's, uma função um pouco similar àquela que desenvolvo diariamente e pela qual nutro um grande prazer, o ato de ensinar. A juntar a isto sou professor de natação e hidroginástica nas Piscinas Municipais de Gaia. Guardo um pouco de tempo na minha rotina diária para treinar a modalidade que mais adoro e que pratiquei durante 12 anos da minha vida, futebol. Faço parte da equipa técnica feminina A do Valadares Gaia Futebol Clube, que disputa a 1ª divisão nacional.

A vertente do Ensino não tem grande historial na minha família, todavia, a única pessoa que é formada nesta área, a minha prima, teve o condão de despertar um sentimento que não consigo descrever por palavras. O contacto com ela, na minha infância, despoletou em mim algo, criando na minha cabeça cenários onde me via a lecionar. Desde que me conheço que tenho a ambição de me formar na área do ensino, para um dia ser Professor de Educação de Física. Para mim não é apenas uma disciplina, é uma forma de estar na

sociedade, demonstrando não só em conteúdos ou ações. Mas, mais importante que isso, em valores e condutas condizentes com um código de formação pessoal e social.

Um profissional é tanto mais competente quanto mais conhecimento detiver, independentemente do assunto, e o facto de refletir acerca daquilo que vai encontrando diariamente, nomeadamente sobre as suas práticas, permite-lhe responder em conformidade perante as vicissitudes que é a profissão docente.

Esta é a minha forma de estar perante esta profissão, pois este percurso, até ao momento, faz-me olhar para ela com prazer e entusiasmo e é isso que transmito diariamente perante os meus alunos/atletas.

2.2 Entendimento sobre o EP

O estágio profissional (EP) é uma unidade curricular inserida no segundo ano do segundo ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, sendo condição indispensável para a formação da profissão docente, abarcando todo um rol de competências imprescindíveis, concretamente o professor de educação física como refere Cunha (2012).

A PES pressupõe a escolha de uma escola cooperante, escolha essa que é realizada pelo EE, onde é designado um PC com alguns anos de experiência, para orientar um grupo de estagiários, núcleo de estágio, que nosso caso é de três elementos. O NE é ainda composto por um PO, que é designado pela faculdade, e que tem por função supervisionar a prática pedagógica, guiando todo o processo do RE (Batista & Queirós, 2013). Cada EE adota uma turma do PC como sendo a sua turma residente e juntamente com os colegas de núcleo ficamos encarregues de outra turma, sendo a nossa turma partilhada.

Como refere Cardoso (2009), o estágio curricular concede uma preparação adequada para a profissão docente, reunindo um rol de competências que vão sendo vivenciadas ao longo desse tempo. Tratando-se de um processo completamente prático, em contexto real, as experiências que

vão decorrendo ao longo deste apetrecham o Estudante-Estagiário com ferramentas que mais tarde serão úteis no desenvolvimento da sua prática profissional.

É nesta fase, porém, que as primeiras, e as principais, dificuldades despontam, por ser uma fase em que se vai descobrindo, a cada passo, uma nova barreira e uma nova solução. Corroborando a ideia de Queirós (2014), o começo da carreira docente é uma transição francamente fundamental no que concerne à sua dificuldade, no processo profissional de um professor. Se tivermos em linha de conta, que o EP é a primeira investida neste decurso a sua relevância e complexidade aumentam verdadeiramente.

Os desafios que nos vão afluindo são o mote para o desenvolvimento da nossa prática profissional, emancipando o pensamento crítico e reflexivo do EE. Deste modo, o meu entendimento sobre EP vai ao encontro daquilo que preconizo sobre a prática pedagógica, tendo por base a minha identidade profissional, que foi aprimorada e edificada por este ano de estágio, e tendo como referência Gomes (2013), por mais leis que se criem ou alterem, o papel que o professor cobiça na sociedade será basilar.

2.3 Expectativas em relação ao EP

Mais uma etapa da minha formação e, deste modo, mais expectativas criadas em torno desta aprendizagem. Sendo uma etapa fundamental no processo de formação docente, aquilo que esperava na vertente profissional era aplicar todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos até ao momento na minha formação académica, desenvolver saberes, métodos e práticas que auxiliem a minha intervenção e incrementem o meu currículo, preparando-me para as circunstâncias da vida profissional. Indubitavelmente foi um processo contínuo que se iniciou na primeira aula e nunca se conclui (Costa et al., 1996).

Na relação com os meus alunos tive como objetivo desenvolver uma relação amigável e fluída, visto que sou empático e entusiasta, no entanto pelo facto de ser rigoroso e metódico foi necessário que os alunos acompanhassem, na mesma medida que eu me tentei adaptar a eles. Assim esperava-nos um

trabalho cooperativo com busca à obtenção de um objetivo comum – aprender – porque a aprendizagem será certamente bidirecional, tanto eu aprendi com eles, como eles aprenderam comigo. Como qualquer trabalho cooperativo/colaborativo é fundamental que haja respeito, justiça e equidade, regulada pela forma como nos relacionamos com os outros e através da liderança colocada em prática por mim, ora mais liberal, ora mais autocrática.

As expectativas que se criaram tiveram por base uma ideia pré-concebida ou fundamentada por vivências anteriores, no entanto entrei para este ano preparado para encontrar todo o tipo de situações, de confronto, de stress, de alegria, de prazer, no fundo um mar de emoções que me guiaram durante todo o processo que é o estágio.

Por mais expectativas que se criem é crucial mantermo-nos fiéis aos nossos princípios e valores ao longo do processo de ensino (Batista, Queirós e Rolim 2013), garantindo que a nossa identidade é congruente com as nossas ações, mesmo que em algumas situações seja difícil de mantê-la.

A forma como nos agregamos na escola e em toda a sua envolvência contextual determinará o sucesso futuro (Nóvoa, 2009), por isso todo este processo foi encarado com confiança e determinação.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1 Enquadramento institucional do EP

O EP está inserido no plano de estudos do 2º ano de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS) e rege-se segundo as orientações legais redigidas no Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, possibilitando ao estudante a aquisição do grau de Mestre. Este incorpora duas componentes, o relatório de estágio, que é orientado por uma professora orientadora da faculdade responsável pela supervisão do EE no contexto da PES (Batista & Queirós, 2013) e a Prática de Ensino Supervisionada (PES), efetuado numa escola cooperante com a qual a FADEUP tem protocolo.

Relativamente às Normas Orientadoras do Estágio Profissional, é observável o seu carácter condutor no que ao estagiário diz respeito, através da sua visão sobre a PES descrita como “um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teórica prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar” (p. 3). De forma a complementar e especificar o âmbito de atuação do EE, este regulamento identifica três áreas de operacionalização: Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), Área 2 (Participação na Escola e relações com a comunidade) e a Área 3 (Desenvolvimento profissional).

3.2 A escola enquanto Instituição nos dias de hoje

A escola é uma instituição que deve garantir a educação para todos, permitindo a formação pessoal, intelectual, cultural, social e física de todas as crianças e jovens da nossa sociedade, considerando as dificuldades de cada um, possibilitando aprendizagens amplas e enriquecedoras, para que os indivíduos que nela comoram sejam estimulados a demonstrar o melhor de si e se sintam parte integrante.

Segundo Bento (2007), hoje em dia a escola não é apenas um lugar onde se obtém conhecimento, mas sim tem uma missão mais ampla e rotineira, é um espaço onde se deve realizar tudo e para toda a gente, mesmo parecendo uma coisa impossível.

Por conseguinte, e como refere Nóvoa (1995), deve-se conferir à escola um papel formativo, possibilitando a integração social devido à interação de uma multiculturalidade de jovens estudantes. Recorrentemente o que o autor defende não foi verificado, no que concerne à disciplina de EF, dado que frequentemente os alunos portadores de deficiência visual não eram acompanhados nas suas aulas.

“Falando um pouco daquilo que é a escola enquanto organização e a forma como eu a via antes de começar o estágio, confesso que estou um pouco surpreendido com alguma displicência que tem havido em relação a alguns assuntos que têm acontecido. Nomeadamente, no caso dos alunos invisuais que não tiveram qualquer tipo de apoio, apenas nas últimas duas semanas de aulas, e que passaram a maior parte das aulas sentados numa cadeira sem fazer nada. Sendo a escola em questão uma escola de referência para alunos invisuais é no mínimo estranho que nada se faça relativamente a estas situações.”

(Diário de Bordo15 – 1º Período)

É por isso determinante que a escola seja um espaço de partilha de saberes e de vivências, devendo interessar-se por cada aluno de forma atenta. As dificuldades de cada um vão muito além das matérias lecionadas e do que está a ser trabalhado. Existem problemas que não são criados na escola e que afetam as crianças e os jovens. Neste sentido, enquanto estagiário no contexto escolar, a minha perceção e sensibilidade para estes tipos de caso foram aumentando, visto que eu procurei garantir que em cada um deles a minha ação era consequente e tinha impacto na sua forma de pensar, mesmo que muitas vezes esta tentativa fosse em vão.

3.3 O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas foi criado em 2008 e é constituído por um conjunto de seis estabelecimentos educativos,

contemplando Jardim de Infância, Ensino Básico e Ensino Secundário, contabilizando cerca de 1200 alunos. A sua sede encontra-se na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, integrando ainda a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica/Jardim de Infância de Carlos Alberto e a Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau.

Quanto à oferta formativa, dispõe de três cursos de Científico-Humanísticos, um curso Vocacional de Nível Secundário, um curso Profissional, o Ensino Secundário Recorrente, Turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) referentes ao 2º e 3º ciclo, Cursos de Português para Estrangeiros (PPT).

Além desta oferta formativa, o Agrupamento com a parceria entre a Universidade Católica, a Santa Casa da Misericórdia e a DGEstE criou Projeto Arco Maior. Através da integração dos jovens desenquadrados de qualquer sistema de educação e formação, em percursos escolares e profissionais, é assegurada uma formação e certificação equivalentes ao 6º/ 9º ano de escolaridade, dando assim resposta ao abandono escolar precoce dos jovens.

Este agrupamento propõe-se a combater a discriminação no acesso ao ensino e à pedagogia impessoal e universal, tendo como premissa básica o lema “Educação para todos”. Este lema pressupõe uma visão humanista da escola, enquanto espaço potenciador do desenvolvimento humano e da melhoria da qualidade da educação, vista como um direito fundamental do indivíduo.

Desta forma, dada a heterogeneidade da população a nível socioeconómico, cultural e etário, além das ofertas educativas, dispõe ainda de recursos educativos, clubes, projetos, mantendo parcerias e protocolos com diversas entidades, permitindo uma educação mais holística aos seus alunos.

O agrupamento é ainda reconhecido por ser de referência para alunos portadores de deficiência visual e de multideficiência, contando com um conjunto de docentes e técnicos especializados, capazes de responder às diferentes necessidades, indo assim ao encontro do ideal de igualdade de

oportunidade de sucesso, respeitando a individualidade de cada indivíduo, sem que com isso desrespeite o enquadramento social e normativo.

A análise do contexto da escola e do seu envolvimento é uma etapa essencial no planeamento, conceção de metodologias e estratégias de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, elaboramos uma apresentação específica do que compreende o contexto intra e extra-escolar, num diagnóstico dos recursos temporais e materiais.

O atual edifício, situado na Praça de Pedro Nunes, na freguesia portuense de Cedofeita, data de 1932/1933 e é da autoria do arquiteto José Marques da Silva e em 1958. Para além das suas grandes dimensões, o edifício é dotado de diversas infraestruturas, pouco habituais nas construções escolares da época, nomeadamente um museu da ciência, um observatório meteorológico, diversos laboratórios de química, física e biologia, quatro ginásios, uma biblioteca, um teatro, duas oficinas de arte, duas salas de desenho, cantina e bar, para além de numerosas salas de aula e outros equipamentos.

Em 1945, o estabelecimento de ensino regressou à designação de Liceu D. Manuel II e, após o 25 de Abril de 1974, assumiu definitivamente o nome atual: Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

3.4 O Núcleo de Estágio

O NE da escola cooperante foi composto pela PC e pela PO da faculdade, bem como por três EE, sendo que os outros dois colegas eram da minha turma no ano passado. Assim, a relação que possuímos do ano anterior facilitou imenso a nossa integração logo numa fase inicial e foi-se desenvolvendo ao longo dos meses de trabalho. Foi um aspeto essencial pois já tínhamos rotinas de trabalho consolidadas, principalmente com um dos colegas, porque fazia parte do grupo de trabalho do ano anterior, o que permitiu que o trabalho de grupo começasse a ser desenvolvido logo no primeiro dia. Apesar de alguns obstáculos ocorridos ao longo, como é normal em qualquer grupo de trabalho coeso, ultrapassamos cada situação com diálogo e debate, optando sempre por a solução que achamos mais adequada

a cada momento, mantivemo-nos unidos do início ao fim deste percurso, aproveitando o melhor de cada de nós em prol do trabalho de grupo.

O principal obstáculo que enfrentamos, especialmente no 1º período, foi o facto de eu e um dos colegas trabalharmos, e não conseguirmos conciliar os melhores horários para realizarmos o trabalho destinado à turma partilhada, uma vez que é fundamental que este seja elaborado em consonância com todos os elementos, sentimos algumas dificuldades para o efetuar. No entanto, com o início do 2º período, e após algumas conversas arranjaríamos forma de nos reunirmos com maior regularidade, com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido para a turma partilhada. Já no início do 3º período, a comunicação era de tal forma fluída que, todos os documentos estavam prontos ainda antes do retorno às aulas, o que demonstra o crescente entendimento que fomos aprimorando ao longo do nosso percurso, tornando-nos professores mais capazes e preparados para os desafios futuros.

As nossas reuniões de NE foram realizadas às quintas-feiras à tarde e às sextas-feiras de manhã, com a finalidade de refinar o trabalho de grupo, assim como, de resolver alguns problemas que íamos tendo, quer seja na turma partilhada como na turma residente. Estas discussões tiveram, maioritariamente, a presença da nossa PC, partilhando sempre o eu pensamento, elucidando-nos com outro ponto de vista, mais experiente e conhecedor da realidade em questão. Um dos objetivos principais da reunião de sexta-feira era debater os pontos ocorridos ao longo da semana, percebendo o porquê de acontecer e como resolver essa situação, com a intenção de evoluir e refletir sobre a nossa atuação. Estas reuniões eram muitas vezes marcadas pela reflexão sobre os nossos erros cometidos na prática, pois é nessa situação que eles se vão revelando, pois como referem Mesquita et al. (2014), é essencial existirem possibilidades de aprendizagem onde os docentes lidem com o contexto prático dúbio, numa perspetiva de partilha e cooperação.

A PC desde o primeiro dia que teve uma postura incrível, o seu auxílio foi fundamental, sempre pronta a ajudar e a elucidar sobre o mais importante em

cada momento, combatendo as minhas maiores dificuldades e incertezas. Deste modo, tornou-se um apoio essencial no meu crescimento e desenvolvimento ao longo do ano letivo. O conhecimento que tem acerca do contexto e de todo o meio envolvente foi determinante, ainda que eu acredite que o facto de ser eu a errar, foi determinante para futuramente aprender com esses erros que cometi. Mais uma vez, o papel da professora cooperante mostrou-se fulcral, com toda a sua experiência, visto que ela me guiou neste processo de tentativa-erro. Deixo uma palavra de apreço pela sua postura, pois com a sua exigência fez-me crescer e querer ser mais rigoroso e competente no desenrolar da minha profissão.

“Na reunião de núcleo da semana passada, um dos assuntos que a Professora nos colocou foi o fato de se introduzir conteúdos novos, e diferentes daqueles que estão a ser exercitados, nas aulas de um segmento (isto é 50 minutos). Na verdade umas aulas antes, na aula de 6ª feira (tenho um segmento) tinha feito a introdução de um conteúdo mas que foi muito semelhante àquele que estava a ser abordado. Gerou-se uma conversa muito produtiva pois o tempo da aula parece tão pouco e não dá para se fazer grandes modificações em relação àquilo que se faz na aula anterior. Pois, o tempo que se gasta em explicar um exercício pela primeira vez ou mesmo introduzir um conteúdo que seja deveras distinto daqueles que estão a ser abordados, leva a que a aula passe a correr e quase não exista tempo para se exercitar o que quer que seja”

(Diário de Bordo 8 - Semana 29-Out a 2-Nov)

A participação da PO foi basilar para responder às minhas maiores necessidades e dificuldades em todos os passos do meu processo de formação enquanto estudante estagiário nomeadamente no que concerne à realização do RE, contribuindo para a minha experiência e aprendizagem, aconselhando-me da melhor forma possível na sua área de formação profissional ou noutras áreas essenciais à profissão docente. Na última reunião que realizamos teve uma conversa connosco acerca dos pressupostos que vamos desenvolvendo enquanto professores, especificamente no que às competências da profissão diz respeito.

No cômputo geral, o nosso núcleo desenvolveu uma ótima relação, de amizade e colaboração, quer entre os EE, quer com a PC e PO, com o intuito de realizar o melhor trabalho possível, de acordo com os nossos objetivos, concebidos no início do ano letivo.

3.5 O Grupo Disciplinar EF

O grupo disciplinar de EF da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas detinha imensos professores, era sempre um entra e sai constante, uns só de manhã, outros só de tarde. Havia dias em que não víamos determinados professores, outros víamos todos os dias. Enfim, era uma panóplia de movimento, sempre com uma palavra de incentivo para nos oferecer, pois todos eles já estiveram no nosso lugar e sabem da importância do EP, sendo esta fase marcada pelo começo da aprendizagem profissional, revelando igual grau de importância e dificuldade na carreira de um professor (Queirós, 2014).

Durante o ano houve várias atividades desportivas, como o corta-mato, o torneio de basquetebol e o torneio de voleibol. Todas estas atividades ficaram ao encargo do grupo disciplinar, embora o torneio de voleibol foi aquela atividade que ficou incumbida ao NE. Durante os torneios, os professores foram ajudando na sua realização, havendo uma divisão de tarefas coordenada pelo organizador principal, pois cada torneio tinha destacado um ou dois professores responsáveis.

Um dos aspetos que mais destaque do grupo foi a flexibilidade que demonstraram ao longo do ano em nos cederem alguma instalação ou espaço da instalação que fosse necessário, ora por a aula ser observada, ora pelo cumprimento do nosso Plano Anual de Atividades. Tiveram permanente abertura para explicar e apoiar naquilo que fomos precisando, tanto nalgum aspeto relacionado com o trabalho da escola, como em particularidades, por exemplo, do concurso nacional.

“Um aspeto que destaque é a minha relação com os meus alunos e com o grupo disciplinar. Sou uma pessoa divertida e extrovertida, e gosto que as minhas aulas sejam o meu reflexo enquanto pessoa, pois é assim que me revejo. Os colegas do

grupo disciplinar tiveram sempre uma postura de interesse e de ajuda, o que me permitiu criar uma relação extremamente positiva, ajudando sempre que necessário e criando um ambiente agradável no nosso trabalho.

(Diário de Bordo 15 – 1º Período)

Aqueles professores (as) com quem privamos mais protagonizaram-nos momentos de grande diversão e alegria, nomeadamente naqueles almoços à sexta-feira, onde a principal preocupação era conviver e brincar um pouco, saindo da pressão do contexto escolar.

“Nesta linha de pensamento, creio que melhorei a minha relação com a comunidade escolar, na mesma medida que a relação dentro do grupo disciplinar saiu mais enriquecida, dando uma palavra à maioria dos elementos, que têm sido excecionais no auxílio em todos os assuntos que são requisitados.”

(Diário de Bordo 30 – 2º Período)

Porém, também foram capazes de nos fazer refletir sobre determinadas situações, havendo uma troca de experiências fluída e convergente, uma vez que é nesta fase que as primeiras experiências se vão vivenciando, e que determinam a continuidade ou não na profissão (Queirós, 2014). Assim, posso com toda a certeza constatar que, se for por esta experiência, o meu intuito é continuar na profissão docente, visto que a experiência deste ano foi fabulosa.

3.6 Turma Residente

No processo de estágio, a relação que mais se evidencia e que perdura nas lembranças de um EE é aquela que se estabelece com a sua turma residente, corroborando a ideia de Batista (2014) que assevera a importância dos alunos como epicentro da atividade dos professores iniciantes.

Os discentes são o centro da ação do professor e são eles que atribuem significado aquilo que nós fazemos, pois sem a presença destes a nossa função seria diminuta e sem valia.

Como estávamos a entrar num contexto novo, a par dos meus colegas, a PC deixou-nos escolher a TR, tendo em consideração o horário de cada turma. Após a realização destes, eu optei por ficar com uma das turmas, devido aos

dias das aulas de EF, por forma a conciliar com o trabalho. Com os meus colegas não houve qualquer problema e todos ficaram com a turma que mais lhes convinha, visto que todos os horários do 10º ano seriam na mancha horária da tarde.

Deste modo, a minha turma era composta por 23 alunos, sendo que durante o ano, uns foram saindo e outros foram entrando, mas todos os que contactei deixaram, de alguma forma, um rasto visível na minha experiência. O curso da minha TR era o de Ciências e Tecnologias e logo na primeira aula, e com o intuito de os conhecer mais detalhadamente entreguei-lhes uma ficha biográfica, pois é importante que os professores estabeleçam uma ligação com os seus alunos desde o primeiro dia, e por este motivo é necessário conhecer algumas das particularidades, como por exemplo, o local onde moram ou se gostam da EF.

Num primeiro impacto, a sensação com que fiquei foi a de uma turma tranquila e educada e estava disposta a aprender durante o ano. Tentei manter uma posição mais séria e rigorosa do que o habitual, visto que estava a contactar a turma pela primeira vez. Na minha opinião, esta postura revelou-se frutífera, pois os discentes denotaram bom comportamento durante o ano letivo e respeitaram as minhas decisões. À medida que o tempo ia avançando, eu começava a ser mais brincalhão e relaxado, principalmente quando percebi que eles compreendiam qual o momento de relaxar e qual o momento de trabalhar, agrupando estes dois fatores em todos os momentos das minhas aulas.

Eu creio que os alunos acabam por ser tornar a imagem do professor com o tempo, e dado que eu fui pela boa disposição e pela brincadeira, mas também pelo rigor e pela disciplina, tentei que as minhas aulas fossem uma clara conjugação destas características, mantendo a turma continuamente motivada para os objetivos propostos. Confesso que os meus alunos foram brilhantes na aceitação desta forma de encarar a aula, visto que a função do professor é muito mais que transmitir conteúdos, tem também um papel

interventivo e de conceção de situações de aprendizagem salutíferas para os discentes (Altet, 1997).

“Olhando para trás e para aquilo que foi a minha reflexão do período passado, na minha opinião mantive a excelente relação que criei com a minha turma residente, assim como com a turma partilhada. É um aspeto que destaco, pois a forma como lidamos com as pessoas cria (ou não) laços de amizade entre elas, e a boa relação que possuo com todos os alunos é algo me caracteriza e que me deixa feliz por acontecer.”

(Diário de Bordo 30 – 2º Período)

Isto foi possível, pois a minha turma sempre se destacou por ser afável e disponível, denotando um excelente espírito de grupo e de união, que foram aumentando com o passar do tempo. Notei que a entreajuda com que terminaram o ano, nas diversas modalidades abordadas, foi deveras superior no 3º período. Assim, a proximidade demonstrada entre mim e os meus alunos foi evidente, desde o primeiro dia que senti que a turma me recebeu de braços abertos e que eu demonstrei que estaria sempre do lado deles e que os ajudaria naquilo que fosse preciso.

O meu intuito centrou-se na criação laços de amizade com eles, pois só assim se consegue estabelecer uma relação de sucesso, onde ambas as partes saem favorecidas num processo de aprendizagem bidirecional, nunca descurando o rigor e a disciplina da aula, possibilitando a criação de um ambiente relacional, entre os diferentes intervenientes, diferenciado, afetuoso e convergente (Freire, 1996). Deste modo, eu penso que a minha forma de encarar todo o processo foi determinante e que no final, os meus alunos saíram altamente beneficiados deste ano letivo, o que me deixa extremamente orgulhoso por eles.

3.7 Turma Partilhada

No início do estágio foi-nos informado que dispúnhamos de duas turmas a nosso cargo, a TR e a TP. No caso da TP, a PC sugeriu-nos uma forma de trabalhar a pares, isto é, tendo em conta as UD's que tínhamos que abordar ao

longo do ano letivo, nós tivemos que fazer uma divisão o mais equilibrada possível, para que todos dessemos o mesmo número de aulas à TP. Deste modo, em todas as UD's o trabalho realizado foi maioritariamente a pares, no entanto houve situações que o NE fez questão de o elaborar conjuntamente, como as avaliações sumativas ou a final.

A nossa TP era uma turma do 5º ano de escolaridade, facto que nos possibilitou experienciar uma nova forma de lecionação, a um ciclo de ensino distinto da nossa TR. Pese embora, o requisito obrigatório do regulamento de estágio, que define que os EE devem lecionar tanto no 2º ciclo (grupo de recrutamento 260) como no secundário (grupo de recrutamento 620), a possibilidade de experimentar dar aulas a crianças que estão a chegar a um novo mundo foi um desafio tremendo e deveras enriquecedor.

Os discentes chegaram a esta escola provenientes de escolas quer do agrupamento, quer de outros locais, perfazendo um total de 18 alunos. Desde logo, houve um confronto com a realidade por parte deles, que nós tentamos dissuadir para que esta mudança fosse o mais ténue possível. Sabíamos de antemão que, estes meninos, na sua maioria, provinham com um rol de experiências motoras muito escassas, tendo em conta a não obrigatoriedade de atividade física e desportiva, abrangida nos anos anteriores. Assim, foi quase como a primeira vez que estes jovens estavam a contactar esta disciplina, o que para nós foi um estímulo diferenciado, pois tivemos que nos adaptar constantemente aos nossos alunos, com o intuito de adequar a nossa prática pedagógica.

Um aspeto que se revelou proveitoso foi o facto de alguns alunos desta turma, no ano anterior, terem tido aulas comigo nas AECs. Ou seja, os alunos que eram provenientes da EB da Bandeirinha tinham passado algum tempo comigo, mesmo que não tivessem estado nas atividades, visto que eu fui responsável pela festa de finalistas no final do ano e ensaiei com eles uma coreografia. Desta forma, a relação que se desenvolveu com esta turma foi formidável, pois todas as crianças se revelaram empenhadas e predispostas a aprender mais e melhor, demonstrando-o, por exemplo, nas provas de aferição.

Aqui, maioritariamente os nossos alunos corresponderam de forma assertiva, realizando todas as tarefas propostas com distinção, mesmo até no caso da patinagem, que saiu nas provas de aferição, e que foi uma UD abordada durante o ano.

“Relativamente ao 5º ano, na aula de 5ª feira continuamos a patinagem, consolidando os conteúdos abordados. Penso que os alunos estiveram extremamente bem, à imagem do que tem sido a sua evolução nas modalidades anteriores.”

(Diário de Bordo 28 – Semana 25-Mar a 29-Mar)

Neste sentido, a experiência obtida com a TP foi sensacional, permitindo-me verificar que, todos os jovens entram na escola com vontade e ambição de quererem ser melhores, e cabe-nos a nós, professores, procurar e desenvolver o talento que eles possuem, na busca de um aluno mais completo e capaz, não só em termos motores, mas principalmente em termos sociais e cognitivos.

3.8 Instalações e recursos materiais

A nossa escola possuía várias instalações desportivas que nos permitiu aplicar todas as modalidades planeadas durante o ano letivo. Como qualquer outra escola comum, a EC não detém instalações desportivas topo de gama, mas dispõe de quatro espaços físicos que proporcionam a aplicação de várias modalidades, e de forma variada também, com o rigor e segurança necessários. Desde logo, e no edifício compreende o ginásio central (GC) e o ginásio pequeno (GP), a acrescentar o pavilhão desportivo (PD) e o espaço exterior (EXT).

Relativamente ao GC, verificasse que é um espaço equivalente a pouco mais que um campo de voleibol, onde para além desta modalidade abordada nesta instalação, pudemos desenvolver o salto em altura (pela colocação do material necessário, como o colchão de queda e os postes) e aplicar os testes de condição física (FITescola). É possível visar outras modalidades, desde que a criatividade e adaptabilidade sejam colocadas em prática, pois ao longo do ano utilizei este espaço para abordar os jogos pré desportivos com o 5º ano e futebol com o 10º ano. O espaço propriamente dito está bem conservado,

exceto os espaldares que demonstram algum uso e degradação. Esta instalação pode ainda ser usada para o badminton e para o goalball, modalidade de desporto escolar oferecida pela escola, devido às marcações existentes e ao espaço do jogo ser semelhante ao do voleibol.

No que concerne ao GP, esta instalação é utilizada quase exclusivamente para a UD de ginástica de solo e de aparelhos (trave, bock, plinto e minitrampolim) e no desporto escolar para o ténis de mesa. É um pouco mais pequena que o GC mas ainda assim apresenta boas condições para o desenvolvimento destas modalidades, se bem que o material está bastante degradado, principalmente os colchões, e a quantidade não é muito o que não permite grandes aventuras nesta instalação. Anteriormente, o GP era uma piscina, mas foi transformado num espaço destinado à ginástica.

No que diz respeito ao PD, é um espaço novo e moderno, capaz de albergar diversas modalidades, possuindo duas balizas de andebol, quatro cestos de basquetebol amovíveis e dois cestos fixos (regulamentares). É possível dividir o PD em 3 espaços e utilizá-lo para as demais modalidades, apresentando apenas um grande inconveniente, que são os vidros laterais, pois quando o sol reflete no vidro quase que impossibilita olhar na sua direção, devido ao reflexo e ao encadeamento provocado pela luz. Foi neste espaço que desenvolvi grande parte das minhas aulas e onde passei muito tempo, e por isso, foi uma instalação que me fez experienciar inúmeros desafios.

No EXT podemos verificar também uma grande utilidade, no que toca às modalidades a abordar. Caracteriza-se por ter dois campos de futebol de 5 e um campo de basquetebol. Possui ainda, uma pista de atletismo em cimento e um espaço de relva, utilizado para o lançamento do peso. Este espaço detém uma panóplia de utilidades, mas muitas é desaproveitado e prejudicado pela falta de limpeza existente devido às gaivotas, facto que a PC desde o primeiro dia e da primeira reunião reiterou, mas que em nada surtiu efeito, e pela falta higiene e respeito demonstrada pelos alunos da escola, ao deitar lixo para o chão constantemente.

Em suma, os recursos materiais foram essenciais para a nossa prática pedagógica e, pese embora a degradação deste, sempre foi possível adequar os nossos planos aos recursos existentes. Naturalmente que as escolas não são perfeitas e esta não foge à regra, mas o mais importante na função do professor é perceber de que forma pode trabalhar com as condições que tem, de forma a potenciar as capacidades dos alunos, proporcionando-lhes novas vivências e novas aprendizagens.

4. Enquadramento operacional

4.1 Conceção e planeamento em educação física

Uma das primeiras tarefas do professor passa pela conceção e planeamento da sua função, inserida em determinado contexto, tendo em linha de conta a escola, os alunos, as instalações, assim como todos os documentos centrais do processo ensino-aprendizagem, como os Programas Nacionais de EF, o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e o Regulamento de EF. Deste modo, é necessário uma preparação prévia para tudo aquilo que envolve o ano letivo, pois ser professor não é apenas e só dar as aulas. Nesta linha de pensamento, Bento (2003) declara como incumbências específicas e nucleares do professor a planificação, a realização, a análise e a avaliação do ensino.

Por conseguinte, torna-se fulcral para o docente mobilizar todos os conhecimentos imprescindíveis para o desenrolar da sua profissão, analisando os documentos e indagando em matérias que possam ser alvo de aplicação. Corroborando com Batista e Queirós (2013), os processos de investigação, intimamente ligados às práticas educativas, são a formação indispensável para que os docentes apropriem as suas competências na realização do seu trabalho.

Este conhecimento, que advém da pesquisa, é essencial para a criação e delineação de objetivos de ensino e metodologias a serem abordadas ao longo do ano, dada a complexidade do processo educativo. Um professor preparado e capaz de se adaptar é um profissional à altura da exigência requerida pela função docente, visto que esta disciplina pressupõe uma conjugação de fatores de diversa ordem. Para além das condições materiais e infra-estruturais e da comunidade educativa, não se pode negligenciar as temáticas respeitantes à disciplina propriamente dita, isto é, as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno que se pretende alcançar, elucidando-o como, quando e o que ensinar em todo o processo.

Deste modo, a forma como o docente encara o seu processo de ensino diz respeito ao conhecimento que detém relativamente aos alunos e aos conteúdos a abordar, e como refere Graça (2001), as concepções dos professores sobre as matérias de ensino a abordar e conhecimento acerca dos seus discentes traduzem-se na maneira como idealizam e manifestam o seu processo pedagógico.

Consequentemente, e por forma a melhorar o conhecimento da minha turma e a ajustar o planeamento da melhor maneira, no primeiro dia de aulas foi dado aos alunos uma ficha biográfica, com perguntas sobre os gostos e vontades de cada um, com o intuito de os conhecer sobremaneira. Foi uma ferramenta que auxiliou no processo de planeamento, pois sabendo de antemão, por exemplo, se algum aluno pratica determinada modalidade, poderá ser uma influência positiva nessa mesma modalidade.

Importa ainda realçar o papel que a escola cooperante e o seu grupo disciplinar desempenharam em todo este procedimento, nomeadamente a PC, visto que em todo o seu decurso, a cooperação e a criação de uma ligação forte, onde a entreajuda e a integração estiveram sempre presentes. A possibilidade de transmissão e partilha de novos métodos e novas perspetivas de ensino é nitidamente enriquecedora para todos os intervenientes, desde a escola propriamente dita, como todos os docentes envolvidos.

Para que a conceção e o planeamento sejam mais efetivos tive em linha de conta três níveis de planeamento, delineados por Bento (2003): Planeamento anual, unidade didática e plano de aula.

4.1.1 Planeamento anual

O PA é um documento que se vislumbra importante no decurso do ano letivo por conter uma visão geral acerca da estruturação, organização e calendarização das matérias de ensino a abordar, representando o primeiro passo da preparação do ano. Segundo Bento (2003), o planeamento não contém detalhes sobre o ato pedagógico do docente, somente pretende situar e concretizar os programas de ensino vigentes em determinado contexto

escolar, tendo em consideração as pessoas envolvidas e as infra-estruturas possuídas. Ainda o mesmo autor refere que, neste nível de planeamento pretende-se promover o desenvolvimento pessoal e humano dos discentes.

A pesquisa em documentos orientadores, apoiada na verificação e análise dos espaços e condições da escola, assim como na consulta do *roulement* das instalações foram incumbências essenciais para a realização do planeamento anual. Tendo por base a ferramenta utilizada pela EC no que à rotação e divisão dos espaços desportivos diz respeito, deparamo-nos com uma distribuição com cinco rotações (*roulement*), que ia alternando a cada duas semanas (rotações). Com isto pretende-se que todos os professores e as suas respetivas turmas consigam passar por cada instalação um número de vezes suficiente que permita desenvolver e aplicar o trabalho de forma consistente e apropriada. Porém, isso não se refletiu principalmente no caso da ginástica, que necessita de uma instalação específica para o efeito, e onde a nossa passagem por realizada a espaços, isto é, nunca foi possível ter uma continuidade no trabalho desenvolvido nesta modalidade, pese embora o número de aulas ter sido elevado (16 segmentos). Ainda assim, estes documentos são facilitadores da organização e gestão coerente dos espaços disponíveis da escola e possuem um relevo distinto para que o funcionamento das aulas seja vantajoso.

“Na verdade, o roulement não favoreceu a minha turma nesta vertente, dado que a modalidade em questão necessita de uma instalação específica (ginásio pequeno) e todas as aulas que abordei foram de um segmento, tirando o tempo reservado à activação geral, importante especificamente nesta modalidade devido à flexibilidade específica dos elementos, o tempo disponível para a parte fundamental tem sido reduzido.”

(Diário de Bordo 21 – Semana 4-Fev a 8-Fev)

Na construção do PA foi necessário ter em consideração as instalações disponíveis face às modalidades a abordar, visto que algumas delas requereram um espaço específico para a sua implementação, como o caso da ginástica, do salto em altura ou da corrida de velocidade.

“De salientar ainda um aspeto, que tem sido comum na escola, relacionado com uma das aulas da turma da professora cooperante. Na aula de 5ª feira, quando chegamos à escola não sabíamos em que espaço iria ser a aula, apenas sabíamos que seria voleibol. Normalmente, esta modalidade é realizada no pavilhão, devido às condições favoráveis da instalação, pois o Ginásio Central, embora até pudesse ser mais vantajoso, não reúne as condições materiais para o efeito. Deste modo, a professora falou com as colegas que iriam dar a aula ao mesmo tempo, no sentido de melhor ajustarem os espaços disponíveis. A questão é que há outros professores que não têm a mesma sensibilidade que a nossa professora nem a mesma coerência, e a aula foi dada no Ginásio Central, com uma fita presa em duas janelas. Ajustar o espaço face às necessidades é algo que temos de ser capazes de realizar.”

(Diário de Bordo 5 – Semana 8-Out a 12-Out)

Assim sendo, por forma a tornar este documento o mais apropriado possível começamos por atribuir as modalidades face ao PNEF, atendendo ao período destinado, mas também, considerando a instalação disponível em cada rotação. Após distribuir as modalidades mais particulares fomos delegando as restantes, de maneira a preencher o número de aulas existentes em cada uma das modalidades.

Este documento (tabela 1) foi elaborado de forma pensada e consciente, com o propósito de salvaguardar os interesses dos discentes.

Tabela 1 – Planeamento Anual 10º.

Período	Rotação	Mês	Dia	Hora	Espaço	NºAula	Total Aula	Total UD	Modalidades
1º PERÍODO		Setembro (3A)	18	14h30	PAV	1	1		Apresentação
				15h30	PAV	2	2	1/3	TCF
			21	14h30	PAV	3	3	2/3	TCF
		Outubro (13A)	2	14h30	GP	4	4	3/3	TCF
				15h30	GP	5	5	1/5	Atletismo - Resistência
			9	14h30	PAV	6	6	1/16	Voleibol (AD)
				15h30	PAV	7	7	2/16	Voleibol
			12	14h30	EXT	8	8	2/5	Atletismo - Resistência
			16	14h30	PAV	9	9	3/16	Voleibol
				15h30	PAV	10	10	4/16	Voleibol
			19	14h30	PAV	11	11	5/16	Voleibol
			23	14h30	PAV	12	12	6/16	Voleibol
				15h30	PAV	13	13	7/16	Voleibol
			26	14h30	EXT	14	14	3/5	Atletismo – Resistência (Greve Funcionários)
	1		30	14h30	PAV2	15	15	8/16	Voleibol
	1			15h30	PAV2	16	16	9/16	Voleibol
	1	Novembro (13A)	2	14h30	PAV2	17	17	10/16	Voleibol
	1		6	14h30	PAV2	18	18	11/16	Voleibol
	1			15h30	PAV2	19	19	12/16	Voleibol
	1		9	14h30	PAV2	20	20	4/5	Atletismo - Resistência
	2			14h30	PAV1	21	21	13/16	Voleibol
	2		13	15h30	PAV1	22	22	5/5	Atletismo – Resistência (AS)
	2		16	14h30	GP	23	23	1/14	Ginástica - Solo
	2		20	14h30	PAV1	24	24	14/16	Voleibol

	2	Dezembro (6A)		15h30	PAV1	25	25	15/16	Voleibol
	2		23	14h30	GP	26	26	2/14	Ginástica - Solo
	3			14h30	GC	27	27	1/6	Atletismo – Salto Altura
	3		27	15h30	GC	28	28	2/6	Atletismo – Salto Altura
	3		30	14h30	PAV1	29	29	16/16	Voleibol (AS)
	3				GC	30	30	3/6	Atletismo – Salto Altura
	3		4	14h30 15h30	GC	31	31	4/6	Atletismo – Salto Altura (Av Intermédia)
	3		7	14h30	PAV1	32	32		Teste Teórico
	4		11	14h30 15h30	GP	33	33	3/14	Ginástica - Solo
	4				GP	34	34	4/14	Ginástica - Solo
	4		14	14h30	PAV1	35	35		Auto-avaliação
Período	Rotação	Mês	Dia	Hora	Espaço	NºAula	Total giAula	Total UD	Modalidades
2º P E R Í O D O	4	Janeiro (12A)	4	14h30	PAV1	1	36	1/12	Basquetebol (AD)
	5			14h30	PAV1	2	37	2/12	Basquetebol
	5		8	15h30	PAV1	3	38	3/12	Basquetebol
	5		11	14h30	GC	4	39	5/6	Atletismo – Salto Altura
	5		15	14h30	PAV1	5	40	4/12	Basquetebol
	5			15h30	PAV1	6	41	5/12	Basquetebol
	5		18	14h30	GC	7	42	6/6	Atletismo – Salto Altura (AS)
	1		22	14h30	PAV2	8	43	6/12	Basquetebol
	1			15h30	PAV2	9	44	7/12	Basquetebol
	1		25	14h30	PAV2	10	45	8/12	Basquetebol
	1		29	14h30	PAV2	11	46	9/12	Basquetebol
	1			15h30	PAV2	12	47	10/12	Basquetebol
	2	Fevereiro (12A)	1	14h30	PAV2	13	48	1/8	Modalidade Alternativa
	2		5	14h30	PAV1	14	49	11/12	Basquetebol
	2			15h30	PAV1	15	50	12/12	Basquetebol (AS)
	2		8	14h30	GP	16	51	5/14	Ginástica - Solo
	2		12	14h30	PAV1	17	52	2/8	Modalidade Alternativa
	2			15h30	PAV1	18	53	3/8	Modalidade Alternativa
	2		15	14h30	GP	19	54	6/14	Ginástica - Solo
	3			14h30	GC	20	55	1/4	Atletismo – Velocidade
	3		19	15h30	GC	21	56	1/4	Atletismo – Estafetas
	3		22	14h30	PAV1	22	57	4/8	Modalidade Alternativa
	3			14h30	GC	23	58	5/8	Modalidade Alternativa
	3		26	15h30	GC	24	59	6/8	Modalidade Alternativa
	3	Março (11A)	1	14h30	PAV1	25	60	2/4	Atletismo – Velocidade
	3		8	14h30	PAV1	26	61	7/8	Modalidade Alternativa
	4			14h30	GP	27	62	7/14	Ginástica - Solo
	4		12	15h30	GP	28	63	8/14	Ginástica - Solo
	4		15	14h30	PAV1	29	64	2/4	Atletismo – Estafetas
	4			14h30	GP	30	65	9/14	Ginástica – Solo
	4		19	15h30	GP	31	66	10/14	Ginástica – Solo
	4		22	14h30	PAV1	32	67	8/8	Modalidade Alternativa (AS)
	5			14h30	PAV1	33	68	3/4	Atletismo – Velocidade
	5		26	15h30	PAV1	34	69	3/4	Atletismo – Estafetas
	5		29	14h30	GC	35	70		Teste Teórico 0.08
	5	Abril (3A)	2	14h30	PAV1	36	71	4/4	Atletismo – Velocidade (AS)
	5			15h30	PAV1	37	72	4/4	Atletismo – Estafetas (AS)
	5		5	14h30	GC	38	73		Auto-avaliação
Período	Rotação	Mês	Dia	Hora	Espaço	NºAula	Total Aula	Total UD	Modalidades
3º P E R Í O D O	1	Abril (5A)	23	14h30	PAV2	1	74	1/12	Futsal
	1			15h30	PAV2	2	75	2/12	Futsal
	1		26	14h30	PAV2	3	76	3/12	Futsal
	1		30	14h30	PAV2	4	77	4/12	Futsal
	1	Maio (13A)		15h30	PAV2	5	78	5/12	Futsal
	1		3	14h30	PAV2	6	79	6/12	Futsal
	2			14h30	PAV1	7	80	7/12	Futsal
	2		7	15h30	PAV1	8	81	8/12	Futsal
	2		10	14h30	GP	9	82	11/14	Ginástica – Solo
	2			14h30	PAV1	10	83	9/12	Futsal
	2		14	15h30	PAV1	11	84	10/12	Futsal
	2		17	14h30	GP	12	85	12/14	Ginástica – Solo
	3		21	14h30	GC	13	86	11/12	Futsal
	3			15h30	GC	14	87	12/12	Futsal (AS)
	3		24	14h30	PAV1	15	88	1/4	Peso
	3		28	14h30	GC	16	89	1/2	TCF
	3			15h30	GC	17	90	2/2	TCF
	3		31	14h30	PAV1	18	91	2/4	Peso
	4	Junho (6A)	4	14h30	GP	19	92	13/14	Ginástica – Solo (AS)
	4			15h30	GP	20	93	14/14	Ginástica – Solo (AS)
	4		7	14h30	PAV1	21	94	3/4	Peso
	4		11	14h30	GP	22	95	4/4	Peso (AS)
	4			15h30	GP	23	96	1/1	Dança
	4		14	14h30	PAV1	24	97		Aula livre e Auto-avaliação

A apreciação da tabela anterior demonstra que o número de aulas previstas para o ano letivo foram 97 sessões, repartidas pelos três períodos. A frequência semanal da disciplina consistiu numa aula de 1 bloco (100 minutos, dois segmentos) e numa aula de 1 segmento (50 minutos). As modalidades abordadas ao longo do ano foram delineadas tendo em consideração os documentos específicos fornecidos pelo grupo disciplinar, bem como pela EC. O número de aulas para cada modalidade foi discutido numas das reuniões de NE e aprovado pela PC, que nos elucidou para a quantidade de aulas em cada uma das modalidades, para que a evolução dos discentes fosse possível de obter, dando exemplos de anos anteriores. Assim, o voleibol teve 16 segmentos, a ginástica de solo 14 segmentos, o basquetebol 12 segmentos, o futsal 12 segmentos, a modalidade alternativa 8 segmentos e no atletismo a corrida de resistência teve 5 segmentos, o salto em altura teve 6 segmentos, a corrida de velocidade teve 4 segmentos, a corrida de estafetas teve segmentos e o lançamento do peso teve 4 segmentos.

A acrescentar às modalidades, como se observa na tabela anterior, aplicou-se um programa nacional que visa aferir a aptidão física nos discentes, utilizando uma bateria de testes que comporta três níveis distintos, a aptidão aeróbia, a composição corporal e aptidão neuromuscular. Para o efeito, o NE decidiu aplicar e tornar como elemento avaliativo a vertente aptidão aeróbia e a neuromuscular, visto que o tempo disponível não nos permitia aprofundar a outra vertente, pese embora a utilização do índice de massa corporal como elemento demonstrativo mas não avaliativo. Deste modo, os testes de condição física foram aplicados em 5 segmentos letivos e no 3º período possuíram um carácter avaliativo, contando para a avaliação final do mesmo, substituindo o teste teórico.

No PA consta ainda a aula de apresentação, as aulas destinadas aos testes teóricos (que ocorreram apenas no 1º e 2º período) e as aulas de autoavaliação que no total incorporaram 6 tempos letivos.

Em relação à modalidade alternativa, a PC deu-nos total autonomia para definirmos qual aquela que queríamos abordar nas nossas turmas, sendo que

a minha escolha incidu na modalidade uni hóquei visto que era uma hipótese de aprender com a modalidade e transmitir aos discentes, na grande maioria, conteúdos que nunca contactado ou sequer ouvido falar. Já tinha uma formação realizada em hóquei em campo, mas nunca em uni hóquei, então decidi aplicar esta modalidade, pois todo este processo de formação obriga-nos a investigar e aprofundar alguns conhecimentos que não dominamos totalmente.

Como qualquer planeamento este não foi diferente e portou alguns ajustes ao longo do ano letivo devido a algumas situações imprevisíveis, como o caso das greves de funcionários ou de professores e como o caso de visitas de estudo. No entanto, e como refere Bento (2003), um plano deve ser um guia de orientação ao longo do ano, e por isso, pode e deve ser sujeito a alterações quando assim é necessário e nesta situação foram precisas mudanças mas que não se manifestaram profundas mas sim pequenos reparos.

A construção do PA foi uma das primeiras tarefas que me permitiu depreender que tipo de atuação teria que desenvolver e de forma teria que me adaptar para proporcionar a criação dum planeamento ajustado e coerente, que possibilitasse aprendizagens favoráveis, em primeira instância, aos meus alunos, mas, consequentemente, ao seu docente.

4.1.2 Unidade didática

Com o delineamento do PA, o segundo nível de planeamento prende-se com as unidades didáticas, aplicadas às várias temáticas abordadas ao longo do ano letivo e presentes no PA, como por exemplo basquetebol (anexo 1).

Visto que este documento foi realizado também numa fase inicial do nosso EP, no início as dúvidas eram imensas e a sua forma de construção e justificação foi elaborada com alguma dificuldade. Porém, com o auxílio da PC e do normal conhecimento obtido após a realização de algumas UD's, este documento passou a ser criado de forma mais intuitiva, mantendo a clareza e objetividade dos conteúdos necessários para a uma aprendizagem favorável.

A construção das UD's é um processo imprescindível no ato de ensinar e visa possibilitar uma sequência metodológica coerente, com o intuito de desenvolver sessões didáticas mais frutíferas para os discentes, mantendo uma lógica e organização visível, permitindo a evolução dos alunos (Bento, 2003).

Para a criação de uma UD adequada e real devemos ter em linha de conta vários fatores, que podem determinar sobremaneira os benefícios deste tipo de planeamento. Assim, o espaço de aula, o nível dos alunos e o material disponível são, desde logo, condições primárias e que devem estar presentes no documento ou pelo menos referenciados. O conhecimento/contacto prévio é outro fator fundamental na delineação desta unidade, uma vez que pode determinar qual a profundidade dos conteúdos a abordar.

As UD's foram construídas tendo por base o modelo de estrutura do conhecimento proposto por Vickers (1990), o qual foi criado especificamente para professores de EF e treinadores. Este modelo configura e estrutura as matérias de ensino por hierarquias de conhecimento, vinculando as ferramentas para o ensino. O modelo está dividido em oito módulos, que estão subdivididos em três fases de decisão distintas. A fase da análise é constituída pelo módulo um (análise da modalidade desportiva em estruturas de conhecimento), pelo dois (análise ao envolvimento) e pelo três (análise aos alunos). Na fase de decisão observa-se o módulo quatro (determinação e extensão dos conteúdos), o cinco (definição dos objetivos), o seis (configuração da avaliação) e o sete (progressões de ensino). A fase de aplicação verifica-se apenas no módulo oito, constando os diversos níveis de planeamento em que pode ser aplicada como os planos de aula, as unidades didáticas e os planos anuais, assim como os currículos da escola.

Uma das dificuldades que tive principalmente no 1º período foi a adequação dos conteúdos selecionados ao nível da turma. As minhas UD's eram demasiadamente extensas em algumas modalidades e os conteúdos que nela estavam contidos não iam ao encontro das reais necessidades da turma, por serem um pouco complexos para o nível existente.

“Por outro lado, e no caso do remate, o exercício que selecionei foi um pouco complexo, tendo em conta o nível da maioria dos alunos e continha toda a sequência do gesto técnico (corrida, chamada, impulsão e remate, após um passe do passador). Quando idealizei este exercício previ que este fosse fácil e se necessário adaptável à performance dos discentes, ou seja se estivesse com pouca eficácia facilitar, ou se estivesse fácil, aumentar a complexidade.”

(Diário de Bordo 9 – Semana 5-Nov a 9-Nov)

Por conseguinte, e após várias conversas com a PC e em reuniões de NE, tentei idealizar a UD seguinte com menor grau de profundidade e, consequentemente, com menor grau de complexidade. Creio que foi uma decisão importante esta alteração, pois mesmo em modalidades onde a AD era realizada, os conteúdos por vezes pecavam pela sua dificuldade.

Neste ano letivo houve uma mudança nos tempos letivos da disciplina ED no ensino secundário, reduzindo de 4 de aulas de 45 minutos para 3 aulas de 50 minutos, havendo uma modificação dos tempos letivos, passando cada um a ser de 50 minutos, em detrimento dos 45 minutos verificados nos anos anteriores. Deste modo, o tempo averbado à nossa disciplina baixou passando de 4 segmentos de aulas para apenas 3.

Embora já tivesse conhecimento do número de aulas antecipadamente, a extensão de conteúdos no 1º período foi maioritariamente excessiva, tendo em conta este número reduzido de aulas. Visando os programas nacionais, que em muitos casos solicitam a abordagem de diversos conteúdos, quer táticos, quer técnicos, com um nível de exigência superior, os alunos não conseguiram corresponder a tantos conteúdos, dado que a aprendizagem que deveria estar consolidada de anos anteriores não estava presente, dificultando a aprendizagem de novos conteúdos.

Este nível de planeamento é possivelmente um dos mais importantes para que o trabalho desenvolvido ao longo do ano seja refletido na aprendizagem dos alunos, por comportar os conteúdos que os discentes abordam ao longo do tempo mas por servir de guia para o caminho a seguir por

parte do docente, pois como refere Bento (2003), é à volta da UD que a tarefa do professor se vai centrar no que diz respeito às atividades de planeamento.

Após a criação da UD deparamo-nos com o desafio principal, a sua aplicação, porém sabemos de antemão que estávamos precavidos com as ferramentas necessárias para superar as dificuldades que pudessem aparecer no contexto prático. É essencial analisarmos os pontos fortes e os pontos fracos das nossas decisões, indagar na resposta que esta provoca, de forma a percebermos qual o impacto que terá nos discentes, para, por fim, ajustarmos a planificação, tendo em consideração os objetivos determinados para cada um dos momentos ou modalidades.

Por último, e tratando-se de um planeamento criado para aplicar em aulas com jovens, é facilmente perceptível que este possa sofrer alterações e ajustes, devidamente ponderados e retratados, com a intenção de melhorar e adequar favoravelmente os conteúdos. Assim sendo, ao longo do ano, em algumas UD's tive a necessidade de ajustar um ou outro conteúdo, antecipando ou retardando a sua introdução, em virtude daquilo que eram as respostas da minha turma à aplicação de conteúdos anteriores. Aqui, é determinante que a nossa capacidade de adaptação e comunicação com os nossos pares entre em ação, permitindo dialogar e perceber qual a melhor forma de atuação.

4.1.3 Plano de aula

Relativamente ao plano de aula (PDA) (anexo 2), terceiro e último nível de planeamento do processo de ensino verifica-se a sua magnitude ao longo deste ano letivo, destacando-se como uma ferramenta indispensável para o normal desenrolar da disciplina de ED, colocando em prática os requerimentos referidos anteriormente, isto é, quer o PA, quer a UD. Na verdade, o PDA é produzido com informações retiradas da UD, auxiliando sobremaneira a sua planificação.

Como defende Bento (2003), para se afirmar que existe preparação de aulas é necessário produzir e ter em consideração o PA e a UD. Neste sentido, sempre que elaborei um PDA, seja de que modalidade fosse, tinha sempre em

consideração tanto o PA, como a UD, de forma a verificar quais os conteúdos que teria que abordar em determinada aula, que espaço teria à minha disposição e em que momento da modalidade estava situado.

Um docente deve primar pela organização e método que o caracterize, pois deste modo consegue seguir o seu PA de forma natural, socorrendo-se ao PDA como um auxílio para os aspetos essenciais que a sessão didática requer. Nesta linha de pensamento, Tenroller e Merino (2006) afirmam que o PDA é uma ferramenta fulcral para os docentes que privilegiam o trabalho organizado e estruturado.

Como qualquer documento que fomos compondo durante o EP, a PC sendo nos deu várias sugestões sobre como começar ou o que valorizar numa primeira instância. Nesta situação ocorreu a mesma coisa, começamos por criar um documento, em NE, que fosse transmissível para nós e que englobasse os aspetos que considerávamos mais importantes. Iniciamos com a criação do cabeçalho, onde teria que possuir apenas as informações estritamente fundamentais para uma aula, dentro dos níveis de planeamento da UD e PA. Este documento, numa fase inicial, foi sofrendo pequenos ajustes, pois à medida que íamos encontrando uma lacuna íamos acrescentando ou até retirando. Foi, indubitavelmente, o documento mais útil que produzimos no decurso deste ano e que esteve sempre presente em todas as conversas que fomos tendo, quer fossem mais ou menos formais. Pese embora a sua importância, nunca senti a necessidade de o ter fisicamente, isto é, tê-lo em suporte de papel, recorrendo apenas a algumas notas, aquando da introdução de uma nova modalidade, ou para a formação de equipas ao longo das aulas.

No que concerne às características práticas do PDA, este subdividiu-se em três partes a inicial, a fundamental e a final. Em cada uma delas havia um objetivo previamente definido, nomeadamente: na parte inicial, elucidar a turma para o trabalho a ser desenvolvido nessa aula, alertar para alguma situação boa ou menos boa ocorrida e informar o objetivo específico e os conteúdos a abordar; na parte fundamental, preparar a turma para o trabalho a ser realizado e desenvolver os conteúdos objetivados inicialmente; na parte final, realizar o

retorno à calma, conversando com os discentes sobre os aspetos expostos na aula e dar informações sobre a aula seguinte.

Uma das características que o nosso PDA apresentava era a informação acerca das componentes críticas, facto que se demonstrou como um alicerce na nossa prática, tanto para mim, como para os discentes. A referência constante às componentes críticas permitiu manter o foco dos alunos na prática e nos objetivos estabelecidos, na mesma medida em que possibilitou que a aprendizagem e a retenção de conhecimento fossem mais elevadas, pois a informação era sucinta e objetiva. É importante que os alunos percebam para que serve determinada situação e o que podem beneficiar com ela, fazendo-os sentir parte integrante do processo e não apenas espectadores ativos. No meu caso, o recurso às componentes críticas comportou-me maior capacidade para seleccionar, observar e monitorizar os elementos a reter em cada exercitação para alcançar os objetivos propostos.

A cada uma das partes da aula e a cada situação de aprendizagem foi indicado o tempo, na forma de hora e na forma de minutos. Na minha opinião esta estratégia auxilia o professor não só a situar-se no plano de aula, como também na hora do dia evitando atrasos no horário de saída da aula. O tempo de cada exercício era delineado de acordo com a sua relevância para atingir o objetivo da aula e de acordo com a resposta dos alunos, isto é, se os alunos tivessem demasiado sucesso ou insucesso, o exercício era ajustado de forma a promover maior interação e desenvolvimento das suas capacidades.

Em todos os planeamentos há mudanças de última hora, e no caso do PDA não foi diferente, com alunos a faltarem às aulas ou a resposta que os discentes iam dando não era a esperada. Desta forma, os planos foram ajustados, em algumas situações, no próprio momento, havendo a necessidade de se tomar uma decisão ali, naquele segundo. Assim, é essencial que o docente se sinta preparado e confiante nas suas capacidades e as aplique, considerando com a maior preocupação os seus discentes.

“Na segunda aula tinha previsto realizar a avaliação sumativa de atletismo, contudo as condições climatéricas não permitiram, pois teria que realizar no exterior e

estava a chover. Portanto tive a necessidade de ajustar a aula nesse dia e optei por manter a exercitação do voleibol, até porque tinha introduzido conteúdos técnicos na aula anterior.”

(Diário de Bordo 9 - Semana 5-Nov a 9-Nov)

As minhas decisões sempre tiveram por base a evolução da minha turma e quando um cenário deste tipo se colocou, optei mormente pela melhor resposta para o desenvolvimento dos meus alunos. Creio que nestas situações de decisão espontânea e momentânea o que difere da decisão de um professor estagiário e um professor mais experiente é a sua experiência e o conhecimento que vai adquirindo ao longo do tempo.

Planear e operacionalizar um PDA aporta dificuldades que se vão dissipando ao longo do tempo, através da pesquisa, da reflexão e das conversas que foram existindo entre o NE. No entanto, é através da reflexão que conseguimos perceber o cerne dos problemas e adequar o próximo plano, em busca das melhores situações de aprendizagem.

Estruturar o nosso pensamento e as nossas ideias em função da nossa turma e das suas particularidades é o primeiro passo para que o PDA seja efetuado de forma coerente, juntando a reflexão dos acontecimentos anteriores e idealização dos objetivos posteriores, estamos mais próximos de construir PDA mais racionais e pertinentes.

Um dos aspetos que considero de realce foram os diferentes estímulos que podemos utilizar na aplicação de um PDA, através, por exemplo, do uso de um estímulo visual como um vídeo (como demonstrado nas aulas de atletismo) ou uma fotografia, recorrendo a meios sonoros), como músicas ou sons (como apresentado nos testes de condição física ou socorrendo-nos de um elemento que seja praticante dessa modalidade (como o caso de uma aluna de outra turma que era praticante de hóquei em patins) e que demonstre com toda a naturalidade. Estes tipos de ferramentas podem e devem auxiliar o docente na colocação em prática do PDA e são uma ajuda determinante na consecução dos objetivos desse exercício.

Outros dos aspetos que vinha referido no PDA, como acontece em tantos outros, é a duração dos exercícios. Porém, na minha conceção, o tempo destinado é apenas uma estimativa que pretendemos, isto é, se um exercício estiver a correr bem e os discentes estiveram a corresponder é preferível deixá-los continuar do que alterar e perder-se todo aquele sucesso que estão a ter. Por outro lado, em situações que os discentes não estão a conseguir condizer com o objetivo proposto, mas o exercício ainda tem mais um par de minutos, deve-se intervir e tentar modificar, mas em último caso pode ser mais vantajoso passar para outro exercício.

Uma aula é uma panóplia de ações-reações e cabe ao professor conseguir gerir esta inter-relação da melhor forma possível, assim a minha atuação primou pela constante observação, controlo e ajuste dos exercícios, tentando manter um clima de aprendizagem elevado e ao mesmo tempo a agradabilidade que aula deve comportar.

“Algo a destacar, para mim, foi a reduzida densidade motora que a aula teve. Fiquei com essa sensação, pois estou habituado a ter aulas e treinos onde o tempo de empenhamento motor é normalmente elevado. Assim, pareceu-me pouco mas face à tipologia da aula creio ter sido o possível. O que posso fazer para aumentar a densidade da aula, ainda que substancialmente, é dar mais tempo ao trabalho de condição física ou colocar os alunos a exercitar fases do salto que não precisam de colchão.”

(Diário de Bordo 13 – Semana 3-Dez a 7-Dez)

4.2 Concretização do processo de ensino-aprendizagem

4.2.1. Organização e gestão da aula: o clima, a criação de rotinas e o controlo da turma

Uma boa organização destaca-se pela implementação de regras e rotinas bem definidas, onde cada elemento percebe qual o papel a desempenhar dentro deste meio, entendendo quais os comportamentos ajustados ou desajustados (Siedentop, 1998).

No primeiro dia de aulas, isto é, na aula de apresentação, foi transmitido a toda a turma o regulamento estipulado para a nossa disciplina, bem como as regras que pretendíamos ver cumpridas, como por exemplo, o uso de sapatilhas dentro do pavilhão, o vestuário apropriado para aula, os horários de entrada e de saída e as respetivas tolerâncias. Informei também para a proibição do uso de pastilhas elásticas, de cabelos soltos, de brincos, pulseiras e colares, para além da questão da higiene pessoal, nomeadamente na modalidade da ginástica. Alertei ainda a turma para a inevitabilidade da pontualidade e da assiduidade.

Ao clarificar e enumerar estas formalidades, os alunos ficam automaticamente inteirados daquilo que deve ser a postura perante a disciplina, não havendo azo a incumprimentos por desconhecimento prévio.

Neste sentido, desde o primeiro dia de aulas que estes pressupostos foram definidos claramente, elucidando os alunos sobre os seus direitos e os seus deveres, no que diz respeito às regras da disciplina. Neste aspeto, eu creio que não senti grandes dificuldades desde o primeiro dia. Talvez por já ter experiência anterior em contexto educativo, nomeadamente no 1º ciclo nas Atividades Extracurriculares, a forma como conduzi e implementei tanto as regras específicas da disciplina, como as da sala de aula (leia-se instalação desportiva utilizada), demonstrou uma resposta e adesão, por parte da minha turma, positiva, fazendo-os acreditar que esta era a minha forma de encarar o processo, onde pretendia que eles participassem ativamente e onde fossem exprimindo os seus pontos de vista, pois nem sempre fui eu que decidi todas as situações, também fui um agente condutor, servindo apenas e só como um orientador, deixando para os discentes algumas decisões sobre as matérias importantes. No meu entender, tudo isto favoreceu o ótimo ambiente revelado em todas as aulas, mesmo havendo um conjunto de regras preestabelecidas.

No que se relaciona com a gestão da aula e das suas rotinas, este tipo de abordagem recorrente beneficia os alunos, o professor e a aula propriamente dita, uma vez que a criação de rotinas permite que os discentes adequem os seus comportamentos inapropriados ao contexto em que estão inseridos,

evitando que estas ações se repitam (Arends, 2008; Rosado e Ferreira, 2011; Siedentop e Tannehill, 2000).

Ao longo do ano recorri à criação de rotinas em cada uma das modalidades, para que os mecanismos obtidos ao longo das aulas pudessem-se manter presentes ao longo do tempo e não apenas em determinada aula. Os discentes mostraram-se concordantes com este tipo de abordagem, favorecendo o clima de aula.

“Na aula de 6ª feira foi a última antes da AS do lançamento do peso, onde os discentes trabalharam maioritariamente com os engenhos que vão utilizar no dia da avaliação. Mantive a estrutura da aula anterior, tanto para potenciar o tempo de empenhamento motor, como forma de manter as rotinas que têm sido utilizadas. Apenas efetuei uma modificação, ao reduzir o número de elementos de cada grupo que estava a lançar, colocando os outros colegas mais ao lado, a exercitar o movimento completo do lançamento, enfatizando a fase de deslizamento, trocando de funções após algum tempo. Incentivei os alunos a corrigir e intervir com os seus colegas quando a técnica não era bem realizada, a exemplo da aula anterior.”

(Diário de Bordo 37 – Semana 3-Jun a 7-Jun)

Por outro lado, optei por utilizar uma gestão preventiva dos acontecimentos, evitando pouco tempo de paragem e passando as informações necessárias, assim como, as indicações para os comportamentos fora da tarefa logo numa fase inicial e a toda a turma. Esta forma ativa de atuar tinha a intenção de manter um clima positivo em cada tarefa proposta (Siedentop e Tannehill, 2000), assim como manter o foco dos discentes mais desatentos, nas tarefas propostas.

“Esta aula foi observada pelos meus colegas de núcleo. O feedback que obtive da reflexão da aula, por parte deles, foi extremamente positivo, principalmente ao clima positivo da aula e nas interações que promovo com os alunos. Na minha opinião, se o clima da aula for positivo, os alunos irão estar mais predispostos para a realização da aula, mantendo-se motivados e como refere Morgado (2004) para promover um clima de aula positivo é essencial desenvolver uma relação mais próxima com os alunos na sala de aula, para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.”

(Diário de Bordo 11 – Semana 19-Nov a 23-Nov)

As estratégias utilizadas auxiliaram o controlo da turma, pois os discentes ficaram a saber quais as condutas a adotar nas distintas situações de ensino e, por conseguinte, potenciaram a aprendizagem dos alunos com o aumento do tempo efetivo de prática, o dinamismo da sessão, e da diminuição dos tempos de transição e organização (Rosado & Ferreira, 2011).

“Esta semana houve lugar às observações de núcleo, começando com a aula do Henrique. Foi possível verificar que, o facto de abordar duas modalidades na mesma aula suscita maior confusão e menos controlo do professor, além de que era a aula de introdução do lançamento do peso e avaliação diagnóstica do futsal.”

(Diário de Bordo 32 – Semana 30-Abr a 3-Mai)

O meu objetivo na preparação das aulas e na utilização de rotinas sempre foi aumentar o tempo efetivo da sessão didática, diminuindo os tempos de paragem, pois como defende Mesquita (2000) a maneira como o tempo da aula é gerida pelos docentes apresenta uma relação direta com o tempo disponível que os alunos têm para a prática. Deste modo, tentei utilizar espaços diferentes ao longo da aula, de forma a montar os exercícios ainda antes do início da aula, reduzindo o tempo de transição e espera entre as tarefas. Outras das estratégias que empreguei foi a modificação do exercício ou do objetivo do mesmo, mas utilizando o mesmo espaço, apenas adaptando ou modificando a ocupação ou organização dos alunos.

Um dos fatores que eu considere benéfico e que me levou a ter o controlo da turma desde o primeiro dia foi a relação que desenvolvi com eles e a proximidade que criei, permitindo manter uma relação de amizade e preocupação com todos os discentes, fazendo-os entender que as situações que lhes falava ao longo da aula eram para o seu próprio bem. Naturalmente, nesta idade os jovens vão tendo algumas atitudes que não condizem com as regras e valores que tanto defendi ao longo do ano, mas como jovens que são e ainda pertencentes a uma faixa etária onde estão a desenvolver e a formar como elementos da sociedade a nível humanos, há algumas características da sua personalidade que se estão a potenciar. Cabe-nos a nós, docentes da

disciplina, perceber o seu lado e tentar ajudá-los da melhor forma. Pese embora a minha ótima relação com a turma, também houve momentos em que os tive que chamar à razão e alertá-los para as condutas menos boas dos seus comportamentos, mas sempre com uma postura de auxílio e até mesmo de carinho, como se de uma pessoa de família se tratasse, pois no fundo a proximidade que vamos criando, muitas vezes é maior do que aquela que temos com familiares.

Por isso, eu creio que enquanto professor devemos ter uma posição de liderança definida, mas com isto não pretendo afirmar que temos que ser autoritários a toda a hora. Um líder é aquele que guia e orienta os seus educandos com a razão e não com a obrigação, fazendo-os acreditar naquilo que é o correto por ser melhor para cada um deles. Assim, concluo que esta forma de atuar perante a minha turma foi a mais benéfica para todos e que nela potenciamos ao máximo o tempo de aula e o rendimento que obtivemos dela.

4.2.2. Comunicar para ensinar: instrução, demonstração, *feedback* e questionamento

A instrução, segundo Siedentop (1991), refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino. Assim, constata-se que a instrução é a ponte que liga a transmissão dos conhecimentos, feita pelo professor, com a receção dos mesmos pelos alunos.

“Deste modo, e falando do contexto escolar, mais especificamente, o contexto de sala de aula, é crucial que o discurso do professor seja o mais objetivo e claro possível, utilizando uma terminologia e vocabulário que sejam coerentes e ajustados à faixa etária dos alunos. Isto é, será sempre importante usar a terminologia específica de cada modalidade, de forma a aumentar o conhecimento dos alunos. Mas por outro lado, é necessário que os alunos entendam a linguagem que utilizamos, não podendo o professor servir-se de um vocabulário demasiadamente específico.”

(Diário de Bordo 15 – 1º Período)

Deste modo a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino (Rosado & Mesquita, 2011). Tão importante como transmitir a informação é também conseguir recebê-la e para que tal aconteça de forma eficaz, o professor pode optar por utilizar vários métodos. Com a vista a manter a eficácia na instrução, e como defendem Rosado e Mesquita (2011), tentei utilizar várias estratégias instrucionais, como a demonstração, o questionamento, a exposição e o recurso a audiovisuais.

Durante o EP os problemas com os quais maioritariamente me debati, não se relacionaram com a dimensão da instrução pois, e mais uma vez, talvez o facto de já dar treinos há vários anos e a experiência nas atividades extracurriculares me tenha facilitado a tarefa. Também por isso, recorri frequentemente ao método da demonstração e do questionamento. No que à demonstração diz respeito, Arends (2008) defende a teoria de aprendizagem social, que solicita que muito o que aprendemos resulta da observação dos outros.

“Eu costumo fazê-lo nas minhas aulas mas nunca me tinha apercebido que os alunos davam tanta importância às nossas demonstrações, pelo que tentarei fazê-lo em situações futuras e perceber a reação dos meus alunos.”

(Diário de Bordo 13 – Semana 3-Dez a 7-Dez)

A minha experiência anterior fez com que a demonstração fosse, desde sempre, uma estratégia de instrução ao qual recorri frequentemente nas aulas e, simultaneamente, a utilização do questionamento, que focavam a atenção sobre os aspetos críticos, interferindo positivamente aquando da demonstração. Sempre que possível, a demonstração era realizada por mim, pois para além do estímulo visual necessário, conseguia executar a tarefa de forma correta para a turma. Porém, fiz do uso do potencial dos meus alunos e fui-lhes pedindo colaboração na demonstração das tarefas, recorrendo aos alunos mais aptos em determinadas ações, usufruindo sempre dos bons modelos de alunos, pois como refere Rosado e Mesquita (2011), quando são os alunos a demonstrar o exercício, e não o professor, este está mais focado

nos aspetos relevantes da tarefa, através da comunicação verbal aquando da demonstração.

O método do questionamento foi uma estratégia que utilizei recorrentemente tanto na vertente técnica como na vertente tática. Este método permite não só avaliar o conhecimento dos alunos e detetar dúvidas ainda existentes, como também emitir *feedbacks* importantes para todos (Sarmiento, 1993).

“Outro aspeto que foi focado foi a minha instrução, pelo fato de ser objetiva e capaz de persuadir os alunos, para além da boa colocação de voz. Para mim uma estratégia determinante, e que costumo utilizar frequentemente é o questionamento.

Quando algum aluno faz algo errado, ou um grupo não está a realizar a tarefa corretamente, a minha intervenção é baseada no questionamento sobre o objetivo de determinado exercício ou conteúdo.”

(Diário de Bordo 11 – Semana 19-Nov a 23-Nov)

Nesta linha de pensamento, Rosado e Mesquita (2011) referem que a utilização do questionamento possibilita potencializar os momentos de instrução. O facto de incitarmos os alunos a pensar o porquê de determinada situação sem lhes darmos a resposta *à priori*, possibilita a verificação do grau de conhecimento que os alunos adquiriram da informação transmitida, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, o aumento da frequência de interações entre professor/aluno, a melhoria do clima de aula, o aumento da motivação e mantém os alunos mais atentos e participativos que na instrução direta.

“Na minha opinião, e mesmo sendo uma modalidade individual onde os alunos têm menos entendimento, o questionamento é uma ferramenta determinante no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, a minha intervenção centra-se na forma como os alunos pensam e o que pensam sobre aquilo que estão a fazer (...).”

(Diário de Bordo 12 – Semana 26-Nov a 30-Nov)

O *feedback* é uma mais-valia do professor no processo de intervenção pedagógica e constitui uma variável poderosa na predição de um ensino eficaz (Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, para que o *feedback* seja eficaz, este

deve ser portador de determinadas características, tendo o professor de ter em conta a sua frequência, a sua pertinência e a sua especificidade. Desde o início que tentei emitir *feedbacks* descritivos, realizados normalmente no início de cada exercício, perante toda a turma, com o objetivo de rever os aspetos técnicos a ter em conta, e *feedbacks* prescritivos, mais frequentemente dirigidos a cada aluno individualmente (Rosado & Mesquita, 2011).

“Ainda durante esta semana houve uma observação de aula, ao Henrique, onde foi convidada uma treinadora de ginástica (modalidade abordada), facto que permitiu aos alunos terem um estímulo diferente para a aula e uma forma bem mais rigorosa e detalhada de abordar a modalidade. Talvez mais minuciosa que o nível dos alunos necessitariam, ainda assim, pelo menos para mim que estava a observar, foi perceptível a diferença de feedback da treinadora, mais ajustado e direcionado para o erro principal em determinado exercício.

(Diário de Bordo 14 – Semana 10-Dez a 18-Dez)

Um dos aspetos que fomos discutindo ao longo do ano em reuniões de NE foi o foco nos aspetos que pretendemos ver melhorados, isto é, num exercício por mais elementos que estejam a ser exercitados, não podemos querer que os discentes consigam melhorar todos eles e se concentrem em *feedback* distintos (a título de exemplo: corrigir a posição dos membros superiores, ao mesmo tempo que corrige o apoio dos membros inferiores no passe em voleibol). Assim, torna-se fundamental fechar o ciclo de *feedback*, focando os discentes para um comportamento, dando-lhes o *feedback* necessário e verificando a sua resposta.

Em todas as modalidades tentei ter uma postura interventiva, permitindo que os meus alunos melhorassem o mais possível, portanto fui um professor ativo no que concerne à emissão de *feedbacks*. Um aspeto determinante é o momento em que este é emitido, pois como referem Rosado e Mesquita (2011), o facto de se emitir o *feedback* imediatamente a seguir à execução cria condições acrescidas de eficácia.

4.2.3 Modelos de Ensino: Modelo de Instrução Direta vs Modelo de Educação Desportiva

Os modelos instrucionais definem uma importante peça no processo de ensino e delegam no docente uma grande responsabilidade, tendo este que selecionar o que melhor se adequa à sua turma em determinado momento ou modalidade. Assim, na mesma modalidade um professor poderá ter que recorrer a dois ou mais modelos de ensino, assim a turma em questão o solicite, pois quanto mais ajustado for o ensino mais benefícios aportará.

Os modelos de ensino propiciam um apoio ao docente, que deve considerar primeiramente o caminho que pretende seguir, centrando-se nos seus alunos, equilibrando a autonomia que lhes é conferida, criando circunstâncias ótimas ligação permanente ao desporto (Mesquita & Graça, 2011).

O modelo de instrução direta (MID) caracteriza-se essencialmente por proporcionar ao professor, quase exclusivamente, o controlo das decisões e dos mecanismos dos alunos no processo de ensino. Nesta linha de pensamento, Mesquita e Graça (2011) afirmam que no MID a maioria das decisões são tomadas pelos docentes. Desta forma, a autonomia e responsabilidade conferida aos alunos é praticamente nula, restando-lhes uma posição de aceitação perante as regras e rotinas da disciplina.

Noutra perspetiva, Metzler (2011) reconhece que o ponto central deste modelo é munir os discentes do maior número de situações orientadas, para que o docente seja capaz de emitir os feedbacks necessários. O mesmo autor refere ainda que no MID os alunos têm todos a mesma tarefa, exercitam todos da mesma forma e progridem de nível em conjunto.

Por conseguinte, Mesquita e Graça (2011) consideram que este modelo apresenta vantagens claras em habilidades desportivas num contexto fechado, ou seja, as que podem ser decompostas e lecionadas passo a passo.

No início do ano letivo, como desconhecia as capacidades da minha TR e pretendia ter o controlo da aula, recorri ao MID. Por estar mais à vontade com o

MID em detrimento dos restantes modelos de ensino, este foi um dos modelos que adotei no 1º e 2º período, pois permitia-me que assumisse o protagonismo na tomada de decisão e na instrução, sendo o professor que determinava as progressões e as tarefas, resultando em elevados tempos de exercitação e num maior controlo dos alunos.

Portanto, considero que com a aplicação do MID foi possível controlar mais eficazmente a TR e o tempo de exercitação dos alunos, estar mais atento à qualidade que estes demonstravam na execução das tarefas que lhes fui apresentando, e ainda foi possível emitir um maior número de feedbacks,

No primeiro ano de Mestrado contactei, pela primeira vez, com o Modelo de Educação Desportiva (MED), modelo que me suscitou desejo de aplicar nas aulas no EP. Este modelo apresenta um lado mais lúdico e motivador do processo de aprendizagem, fatores que me levaram a implementá-lo nas aulas de EF numa turma com características bastante específicas. O meu objetivo ao implementar este modelo foi o de promover uma aprendizagem baseada na variabilidade de experiências e de fomentar os níveis de motivação dos alunos para a prática das aulas de EF, pois como defendem Mesquita e Graça (2011), este modelo visa formar pessoas desportivamente competentes, cultas e entusiastas. Optei por recorrer ao MED apenas numa fase já mais adiantada do ano letivo (3º período), porque inicialmente senti a necessidade de recorrer ao (MID) e de alguma forma ao modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), atendendo às características da turma e à minha falta de experiência. Segundo Mesquita e Graça (2011) o MED, que privilegia a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem, situa-se numa posição de destaque nas incumbências curriculares da EF, baseando-se numa abordagem mais lúdica. Ainda os mesmos autores mencionam que o MED vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos.

“Com a aplicação desta forma híbrida do MED, um dos objetivos que pretendo melhorar junta da turma é o ambiente e as relações interpessoais, pois acredito que há

situações em que os discentes reagem de forma inapropriada e, por isso, devem mediar a sua intervenção e melhorar a sua postura social.”

(Diário de Bordo 32 – Semana 30-Abr a 3-Mai)

O MED integra seis características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação e a competição formal, o registo estatístico, o evento culminante e a festividade (Anexos 3 e 4).

A implementação do MED na minha turma residente permitiu-me manter um bom clima de aula e a motivar os alunos, fazendo com que se empenhassem cada vez mais. Todavia, não segui as características todas deste modelo, adequando-o ao meu contexto real, isto é, a minha turma. Neste sentido utilizei uma abordagem híbrida do modelo realizando a época desportiva e a competição formal mais curta (em virtude do número de aulas), a filiação das equipas ajustada às particularidades dos discentes, o registo estatístico foi passado para segundo plano (pois conseguia ter todos os alunos em empenhamento motor), abdicando do evento culminante da forma que é conhecido e da festividade que o define mas dando espaço a um momento de festejo na entrega e atribuição dos prémios para todos os participantes.

“Na aula de 3ª feira iniciamos a aplicação do MED propriamente dita na UD de futsal, empregando uma abordagem híbrida deste modelo, mantendo a filiação, a época desportiva e a responsabilidade na tomada de decisão de alguns exercícios que o caracteriza, mas não apelando à total festividade nem ao registo estatístico contínuo.”

(Diário de Bordo 32 – Semana 30-Abr a 3-Mai)

Constatei, que a adaptação deste modelo foi uma mais-valia para esta turma, pois como Siedentop (1996) e Corbin (2002) afirmam, quando as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa que passa, inequivocamente, pela prática desportiva. Para além de ter conseguido motivar os alunos mais desatentos para as aulas de EF.

As já implementadas rotinas de aula ajudaram a que este modelo tivesse benefícios ainda maiores, salientando o sentido de responsabilidade crescente dos capitães, o que fez com que eu lhes cedesse cada vez mais autonomia, facilitando-me assim a gestão da aula e o controlo e a organização da turma. A resposta dos alunos à implementação do MED foi bastante satisfatória e a componente competitiva assumiu-se como um fator motivador, mantendo os alunos mais atentos e inseridos nas tarefas. Acresce que o envolvimento dos alunos na aula e o espírito de equipa e de cooperação criados foram, sem sombra de dúvida, os fatores mais positivos da implementação deste modelo.

“Na minha opinião, os alunos estiveram extremamente aplicados nas tarefas que lhes foram propostas, nomeadamente os treinadores/capitães, que tentaram ao máximo ajudar os colegas, principalmente os menos hábeis. Penso que eles perceberam que, mais importante que o sucesso individual dos capitães é o sucesso coletivo de cada equipa, pois só assim todos conseguirão alcançar melhores resultados em todas as tarefas ao longo da aula, de acordo com os valores que o MED pretende inculcar.”

(Diário de Bordo 33 – Semana 6-Mai a 10-Mai)

Parece-me assim adequado afirmar que as estratégias seguidas com o MED se apresentaram apropriadas às características específicas da turma e foram fatores de melhoria das relações interpessoais que contribuíram para um incremento da motivação, do empenho e da participação dos alunos nas aulas. Neste sentido foi possível constatar que os discentes aumentaram o seu nível de participação e comprometimento, em relação às outras modalidades onde o MED não foi aplicado, e perceberam que mais importante que ganhar a todo o custo, é ser melhor e mais capaz do que eram quando começaram, auxiliando os colegas de equipa na busca da melhoria coletiva.

“No final da aula fizemos a entrega dos prémios, referentes à classificação total obtida ao longo das aulas, mas antes disso voltei a referir aos discentes que mais importante que o resultado final, isto é, quem ganhou, é a participação de todos, de uma forma positiva e ativa, e por conseguinte, todos os alunos haveriam de receber um prémio. Creio que a consciencialização dos alunos deve ser o aspeto mais

importante a ser desenvolvido em todas as aulas, principalmente quando nos reportamos ao MED”

(Diário de Bordo 35 – Semana 20-Mai a 24-Maio)

4.3. Avaliação

A avaliação pode-se definir, segundo Arends (2008) como um processo de julgar, de atribuição de valor ou decisão acerca do trabalho de um discente. Na minha opinião, a tarefa mais complexa ao longo do estágio foi avaliar, sentindo dúvidas e receios no que avaliar, de que forma, como tentar distinguir os alunos com uma classificação. Estas foram as minhas preocupações iniciais sempre que pensava numa avaliação, principalmente no 1º período.

Segundo Bento (2003) a própria avaliação caracteriza-se como um embaraço inevitável por si só, fazendo-nos crer que este processo deve ser refletido e o mais coerente e objetivo possível, com o intuito de clarificar os pressupostos requeridos e objetivar a condição final.

O processo de avaliação requer um conjunto de fatores inerentes ao próprio docente que requerem estar desenvolvidos e aperfeiçoados. Quando nos referimos a um momento onde é essencial estar focado em um ou mais alunos, a realizar várias ações técnicas e táticas com uma sequência fluída de jogo, é fundamental dirigir o nosso foco para aquilo que é o cerne da avaliação e atentarmos nos aspetos mais influentes e determinantes do momento avaliativo.

O ato de avaliar apresenta-se como indispensável num processo de ensino-aprendizagem de qualquer turma, tanto para perceber o que os alunos conseguem realizar em determinado momento, como para perceber se houve evolução e se atingiram o que era pretendido. Mesmo no âmbito dos docentes, aquando da avaliação, estes podem fazer um ponto médio do processo, analisando as questões que foram abordadas e de que forma é que a nossa prática foi desenvolvida e onde poderíamos melhorar.

Como defende Mesquita (2012), a avaliação deve diferenciar e catalogar a informação, adequando as decisões tendo em conta condições explícitas e

implícitas, com um carácter marcadamente subjectivo, ou seja, avaliar será um processo que, mais do que medir, concede um valor com base em critérios preestabelecidos.

A minha vivência durante o EP permitiu-me, a partir da avaliação, classificar a evolução dos meus alunos, diagnosticando o seu sucesso ou insucesso, fornecendo-me também informações muito relevantes sobre a eficácia do meu trabalho. A avaliação feita aos meus alunos permitiu, posteriormente, uma reflexão e uma procura conjunta de respostas para a solução dos problemas encontrados, nomeadamente aqueles referentes às habilidades ainda executadas de uma forma incorreta. Destas reflexões constavam, por exemplo: a eficácia dos meus *feedbacks*, para a ajuda na consolidação de uma determinada matéria; o número de aulas previsto para a consolidação dos diferentes conteúdos; e a correta adequação ao nível dos alunos dos exercícios de progressão propostos. Estas reflexões tanto eram realizadas no diário de bordo, como eram tema das nossas reuniões semanais de NE, facto que me permitiu ir percebendo de que forma é que poderia melhorar numa próxima avaliação, pois a opinião, tanto dos meus colegas, como da PC foi tida em conta e utilizada como ponto-chave.

Avaliar apresenta vantagens e desvantagens para o próprio docente, pois tanto o deve auxiliar no processo de atribuição de uma classificação, como deixar mais dúvidas e incertezas sobre determinados alunos. Uma mais-valia do processo avaliativo passa pela constatação do cumprimento dos objetivos definidos para cada UD, isto é, numa avaliação sumativa era possível verificar se os discentes tinham conseguido desenvolver os conteúdos exigidos para essa modalidade, permitindo assim ao professor perceber se a sua abordagem nessa modalidade foi eficaz.

Uma das nossas dificuldades iniciais consistiu na determinação da importância atribuída a cada condição determinada previamente, visto que, em alguns casos, não sabíamos o que esperar em determinado comportamento técnico ou tático. Durante o ano fomos modificando alguns pontos contidos nas avaliações realizadas, visto que quando realizávamos algum tipo de avaliação,

refletíamos sobre os aspetos positivos e negativos desta, com o intuito de melhorar e na próxima avaliação sermos mais objetivos e precisos.

Um aspeto, que eu considero, vantajoso da avaliação foi determinar um momento específico para o efeito, recorrendo sempre a várias situações de avaliação (exercícios analíticos, exercícios critério ou situações de jogo reduzida) como forma de verificar a evolução dos discentes. O facto de haver um momento apenas dedicado à avaliação, mais calmo e ponderado, permite aos docentes olhar para cada elemento da turma e perceber o que ele consegue fazer e onde consegue chegar. Não quero com isto afirmar que, os momentos informais de avaliação são os mais adequados ou os únicos, mas sugerir a sua utilização de forma proporcional e coerente, pois caso corra mal no dia da avaliação, o docente terá sempre os registos formais, que vai tirando ao longo das sessões didáticas.

As diferentes formas de avaliação que empregamos foram a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, assim como a teórica e a autoavaliação. Em todas elas, exceto na autoavaliação, houve incertezas e dúvidas, principalmente por pretender ser o mais justo e coerente possível na atribuição das notas ou classificações. Deste modo, tentei ser o mais objetivo possível e refleti imenso aquando destes momentos avaliativos, por não querer atribuir uma nota irrefletida ou descabida, mas como afirma Mesquita (2012), a avaliação faz parte do processo, assim não temos que nos julgar constantemente sobre o valor daquilo que estamos a fazer.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

No que à Avaliação Diagnóstica (AD) diz respeito verifica-se que é realizada na primeira aula de cada UD e tem como finalidade averiguar o nível de competência de cada aluno numa determinada matéria, elucidando o professor para a criação de metas a atingir. A AD é uma tarefa precedente, pois verifica se os alunos já têm conhecimento da matéria que o professor vai ensinar, isto é, se os alunos já dominam as aprendizagens que se pretendem abordar (Mesquita, 2012).

“Em relação à minha turma, na primeira aula realizei a Avaliação Diagnóstica (AD), onde me foi possível ter uma ideia do nível dos alunos e, posteriormente, ajustar as aulas à capacidade da turma. A noção com que fiquei após a AD foi de uma turma com um nível razoável e onde não havia ninguém com imensas dificuldades.”

(Diário de Bordo 5 – Semana 8-Out a 12-Out)

A AD foi elaborada apenas nas UD das modalidades coletivas, visto que o número de aulas das modalidades individuais foi reduzido e não havia tempo para verificarmos esse nível de entrada. Foi possível projetar algumas vantagens da AD nessas UD não só em relação à organização como no que se relaciona com a eficácia de uma abordagem mais real. Após esta análise é possível prever o tempo de consolidação dos diferentes conteúdos, traçar os objetivos que pretendemos alcançar e perceber, principalmente, os diferentes níveis de desempenho de cada um dos alunos. A AD contribuiu também para uma melhor organização dos alunos nas aulas, pois permitiu-me distribuí-los em grupos homogêneos ou heterogêneos, dependendo daquilo que era o meu plano para determinada aula, o que favoreceu o rendimento e a performance de cada um deles.

Segundo Bento (1987), para que os discentes obtenham bons níveis de desempenho é necessário apreender o nível concreto dos seus conhecimentos e das suas capacidades, e estabelecer a relação entre a zona do desenvolvimento atual e a zona do próximo desenvolvimento. Ainda o mesmo autor refere que os conteúdos são organizados através do estabelecimento de ligações constantes entre o que foi adquirido e o que irá ser alvo de aquisição, numa perspetiva de evolução crescente, sempre tendo como referência o antes e o depois. Deste modo, só após a realização e análise da AD é que o professor reúne as condições necessárias para estabelecer uma relação lógica entre o que os alunos conseguem fazer nesse momento e o que poderão vir a conseguir fazer no final da UD.

4.3.2. Avaliação Formativa

No que se refere à Avaliação Formativa (AF) verifica-se que esta pode ser realizada de forma contínua ou pontual, porém com vista à realização de uma

avaliação mais justa, durante as minhas aulas tive sempre como objetivo realizá-la de forma contínua. Por esse motivo, recorri à AF, o que me permitiu, para além de motivar os alunos, regular a sua aprendizagem, analisar os seus progressos no que concerne ao grau de domínio atingido e às dificuldades ainda existentes, servindo de base para a avaliação sumativa. A AF envolve uma avaliação de carácter informal ou formal, podendo assim, se for informal, a situação não ser definida como de avaliação e não ser discriminada aos alunos, que são o seu objeto, havendo, no entanto sempre um registo feito pelo professor (Mesquita, 2012). Maioritariamente, nas aulas utilizei a AF de forma informal, não informando os discentes para aquilo que contava para a avaliação mas fazendo um registo do rendimento em cada tarefa e verificando a evolução que estes iam mostrando ao longo do tempo.

“No meu entender, avaliar é das tarefas mais ingratas que podemos ter, pois no fundo estamos a definir o futuro dos alunos, com as notas que estamos a atribuir. Naturalmente, após a avaliação tive em consideração todas as aulas em que foi abordada a modalidade para classificar os alunos.”

(Diário de Bordo 12 – Semana 26-Nov a 30-Nov)

Segundo Birzea (1984), a AF é determinante, uma vez que é a única capaz de possibilitar a correção dos erros e a supressão de lacunas no processo de ensino-aprendizagem. O registo elaborado por mim ao longo das UD facilitou a perceção sobre o rendimento dos alunos durante o processo, pois era perceptível se o objetivo definido para cada sessão estava a ser focado ou exercitado e se os discentes estavam a ir ao encontro deste.

Já Josué (1986) refere que a AF é uma ferramenta imprescindível durante o processo de aprendizagem, por permitir evitar a inclusão de processos e conteúdos desajustados. Serve quase como de guião para função docente a AF e permite que este vá acompanhando passo a passo o desenvolvimento de cada UD, ajustando ou modificando qualquer situação indesejável para o processo de evolução da turma.

Com este tipo de avaliação vai-se construindo, no caso do docente, uma imagem do aluno, ao longo das aulas, admitindo o que cada um consegue ou

não realizar e de que forma se está a desenvolver em termos técnicos ou motores, nunca esquecendo a vertente social e afetiva. A ideia que se vai formando permite ao professor chegar ao momento da avaliação sumativa com uma perspetiva sobre o que esperar do rendimento de cada um, tornando deste modo a AF, na minha opinião, a mais importante no que concerne à evolução e desenvolvimento das capacidades que os discentes apresentarem.

Relativamente à Avaliação Sumativa (AS) constata-se que esta é fim de uma UD, permitindo aferir a evolução que houve entre o momento inicial (AD) e o momento final (AS), pois como defende Bento (1987), a avaliação final é o momento em que se determina o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, da ação e da aprendizagem dos nossos alunos.

4.3.3. Avaliação Sumativa

A AS traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, fornecendo ainda um resumo da informação disponível, procedendo a um balanço de resultados no final de uma extensão de conteúdos (Mesquita, 2012).

Arends (2008) acrescenta que a avaliação final é realizada após a instrução para determinar a eficácia do programa ou o valor do trabalho dos alunos. É, assim, o momento que precede um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, percebendo os pontos positivos e negativos deste processo e de que forma pode ser incrementado.

Reportando-me às minhas aulas, recorri a duas formas de avaliação distintas, as escalas de apreciação e uso de filmagens, nomeadamente em algumas modalidades individuais (como a ginástica de solo). Nas escalas de apreciação classificava o aluno tendo por base determinado critério de desempenho anteriormente definido.

“Na aula de 3ª feira terminamos a UD de ginástica, procedendo à sua avaliação.

Como já referi em reflexões anteriores, o modo avaliativo desta modalidade seria efetuado por uma sequência gímnica, dividida em 3 níveis de dificuldade. Deste modo,

cada aluno escolheu o seu nível e neste dia realizou a sequência respetiva. Para além da sequência, a apresentação inicial e final foi tida em consideração, assim como a fluidez com que o esquema era realizado. No cômputo geral, confesso que os alunos superaram um pouco as minhas expectativas para esta avaliação, visto que a divisão desta modalidade não favoreceu quer a minha abordagem, mas principalmente o desenvolvimento dos discentes, no entanto a forma como encararam a avaliação foi extremamente positiva e o resultado final foi excelente, olhando para o ponto de partida e comparando com o dia da avaliação.”

(Diário de Bordo 37 – Semana 3-Jun a 7-Jun)

Neste sentido, utilizei maioritariamente a mesma escala ao longo do ano letivo, estabelecendo quatro níveis de desempenho, número que considerei ser sensato, pois quanto mais níveis tínhamos mais difícil se tornava aferir a competência de cada aluno. Esta escala de avaliação foi discutida com a PC que também sugeriu não alargar em demasia o leque de níveis, pois a complexidade e o tempo despendido eram elevados. Nas modalidades coletivas socorri-me maioritariamente das escalas de apreciação para efetuar a AS, mas em algumas modalidades individuais fiz uso das filmagens. Na ginástica de solo, visto que é uma modalidade onde o detalhe é avaliado com rigor e há vários pontos corporais que necessitam de estar bem definidos e alinhados, optei por filmar o dia da avaliação, assim como no caso do salto em altura. Foi uma decisão favorável, que me permitiu avaliar com mais critério e de forma mais rigorosa, beneficiando os discentes.

Ao longo do EP senti que o processo de avaliação sempre foi aquilo que me deixava desconfortável e mais pensativo. Mesmo a questão de dar as aulas propriamente dita nunca me deixou nervoso ou alterado, pois estava confortável mesmo em matérias menos comuns ou conhecidas (como o caso do uni hóquei). Porém, para mim, o conhecimento específico, aliado a outras competências fundamentais claro está, é a característica essencial para um professor competente.

“A modalidade alternativa, mesmo não dominando a 100%, foi abordada de forma objetiva e esclarecedora. Foi uma modalidade que me fez indagar mais ainda que as outras, pela curiosidade e conhecimento, pois é fundamental que um professor

domine os conteúdos que está a lecionar. Ninguém sabe tudo, mas o conhecimento específico da modalidade, para mim, é essencial no processo de ensino-aprendizagem, e eu só me sinto tranquilo para guiar todo esse processo quando consigo dominar esse conhecimento.”

(Diário de Bordo 30 – 2º Período)

No caso dos momentos de avaliação, esse conhecimento, ou seja, essa experiência em avaliar nunca foi muito desenvolvida, apenas este ano de estágio. Por isso, ao longo do ano fui-me apercebendo de estratégias mais coerentes e eficazes, facto que me fez ir ajustando, a cada situação a minha forma de intervenção, pois como refere Nóvoa (2014), a constante busca pela melhoria da nossa prática pedagógica é que torna um professor um eterno aprendiz.

4.3.4 Avaliação Teórica e Autoavaliação

No que se refere à Avaliação Teórica (AT) podemos observar que teve uma importância considerável no EP. Foi realizada apenas no 1º e 2º período, visto que no 3º período o número de aulas era mais reduzido e a informação nova disponível também, para além de no último período, no regulamento do grupo disciplinar estar presente uma alteração, face ao ano anterior.

Em substituição da AT surgem os testes de condição física, contando para a nota do 3º período, mantendo o peso avaliativo do teste teórico. Foi uma forma de valorizar os testes físicos, incentivando os discentes a trabalhar a vertente física e metabólica ao longo do ano letivo, nos diferentes momentos da aula, mais propriamente na parte final, onde cada aula continha um trabalho específico, que visava melhorar os resultados nos testes de condição física.

Em relação à AT, ambos os guiões foram construídos em grupo e com a ajuda da PC. Começamos por sentir alguma dificuldade em estruturar as questões que gostaríamos de ver respondidas, primeiro por acharmos que o grau de dificuldade era baixo mas depois por constatarmos que esse grau de dificuldade era elevado.

“Esta semana fica marcada pela realização dos testes teóricos da minha turma residente e da minha turma partilhada. Foi a primeira vez que tive na função de professor, a dar um teste. Ver a reação dos alunos, durante a sua realização, evitando que haja conversa e copianço ao longo do teste foi uma tarefa diferente. Agora consigo perceber o outro lado. No entanto, em ambas as turmas a postura foi ligeiramente diferente. Se no caso do 5º ano estávamos com o intuito de ajudar os alunos a perceber o que realmente era pedido, direccionando o pensamento deles para a matéria que estava mencionada nessa pergunta, por outro lado, e no caso do 10º ano as explicações eram mais no sentido lato, visando apenas a matéria abordada nessa pergunta.”

(Diário de Bordo 13 – Semana 3-Dez a 7-Dez)

Deste modo, foi necessário refletirmos sobremaneira para que o enunciado estivesse bem organizado e bem escrito, com questões que fossem pertinentes mas ao mesmo tempo que demonstrassem quer a atenção dos discentes ao longo das aulas, quer o grau de empenhamento demonstrado no estudo. Para cada um dos testes, os EE forneceram um documento com os apontamentos requeridos para os testes, visando os aspetos fulcrais de cada matéria abordada, tentando ser o mais claro e precisos na informação disponibilizada, ou seja, um documento curto mas com as indicações necessárias.

A AT foi uma peça importante na estruturação da disciplina, pois incentivou os discentes a manterem o foco na parte mais teórica da aula, permitindo desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento teórico. Algo que fui notando com o passar das sessões didáticas era a constante ajuda entre os alunos da turma, demonstrando para além de interesse, um conhecimento aprofundado da matéria, facto que me deixou satisfeito.

No que concerne à Autoavaliação constata-se que foi realizada na última aula de cada período e possibilitou que os discentes fizessem uma introspeção daquilo que foi o seu aproveitamento ao longo de cada período.

No cômputo geral, os alunos foram sinceros com eles próprios e comigo, no sentido em que apresentaram argumentos de acordo com aquilo que se tinha passado e de acordo com a minha opinião para eles. Isto demonstrou, por

um lado, honestidade da parte deles e, por outro lado, o carácter que eles possuem. Este tipo de competências também são alvo da nossa atuação e devem ser desenvolvidas juntamente com as técnicas e as táticas, mas muitas vezes são passadas para segundo plano.

5. Participação na escola e relações com a comunidade

5.1 Atividades realizadas pelo grupo

A minha experiência no EP apresentou diversas vivências, de formas distintas e com significados diversos. O horário dum professor numa escola é muito mais que aquele que apresenta as turmas e distingue os espaços onde as aulas são lecionadas. Um docente investe no seu local de trabalho imensas horas para além daquelas que são necessárias, mais que preparar aulas ou UD, um professor passa na escola, muitas vezes, mais tempo do que aquele que passa em casa, isto porque, há outras tarefas que não vêm no seu horário mas que são precisas realizar.

Assim, as relações que se criam dentro do grupo disciplinar vão sendo cada vez maiores, pois o tempo passado entre estes elementos é elevado. São estas relações que determinam se, um corpo docente numa escola ou grupo disciplinar, é coeso e complacente e se desempenham as suas tarefas satisfatoriamente.

Ao longo do ano foram enumeradas várias atividades que seriam do âmbito do grupo de EF, como o corta-mato, o torneio de voleibol, torneio de basquetebol e o torneio de andebol.

No que se relaciona com as atividades, a primeira delas foi o corta-mato, que decorreu no 1º período. Por ser a primeira atividade, a expectativa era elevada, em perceber como é que os outros professores iriam corresponder, qual seria a minha função enquanto elemento da organização. Não era a primeira vez que participava num evento destes mas, desta vez, a importância e a vontade em ajudar eram diferentes. Deste modo, foi realizada uma reunião de grupo disciplinar onde foram divulgadas as incumbências de cada professor e onde fiquei a saber o que teria que fazer no dia do evento. A minha tarefa na corrida propriamente dita foi ficar responsável pela chegada, dividindo os alunos e encaminhando-os para a mesa da organização. No dia da prova, chegamos mais cedo e montamos o percurso, colocando o material necessário para que a prova decorresse sem grandes sobressaltos. Nem toda a gente

colaborou na sua função, que estava previamente estipulada, mas como não conseguimos controlar todas as situações, acabamos por tentar remediar um ou outro contratempo. No entanto, tudo acabou por decorrer dentro da normalidade e não houve nenhum incidente a registar, sendo que o mais importante foi que os alunos não se aperceberam da situação. Foi uma experiência sensacional, onde sabíamos de antemão que é dos eventos desportivos de maior impacto e adesão por parte dos alunos e onde o convívio entre os docentes foi mantido, acabando por no final, alguns de nós irmos almoçar juntos, promovendo a interação e a confraternização.

“Esta semana tivemos o corta mato, que não foi organizado por nós mas fizemos parte, como membros do grupo disciplinar. No geral, a atividade correu sem problemas. Porém, a falta de organização e divisão de tarefas notou-se no dia da prova, porque logo à partida, com a numeração dos alunos participantes, surgiram problemas, pois os números da prova masculina e feminina começavam pelo 1. Logo, a forma de introduzir os dados no programa de classificação tornou-se mais difícil e demorada. Foi visível também a falta de vontade de alguns colegas, para realizar as suas tarefas ou fazê-las atempadamente.”

(Diário de Bordo12- Semana 26-Nov a 30-Nov)

A atividade seguinte foi o torneio de basquetebol, cuja organização não ficou especificamente à nossa responsabilidade, mas onde ajudamos onde foi necessário. O facto de participarmos em atividades desta natureza permite-nos ter uma noção sobre o trabalho que deve ser elaborado aquando da realização de um torneio desta magnitude.

Por fim, a última atividade que se realizou foi o torneio de voleibol (anexo 5), da nossa inteira responsabilidade, desde a criação do evento, cartaz, ficha de inscrição, ao dia do torneio propriamente dito. Embora tivéssemos as coisas planeados no tempo, deixamos o tempo correr e não realizamos as tarefas nas datas previstas, tendo a PC que nos fornecer uma ficha de inscrição para os alunos.

“Esta semana destacou-se pela realização do torneio de voleibol, responsabilidade do núcleo de estágio. Tudo decorreu dentro da normalidade, sem nenhum incidente a registar. No escalão 9º/10º, a equipa vencedora foi a minha turma,

o que me deixou satisfeito, principalmente pelo seu comportamento ao longo do torneio e pela forma como tentaram jogar bem e dentro dos parâmetros que foram abordados nas aulas, como os 3 toques e o remate ou passe em suspensão. Nem tudo foi bom, e o facto de termos deixado algumas coisas para a última fez com que houvesse alguma confusão com os jogos, mas nós na mesa fomos resolvendo essas situações. As presenças não foram marcadas em algumas equipas, pois o torneio já começou atrasado, não sendo possível controlar se todos os alunos compareceram, de forma a informar os professores e os diretores de turma.”

(Diário de Bordo19 – Semana 21-Jan a 25-Jan)

Na preparação dos prémios também não investimos muito, criando apenas uma moldura para as fotografias. Porém, no dia do torneio correu tudo em conformidade, principalmente pela forma como organizamos o calendário dos jogos, não havendo confusão na troca de campos, nem nas equipas que os disputavam. De salientar que houve imensas equipas a participar e que esta gestão, feita pelo NE, foi realizada na perfeição.

“Outro ponto menos bom foi a criatividade e atractividade dos prémios que entregamos. Podíamos e devíamos entregar prémios mais criativos, no sentido do impacto e lembrança dos alunos, particularmente dos mais novos. Tivemos tempo para fazer ou arranjar prémios melhores e no futuro não devemos deixar as coisas atrasar.”

(Diário de Bordo19 – Semana 21-Jan a 25-Jan)

O torneio foi dividido em 4 níveis, 5º e 6º ano, 7º e 8º ano, 9º e 10º e 11º e 12º ano. Em cada nível foram efetuados grupos, tendo em conta o número de equipas presentes. A minha turma fez-se representar por duas equipas.

Em termos de espaço, dividimos o pavilhão em 3 campos de voleibol e aproveitamos ainda, o GC para realizar mais 4 campos, onde apenas realizaram os seus jogos o nível do 5º e 6º ano.

O papel de árbitro foi atribuído a alunos que se voluntariaram para o efeito ou alguns que faziam parte da modalidade no desporto escolar. Esta ajuda demonstrou-se determinante para que o torneio se desenrolasse com a maior normalidade possível e sem eles teria sido mais complicado.

Um aspeto que destaco foi que uma das equipas da minha turma venceu o torneio no seu escalão (9º e 10º) (anexo 6), ganhando na final a outra turma do 10º, sem dar hipótese alguma ao adversário. Fiquei muito feliz por eles, pois demonstraram que o esforço que colocaram nas aulas de voleibol foi recompensado, e acima de tudo, demonstraram um excelente espírito de equipa e de companheirismo e muita alegria enquanto estavam a jogar.

A experiência que obtivemos pela presença nestes eventos, efetuando várias tarefas como árbitro, juiz de mesa, controlador das chegadas, entre outras, faz-nos refletir sobre a função docente e perceber que é muito mais que dar aulas a um grupo de alunos. É bem mais que isso, são as relações que se criam dentro do nosso contexto, as amizades que se vão formando com as pessoas que nos envolvem, é ultrapassar alguns obstáculos e situações negativas que nos vão acontecendo, mas no fim de contas a nossa função vai ter sempre a mesma direção, o mesmo fim, os alunos.

5.2 Desporto Escolar: Tag-rugby

Enquanto elemento ativo da área do ensino e do treino sempre estive ligado ao desporto, mais especificamente ao desporto federado do futebol e à área do treino desportivo nesta modalidade. Neste sentido, esta vertente do DE, à partida deixou-me logo entusiasmado para começar pois nutro um sentimento grande pelo treino e aqui poderia colocar em prática alguma da minha experiência enquanto treinador, mesmo que essa fosse obtida noutra modalidade.

O desporto escolar (DE) foi, de todas as experiências, a que menos usufruí do EP. Comecei por escolher uma equipa da modalidade de voleibol feminino, ainda no início de outubro, no entanto, houve necessidade de se alterar os horários desta equipa, pois não eram coincidentes com a professora que o iria assegurar. Desta forma, e em virtude dos meus trabalhos, decidi mudar de grupo-equipa, pois ainda nenhum deles tinha arrancado. Escolhi então a modalidade de badminton, por ser uma atividade que não iríamos abordar ao longo do ano e por gostar de desportos de raquetes.

Todavia, após o início definido do DE não tivemos nenhum aluno desta faixa etária interessado em participar nesta modalidade, semana após semana não haviam treinos de badminton. Foi assim até ao final do 1º período, altura em que a PC falou comigo e sugeriu-me mudar de modalidade, visto que aquela possivelmente não iria ter treinos, mas que no entanto, participou nos encontros agendados, apenas com alunos que compareciam aos jogos. Caso os alunos não comparecessem, à escola seria atribuída derrota administrativa e falta de comparência, situação que pode provocar alguns problemas em questões de participação nas outras atividades.

Deste modo, tive que optar por outra modalidade que não tivesse ocupado e que me permitisse conjugar com o horário das minhas aulas. Foi então que escolhi o Tag Rugby, modalidade que também não seria alvo da nossa abordagem e que me permitiria aumentar os meus conhecimentos, fator que me levou a escolhê-la, pese embora já ter participado em encontros enquanto aluno do secundário.

“(...) principalmente por ser uma modalidade onde o meu conhecimento é menor, e por isso vou aprendendo coisas novas a cada treino, juntamente com a ajuda da professora responsável. Pelo facto de ser outra docente, necessariamente tem outra abordagem e outra perspetiva do ensino e do desporto em geral, o que permite contrastar tanto com a minha visão e dos meus colegas, como com a da professora cooperante.”

(Diário de Bordo 22 – Semana 11-Fev a 15-Fev)

Contudo, e já com alguns obstáculos para trás na questão do DE, não foi uma experiência deveras enriquecedora, não pela professora responsável, pois sempre teve uma postura extremamente positiva comigo, auxiliando em tudo o que precisei, mas sim pelos alunos, pois, regra geral, o treino só era realizado por 4 ou 5 alunos (número mínimo para um jogo oficial). Aliás, muitas vezes só compareciam 3 alunos aos treinos, isto quando não faltavam todos e não havia treino. É certo que todos os discentes deste grupo-equipa eram da mesma turma e quando, por exemplo tinham um ou mais testes nessa semana, não compareciam ao treino.

“No entanto, esta semana não houve treino, pois só compareceu um aluno ao treino. Visto que, os outros elementos teriam teste nesse dia, mais nenhum aluno se deslocou à escola para o treino.”

(Diário de Bordo 23 – Semana 18-Fev a 22-Fev)

Foi uma experiência diferente de todas as outras, mostrando-me uma perspetiva distinta daquilo que são as rotinas do contexto escolar e que acabou por me prejudicar um pouco, por não ter vivenciado algo mais enriquecedor para o meu EP.

5.3 Direção de Turma

O papel de diretor de turma (DT) não foi muito assinalado neste ano de estágio, no entanto a PC sempre tentou passar-nos informações relevantes acerca da incumbência que um DT tem na sua função e como deve tratar de alguns assuntos que vão aparecendo ao longo do ano. Como falamos em algumas reuniões de NE, enquanto EE deve-nos ser entregue ou papel no DE ou uma tarefa como DT. Neste caso, a nossa tarefa foi dedicada ao DE. Neste sentido, a nossa posição nas tarefas de DT foi mais de observadores atentos a todas as ocorrências que se iam passando, não só com a PC mas também com outros docentes.

O desempenho do cargo de DT é de capital importância, pela necessidade da existência de uma interação entre a escola e a família para o sucesso do aluno e para a resolução dos problemas, pois o contacto frequente gera uma confiança, em ambas as partes, muito benéfica para a realização de um trabalho conjunto.

Nesta linha de pensamento, Zenhas (2006), refere a importância do papel do DT, atribuindo-lhe uma função ligação na relação escola-família. Para os Encarregados de Educação, o contacto com o DT é um dos meios disponíveis para a obtenção das mais variadas informações sobre o rendimento escolar dos seus educandos e todos os assuntos relacionados com o contexto-escola, pois é um professor que tem acesso aos dados mais diferenciados e integrais

dos alunos e que, frequentemente articula com os restantes professores do conselho de turma.

Para além das demais incumbências do DT, este é ainda responsável por registar e justificar, semanalmente e em programa informático próprio, as faltas dos alunos, ter um horário de contacto com os Encarregados de Educação no horário semanal de atendimento. A estes procedimentos burocráticos acrescento ainda o lançamento das classificações nos diferentes documentos de registo.

6. Estudo de Investigação: A emissão de *feedback* no processo pedagógico

Resumo

À função docente é atribuída uma responsabilidade e rigor tremendo, devido às características que esta abarca na configuração da nossa sociedade atual. O professor é responsável pelo crescimento pessoal e social dos seus alunos, para além da vertente física e motora, por isso, a forma como lidera e conduz o processo de ensino-aprendizagem é fulcral, através da transmissão de conteúdos claros e precisos, incrementando o nível de aprendizagem destes. O *feedback* assume, assim, um papel preponderante na condução deste processo, pois é um meio que possibilita a orientação e correção posterior das *nuances* de comportamento que estes vão tendo. Desta forma, surge a elaboração deste estudo, que tem como objetivo melhorar e aumentar a emissão de *feedback* transmitidos por parte do EE, através da observação e análise da sua prática pedagógica. Foram observadas as aulas de EF do EE, com recurso a meios digitais, de forma a fazer o registo dos seus *feedbacks*, tendo em consideração três dimensões, objetivo, forma e direção, durante oito aulas de uma mesma UD, numa turma de 10º ano de escolaridade com 24 alunos. Os resultados demonstram que o EE recorreu maioritariamente à emissão de *feedbacks* descritivos (embora os prescritivos estivessem frequentemente presentes), auditivos (porém, os auditivo-visuais também foram uma constante) e individuais. Através deste estudo, o EE teve uma perceção mais concreta e detalhada da forma como desenvolve o seu processo pedagógico, possibilitando uma melhoria na qualidade e objetividade da emissão de *feedback*, através da confrontação com a literatura existente.

PALAVRAS-CHAVE: *FEEDBACK*, DIMENSÕES DO *FEEDBACK*, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

At the teaching function is assigned a huge responsibility and stringency, due to the features that it embraces in our society. The teacher is responsible for the personal and social growth of his own students, besides the physical aspect, for that reason, the way that he guides the teaching-learning process is fundamental, by communicating clearly and accurately the major information, increasing the level of learning of these. The *feedback* takes on, that way, a key role on guiding this process, because it's a tool that allows subsequent guidance and adjustment of the behavioral changes. Thus, the elaboration of this study arises, which aim is to improve and increase the emission of *feedback* transmitted by EE, through the observation and analysis of their pedagogical practice. The Physical Education lessons of EE were observed, using digital tools, in order to record their *feedbacks*, considering three dimensions, objective, form and direction, during eight classes of the same UD, in a 10th grade class with 24 students. The results show that the EE mostly resorted to the transmission of descriptive (although prescriptive were frequently present), hearing (however, hearing-visual *feedbacks* were also a constant) and individual *feedbacks*. Through this study, the EE had a more concrete and detailed perception of how it develops its pedagogical process, enabling an improvement in the quality and accuracy of the *feedback*, by confronting existing literature.

KEYWORDS: *FEEDBACK*, *FEEDBACK* DIMENSIONS, PHYSICAL EDUCATION.

6.1 Introdução

O processo de comunicação entre professor-aluno, no que concerne à aprendizagem dos conteúdos, comporta quatro dimensões: instrução (possibilita uma aprendizagem clarificada), controlo (comportamento dos discentes), motivação (através da enumeração dos objetivos) e a expressão emocional (demonstração do contentamento) (Graça, 2001).

A comunicação assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, por ser um método enigmático e abstrato, pois cada elemento tem uma perceção tendo em conta o mesmo contexto informativo (Mesquita, 2003). Muitas vezes, a mesma informação é apreendida de formas distintas pelos alunos, mesmo que o processo instrucional seja claro o objetivo.

Quando se transmite uma mensagem, por meio comunicativo, existe uma perda de algumas componentes, dado que, a capacidade de processamento oscila de indivíduo para indivíduo, visto que cada um apresenta uma capacidade diferenciada.

Neste sentido, como defendem Mesquita et al. (2008) há diferenças consideráveis de informação quer na atenção e retenção, como na compreensão do conteúdo divulgado pelo docente.

Uma das formas de tentar guiar e assegurar o processo comunicativo, no que toca ao momento instrucional e à sua respetiva resposta, é através do *feedback*, por se definir como uma das ferramentas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bloom (1976), o *feedback* evidencia-se como um mecanismo crucial para a competência do ensino. Sendo uma ferramenta que permite manter os alunos focados e motivados na tarefa, este deve ser auxiliador do comportamento motor de cada discente ou grupo de discentes.

Já Rosado e Mesquita (2011) referem a importância do *feedback* no sistema de intervenção pedagógica, destacando-se a importância da emissão de um *feedback* de qualidade, para auxiliar os discentes no cumprimento das suas incumbências.

O *feedback* deve ser valorizado dentro do sistema de ensino-aprendizagem, uma vez que, a sua emissão vai ao encontro das necessidades da turma e dos seus respectivos alunos. Porém, é necessário ter-se em consideração que, no processo de transmissão de informação, ocorrem diversas perdas dessa informação, chegando a atingir os 60% (Rosado et al., 2008). O processamento daquilo que é transmitido, por parte dos alunos, nem sempre corresponde àquilo que é dito, para além da informação difundida pelo docente não ser aquela que se pretende divulgar.

Com o intuito de melhorar a quantidade de perdas de informação aquando do processo comunicativo, o professor tem que ter em consideração alguns recursos que possam colaborar neste mesmo procedimento. Deste modo, é importante considerar que um indivíduo retém mais rapidamente aquilo que vê do que aquilo que ouve, recorda melhor aquilo que faz e diz em simultâneo, decora com mais facilidade o que é dito recentemente e memoriza melhor o conteúdo referido em contexto real ou por alguém com maior legitimidade (Mesquita et al., 2008).

Outro ponto central na comunicação prende-se com a forma como a informação é transmitida. Como referido anteriormente, as estratégias que o professor adota para adequar e potenciar a objetividade e compreensão da mensagem por parte dos discentes, devem possibilitar não só o processamento da informação, como a sua retenção.

Para isso, deve utilizar uma linguagem adequada, com a terminologia apropriada mas perceptível ao aluno, socorrendo-se de uma apresentação explícita de forma a ampliar os índices de atenção, incrementando a comunicação entre o emissor e o recetor da mensagem (Rink, 1993).

Segundo Siedentop (1991), a comunicação relaciona três fatores indissociáveis como a exposição das tarefas, a sua explicação e demonstração e a emissão de *feedback* durante e após a sua realização, observando todo o processo.

De forma a melhorar o processo comunicativo, e como sugerem Graça e Mesquita (2006), o momento instrucional deve abranger as relações que se

instituem entre aquilo que é transmitido para determinada tarefa, as respostas motoras dos discentes e a informação passada no decurso da prática, espelhada pelo *feedback*.

Assim, o *feedback* define-se como uma informação emitida após a reação motora de um aluno, com a intenção de a modificar (Siedentop, 1991). Já Sarmiento (1993) afirma ser uma resposta em função de uma conduta observada, enquanto Fishman e Tobey (1978), cit. por Rosado e Mesquita (2009, p.82), declaram que é a atuação do docente de acordo com a ação motora de um discente ou atleta, com a finalidade de a alterar em função da consecução ou produção de uma competência.

Conforme Rosado (1995) afirma, o *feedback* deve estar organizado tendo em linha de conta várias variáveis como a forma, o momento, a direção, a quantidade de intervenções e o seu grau de especificidade e o objetivo da intervenção.

De acordo com Schmidt (1991), o *feedback* pode ser classificado em extrínseco e intrínseco. Os de ordem intrínseca são as interpretações obtidas ao nível sensorial durante ou depois da consecução de um gesto motor, por outro lado, os extrínsecos são gerados através de uma comunicação por meio verbal, visual ou por ambos, sobre o desempenho conseguido na resposta motora.

Nesta linha de pensamento, Serra (2001) sugere que o docente é o responsável pela informação dada exteriormente, que complementa aquela que é adquirida pelo próprio discente e pela tarefa em si. Logo, torna-se fundamental transmitir informação sobre a performance dos alunos durante e depois de uma ação motora.

Em relação ao critério da informação, o *feedback* pode ser dividido em duas categorias: conhecimento da performance ou conhecimento do resultado. No que diz respeito ao conhecimento da performance podemos verificar que este salienta a questão do processo, isto é, enfatiza a correta execução das tarefas realizadas; no que concerne ao conhecimento para o resultado é

observável o seu carácter objetivo apenas com o produto final, ou seja, o resultado alcançado (Arnold, 1981).

Como referem Piéron (1999) e Sarmiento et al. (1998), o *feedback* assume a divisão na sua forma, objetivo e direção. No que toca à forma, verifica-se que este pode ser considerado como auditivo (desencadeado de forma oral), visual (exibido de forma não-verbal, através de gestos e/ou demonstrações), cinestésico (através da utilização do contacto físico ou manipulação corporal) e misto (recorrendo a mais que uma das formas). Sempre que há uma correcção é fundamental que sejam rematadas com uma demonstração, para que seja mais efetiva a percepção dos discentes. Cada vez mais é fulcral utilizar uma abordagem mista, recorrendo a mais que um tipo de forma de *feedback*, pois, deste modo, a capacidade de entendimento e assimilação será superior, pois como declara Rosado (1988), os *feedbacks* emitidos devem ser auditivo-visuais e não apenas visuais.

Relativamente ao objetivo, este é de carácter avaliativo (julgamento ou parecer tendo em conta a execução), prescritivo (informação sobre o comportamento desejado em determinada tarefa), descritivo (indicação emitida sobre a realização de uma ação) e interrogativo (interrogação sobre a resposta motora do aluno).

No que à direção se refere podemos constatar que a divisão é efetuada pela vertente individual (informação emitida a título individual), grupo (informação a mais que um atleta, mas não a toda a turma) e classe (informação transmitida a todos os praticantes). De acordo com Rosado (1988), maioritariamente os *feedbacks* utilizados são os individuais, no que toca à direção, com o intuito de possibilitar uma intervenção mais individualizada e próxima do discente. Porém, e no caso dos desportos coletivos, os *feedbacks* são direccionados mais a pequenos grupos, pois os erros observados são semelhantes e os alunos trabalham em equipa para o mesmo objetivo.

Em relação à afectividade determinada pela importância do *feedback*, Sarmiento et al. (1998) referem-no como positivo ou negativo, explicitando que no caso do positivo estamos perante uma mensagem que visa enaltecer e

encorajar a performance do atleta e no caso do negativo constata-se que é uma mensagem aportada ao discente visando uma ação errada ou desajustada numa dada tarefa.

Ainda no que se referem às dimensões do *feedback*, Carreiro da Costa (1998) destaca o valor deste, classificando-o apropriado e inapropriado. Um *feedback* de valor apropriado relaciona-se com uma análise adequada e oportuna em relação à ação motora desenvolvida pelo aluno, já o de valor inapropriado relaciona-se com uma abordagem errada e desajustada à resposta motora do praticante, mesmo que seja verídica.

A frequência de emissão do *feedback* deve ser o mais apropriada possível, uma vez que se for em demasia pode provocar um efeito contrário àquele que pretendemos, para além de poder desencadear uma acomodação no aluno. A emissão do *feedback* deve ocorrer imediatamente após à ação motora com o intuito de confrontar o aluno com uma mensagem emitida devido à sua performance motora (Rosado & Mesquita, 2011). Se o *feedback* não for emitido logo após a sua realização, a eficácia obtida será menos, uma vez que o aluno não terá tão presente na sua memória o seu comportamento motor (Rosado, 1995).

De acordo com Werner & Rink (1987), o *feedback* é variável poderosa na previsão de ensino ajustado e valoroso, assim é primordial adaptar o *feedback*, em conformidade com os contextos específicos onde este será emitido.

Já Landin (1994) refere que a emissão de *feedback* deve ser condicionada pelo grau de desempenho dos discentes, pelas particularidades das habilidades motoras e pela variedade da ação. Nesta linha de pensamento, (Mesquita, 1998), destaca que o grau de desempenho dos discentes permite que se adeque o conteúdo da informação do *feedback*, pois é um mecanismo que afeta sobremaneira os resultados da aprendizagem.

Neste âmbito imerge o presente estudo, que pretende enquadrar o *feedback* e as suas dimensões essenciais na atuação do EE, e tem como propósito analisar a sua intervenção na prática pedagógica, nas aulas de EF referentes à UD de Uni Hóquei. Um dos objetivos foi verificar que tipo de

feedbacks o EE emitia aquando da abordagem de uma modalidade coletiva, mesmo que esta fosse desconhecida para a maior parte da turma, inclusive para o EE. Posteriormente foram verificadas as intervenções do EE nas aulas gravadas e categorizados os feedbacks tendo em consideração o Sistema de Observação do *feedback* de Sarmiento (2004). Este sistema possibilita uma análise quantitativa da prática pedagógica do docente, tendo em linha de conta a reação da atuação do professor face ao comportamento motor por parte dos alunos. Deste modo, é possível compilar dados detalhados sobre o objetivo, forma e direção do *feedback*.

6.2 Metodologia

6.2.1 Participantes

Para a realização deste estudo foi observado um EE do 2º Ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, durante uma UD de uma modalidade coletiva, o Uni Hóquei.

Foram registados oito segmentos de aulas de 50 minutos, divididos em quatro ocorrências de um segmento de aula, isto é, uma aula com 50 minutos; e duas ocorrências de dois segmentos de aula (1 bloco), ou seja, uma aula com 100 minutos.

Este estudo foi realizado numa turma do 10º ano de escolaridade, com um total de 24 alunos, 10 do género masculino e 14 do género feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade, numa EC da cidade do Porto.

6.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma lista de verificação com vista à recolha de informações detalhadas acerca das intervenções efetuadas pelo EE relativamente aos tipos de *feedback*. Este instrumento corresponde ao Sistema de Observação do *Feedback* Pedagógico proposto por Sarmiento (2004).

O Sistema é constituído por 4 dimensões, designadamente: o objetivo, a forma, a direção e a afetividade, contudo, só as dimensões objetivo, forma e direção foram tidas em consideração neste estudo. Cada dimensão é composta por categorias. Assim sendo, a dimensão objetivo divide-se em 4 categorias: avaliativo; prescritivo; descritivo; interrogativo. A dimensão forma divide-se em 4 categorias, todavia apenas 3 foram analisadas: auditivo; visual; misto. A dimensão direção subdivide-se em individual, grupo e turma (Tabela 2).

Tabela 2 – Sistema de Observação do *Feedback* Pedagógico: objetivo, forma e direção (Sarmento, 2004).

Objetivo	
Avaliativo	O professor reage à prestação do aluno emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma. Positivo - <i>"Boa, muito bem, está melhor."</i> Negativo - <i>"Assim estás a fazer mal."</i>
Prescritivo	O professor reage à prestação do aluno informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado. - <i>"No remate realiza a corrida de aproximação com o último passo longo, rápido e explosivo."</i>
Descritivo	O professor descreve a prestação do aluno, informa o executante da forma como o realizou. - <i>"Estás a realizar o "Amorti" para o fundo do campo".</i>
Interrogativo	O professor interroga acerca da prestação motora do aluno. - <i>"Como é que realizas-te o passe?"</i>
Forma	
Auditivo	A reação do professor manifesta-se, exclusivamente, de forma oral.
Visual	A reação do professor manifesta-se através de uma forma não verbal (formas gestuais de aprovação, desaprovação ou de demonstração).
Misto	A reação do professor à prestação do aluno, inclui as 2 formas descritas anteriormente.
Direção	
Individual/Aluno	A reação do professor à prestação do aluno dirige-se, apenas, a um aluno.
Grupo	A reação dirige-se a mais de um aluno (grupo de trabalho) mas não à totalidade da turma.
Turma	A reação à prestação dirige-se a toda a turma.

6.2.3 Desenho do estudo

Os dados foram recolhidos no 2º período, aquando da aplicação da UD de Uni Hóquei, através da gravação digital de um sistema de vídeo Sony PJ410, de forma a registar todos os *feedbacks* emitidos pelo EE durante a aula.

A câmara foi colocada num ponto fixo, tendo em conta o local da aula (pavilhão ou ginásio central) e foi colocada em plano aberto, de forma a entender a direção do *feedback*. Para além da câmara, o EE socorreu-se do auxílio dos seus colegas de NE, que o acompanharam incessantemente no decurso destas aulas, anotando manualmente (papel e caneta) os *feedbacks* emitidos por este.

O estudo desenvolveu-se ao longo de 8 aulas, realizadas no 2º período, momento destinado à aplicação da modalidade alternativa de Uni Hóquei, tendo em consideração o PA e o *roulement*. Os dados coletados foram ordenados e categorizados tendo em consideração as dimensões do *feedback* preestabelecidas.

Em todas as aulas de 50 ou 100 minutos, há que subtrair o tempo destinado ao banho, no final de aula (5 ou 10 minutos, respetivamente), o tempo para a chamada e explicação inicial dos conteúdos (10 minutos). Assim, em cada segmento de 50 minutos, apenas 35 deles são efetivos e destinados à prática física e motora.

6.2.4 Procedimentos de análise de dados

Posteriormente à coleta de dados, estes foram transcritos e analisados de acordo com as dimensões do *feedback* e suas categorias previamente estipuladas.

Os dados foram comparados entre as várias aulas da UD, para se perceber de que forma o EE utilizada emissão de *feedback* na sua prática pedagógica. A verificação do *feedback* foi processada através de uma caracterização estatística descritiva de frequências absolutas (FA, que

correspondem ao número de vezes que cada um deles ocorreu) e relativas (FR, que corresponde ao valor anterior em percentagem).

6.3 Apresentação dos Resultados

Neste ponto discorrer-se-á acerca da exposição da quantidade de episódios e os seus respectivos valores percentuais das ocorrências de *feedback* do EE nas dimensões objetivo, forma e direção, observadas durante a UD de Uni Hóquei (Tabelas 3 a 26).

Tabela 3 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 1.

Aula 1		
	FA	FR
Objetivo	Avaliativo	9 9%
	Descritivo	44 42%
	Interrogativo	4 4%
	Prescritivo	47 45%
	Total	104 100%

Tabela 4 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 1.

Aula 1			
		FA	FR
Forma	Auditivo	70	67%
	Visual	8	8%
	Misto	26	25%
	Total	104	100%

Tabela 5 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 1.

Aula 1			
		FA	FR
Direção	Individual	78	75%
	Grupo	21	20%
	Turma	5	5%
	Total	104	100%

Nas tabelas 3, 4 e 5 é possível observar que na aula 1, o total de *feedbacks* emitidos foram 104.

No que diz respeito à dimensão objetivo verifica-se que o item “descritivo” e “prescritivo” ocorreram em maior número, obtendo cada um deles cerca de 40%, o que demonstra a sua relevância nesta aula.

Em relação à forma, o *feedback* mais utilizado foi o “auditivo”, apresentando uma percentagem bem elevado (67%), comparativamente aos outros dois itens. Constatase assim, que foi um meio muito solicitado pelo EE, porém o item “misto” também foi usado com frequência, comportando ambos os itens anteriores.

No que se relaciona com a variável direção, o item “individual” destaca-se sobremaneira, relativamente aos restantes, expondo a valorização concedida a este item na realização da aula.

Tabela 6 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 2.

Aula 2			
		FA	FR
Objetivo	Avaliativo	12	11%
	Descritivo	46	42%
	Interrogativo	6	6%
	Prescritivo	45	41%
	Total	109	100%

Tabela 7 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 2.

Aula 2			
		FA	FR
Forma	Auditivo	72	66%
	Visual	6	6
	Misto	31	28%
	Total	109	100%

Tabela 8 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 2.

Aula 2			
		FA	FR
Direção	Individual	81	74%
	Grupo	25	23%
	Turma	3	3%
	Total	109	100%

Com as tabelas 6, 7 e 8 é possível verificar que na aula 2, o total de *feedbacks* emitidos foram 109, ligeiramente superior à aula anterior.

Relativamente à dimensão objetivo, nesta aula os itens “descritivo” e “prescritivo” exibiram valores quase idênticos, totalizando (42% e 41%,

respetivamente), demonstrando que são o tipo de *feedback* preferencial, no que toca ao objetivo.

Em referência à forma do *feedback* constata-se que este foi predominantemente “auditivo”, manifestando um peso de 66% nesta aula, com o item mais próximo, “misto”, a arrecadar 28% apenas.

Quanto à dimensão direção, o item mais utilizado por larga diferença foi o “individual” comportando 74% das intervenções do EE, por outro lado, 23% destas manifestações foram orientadas para “grupo”.

Tabela 9 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 3.

Aula 3			
		FA	FR
Objetivo	Avaliativo	13	13%
	Descritivo	42	43%
	Interrogativo	4	4%
	Prescritivo	39	40%
	Total	98	100%

Tabela 10 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 3.

Aula 3			
		FA	FR
Forma	Auditivo	68	69%
	Visual	4	4%
	Misto	26	27%
	Total	98	100%

Tabela 11 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 3.

Aula 3			
		FA	FR
Direção	Individual	73	74%
	Grupo	21	22%
	Turma	4	4%
	Total	98	100%

Com as tabelas 9, 10 e 11 observa-se que na aula 3, o total de *feedbacks* emitidos foram 98, valor um pouco abaixo das aulas anteriores.

No que ao objetivo diz respeito, na aula 3 os itens “descritivo” e “prescritivo” mantiveram-se como os mais frequentes, apresentando 42 e 39 ocorrências, respetivamente.

Em relação à dimensão forma, o *feedback* mais recorrente foi o “auditivo”, exibindo 69% dos acontecimentos, percentagem bem mais elevada que noutras aulas.

No que se relaciona com a direção do *feedback* pode-se verificar que o item “individual” se manteve como o mais constante, aportando 74% dos episódios.

Tabela 12 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 4.

Aula 4			
		FA	FR
Objetivo	Avaliativo	12	12%
	Descritivo	43	43%
	Interrogativo	4	4%
	Prescritivo	40	41%
	Total	99	100%

Tabela 13 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 4.

Aula 4			
		FA	FR
Forma	Auditivo	66	67%
	Visual	4	4%
	Misto	29	29%
	Total	99	100%

Tabela 14 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 4.

Aula 4			
		FA	FR
Direção	Individual	72	73%
	Grupo	24	24%
	Turma	3	3%
	Total	99	100%

Com as tabelas 12, 13 e 14 observa-se que na aula 4, o total de *feedbacks* emitidos foram 98.

Relativamente à dimensão objetivo, nesta aula os itens “descritivo” e “prescritivo” apresentaram os valores mais frequentes, totalizando (43% e 41%, respetivamente), demonstrando que são o tipo de *feedback* mais relevante em cada aula.

Em referência à forma do *feedback* constata-se que este foi fundamentalmente “auditivo”, expressando um peso de 67% nesta aula, com o item mais próximo, “misto”, a alcançar 29% apenas.

Quanto à dimensão direção, o item mais utilizado por uma margem elevada foi o “individual” admitindo 73% das ocorrências do EE, por outro lado, 24% destas intervenções dedicadas ao “grupo”.

Tabela 15 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 5.

Aula 5			
		FA	FR
Objetivo	Avaliativo	11	11%
	Descritivo	45	47%
	Interrogativo	3	3%
	Prescritivo	37	39%
	Total	96	100%

Tabela 16 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 5.

Aula 5			
		FA	FR
Forma	Auditivo	65	67%
	Visual	3	4%
	Misto	28	29%
	Total	96	100%

Tabela 17 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 5.

Aula 5			
		FA	FR
Direção	Individual	74	77%
	Grupo	19	20%
	Turma	3	3%
	Total	96	100%

Nas tabelas 15, 16 e 17 é possível observar que na aula 5, o total de *feedbacks* emitidos foram 96.

No que diz respeito à dimensão objetivo verifica-se que o item “descritivo” ocorreu sistematicamente, obtendo 47%, quase metade da percentagem, relegando para segundo plano, nesta aula, o item “prescritivo”, que foi utilizado 39% das vezes.

Em relação à forma, o *feedback* mais utilizado foi o “auditivo”, apresentando uma percentagem bem elevado (67%), comparativamente aos outros dois itens. Constata-se assim, que foi uma forma muito aplicada pelo EE, porém o item “misto” também foi usado com frequência (29%), comportando ambos os itens anteriores.

No que se relaciona com a variável direção, o item “individual” evidencia-se sobremaneira, relativamente aos restantes, apresentando um total de 74 ocorrências, num total de 96.

Tabela 18 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 6.

Aula 6		
	FA	FR
Objetivo	Avaliativo	12 13%
	Descritivo	39 42%
	Interrogativo	5 6%
	Prescritivo	36 39%
	Total	92 100%

Tabela 19 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 6.

Aula 6			
		FA	FR
Forma	Auditivo	62	67%
	Visual	4	5%
	Misto	26	29%
	Total	92	100%

Tabela 20 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 6.

Aula 6			
	FA	FR	
Direção	Individual	70	76%
	Grupo	18	20%
	Turma	4	4%
	Total	92	100%

Com as tabelas 18, 19 e 20 observa-se que na aula 6, o total de feedbacks emitidos foram 92, um dos valores mais baixos das aulas.

No que ao objetivo diz respeito, na aula 6 os itens “descritivo” e “prescritivo” mantiveram-se como os mais frequentes, apresentando 39 e 36 ocorrências, respetivamente.

Em relação à dimensão forma, o *feedback* mais recorrente foi o “auditivo”, exibindo 67% dos acontecimentos, percentagem que demonstra uma grande maioria comparada com as restantes.

No que se relaciona com a direção do *feedback* pode-se verificar que o item “individual” manteve-se como o mais constante, aportando 76% dos episódios dignos de registo.

Tabela 21 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 7.

Aula 7		
	FA	FR
Objetivo	Avaliativo	11 12%
	Descritivo	36 40%
	Interrogativo	7 8%
	Prescritivo	36 40%
	Total	90 100%

Tabela 22 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 7.

Aula 7		
	FA	FR
Forma	Auditivo	58 65%
	Visual	2 2%
	Misto	30 33%
	Total	90 100%

Tabela 23 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 7.

Aula 7		
	FA	FR
Direção	Individual	65 72%
	Grupo	21 24%
	Turma	4 4%
	Total	90 100%

Nas tabelas 21, 22 e 23 atenta-se que na aula 7, o total de feedbacks emitidos foram 90.

Referentemente à dimensão objetivo verifica-se que tanto o item “descritivo”, como o item “prescritivo” sucederam em número idêntico, adquirindo 40% cada um, quase sendo que os restantes critérios ficaram longe deste resultado.

No que concerne à forma, o *feedback* mais utilizado foi o “auditivo”, apresentando uma percentagem elevada (65%). Porém, o item “misto”, comparativamente às aulas anteriores, subiu o número de ocorrências utilizadas nesta aula, detendo um total de 33% de episódios. Constatase, desta forma, que foi uma subida assinalável, tendo em conta as restantes aulas.

No que se refere à variável direção, o item “individual” distingue-se sobremaneira, relativamente aos demais critérios, expondo um total de 72% das ocorrências.

Tabela 24 – Apresentação dos dados da dimensão objetivo da aula 8.

Aula 8			
		FA	FR
Objetivo	Avaliativo	5	12%
	Descritivo	18	43%
	Interrogativo	8	19%
	Prescritivo	11	26%
	Total	42	100%

Tabela 25 – Apresentação dos dados da dimensão forma da aula 8.

Aula 8			
		FA	FR
Forma	Auditivo	34	81%
	Visual	1	2%
	Misto	7	17%
	Total	42	100%

Tabela 26 – Apresentação dos dados da dimensão direção da aula 8.

Aula 8			
		FA	FR
Direção	Individual	35	83%
	Grupo	5	12%
	Turma	2	5%
	Total	42	100%

Com as tabelas 24, 25 e 26 conhece-se que na aula 8, o total de feedbacks emitidos foram 42, o valor mais baixo de todas as aulas, em virtude do caráter avaliativo desta.

Assim e no que ao objetivo diz respeito, na aula 8 o item “descritivo” declarou-se como o mais frequente, apresentando um total de 43% das ocorrências. Por outro lado, o item “interrogativo”, pela primeira vez, não foi o menos valorizado (19%), deixando nesse lugar o item “avaliativo” (12%). Já o item “prescritivo” foi bastante utilizado, totalizando 26% dos acontecimentos.

Relativamente à dimensão forma, o *feedback* mais recorrente foi o “auditivo”, exibindo 81% dos acontecimentos, percentagem que totaliza a maior preponderância de todas as aulas, devido ao caráter avaliativo. Os restantes itens não possuíram um destaque considerável.

No que se relaciona com a direção do *feedback* pode-se verificar que o item “individual” se manteve como o mais frequente, atracando 83% dos episódios dignos de registo, uma vez mais, o resultado mais elevado, analogamente com as aulas remanescentes.

6.4 Discussão dos Resultados

Após a análise às tabelas anteriores, e reportando-nos às oito aulas observadas podemos concluir que, em relação ao objetivo do *feedback*, os mais utilizados ao longo da UD de Uni Hóquei foram os “descritivos” e os “prescritivos”, sendo que no caso deste último, e como refere Siedentop (1983), este *feedback* tem uma missão educativa, possibilitando aos discentes um grau de entendimento superior sobre as informações transmitidas pelo docente.

Já Piéron e Gonçalves (1987) defendem que, quer no ensino, quer no treino, o *feedback* mais frequente é o prescritivo, seguido do avaliativo. Comparando com os dados obtidos, verifica-se que em todas as aulas (exceto na aula 1), o *feedback* mais recorrente, da dimensão objetivo, foi o descritivo. Porém, a utilização do prescritivo esteve quase sempre equiparada ao mais utilizada ou mesmo usado em número idêntico.

Com o estudo de Serra (2001), desenvolvido em contexto escolar, que visava analisar o comportamento docente no processo de instrução em aulas EF, os resultados demonstraram uma prevalência no recurso ao *feedback* prescritivo, apresentando uma percentagem de 20,67% e com 6,1% de ocorrências o descritivo.

Outro estudo, desenvolvido pelos autores Sequeira e Rodrigues (2004), expõe o uso do *feedback* prescritivo em 67,9% das situações. Seguiram-se com 15,6% o descritivo, 8,28% o avaliativo e 6,44% o interrogativo.

A análise dos dados demonstrou que na prática pedagógica do EE foi pouco utilizado o *feedback* interrogativo, o que de acordo com Rosado (1988) não é benéfico, uma vez que, pedagogicamente é incorreto visto que os *feedbacks* interrogativos potenciam o estímulo dos discentes em relação à tomada de decisão e na procura de soluções para as suas “dificuldades”. Ainda nesta linha de ideias, Rosado e Mesquita (2011) afirmam que os *feedbacks* interrogativos são uma ferramenta para motivar os discentes, dado que são estes que devem processar as informações adquiridas com as suas próprias ações motoras.

No que concerne à forma do *feedback*, e dado que a modalidade em questão era experimental para todos os discentes e que requeria manipulação de um objeto e da bola, o mais recorrente em todas aulas foi o auditivo, pois como declaram Markland e Martinek (1988), num estudo realizado no treino de voleibol, o *feedback* auditivo é o mais frequente (comportando 67,3% dos episódios), logo atrás o misto com 29,3%. Em concordância com esta percentagem elevada, o estudo levado a cabo por Richeimer e Rodrigues (2000) apresenta o *feedback* auditivo com um total de 81,9% das ocorrências, com o tipo misto a deter 15,5%.

Dadas as características da modalidade utilizada neste estudo é possível verificar que a percentagem das ocorrências do *feedback* do tipo misto aumentou, comparando a aula 1 (25%) com a aula 7 (33%) (não sendo possível comparar com a última aula, 8, visto que foi de avaliação). Pelo facto de ser uma modalidade que utiliza a manipulação de um objeto (*stick*) para controlar a bola, a intervenção do EE foi aumentando através emissão de *feedbacks* mistos (auditivo-visual) e não apenas auditivo, pois pela demonstração através de um gesto (pega do *stick* ou pela receção da bola), a compreensão dos alunos aumenta (Darden, 1997; Rink, 1994).

No que à dimensão direção diz respeito, ao longo das aulas onde foi aplicado este estudo, as percentagens dedicadas aos três itens foram-se mantendo praticamente similares, com exceção da última aula de avaliação. O *feedback* individual apresentou uma percentagem de cerca de 75% no decorrer de todas aulas, manifestando-se como o mais frequente. Já aquele direcionado para pequenos grupos rondou 22% das ocorrências. Por fim, o *feedback* a toda a turma totalizou cerca de 3% dos acontecimentos no decorrer da UD.

Nesta linha de pensamento, Sequeira e Rodrigues (2004) afirmam que os professores de EF direcionam a sua intervenção mais para o aluno individualmente (82,6%), de seguida para pequenos grupos (11,8%) e, em último caso, para toda a turma (5,7%). Ainda, Richeimer e Rodrigues (2000) enfatizam a emissão de *feedback* individual (91%), comparativamente ao de grupo (7%) e ao colectivo (2%).

Já Serra (2001), indo ao encontro do destaque dado ao *feedback* individual, refere no seu estudo que a direção individual é a mais recorrente (30,7%), no entanto apresenta uma percentagem bem mais abaixo dos restantes estudos.

Pese embora a natureza coletiva da modalidade, o Uni Hóquei requer um controlo assinalável do objeto de jogo, que por sua vez é manipulado por um *stick*. Deste modo, a direção dos meus *feedbacks*, normalmente, incidiu sobre o desempenho motor de cada aluno, no lugar do grupo ou turma (Siedentop, 1991).

6.5 Conclusão

O propósito deste estudo prendia-se com a caracterização da emissão de *feedback* realizada pelo EE, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Este estudo de investigação visou aferir as dimensões do *feedback* mais utilizadas pelo EE, fazendo um termo comparativo com o estado da literatura, analisando estudos similares.

Com esta investigação, o EE pretendia verificar a forma como a sua prática pedagógica era desencadeada, com o intuito de identificar algum problema na emissão de *feedbacks*, para posteriormente corrigi-lo ou modificá-lo.

Relativamente às dimensões do *feedback*, no que concerne ao objetivo, verifica-se que o EE recorreu principalmente ao de forma descritiva, fornecendo informações relevantes sobre a realização das ações motoras dos seus discentes, para além de se socorrer de *feedbacks* prescritivos de forma a informar os alunos, para os comportamentos técnicos desejados em determinada situação.

No que diz respeito à forma, o *feedback* aplicado maioritariamente foi o auditivo, por força da sua maior necessidade e continuidade, e por ser mais funcional a sua emissão. Porém, o EE admite que a utilização de *feedback* misto (auditivo-visual) possibilita uma melhor compreensão e apreensão de conteúdos por parte dos alunos.

No que se refere à direção do *feedback*, este foi fornecido mormente de forma individual e adequado a cada aluno em específico, o que é claramente legitimado pela literatura existente.

Atentando na frequência de *feedbacks* emitidos ao longo das 8 aulas, constata-se que o seu número foi diminuindo gradualmente, exceto entre a primeira e a segunda aula onde o número de *feedbacks* aumentou. Todavia, este número não sofreu alterações significativas ao longo da UD de Uni Hóquei, com exceção para a última aula, dedicada à AS. Esta diminuição gradual verifica-se essencialmente pelo aumento da perceção das habilidades

motoras dos discentes ao longo da aplicação da UD, e não pela diminuição efetiva e consciente da intervenção do EE na abordagem dos conteúdos nos diversos exercícios selecionados.

Não obstante aos dados obtidos perfilarem-se como um bom indicador global do perfil instrucional do EE, este estudo manifestou algumas limitações, concretamente no que se refere ao número de aulas envolvidas para a análise e recolha dos dados. Outra limitação prende-se com os momentos dessa mesma análise e recolha, por ser realizado apenas num momento, não foi possível determinar um termo comparativo entre ocasiões distintas e espaçadas no tempo.

Em estudos futuros poderá ser interessante analisar e recolher dados nos diferentes períodos letivos e ainda em diferentes grupos etários, percebendo se há uma estreita relação entre a altura do ano letivo e se há diferenças de emissão de *feedbacks* nos diferentes escalões etários.

Em suma, este estudo permitiu aumentar e melhorar a emissão de *feedback*, ampliando a perceção do EE na sua prática pedagógica e na forma como este interage e reage nas distintas dimensões do *feedback*, pois quanto melhor for a qualidade e precisão do *feedback* maior será a aprendizagem dos seus alunos. Assim, no futuro o EE deverá adequar a sua intervenção, através da utilização de *feedbacks* mais de ordem prescritiva, na mesma medida que deverá recorrer ao *feedback* auditivo-visual mais frequentemente, capacitando a sua ação pedagógica com ferramentas mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

6.6 Referências Bibliográficas

Arnold, R. I. (1981). *Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher*. Motor Skills; Theory into Practice.

Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: MacGraw-Hill.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Unpublished Tese de Doutorado, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.

Darden, G.F. (1997). *Demonstrating Motor Skills – rethinking expert demonstration*. Joperd, 68, 6, 31-35.

Graça, A. (2001). Breve Roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 104-113.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 299-313.

Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Isabel Mesquita. Dissertação de Doutorado apresentada a FCDEF.

Mesquita, I. (2003). Elogiar para formar e treinar melhor. A importância da intervenção do treinador. *Revista Horizonte*, 18 (108), 3-8.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlets Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7: 402-407.

Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Piéron, M., & Gonçalves, C. (1987). Participant engagement and teacher's *feedback* in physical education teaching and coaching. In G. Barrette, R. Feingold, C. R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, Models & Methods in sport pedagogy*. Champaign: Human kinetics Publishers, Inc.

Richheimer, P., & Rodrigues, J. (2000). *O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol*. Treino Desportivo, 36-47.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (1994). *The Task Presentation in Pedagogy*. *Quest*, 46, pp. 270-280.

Rosado, A. (1988). *O feedback Pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas no ensino dos saltos em Atletismo*. Lisboa: António Rosado. Dissertação de Mestrado apresentada a FMH-UTL.

Rosado, A. (1995). *Observação e Reação à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Lisboa: António Rosado. Dissertação de Doutoramento apresentada a FMH-UTL.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69-130.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª ed.). Lisboa: Edições FMH.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance: from principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: Mabel Serra. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O comportamento do treinador de Andebol nos escalões de formação. Análise do *feedback* e das decisões pré-interactivas no treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: FMH edições.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2nd Ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280 - 297.

7. Considerações finais e perspectivas para o futuro

Como tudo que começa tem um fim, o EP acaba com um impacto tremendo na minha filosofia de vida e na forma como de hoje em diante olharei para determinadas situações.

Esta formação profissional, de caráter mais prático, complementou a minha formação teórica e técnica que recebi no ensino secundário e no ensino superior e constituirá a base do meu percurso profissional que, estará sempre recetivo a novas aprendizagens.

A contextualização na escola permitiu-me a aquisição de conhecimentos e competências de ensino, a apreensão dos problemas da vida escolar, a possibilidade de reforçar os meus sentimentos de competência e de desenvolver a capacidade de encarar as eventualidades da vida profissional, o desenvolvimento, nomeadamente, do meu potencial relacional com os pares, a minha identidade moral e ética e ainda a autonomia e o sentido de responsabilidade (Albuquerque et al., 2005).

O EP correspondeu às minhas expectativas, claro que nos primeiros dias fui invadido pelo medo do desconhecido e pelo receio de errar mas, com a recolha de informações e a troca de experiências, esta sensação foi desaparecendo, começando a surgir um sentimento de alívio, que me ajudou a ultrapassar esta primeira fase de uma forma bem mais positiva do que aquela que eu imaginara, juntamente com o auxílio dos meus colegas de luta.

A postura de professor foi algo que assumi com a naturalidade que me caracteriza, pois o papel que desempenho no trabalho e o de treinador estiveram especialmente presentes. Ainda assim, destaco os meus alunos e a empatia, tão gratificante entre nós criada, que a cada dia que passava aumentava.

Agora, após o término do EP, saliento alguns aspetos importantes que retive, entre eles as diferenças e mudanças, como por exemplo ao nível da flexibilidade da planificação, que observei em mim durante esta longa

caminhada, visto que sou um treinador bastante metódico, esta característica foi algo que se desenvolveu imenso ao longo do ano.

Compreendi também a importância de ser criativo. A realidade escolar já não é a mesma de altura em que fui aluno, pois houve uma grande evolução dos materiais e até uma alteração na própria predisposição dos alunos para algumas atividades. Pude então constatar a relevância de se alterar um modelo ou método de ensino e trazer novos estímulos visuais ou auditivos, pois no meu caso, a utilização do MED e do Treino Funcional no final das aulas, permitiram-me reconhecer as vantagens dessa mudança e os benefícios de se trazer algo de novo para os alunos, criando um maior interesse e uma maior motivação na aula de EF. Assim, atingi um dos objetivos principais de um professor de EF: conseguir que os alunos apreciem e pratiquem desporto, inculcando a criação de hábitos de vida saudáveis e ativos.

Tive ainda a oportunidade de me aperceber que o professor não tem apenas a função de lecionar as aulas, como também tem de estar presente e participar nas variadas reuniões, integrar os diferentes eventos desportivos e não desportivos da escola, elaborar um plano de atividades e participar nas mesmas, interagir e intervir na comunidade escolar e ainda, um dos mais importantes, ser DT.

O EP foi um momento de grande aprendizagem a todos os níveis, pois possibilitou o meu desenvolvimento tanto a nível pessoal, como teórico, técnico e social. Agora termino o meu EP reconhecendo que um professor de EF, para além de ter de ser flexível, inovador, um bom gestor, e capaz de exercer multifunções, tem também de abarcar um conhecimento específico e de encerrar uma dimensão humana. Como já referi, para mim, o conhecimento específico distingue-se como a característica mais importante de um professor, e este ano letivo fez-me confirmar ainda mais isso.

Nesta altura detenho um misto de sentimentos, a gratidão para com os meus alunos, a PC, os colegas de estágio, o corpo docente da EC, que tanto me ajudaram a ultrapassar os obstáculos e a criar relações de carinho e de amizade neste início do meu percurso profissional e o prazer de dever

cumprido, pois consegui adaptar a teoria apreendida na formação à realidade, transmitindo os conhecimentos e as atitudes aos meus alunos, para que estes não só sejam melhores a nível técnico ou tático mas também possam sejam melhores seres humanos, com valores e respeito, que tanto lhes tentei passar.

Durante todo o meu EP tive o cuidado de reter o maior número de indicações e sugestões que me eram dadas com vista a conseguir posteriormente uma relação harmoniosa com a profissão.

Quanto às perspetivas para o futuro, espero continuar ligado ao ensino através das atividades extracurriculares e quem sabe um dia, ao concorrer a nível nacional, tenha a sorte de conseguir uma boa colocação e continuar o meu percurso no ensino e continuar a poder transmitir aos meus futuros alunos o que de melhor há no mundo, a atenção e o carinho que uma pessoa pode dar a outra.

8. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física. A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Altet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-42): Editora FADEUP.

Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (pp. 81-112). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.

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: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 105-146): Editora FADEUP.

Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2007). *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito*. Coimbra: ALMEDINA.

Birzea, C. (1984). *A pedagogia do sucesso* (A. Adão, trad.). Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, M. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário*. Porto: Maria Cardoso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Corbin, S. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 21(2), 128-144.

Costa, F.; Carvalho, L; Onofre, M.; Pestana, C; Diniz, J. (1996). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. F.M.H. Serviço de Edições. Cruz Quebrada, Lisboa.

Cunha, J. (2012). *Elementos para a Compreensão do Contributo da Formação Inicial para a Vida Profissional*. Defesa de Relatório de Estágio. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Falkenbach, A. (2002). *A educação física na escola: uma experiência como professor*. Lajeado: UNIVATES.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25 ed.). São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.

Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.

Graça, A. (2001). Breve Roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 104-113.

Josué, P. (1986). Avaliação em Educação Física: Sugestões e Questionamentos. In A. Júnior (Ed.), *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2012). Didática do Desporto - Avaliação das Aprendizagens em Educação Física [Documento Power Point].

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise* (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Educa. Lisboa.

Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (p.185-206). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

Sarmiento, P. (Ed.). (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª ed.). Lisboa: Edições FMH.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). 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, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). California: Mayfield Publisinhg Company.

Silva, E. (2012). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Coimbra: E. Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice techers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26, 455-465.

Tenroller, C. A., & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*. Canoas: Editora ULBRA.

Vickers, J. (1990). *Instrucional design for teaching psysical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Zenhas, A. (2006). *O papel do Diretor de Turma na colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1 - UD de voleibol

		Dia	9/10	16/10	19/10	23/10	30/10	2/11	6/11	13/11	20/11	30/11	
		Aulas	1	2	3-4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16
		Conteúdos											
Habilidades motoras específicas	Técnicas	Posição básica defensiva	AD		I	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Deslocamentos	AD				I	E	E	E	E	C	AS
		Passe frente	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Passe costas	AD					I	E	E	E	C	AS
		Passe suspensão	AD			I	E	E	E	E	E	C	AS
		Manchete	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Serviço por baixo	AD		I	E	E	E	E	C			AS
		Serviço por cima	AD							I	E	E	AS
	Remate	AD							I	E	E	AS	
	Táticas	Diferenciação de papéis	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Comunicação	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Transição	AD								I	E	AS
		Identificação zonas responsabilidade					I	E	E	E	E	C	AS
Ajustamento		AD		I/E	E	E	E	E	E	E	C	AS	
Formas de jogo		2x2	AD		E	E	C						
		3x3					I	E	E	C			
		4x4									I	E	AS
Cultura Desportiva		História			x								
		Regras		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Terminologia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Sinalética específica		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conceitos Fisiológicos	Condicionais	Força		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Resistência		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Velocidade		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Flexibilidade		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Coordenativos	Equilíbrio		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Reação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Ritmo		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Diferenciação Cinestésica		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Orientação espacial		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conceitos Psicossociais	Psicológicos	Empenho		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Motivação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Determinação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Coragem		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Sócio afetivos	Autoconfiança		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Fair-play		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Valorização		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Vontade		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Cooperação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	

Anexo 2 - PDA de basquetebol



AULA Nº 3		ANO/TURMA:10ºB		Nº ALUNOS:23		PROFESSOR:André Gonçalves					
SESSÃO Nº da UNIDADE DIDÁTICA				FUNÇÃO DIDÁTICA:							
MATERIAL: Computador, cones, banco sueco, colunas, fita métrica, fita-cola.			DATA:21/09/2018		HORA:14h30		DURAÇÃO: 50'		LOCAL:Pavilhão		
HABILIDADES MOTORAS			FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA			CULTURA DESPORTIVA			CONCEITOS PSICOSSOCIAIS		
Aplicação da Bateria de testes FITescolas: Vaivém, flexibilidade dos ombros e senta e alcança			Desenvolver o ritmo; Desenvolver a flexibilidade; Desenvolver a força; Desenvolver a resistência aeróbia			Transmitir o regulamento; Fomentar a terminologia.			Promover o empenho.		

		OBJETIVO ESPECÍFICO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA	COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL	4'	Conversa inicial acerca do trabalho a realizar na aula; Realização da chamada.	Conversa com os alunos acerca daquilo que será abordado nesta aula.	
	27'	Bateria de Testes FITescola - Explicar aos alunos a bateria de teste FITescolas	Avaliar a aptidão aeróbia dos alunos, através do teste vaivém; Avaliar a aptidão muscular dos alunos, através de testes de flexibilidade (flexibilidade de ombros e membros inferiores).	Teste vaivém: O aluno realiza o maior número de percursos; Flexibilidade de ombros: O aluno toca com os dedos das mãos uma na outra; Flexibilidade de MI O aluno tenta alcançar a maior distância possível, através da flexão do tronco à frente;
PARTE FINAL	4'	Transmitir informações e esclarecer possíveis dúvidas	Conversa com os alunos no sentido de transmitir informações importantes para a próxima aula.	

Anexo 3 - Manual do treinador/capitão

Manual do treinador/capitão



O principal objetivo deste manual é auxiliar o treinador/capitão e **respetiva** equipa a ter um conhecimento mais aprofundado sobre as suas funções nas aulas, bem como de algumas regras importantes para o desenrolar das mesmas. A autonomia e responsabilidade de cada aluno, mas principalmente do treinador/capitão serão determinantes neste processo, por isso sintam-se parte integrante e comuniquem de forma consciente como equipa!

Ao longo das aulas serão apresentados diversos tipos de jogos/desafios/exercícios, onde cada equipa deverá realizar o melhor desempenho possível, sempre com **fair-play** e respeito pela sua equipa e pela equipa adversária. Para além da pontuação de cada exercício, haverá pontos para a equipa com mais **fair-play** e mais esforçada.

Regras básicas

- Todos os jogadores deverão ter uma t-shirt da mesma cor;
- O jogo formal inicia-se com 5 jogadores **efetivos**, sendo um deles o Guarda-redes;
- Não há fora-de-jogo;
- Pontualidade
- Faltas de material
- Nome, Grito, a pontuação
- Forma de divisão dos campos pelas equipas (campo e pavilhão)

Faltas

- As faltas são marcadas no local onde são cometidas, exceto se for dentro da área, havendo lugar a uma grande penalidade;
- Sempre que houver uma conduta **anti-desportiva**, esse aluno(a) será advertido(a) com cartão vermelho e não poderá realizar mais essa aula/jogo;

Reposição

- Quando a bola sai pela linha lateral, a reposição deverá ser feita com esta em cima da linha (imóvel) e para a equipa que não a última a tocar na bola;
- Quando a bola sai pela linha final e pertence à equipa que estava a defender, deve ser reposta com a mão, pelo guarda-redes;
- Quando a bola sai pela linha final e pertence à equipa que estava a atacar, deve ser reposta através de um canto, com a bola imóvel em cima da **intersecção** da linha lateral com a final;
- Sempre que houver um golo, o jogo reinicia-se com a bola no meio-campo (círculo central);

Substituições

Anexo 4 - Quadro de pontuação da jornada e Quadro de pontuação da aula

MED Futsal - Pontuação de cada jornada						
Equipa	Jornada 1 e 2 (30/4)	Jornada 3 (3/05)	Jornada 4 e 5 (7/05)	Jornada 6 e 7 (14/05)	Jornada 8 e 9 (21/05)	TOTAL
A – BLUE FACERS	2º - 3p	4º - 1p	1º - 4p	2º - 3p	2º - 3p	14 Pontos
B – UNIDOS AO PÉ DESCALÇO	4º - 1p	1º - 4p	2º - 3p	1º - 4p	4º - 1p	13 Pontos
C – ARTIC PUMA	1º - 4p	3º - 2p	4º - 1p	3º - 2p	2º - 3p	12 Pontos
D – DARK SOULS	3º - 2p	1º - 4p	3º - 2p	4º - 1p	1º - 4p	13 Pontos

Pontuação da aula Jornada 1 e 2 (30/04)							
Equipa	FEP (6)	Exercício 2 (5)	Exercício 4 (5)	Fair-play (2)	MAT (2)	Total	Classificação
A – BLUE FACERS	2/0/2		5			9	2º - 3p
B – UNIDOS AO PÉ DESCALÇO	0/2/0			2		4	4º - 1p
C – ARTIC PUMA	2/2/0		5		2	11	1º - 4p
D – DARK SOULS	2/2/2					6	3º - 2p

Legenda: FEP: F- festividade/grito; E- equipamento/t-shirt; P- pontualidade; MAT: Most Aplicated Team.

Pontuação da aula Jornada 3 (2/05)							
Equipa	FEP (6)	Exercício 2 (4)	Exercício (1)	Fair-play (2)	MAT (2)	Total	Classificação
A – BLUE FACERS	2/2/0	1				5	4º - 1p
B – UNIDOS AO PÉ DESCALÇO	2/2/0	2		2	2	10	1º - 4p
C – ARTIC PUMA	2/2/0	3				7	3º - 2p
D – DARK SOULS	2/2/2	4				10	1º - 4p

Legenda: FEP: F- festividade/grito; E- equipamento/t-shirt; P- pontualidade; MAT: Most Aplicated Team.

Pontuação da aula Jornada 4 e 5 (7/05)							
Equipa	FEP (6)	Exercício (4)	Exercício (4)	Fair-play (2)	MAT (2)	Total	Classificação
A – BLUE FACERS	2/2/0	4	4		2	14	1º - 4p
B – UNIDOS AO PÉ DESCALÇO	2/2/0	2	4	2		12	2º - 3p
C – ARTIC PUMA	2/2/0	1	1			6	4º - 1p
D – DARK SOULS	2/2/0	3	2			9	3º - 2p

Legenda: FEP: F- festividade/grito; E- equipamento/t-shirt; P- pontualidade; MAT: Most Aplicated Team.

Pontuação da aula Jornada 6 e 7 (14/05)							
Equipa	FEP (6)	Exercício (5)	Exercício (5)	Fair-play (2)	MAT (2)	Total	Classificação
A – BLUE FACERS	2/2/0	15 – 4p	4			12	2º - 3p
B – UNIDOS AO PÉ DESCALÇO	2/2/2	13 – 2p	4		2	14	1º - 4p
C – ARTIC PUMA	2/2/0	11 – 1p	2	2		9	3º - 2p
D – DARK SOULS	2/2/2	15 – 4p	0			10 (-3p por mau comportamento) - 7p	4º - 1p

Legenda: FEP: F- festividade/grito; E- equipamento/t-shirt; P- pontualidade; MAT: Most Aplicated Team.

Anexo 5 - Fotografia dos organizadores do torneio de voleibol



Anexo 6 - Fotografia da minha equipa no torneio de voleibol

