

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A viagem de um estudante-estagiário para um prisma diferente da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

David Braun

Porto, julho de 2020

Ficha de Catalogação

Braun, D. (2020). *A viagem de um estudante-estagiário para um prisma diferente da Educação Física: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: D. BRAUN. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR REFLEXIVO, APRENDIZAGEM INVERTIDA, ENSINO À DISTÂNCIA.

DEDICATÓRIA

Este relatório é principalmente dedicado à minha família:

Aos meus pais, pelo apoio financeiro, motivação e pensamento positivo durante todo o meu percurso académico e nos momentos de maior dificuldade.

Aos meus dois irmãos mais novos que foram uma fonte de motivação para lhes dar um exemplo a seguir.

Por fim, mas não menos importante, a todos **os meus amigos** mais próximos que estiveram presentes nos momentos altos e baixos, acompanhando-me em todas as minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Sendo esta etapa fundamental na minha vida, tanto a nível profissional como pessoal, seria injusto não agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Sem a sua ajuda o caminho não teria certamente sido o mesmo.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, instituição de ensino superior onde realizei toda a minha formação na área de desporto, com docentes com grandes conhecimentos e profissionalismo, referências a nível nacional e internacional.

À professora orientadora, Paula Batista, pela disponibilidade, simpatia, paciência, compreensão e partilha de ensinamentos, estratégias educativas, mas sobretudo pela transmissão da ideia de pensamento crítico sobre a educação, o ensino de Educação Física e a profissão enquanto espaço pedagógico.

À comunidade educativa do Colégio de Gaia, pela forma como me acolheu, pela disponibilidade e pela amizade que se construiu ao longo deste ano letivo.

Ao professor cooperante, Pedro Marques, pelo impulso inicial no estágio, pelo auxílio em períodos mais instáveis, pela sinceridade, transparência, disponibilidade, compreensão, ajuda e apoio constante ao longo desta caminhada.

Aos meus colegas do **núcleo de estágio** e companheiros, pelo apoio nas aulas, entajuda nas diversas tarefas, partilha de conhecimentos e pelos debates decorrentes de diferentes perspetivas educativas.

Aos alunos do 6º ano, AQB, AGD e CGE que foram os motores desta viagem, pela incrível experiência que me proporcionaram, pela diversidade e

características distintas, pelos desafios que me colocaram, pela compreensão e afeto em momentos únicos. Foram os primeiros alunos na minha carreira de docente, tendo-me ajudando a evoluir e deixando uma marca inesquecível.

À minha família, pelo apoio, companhia, inspiração e motivação, impulsionando-me para estudos superiores, abrindo-me, assim, as portas e a possibilidade de seguir um sonho de criança.

“Merci beaucoup à tout le monde!”

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-------|
| Índice Figuras | XI |
| Índice Gráficos | XIII |
| Índice Quadros | XV |
| Índice Anexos | XVII |
| Resumo | XIX |
| <i>Abstract</i> | XXI |
| Abreviaturas | XXIII |
| | |
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| | |
| 2. PARTE I: “Se a montanha não vai a David, vai David à montanha” | 5 |
| | |
| 2.1. Vivências e competências desenvolvidas ao longo da caminhada inicial | 7 |
| | |
| 2.2. O estágio enquanto palco de atuação: entre expectativas, entendimentos e realidade | 11 |
| 2.2.1 Dois ingredientes fulcrais na formação da pessoa: o professor e a Educação Física | 15 |
| 2.2.2 A passagem da formação inicial para a prática profissional: “ <i>Bonjour et Bienvenue</i> ao choque com a realidade” | 23 |
| 2.3 O contexto de intervenção | 30 |
| 2.3.1 Entendimentos acerca da escola: “O que era, o que é e como a vejo” | 30 |
| 2.3.2 A escola cooperante: “O primeiro destino” | 34 |
| 2.3.3 O departamento de Educação Física | 37 |
| 2.3.4 Os orientadores: “A bengala da viagem e a luz do percurso” | 43 |
| | |
| 3. PARTE II: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM | 49 |

| | |
|--|-----|
| 3.1 Os alunos matéria-prima e foco de toda a organização do processo de aprendizagem | 51 |
| 3.1.1 6º ano: “Piratas em todo o lado” | 52 |
| 3.1.2 10º ano: “O esforço compensa o talento” | 54 |
| 3.1.3 11º ano: “A turma ideal e a residente” | 55 |
| 3.2.A preparação do processo de ensino-aprendizagem | 62 |
| 3.2.1. Os documentos orientadores centrais e locais | 63 |
| 3.2.2. A materialização do planeamento anual | 64 |
| 3.2.3. As unidades didáticas: da conceção à operacionalização | 68 |
| 3.3.As estratégias de gestão da aula | 71 |
| 3.3.1. Formas organizativas da aula | 77 |
| 3.3.2. Da gestão centrada no professor para uma gestão mais centrada no aluno | 81 |
| 3.4.A capacidade de observação e os recursos instrucionais: da análise à intervenção | 87 |
| 3.5. A avaliação: Um momento complicado para os alunos e professores..... | |
| | 115 |
| 3.5.1. Um olhar distinto sobre a avaliação: Avaliação para a aprendizagem | 124 |
| 3.6. Os modelos de ensino: “Existem várias formas de ensinar” | 135 |
| 3.7. O ensino à distância: A aprendizagem invertida no ensino da Educação Física | 160 |
| 3.7.1. Introdução | 160 |
| 3.7.2. Das orientações à planificação e implementação | 164 |
| 3.7.3. Resultados do ensino à distância | 172 |
| 3.7.4. Ilações pedagógicas | 182 |
| | |
| 4. PARTE II: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA, RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 185 |
| 4.1.Integração na comunidade escolar | 187 |
| 4.2.Participação em reuniões | 190 |
| 4.3.Torneio e atividades extracurriculares | 193 |

| | |
|---|--------|
| 4.3.1. Dia Europeu do Desporto escolar | 197 |
| 4.3.2. Torneio de Voleibol | 198 |
| 4.3.3. Corta-Mato: fase local e regional | 199 |
| 4.3.4. Torneio de Basquetebol | 204 |
| 4.3.5. Visita à Quinta do Fojo | 205 |
| 4.3.6. Torneio de Badminton | 206 |
| 5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 209 |
| 5.1. Momentos de partilha e de aprendizagem | 211 |
| 5.2. Aprendizagens na FADEUP: “ <i>Rendez-vous</i> segunda-feira de manhã” | 212 |
| 5.3. Fórum das profissões: “ <i>Forum des métiers</i> ” | 214 |
| 6. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS | 217 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 223 |
| 8. ANEXOS | CCXXXV |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Sexo dos alunos | 57 |
| Figura 2 – Jogo de Basquetebol | 198 |
| Figura 3 – Jogo de Futebol | 198 |
| Figura 4 – Entrega dos certificados de classificação | 199 |
| Figura 5 – Torneio de Voleibol | 199 |
| Figura 6 – Pódio e decoração da chegada | 201 |
| Figura 7 – Chegada final | 201 |
| Figura 8 – Prémio do 2º classificado | 204 |
| Figura 9 – Local de recolha dos alunos | 204 |
| Figura 10 – 2º classificado no escalão dos juvenis feminino no coletivo | 204 |
| Figura 11 – “ <i>Forum des métiers</i> ” | 216 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Variação das idades..... | 57 |
| Gráfico 2 – Número de irmãos..... | 58 |
| Gráfico 3 – Situação profissional..... | 58 |
| Gráfico 4 – Desportos favoritos..... | 58 |
| Gráfico 5 – Lesões sofridas pelos alunos..... | 59 |
| Gráfico 6 – Prática desportiva na atualidade..... | 60 |
| Gráfico 7 – Desportos anteriormente vivenciados..... | 61 |
| Gráfico 8 – Entrega das tarefas em função de turma..... | 174 |
| Gráfico 9 – Entrega das tarefas em função do sexo..... | 177 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Modalidades a lecionar ao longo do ano letivo..... | 65 |
| Quadro 2 – Balanço dos aspetos bons e a melhorar no processo instrucional..... | 96 |
| Quadro 3 – Atividades e funções desenvolvidas..... | 196 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----------|
| Anexo 1 – Ficha de caracterização individual..... | CCXXXVII |
| Anexo 2 – Planeamento anual..... | CCXXXIX |
| Anexo 3 – Unidade Didática de Badminton | CCXL |
| Anexo 4 – Transição de gravação do áudio..... | CCXLI |
| Anexo 5 – Critérios e conteúdos na AD de Voleibol e Andebol..... | CCXLIX |
| Anexo 6 – Avaliação diagnóstica de Badminton..... | CCL |
| Anexo 7 – Heteroavaliação no Andebol..... | CCLI |
| Anexo 8 – Organização do torneio intra-turma..... | CCLII |
| Anexo 9 – Planificação semanal de atividades à distância..... | CCLV |

Resumo

O presente relatório de estágio profissional visava obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento relata a viagem de um estudante-estagiário (o autor) no contexto escolar, em que o desenvolvimento de competências adstritas à função de professor de Educação Física teve lugar, bem como a construção de uma identidade profissional. Para o estudante-estagiário foi a primeira vivência numa escola portuguesa, um colégio privado em Vila Nova de Gaia, que serviu de palco à prática pedagógica em conjunto com dois colegas, sob a orientação de um professor cooperante e uma professora orientadora da faculdade. Vários foram os desafios enfrentados, tanto a nível pessoal como profissional. O relatório espelha o caminho percorrido, que teve início com um choque com a realidade, que tornou evidente a importância da capacidade de adaptação e de identificação com o contexto para, assim, ultrapassar barreiras. No decurso do estágio foi possível aceder ao funcionamento e à dinâmica escolar, bem como às relações interpessoais que existem na comunidade escolar. O estágio potencializou o desenvolvimento das minhas capacidades organizativas e instrucionais, bem como da aplicação e entendimento contextualizado de diversos modelos instrucionais tendo em conta a identidade das turmas e as necessidades dos alunos. O ano letivo foi atípico, em resultado de uma nova realidade revestida de múltiplos desafios e problemáticas que tiveram que ser superadas. O ensino à distância teve que ser implementado, levando-me a desenvolver diferentes métodos de ensino e a passar para um prisma de educação física distinto. A necessidade de dar resposta a esta situação levou-me a aprofundar a temática do ensino à distância, mais especificamente da aprendizagem invertida, um modelo desconhecido e ainda pouco utilizado no ensino da educação física. Concluí que a aprendizagem invertida é um método que empodera o aluno, tornando-o proativo e autónomo na construção da sua própria aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR REFLEXIVO; APRENDIZAGEM INVERTIDA; ENSINO À DISTÂNCIA.

Abstract

This practicum report aims to obtain the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. The document reports the journey of a preservice teacher (the author) in the school context, in which the development of skills assigned to the role of Physical Education teacher took place, as well as the construction of a professional identity. For the preservice teacher, it was his first experience at a Portuguese school, a private school in Vila Nova de Gaia, which served as stage for his pedagogical practice thoghether with two colleagues, under the supervision of a cooperating teacher and a faculty advisor. Several challenges were faced, both personally and professionally. The report reflects the road taken, which started with a clash with reality, which made evident the importance of the capacity to adapt and identify with the context, in order to overcome barriers. During the school placement, it was possible to access school functioning and dynamics, as well as the interpersonal relationships that exist in the school community. The school placement enhanced the development of my organizational and instructional skills, as well as the application and contextualized understanding of several instructional models taking into account the class identities and the needs of the students. The school year was atypical, as a result of a new reality covered with multiple challenges and problems that had to be overcome. Distance learning had to be implemented, leading me to develop different teaching methods and move to a different physical education prism. The need to respond to this situation led me to deepen the distance learning subject, more specifically flipped learning, an unknown model and still little used in physical education teaching. I concluded that flipped learning is a method that empowers the student, making him proactive and autonomous in the construction of his own learning.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM TRAINING; REFLECTIVE TEACHER; FLIPPED LEARNING; DISTANCE TEACHING.

Abreviaturas

- AD – Avaliação Diagnóstica
- AF – Avaliação Formativa
- AfL – *Assessment for Learning* (Avaliação para a Aprendizagem)
- AGD – Animação e Gestão Desportiva
- AMA – Adaptação ao meio aquático
- AQB – Análises Químico-Biológicas
- AS – Avaliação Sumativa
- CGE – Contabilidade e Gestão Empresarial
- DT – Diretor(a) de Turma
- DGS – Direção-Geral da Saúde
- DP-AE – Desenhador de Projetos – Arquitetura e Engenharia
- EC – Escola Cooperante
- EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)
- EF – Educação Física
- EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- EP – Estágio Pedagógico
- ES – Estágio Supervisionado
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB – *Feedback*
- FL – *Flipped Learning*
- ISMAI – Instituto Superior da Maia
- LFIP – *Lycée Français International* de Porto
- MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MD – Modelo Desenvolvimental das Tarefas
- MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- MEP – Modelo de Ensino com Pares
- MID – Modelo de Instrução Direta
- NE – Núcleo de Estágio
- PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo
PEE – Projeto Educativo de Escola
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
PO – Professor Orientador
PPD - Princípios e Práticas de Desportos
STAPS – *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*
TF – Treino Funcional
TGFU – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding*)
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática
UE – União Europeia
UP – Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

1. Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) do Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Superior na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), durante o ano letivo 2019/20.

Esta UC visa a integração dos estudantes estagiários (EE) em contexto real, permitindo que passem pela vivência da profissão de docente, com o intuito de aplicar todos os conhecimentos académicos adquiridos ao longo da formação, de forma crítica e de investigação contínua, durante todo este processo. O EP é a coluna vertebral na formação dos professores, uma vez que é através desta experiência que um professor desenvolve as suas capacidades e competências, tendo assim a possibilidade de encontrar o seu “eu” dentro da profissão.

A entrada no EP é o primeiro passo no mundo profissional, no qual o EE assina um compromisso com a sociedade, a comunidade escolar e consigo próprio. A partir daqui, assumem-se responsabilidades pelo papel fundamental no desenvolvimento de um cidadão. A exploração de um meio ainda pouco conhecido, através dos olhos de um futuro docente, pode causar incertezas e confrontos de dicotomias teórico-práticas, dados os diferentes papéis vividos em simultâneo pelo EE, isto é, estudante e professor.

Este documento destaca e descreve a minha primeira passagem num contexto escolar, uma caminhada longa, mas desfrutada, refletindo a diversidade e quantidade de emoções, experiências, aprendizagens, e momentos de partilha únicos na entrada desta profissão pedagógica. Uma viagem com altos e baixos, mas plena de aprendizagens, incluindo todas as vicissitudes de um ano atípico, durante o qual foi possível vivenciar duas realidades completamente distintas.

A escola acolhedora para o EP foi um colégio privado em Vila Nova de Gaia, no qual integrei um núcleo de estágio (NE), com a orientação de uma

professora orientadora (PO), da FADEUP e de um professor cooperante (PC), da instituição escolar. As ligações e partilhas entre ambos os orientadores e o NE, comunicando, cooperando e ajudando-se mutuamente criaram uma espécie de triangulação de trabalho de equipa ao longo deste processo. Todos os membros deste grupo de trabalho me ajudaram no crescimento ao nível profissional e pessoal.

O documento aborda os momentos mais marcantes e críticos deste primeiro ano, principalmente durante a intervenção nas turmas do 10º e 11º anos de escolaridade, passando por um pequeno episódio com uma turma do 6º ano. O relatório descreve, em primeiro plano, as minhas vivências, competências ao longo do meu percurso escolar e as conceções do ensino que sofreram mutuações durante este ano letivo, explicando também a razão pela qual escolhi esta profissão – o título do primeiro capítulo é elucidativo quanto ao referido: “Se a montanha não vai a David, vai David à montanha”, prosseguindo para a identificação do contexto de intervenção.

O segundo capítulo engloba toda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, passando por diversas experiências, desafios e aplicação de novas metodologias e estratégias na intervenção de prática pedagógica. Além disso, descreve a entrada numa nova realidade e experiência singular, através da qual foi possível desenvolver competências e descobrir outros métodos de ensino pedagógicos, centrados mais no aluno. Aqui se relata a minha experiência enquanto professor e a dos alunos sobre o ensino à distância.

O terceiro capítulo expõe a participação e a dinâmica dentro da comunidade escolar, bem como as funções e as atividades desenvolvidas. O último capítulo abrange o meu desenvolvimento profissional, todos os momentos de partilha e de aprendizagem nas sessões e formações na FADEUP. Nesta parte, é ainda apresentado o convite especial de uma escola internacional para um evento, no qual tive a oportunidade de partilhar, com os alunos a minha formação, experiências e funções de docência num fórum das profissões.

**2. PARTE I: “Se a montanha não vai a David, vai
David à montanha”**

2.1. Vivências e competências desenvolvidas ao longo da caminhada inicial

O caminho que queremos seguir na vida depende apenas de nós, das nossas iniciativas e das nossas tomadas de decisão.

Nascido no Luxemburgo, localizado geograficamente como um pequeno país no centro da Europa Ocidental, desconhecido por muitas pessoas, mas ao mesmo tempo rodeado por vários países, abri os olhos e vi pela primeira vez o mundo que iria explorar. À volta da capital, nas florestas e nas montanhas, dei os meus primeiros passos, aprendi a correr, saltar, andar de bicicleta. Aprendi, sobretudo, a ultrapassar obstáculos e desafios. Foi assim que encontrei um mapa virgem, uma folha branca sem orientações, apenas um ponto de partida com a localização inicial e um ponto de chegada sem saber o que isso significava. Assim tracei o meu próprio percurso para chegar ao destino almejado.

Desde criança que o desporto faz parte de minha vida. Praticar desporto era a minha fonte de inspiração, de motivação e de bem-estar mental e, por isso, sempre presente no meu dia-a-dia. Quem me conhece, sabe perfeitamente que não era uma criança que aguentasse estar fechada entre quatro paredes, aproveitando cada ocasião para sair de casa. A incrível infância que experienciei nas ruas, nos parques, nas florestas e em muitos outros espaços exteriores, permitiram-me viver, sentir e desfrutar a vida através do desporto. Posso mesmo afirmar que fui um “filho da rua” que estava constantemente em movimentação. Mal chegava a casa, pousava a mochila da escola e tinha apenas uma preocupação: sair, brincar e jogar. Em criança não me importava com a modalidade que se jogava na rua. Sempre gostei de praticar várias modalidades, pois o que interessava era estar em atividade.

Amante e apaixonado pelo desporto, principalmente pelo Futebol, entrei com cinco anos no FC Swift Hesper, um clube de referência nacional e que apostava nas camadas jovens. Este clube viu-me crescer até aos dezasseis, idade com que imigrei para Portugal. Na chegada ao território nacional,

ingressei no Sport Clube Nun'Álvares, localizado em Paredes, nos escalões de Juvenis e Juniores, para dar continuidade à minha carreira enquanto jogador federado. O sonho de jogar à bola acabou após dois anos no clube, devido à mudança para o Porto. A distância foi um dos motivos, mas o principal era a carga horária no colégio e a preparação para os diversos exames. Mesmo assim, foi através do Futebol, e do desporto em geral, que aprendi os valores sociais, tais como a entreatajuda, a luta em conjunto para atingir um objetivo, a importância do espírito de equipa e a prevalência do coletivo sobre o individual. A famosa frase – “sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe” – foi ganhando sentido com o passar dos anos. Aprendi a desenvolver, por mim próprio, a motivação necessária para superar desafios. Aprendi, sobretudo, a valorizar as pessoas com que me cruzei no desporto, as amizades que levo para a vida e as ligações que ainda hoje se mantêm; tudo isso graças ao desporto.

No meu percurso académico, tive oportunidade de passar por diversas experiências nos diferentes sistemas de ensino, tanto no Luxemburgo, com um ensino franco-alemão até aos meus dezasseis anos, como em Portugal com o sistema francês, no *Lycée Français International de Porto* (LFIP), bem como no ensino superior, na FADEUP.

Durante o percurso escolar, antes da faculdade, o dia da semana por que mais ansiava era sempre o mesmo: o dia em que tinha Educação Física (EF), a minha disciplina favorita. Todas as instituições de ensino por que passei, promoviam o desporto, não apenas em contexto de aula, mas também através de atividades extracurriculares. As aulas de EF foram momentos positivos e enriquecedores para toda a minha formação e desenvolvimento pessoal.

Inicialmente, a maioria dos docentes desta disciplina foram referências para mim, posteriormente passaram a ser modelos que queria seguir. A ligação, a amizade e as conversas, que tinha com os professores de EF, deixavam-me com vontade de seguir a profissão, acabando por se transformarem numa fonte de inspiração. Estes professores sempre me motivaram; mais do que isso, recomendavam-me que seguisse a área do desporto, uma vez que eu demonstrava interesse e vontade por aquela via para o meu futuro.

Essas vivências e experiências influenciaram a minha orientação vocacional. De facto, como defendem Gomes et al. (2014), a socialização antecipatória tem um peso significativo e pode tornar-se responsável no alargar das escolhas profissionais. Desde então, percebi que o meu sonho em termos profissionais era ser professor de EF e lecionar aulas de desporto. No Ensino Secundário, concentrei-me então nos estudos e na prática desportiva, dois mundos que me acompanharam ao longo de minha formação. Informe-me sobre a minha orientação académica e tive que decidir se seguia o ensino superior em Portugal ou no estrangeiro. A decisão não foi fácil, mas o meu objetivo estava bem claro, entrar numa das melhores faculdades de desporto a nível mundial. Mesmo antes de me candidatar ouvi falar, e muito, sobre a qualidade da FADEUP e os requisitos que eram necessários para assegurar a entrada nesta instituição. Esse era o meu novo desafio: a entrada na faculdade.

Após semanas de treino nas diversas modalidades passei os pré-requisitos sem grande dificuldade. O primeiro passo da construção do meu sonho foi pisar a entrada da FADEUP em 2015. Identifiquei-me completamente com a área de Ciências do Desporto e tirei a licenciatura no ramo de Gestão Desportiva, tendo realizado o meu estágio no FC Boavista, como diretor desportivo nas camadas jovens. A constante convivência com os jovens, a química e empatia estabelecidas, ao longo desta época desportiva, deram-me a certeza que queria trabalhar com crianças e jovens e fazer parte da sua história.

Segundo este pensamento, podia ter escolhido outra profissão que combinasse o desporto com a juventude, como por exemplo ser treinador, mas o meu foco era trabalhar dentro de uma escola, porque acredito que a educação é fundamental para edificar um cidadão e, no meu entender, a educação provém, maioritariamente, da formação que temos na escola. É muito provável que as futuras gerações não venham a ter muitas vivências desportivas fora do contexto de escola, devido às fortes mudanças sociais e ambientais, ao crescimento urbanístico e da construção, que diminuem os espaços de exercitação, mas também devido ao aumento do consumo das novas tecnologias, que conduzem ao sedentarismo. Esta reflexão motivou-me

a seguir a área do ensino de EF nas escolas. Tenho plena consciência que não são as aulas de EF que vão fazer face a esses problemas sociais, mas acredito que o ensino dos valores psicossociais e o despertar do interesse do desporto são fatores chave da disciplina.

A acumulação de todos os momentos de aprendizagem, as vivências e a qualidade de ensino dos docentes de instituição influenciaram a minha decisão e assim ingressei no 2º Ciclo em EEFEBS na FADEUP, a fim de concretizar o meu sonho. Admito que tive receio frente a esse desafio, em particular pelas dificuldades que ainda se manifestam relativamente à língua portuguesa.

O primeiro ano de mestrado marcou-me bastante e podia descrever como sendo a “*Schwarzwald*”¹, um passeio pela “floresta negra” com altos e baixos, ultrapassando obstáculos e desafios enormes. Ao mesmo tempo, enriquecedor no acesso e na aquisição de uma panóplia de conhecimentos, métodos, ferramentas e perspetivas concedidas por um conjunto de excelentes docentes que contribuíram para a minha formação, enquanto professor estagiário. Todos os aspetos anteriormente mencionados foram fulcrais para o meu desenvolvimento, não apenas em termos de formação académica e profissional, mas também enquanto pessoa. O culminar deste itinerário veio com o EP, que interpretei como a porta de entrada para a vida profissional, onde iria “dar e receber”. Com “dar”, refiro-me principalmente à partilha, transmissão e aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo de formação, esperando, desta forma, poder contribuir para o desenvolvimento e formação integral dos alunos através da EF, e implementando o desporto na vida dos mesmos. No “receber”, considero as aprendizagens, a melhoria das minhas características pessoais e as vivências e experiências proporcionadas pela comunidade escolar.

¹ Tradução de autor: “*Schwarzwald*” - floresta negra.

2.2. O estágio enquanto palco de atuação: entre expectativas, entendimentos e realidade

“...

O essencial é saber ver, mas isso...

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender...”

Alberto Caeiro²

“Eu prefiro despir-me do que aprendi,

Eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram

E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,

Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,

Desembrulhar-me e ser eu

...”

Alberto Caeiro³

Identifico-me plenamente com os estes excertos de poemas de Fernando Pessoa, que correspondem à minha situação, quer ao nível dos conhecimentos e sentimentos iniciais, quer em relação à expectativa e perspetiva do estágio.

É sabido que, após quatro anos de formação, iria chegar o momento onde o tabuleiro e as regras do jogo mudariam e, conseqüentemente, os papéis, isto é, passar de estudante a estudante-professor. Iniciava-se, assim, uma fase da minha vida em que tinha de provar, converter e aplicar todos os conhecimentos em contexto real: a escola. Tinha plena consciência que este ano seria um enorme desafio, um desafio no quotidiano tendo responsabilidades e deveres a cumprir frente a uma “sociedade nova” e frente à profissão em si. O EP é considerado uma fase de real preparação para a profissão, tendo os orientadores a supervisionar a intervenção do estagiário.

² Excerto do poema “XXIV – O que nós vemos das coisas são as coisas”, de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa, apresentado num seminário de estágio pela Professora Paula Batista.

³ Excerto do Poema “Deste modo ou daquele modo”, de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa, apresentado num seminário de estágio, pela Professora Paula Batista

No desenvolvimento do projeto de estágio, mencionei algumas expectativas que, ao longo desta passagem, iriam certamente ser um grande impulso para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, comecei o estágio com a perspectiva de melhorar as capacidades ao nível da gestão, planificação e organização da aula, dos conhecimentos didáticos, das estratégias pedagógicas, bem como ao nível do estabelecimento das relações interpessoais e da partilha de experiências e conhecimentos com a comunidade escolar, e ainda com a expectativa de compreender o enquadramento numa instituição escola. Rapidamente percebi que o desenvolvimento deste conjunto de competências teria impactos diferentes durante o estágio supervisionado (ES), umas com mais destaque do que outras. Ao longo de todo o processo, a minha expectativa relativamente ao estágio sempre foi a de evoluir e nunca a de procurar a perfeição, uma vez que esta não existe.

Na minha perspectiva, a acumulação de todo o conhecimento teórico e prático, ao longo da formação, resulta numa reflexão crítica e a um *“estudo profundo”*. Cada docente tem a sua metodologia para transmitir o conhecimento. Desta forma, cabe a cada um de nós desconstruir e construir essas experiências, os nossos conhecimentos e as aprendizagens – *“uma aprendizagem de desaprender”* –, arquitetar o nosso próprio *puzzle*, enquanto artista da nossa formação. O meu foco estava em conhecer-me profundamente e encontrar o meu “eu” dentro dessa mesma formação. Stenhouse (cit. por Harvey et al., 2018) defende que um artista se torna estereotipado ou abandonado quando deixa de se desenvolver. Dito isto, é necessário tornar-se pró-ativo na construção da formação, negando a ideia de “deixa acontecer o que tem de acontecer”, optando antes pelo *“raspar a tinta com que me pintaram os sentidos”*. O mesmo autor revela que um artista não aprende apenas a sua arte, mas também aprende através de sua arte. É exatamente esta a expectativa que detenho do estágio. Numa primeira fase, tivemos de aprender o que é a profissão e todos os aspetos ligados à mesma. Agora, é aprender com e através do desenvolvimento da profissão, passando para a prática. O confronto com a realidade é a melhor maneira de aprender.

A teoria e a prática estão sempre interligadas, podendo mesmo dizer-se que uma não existe sem a outra. Durante todo o percurso de formação, sobretudo na EF, o profissional pedagógico confronta-se constantemente com várias dicotomias: a formação-profissão, a teoria-prática e o conhecimento-ação. Face ao que sabia e tinha experienciado, a minha ambição era deixar a minha pegada, marcando de forma positiva os meus alunos. Além disso, na certeza de que a minha identidade profissional ainda estava por alcançar, queria uma forma própria de ser e de estar na profissão, tornar-me num modelo único e não ter medo de me diferenciar dos outros colegas de trabalho, *“desembrulhar-me e ser eu...”*.

Sempre ouvi falar do estágio como um “choque com a realidade”. Imaginei que fosse um momento forte, caracterizado por um turbilhão de sentimentos, causador de nervosismo e estimulador de adrenalina. Seria, pois, fundamental que eu conseguisse *“desencaixotar as minhas emoções verdadeiras”* para confrontar e ultrapassar este desafio. Com frequência, o estágio é visto como um “bicho-de-sete-cabeças”, não obstante, quem se lembra da história bíblica, sabe como acaba a história do David contra Golias. Não tinha grandes expectativas relativamente aos alunos, visto que gosto de lidar com crianças e jovens. Por conseguinte, não pensei que a gestão dos recursos humanos pudesse causar problemas, mas nem sempre mantive essa ideia. Já no que diz respeito ao NE, este tinha um forte peso nas minhas expectativas, uma vez que sou um indivíduo que gosta de trabalhar em grupo, partilhar ideias, organizar conjuntamente tarefas, de forma a atingir os objetivos. O apoio dos pares nos momentos mais complicados é, com toda a certeza, uma mais valia. Bauchetet e Colombat (2017) revelam que o trabalho em equipa requer um esforço pessoal, baseando-se numa dinâmica de coesão e de organização. No fundo, era o que eu esperava das pessoas com quem iria compor o NE, isto é, um forte investimento de cada um no estágio, contribuindo para o coletivo. No que se refere à integração no colégio, a minha expectativa era bastante confusa. Por um lado, considerava que esta parte fosse a mais fácil, devido ao bom entendimento e às ligações interpessoais que mantenho, por outro, tinha receio da não compreensão das minhas ideias, quer por parte dos alunos, quer do

pessoal docente e não docente. Mesmo assim, enfrentei a realidade e comprometi-me com a profissão, sempre com a ideia do que o meu pai me dizia: *“Aller Anfang ist schwer”*⁴. Na verdade, acreditava que o EP se revelasse uma superação pessoal, diária e progressiva. Por isso, encarei este percurso de forma séria, cumprindo tudo o que fosse necessário para chegar ao fim, resolvendo as diversas problemáticas que encontrei no caminho e que fazem parte do quotidiano da profissão de docente.

O EP foi um ano cheio de momentos inesquecíveis, principalmente devido à partilha. Ao mesmo tempo, foi um ano de exploração de diversos trabalhos, projetos, vivências, crenças e emoções. Foi uma aventura com altos e baixos, sem dúvida uma experiência incrível que marcará a minha vida. É certo que foi um ano preenchido, fruto de novas aprendizagens e ocorrências de erros, mas é com o reconhecimento dos erros que avançamos, aprendemos e evoluímos dentro da profissão, não tendo medo ou vergonha de errar. A autoconstrução também se faz através das coisas que aconteceram, mas que não estavam previstas, decorre sobretudo – como é que dizem? – do “Errar é humano”.

“O ser humano não pode deixar de cometer erros; é com os Erros que os homens de bom senso aprendem a sabedoria para o futuro”.

Plutarco (s/d) (cit. por Machado, 2008, p. 3)

Aproveitei, por conseguinte, o EP como um espaço para errar, ultrapassar, aprender e refletir sobre as minhas intervenções pedagógicas, bem com sobre as participações e decisões que fui tomando dentro do contexto escolar. O EP contribuiu para que conseguisse atingir outro patamar, desenvolvendo um pensamento mais crítico sobre todos os aspetos que envolvem o ensino e a EF. Ao mesmo tempo, auxiliou-me a entender melhor, e de uma forma mais ampla, toda a dinâmica e ligações dentro de uma instituição escolar. Acima de tudo, esta caminhada tinha como intuito a aprendizagem e o encontro do nosso “eu” dentro da profissão e o desenvolvimento pessoal. Tive, portanto, a

⁴ *“Aller Anfang ist schwer”*: Todo o início é difícil – tradução do autor.

oportunidade de experienciar esta prática profissional no meu primeiro contexto escolar enquanto EE, no fundo enquanto professor.

“No final da reunião, foi questionado aos estagiários quais eram as expectativas iniciais para este ano letivo, bem como qual era o nosso objetivo. Como eu, todos responderam que iriam trabalhar para a nota máxima. No final da reunião, refleti sobre a resposta que dei e percebi que talvez o meu objetivo não fosse a nota máxima no final do mestrado, mas sim que o estágio fosse o mais enriquecedor possível para a minha formação enquanto futuro professor. Pretendia assim tomar o estágio uma experiência enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional e pessoal”.

(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

2.2.1 Dois ingredientes fulcrais na formação da pessoa: o professor e a Educação Física

A visão que tinha sobre o que era ser professor e os ingredientes que a disciplina de EF tinha para a formação e o desenvolvimento do aluno mudaram ao longo do meu percurso formativo.

Sempre me disseram que ser professor não é fácil. Quando era aluno no secundário, observava o comportamento dos professores de EF e não notava grandes dificuldades no que diz respeito a este cargo, mas mal sabia o trabalho e o esforço que estavam escondidos do outro lado da moeda. Considerava o professor como um indivíduo que domina na totalidade a sua matéria, com conhecimentos sobre a mesma; que se tivesse dúvidas, saberia onde ir buscar a informação e o conhecimento. Boufleuer e Prestes (2013) defendem que um professor percorre o caminho da certeza, dominando o método para obter um conhecimento válido. Sempre que tinha dúvidas, os meus professores conseguiam-me esclarecer os diversos assuntos. Estas atitudes mostraram-me que o papel do professor era estar atento, ajudar e contribuir para o desenvolvimento do aluno, a matéria-prima da profissão. Estando agora na pele dos professores, sinto que as coisas não são sempre lineares e tão simples quanto isso. Entrando na profissão, percebi rapidamente que houve

algumas mudanças em mim, porque parte do meu “eu” entrou em conflito com a minha profissão de sonho. Como dizia Nóvoa (1992), ao tornar-se professor existe uma interação entre a dimensão pessoal e profissional. Após uma fase de adaptação, consegui encontrar-me dentro de profissão, dando conta que nem toda gente consegue ser e assumir o papel de professor, na medida em que requer um conjunto acumulado de competências e capacidades. Com efeito, tal como defende Roldão (2007), o processo de desenvolvimento da profissão de docente envolve um conjunto de fatores complexos. Por outro lado, na palestra que proferiu no âmbito de um seminário de estágio em 2019, o Professor Tardif⁵ explicou que não existe um número fixo de competências que um professor deve ter.

Maurice Tardif⁶ engloba as competências em quatro grandes campos. No primeiro campo, Tardif caracteriza um professor como um transmissor e reproduzidor cultural, chamado de “*porteur de culture*”. Neste campo, o autor relaciona a cultura com a linguagem, destacando que o domínio da linguagem e a comunicação são fundamentais no exercício da nossa profissão. Algo em que me resenti ao longo deste ano letivo, tendo plena consciência de que terei de trabalhar e melhorar, a fim de dominar a língua portuguesa, para me tornar melhor a nível profissional e pessoal. No segundo campo, Tardif aborda as “competências específicas” inerentes ao trabalho de um professor, tais como a capacidade de planeamento de situações de ensino e aprendizagem, a capacidade de implementar as situações de ensino-aprendizagem, saber avaliar a aprendizagem, organizar e gerir o funcionamento da turma, ser sensível na diferenciação do seu ensino, ou seja, adaptar em função das características dos alunos, e desenvolver o gosto pela aprendizagem. Estas “competências específicas” têm um peso relevante na nossa função diária enquanto professores e foram trabalhadas ao longo deste percurso. No terceiro

⁵ No dia 21 de outubro de 2019, tive a oportunidade de assistir a uma palestra proferida por dois Professores e investigadores de renome internacional na área da formação e educação, o Professor Maurice Tardif e a Professora Cecília Borges. A Palestra foi subordinada ao tema: “*Quais os desafios que atualmente se colocam à formação de professores para os dotar das competências profissionais necessárias para o exercício da profissão do futuro?*”

⁶ *Idem* – as referências seguintes a Maurice Tardif decorrem todas da Palestra anteriormente mencionada.

campo, encontramos a cooperação e a ligação com os encarregados de educação e os parceiros educativos, o envolvimento ativo na escola e no desenvolvimento profissional de forma contínua. Por fim, Tardif refere-se às competências transversais, de que fazem parte a ética e a responsabilidade na profissão, às quais se acrescentam neste século XXI, o domínio tecnológico, cada vez mais importante a nível mundial, bem como a capacidade de adaptação às constantes alterações sociais, a inclusão pela diversidade e a educação sobre o respeito e a proteção do meio ambiente.

Batista et al. (2008) destacam ainda a ideia do “campo nocional” de competência, que engloba o número e diversidade de características e o conhecimento de um profissional nas diferentes áreas em que o mesmo intervém. Os mesmos autores defendem igualmente que o conhecimento é um elemento nuclear, não obstante, a questão ética também tem um peso na profissão. A ética e o código deontológico são aspetos fundamentais e importantes a ter em conta numa profissão, principalmente enquanto professor, uma vez que estamos constantemente ligados aos alunos, sendo fundamental adotar uma postura exemplar, algo que nem sempre é fácil.

Ainda no que concerne às competências do professor, Nóvoa (2009) indica algumas competências relativamente à profissão, tais como o conhecimento teórico-prático, a cultura profissional, o tato pedagógico, ou seja, a sensibilidade para lidar com os discentes. Tendo isto em consideração, tentei estabelecer um equilíbrio entre proximidade e distância; procurei colocar em prática estratégias para transmitir os conteúdos e para me fazer compreender, bem como desenvolver o trabalho em equipa dentro de comunidade escolar. Naturalmente, lembrando-me do compromisso social que um professor tem frente a uma sociedade, contribuindo para a formação e desenvolvimento integral dos alunos. Na verdade, hoje em dia, um professor não é apenas um professor transmissivo com o intuito de “professar” os saberes disciplinares (Roldão, 2007); a educação vai muito além e requer novas competências além das disciplinares, implicando mais a ideia de reconstrução do conhecimento (Boufleuer e Prestes, 2013). Além disso, encontramos constantes problemas e

desafios na profissão de docente, sendo necessário ter capacidade e flexibilidade de adaptação, no que concerne, por exemplo, à renovação dos saberes escolares, ao não ficar preso pelos saberes estáticos conquistados ao longo de formação e ter um espírito aberto à inovação e auto pesquisa. Tal foi necessário para o ensino à distância e quando tive de lecionar modalidades que nunca pratiquei, modalidades em que a minha formação e experiência desportiva eram reduzidas.

“Começamos, esta semana, com a Ginástica Acrobática, uma modalidade onde não me sinto ainda muito à vontade, uma vez que no primeiro ano de estágio não abordamos os conteúdos dessa modalidade, sendo assim necessário um trabalho e uma pesquisa individual sobre a modalidade (...) aprofundar mais a matéria para poder ensinar, dar *feedbacks*, corrigir as posturas e assim prevenir possíveis lesões”.

(Diário de Bordo, 27 de Fevereiro de 2020)

Na minha perspetiva, todas as competências mencionadas são primordiais para deter uma base sólida e assim poder exercer a profissão de professor. De qualquer modo, penso que cada contexto escolar é um caso, sendo necessário analisar o mesmo, para regular a nossa intervenção. De facto, para Roldão (2007), é preciso ter capacidade analítica, ou seja, de análise, aquela que ajuda o agir de docente rotineiro, e permite um equilíbrio entre o saber técnico e a componente criadora e de improvisação.

Como anteriormente referido, deteta-se aqui a ideia de um professor criador e artístico, pró-ativo nas suas ações, mas sempre avaliando o contexto onde está inserido. Além disso, um professor deve refletir constantemente acerca das suas ações, visando a melhoria da sua intervenção pedagógica. Para isso, importa ter um espírito crítico acerca daquilo que realiza, de modo a contribuir de forma efetiva para a formação dos seus alunos. “O elemento reflexivo ganha ênfase no processo de formação do futuro professor. Com efeito, a reflexão é considerada um quesito fundamental da formação, porquanto possibilita ao EE analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os seus desejos, valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo

constante de confrontação com o conhecimento profissional almejado” (Costa et al., 2013, p. 62).

A ideia de professor reflexivo foi uma temática muito abordada e trabalhada de diversas formas ao longo da formação, mas fez ainda mais sentido quando me deparei com o contexto real. Do meu ponto de vista, a ausência da reflexão não conduz a quaisquer melhorias. Desta forma, considero que a reflexão sobre o balanço das nossas ações se apresenta como uma crítica construtiva para a melhoria de decisões e intervenções futuras.

Por outro lado, ao observar a realidade na escola, notei que mesmo os professores experientes, cada um com a sua maneira de atuar e contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, às vezes têm dificuldades em se imporem frente aos alunos, de transmitir as principais ideias e gerir todas as tarefas enquanto docentes. Ser professor nunca foi fácil e, no meu entender, esta é uma profissão em que o agente está em constante transformação. Como advogam Cardoso et al. (2016, p. 126), “A identidade do professor é múltipla, fluida, evolutiva, instável, relacional e, daí, fortemente influenciada pelos contextos socioculturais”.

É notório, porém, que no discurso das pessoas e na sociedade em geral, a profissão de professor de EF é bastante desvalorizada. Uma realidade triste, sobretudo quando este tipo de pensamentos surge dos alunos, como se pode ver no seguinte excerto do meu diário de bordo: “o que é mais chocante é o facto de a mãe dele ser professora na escola e mesmo assim ele não dá valor à profissão e coloca sempre tudo em questão, dando pouca importância ao trabalho de um professor” (Diário de Bordo, dia 17 de Dezembro de 2019). Sinto que, para exercer a profissão de professor de EF, é necessário estar constantemente a defender a sua utilidade na contribuição para a formação e o desenvolvimento dos alunos, sendo poucos os que reconhecem verdadeiramente o seu valor e a sua complexidade.

Durante todo o meu percurso académico, no discurso das pessoas, fossem jovens, adultos ou até certos professores, que não estavam ligados à área do desporto, a disciplina de EF era vista como uma disciplina secundária e com

pouco valor no currículo dos alunos. A sociedade não vê a EF com grande valor educacional, reconhecendo antes a disciplina como uma oportunidade de lazer e recreação (Krüger, 2011).

“No final de aula, lembrei os comportamentos inadequados na aula de EF e que a aula não era um recreio ou uma atividade de favores”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Por sua vez, Ennis (cit. por Graça et al., 2019) defende para a EF o estatuto de alta necessidade, mas de baixa exigência, ou seja, reconhecimento, mas pouca valorização comparando com as outras áreas.

“A desvalorização de disciplina de EF é um assunto que mexe muito comigo, uma vez que é a nossa área e a nossa futura profissão que está em causa. Os alunos veem a EF como uma disciplina onde a aprendizagem é menor, comparada com as outras disciplinas e que não contribui nada para o desenvolvimento e a formação pessoal”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Este tipo de perspectiva face à EF contribuiu até para que a disciplina deixasse de contar para a média de acesso ao ensino superior durante vários anos. A disciplina parece que sofreu uma guerra, uma luta e uma crise que sobreviveu nos últimos anos, tendo dificuldades de se impor no currículo escolar, mas conseguiu ganhar o seu espaço, destacando-se das “expressões artísticas”. Krüger (2011) relata que não existe nenhuma disciplina onde surjam tantas discussões e dúvidas como na EF. Este pêndulo de importância de EF no currículo escolar e mesmo na questão das notas e do acesso ao ensino superior começou a ser questionado. De acordo com Batista (2012), o Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais terá afirmado que o término de classificação de EF era um alívio para os alunos, que se preocupavam muito com o facto da disciplina contar para a média. No entanto, se o objetivo é eliminar todos os fatores de stress, então também se devia anular qualquer tipo de exame nas outras disciplinas (Batista, 2012). Face a este cenário, importa procurar esclarecer a sua importância no currículo escolar, bem como mencionar a razão pela qual eu acredito no valor formativo

da EF, enquanto elemento pedagógico único para a formação integral dos alunos.

Curiosamente, durante a nossa vida escolar, do jardim-de-infância até ao final do ensino secundário, a EF está sempre presente, detendo categorias e ingredientes nucleares onde outras áreas não alcançam importância. Magalhães et al. (2007) reforçam que a EF é considerada o primeiro nível de toda a educação básica. Desta forma, o desporto e a EF entram desde cedo na formação e no desenvolvimento do ser humano. Conzelmann e Schmidt (2020) contam que o desporto e a personalidade estão interligados e que o desporto ajuda no desenvolvimento da mesma, sendo um meio onde os alunos se encontram a eles próprios.

Crum (1993) defende que a aquisição de certas competências não provém automaticamente e que a EF contribui para que estas se completem. O mesmo autor menciona que na EF encontramos o desenvolvimento de competências motoras, que incluem as habilidades motoras das diversas modalidades; as competências sociais, que englobam a aceitação de perder ou ganhar; e, por fim, o conhecimento prático e competência reflexiva, como por exemplo, a compreensão das regras e a sua adaptação.

A EF é a única disciplina que visa a formação da corporalidade, contribui de forma inequívoca para o descobrimento e o conhecimento dos limites do corpo, assim como para gostar e de se sentir bem no seu próprio corpo. Além disso, a disciplina concorre para o desenvolvimento do esquema corporal e da orientação espacial. Na disciplina de EF encontramos diversos valores psicossociais, tais como a superação, esforço, competição, espírito de equipa, colaboração, liderança, o respeito pelas regras, responsabilidades, entre outros. Ademais, a EF transmite valores lúdicos e do próprio jogo, desenvolvendo a capacidade criativa e a imaginação do aluno, que vai contra a uniformização de pensamentos que encontramos noutras disciplinas. Matos e Graça (2017) acrescentam que a EF é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos discentes, ao mesmo tempo que ajuda a desenvolver valores psicossociais. O desenvolvimento da função cognitiva, tais

como as questões do autocontrole e o tempo de concentração, está ligado à prática desportiva, havendo uma relação causa-efeito. Certos estudos até provaram que o desporto e a atividade física têm uma influência positiva e significativa ao nível da atenção e concentração dos alunos, como foi o caso do estudo de Dios et al. (2019). Além disso, a Educação Física contribui para que ocorram outros tipos de reflexões e interpretações, diferenciando-se das outras disciplinas do currículo escolar.

Para além do exposto, Matos e Graça (2017) defendem que a EF é primordial na inclusão dos alunos e no estabelecimento das relações sociais. Cada vez mais a socialização, a interação e a comunicação ganham relevância na nossa sociedade, também estimuláveis na EF. De facto, as crianças hoje em dia fecham-se cada vez mais e são muito tímidas, talvez devido às mudanças sociais e ao recurso das novas tecnologias, o que reforça a necessidade de tempo e espaço úteis, como acontece na EF.

Quando perguntamos às pessoas o que se leciona nas aulas de EF, a maioria responde que é a prática de diversas modalidades. A EF e a atividade física não são monolíticas, desenvolvem atividades recreativas e transmitem uma panóplia rica de movimentos, incluindo um ensino de grande diversidade de modalidades desportivas que englobam o desenvolvimento das habilidades motoras, mas não só. A disciplina é uma abertura para a cultura física e desportiva, permitindo que o aluno se familiarize com os aspetos táticos, os regulamentos e as nomenclaturas desportivas. A prática e o descobrimento das diversas modalidades podem despertar o gosto e uma determinada vocação dos alunos pela prática desportiva, estimulando-os a seguir uma vida mais saudável e contribuindo para a sua realização pessoal. Sabemos que a atividade física é fundamental para o envelhecimento saudável e, para isso, temos de começar na base de vida das pessoas, ou seja, na formação, na escola. Ainda dentro deste tema, a EF pode ajudar no descobrimento de talentos. Alves Silva et al. (2014) referem que a EF pode servir como um meio de buscar e descobrir talentos para o desporto de alto rendimento.

As escolas devem ter currículos e diversas disciplinas, preparando os alunos para uma vida sociocultural, independentemente da via que venham a

escolher no futuro (Crum, 1993), sendo assim necessário formar e potencializar o desenvolvimento integral dos discentes – também aqui o papel da EF é importante.

Toda esta temática leva-nos a pensar no seguinte: Que tipo de cidadão a sociedade quer formar? Pessoas que não sabem lidar com o corpo? O Homem só com a mente e sem o corpo não vai a lado nenhum. Queremos um cidadão com uma formação completa ou específica? Na minha perspectiva, todos os alunos devem ter o direito e a oportunidade de receber uma educação completa, sendo a EF fundamental para a edificação do ser humano. O ensino e a formação escolar sem a EF ficariam empobrecidos. Ainda que a EF tenha ganho território no currículo escolar, nunca deve ser esquecida, muito menos ser desvalorizada. A EF tem características primordiais na formação do aluno que as outras disciplinas ou áreas não conseguem apresentar. Devíamos ensinar a todos, tudo, totalmente. Sem EF, mais cedo que mais tarde chegarão as consequências (Batista, 2012).

Por fim, para lecionar uma disciplina tão enriquecedora e complexa, é necessário um conjunto de *skills* e o *savoir-faire* dentro de profissão. Ao longo do ano letivo, apercebi-me que deve existir uma relação entre o professor e a disciplina que leciona, ou seja, “viver” para e dentro da profissão. Durante a minha viagem no estágio, tive sempre o cuidado de passar esta imagem aos alunos e à comunidade escolar, descerrando horizontes da profissão e da disciplina, enquanto fonte primordial para o desenvolvimento dos alunos.

2.2.2 A passagem da formação inicial para a prática profissional: “*Bonjour et Bienvenue* ao choque com a realidade”

Ao longo de nossa formação teórico-prática, adquirimos referências e competências para enfrentar esta nova realidade. Segundo Tardif (2019), a formação engloba doze competências dentro de quatro campos. Durante a sua palestra aos EE, Tardif explicou a importância da aquisição daquelas competências, demonstrando que estas são uma espécie de “coluna vertebral” na formação de docentes. De facto, senti de forma profunda que todo o

conhecimento teórico-prático, obtido no primeiro ano de formação, resultou num conjunto de ferramentas fulcrais para lidar com o estágio e para me ajudar a crescer dentro de profissão. Durante o primeiro ano, “aprendemos a refletir” e a compreender a importância que a reflexão tem na nossa área, isto é, somos conduzidos a refletir acerca de toda a nossa atuação e de que modo é que essa mesma reflexão pode contribuir para o nosso desenvolvimento profissional e mesmo pessoal. É neste contexto que Nóvoa (1992) sugere que a formação deve estimular um panorama crítico-reflexivo, fornecendo aos docentes instrumentos que os conduzam a desenvolver um pensamento autónomo, facilitando desta forma as dinâmicas de autoformação.

Comparo a passagem do contexto da faculdade para o contexto escolar com a adaptação ao meio aquático na Natação (AMA). Inicialmente, temos medo de entrar na água, procurando constantemente um apoio fixo para não afundar. Outra comparação possível é com a progressão pedagógica do AMA: numa fase inicial, faz-se o salto de pé para a piscina com águas rasas e, posteriormente, o salto do bloco de partidas para águas profundas, que causam incómodos, perturbações e desequilíbrios permanentes. Além disso, a AMA, quando equiparada à nossa formação, caracteriza-se como a base de uma preparação de excelência para as diversas técnicas de Natação; no nosso caso foi a preparação para o cargo de docente. A formação profissional dos docentes visa uma formação integrada de uma panóplia de conhecimentos sobre os métodos, técnicas, atitudes e valores nas áreas científicas, pedagógicas e sociais (Formosinho e Niza, 2009). Batista e Queirós (2013) defendem que a qualidade dos docentes depende da sua formação. Não obstante, a qualidade da formação não evita o impacto da entrada na prática profissional.

O EP pode ser considerado como uma fase intermédia ou a ligação entre a formação e a profissão. O primeiro momento não é fácil e, como referem Costa et al. (2013, p. 74), “no percurso formativo o professor atravessa a carreira passando por fatos, transições, crises e recuperações destas crises que se refletem no seu percurso profissional, designadamente na interiorização progressiva de novos e renovados entendimentos que, por sua vez, transitam

para as suas ações de ensino”. O estágio pedagógico serve como primeiro momento de contacto com a realidade de profissão, sendo uma oportunidade de experienciar e aplicar as aprendizagens adquiridas na formação (Frontoura, 2005). Esta ideia parece simples, mas na verdade não é assim tão simples, pois uma das preocupações na formação de professores é esta passagem dos conhecimentos académicos para o contexto real (Costa et al., 2013). Apesar do primeiro momento do EP ser “vendido” como o “choque com a realidade”, isso não foi uma novidade para mim. Durante o meu percurso académico, senti duas vezes este “choque”: a primeira vez decorreu após a integração no primeiro ano do mestrado, ao ser confrontado com a necessidade de analisar e perceber o que era ser um professor, verificando como são inúmeras as necessidades de conhecimento e competências envolvidas na profissão em diversos níveis, nomeadamente, ao nível didático, pedagógico, de organização do ensino, a sua estrutura, cultura e do funcionamento do contexto escolar, entre outros aspetos. O segundo momento foi precisamente o de estreia, neste ano letivo, entrando para um mundo, não desconhecido, mas com um novo ângulo e pronto para ser explorado.

“O meu sentimento ao colocar pela primeira vez os pés numa escola ainda desconhecida do meu ponto de vista, foi uma sensação bastante estranha. De um lado, senti que voltava outra vez para o secundário, mas do outro percebi que essa fase de minha vida já tinha ultrapassado há muito tempo e que o meu papel na instituição escolar agora era diferente”.

(Diário de Bordo, “Primeiras semanas”, Outubro de 2019)

As primeiras semanas foram de exploração – como se diz em português –, “para apalpar o terreno”. Foi uma fase de adaptação ao contexto, não apenas em termos de conhecimento e perceção do espaço físico –

“Por acaso cruzamo-nos com um aluno da turma do 12º ano, (...) ele próprio disse e avisou que numa fase inicial os estagiários andam meios perdidos nessa nova “casa”, mas que ao longo das semanas tudo passaria a ser algo normal e familiar”.

(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

–, mas também mental e psicologicamente, devido às responsabilidades e trabalhos que estavam para chegar.

Partilhava o mesmo sentimento que Queirós (2014) descreve, a sensação de deixar de ser estudante e sentir nos ombros uma responsabilidade profissional para a qual não estava preparado.

“Emocionalmente não senti que já estivesse pronto para entrar nesse mundo de trabalho e para aplicar todos os meus conhecimentos obtidos (...), convertendo-os na minha prática pedagógica e transmitindo todo o meu conhecimento para os discentes”.
(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

As primeiras experiências de um professor iniciante influenciam na decisão de continuar ou não a profissão, sendo uma fase fortemente marcada por sentimentos que desafiam o quotidiano do professor (Queirós, 2017). Admito que estive várias vezes para desistir do meu sonho, mas consegui superar-me e dar continuidade à caminhada. Nesta passagem, muitas vezes encontramos dimensões negativas, dificuldades, desilusões e paradoxos, dilemas; confrontamo-nos com um conjunto de dúvidas e emoções que nos enrolam num turbilhão de sentimentos.

“Notei um nervosismo na minha voz, reflexo das minhas inseguranças no que concerne à língua portuguesa, acrescido de ser o primeiro contacto que tive com a turma”.
(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

Este salto de formação para a iniciação da carreira docente, a perspetiva de inclusão “do dia para a noite” na profissão, deixou-me com dúvidas e o meu “eu” pessoal entrou em conflito com o meu “eu” na profissão, devido à socialização antecipatória pessoal que tive, neste caso, para esta profissão. De acordo com Gomes et al. (2014), a socialização antecipatória é um processo individual marcado pelo percurso pessoal e social de cada um, cuja construção não acontece apenas num espaço e num tempo, sendo antes resultado de reformulações ao longo do tempo. Os mesmos autores mencionam que esta socialização não advém apenas dos agentes exteriores, mas também de um

processo gradual de diversas influências que cada indivíduo vivencia ao longo de sua vida. Durante a nossa formação, a visão e a familiarização que tínhamos frente à profissão enquanto alunos são desconstruídas; não obstante, para perceber melhor a realidade é primordial vivenciar o contexto.

A variedade de problemáticas que tinha que resolver e dar resposta, logo no início no estágio, provocavam-me dúvidas em relação às minhas capacidades, ao ponto de ponderar em desistir do meu sonho. Simões (2008) revela que a diversidade de papéis e as diferenças entre a formação inicial e a realidade escolar provocam alguns dilemas ao professor. Todos passamos por esse momento, o que diferem são os processos e os confrontos vividos por cada um. Na mesma linha de pensamento, Silva (1997) destaca que a aprendizagem de um novo papel provoca desequilíbrios que podem transformar-se em preocupações. Admito que as primeiras semanas foram difíceis, sentia-me como um indivíduo perdido num labirinto sem saída, tendo-me passado pela cabeça algo como o seguinte: “pronto, *bonjour et bienvenue* à realidade”.

Na perspetiva de Ria et al. (2001), este dilema caracteriza-se por ser como um círculo vicioso: não se pode deixar de enfrentar e, ao mesmo tempo, a solução para o dilema é impossível. Os mesmos autores afirmam que os dilemas surgem diariamente e que os professores se veem, por isso, constantemente confrontados com situações complicadas que podem causar tensões internas. Esses sentimentos de hesitação induzem-nos a pensar se realmente somos capazes de ultrapassar esta barreira. Ainda Ria et al. (2001) afirmam que é possível sentir-se como prisioneiro na sua perceção do mundo e "pregado" na sua situação de trabalho, pese embora essa situação possa parecer isenta de particularidades de tensão, quando vista de fora. Também passei por esse momento, via tudo negativo no estágio e na forma como as diversas tarefas tinham de ser feitas. Nas primeiras semanas, encontrava-me numa espécie de inércia com uma atitude muito passiva, não por falta de vontade ou capacidade de avançar na profissão, mas por medo de arriscar, falhar e errar, sabendo que tudo isso viria a ter consequências. Refletia muitas vezes sobre o facto de desistir desta caminhada, mas graças à ajuda do PC e do NE consegui enquadrar-me de novo e focar-me no meu objetivo. Depois

desta fase de sobrevivência, consegui tornar-me na pessoa que me via dentro de profissão, uma pessoa proactiva e apaixonada pela área educativa. É de salientar que não fui o único a superar este dilema e “choque com a realidade”, mas percebi que cada um tem o seu ritmo para se adaptar à realidade.

“Em muitos dias vou-me confrontar com alguma situação desconfortável, mas que faz parte da vida adulta e profissional”.
(Reflexão Aula nº1-10º AQB -Dia 09 de Setembro de 2019)

Temos de deixar o nosso cantinho de conforto e ultrapassar as dúvidas. Minimizar o impacto desta fase nem sempre é simples, por isso concordo com o programa de formação dos professores no Québec que funciona de forma diferente. De acordo com a descrição de Tardif e Borges⁷ (2019), durante os quatro anos de formação os estudantes são confrontados com a realidade de forma progressiva, passando primeiro por uma familiarização, assistindo às aulas dos professores e acabando numa fase de “pré-inserção” como professor de EF, evitando, assim, um “choque com a realidade” tão profundo.

Após ter ultrapassado este dilema de ser professor, muito sentido e por isso uma fase marcante no primeiro período, consegui concentrar-me na minha missão e na via que queria seguir para chegar ao destino.

“Voltando outra vez para a realidade, após as férias de Natal, o regresso ao Colégio foi, no meu ponto de vista, uma oportunidade e desafio a enfrentar numa nova etapa do meu desenvolvimento enquanto professor estagiário. Conhecendo agora melhor as funções, as responsabilidades, os deveres enquanto professor e a dinâmica de própria escola, o regresso não foi um momento de tristeza ou de desmotivação. O que me envolveu foi antes um sentimento de voltar a um local, quase visto como “segunda casa”, onde conhecemos a comunidade escolar”.
(Diário de Bordo, dia 7 de Janeiro de 2020)

Apesar de tudo o que foi descrito, não foi por esta passagem ter sido uma preocupação inicial que não desfrutei desses momentos de aprendizagem e de vivência no contexto real, incluindo o contacto constante com os alunos e com

⁷ A já mencionada palestra teve a intervenção partilhada entre os dois professores mencionados.

a comunidade escolar.

Runtz-Christan (2019) relata que nesta formação prática, os estagiários apreciam poder confrontar e relacionar as suas aprendizagens teóricas adquiridas na faculdade num contexto real. Por sua vez, Queirós (2014) caracteriza o EP como um fio condutor que serve de ligação entre a formação inicial e a profissão. Outra ligação que os estagiários encontram nesta transição é a conexão e o contacto entre a faculdade, o espaço da nossa formação inicial, e a escola, o meio de nossa profissão. O desenvolvimento profissional caracteriza-se também pelas ideias e experiências vividas dentro destes campos formativos (Costa et al., 2013). O nosso desenvolvimento durante esta fase de transição decorre do modo como somos capazes de colocar em prática as ferramentas adquiridas e encontradas no âmbito da faculdade, bem como no ambiente escolar. Na mesma linha de pensamento, Martins et al. (2017) afirmam que a experiência prática é fundamental e proporciona vivências no contexto de ensino, criando experiências de mestria. Os mesmos autores referem ainda que quanto mais experiência tivermos oportunidade de vivenciar, melhor seremos.

Em termos de construção e desenvolvimento da formação, Neves (2007) refere que a formação se sustenta em três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências e, por fim, o entendimento do mundo do emprego. As dimensões que o autor menciona podem ser comparadas às três áreas de intervenção na nossa prática pedagógica, nomeadamente: a organização e gestão do ensino e da aprendizagem (desenvolvimento de conhecimentos e competências); a participação na escola e relação com a comunidade (entendimento do mundo de emprego); e o desenvolvimento profissional.

É de salientar também que é necessário ter em conta que os estagiários estão a ser formados para lidar, formar e construir conhecimentos com alunos, sendo que muitos dos futuros alunos ainda nem nasceram. Desta forma, a formação de um professor não se fica apenas pela formação académica e prática profissional, implicando, naturalmente, uma formação em *continuum*, que permita uma constante atualização. Mesmo ao longo deste ano letivo, foi

necessário investir não apenas de forma pessoal, mas também coletiva no que diz respeito aos conteúdos, às estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e tudo o que englobava o cargo de docente dentro de uma comunidade escolar.

2.3 O contexto de intervenção

2.3.1 Entendimentos acerca da escola: “O que era, o que é e como a vejo”

Segundo Ciscar e Uría (cit. por Carvalho e Soares, 2019), a escola tem um passado histórico bastante extenso, assumindo diferentes concretizações sócio históricas, desde a sua fundação como instituição familiar, passando por uma instituição religiosa, para finalmente chegar a uma instituição estatal.

A primeira escola foi a família, vista como instituição responsável pela educação, criando um ambiente de aprendizagem (Boufleuer e Prestes, 2013). A família era uma fonte de transmissão de conhecimentos e dos valores sociais, detendo um peso essencial na educação. As crianças tinham a tendência de “imitar os pais”, desenvolvendo-se, então, uma educação que passava de uma geração para a outra, através de um ensino doméstico. Seguidamente, a religião e, portanto, as igrejas foram uma referência na sociedade e, através do poder alcançado, assumiram um papel predominante na educação. Desta forma, a educação não deixou de ser responsabilidade da família, mas esta deixou de ser a única instituição responsável pela formação (Boufleuer e Prestes, 2013). Apenas as pessoas com ligação à igreja sabiam ler e escrever, como tal, transmitiam-se os saberes unicamente às crianças de famílias religiosas, discriminando-se as restantes.

Segundo Carvalho e Soares (2019), os educadores religiosos usaram o ensino como uma arma de influência e de transformação social. Os mesmos autores mencionam que durante séculos só uma minoria privilegiada tinha acesso à educação formal, através da qual aprendiam a ler e a escrever. Por conseguinte, o ensino não era para a totalidade da população. Com o tempo,

começou a perceber-se que era necessário educar, não apenas em relação à religião, mas também em relação aos conhecimentos decorrentes das ciências (Nadal, 2011).

Após a Revolução Industrial, o Estado assume um papel importante na criação de um “Sistema educativo progressivamente democrático e igualitário” (Carvalho e Soares, 2019, p. 30-31). Contudo, essa progressão de escola enquanto instituição educativa passou por uma ideologia: “ensinar a todos como se fosse só um”. Ainda assim, a escola acabou por se tornar numa instância educativa com formação especializada, com um programa e um professor apenas por turma, o mestre. Criou-se, pelo tanto, a noção de escola restrita, conhecida como a “escola de elite”, em que só as classes sociais altas e com poder financeiro tinham possibilidade e acesso à formação.

No século XX, nos anos sessenta, começou a época de expansão dos sistemas educacionais, tendo como ênfase a igualdade no acesso à educação. O Estado percebeu rapidamente a ideia de quanto mais educação, maior benefício e riqueza para a sociedade e para o país. “À nova ordem política interessava a educação de todos, que precisava ser viabilizada dentro das condições possíveis, para o que a educação de muitos ao mesmo tempo, isto é, em sala de aula, se mostrou uma solução eficaz” (Boufleuer e Prestes, 2013, p. 243).

Após o 25 de Abril, assistiu-se a uma massificação do ensino. A escola passa a ser obrigatória, gratuita, universal e sobretudo laica. A escola de massas e heterogénea a nível socioeconómico, étnico e geográfico. Isto conduziu a uma educação em locais próprios, tendo os professores como operários e os alunos para matéria-prima. Surgiu assim a ideia da escola fabril, onde os alunos são vistos como um produto que sofre alterações e modificações. Segundo Gelati (2009), a escola é vista como um espaço de produção de conhecimento. Contudo, nessa época a ideia de produção tinha um diferente significado. O objetivo era reformular as pessoas em função de um modelo de produto, apoiando a ideia: “entram todos diferentes, mas saem todos iguais”. O que nos leva a pensar na produção em série, fundada pelo fordismo, um paradigma da organização de produção. A escola dava, assim,

resposta às necessidades do modelo industrial.

A escola enquanto fábrica passou a ser considerada como uma instituição educativa organizacional, mas com características particulares e próprias. A escola é vista como uma instância com a sua própria dinâmica (Nadal, 2011), uma organização aberta, que promove educação numa certa sociedade e em função das suas necessidades e, que em função das escolhas, vai contribuir para a construção de uma certa sociedade (Nadal, 2011). A escola tem características e representa, além de uma organização, também a ligação entre a comunidade e a realidade social. Nadal (2011) defende a ideia que o espaço escolar se situa entre a sociedade que é educadora e a geração que tem que aprender para poder estar inserida na mesma. Embora integradas num contexto cultural mais amplo, cada escola tem a sua cultura interna e é o que diferencia as escolas entre si. A cultura própria no âmbito da escola reflete assim o que Carvalho (2006, p. 4) afirma: “um conjunto de práticas, valores e crenças partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito”.

Barroso (2004) define a cultura da escola em diferentes perspetivas: a perspetiva funcionalista, sendo a instituição educativa um transmissor de uma cultura produzida no exterior pelo poder político; a perspetiva estruturalista devido à estrutura e à modelização, o que engloba a organização pedagógica, as disciplinas, entre outros; e, por fim, a perspetiva interacionista, considerando que cada escola é um caso. Segundo Cardoso et al. (2016, p. 128), “os contextos de trabalho apresentam dinâmicas muito próprias, estreitamente relacionadas com a cultura institucional, cuja evolução está dependente da capacidade de agenciamento dos seus intervenientes e da maior ou menor resistência que lhes é oferecida pela instituição, enquanto estrutura”.

Podemos concluir com Nadal (2011, p. 142), ao afirmar que “a escola é, ao mesmo tempo, uma realidade dada e dinâmica, uma organização em permanente construção e constituição, ideia que implica no envolvimento do sujeito histórico que, através de sua realidade socioeconômica, política, cultural e organizacional, desenvolve uma visão de mundo, uma consciência e ética (sua pessoalidade), e constrói, em coletividade, uma dada realidade”. O mesmo autor defende que as escolas têm um movimento interno e próprio, que

estão sujeitas a resistências, releituras, flexibilizações ou adaptações, sendo uma realidade única, constantemente em construção pelas interações e ações da sociedade.

Concordo com Boufleuer e Prestes (2013), quando identificam a escola como mediadora e articuladora das aprendizagens e transmissão dos conhecimentos das diversas gerações, um elo humanitário entre quem estava, quem está e quem vem. No meu entender, a escola não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim um “pequeno MUNDO” dentro da nossa sociedade.

Antes de iniciar o estágio via a escola apenas como um local de aprendizagem das “bases de vida”, necessárias para a integração na sociedade, sem olhar para toda a organização, dinâmica, problemáticas, conflitos e desafios que uma instituição educativa pode ter. Mesmo se no primeiro ano do mestrado fomos esclarecidos e sensibilizados sobre o que é uma escola e o seu funcionamento, só percebemos depois de sermos incluídos na comunidade escolar enquanto profissionais. Hoje em dia e graças ao EP, percebo o que é uma escola. Do meu ponto de vista, vejo a escola como um meio bastante complexo e com inúmeros desafios. Defendo que a escola tem as suas próprias características e representa a realidade social, cuja comunidade educativa é uma organização com a sua estrutura, por exemplo, ao nível do organigrama da escola, das relações de comunicação e interpessoais, nos diversos processos de planificação e de tomada de decisão, baseados em valores, em crenças e normas que criam a cultura de escola. Acima de tudo, acredito que a escola não é apenas um estabelecimento, caracteriza-se antes pelo conjunto das pessoas aí inseridas. A capacidade das pessoas que compõem a escola é que a conduzem para além do que poderia ser apenas “um estabelecimento” (Nadal, 2011).

2.3.2 A escola cooperante: “O primeiro destino”

A escola cooperante (EC), ou seja, a instituição acolhedora para a realização do meu EP, foi o meu primeiro destino na entrada da escola enquanto futuro profissional. A EC situa-se na freguesia de Mafamude, no centro de Vila Nova de Gaia. Nas décadas 60 e 70, houve uma expansão das instalações escolares, sendo hoje em dia uma referência a nível nacional, no que diz respeito às instalações escolares, bem como em relação às instalações desportivas e espaços exteriores. A EC detém um Projeto Educativo próprio, abrangendo uma população escolar com cerca de 1500 discentes que frequentam diversos ciclos de ensino, desde o pré-escolar e o ensino básico, até ao ensino secundário. A escola representa uma instituição de ensino católico, baseada em valores católicos e evangelistas, sendo uma instituição escolar privada até ao 9º ano de escolaridade, do 3º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao ensino secundário, a EC tem um apoio financeiro pelo Programa Operacional de Capital Humano (POCH), cobrando, por isso, todos os custos para esses alunos, desde as inscrições, mensalidade, as refeições na escola, até aos transportes para a escola. Este programa resulta de um fundo social europeu, que visa contribuir para a coesão económica, social e territorial, tendo diversos objetivos, tais como: a promoção do sucesso e a redução do abandono escolar, a melhoria da empregabilidade através do ajustamento das ofertas com as necessidades do mercado de trabalho, a melhoria das qualificações da população adulta, entre outros. Adicionalmente, esse financiamento da União Europeia (UE) também visa o futuro do país, tentando corrigir desequilíbrios estruturais entre Portugal e os Estados Membros mais desenvolvidos da UE, neste caso potencializando a qualidade da escolarização.

O ensino secundário, onde se realizou a minha intervenção pedagógica, é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, no qual se ministram diversos cursos científico-tecnológicos com planos próprios, apresentando no total treze cursos de diferentes áreas. Os alunos têm, portanto, a vantagem de poder escolher entre diferentes caminhos para mais tarde seguirem na vida

profissional, incluindo diversas opções educativas que vão ao encontro das suas necessidades e preferências. É de notar que existe sempre uma articulação e ligação entre a teoria e a prática para desenvolver as competências dos alunos. Os cursos são os seguintes: Animação e Gestão Desportiva (AGD), Administração e Marketing (AM), Análises Químico-Biológicas (AQB), Contabilidade e Gestão Empresarial (CGE), Comunicação Multimédia (CM), Desenhador de Projetos – Arquitetura e Engenharia (DP-AE), Eletrónica Industrial e Automação (EIA), Eletrónica e Telecomunicações (ET), Informática e Tecnologias Multimédia (ITM), Produção e Controlo Industrial (PCI), Tecnologias da Saúde (TDS), Tecnologias e Segurança Alimentar (TSA) e Tecnologias e Sistemas de Informação (TSI). As turmas nas quais tive a oportunidade de trabalhar, desenvolver a minha formação e aplicar os meus conhecimentos pertenciam a três cursos distintos: uma turma do 11º ano, sendo a minha turma residente; duas do 11º e 10º anos, partilhadas com o PC; e uma turma do 6º ano do ensino básico.

A existência desses cursos revela um forte investimento curricular no ensino experimental, nomeadamente em materiais e salas que se transformaram em laboratórios científicos para poder dar resposta às áreas e cursos ligados à Física, Biologia, Química, Biologia, Informática, Eletrónica, Multimédia, e outros espaços mais criativos ligados à Arte e desenhos, como por exemplo, para o curso DP-AE. Após a realização do 12º ano de escolaridade, os alunos ficam com uma dupla certificação, por um lado, a conclusão do ensino secundário, podendo dar continuidade à vida académica se optarem por ingressar no ensino superior, se tiverem a média necessária para entrar na faculdade desejada, sem que seja necessário realizarem exames nacionais. Por outro lado, ficam com o nível 4 do quadro de qualificações, tendo hipótese de entrar para o mercado de trabalho e construir a sua vida profissional.

Observando o Colégio através da vista satélite, a escola tem o aspeto de um número seis, existindo diferentes setores com diferentes pisos. Na entrada do colégio, encontramos o setor A, onde temos um pavilhão gimnodesportivo (pavilhão B), a secretaria e o bar de escola; no setor B, o refeitório ocupa a maioria do espaço, havendo no rés-do-chão salas destinadas para o ensino

básico e gabinetes administrativos, incluindo o gabinete do diretor; nos pisos superiores, laboratórios científicos e, na parte posterior desse mesmo setor, temos outro pavilhão gimnodesportivo (pavilhão A). O setor C engloba a igreja que existe no colégio, a papelaria e a biblioteca; no piso superior existem salas destinadas para o ensino básico e secundário. No setor D, encontramos apenas salas destinadas ao ensino secundário.

Nos espaços exteriores temos as instalações desportivas que contemplam um campo de Futebol sintético, um campo multidesportivo exterior com balizas de Andebol, Futsal, tabelas de Basquetebol e uma rede de Voleibol, favorecendo assim os desportos coletivos. Além disso, o colégio tem ao dispor instalações para o Atletismo, como por exemplo, a caixa de areia para os saltos em comprimento, uma pista de corrida preparatória e uma zona de lançamentos. Como já mencionado, a EC dispõe de dois pavilhões destinados para a prática desportiva, seja para as aulas de EF, para a disciplina de Princípios e Prática de Desportos (PPD), seja para o Desporto Escolar; existe ainda uma sala de treino cardiovascular e musculação, piscina aquecida, um salão de exposições, entre outros espaços. A EC tem parceria com outras entidades para uso das instalações desportivas, uma vez que as instalações existentes não têm espaço suficiente para todas as turmas e todas as disciplinas, como é o caso das turmas de AGD. Desta forma, o Pavilhão Municipal das Pedras e o Futebol Clube de Gaia contribuem para a formação e o desenvolvimento dos discentes do colégio, visto que disponibilizam as instalações para dar resposta às necessidades de EF e à disciplina PPD. O pavilhão das Pedras conta com instalações favoráveis para a modalidade de Ginástica, o que é uma mais valia para a ausência de condições ideais na escola para a prática desta modalidade, em particular para as turmas de AGD.

Relativamente ao Pavilhão A, situado na entrada lateral da escola, este tem cinco balneários, um para os docentes de EF, dois para os alunos do sexo feminino e outros dois para o sexo masculino. No pavilhão encontramos duas balizas de Futsal/Andebol, seis tabelas de Basquetebol e oito espaldares. Nesse mesmo local, encontramos a sala de musculação, que se situa num piso mais elevado.

No pavilhão B, situado na entrada principal da escola, encontramos o mesmo número de balneários, divididos do mesmo modo que o pavilhão anterior; também possui seis tabelas de Basquetebol e duas balizas destinadas ao Futsal e Andebol.

No que concerne à piscina, esta situa-se ao lado do pavilhão A, por baixo de sala de musculação, no qual existem sete balneários, sendo que um está destinado ao professor de EF. É de salientar que a piscina tem um comprimento de 19 metros e uma profundidade de 1,20 metros, cuja utilização serve, naturalmente, para atividades aquáticas e para associar a prática desportiva ao meio aquático. Além disso, em todos os espaços encontramos material didático específico para as diversas modalidades. Todavia, o uso, o desgaste e, por vezes, o tratamento indevido por parte dos alunos provocaram uma redução do material no final do ano letivo, sobretudo na modalidade de Badminton, prejudicando, às vezes, o bom funcionamento e a gestão das aulas.

De uma forma geral, a EC distingue-se das outras escolas pela singularidade do seu projeto educativo diferenciado que conta com cursos científico-tecnológicos com planos próprios. A escola detém todos os requisitos para um ensino de qualidade e integral, não apenas no que diz respeito à dinâmica e ao funcionamento da escola, mas também às instalações e ao material didático disponível para as aulas de EF.

2.3.3 O departamento de Educação Física

Existem treze departamentos curriculares na EC, entre os quais o departamento de EF. O grupo de EF é composto por sete professores, em que uma professora está ligada apenas à lecionação das aulas de EF no ensino básico, dois professores atuam em ambos os níveis de ensino e quatro professores intervêm unicamente no ensino secundário. Visto que a EC tem um projeto educativo próprio, seis docentes estão diretamente ligados ao curso de AGD, responsáveis por lecionar não apenas aulas de EF, mas também diversas disciplinas e conteúdos específicos teórico-práticos, ligados ao

desporto, como é o caso de disciplina de PPD. Neste grupo, dois professores exerciam a função de PC, um para cada NE de duas instituições, FADEUP e o Instituto Superior da Maia (ISMAI).

Relativamente ao nosso NE, parte integrante do departamento de EF, era constituído por três elementos, um grupo que contava com uma rapariga, que fui conhecendo ao longo desta viagem e dois rapazes, eu e o outro colega que já conhecia do primeiro ano de mestrado. Nunca estive preocupado com quem iria ficar no ano do estágio, uma vez que tenho facilidade em criar boas amizades com as pessoas. Com efeito, foi o que aconteceu com este grupo fantástico, onde se criaram laços fortes de uma amizade e de vivências que não irei esquecer. Um grupo criado a partir de três turmas diferentes do primeiro ano do mestrado, que caminhou junto para o mesmo objetivo. Gomes et al. (2019) referem que, dentro do NE, é possível identificar dificuldades e os possíveis meios de as superar.

Rapidamente percebi que o departamento de EF, mais precisamente este núcleo, passou a ser o meu porto seguro. Um grupo constituído por pessoas com quem podia contar nos bons e nos maus momentos e que me ajudou a ultrapassar as minhas dificuldades pessoais, um grupo onde partilhei sentimentos, opiniões, conhecimentos e experiências. No fundo, o nosso NE correspondia às características identificadas por Wenger (cit. por Gomes et al., 2019, p. 20); ou seja, “um núcleo de estágio que funcione como um grupo de afinidade, em que os elementos estão dispostos a participar em práticas específicas, que fornecem a cada um dos seus membros as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e que, em conjunto, promovam o desenvolvimento do próprio grupo”.

Numa fase inicial, o NE passou por um período em que nos sentíamos algo desorientados, porém constatámos que “o núcleo deve tomar mais as suas próprias iniciativas e ser proactivo, indo ao encontro das informações” (Diário de Bordo, dia 27 de Novembro de 2019). A partir deste momento, a dinâmica e o funcionamento do NE começaram a destacar-se no colégio. No estudo de Martins et al. (2017), os autores reportam que o NE pode ser uma fonte de conhecimento que permite recolher informações e estratégias no que diz

respeito às atividades de aula. Ao longo do ano letivo, essa ideia estava fortemente presente, devido às características e aos conhecimentos individuais quanto às modalidades, o que possibilitou a criação de um ambiente de entreajuda e partilha. Esta vantagem de diferentes experiências e conhecimentos do NE facilitou a concretização do estágio. O bom entendimento entre todos os elementos do NE era um estímulo para otimizar o nosso trabalho, o que nos dava a sensação de que “devíamos aproveitar essa dita “química” para potencializar mais os nossos trabalhos e atividades, fosse em relação à prática pedagógica, fosse em outras tarefas” (Diário de Bordo, dia 27 de Novembro de 2019). O trabalho de grupo inicialmente passou pela seguinte fase:

“O trabalho de equipa do NE deve ser mais reforçado, tanto na comunicação como na partilha de informação.”
(Diário de Bordo, dia 7 de Janeiro de 2020)

Nóvoa (2009) refere que uma das competências de um professor passa pelo trabalho em equipa, de forma coletiva e colaborativa, havendo uma intervenção conjunta frente aos projetos educacionais. Desta forma, o trabalho em equipa ganhou um peso importante na realização das diferentes tarefas ligadas ao estágio, tornando o grupo mais coeso. O trabalho em equipa exige um esforço pessoal e baseia-se numa dinâmica de coesão e organização (Bauchetet e Colombat, 2017). Os mesmos autores afirmam que quem fala em trabalho em equipa, fala igualmente da necessidade de ter um espírito aberto, confiança, comunicação, aceitação dos outros e o sentimento de pertença. Na verdade, devo dizer que senti todos estes pontos mencionados pelos autores durante este ano, uma vez que tinha de ter uma abertura para as novas ideias sugeridas pelo NE e pelos outros professores do departamento, confiar no seu trabalho, principalmente na divisão das tarefas para as atividades extracurriculares. Além disso, era fundamental que se mantivesse uma boa comunicação dentro desse grupo, em que toda a gente falasse a mesma “linguagem”, aceitando as dificuldades e diferenças de cada um. Comparo o NE com a história d’ “os três mosqueteiros”, que conta as aventuras vividas no

século XVII em França, uma época em que sucederam uma série de alterações políticas, do poder económico e mesmo na cultura de sociedade. De certo modo, podemos comparar estas alterações com a nossa ‘aventura’ durante este ano letivo, no meio onde fomos inseridos, dentro da EC, uma vez que enfrentámos uma nova política, novas formas de gestão e organização de uma instituição escolar, em relação à qual se pode falar em poder económico, uma vez que é uma instituição privada, mas que tem o apoio financeiro do POCH. Além disso, descobrimos uma nova cultura, dentro de comunidade escolar. Finalmente, “os três mosqueteiros” têm o objetivo de atingir o posto de sonho que é ser mosqueteiro, no nosso caso, a luta para atingir o cargo de professor de EF. O nome enquadra-se também com o NE, uma vez que cada um de nós tem características diferentes, como acontece com os três mosqueteiros, tendo o seguinte lema: “um por todos e todos por um”.

Resumindo, “*aucun de nous ne sait ce que nous savons tous ensemble*”⁸ (Bauchetet e Colombat, 2017, p. 190). Numa fase inicial, o NE trabalhava de forma isolada dos restantes elementos do departamento de EF, mas com o passar do tempo a inclusão foi surgindo de forma natural.

A primeira vez que entrei dentro de sala dos professores obtive a seguinte sensação:

“Durante a reunião no departamento de desporto (...) senti nervosismo em estar presente numa sala de professores, ser visto como um futuro professor e perceber que é o primeiro passo de vida profissional”.
(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

Desde o primeiro dia que fomos considerados docentes, havendo desta forma uma igualdade dentro do grupo, trabalhando todos para o mesmo objetivo. Barrère (2005) diz que o trabalho dos professores revela o estabelecimento de diretrizes para trabalhar em equipa, sendo necessário que toda gente esteja implicada. Às vezes, as diretrizes não eram bem especificadas, partilhadas e comunicadas dentro do departamento, chegando

⁸ Tradução do autor para: “*aucun de nous ne sait ce que nous savons tous ensemble*” – Nenhum de nós sabe o que todos sabemos juntos.

algumas informações para certos colegas “às pinguinhas”. Nóvoa (1992) relata que a troca de experiências, a partilha de saberes e o diálogo entre os professores são fundamentais, em que cada professor tem um papel de formador e de formando. Esta dupla função de formador e formando devia ter mais ênfase dentro do departamento de EF, uma vez que tinha a sensação de que cada docente tinha as suas estratégias, entendimentos e conceções sobre o ensino e a EF. As planificações, o desenvolvimento das intervenções pedagógicas, a supervisão e mesmo a avaliação eram distintas e pouco partilhadas dentro do departamento de EF. Do meu ponto de vista, cada um seguia as suas orientações no ensino com a sua forma de trabalhar, fruto de uma acumulação entre a formação adquirida e a experiência vivenciada ao longo dos anos. De acordo com Feiman-Nemser (cit. por Matos, 2009), a formação e as conceções obtidas influenciam o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo autor destaca cinco orientações concetuais, designadamente: tecnológica, prática, pessoal, reconstrucionista social e académica. Curiosamente, parecia-me que os professores do departamento com mais experiência na área utilizavam uma mistura académica e tecnológica, ou seja, um processo de transmissão do conhecimento centrado no professor, esperando o entendimento de parte dos alunos com um papel pouco ativo na aprendizagem, visando os resultados e o produto final. Por outro lado, os professores com menos anos de carreira, provavelmente com uma formação mais recente, utilizavam conceções direcionadas para a pedagogia crítico-social, por outras palavras, construir e preparar os alunos para a sociedade, possibilitando o desenvolvimento de emancipação, em que o professor tem um papel de “bússola” para orientar o aluno. Tudo isto para dizer que as conceções de cada professor fizeram com que também eu refletisse que tipo de professor queria ser, utilizando “um pouco de todos” para construir a minha própria visão sobre ensino de EF. Além disso, a função de formador e formando podia ter mais peso dentro do departamento, com a partilha das visões de cada professor, alimentando e alargando, assim, os conhecimentos de cada um, incluindo os do NE. Desta forma, as dinâmicas necessárias eram essa mesma partilha para favorecer o trabalho em equipa.

O modo como cada docente via o ensino da Educação Física era pouco visível nas partilhas, contudo a partilha de experiências entre todos os docentes contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, designadamente ao nível da organização das atividades extracurriculares e, acima de tudo, para a afirmação do departamento de EF e do NE.

Pessoalmente, considero que ao longo de todo o ano letivo, o trabalho em equipa e o empenho de todos os professores nem sempre foi notável nas várias dimensões, principalmente na organização das atividades extracurriculares. Visto que maioritariamente o trabalho desenvolvido nesse aspeto foi pelos dois NE, os restantes professores podiam ter participado de forma mais ativa nesses processos. Por vezes, a divergência entre as diversas personalidades conduziu ao debate de opiniões distintas relativamente às organizações de certos eventos.

Não obstante o referido, sentia-se um relacionamento saudável entre todos os elementos do departamento de EF. As relações interpessoais eram bastante positivas, facilitando desta forma a integração no grupo. Por isso, trabalhar com este conjunto de profissionais não foi difícil, pelo contrário, tornaram-se colegas e “amigos” de trabalho com os quais podíamos contar em caso de dúvida. Como refere Barrère (2005), o convívio entre os colegas de trabalho pode estender-se para encontros fora do contexto de trabalho, o que aconteceu várias vezes entre o NE, bem como entre os outros professores.

De uma forma geral, os professores mostraram sempre apoio e disponibilidade para ajudar em quaisquer problemas. O bom clima e entendimento ajudaram-me a perceber o quão importante é haver esta ligação e química para potencializar a comunicação e o funcionamento de um trabalho de grupo. Adicionalmente, a partilha das experiências, conhecimentos e vivências contribuíram para o entendimento de trabalho de equipa e para o meu desenvolvimento profissional.

2.3.4 Os orientadores: “A bengala da viagem e a luz do percurso”

Os orientadores de todo o meu processo de intervenção no contexto escolar foram dois: o PC, a minha bengala durante esta viagem; e a PO que, pela indicação de alguns “sinais”, foi a luz da orientação. Silva et al. (2017) referem que a preocupação do PC é que os estagiários percebam e experienciem a escola como um todo. Inicialmente, a falta de confiança, o medo de mostrar as minhas fragilidades e a ansiedade levaram-me a procurar, muitas vezes, o apoio e conhecimento junto do PC. Este professor foi um elemento fundamental ao longo de todo este processo, principalmente na fase inicial, em que o professor, com toda a sua transparência, falou comigo e me deu apoio para ultrapassar esses momentos. De acordo com Cardoso et al. (2016, p. 136), “É grande a preocupação do PC com a gestão das emoções necessárias para desafiar e apoiar os estagiários na conquista da já referida autonomia. De entre os *oldtimers*, o PC é, por inerência, o membro que mantém uma maior proximidade com os *newcomers*, que acompanha de perto as suas alegrias e as suas angústias, que tem a incumbência de ajudar cada estagiário a ultrapassar as suas dificuldades concretas e a encontrar conscientemente, o seu lugar, o seu espaço de agência, o seu caminho de entre vários possíveis”. O PC conseguiu encaminhar-me dentro de profissão, explicando-me as diferentes facetas do que é ser professor, bem como mostrando a sua própria versão através das ações, atitudes e comportamentos exemplares que apresentou ao longo deste ano letivo. É de frisar que o PC sempre transmitiu a ideia de termos um olhar crítico em tudo que realizamos, mantendo ao mesmo tempo uma visão ampla e alargada dentro das nossas ações e intervenções no contexto escolar. O PC sempre demonstrou disponibilidade para ajudar, tirar dúvidas, ou mesmo dar apoio moral e emocional. Mesmo assim, houve momentos em que nos sentíamos perdidos e tínhamos de ir em busca da informação, o que estimulou a nossa pro-atividade.

A relação entre o professor cooperante e os estagiários requer alternância entre proximidade e distância, o que leva à conquista de uma autonomia crescente (Cardoso et al., 2016). Foi desta forma que o professor nos

encaminhou ao longo desta viagem. Embora o PC tenha inúmeras funções enquanto profissional, sempre conseguiu adotar uma postura exemplar, encontrando sempre um equilíbrio nas diversas áreas onde devia intervir, sem desviar a atenção dos seus estagiários. Em todas as minhas intervenções no contexto escolar, apalpando aos poucos e de forma progressiva esta nova realidade, o PC foi a minha bengala e suporte ao longo deste processo. Quando eu perdia o equilíbrio, o PC sustentava-me e, mesmo quando estava cansado desta caminhada, foi um forte apoio.

Naturalmente que nós, enquanto estagiários, não éramos a única preocupação do PC. Silva et al. (2017) revelam que um PC tem uma dupla função na escola, ser professor de EF e orientador; além disso, está envolvido em cargos de coordenação. Realmente o PC ocupava várias funções dentro de instituição escolar, mesmo assim conseguia gerir com sucesso todo o seu trabalho. A sua forma de trabalho, com rigor e qualidade, mantendo sempre a calma mesmo em tempos difíceis, surpreendeu e mostrou-me como lidar em situações mais complicadas, uma vez que nem toda gente tem essa capacidade organizativa e o equilíbrio necessários entre trabalho e repouso. Desta forma, o PC foi uma boa referência enquanto professor e a vivência do dia-a-dia com ele, incluindo as concepções do ensino que defende, deu-nos uma imagem do que é ser um professor.

No que à reconstrução da identidade profissional dos estagiários concerne, Cardoso et al. (2016) indicam que se pode recolher elementos para a sua eventual edificação, recorrendo à análise das narrativas dos PC relativamente ao trabalho desenvolvido em contexto escolar, fruto das ações e das tomadas de decisões do PC. A imagem que o professor passou enquanto docente, responsável por uma variedade de funções, mostrando sempre uma solução para as mesmas e gerindo de forma equilibrada todo o seu processo profissional, deixou-me espantado, tornando-se, para mim, num exemplo a seguir. Neves (2007) diz que os PC têm uma importância determinante na formação dos estagiários, de tal forma que são recordados pelos mesmos e vistos como um modelo e referência profissional inesquecível. Hoje em dia, vejo o professor como um colega de trabalho e um amigo, devido à amizade

que se construiu ao longo de todo este percurso.

O PC não foi a única personagem a guiar-nos dentro desta viagem. Tal como Neves (2007) lembra, existem dois elementos fulcrais no processo formativo dos discentes, o PC e o supervisor institucional, neste caso a PO. O mesmo autor revela que cabe a ambos mobilizar e promover a transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais. A PO sempre mostrou disponibilidade e vontade de ajudar, preocupando-se com a nossa integração no contexto escolar, bem como com os problemas que enfrentávamos, principalmente na fase inicial.

“A professora queria saber o ponto de situação do nosso estágio, tendo sido abordados três grandes temas fundamentais que dizem respeito à nossa formação. Nesta fase inicial, a professora está preocupada com a dinâmica de grupo de estágio, a interação na escola, as áreas de desempenho e as questões problemáticas que encontramos até agora, no nosso percurso”.

(Diário de Bordo, dia 27 de Novembro de 2019)

A PO teve um papel importante na nossa orientação no estágio, indicando sempre algumas ideias e “ferramentas de sobrevivência” nesta caminhada, sendo a lanterna e a luz da orientação. Com efeito, Costa et al. (2013) destacam a importância do orientador da faculdade ao assumir a responsabilidade na orientação dos estagiários. Na realidade, o estágio sem orientação não garante o entendimento do papel enquanto futuro professor (Carvalho Filho et al., 2008). Como relatam os mesmos autores, cabe ao PO supervisionar e conduzir o aperfeiçoamento do estagiário na melhoria de sua prática pedagógica. A professora orientadora sempre tentou transmitir as suas ideias com toda clareza, respeitando a individualidade de cada um e o contexto onde estávamos inseridos. Além disso, a forma como pensava e enfrentava as diversas problemáticas, que nós apresentávamos nas diversas sessões, sobressaía, distinguindo-se de um pensamento comum e banal, que outros professores têm.

A PO conseguiu “puxar por nós” e criar estratégias e discursos para refletirmos sobre as nossas intervenções no ensino, as aprendizagens dos

alunos, bem como as estratégias para chegar aos objetivos traçados, dentro de nossa realidade contextual. A PO tem como função auxiliar os estagiários a compreenderem a realidade do contexto, tentando resolver conflitos e solicitar um estado constante de reflexão, discutindo com os estagiários sobre o observado e o vivido (Costa et al., 2013). Os mesmos autores defendem que o orientador da faculdade acompanha e controla as diversas nuances ligadas à esfera do ensino e da aprendizagem do estagiário. Do meu ponto de vista, esse controlo é muito relativo; na minha opinião, a PO nem controlou muito, não por falta de interesse ou disponibilidade, mas para nos dar mais autonomia e assim crescermos dentro de profissão. Já Mesquita et al. (2012) afirmam que antigamente os orientadores geriam o desenvolvimento dos estagiários, mas atualmente contribuem mais para o desenvolvimento das capacidades de autossuperação. Por sua vez, Alarcão (2016) defende que não são estes professores que fazem ou mandam fazer; o seu papel é antes o de criarem condições para que os estagiários pensem e ajam de uma forma crítica. Senti e partilho a mesma opinião deste último autor, uma vez que um supervisor não faz as tarefas por nós, surge antes como um guia no nosso percurso, mostrando as diversas vias que podemos seguir, cabendo-nos a nós decidir por onde queremos caminhar. Por outro lado, é de notar que a PO tem diversas funções, sendo por isso compreensível que a sua atenção não esteja apenas focada nos estagiários, muito menos a “fazer a papinha” aos novos profissionais de EF. Como tal, não é sua função estar sempre connosco, tão-pouco estar sempre na escola onde estamos inseridos. Neves (2007) recorda que o PO não está diariamente presente na escola de acolhimento dos estagiários, mas mesmo assim faz a ponte entre a instituição e os PC.

De acordo com Costa et al. (2013), os dois professores orientadores estão em constante articulação no processo de construção da profissionalidade, assumindo um lugar de relevo e ajudando o estagiário no processo de mobilização dos conhecimentos para a sua prática de ensino. A PO, enquanto luz de orientação ao longo deste ano letivo, contribuiu para o meu desenvolvimento e crescimento na profissão. Apesar de nem sempre estar presente por razões pessoais e externas, ajudou-me a ter um olhar mais crítico

frente ao ensino.

Será que em longas caminhadas, em momentos de tempestade e o céu cheio de nuvens, sem certezas de quando tudo vai passar, tanto a luminosidade como a luz estarão sempre presentes, ou devíamos desistir do nosso percurso por causa de situações exteriores, imprevistas e incontroláveis?

“Immer wenn du denkst es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Lichtlein her.”⁹

Em síntese, tanto o PC como a PO foram peças fundamentais na minha orientação enquanto futuro professor. Desde o primeiro dia até o último dia do ano de estágio, contribuíram para todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo-se como referências que nunca irei esquecer. Mostraram-me diversos caminhos, dando-me a liberdade e autonomia de escolher o meu próprio caminho e encontrar o meu “eu” na profissão. Ambos contribuíram para alargar a minha visão sobre o entendimento do ensino e da EF, provocando e promovendo em mim um profissional crítico e reflexivo acerca da minha intencionalidade e ação pedagógica.

⁹ Tradução de autor: *“Immer wenn du denkst es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Lichtlein her”* - Sempre que tu achas que não funciona mais, vem uma luz de algum lugar.

3. PARTE II: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

3.1 Os alunos enquanto matéria-prima e foco de toda organização do processo de aprendizagem

Relativamente às turmas e aos alunos, o PC deu-nos liberdade para escolher entre as suas turmas. Como nenhum de nós tinha preferência, foi realizado um pequeno sorteio. As turmas que me couberam foram uma do 10º ano e duas do 11º ano de escolaridade. Posteriormente, no 2º período, lecionei uma turma do ensino básico, do 6º ano. O facto de ter três turmas foi motivo de preocupação; na verdade, foi até assustador. Mas rapidamente percebi a sorte e a oportunidade que tive em trabalhar com três turmas distintas. É de notar que uma das turmas do 11º ano foi a minha turma residente, e as outras foram partilhadas.

Desde o início acolhi as três turmas de forma igual, não diferenciando nenhuma delas, independentemente do número de horas passadas com cada uma. As diferentes características das turmas e respetivos discentes permitiram-me alargar os meus horizontes. Com efeito, trouxeram situações de desafio e autossuperação, que cedo me possibilitaram compreender que cada turma é um caso. Foram os alunos que me desafiaram nas diversas dimensões pessoais e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Esta diversidade levantou a necessidade de adaptar a prática pedagógica às diferentes realidades, nomeadamente pela aplicação de diferentes estratégias de ensino, em função das características e necessidades dos alunos de cada turma.

Os alunos são o foco e a matéria-prima de nossa profissão pedagógica. O professor Tardif (2019), na sua palestra, referiu que 80% do trabalho dos professores é direcionado para os alunos, sendo eles o cerne de nossa profissão. Assim sendo, é importante perceber e saber com quem estamos a lidar, de forma global e individual, procurando direcionar a nossa ação para um ensino eficaz.

“A ficha de caracterização é um ponto de partida para eu perceber com quem vou trabalhar durante este ano letivo” (Reflexão Aula nº 2, Setembro de

2019). Além disso, aproveitamos a primeira aula para dar oportunidade e voz aos alunos para se apresentarem – o que nos permite ficar com uma ideia sobre cada aluno. A ficha de caracterização individual (ver anexo 1) foi analisada com o intuito de recolher o máximo de informações sobre os discentes, elementos que poderiam ser relevantes na planificação e estratégias a utilizar durante o ano letivo.

Tal como aconteceu com os meus professores de EF, também queria desenvolver uma relação saudável com os meus alunos ao longo de todo o processo, para assim favorecer as aprendizagens e criar um clima motivacional positivo. Como lembram El Achkar et al. (2016), uma boa relação entre professor e aluno pode ser um indicador no sucesso escola, algo que também está relacionado com a socio-afetividade dos discentes. Não obstante, procurei colocar em prática a ideia que o professor Corte-Real nos transmitiu, no primeiro ano de nossa formação: “numa mão a amizade e na outra o afeto”, ficando sempre num limiar entre essas duas dimensões.

3.1.1 6º ano: “Piratas em todo o lado”

Lecionar aulas a uma turma do ensino básico contribuiu para alargar o leque de experiências pedagógicas, permitindo-me superar novos desafios face às características muito diferentes que a turma do 6º ano de escolaridade apresentava. Diversos professores de EF, e mesmo pessoas não docentes, aconselharam-me a não ficar com esta turma devido à complexidade em lidar com esses alunos. Nenhum dos professores estagiários tinha coragem de assumir este papel, por isso, decidi ficar responsável e abraçar este novo “projeto”, cheio de desafios e oportunidades para desenvolver as minhas capacidades enquanto professor. Tinha plena consciência que não ia ser fácil, mas ao mesmo tempo queria explorar e saber até que ponto podia intervir e gerir esse grupo de alunos.

A turma em questão contava com um total de 25 alunos, entre os quais 10 do género feminino e 15 do género masculino. Devido às circunstâncias deste ano atípico, lecionei apenas metade da unidade didáctica (UD) de Ginástica de solo e aparelhos. A maioria dos alunos pratica desporto federado, havendo

apenas três casos que não fazem desporto com regularidade fora do contexto escolar. Uma grande parte dos rapazes joga Futebol, os restantes alunos dividem o bolo com outras modalidades, nomeadamente, com a Natação, o Andebol, a Patinagem, o Atletismo, a Ginástica e desportos de combate. Relativamente aos problemas de saúde e às necessidades educativas especiais, a turma conta com três discentes que sentem dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, era fundamental um acompanhamento mais personalizado para esses alunos, em que um tem asma, e dois estão assinalados com hiperatividade, estando sob medicação. Por fim, um aluno que sofreu uma fratura do braço, tendo desta forma algumas dificuldades em realizar certos movimentos. Após a avaliação diagnóstica (AD), notava-se que os alunos sentiam algumas dificuldades ao nível de coordenação motora, orientação espacial e nas diversas habilidades motoras gímnicas.

Antes de lecionar a primeira aula e ao entrar no pavilhão gimnodesportivo, os alunos estavam todos espalhados pelo espaço, a gritar e a provocarem-se uns aos outros. Pareciam piratas incontroláveis por todos os lados. A turma tinha alunos bastantes ativos, que muitas vezes mostravam comportamentos inadequados durante a aula. Bastava apenas meia dúzia dos alunos para perder o controlo de turma, esses mesmos eram muito competitivos, querendo destacar-se frente aos colegas e ganhar atenção. Em certos momentos notava-se a falta de respeito frente aos colegas de turma, mas nem sempre com a intenção de maldade.

Nesta turma, com alunos com comportamentos inapropriados, foi importante impor-me e adotar uma postura mais severa e rigorosa, não dando espaço nem confiança aos alunos. Foi neste contexto que selecionei o modelo de instrução direta (MID), com o objetivo de controlar melhor os alunos. Foi necessário ajustar o ensino e a organização do processo para ir ao encontro das necessidades dos alunos, recorrendo a uma metodologia diferente para cativar o seu interesse e a sua atenção. Além dos conteúdos programáticos das diferentes modalidades, tive que trabalhar a cooperação entre os alunos, o respeito e o cumprimento de regras. É de salientar que foi fundamental encontrar estratégias de supervisão, de gestão e controlo de turma adequadas,

até para melhor gerir os diversos conflitos. Um acompanhamento mais próximo dos alunos com problemas de saúde e com lesões também era fundamental, pois não queria deixar ninguém para trás, nem permitir que nenhum dos alunos se sentisse desvalorizado. A passagem por esta turma de piratas foi um enorme desafio, tendo sido uma experiência bastante diferente, enriquecedora e gratificante para a minha aprendizagem.

3.1.2 10º ano: “O esforço compensa o talento”

A turma do 10º é constituída maioritariamente por raparigas; de um total de 28 alunos, apenas sete são rapazes. Em termos de aptidão física e da destreza motora, estes alunos são menos desenvolvidos do que os das restantes turmas. Contudo, metade dos alunos da turma pratica desporto com regularidade, em que a Natação, ginásio, Dança e Basquetebol são as principais referências. Muitos já passaram por outras vivências desportivas, tais como Ténis, Ginástica, Futebol e desportos de combate. Visto que entraram este ano letivo para o ensino secundário no colégio, o percurso académico da maioria dos alunos foi realizado em escolas diferentes, sendo que apenas quatro tinham andado no colégio no ensino básico. Esta realidade explicava o distanciamento e a timidez inicial entre os alunos. Relativamente à situação familiar, não havia grandes problemas económicos e familiares, sendo que quase metade dos alunos são filhos únicos.

De uma forma geral, a turma mostrava algumas dificuldades nas habilidades motoras das diversas modalidades. O mesmo se observava no que toca à cultura desportiva, principalmente no conhecimento da regulamentação e na respetiva terminologia. Contudo, era uma turma esforçada em todas as atividades e tarefas propostas, com alunos responsáveis, autónomos e respeitadores, não tendo sido necessário chamá-los muitas vezes a atenção. Mesmo não tendo grandes apetências para a prática desportiva, o esforço compensava o desempenho, contribuindo para as aprendizagens. Uma turma bastante organizada e disciplinada, tendo como foco principal o sucesso académico. Podia mesmo dizer-se que a filosofia de turma era a seguinte:

“O sucesso é constituído por 10% de inspiração e 90% de transpiração”.

(Thomas Edison, 1847-1931)

Além de abordar os conteúdos programáticos, foi necessário considerar no planeamento do processo de ensino-aprendizagem algumas estratégias para esses alunos melhorarem a dita “linguagem desportiva”, a nomenclatura, bem como para trabalharem a cooperação, o trabalho em equipa, a partilha e a entreatajuda, desconstruindo desta forma o individualismo e fazê-los esquecer que “são filhos únicos”.

3.1.3 11º ano: “A turma ideal e a residente”

Ao longo do meu EP fiquei com duas turmas do 11º ano, uma que considero ser a turma ideal, devido às suas características; e outra que era a minha turma residente.

Curiosamente, a turma “ideal” era uma turma de desporto, talvez por isso a considere uma turma exemplar. A turma era constituída por 28 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Tinha apenas dois alunos mais velhos, devido à reprovação ou entrada tardia na escola; os restantes estavam entre os 16 e os 17 anos. Relativamente ao contexto familiar, apenas cinco alunos são filhos únicos, o que revela que grande parte tem irmãos, o que pode justificar alguns comportamentos observados ao longo das aulas, como sejam a partilha, a cooperação e a entreatajuda. Essa forma de estar também podia dever-se ao facto de ser o segundo ano que integram a mesma turma.

Os alunos caracterizam-se pelo seu esforço e trabalho, não revelando problemas significativos relativamente às notas. As disciplinas preferidas dos educandos não podiam ser outras senão as que estão ligadas ao desporto, como a EF e PPD, tendo como modalidades preferidas o Futebol e o Andebol. No que diz respeito à saúde e às doenças evidenciadas, quatro alunos sofrem de asma, uma aluna tem um conjunto de problemas como a hiperatividade, diabetes, pele atópica e hipertensão, seguindo assim um controlo regular sobre o seu estado de saúde. Fora do contexto escolar, os alunos mostraram-se

fisicamente ativos, praticando desporto federado com regularidade, entre três e quatro vezes por semana. Apenas três discentes não praticam qualquer atividade extracurricular. Pelo exposto, ainda que sendo uma turma de desporto, no planeamento das aulas e das situações de aprendizagem, a intensidade não podia ser demasiada elevada, devido à vida desportiva dos discentes. Na turma encontramos uma variedade de experiências desportivas, predominando as modalidades coletivas. No que se refere aos objetivos para o futuro, a maioria dos alunos queria seguir a área de desporto e candidatar-se à FADEUP. Assim sendo, foi necessário trabalhar e refinar os conteúdos programáticos.

A turma era muito competitiva, notava-se claramente que sentem amor pelo desporto e pela competição, mas sempre com o devido respeito entre os colegas, mostrando espírito de *fair-play*. A turma era unida, notando-se uma forte ligação e química entre os alunos. Caracterizava-se ainda pela entreatajuda e capacidade excelente para estabelecer relações humanas positivas. Uma turma com alunos cooperativos, entusiastas e cumpridores de tarefas, com grande capacidade ao nível da organização e gestão de trabalhos, respeitadores da opinião dos colegas e, ao mesmo tempo, curiosos, mostrando interesse, participação e pro-atividade em todas as tarefas. Um conjunto de pessoas com capacidades excelentes, tanto a nível cognitivo e motor, como no conhecimento teórico do desporto. Eram alunos empenhados e prestáveis, tanto na aula, como fora da mesma, sempre dispostos a novas aprendizagens.

“O interesse que os alunos mostram perante as aulas é bom e deixa qualquer pessoa que trabalha na nossa área contente e com um grande sorriso”.

(Diário de Bordo, dia 16 de Outubro de 2019)

De reforçar que eram alunos com maturidade, aos quais se podia dar mais autonomia e responsabilidade nas tarefas da aula: “Uma turma ideal e incrível, não há igual”. Face a este quadro, os objetivos de ensino englobavam o desenvolvimento da responsabilização nas tarefas, a gestão e organização de certos momentos de aula, bem como o refinar de certas habilidades motoras, a

fim de os preparar para seguir a área de desporto no ensino superior.

Relativamente à turma residente, a análise do contexto foi mais profunda, para saber o ponto de situação e, posteriormente, guiar todo o planeamento, estratégias e meios a utilizar, em função das características e necessidades da turma, tendo como intuito potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A turma era constituída por 30 alunos, havendo uma distribuição equilibrada do número de rapazes e raparigas, isto é, 15 alunos de cada sexo (Figura 1).



Figura 1 – Sexo dos alunos

Na análise da data de nascimento dos discentes, constatei que existia diferença de idades dentro da turma, variando entre os 15 e os 18 anos de idade. Era apenas um aluno com 18 anos, cujo atraso se devia à reprovação durante o seu percurso escolar (Gráfico 1).

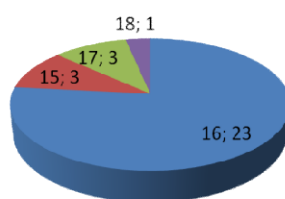


Gráfico 1 – Variação das idades

De forma a perceber o contexto e o ambiente familiar, uma vez que este podia ser relevante na caracterização do aluno, analisei em primeiro plano a existência de irmãos e, de seguida, a situação profissional dos encarregados de educação. Assim, nove dos discentes eram filhos únicos, o que podia

explicar a falta de cooperação, entreajuda, partilha e união entre os alunos. A situação profissional dos pais era favorável, uma vez que a maior parte deles tinha emprego, podendo ser um sinal de ausência de problemas económicos e familiares (Gráficos 2 e 3).

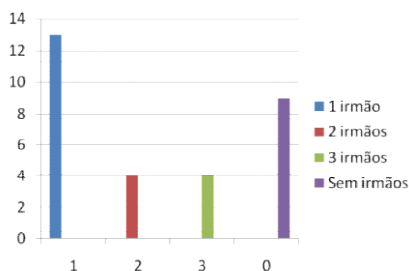


Gráfico 2 – Número de irmãos

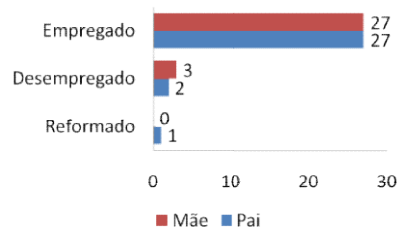


Gráfico 3 – Situação profissional

É destacar a existência de um aluno que frequentou o LFIP, sendo o único a falar francês, e a quem podia explicar as minhas ideias, caso não encontrasse as palavras certas em português. Além disso, é de salientar outro aluno que veio do Colégio Pitabel (um colégio em Angola), que poderia manifestar algumas dificuldades no entendimento das tarefas de aula. Dois alunos da turma são repetentes, sendo que um deles reprovou duas vezes.

Como é natural, a EF era uma das disciplinas da sua preferência, como tal, importava saber os gostos e as modalidades prediletas dos alunos, para assim orientar o ensino para estas opções, quando possível. Apesar de grande parte dos alunos não demonstrar preferência nas modalidades, os desportos que se destacavam na turma eram o Futebol, a Natação e o Andebol (Gráfico 4).

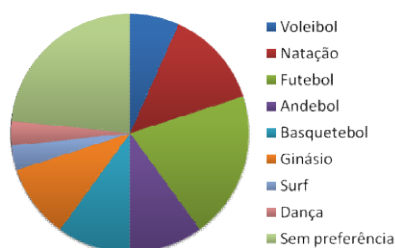


Gráfico 4 – Desportos favoritos

Relativamente à análise das doenças, alergias e lesões, sabemos que a saúde e a atividade física estão interligadas. Uma vez que a saúde é um assunto importante e primordial no que toca à disciplina de EF, devido aos esforços musculares, às deslocações e aos contactos físicos que ocorrem durante as aulas, era fundamental saber quais eram os alunos que estavam em risco de saúde, para assim prevenir comportamentos de risco e para poder reagir e intervir rapidamente, caso fosse necessário. Três alunos tinham tendência para ter asma, quando o esforço físico era demasiado elevado, tendo assim dificuldades em controlar a respiração. Relativamente às alergias, dois alunos eram alérgicos contra o pólen e um aluno contra ácaros, sendo necessário cuidado ao abordar, por exemplo, a modalidade de Judo, dada a utilização de colchões. No que diz respeito às lesões, quase metade de turma já teve uma lesão, sendo que as lesões ao nível do tornozelo e as roturas dos ligamentos eram as mais afetadas. Havia um aluno que se destacava mais na turma ao nível das lesões; como tinha diversas, era necessário supervisionar com atenção a exercitação dele nas situações de aprendizagem (Gráfico 5).

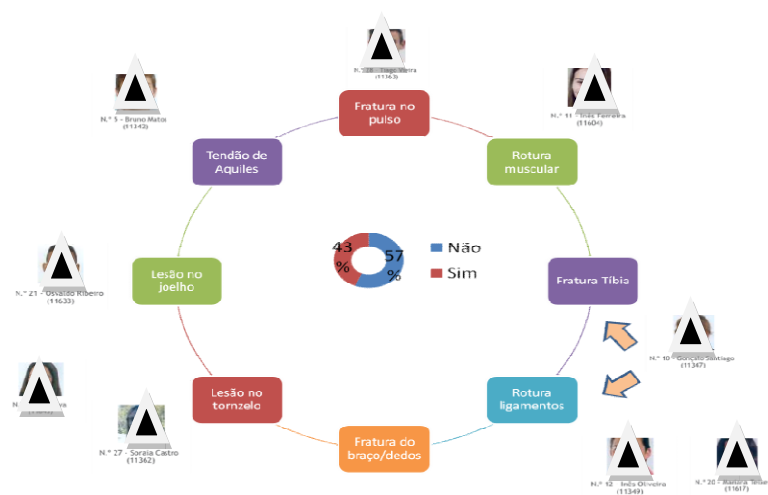


Gráfico 5 – Lesões sofridas pelos alunos

O conhecimento sobre a vida e o currículo desportivo dos alunos era importante, não apenas para perceber quais as modalidades praticadas dentro de turma, mas também para perceber as diversas ocupações nas atividades

extracurriculares. Metade de turma era fisicamente ativa, salientando-se o Basquetebol e a área do ginásio. A maioria dos discentes praticava exercício físico, entre duas a três vezes por semana, entre uma e duas horas. É de estacar um aluno que treinava seis vezes por semana (Gráfico 6).



Gráfico 6 – Prática desportiva na atualidade

A diversidade de modalidades pelas quais os alunos já passaram é demonstrativa da grande vontade relativamente à prática desportiva. Apenas seis nunca praticaram desporto fora do contexto escolar. No gráfico seguinte, podem observar-se outros desportos vivenciados pelos alunos, tais como a Canoagem, o Ténis, o Karaté, a Dança e a Nataç3o. Esta informação poderia, ainda, ser útil na lecionaç3o de uma modalidade em que não me sentia muito à vontade, nomeadamente o Judo. Assim, aproveitei o facto de ter um aluno que havia praticado desportos de combate para simplificar e demonstrar certos movimentos (Gráfico 7).

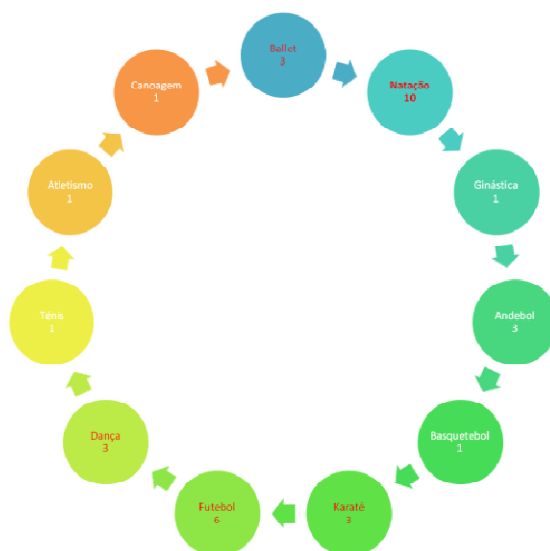


Gráfico 7 – Desportos anteriormente vivenciados

De uma forma mais geral, os alunos sentiam-se à vontade uns com os outros, o que poderia ter sido um aspeto positivo para potencializar o trabalho de equipa e de cooperação. Não obstante, existia um aluno que perturbava e influenciava, em alguns aspetos, o comportamento dos outros alunos ou mesmo o funcionamento da aula. Por conseguinte, foi necessário encontrar estratégias para contrariar esses efeitos e torná-lo um aluno participativo e motivado. O respeito e a aceitação da diferença são aspetos importantes que deviam ser trabalhados ao longo do ano.

Relativamente às habilidades motoras, pode dizer-se que os alunos da turma se situam, de uma forma geral, num nível intermédio, havendo apenas uma ligeira variação. Assim sendo, foi necessário implementar estratégias que envolvessem todos os alunos, através de entreaajuda e da criação de equipas em certas modalidades.

Ao perguntar aos alunos o significado do desporto, aqueles que praticavam de forma regular ou desporto federado tinham a noção da importância da condição física para um estilo de vida mais saudável, enquanto os restantes alunos estavam pouco preocupados relativamente a estes assuntos. Ao longo do ano letivo foi importante trabalhar, reforçar e sensibilizar os discentes relativamente a essa temática. No que diz respeito à cultura desportiva, os alunos deviam aprofundar mais as regras das modalidades, sendo necessário

explicar e aprofundar esses aspetos nas aulas. Ao nível dos conceitos psicossociais, como já mencionado, era importante trabalhar o espírito de equipa, o *fair-play*, o respeito pelos colegas, a cooperação, a entreaajuda e a aceitação das diferenças entre os colegas.

3.2 A preparação do processo de ensino-aprendizagem

Com o início das aulas no mês de Setembro, e a acumulação de informação na primeira reunião com o PC, precisava de organizar e estruturar todas as ideias e os planeamentos previstos para este ano letivo. Pacheco (2007) refere que o planeamento é uma competência própria e indispensável de um professor, ajudando na estruturação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Como lembram Inácio et al. (2014), o planeamento é uma das principais áreas no currículo e revela um grande peso nas preocupações dos professores. Os mesmos autores relatam que os estagiários têm uma inexperiência natural do cargo de docente e que sentem dificuldades no que concerne ao planeamento. De facto, o planeamento anual aportou algumas dificuldades relativamente à distribuição das modalidades e das estratégias que iria abordar em cada um delas, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos e ir ao encontro das suas necessidades.

Este nível macro de planeamento nem sempre é evidente para nós, enquanto estagiários. Como referem Griffey e Housner (cit. por Inácio et al., 2014, p. 56), “planear para uma realidade com que, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual pouca experiência têm”. Dizem que o início do primeiro período é o pior momento de todo o ano letivo, uma vez que é a fase crucial para o “planeamento de base” de todas as atividades e intervenções no contexto escolar. Uma fase inicial que me provocou inúmeras dúvidas, preocupações, desorientações e incertezas quanto ao ponto de partida, mesmo que uma das minhas características seja a organização. Tive que organizar a minha caminhada em função do mapa e de bússola que me deram, tendo em conta os três percursos a ultrapassar, as diversas estações do ano e as situações climáticas, sabendo que nem todos os dias desta viagem

iriam ser de verão.

3.2.1 Os documentos orientadores, centrais e locais

Na primeira reunião com o PC, falou-se sobre “os documentos de apoio que devíamos analisar nessa primeira fase, tais como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Regulamento Interno e da Disciplina de EF, o Programa Curricular de EF do colégio, mencionando as diferentes modalidades que cada ano ira abordar ao longo do ano letivo” (Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019).

Foi importante consultar e analisar os vários documentos centrais, tais como o PNEF, as aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, e os documentos ditos locais que englobam o PEE, o Programa Curricular de EF do colégio, o regulamento da disciplina de EF e o regulamento interno de escola, para perceber o ponto de situação, ter um suporte de orientação e estar contextualizado com a realidade onde estava inserido. Ao longo do ano letivo, constatei uma diferença entre o que os documentos recomendam para regular todo o ensino e a realidade que encontramos na escola. Bento (2003) afirma que os documentos de suporte devem ser reformulados e modificados, tendo em conta as condições em que o ensino irá decorrer.

O Programa Nacional de Educação Física

A reflexão sobre o PNEF ajudou-me a orientar a minha prática pedagógica. Tendo em consideração que este é um guião e que se caracteriza pela sua plasticidade, deve ser aplicado de forma flexível, visto que a realidade nem sempre se enquadra com este programa. Os diferentes níveis de exigência e a quantidade de habilidades motoras e técnico-táticas, solicitadas no programa, não estão de acordo com a realidade nem com os recursos físicos e materiais disponíveis. Acresce que, numa análise inicial, a ideia com que que fiquei é que o programa via os alunos todos iguais, descurando o facto que hoje em dia os alunos estão cada vez menos ativos e ligados ao desporto e precisam de mais

tempo para consolidar a matéria. Posteriormente, apercebi-me dos diversos níveis que acabaram por servir de bússola às decisões de planeamento.

Note-se a perspetiva de Januário (cit. por Inácio et al., 2014, p. 56), “ao definir planeamento, considerando-o como o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino”. Desta forma, houve uma adaptação do PNEF ao contexto, tendo em conta as características dos alunos, as aprendizagens anteriores, as necessidades dos mesmos e os objetivos definidos. Além disso, o programa manifesta algumas lacunas e mal-entendidos no ensino dos diversos conteúdos de uma modalidade ou até na progressão dos conteúdos. Pelo tanto, foi necessário readaptar as diretrizes ao nosso contexto específico, quer das condições da escola, quer dos alunos em particular. Todos os planeamentos podem sofrer alterações, fruto de imprevistos que podem decorrer ao longo do ano letivo. Inicialmente estava muito preocupado em seguir o PNEF e em lecionar todos os conteúdos, mas rapidamente percebi que mais vale ensinar menos e bem do que muito e nada. Prefiro ensinar um pouco a todos e ajudar a evoluir, em vez de seguir uma “receita”, sabendo que tenho ingredientes diferentes.

3.2.2 A materialização do planeamento anual

Após a consulta dos documentos necessários, o NE elaborou um plano anual para as suas turmas. No processo de planeamento, o professor deve ter em conta a caracterização do contexto educativo, ou seja, a instituição escolar e os discentes, o programa nacional e as condições materiais e temporais (Quina, 2009). Relativamente ao horário escolar dos alunos, o tempo destinado para a EF era de duas horas por semana, em dois dias distintos. Em relação aos materiais disponíveis, não havia nada a apontar, uma vez que o material didático para as aulas de EF apresentava boas condições. Também é necessário ter em conta a caracterização da turma e o espaço disponível para a prática desportiva. É de salientar a importância de ter informações acerca de quem são os nossos alunos, qual o seu passado e qual a reta final que

queremos atingir com eles, tendo também em conta os seus próprios desejos e objetivos.

Captar o máximo de informações possível sobre os alunos, o passado, a vida desportiva, o contexto familiar, os seus gostos e o que pretendem fazer no futuro, ajudou-me a ter uma visão mais geral e específica de cada aluno e de como iria intervir. Após esta análise de contextualização, o planeamento anual pode tornar-se mais operacional. Na verdade, como afirma Bento (2003), o planeamento anual é considerado o primeiro passo do planeamento e prepara todo o ensino. Por sua vez, Quina (2009) divide o plano anual em três períodos, cada um com um plano, que inclui planos de unidades didáticas (UD), para as quais preparamos os respetivos planos de aula. Em conformidade com os documentos analisados anteriormente, as modalidades para o ensino secundário, na disciplina de EF do 10º e 11º anos de escolaridade, podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Modalidades a lecionar ao longo do ano letivo

| 10º ano | 11º ano turma residente | 11º ano |
|--|--|---|
| <p>Desporto coletivos: - Voleibol, Basquetebol, Râguebi,</p> <p>Desportos individuais: - Ginástica acrobática, Atletismo,</p> <p>Desportos de raquetes: - Badminton</p> <p>Outros: - Jogos tradicionais/Orientação</p> | <p>Desportos coletivos: - Andebol, Futebol, Corfebol, Softebol</p> <p>Desportos individuais: - Atletismo, Judo</p> <p>Desportos de raquetes: - Badminton</p> <p>Atividades rítmicas expressivas: - Dança</p> | <p>Desportos coletivos: - Voleibol, Futebol, Corfebol, Softebol</p> <p>Desportos individuais: - Atletismo, Judo</p> <p>Desportos de raquetes: - Badminton</p> <p>Atividades rítmicas expressivas: - Dança</p> |

Como podemos observar na minha turma residente do 11º ano, as modalidades vão ao encontro da extensão de EF do PNEF. Relativamente às decisões anuais sobre a abordagem das modalidades e dos seus conteúdos, não houve nenhum fio condutor da parte do departamento de EF. Pelo tanto, foi necessário consultar os documentos orientadores mencionados, em

conjunto com as AD, a fim de perceber o ponto de situação e tomar as melhores decisões face às variáveis, tais como: tempo disponível, níveis dos alunos, infraestruturas e condições climatéricas.

A decisão do núcleo, contrariamente às indicações dos programas, foi a de não abordar as modalidades em simultâneo, uma vez que isto podia causar alguns problemas em relação à gestão do material disponível. Mesmo assim, houve algumas aulas em que o NE lecionava a mesma modalidade que outro professor de EF, dentro do mesmo pavilhão. Relativamente à distribuição das modalidades na turma residente:

“O facto de saber os gostos desportivos dos alunos é importante, uma vez que os alunos devem se aperfeiçoar nas modalidades da sua preferência, atingir o nível introdutório em três modalidades, bem como o nível elementar em outras três modalidades (...) O planeamento foi construído de forma a minimizar quaisquer imprevistos, tendo em conta as interrupções letivas e os feriados nacionais.

As aulas de EF para esta turma começaram no dia 11 de Setembro e encerram no dia 17 de Junho. No horário da turma, os dias destinados para a disciplina de EF são as quartas e sextas-feiras, tendo em consideração que a turma dispõe apenas dois blocos de uma hora para a prática desportiva nos dias mencionados. O primeiro período é o maior período e contém 28 aulas de EF. Nos seguintes períodos, o número de aulas por período diminui gradualmente, passando para 25 aulas e 17 aulas respetivamente. Somando o número de aulas, podemos observar que a turma conta com um total de 70 aulas previstas (...) Além disso, o planeamento tem em consideração as situações e condições climáticas e as estações do ano. Durante o ano letivo, encontramos então oito modalidades que vão ter uma extensão diferente no que diz respeito às UD, dando-se mais ênfase às atividades físicas desportivas, mais precisamente, aos jogos desportivos coletivos, uma vez que o Futebol e o Andebol foram as modalidades preferidas dos alunos. Sem desvalorizar a importância das atividades rítmicas expressivas, os jogos tradicionais ou mesmo as atividades de exploração natureza, mesmo sendo todas elas importantes para o desenvolvimento e a formação do aluno, a Dança ficou com uma UD mais reduzida, devido aos gostos dos alunos e às experiências desportivas nessa mesma modalidade. A razão por focar mais nos desportos coletivos, além da realidade e das ótimas condições contextuais, a união, o espírito de equipa e a cooperação entre os colegas devem ser desenvolvidas com a turma uma vez que nas aulas iniciais notava-se pouca química e aproximação de parte dos alunos, comparando com as outras turmas. Em cada período, encontramos duas aulas de reserva para ter uma certa flexibilidade na abordagem das modalidades, sendo às vezes necessário dar mais uma ou outra aula para refinar um conteúdo, ou para o caso de haver

imprevistos ao longo do período.

Neste caso, encontramos no primeiro semestre o Andebol, Futebol e o Corfebol, uma vez que as primeiras duas são as modalidades preferidas dos alunos e em ambas conseguimos trabalhar perfeitamente o espírito de equipa e a cooperação. Além disso, são modalidades onde me sinto relativamente confortável e isso do meu ponto de vista facilita a iniciação de prática pedagógica e a inclusão na nova realidade profissional. As UD de Andebol têm uma extensão prevista de dez aulas, o Futebol de onze aulas e o Corfebol de três até cinco aulas. No segundo período, irei abordar o Badminton, Judo e o Softbol. As seguintes modalidades ficaram no segundo semestre, uma vez que as duas primeiras são modalidades que devem ser aproveitadas para praticar dentro do pavilhão, visto que no inverno as condições climáticas não permitem muito desfrutar das instalações exteriores ao ar livre. O Softebol é uma modalidade que pode ser abordada, seja dentro como fora de um pavilhão gimnodesportivo. O grande foco deste semestre é o Badminton, que contém uma UD de doze aulas previstas. O Judo conta com cinco aulas e o Softebol entre seis até oito aulas, dependendo da utilização das aulas de reserva previstas no planeamento. O terceiro semestre divide-se com duas modalidades, o Atletismo e a Dança. Para o Atletismo vai ser aproveitado o espaço exterior, devido às condições climáticas previstas para a época, mas podendo utilizar o pavilhão, como vai ser o caso da Dança. O Atletismo vai ter uma extensão de UD de onze aulas e para Dança estão previstas entre quatro e seis aulas, dependendo, mais uma vez, da utilização das aulas de reserva.”
(Justificação do planeamento anual, Outubro de 2019)

No planeamento anual (ver anexo 2), encontramos a distribuição e a ordem das modalidades lecionadas, o número de aulas por modalidade, as aulas por mês e as aulas de reserva em cada fim de período, sendo uma forma de salvaguardar o planeamento e compensar imprevistos que possam ocorrer ao longo do ano letivo. Quina (2009) defende que, após está fase, segue-se a definição das estratégias mais adequadas ao contexto para os discentes atingirem os objetivos traçados, o que engloba a matéria de ensino, os conteúdos, os diversos exercícios e os modelos a adotar. De referir que os conhecimentos que adquiri dos alunos, em resultado das AD e da ficha de caracterização, foram decisivos para a definição de estratégias e modelos de ensino a utilizar nas diversas UD. Quanto aos objetivos, além dos relativos às atividades físicas, estes visaram aspetos da cultura desportiva, ou seja, o regulamento e a nomenclatura específica da área, da aptidão física e aspetos psicossociais, tais como o respeito pelas regras e pelos colegas no caso da

turma do 6º ano, a entreatajuda, a cooperação e o trabalho em equipa nas turmas dos 10º e 11º anos.

3.2.3 As unidades didáticas: da conceção à operacionalização

Bento (2003) revela que as UD são fundamentais no processo pedagógico, apresentando aos docentes e discentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Quina (2009, p. 77) advoga que “por unidade de ensino entende-se um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objectivos afins.” As UD servem como guião construtivo, que segue uma ordem progressiva na abordagem dos diversos conteúdos programáticos e abrange as quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e a fisiologia do treino e a condição física, para atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. As UD podem ser consideradas planificações mais detalhadas da matéria ou modalidade que se pretende lecionar, seguindo um delineamento coerente e organizado dos diferentes conteúdos. Na construção de uma UD, deve-se ter em conta todas as informações anteriormente mencionadas, bem como o número de aulas e os conteúdos a lecionar.

Em termos de estrutura, apoiei-me no Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC), proposto por Vickers (1990) – um modelo específico que reúne oito módulos, com o objetivo de estruturar todos os conhecimentos numa espécie de hierarquia. Após recapitular o MEC, importa mencionar quais foram os módulos que tiveram mais impacto durante a minha prática pedagógica. Os três primeiros módulos foram realizados no início do ano letivo, de uma forma mais geral, dando mais ênfase aos restantes módulos. Esses módulos de “decisão” estão incluídos na UD, servindo como suporte e ajuda para manter uma visão geral da nossa intervenção, em relação ao ponto onde estamos, ao ponto onde queremos chegar e como iremos trabalhar para chegar ao nosso objetivo final. Ao definir o módulo 4, os conteúdos que devia abordar segundo o PNEF entravam, por vezes, em conflito com o que

aprendemos na faculdade e os respetivos níveis e a realidade em que os alunos se encontravam. Essa luta entre os documentos de apoio, a formação que tivemos e os objetivos que pretendemos atingir nem sempre é fácil de gerir e pode causar confusão, influenciando a nossa intervenção. “Os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar influenciam a instrução e as metodologias/estratégias protagonizadas pelos docentes nas suas aulas de Educação Física” (Oliveira et al., 2017, p. 16).

Relativamente à definição dos objetivos, Inácio et al. (2014) referem que essa definição provém da avaliação inicial, que conduz à realização de um projeto individual, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Nunca nos podemos esquecer de definir os objetivos gerais e específicos para a totalidade de turma, assim como para cada aluno. Inicialmente, pensava apenas nos objetivos técnico-táticos sem ter em conta os valores psicossociais. Este foi o caso das primeiras UD, ao abordar as modalidades de Andebol e Futebol, na turma residente. O meu foco principal era criar uma sequência de situações de aprendizagem adequada ao nível dos alunos, ou seja, de modo a atingir objetivos mais individuais, esquecendo os objetivos gerais da turma relativamente aos conceitos psicossociais.

Ao longo das UD seguintes houve mudanças, designadamente na UD de Badminton, abordada no segundo período (ver anexo 3). Incluí uma estratégia para motivar os alunos na aprendizagem dos diferentes conteúdos, para eles aprenderem a trabalhar em equipa e a aceitarem as diferenças entre cada membro de equipa. Neste caso, recorri à criação de equipas para um torneio intra-turma, que decorreu em todas as aulas. Neste âmbito, é de salientar que, inicialmente, via as avaliações como uma ferramenta formal, mesmo tendo realizado as hetero e autoavaliações da parte dos alunos. Este processo era uma mera formalidade, pois limitava-me a observar os meus registos, sem analisar com detalhe os registos dos alunos para depois adaptar a UD, em função das suas necessidades. Isso aconteceu na primeira modalidade do ano, o Andebol. Posteriormente, na modalidade de Futebol percebi que existia uma diferença de níveis nas turmas, tendo sido necessário elaborar duas UD distintas, para potencializar a aprendizagem de todos os alunos, adaptando-as

em função dos respetivos níveis e ritmo de aprendizagem.

Na minha perspetiva, é no desenho das atividades que, mais uma vez, é solicitado o lado artístico, sem descurar, naturalmente, a componente pedagógica de um professor. Assim, este deve encontrar exercícios progressivos, motivantes e que façam sentido para a aprendizagem para atingir o objetivo, tanto do ponto de vista do professor, como dos discentes. Segundo Rosado e Ferreira (2011), é necessário criar um ambiente adequado e reajustar o nível das tarefas, de modo a que não sejam muito fáceis ou muito difíceis, tornando-se assim atividades que motivem os alunos.

No estudo de Inácio et al. (2014), em que os autores realizaram entrevistas com professores estagiários acerca das dificuldades no planeamento, um dos entrevistados revelava dificuldades, como “pegar num nível introdução ou nível elementar daqueles alunos e conseguir desmontar para que eles cheguem ao fim do ano e consigam atingir o nível E ou A” (Inácio et al., 2014, p. 59). Ou seja, mais uma vez, é notória a necessidade de desconstrução de um nível, encontrar situações de aprendizagem progressivas e motivantes para chegar ao objetivo. Na turma do desporto, isto foi realmente um desafio, uma vez que era uma turma que não manifestava grandes dificuldades a nível motor, mas em que era preciso desconstruir o conhecimento que os alunos tinham, refinar e corrigir certas habilidades motoras para, assim, os ajudar a atingir outro patamar.

Na turma do 6º ano, o problema foi diferente, a maioria dos alunos encontrava-se num nível abaixo das minhas expectativas, enquanto outros se encontravam num nível bastante mais avançado, principalmente as raparigas. Por conseguinte, foi necessário criar situações de aprendizagem que englobassem progressões pedagógicas para ambos os níveis, ao longo da UD. Tendo isto em conta, as situações de aprendizagem foram organizadas com disciplina e rigor, minimizando a perda do controlo de turma, ajustando estratégias para que todos os alunos se mantivessem envolvidos, não dando espaço para brincadeiras e comportamentos inadequados nas aulas.

De uma forma mais geral, em cada UD estão descritos os objetivos a

alcançar para as quatro grandes categorias transdisciplinares, a forma de avaliação, o modo de participação dos alunos e as progressões das situações de aprendizagens.

3.3 As estratégias de gestão da aula

Arends (2008) indica que a gestão da aula é um grande desafio para os professores principiantes e de facto confirmou-se. Nas primeiras semanas de aulas, utilizava muito o plano de aula, um nível de planeamento mais profundo, estruturado e detalhado que engloba todo o conhecimento e objetivo da aula, sendo “o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Quina, 2009, p. 81). Para mim, o plano de aula era um guião e um instrumento de apoio, não apenas sobre a sequência e a organização da aula, mas também ao nível da instrução. Bento (2003) diz que é na parte principal de aula que as capacidades metodológicas de um professor são colocadas à prova.

Inicialmente, tive algumas dificuldades na gestão de aula, como por exemplo: (i) no posicionamento adequado no espaço de aula, durante o trabalho por estações no Andebol, que exigia manter todos os alunos sob a minha visão. A ideia era ter “olhos nas costas” e ser ouvido por todos alunos, principalmente quando havia outra turma no pavilhão; (ii) na gestão do tempo de aula, visto que às vezes não conseguia abordar uma variante de um exercício, como foi o caso das modalidades coletivas de Voleibol, com a turma do 10º ano, de Andebol e de Futebol, com a turma do 11º ano. Ainda em relação à gestão do tempo, tive dificuldade na rentabilização do tempo útil de aula, ou seja, nas primeiras aulas perdia muito tempo na instrução e na explicação dos diversos conteúdos a abordar na aula; e por último, (iii) no controlo da turma que, não obstante o desafio inicial, rapidamente consegui alcançá-lo com diversas estratégias utilizadas, como por exemplo, chamando a atenção ou simplesmente não falar no início de aula.

Rosado e Ferreira (2011) revelam que, na gestão das tarefas de aula, um dos objetivos visa elevar o índice de envolvimento, com redução da indisciplina, aproveitando desta forma o tempo útil de aula. Isto implica ter uma ótima

gestão da aula nas suas várias dimensões, nomeadamente, no tempo de aula. Para que tal pudesse ser operacionalizado, foi necessário estabelecer um fio condutor, regras e ter em conta aspetos relevantes que ajudassem na gestão de aula. De facto, Claro Jr. e Filgueiras (2009) referem que para uma boa gestão das aulas se deve planear regras e procedimentos antecipatórios que depois serão aplicadas no contexto.

Relativamente à gestão da aula, centrei-me nos quatro aspetos que foram abordados na UC de Didática Geral:

- 1) Organização das situações logísticas que englobam a utilização de um método rápido para as tarefas administrativas, ou seja, a chamada e o registo das presenças na parte inicial de aula; e a preparação do material didático, chegando, por isso, pelo menos quinze minutos antes do início de aula;
- 2) Estabelecimento de regras e normas de conduta, o que decorreu na primeira aula de EF, reportando-me não apenas às regras da disciplina de EF e sobre as questões de pontualidade e assiduidade, mas também a algumas regras que eles foram percebendo durante o ano letivo, como no seguinte exemplo:

“Durante a chamada, os alunos estavam todos sentados e quase ninguém falou. Isso, porque tinha dito que só iniciava a aula quando toda gente estivesse calada”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

- 3) Regulação e sancionamento de comportamentos incorretos, sendo que no caso dos comportamentos inapropriados ou desviantes nas aulas, tive que utilizar pedagogicamente as respetivas repercussões, “consequências” para resolver e contrariar esses comportamentos.

Na minha turma residente, ao abordar a modalidade de Futebol:

“As raparigas não tiveram um comportamento adequado, pouco motivadas nos exercícios das estações. Desta forma, não houve jogo na parte final da aula, para elas perceberem que o comportamento durante a aula é importante”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Em todas as turmas havia alunos que, por vezes, não estavam atentos

durante as minhas instruções, principalmente quando falava nas modalidades em que eles não se sentiam tão à vontade, como por exemplo, no Andebol e no Futebol, na turma residente, ou no Voleibol e Badminton, na turma do 10º ano.

“Uma estratégia que adotei com a turma era que quando alguém não estava concentrado, chamava a atenção e tinha que relembrar os conteúdos que demos, assim como os critérios de êxito, à frente de turma toda. Esse funcionamento não tinha como objetivo o castigo, mas sim chamar atenção; por outro lado, servia para eu perceber se eles estavam a aprender comigo”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Nas primeiras semanas, após a realização da chamada, os alunos queriam discutir entre eles assuntos pessoais. Para não ter que estar a chamar constantemente a atenção, adotei a estratégia de ficar em silêncio, como foi o caso da turma do 6º ano. O objetivo era eles perceberem que existia alguma coisa errada, levando-os a alterar os seus comportamentos.

“Quando noto algum ruído, começo a falar muito mais baixo e os alunos apercebem-se logo da situação”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Durante as aulas, principalmente na ativação geral e na condição física, utilizava os pressupostos do treino funcional adaptado à modalidade que a turma estava a abordar. No caso do 10º ano, algumas raparigas tentavam fingir e não realizar os exercícios com a postura corporal como se pretendia. Face a esta situação, adotava a seguinte estratégia:

“A turma conseguiu realizar os diferentes exercícios, trabalhando em grupo, tendo a noção que se um não realizava o exercício como foi pretendido, toda a turma sofria um pequeno castigo, adicionando mais segundos na prancha ou mais flexões/agachamentos”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Em determinadas aulas, principalmente na turma do 10º ano e na residente, as raparigas chegavam muitas vezes atrasadas. Com a criação dos torneios intra-turma e com os registos das pontuações, consegui combater esta questão, pois era uma forma de a equipa se preocupar com que todos os elementos chegassem a tempo à aula, para não perderem pontos na tabela de classificação.

“Chamar a atenção aos alunos que chegaram atrasos e adotar estratégias para não chegarem atrasados, por exemplo, tirar pontos na tabela de classificação do torneio”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

4) Supervisão e controlo de atividade, relativamente ao posicionamento dentro de aula, mantendo uma visão frente a toda atividade dos discentes e utilização de sinais com gestos de mão, que indicam as tarefas a realizar ou até à chamada para juntar todos os alunos. No seu estudo, Costa et al. (2017) reportam-se às posturas e gestos dos professores de EF na sala de aula, dividindo em quatro fatores, sendo o espaço um deles. De acordo com os mesmos autores, “o fator espaço refere-se à atenção do indivíduo com seu ambiente ao mover-se. Ele pode ter sua atenção concentrada em um único ponto, foco direto, ou ter sua atenção expandida em vários pontos, foco indireto ou multifocado” (Costa et al, 2017, p. 27). De uma forma geral, tentei sempre posicionar-me de forma a ter uma visão ampla dos diversos exercícios, como no trabalho por estações nas modalidades de Andebol e Futebol, na turma residente. Mesmo assim, por vezes foi necessário manter o foco principal sobre um exercício ou até sobre um aluno específico.

Durante a UD de Ginástica, na turma do 6º ano, tive que manter um posicionamento de forma a poder supervisionar todos os alunos, podendo intervir com ajudas ou com *feedbacks* (FB's). Nas aulas de Futebol, com as turmas do 11º ano, era fundamental ajudar e dar FB's às raparigas, tendo sempre um olhar dirigido para o comportamento motor dos rapazes.

“Nessa aula fiquei também mais preocupado no meu posicionamento

durante os FB's, ou seja, ao corrigir um aluno manteve sempre o olhar para os outros exercícios”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

“Tive sempre o cuidado de não virar as costas às estações e assim ter uma supervisão sobre toda a atividade”.

(Diário de Bordo, dia 11 de Março de 2020)

Para rentabilizar melhor as minhas instruções, nos dias em que partilhava o pavilhão com outro professor, como sucedia com o 6º ano e o 10º ano, juntava os alunos perto de mim e longe das outras turmas.

“Na transição dos exercícios reuni a turma toda afastado de outra turma de forma a ficarem mais concentrados nas minhas instruções”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019).

“Reuni todos os alunos criando uma meia-lua para facilitar a comunicação e questionei os batimentos que abordamos nas aulas anteriores, assim como os critérios de êxito e onde as aplicar nas situações de jogo”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Na abordagem de Badminton, as turmas do 11º ano estavam distribuídas por equipas. Para não quebrar o ritmo de exercitação de toda a turma, dava as instruções a um número mais reduzido de equipas e, posteriormente, às restantes equipas. Deste modo, estas podiam observar o comportamento dos grupos onde tinha explicado em primeiro, para terem uma imagem sobre a realização do exercício, ou mesmo corrigir o que estava errado.

“Na explicação de um novo exercício, chamar primeiro duas ou três equipas e depois explicar o resto às outras equipas”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020).

Além das competências e técnicas de ensino de um professor, a ocupação do espaço e a forma como um professor está presente na aula influencia a gestão da aula e até “a própria movimentação do professor já direciona a educação” (Costa et al., 2017, p. 32).

Na abordagem da modalidade de Futebol à turma de desporto, sentia-me mais como treinador do que professor. O meu posicionamento não era fora das linhas do campo, mas sim dentro do campo e aproveitava o corredor central, que dividia as raparigas dos rapazes, para me deslocar e supervisionar a prática de ambos os grupos.

“Tento evitar andar sempre pelo meio do pavilhão, mas a verdade é essa, sinto-me mais próximo dos alunos assim e consigo intervir melhor e mais rapidamente”.
(Diário de Bordo, Dia 20 de Novembro de 2019)

No que diz respeito ao tempo de aula, Petrica (2003) explica que o modo como um professor gere o tempo destinado à aula, dá uma primeira impressão do seu comportamento. O mesmo autor indica que o processo de preparação do professor pode ser relevante para a gestão do tempo. Inicialmente tinha dificuldades nesta temática, o tempo “fugia-me” e passava muito rápido. Ao longo das primeiras aulas percebi qual era o meu erro no planeamento do plano de aula: ao atribuir um tempo a um exercício, por vezes esquecia-me do tempo de instrução ou demonstração. Isso sucedeu nas primeiras modalidades, Andebol e Futebol, no que toca às instruções; no Badminton, durante as demonstrações dos diversos batimentos. Por isso, comecei a concentrar-me a fim de corrigir essa gestão nas aulas e modalidades seguintes.

O meu objetivo era ter bastante tempo disponível para a prática motora. Tentei rentabilizar o tempo da aula, com a redução do tempo de instrução e do tempo de transição (entre exercícios), colocando o material em local de fácil acesso e próximo do sítio onde era preciso, mas sem influenciar a exercitação ou a dinâmica do exercício que estava a decorrer. Esse tipo de organização estava muito presente na turma do 6º ano com a Ginástica, assim como na abordagem do Badminton, distribuindo os volantes em cada campo e as raquetes por baixo de rede, nas turmas do 10º e 11º anos.

Nas modalidades coletivas, nomeadamente, no Voleibol, Andebol e Futebol

tinha os sinalizadores e cones perto do exercício, de forma a poder adaptar o exercício seguinte, sem perder muito tempo nas transições. Segundo Carreiro da Costa (cit. por Batista et al., 2019), o elevado tempo útil de aula é uma das condições de sucesso das atividades físicas, o que implica a redução do tempo de informação e de transição.

Ao nível de gestão do espaço, no planeamento tentava imaginar o espaço disponível e de que forma podia aproveitá-lo para um bom funcionamento da aula. Além disso, no meu planeamento arquitetava os exercícios de forma a se enquadrarem bem no espaço, com segurança e sem influenciar a dinâmica dos outros exercícios. Em todas as modalidades que lecionava, gostava de ter uma imagem global sobre as atividades de aula. Na modalidade de Judo com a turma residente, posicionava os colchões de forma a não prejudicar o funcionamento da aula do outro professor, tendo sempre em conta os diversos aspetos de segurança e o afastamento das paredes.

Nas modalidades coletivas, designadamente o Softebol, as condições climatéricas nem sempre eram favoráveis e a aula tinha de ser dentro do pavilhão. Sendo assim, aproveitava todo o espaço do campo para criar as linhas e os corredores. Nas modalidades como o Andebol e o Futebol, o aproveitamento das balizas, ou de certas paredes, contribuiu para o funcionamento de diversos exercícios, aproveitando os espaços mais centrais no meio campo para exercícios mais reduzidos e jogos lúdicos.

3.3.1 Formas organizativas da aula

A primeira aula com a turma do 10º ano tinha uma estrutura organizativa simples, uma vez que o objetivo, utilizando um jogo lúdico “bingo humano”, era quebrar o gelo, visto que os alunos ainda não se conheciam. Os alunos eram bastante tímidos e tendiam a manter distanciamento entre eles. Por conseguinte, esta organização revelou ser adequada, pois deu oportunidade a que cada um se expressasse à frente de turma, para assim se conhecerem melhor. Após esta fase inicial, colocou-se a seguinte questão: Como organizar

as aulas?

Tal como refere Quina (2009), existem diversas maneiras de organizar as aulas de EF, seja através de uma organização massiva, por vagas, por estafetas, percursos, circuitos ou áreas. Segundo o mesmo autor, a organização massiva pode ser feita em pequenos grupos ou de forma individual, mas toda gente realiza os mesmos exercícios. Nas minhas aulas, isso acontecia mais na parte de ativação geral: os alunos estavam organizados por filas, ou toda gente estava a correr ao mesmo tempo e, ao meu apito, realizavam diversos exercícios. Outro exemplo: a exercitação de um conteúdo, com os alunos já organizados por equipas, como acontecia no Badminton e no Futebol, nas turmas do 11º ano.

Quanto à organização por vagas, utilizei muito, com o pouco tempo que estive com a turma dos piratas, o 6º ano, durante a abordagem da Ginástica. Com efeito, segundo Quina (2009), esta metodologia proporciona aos discentes uma exercitação intensa e permite um ótimo controlo sobre a turma, o que foi necessário com esses alunos. A turma do 6º ano era muito descontrolada e hiperativa, não respeitando as indicações e as regras impostas nas aulas. Além disso, esses alunos gostavam de entrar em conflito entre si. Nunca tinha experimentado esta organização por vagas com as outras turmas, mas funcionou de forma muito positiva com o 6º ano, motivando os alunos a estarem atentos e envolvidos nas tarefas e nas situações de aprendizagem.

De seguida, a organização por estafetas foi uma estratégia que ajudou a revelar o espírito competitivo dos alunos, uma vez que “nas estafetas o que está em causa é a vitória” (Quina, 2009, p. 42). Recorri a este tipo de organização nos jogos desportivos coletivos, para a condução de bola no Futebol, o drible no Basquetebol e no Andebol, a sustentação do volante no Badminton, entre outras situações.

“O primeiro exercício teve sucesso, uma vez que foi uma corrida de estafetas com os batimentos e os alunos gostaram dessa dinâmica”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Relativamente à utilização dos percursos, esses englobam um conjunto de exercícios, que devem ser realizados em sequência (Quina, 2009). Esta metodologia foi abordada nas diversas turmas, mas mais especificamente com a turma do 6º ano, na Ginástica. Efetivamente, este tipo de método permitia incluir exercícios de vários níveis, trabalhando ao mesmo tempo diversos conteúdos gímnicos.

No que diz respeito aos circuitos, este tipo de organização teve o maior impacto nas minhas aulas, não apenas na condição física, nos treinos funcionais aplicados ao longo das aulas, mas também na lecionação dos conteúdos programáticos. A ideia de trabalhar com pequenos grupos de forma rotativa os diversos conteúdos de aula, é uma ideia muito defendida no primeiro ano do mestrado, tendo sido uma estratégia que me marcou de forma positiva. Penso que a seguinte citação resume bem o funcionamento e a dinâmica do trabalho em circuito: “Um circuito consta de um conjunto de estações onde se realizam determinados exercícios. A turma é dividida em grupos de 4/5 elementos. Cada grupo ocupa uma estação, onde executa, durante um dado tempo, um determinado exercício ou uma sequência de exercícios. Passado o tempo programado, todos os grupos mudam de estação - isto é, ‘rodam’” (Quina, 2009, p. 44). Ao ter pouco espaço para lecionar uma modalidade, como o Futebol, em que tinha apenas metade de um pavilhão, o trabalho por estações, e com situações de jogo reduzidas, foi um sucesso no processo de ensino-aprendizagem, também reconhecido pelos próprios alunos.

É de salientar que a abordagem das estações foi uma ferramenta importante para ir ao encontro das características e necessidades de turma do 6º ano. Esta metodologia contribuiu para controlar o grupo e gerir conflitos dividindo os “grupinhos” da turma em diversas estações. Além disso, ajudava a manter todos os alunos em atividade motora. Desta forma, os circuitos e estações ajudaram-me bastante na organização de aula.

“Para separar um bocado o grupo dos rapazes, decidi realizar diversas estações e espalhar os mesmos pelas estações. A aula desta forma funcionou lindamente”.

(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

A dinâmica desta metodologia favorecia igualmente as transições entre exercícios, principalmente nas modalidades coletivas, trabalhando assim as questões técnico-táticas, o que evitava a quebra do ritmo. As diversas estações permitiam também ocupar o tempo e incluir os alunos que estavam de fora, por razões de lesão ou por falta de equipamento desportivo, como aconteceu no Badminton e no Futebol.

“Os alunos de fora ficaram numa estação a explicar o exercício e a dar FB's (...) Todos os alunos estavam em atividade, não havendo muitas paragens ou quebras de exercitação”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Não recorri muitas vezes à organização por áreas, uma vez que as turmas eram pouco autónomas. Apenas com os alunos de desporto me sentia à vontade para utilizar este método, dado terem mais experiência desportiva, serem alunos responsáveis, terem vontade de trabalhar e melhorar e demonstrarem uma boa capacidade organizativa. Com efeito, Quina (2009) menciona que este tipo de trabalho é útil com alunos que mostram uma certa autonomia.

De acordo com Quina (2009, p. 45), “neste tipo de organização a turma é dividida em grupos em função das características de performance que cada aluno evidencia. Cada grupo ocupa uma área, aí se mantendo durante toda a aula se o professor assim o entender. Em cada área, os grupos realizam actividades diferentes (de modalidades iguais ou diferentes). Em cada área o professor pode utilizar qualquer uma das formas de organização descritas anteriormente”. Na abordagem da modalidade de Futebol, os alunos da turma do 11º ano de desporto mostravam um nível bastante elevado. Eles trabalhavam de forma mais isolada os conteúdos de mobilidade, espaço, concentração e equilíbrio, em situações de jogo. Por outro lado, tínhamos as raparigas a exercitar os conteúdos mais básicos a nível técnico-tático; aqui utilizei diversas formas organizativas (estações e circuitos), como anteriormente referido.

“Desta forma, dividi a turma, numa metade de campo estavam as raparigas e na outra metade os rapazes. Os alunos que não realizavam a aula, deviam explicar as diferentes estações aos colegas (...) estive atento aos dois grupos e a colaboração dos alunos na aula ajudou e favoreceu muito o funcionamento de aula”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

3.3.2. Da gestão centrada no professor para uma gestão mais centrada no aluno

Outro elemento fundamental para uma boa gestão de aula é o ambiente de aprendizagem. Neste âmbito, Claro Jr. e Filgueiras (2009, p. 9) referem que “a gestão de aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens”. Na verdade, as aulas visam estimular um ambiente propício à aprendizagem, pelo que o papel do professor é fundamental; ao mesmo tempo, não dispensa uma demanda de pro-atividade da parte dos alunos. Segundo McCaughtry et al. (cit. por Rosada e Ferreira, 2011, p. 185) “o ambiente de aprendizagem resulta de um encontro entre dois vectores, um vector primário e um vector secundário, representando, o primeiro, a agenda dos professores e o segundo, a agenda dos alunos”.

Na preparação do ensino e durante a intervenção, para o foco não estar sempre centrado em mim, tentei dar algumas responsabilidades aos alunos da turma do desporto, incluindo-os e envolvendo-os nas diversas tarefas e momentos de aula. Desta forma, todos os alunos tinham um papel ativo nas aulas de EF.

“Um aluno não podia realizar a aula e explicou o exercício aos colegas (...) ele ficava no lado dos rapazes a controlar o exercício. O aluno joga Futebol e por isso mesmo deixei-lhe mais autonomia e responsabilidades no que toca o controlo e a observação do exercício”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

De acordo com Dahl et al. (2019), todos os alunos devem ter a mesma oportunidade de se desenvolver, propiciando-se assim um ambiente de

aprendizagem inclusiva. Segundo Evans (cit. por Dahl et al., 2019), o ensino inclusivo provém de iniciativa dos professores que evitam o estabelecimento de diferença e exclusão no processo de ensino. Esta realidade verificou-se nas diversas turmas, principalmente na turma do 10º ano, na modalidade de Basquetebol e, na turma residente, na modalidade de Futebol.

“Esses alunos participam na mesma nas aulas, estando responsáveis na arrumação do material, na emissão de FB’s e assim corrigir os colegas, funções de arbitragem e em alguns casos, explicação do funcionamento de um exercício”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

“Na aula seguinte, com a turma de desporto de 11º ano, os alunos já estavam no pavilhão e pediram-me se podiam ter uma bola para jogar e aquecer já com a bola (...) tive que impor condições, a primeira era ajudar na preparação do material e a segunda era que havia apenas uma bola antes de aula disponível para toda a turma, ou seja, reforçava aqui a ideia de inclusão das raparigas”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Lara e Pinto (2017) defendem que o professor tem um papel crucial no processo inclusivo e é visto como um mediador nas relações entre os discentes. Este facto foi bem visível no Badminton na turma residente.

“Desta forma, aproveitei e disse aos alunos que não faziam a aula, para irem ter com os diversos grupos e corrigir os erros, observando onde o aluno bate o volante e para onde”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Além disso, como não podia estar atento e presente em todos os grupos, distribuía os alunos que não faziam a aula nos diferentes exercícios da aula, com o intuito de “dar a voz” ao aluno, bem como para observar se eles tinham percebido o objetivo dos exercícios e as componentes críticas dos mesmos.

“Os alunos que estiveram de fora ficaram cada um numa estação a explicar o exercício e dar FB’s”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Nesta estratégia, a cooperação e entreajuda favorecem a aprendizagem de todos os alunos, isto é, tanto os que estão em tarefas práticas, como os “ajudantes do professor”. Na modalidade de Judo tinha um aluno que era considerado o meu “adjunto”. Uma vez que ele praticava a modalidade, podia exemplificar comigo as diversas pegadas, projeções e quedas. Além disso, aproveitei do facto de ele ser um pouco tímido para lhe dar uma oportunidade para expressar as suas ideias e conhecimentos. No Futebol, com a turma de desporto, um aluno também exercia esta mesma função, ajudando e controlando o grupo dos rapazes, dando FB’s e corrigindo os seus colegas. Isto permitiu promover a interação e comunicação entre os alunos. Como dizem Lara e Pinto (2017, p. 68) “toda inclusão, toda relação com o outro, parte de um momento de interação”.

Até nos momentos de avaliação na modalidade de Badminton com a turma residente, os discentes ajudaram e passaram pela função de observador dos comportamentos dos colegas.

“Os alunos de fora estiveram atentos aos comportamentos dos colegas, identificando os conteúdos e as componentes críticas, preenchendo as fichas de heteroavaliação”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Em algumas aulas, ao entrar no pavilhão gimnodesportivo, os alunos de turma de desporto vinham ter comigo para perguntar o que íamos abordar na aula, tentando “discutir” comigo os exercícios que íamos abordar e como. Alguns alunos tentavam utilizar este tipo de conversa com o objetivo de eu mudar de opinião e dar uma aula que fosse a seu favor, ou seja, jogo de Futebol. Outros alunos tinham conhecimentos sobre as modalidades que foram lecionadas ao longo do ano letivo e sugeriam exercícios diferentes, motivantes e indo ao encontro do que se pretendia trabalhar.

Como dizem Rosado e Ferreira (2011, p. 186), “os praticantes procuram alterar as tarefas de modo a ajustá-las às suas agendas pessoais, devendo-se reconhecer a existência de conflitos e de processos de negociação entre professores e alunos para melhor explicar e gerir os ambientes de

aprendizagem”. Em certas circunstâncias, temos de ir ao encontro do que os alunos querem, dando-lhes liberdade e autonomia. Com esta turma de desporto, a exercitação dos conteúdos era apenas no sentido do refinamento de certas habilidades motoras. Os objetivos com esta turma contemplavam também o conhecimento, no sentido de eles perceberem como criar situações de aprendizagem, terem um papel mais ativo nas aulas no que concerne à organização de um evento desportivo, como o torneio intra-turma de Badminton, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das situações de aprendizagem, permitindo-lhes optar em função da sua autoavaliação

“Dei-lhes a liberdade de escolher um desses dois exercícios de treino funcional”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Rosado e Ferreira (2011) referem que cada vez mais os alunos adotam uma atitude mais autónoma no envolvimento das tarefas e que têm alguma coisa a dizer sobre as decisões que são tomadas. Isso mesmo aconteceu com a turma em questão, na qual permiti a escolha do tipo de exercício para trabalhar a mobilidade no Futebol. Neste quadro, surgiam novas ideias, os alunos podiam partilhar os seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, ficavam mais motivados para a prática desportiva.

No início do ano letivo, sentia alguma falta de motivação para as aulas de EF, na minha turma residente, algo que, gradualmente, se foi alterando.

“Outro aspeto que não foi nada fácil e que senti muito no primeiro trimestre foi ao nível de motivação dos alunos. Desta forma, é preciso encontrar estratégias, como por exemplo, a competição ou então registos das prestações para os alunos se auto superarem”.

(Diário de Bordo, dia 7 de Janeiro de 2020)

No estudo de Aniszewski et al. (2019), é veiculado que a desmotivação dos alunos pode provir da falta de habilidade, diversificação dos conteúdos ou oportunidades de participação. McCaughtry et al. (cit. por Rosado e Ferreira,

2011) afirmam que se as atividades são aborrecidas, com constante repetição dos mesmos conteúdos e que nem fazem sentido para os alunos, toda a instrução se perde. Pelo exposto, tentei sempre propor exercícios diferentes, lecionando modalidades que eles nunca tiveram no percurso escolar, como o Judo e o Softebol, e dando igualdade de oportunidade para participarem e partilharem os seus conhecimentos e pensamentos. A abordagem de modalidades que eles não estavam à espera ou que nunca tinham abordado, trazia algo de novo, tendo sido um fator motivante, o que se notava claramente nas atitudes e nas participações dos discentes de minha turma residente. A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, devendo sempre favorecer-se a motivação intrínseca, sendo a competição uma ferramenta útil para esse efeito.

“A competição é uma boa resposta para a motivação, mas do meu ponto de vista não é uma motivação intrínseca com intuito de melhorar as capacidades motoras”.
(Diário de Bordo, dia 27 de Novembro de 2019)

Efetivamente, conforme Soares e Montagner (2008) defendem, a competição é uma ferramenta para enriquecer o conteúdo das aulas e ajuda no desenvolvimento do aluno. A competição potencializou as aprendizagens e ajudou a envolver mais os alunos, desenvolvendo diversos valores psicossociais, como o respeito pelas regras, o *fair-play*, a cooperação, a entreajuda e a aceitação de diferenciação. Valores que foram trabalhados nas diversas modalidades com a criação de equipas mistas e com a utilização de alguns princípios e estratégias do modelo de educação desportiva nas turmas do 10º ano e da turma residente. Mesmo assim houve momentos em que tive que utilizar estratégias de motivação extrínseca.

“Aprendi que não devia insistir muito com os alunos, quando há pouca vontade e motivação de realizar o trabalho de grupo, vou começar a dizer que vou ter isso em conta na nota final e tomar outras medidas. Às vezes é preciso haver uma motivação externa para potencializar a aprendizagem, mesmo não sendo a via mais correta de se aplicar”.
(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Na turma do 6º ano, tive de encontrar outras formas de motivar os alunos. O princípio que utilizei foi o de “dar e receber”, na procura de criar um compromisso entre mim e os alunos. Assim, dependendo do desempenho e das atitudes dos alunos durante as aulas, havia, ou não, direito a recompensa, como por exemplo, nos últimos cinco minutos poderem ser eles a escolher um jogo. Para motivar e também para as aulas serem um pouco diferentes, tentei incluir várias vezes atividades lúdicas, tanto na turma do ensino básico, como nas turmas do ensino secundário. Além disso, na maioria das aulas e na presença da observação da PO, tentava incluir exercícios lúdicos para os discentes se sentirem mais à vontade e ignorarem quem estava de fora. Pavelski e Ferraz (2015) dizem que estas atividades e a brincadeira contribuem para que os alunos se sintam mais seguros num ambiente com pessoas desconhecidas. Adicionalmente, as atividades lúdicas são ferramentas úteis, sendo estratégias criativas e eficazes para o desenvolvimento da criança (Pavelski e Ferraz, 2015), criando, igualmente, um bom ambiente na sala de aula.

“Essa atividade lúdica teve bons resultados, porque os alunos realmente mexeram-se mais, principalmente as raparigas. Mesmo na expressão facial dos discentes percebia-se que gostaram do exercício e que foi divertido, as raparigas movimentaram-se muito mais evitando uma posição estática”.

(Diário de Bordo, dia 22 de Novembro de 2019)

“O exercício que teve mais impacto e interesse pela parte dos alunos foram os exercícios ditos mais lúdicos”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

No fim do primeiro período, dei uma aula livre à minha turma residente. No início tinha receio de aplicar este método, uma vez que era “mal visto” pelos professores; além de estar em estágio e de ter docentes a supervisionar a minha prática pedagógica. Mesmo assim assumi a responsabilidade.

“Como era o último dia e a aula era destinada para a autoavaliação e para falar sobre o desenvolvimento dessas últimas semanas, não ia abordar uma nova modalidade, dei liberdade aos alunos de praticarem

uma modalidade que ainda não tínhamos abordado. A maioria escolheu o Voleibol e outros alunos o Basquetebol. Os alunos tiveram empenhados e motivados na criação de equipas mistas, nas limitações do terreno de jogo e preocupados em arranjar um árbitro de jogo. Penso que até agora nunca se organizaram tão rápido como nesse dia para realizar um jogo. Deu para ver os gostos dos alunos e reparei que muitos de turma tinham jeito para o Voleibol. A aula correu bem e nenhum discente teve comportamentos inadequados. Dar autonomia e liberdade às preferências dos alunos resultou bem nessa aula”.
(Diário de Bordo, dia 17 de Dezembro de 2019)

Arrisco a dizer que uma aula livre, mas controlada, pode ter imensos benefícios, pode mostrar-nos as modalidades que os alunos gostam mais, a forma como eles lidam uns com os outros, a organização e montagem de aula, entre outros aspetos. Em futuras ocasiões talvez venha a utilizar o formato de aula livre enquanto AD, que será certamente interessante de observar.

Por fim, defendo que as estratégias e a gestão da aula se vivenciam dentro do contexto real. Não obstante, naturalmente que concordo com Claro Jr. e Filgueiras (2009) quando afirmam que as formações devem conter técnicas de gestão de aula que podem ajudar mais facilmente no ingresso à profissão de docente. No meu ponto de vista, o primeiro ano de formação devia preparar melhor os futuros profissionais com propostas de estratégias para motivar os alunos, gerir conflitos e mesmo para serem capazes de aplicar de forma mais prática estratégias de gestão de uma aula.

3.4A capacidade de observação e os recursos instrucionais: da análise à intervenção

As minhas capacidades de observação e de instrução evoluíram ao longo de toda a formação e tiveram um impacto significativo no EP. Durante esta viagem e experiência, fui percebendo melhor como gerir e utilizar a observação e a instrução enquanto ferramentas pedagógicas.

“O Homem sempre se socorreu da observação como instrumento de garantia da sua subsistência e evolução” (Mendes et al., 2012, p. 58).

Esta citação reflete claramente a ideia de aprendizagem por observação que vivenciei ao longo destes dois anos de formação. No primeiro ano do mestrado, tivemos diferentes ocasiões para observar professores da faculdade como aconteceu nas aulas de Didática Geral, na observação de uma aula na FADEUP, na lecionação das diferentes modalidades por parte dos professores, passando por diversas metodologias de ensino, bem como pela observação dos nossos colegas. De acordo com LV. Lopes e B. Scalabrin (2019), a observação de professores ajuda os estagiários a perceberem os diversos modos de organização no ensino. Sem dúvida, rapidamente deu para perceber que cada professor tem o seu método para lecionar as aulas. Os mesmos autores relatam que a observação por parte dos estagiários é uma das ações principais e um meio de aprendizagem fundamental durante o estágio pedagógico. Ainda os mesmos autores defendem que a observação pode ter um papel formador para os estagiários.

As diversas observações realizadas ao longo da formação, registrando os aspectos bons e menos bons relativamente à organização do ensino, contribuíram para ter um olhar mais crítico sobre o mesmo, auxiliando-me a criar a minha própria dinâmica e organização das aulas.

Na perspetiva de Mendes et al. (2012), a observação deve ser utilizada para perceber o que acontece no espaço de intervenção pedagógica, relativamente ao clima de aula, conteúdos, estratégias e à organização do ensino. Olhar e ver o que os outros docentes fazem pode ser útil para criar a sua identidade profissional, perceber as estratégias e metodologias de ensino, os comportamentos de um professor dentro de sala de aula, como lidar ou transmitir os conteúdos, como observar e corrigir os alunos, bem como olhar para o ensino de uma forma mais global e perceber o dinamismo, as influências e todo o envolvimento dentro do ensino. Tudo isto contribuiu para atingir outra visão e outro patamar. Eu acredito que a observação é um ponto fulcral na nossa formação, surgindo em primeiro plano de atuação na nossa área.

A observação é possível em vários contextos de aula, nomeadamente na lecionação das minhas aulas ou dos meus colegas, ou mesmo colocando os

alunos a observar a aula ou os colegas de turma. Como referi anteriormente, é muito importante conhecer as pessoas com quem lidamos, porém, a ficha de caracterização dos alunos não nos dá elementos acerca dos comportamentos, sejam eles motores ou disciplinares. É neste contexto que LV. Lopes e B. Scalabrin (2019) revelam que a observação também é relevante para fornecer informações sobre as turmas e os alunos.

As primeiras semanas foram fundamentais para perceber mais ou menos o carácter dos discentes, assim como para apreender quais os alunos mais problemáticos e quais os “líderes” de turma, para posteriormente tirar proveito destas situações, com o intuito de melhorar o clima de aula. Retirei benefício desses mesmos alunos, atribuindo tarefas ou funções diferentes, indo ao encontro das suas necessidades educativas, como foi o caso de um aluno de minha turma residente, potencializando, assim, a dinâmica das aulas. Até na distribuição dos alunos e na criação de grupos ou equipas a observação foi uma ferramenta útil, principalmente nas modalidades com mais desequilíbrios, como o Futebol. Além disso, basearmo-nos nas observações permite interpretar e conhecer melhor os alunos em termos de motivação, competência e as satisfações durante a aula (Piéron e Cloes, 2004).

A observação sobre o tipo de organização de ensino e estratégias utilizadas em contexto de aula que funcionavam com os alunos, ajudaram-me a criar estratégias semelhantes para dar continuidade ou lecionar outras modalidades, como por exemplo, criando equipas mistas nas diferentes modalidades, tais como no Andebol, Futebol e Softebol. Inicialmente, não gostava da dinâmica de ser eu a criar os grupos e as equipas, na turma residente, mas ao longo das aulas notou-se uma cooperação dentro de cada equipa para atingir os objetivos.

De acordo com Piéron e Cloes (2004), a observação faz parte da sequência característica do ensino: “observação – interpretação – decisão”. Algo que foi feito ao longo de todo este ano letivo, na medida em que fui introduzindo novas estratégias ou metodologias de ensino, observando como os alunos iam reagindo, para então dar continuidade ou até retificar o que havia sido implementado. Exemplo disso foi a AD de Futebol, em que criei equipas não

mistas e os alunos não gostaram. A partir desse momento, as equipas nas outras modalidades foram sempre mistas. Na turma de desporto, a situação era diferente, dado que os alunos reconheciam a probabilidade de aumentar o grau de aprendizagem separando os sexos, devido à diferenciação dos níveis.

Esta triangulação “observação – interpretação – decisão” também abrange os aspetos relativos aos FB’s, nos momentos de exercitação dos alunos. Piéron e Cloes (2004) revelam que é necessário selecionar os elementos mais pertinentes na observação. Na verdade, durante as aulas os acontecimentos são tantos, que temos de filtrar o que valorizar e os comportamentos que queremos observar com mais atenção para poder intervir.

A observação e o FB estão interligados, uma vez que a qualidade da observação permite uma melhor adequação e qualidade do FB pedagógico (Mendes et al., 2012). Outro aspeto ligado à observação é o posicionamento, umas das minhas dificuldades e preocupações iniciais, mas que consegui melhorar ao longo das aulas.

“Ao dividir a turma por sexo, a observação de aula torna-se mais complicada, uma vez que não se pode estar atento aos dois lados, visto que os alunos têm níveis bastantes diferentes na modalidade de Futebol. Ainda sinto algumas dificuldades em colocar-me de fora e observar o comportamento motor dos alunos”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

“Desta forma tentei colocar me num local onde podia observar todos os alunos”.

(Diário de Bordo dia, 13 de Novembro de 2019)

“Melhoria do meu posicionamento no campo para potencializar assim as minhas capacidades de observação”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019.)

Ser observado pode causar desconforto, pressão ou até mesmo receio de errar. Alguns alunos, principalmente os que apresentavam níveis motores mais baixos, sentiam os olhares todos dirigidos para eles, revelando-se uma sensação desagradável para quem “não era tão bom no desporto”, aportando

consequências ao seu desempenho. Face a este cenário, a minha observação foi mais discreta durante o Voleibol, na turma do 10º ano, não ficando muito perto dos alunos e mantendo uma certa distância.

A observação de minha parte tinha mais sucesso nos exercícios analíticos nas modalidades de Futebol e Andebol, mais precisamente em relação às raparigas, podendo dar FB's mais específicos aos alunos. Mais difícil foi observar os diversos conteúdos durante as situações de jogo; por outro lado, notava melhorias no desempenho dos alunos. Mourão et al. (2008) mencionam que quando os alunos estão envolvidos na prática desportiva, principalmente em situação de jogo, nem sequer dão conta que estão a ser observados, o que leva a uma diminuição dos fatores de stress.

Na observação, é importante perceber o que é que queremos observar e analisar, a fim de recolher informações para depois tratar e intervir. Inicialmente, não conseguia estar atento a todas as componentes críticas dos diversos conteúdos destinados à aula, por isso, estabeleci prioridades e foquei-me apenas em dois, no máximo três, aspetos fundamentais de aula. Na modalidade de Futebol com as raparigas, não podia corrigir todos os aspetos, havendo necessidade de filtrar o que queria observar e melhorar a cada aula.

“Desta forma, o meu foco era ver com que parte do pé acertaram a bola e intervir caso fosse necessário”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Segundo Piéron e Cloes (2004), observar é diagnosticar as necessidades dos alunos na atividade física ou tratamentos individualizados. Sendo assim, é importante perceber os problemas da turma, ou seja, se são gerais ou se são problemas e dificuldades pessoais. Neste contexto, aproveitei a observação, não apenas para perceber a dinâmica das aulas ou as prestações das habilidades motoras, mas também para identificar outros problemas dos alunos, tentando sempre chamar o aluno à parte para ajudar ou ouvir os seus problemas. Nesses momentos, tinha mais um papel de amigo do que de educador. Além disso, existem outros aspetos fora de atividade motora e da

participação ativa, em relação aos quais estava sempre bem atento, nomeadamente ao nível da atenção dos alunos relativamente: às informações e instruções que dava na aula – aqui, o questionamento entrava em jogo –, à capacidade organizativa dos alunos, aos comportamentos no tempo de espera fora de tarefa e à entreaajuda dos elementos da turma.

Outro tipo de observação que desenvolvi foi com os meus colegas do NE. Em conjunto com o PC, observava as aulas dos meus colegas, sendo que o diálogo com o professor me ajudou a focar no prioritário e a ver os acontecimentos da aula sob outra perspetiva. A observação também está ligada ao paradigma de experiência. Como referem Piéron e Cloes (2004), existem diferentes níveis de observação entre professores experientes e professores iniciantes. Contudo, o acompanhamento e a observação das aulas dos meus colegas de estágio foram importantes, para perceber o funcionamento e a eficácia das estratégias e as metodologias utilizadas, assim como os seus efeitos, com outras turmas. Todas as observações realizadas eram fontes de aprendizagem, tanto nos erros que os meus colegas cometiam, como nos pontos positivos que conseguiam aplicar nas aulas. Observar quem e o que nos rodeia nesta viagem pode ser uma ferramenta essencial e de sobrevivência nesta etapa. Adicionalmente, a “observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas” (Mendes et al., 2012, p. 58). Foram momentos onde pude retirar ideias e estratégias de ensino, para de seguida operacionalizar nas minhas aulas. Foram, igualmente, uma forma de recapitular a matéria, conteúdos e situações de aprendizagem das diversas modalidades.

“A observação das aulas dos colegas é sempre uma mais-valia ao longo da nossa formação enquanto professores, porque além de aprender com os erros e com os bons atos dos nossos colegas, inconscientemente estamos também a rever os conteúdos de matéria. Além de observar a organização de aula, os FB’s, a gestão do tempo de aula, se os exercícios vão ao encontro dos objetivos, entre outros, temos uma revisão de uma modalidade a nível dos conteúdos, componentes críticas e estratégias a usar na respetiva modalidade, dando assim a possibilidade de refletir e ter um espírito crítico sobre o que estamos a

observar”.
(Diário de Bordo, dia 5 de Dezembro de 2019)

As observações também serviam como meio de identificar os problemas ou os aspetos que resultaram bem na aula, uma vez que para quem está dentro de aula, enquanto professor, pode ter dificuldades em manter uma visão global de toda a sua atividade e a percepção de todos os acontecimentos. Assim, as observações tinham também como intuito dar FB's aos meus colegas de estágio.

A observação não provém apenas do nosso lado “eu”, também podemos exigir aos alunos que observem uma situação de exercitação na aula, com o intuito de identificar o objetivo de tarefas, os erros dos colegas, de perceber a dinâmica de um exercício, entre outros aspetos. Recorria a este tipo de observação nas heteroavaliações, como na modalidade de Badminton, na qual procurei implementar os princípios da avaliação para a aprendizagem; ou no caso do Futebol e do Andebol, em que as equipas que estavam de fora tinham de dar FB's aos colegas.

“Decidi então que quem estava de fora tinha que observar o comportamento das colegas e ver porque não conseguiam marcar golo”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

A observação é um ponto importante para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores, sendo necessário manter uma visão ampla de todo o ensino, das estratégias e metodologias utilizadas dos outros colegas de profissão e os acontecimentos dentro das nossas aulas. Mesmo assim, é importante filtrar as informações e criar as próprias formas de ver as coisas e hábitos de observação. Ao longo do ano, apercebi-me que “muitas vezes, quem quer ver tudo ao mesmo tempo, não consegue aperceber-se de nada”.

Relativamente aos recursos instrucionais, podem ser de forma verbal, como a instrução inicial, a apresentação das tarefas, os FB's e o questionamento, entre outras formas não verbais, como a demonstração. Tousignant e Siedentop (cit. por Hastie e Siedentop, 1999) identificam três dimensões que

definem os sistemas de tarefas em Educação Física: gestão, transição e instrução. De acordo com Siedentop (1991), a instrução é uma dimensão de intervenção pedagógica e um repertório do professor na transmissão de informação relacionada com os objetivos de aprendizagem. Por sua vez, Rosado e Mesquita (2011) referem que a instrução integra todo o tipo de comportamentos verbais e não verbais, tais como a exposição, explicação, demonstração, FB, questionamento, entre outros. Por seu lado, Petrica (2003, p. 115) considera que “a instrução diz respeito às intervenções do professor referentes à matéria de ensino, à maneira de realizar os exercícios, de uma forma verbal ou com o apoio da simulação, demonstração ou qualquer imagem que permita aos alunos entender a mensagem que lhes está a ser transmitida”. Assim sendo, podemos perceber que toda a comunicação, seja ela verbal ou não, pode influenciar as aprendizagens dos alunos. Além disso, sem a comunicação não existe um processo de ensino-aprendizagem – os conhecimentos não servem se não os conseguimos transmitir.

As minhas aulas começavam sempre com a chamada dos alunos, prosseguindo com a apresentação dos conteúdos da aula e das tarefas. A apresentação das tarefas caracteriza-se como um episódio instrucional que antecede a prática das tarefas motoras (Rosado et al., 2008). Quina (2009) refere que a apresentação no início de aula deve ser clara, breve e objetiva, envolvendo uma revisão de aula anterior, explicando os objetivos fundamentais, a estrutura organizativa e as novas aprendizagens da aula. A recapitulação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores é importante para que os alunos consigam fazer a ligação entre a aula anterior e a aula presente. Isto foi principalmente importante no Andebol, em que foi necessário corrigir certas habilidades motoras; e no Badminton (10º e 11º anos), para os alunos perceberem as ligações entre os diferentes batimentos.

“Em conjunto com a turma, recapitulamos os conteúdos até agora abordados, assim como alguns critérios de êxito”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

“Antes de começar o exercício, relembrei os aspetos que tinham de ter

em conta no exercício, tais como passar e criar linhas de passe, elevar o cotovelo, armar o braço, rodar o tronco e a flexão do punho na fase final do passe de ombro, além disso deviam ter sempre um colega como referência para conseguir realizar melhor a defesa individual e impedir a recepção da bola”.

(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro de 2019)

Tentei sempre ter em conta os aspetos anteriormente mencionados e manter um equilíbrio entre a quantidade e qualidade de instrução, “por um lado, não pode gastar muito tempo com a apresentação, mas, por outro, tem de garantir que os alunos percebam muito bem – “o quê, o porquê e o como fazer” em cada exercício” (Quina, 2009, p. 91).

“Ao iniciar a aula, expliquei a importância de continuarmos a exercitar o passe de frente e a manchete”.

(Diário de Bordo, dia 16 de Outubro de 2019)

A apresentação dos objetivos e dos conteúdos ocupava, inicialmente, muito tempo nas primeiras modalidades, como o Andebol na turma residente, e o Voleibol no 10º ano. Nas modalidades seguintes, Futebol nas turmas do 11º ano e Badminton na turma do 10º ano, tentei reduzir o tempo de apresentação dos objetivos da UD e da aula, dando mais tempo à exercitação. De acordo com Piéron (cit. por Batista et al., 2019), a apresentação dos conteúdos corresponde a uma percentagem de 10 a 25% das intervenções do professor. Interpretei aqueles 10% como um décimo do tempo da aula, por isso, estabeleci, como referência na apresentação dos conteúdos, cerca de cinco minutos, para não prejudicar o tempo destinado às situações de aprendizagem.

A instrução e a comunicação sempre foram desafios pessoais, devido às minhas lacunas na língua portuguesa, no sentido de expressar as minhas ideias e passar uma mensagem clara aos alunos. Isso notou-se claramente nas primeiras aulas de Futebol, quando os alunos não estavam a exercitar o que lhes tinha pedido nas diversas estações.

“Na instrução e na explicação das várias estações notei na cara dos alunos que tiveram algumas dificuldades em perceber a dinâmica dos exercícios”.

(Diário de Bordo, dia 6 de Novembro de 2019)

“Poucos estavam a aplicar o que foi pedido. Neste caso, comecei a pensar que o erro estava no meu lado, que a instrução talvez não fosse a melhor”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Para perceber melhor as minhas instruções, gravei uma aula da UD de Futebol (ver anexo 4), ouvi e transcrevi, para posteriormente a analisar. Após a análise, queria entender os ditos “prós e contras” dos acontecimentos dentro de sala de aula e a minha instrução para perceber o meu ponto de situação, como está explícito no Quadro 2.

Quadro 2 – Balanço dos aspetos bons e a melhorar no processo instrucional

| Aspetos positivos | Aspetos a melhorar |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questionamento</u> sobre o que demos nas aulas anteriores; • <u>Boa visão e atento</u> aos comportamentos dos alunos; • <u>Quem não realiza a aula participa em outras tarefas</u>, ideia de “<u>ajudante do prof</u>” (explicar exercícios, dar FB aos colegas, função de arbitragem); • Preocupação com o <u>envolvimento e dinâmica de todos os alunos</u> nos exercícios; • <u>Preocupação que toda gente me ouve</u>, estando perto de mim; • <u>Menciono o objetivo e os conteúdos da aula</u>; • <u>Liberdade e autonomia</u> aos alunos na distribuição nos exercícios; • <u>Repetições dos exercícios</u> para os alunos exercitarem mais os conteúdos; • <u>Competição como fator de motivação</u>; • <u>Elogiar como fator de motivação</u>; • <u>Intervenção no momento</u> para corrigir alguns comportamentos; | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Articulação e construção das frases</u>; • <u>Transformar a terminologia</u> da modalidade, como por exemplo, os conteúdos táticos (mobilidade, contenção, etc.) <u>em palavras/ideias</u> mais <u>simples</u> e para os alunos entenderem; • Constante repetição de instrução ou de estrutura do exercício; • <u>Utilização de palavras mais específicas</u> relativamente a objetos ou zonas no pavilhão; • A forma como <u>expressar as minhas ideias</u>, <u>ser mais explícito</u>; • <u>Filtrar as informações</u>, caso contrário pode levar à incompreensão/confusão da parte dos alunos; • <u>Autonomia leva ao atraso</u> do início do exercício; • <u>Evitar perguntas a começar com não</u>, isso leva a responder também com não; • <u>Dar mais tempo para tirar dúvidas</u>, não passar rápido da instrução para a prática; |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>Modificação das condições de exercitação</u> para ter mais sucesso na aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Explicar o “roulement”</u> dos alunos que estão dentro e fora do exercício; • <u>FB qualitativo</u> > quantitativo; • Mais <u>foco nos critérios de êxito</u> dos exercícios; • <u>Utilização da demonstração</u> para dar uma imagem ao exercício pretendido; • <u>Fechar o ciclo de FB</u>, analisar o comportamento após ter dado um FB; • <u>Cumprir com as regras do exercício</u> se no final houver um “castigo” para quem perdeu. |
|--|--|

Ao analisar os dados presentes no quadro, encontramos aspetos importantes que já foram abordados, tais como adotar um bom posicionamento no espaço, para manter uma visão global sobre a atividade dos discentes; atribuir tarefas aos alunos que não fazem a aula – “ajudante do professor” –; e preocupação no envolvimento de todos alunos. A tabela apresenta, ainda, temáticas que serão abordadas seguidamente: o FB e a demonstração. Também é visível a existência de vários aspetos a melhorar, sendo a grande preocupação a de “como” transmitir a mensagem.

Um dos problemas centrais é a articulação e a construção das frases. Desta forma, comecei a explicar as minhas instruções com pequenas frases e simples, utilizando palavras-chave relacionadas com o que pretendia transmitir. Como o Futebol é uma modalidade em que me sinto à vontade, era a altura certa para me focar na instrução. Assim, defini como objetivo utilizar poucas frases, mas de forma clara para que a mensagem chegasse aos alunos. Em termos de estratégia, na preparação das aulas seguintes, apresentava a mim próprio as instruções, procurando respeitar um fio condutor para não “saltar” informações. De acordo com Metzler (2017), a instrução é mais eficaz quando ocorre dentro de uma estrutura coerente conhecida pelo professor e de seguida é comunicada aos alunos. Adicionalmente, permaneci atento para não exagerar na quantidade de informações. Rosado e Mesquita (2011) falam da

existência de barreiras na nossa comunicação, tais como a sobrecarga de informação, a linguagem, ou seja, as palavras que usamos podem não ter a mesma interpretação de parte dos alunos, sendo necessário, também, ter em conta o contexto temporal. Quando o tempo é limitado para tomar decisões, é necessário focar-se nas informações mais relevantes, naquelas que são decisivas para a qualidade da mensagem a ser transmitida (Piéron e Cloes, 2004).

“O tempo de instrução é um aspeto que também devia ter mais em conta nas próximas aulas”.

(Diário de Bordo, dia 6 de Novembro de 2019)

“Melhorar a instrução, ser mais objetivo, claro, usar palavras mais simples e diminuir o tempo”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

O fator ‘tempo’ implica que a nossa instrução deva ser clara e específica, porém, senti dificuldades em filtrar as ideias principais nas primeiras modalidades: Voleibol, Andebol e Futebol. Por vezes, as informações que queremos transmitir são tantas que até esquecemos de explicar certos pontos.

“Devia ter explicado, talvez logo no início da instrução, que o movimento vinha dos MI, mas esqueci-me”.

(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Outro aspeto a ter em conta é a sobrecarga da informação, que deve ser evitada, uma vez que o nível de atenção do aluno nas aulas é relativamente baixo. De facto, os alunos não conseguem lidar com um vasto conjunto de informações, sendo necessário selecionar as informações mais importantes. Notava que os alunos nem sempre estavam atentos por motivos exteriores à aula, sendo necessário repetir várias vezes, para que os discentes entendessem a mensagem, como sucedeu no Badminton e no Futebol, na turma residente.

“Na instrução tive em conta esse aspeto, mas devia ter repetido duas ou três vezes para reforçar a mensagem que queria transmitir”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

“Na instrução dos critérios de êxito, reforcei a ideia de criar linhas de passe à frente e nas linhas laterais, recebendo a bola com a parte interior do pé”.
(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Ainda no que concerne à instrução, é necessário saber adaptar a nossa linguagem, que é mais específica do desporto, para uma linguagem mais simples, como se pode ver no Quadro 2. Isto é, transformar a terminologia para palavras mais simples, mas tendo em conta os conteúdos que são abordados em aula. Esta problemática colocou-se, principalmente, no Futebol, na turma residente. Quando comecei a falar sobre “contenção, cobertura ofensiva/defensiva”, os alunos ficaram a olhar para mim sem entenderem o que queria dizer. Mesmo os alunos que jogam futebol ficaram sem resposta. Ao tentar explicar com outras palavras – “dar apoio ao colega que tem a bola e criar uma linha de passe” –, os alunos perceberam e isso refletiu-se posteriormente nas situações de aprendizagem.

De acordo com Oliveira et al. (2017, p. 16), “em função do tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos, o docente deverá adequar a sua instrução aos alunos para uma aprendizagem eficaz”. Strand e Bender (2011) também defendem a mesma ideia, ao afirmar que os professores devem implementar práticas instrucionais apropriadas, também em função do seu programa, para potencializar a aquisição dos conhecimentos nos alunos.

Visto que nem sempre o pavilhão estava unicamente destinado para as minhas turmas, tive que ter em conta o posicionamento e projeção de voz.

“Tive que levantar a voz para ganhar a atenção deles”.
(Diário de Bordo, dia 16 de Outubro de 2019)

“Ao explicar os exercícios e a dinâmica de aula, tive o cuidado de ter os alunos mais perto de mim, devido ao ruído no pavilhão visto que duas turmas ocupavam o pavilhão gimnodesportivo nessa hora”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Outra problemática de sobeja importância era a ação a fazer após a

instrução e antes da exercitação dos alunos. No Andebol, na turma residente, e no Voleibol, no 10º ano, tentava explicar rapidamente as diversas estações e os jogos reduzidos, partindo do princípio de que os alunos entendiam à primeira as minhas indicações e explicações, o que nem sempre aconteceu. Ao longo das aulas apercebi-me da importância de após a minha instrução dar um momento aos alunos para estes tirarem dúvidas ou simplesmente comentarem os exercícios. Inicialmente, eu não deixava muito tempo aos alunos para tirarem dúvidas sobre o exercício, devido ao tempo limitado e por razões de controlo de turma. Posteriormente, compreendi que esse intervalo favorecia a participação dos alunos, a verificação, o entendimento da mensagem e contribuía para criar um ambiente mais familiar, pelo que foi aplicado nas aulas subsequentes e nas outras modalidades. O questionamento foi utilizado como uma ferramenta de verificação e de passagem de palavra para os alunos nas diversas modalidades, mas este foi mais ainda recorrente na operacionalização dos princípios da avaliação para a aprendizagem (*Assessment for Learning* – AfL) no Badminton na turma residente.

“Após utilizar o questionamento para saber o ponto de situação de cultura desportiva dos alunos no Badminton, eles conseguiram responder a todas as perguntas”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

“Os alunos estiveram atentos nas aulas anteriores, pois quando questionei o que tínhamos abordado na semana passada, eles ainda se lembravam dos conteúdos: serviço curto e o lob. O questionamento resulta bem com esses alunos, porque é uma turma onde nas outras matérias estão atentos, e notando-se uma motivação intrínseca em tentar ser bom em todas as disciplinas”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Dezembro de 2019)

Além disso, ao formular as minhas perguntas tentava evitar começar as perguntas com a palavra “não”, uma vez que me apercebi que ao perguntar sobre uma tomada de decisão no Badminton, era a primeira palavra que dizia, que os alunos retinham, ficando registada e influenciando as suas respostas.

O questionamento tem uma variedade de funções, não sendo apenas um meio de verificação do conteúdo. O questionamento incentiva o

desenvolvimento cognitivo dos alunos, levando-os a pensar nas decisões que devem tomar (Oliveira et al., 2017).

“O questionamento sobre como se realiza o remate ajudou os alunos a estarem atentos e a refletirem sobre o movimento mecânico”.
(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Oliveira et al. (2017, p. 19) afirmam que “era usual ao docente recorrer ao questionamento para que os alunos racionalizassem as tarefas que estavam a executar, e não apenas mecanizar a ação”. Os mesmos autores mencionam que o questionamento é uma forma de potenciar o pensamento crítico e promover o envolvimento, encoraja os discentes a manterem-se atentos e facilita a aprendizagem, mostrando a importância da atenção durante a aprendizagem.

O questionamento utilizado antes, durante ou após a prática tinha como intuito que os alunos se envolvessem na atividade, refletissem sobre o que estavam a realizar, criando um ambiente em que estes tinham de desconstruir as ideias e descobrir como atingir os objetivos de aula. Colocava, então, uma variedade de perguntas, do mais simples para o mais complexo, adotando mais o papel de guia. Tal aconteceu, mais uma vez no Badminton com a turma residente e no Basquetebol com a turma do 10º ano, quando tentávamos desconstruir o conteúdo “passe e corte para o cesto”, utilizando zonas onde os adversários não podiam entrar durante a primeira tentativa do lançamento para o cesto.

Segundo Ramos et al. (2009), é importante provocar um processo de pensamento para a descoberta de um princípio na aprendizagem dos alunos, a partir de uma sequência de questionamentos feitos pelo professor. Durante as aulas não gostava muito de parar a exercitação para intervir, isto porque, como Claro Jr. e Filgueiras (2009) defendem, considerava que se deve manter o fluxo das atividades e não quebrar o ritmo da aula com muitas instruções. Mesmo assim, essas quebras podem ajudar na continuação da aula, e na passagem das etapas de aprendizagem, melhorando o desempenho dos alunos com FB's e com a utilização do questionamento.

Na turma do desporto, raramente tive que intervir com quebras para explicar o funcionamento e objetivo dos exercícios ou das componentes críticas. Ao contrário, na turma do 10º ano, principalmente no Basquetebol, era necessário reforçar várias vezes a ideia de passar e cortar para o cesto, explicando que o objetivo era receber perto do cesto para aumentar a probabilidade de finalizar. Inicialmente, os alunos tinham dificuldades em entender o objetivo, tentando lançar de longe, mas com as paragens e as discussões em grupo, perceberam que isso não era uma grande solução no jogo e começaram a receber mais vezes a bola perto do cesto e a lançar desse ponto. Rosa e Villagrà (2020) apontam que os momentos parados e de reflexão estimulam um movimento cognitivo, com a ativação de pensamentos da parte dos alunos, influenciando a qualidade da aprendizagem e criando um diálogo baseado nos questionamentos, em cada etapa da aprendizagem.

Os questionamentos e a descoberta guiada também ajudaram a criar um diálogo com os alunos, a fim de mostrar que eles fazem parte de aprendizagem. Por outro lado, auxiliavam na perceção do ponto de situação dos alunos, no sentido de saber o que eles já conseguiam fazer, o que faltava fazer e como poderiam chegar ao objetivo traçado, provocando, deste modo, um fator motivacional nos discentes. Rosa e Villagrà (2020, p. 74) defendem que “Um ensino por indagação no qual se possa incitar os alunos a pensar em momentos pontuais sobre o realizado e o que falta fazer, provoca um sentimento de autoestima imprescindível em todo o processo de aprendizagem”.

Do meu ponto de vista, o questionamento é a “chave da compreensão”, sendo que as perguntas devem ser adequadas ao perfil do aluno, claras e precisas para evitar confusões. Ao longo deste ano letivo, notei uma progressão significativa no que diz respeito à minha instrução. Passei a utilizar palavras simples, pequenas frases, com uma estruturação pouco complexa. Acresce que, “passar a voz” para os alunos com a ajuda do questionamento, exige que estejam atentos e ajuda-os a aprender.

Relativamente ao **feedback**, é indiscutível a importância e o papel que este possui no desenvolvimento e na formação dos alunos. Piéron e Cloes (2004)

afirmam que o FB tem um papel essencial no sucesso educacional, caracterizando-se como uma chave para a aprendizagem. O FB também é visto como a “condição *sine qua non* da aprendizagem” (Quina, 2009, p. 97), podendo interpretar-se que sem o FB a aprendizagem nem está presente. Segundo Pieron (cit. por Batista et al., 2019), o FB é uma intervenção pedagógica que depende da atividade motora do aluno, tendo como objetivo dar informação sobre a realização de uma habilidade.

Mendes et al. (2012, p. 60) defendem que “O *feedback* pedagógico contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem”. Uma ideia que sempre mantive ao longo deste ano letivo, e que também é defendida por Bilodeau (cit. por Quina, 2009), é que sem o FB não existe aprendizagem; os discentes progridem quando recebem FB e sem isso a progressão estagna ou até regride.

De acordo com Hattie e Timperley (cit. por Januário et al., 2016), o FB oferece críticas informativas sobre o desempenho dos discentes e indica-lhes como melhorar ou corrigir os erros das habilidades motoras. Por vezes, estas críticas informativas podem ser interpretadas pelos alunos como algo negativo. Ao longo de todo o meu EP, tentei passar a imagem que os meus FB's não pretendiam apontar o dedo para alguém que errou, mas sim ajudar aos alunos a atingirem os objetivos, encaminhando-os e favorecendo a sua aprendizagem. Pelo contrário, e como referem Januário et al. (2016), as instruções motivacionais devem ser aplicadas para melhorar a aquisição das habilidades motoras, sendo que o FB positivo estimula o desafio e a autossuperação. No seu estudo, Ferguson (2011) atribui o papel do FB enquanto comentário positivo com fins de estimular a confiança e a motivação dos alunos. Esta abordagem foi primordial, principalmente nas crianças mais novas, da turma do 6º ano. O reforço aumenta a possibilidade de resposta motora voltar a ser executada corretamente (Quina, 2009), o que se notava claramente na Ginástica com “os piratas”. No caso das raparigas do 10º ano, como tinham algumas dificuldades motoras, o FB ajudava na correção do movimento. O FB também servia para voltar a executar o movimento como pretendia, como no serviço por baixo, no Voleibol, e na marcação individual, no Basquetebol.

Mesmo assim, a deteção do erro é importante no FB. Piéron e Cloes (2004) mencionam que se o erro for corrigido simplesmente pela prática, o incentivar pode ser suficiente para haver melhoria no desempenho.

Por outro lado, não fazia sentido emitir FB se o recetor não aceitasse a mensagem. Rosado et al. (2008) indicam que a utilidade do FB não depende unicamente de receção, compreensão e reprodução da mesma, mas também de aceitação e reconhecimento da parte dos alunos. Em certos momentos com a turma residente na modalidade de Futebol, alguns alunos pensavam que sabiam e percebiam perfeitamente o jogo. Ouviam as minhas indicações, mas interiormente não aceitavam os meus FB's. Desta forma, para facilitar este processo de reconhecimento do meu FB e a sua aceitação, demonstrava e exagerava o movimento e os posicionamentos realizados e adotados pelos alunos para eles perceberem e identificarem o erro, para assim o corrigirem.

Outra estratégia para os alunos reconhecerem e aceitarem que estavam a realizar alguma coisa mal, era através de observação. laochite et al. (2019) indicam que os FB's e os comentários, através da observação de alguém que realiza as mesmas ou tarefas semelhantes que o observador, ajudam a refletir sobre a similaridade e as estratégias dessa mesma tarefa. Por vezes, retirava um aluno do exercício para ele observar os colegas que faziam o mesmo erro. Esta estratégia foi utilizada em diversas modalidades, designadamente, no Basquetebol com a turma do 10º ano, relativamente ao drible e ao lançamento na passada, e no Andebol com a turma residente, mais precisamente na coordenação dos apoios do remate em suspensão.

“O questionamento e o facto de retirar um aluno do campo e deixá-lo observar e de seguida comentar as ações também é um FB, dando prioridade à reflexão do aluno sobre as ações em campo”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Outra estratégia que usava, era colocar os alunos a observarem um colega e a identificarem o erro, sugerindo que falassem com ele para dar o FB. Esta estratégia foi muito utilizada na aplicação do modelo de educação desportiva, no Badminton com a turma de desporto e a residente.

“Os alunos que estavam de fora tiveram que intervir, dar FB e ajudar a corrigir os movimentos dos colegas”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Outro aspeto a ter em conta, e que muitas vezes é esquecido, é a retenção do FB. No estudo realizado por Januário et al. (2016), os autores referem que nos atletas com maior nível desportivo, devido à aceitação do FB e à motivação pela prática, a retenção de informações é maior. A turma de desporto do 11º ano destacava-se das restantes turmas no que toca à retenção dos FB's. O envolvimento, a motivação pela prática, a aceitação dos meus conselhos, o diálogo e as dúvidas que tiravam, ajudavam na retenção das informações que lhes fornecia. Isso ocorria em todas as modalidades, principalmente no Futebol, no caso das raparigas, e no Badminton, na turma em geral. Em algumas raparigas notava-se que a retenção dos FB's influenciava os comportamentos motores, pois evitavam repetir com tanta frequência os erros anteriores, como por exemplo, “receber a bola com a parte interior do pé” ou “conduzir a bola perto do pé para ele não fugir”. Desta forma, a retenção dos FB's estava indiretamente ligada à melhoria das aprendizagens.

Contudo, nem sempre a motivação para a prática ajudou na retenção dos meus FB's. Para Januário et al. (2016), um alto nível motivacional e de envolvimento motor nas atividades pode provocar um elevado foco, mas pode igualmente influenciar e prejudicar a retenção dos FB's. Tal deriva do facto de um aluno estar demasiado fixado na realização do exercício, esquecendo o que acontece à sua volta. Por vezes, isso acontecia na turma do 10º ano, mesmo sendo uma turma empenhada. A demasiada concentração influenciou a retenção dos FB's, como ocorreu no Basquetebol, em que certos alunos estavam demasiado focados no drible durante o jogo para não perder a bola, mas não paravam para levantar a cabeça e encontrar os colegas de equipa. O mesmo acontecia com algumas raparigas da turma de desporto, durante o Futebol, uma vez que estavam demasiado concentradas em passar a bola para a colega ou rematar para dentro de baliza, esquecendo-se das componentes críticas da realização do passe.

“Expliquei várias vezes que deviam dar um pequeno balanço com o membro inferior e contactar a bola com a parte interior do pé”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Outubro de 2019)

Mesmo assim, percebi que acumulação e constante repetição não favorecia a retenção da mensagem. Rosado et al. (2008) dizem que a quantidade de FB's da parte dos professores influencia na retenção de informação dos alunos, sendo que a maior parte não é retida. Como tal, confirmava muitas vezes se os alunos tinham retido os FB's.

“Já percebi que tenho de usar palavras-chave e pouca informação, confirmando sempre se entenderam a mensagem”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

O FB foi realmente uma problemática inicial, que fui melhorando ao longo de minha caminhada do meu FB. Nas primeiras modalidades, como no Andebol ou Voleibol no 10º ano, os meus FB's falhavam de diversas formas e queria corrigir tudo ao mesmo tempo.

“Não foi fácil porque quando vejo um erro gosto de intervir logo e corrigir (...) Insisti muito na ideia que os alunos tinham de “abrir o jogo” e aproveitar de todo o campo quando tem a posse de bola, dando mais FB's quantitativos do que qualitativos”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

O estudo de Ramos et al. (2009) reflete exatamente a minha situação, falando sobre o processo de treino de um treinador, sendo que este mesmo treinador tinha muita interação com os atletas, fornecendo o máximo de informações na exercitação dos atletas, não deixando fugir as oportunidades de correção. As informações eram demasiado longas e complexas, não utilizando muito o método das palavras-chave, algo que fui mudando ao longo das aulas.

“Usar palavras mais simples, linguagem adaptada ao contexto e com palavras-chave”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Rapidamente percebi que era importante filtrar os erros que queria observar, tendo também em consideração o objetivo da aula. Esta metodologia ajudava-me na dosagem e equilíbrio entre a qualidade e a quantidade do FB que fornecia aos alunos, sendo uma mais-valia na retenção das informações.

“Em vez de corrigir logo tudo numa vez, tentei corrigir apenas um ou dois aspetos para não ser muita informação para o aluno”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

Cloes et al. (1988) indicam que os FB's qualitativos são promotores e influenciam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O FB é um evento crítico de instrução no processo de ensino-aprendizagem, desta forma a qualidade do FB pode influenciar as informações retidas e, posteriormente, o desempenho motor (Rosado et al., 2008).

Face a esta temática, Sarmento (2004) indica quatro grandes categorias de feedbacks: avaliativos, prescritivos, descritivos e interrogativos. No meu entender, devíamos utilizar todos os tipos de FB. Inicialmente, o tipo de FB que utilizava mais, no Andebol, Voleibol e Futebol, era o avaliativo – “muito bem” – e o prescritivo – “Condução de bola, quero ver a bola perto do pé, ok?” (Transcrição de gravação do áudio, dia 27 de Novembro de 2019). Mais tarde, ao analisar as gravações de áudio das minhas aulas, percebi que devia incluir mais os outros dois tipos de FB.

“Ao longo deste ano letivo vou ter que melhorar bastante na qualidade e tipos de FBs que transmito aos alunos”.
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Como neste caso, o FB descritivo no Futebol com as raparigas.

“Imagina-te a fazeres o passe, comesças com o pé logo perto de bola, tenta fazer o balanço para trás, e imagina que aqui não tens força, se fizeres o balanço atrás, o passe torna-se mais fácil”.
(Transcrição de gravação do áudio, dia 27 de Novembro de 2019)

Segundo Petrica (2003), o FB influencia e dirige a atividade do aluno numa

certa direção, sendo um fator decisivo na condução do processo de ensino-aprendizagem. A direção tem a ver como a mensagem é transmitida, se individualmente, para um grupo ou para a totalidade de turma. No estudo de Sequeira (1998), o autor revela que os treinadores e professores de EF preferem os FB's individuais em detrimento dos direcionados a um grupo ou à turma. Pessoalmente também preferia chamar a atenção a um aluno, do que dirigir-me a um grande grupo. Primeiro, porque a informação que quero passar nem sempre é para todo o grupo; segundo, porque do meu ponto de vista a transmissão de mensagem quando é pessoal é melhor retida pelo aluno, que fica mais atento às indicações. Penso que “os FB's são mais pessoais do que em grupo, porque no meu entender o aluno está mais atento à mensagem” (Diário de Bordo dia 4 de Dezembro de 2019); e, terceiro, porque fico mais à vontade.

“Sinto-me mais seguro em falar com cada aluno e tentar corrigir do que parar o exercício para explicar, principalmente quando o FB é apenas para alguns alunos”.
(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro de 2019)

“Tento sempre corrigir os alunos de forma individual e no fim da aula fazer um resumo sobre o que melhoraram e as dificuldades que ainda estão a sentir”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Outubro de 2019)

Também me apercebi que era necessário ter em conta as diversas fases e tipos de FB. No estudo de Hoffman (cit. por Sequeira, 1998) sobre o modelo de do FB, encontramos uma fase de diagnóstico e uma fase de prescrição. Sentia que esta fase diagnóstica era uma ação realizada em poucos segundos, uma análise e comparação sobre o movimento realizado e o que é desejado. Nas modalidades iniciais (Andebol e Voleibol) ainda não estava pronto e preparado para distinguir a fase diagnóstica e a prescritiva, uma vez que mal via algum erro queria logo intervir, parar o exercício ou o jogo e corrigir os diversos aspetos. Percebi que a concentração e a filtração em certos aspetos importantes, na própria aula, eram fundamentais e que tinha de dominar bem o conteúdo para perceber o que queria observar e o que importava corrigir. Ao

mesmo tempo, tinha que ter a noção dos erros mais comuns e elementos críticos, assim como o nível em que o aluno se enquadrava.

Quina (2009) explica que na fase diagnóstica, a deteção do erro depende de colocação do professor no espaço, do conhecimento da modalidade, das características dos alunos, mas também da capacidade de percepção do professor. O ângulo e o posicionamento em relação ao aluno, bola, rede e adversário, no Voleibol na turma do 10º ano, revelaram-se importantes, uma vez que no início ficava perto dos alunos para tentar corrigir os detalhes do passe ou da manchete. Porém, isso não me permitia controlar os restantes alunos. Por conseguinte, adotei outro posicionamento, atrás das linhas do campo, o que ajudou a ter uma visão global da turma e a continuar atento ao comportamento motor do aluno.

A revisão da matéria que fazia antes de abordar uma nova modalidade era um requisito fulcral, sendo que quanto mais a dominava, mais me sentia à vontade na modalidade para emitir FB's aos alunos. De seguida, era importante seleccionar os erros que queria corrigir, sendo que Quina (2009) os divide em primários e secundários, sendo importante reforçar nos primários. A fase de prescrição vai ao encontro das instruções e alterações que queremos provocar nos alunos, podendo até criar cenários ajustados às necessidades deles para potencializar a aprendizagem, conforme ocorreu em alguns exercícios de Voleibol, na turma do 10º ano, e de Futebol, nas turmas do 11º ano, em que tive de adaptar o grau de dificuldade em função do aluno que o realizava.

São diversos os autores que não se reportam às fases do FB, mas sim à sua sequência. É o caso de Piéron e Delmelle (cit. por Rosado e Mesquita, 2011), que afirmam que, na emissão de um FB apropriado, existe uma sequência a ter em conta: a observação e identificação do erro; a tomada de decisão; o FB pedagógico, a observação de mudanças; observação de nova tentativa para dar um FB. Esta sequência também é conhecida como o ciclo do FB. No princípio do ano não reparava, e acontecia não “respeitar o ciclo do FB, após corrigir, observar o comportamento e intervir caso necessário” (Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019). Deste modo, não fechava o ciclo do FB, um facto que foi frisado pelo PC. Como lembra Tan (cit. por Mariano, 2015), os

professores inexperientes no início do ano letivo sentem dificuldades no ciclo do FB.

No que diz respeito ao valor da adequação dos erros, isto é, dar tempo a que o aluno identifique o seu erro e só depois após emitir um FB, nem sempre acontecia evitar corrigir logo de seguida o aluno. Inicialmente, esquecia-me de dar esta margem de tempo, sendo, de facto, um fator importante no reconhecimento do erro. A título de exemplo, relembro uma situação que se passou com um aluno da turma do 10º ano, relativa ao seu posicionamento no campo. Não dei tempo para que o aluno reconhecesse que estava a fazer algo errado, de forma que o corriji de imediato, lembrando que quem não recebia a bola tinha de se deslocar para perto da rede.

Outro assunto relevante tem a ver com o uso do FB avaliativo, com o intuito integrar os alunos na sua aprendizagem, refletindo sobre as suas ações. Na minha perspetiva, ajudava a aumentar o esforço cognitivo dos discentes, estimulando assim a autoaprendizagem. De facto, como Caso (cit. por Ferguson, 2011) defende, o FB avaliativo é vital na promoção da aprendizagem e na motivação dos alunos com o intuito de melhorar, facilitando a reflexão e a autoavaliação, destacando os erros e os problemas.

O FB nem sempre tem a característica informativa de melhorar uma habilidade motora. Com a turma do 6º ano, os meus FB's baseavam-se mais na minha preocupação com prevenção de lesões, visto que era uma turma agitada e com pouca noção do perigo que os conteúdos gímnicos podem apresentar, se forem mal executados, nomeadamente, o rolamento à retaguarda. Como referem Shea e Wulf (cit. por Kugler et al., 2010), o FB também contribui para diminuir o risco e lesão.

Às vezes, as instruções verbais não tinham efeitos em certos alunos, mas reparava que os meus gestos corporais, ações ou o simples “abandar a cabeça” criavam confusão nos alunos, o que os levava a tentar melhorar e a não serem o aluno de “desespero” de turma; como aconteceu na turma residente, quando um aluno começou a driblar muito (no Futebol) sem passar a bola para os colegas que estavam desmarcados perto de baliza. Por vezes, esses gestos

corporais, ou mesmo a minha expressão facial, funcionavam melhor do que parar o jogo para dar instruções e corrigir o aluno. A propósito do exposto, Hastie e Siedentop (1999) apontam que os alunos às vezes aprendem mais sobre as tarefas exigidas, pelas reações de um professor do que propriamente nas instruções.

Outro ingrediente importante que acompanha a instrução é a **demonstração**, ajudando os discentes a perceber e visualizar melhor os diversos exercícios. Percebi que “a minha instrução devia muitas vezes estar acompanhada com a demonstração, dando assim uma imagem do movimento desejado” (Diário de Bordo, dia 13 de Outubro de 2019). Até porque “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Assim sendo, nas primeiras aulas de Voleibol com a turma do 10º ano, exemplificava os conteúdos do passe e do serviço por baixo, identificando os critérios mais importantes a terem em conta na execução. Por vezes, recorria a um aluno federado para exemplificar; o mesmo sucedeu na demonstração do lançamento na passada, no Basquetebol com o 10º ano. Por conseguinte, a apresentação de uma tarefa não se esgota na instrução; como relata Petrica (2003, p. 116), “os professores podem recorrer à instrução: verbal simples; suportada pela demonstração, realizada por eles ou recorrendo à colaboração de alunos; suportada pela apresentação de uma ou de um conjunto de imagens fotográficas; com o recurso ao vídeo e suas inegáveis facilidades”. As imagens e os vídeos só foram utilizados no ensino à distância, tendo-se revelado pouco eficazes.

Barreiros (2016) diz que a demonstração e a instrução são duas formas com a mesma função: a transmissão de informações para o aluno. O mesmo autor refere que quando falamos da transmissão visual, se utiliza a demonstração. Para reforçar a importância de demonstração, Rosado e Mesquita (2011) afirmam que se consegue reter melhor o que se vê do que aquilo que se ouve. Contudo, tive a preocupação de dar a instrução em simultâneo com a demonstração, pois do meu ponto de vista podem e devem estar interligadas.

Na perspetiva de Quina (2009, p. 93), “a demonstração, feita pelo professor ou por um aluno bom executante, é um excelente meio de apresentação das

tarefas, sobretudo, nos níveis iniciais da aprendizagem, porque: 1) oferece rapidamente uma imagem global da actividade a realizar; 2) permite visualizar as diferentes partes da actividade; 3) permite chamar a atenção para os detalhes mais importantes; 4) permite, na maior parte dos casos, ganhos de tempo importantes, evitando explicações demasiado longas, pouco precisas e confusas; 5) parece ter muita eficácia no processo de aprendizagem, sobretudo dos mais jovens; 6) pode contribuir para criar um sentimento de admiração pelo executante”. Para isto é preciso saber escolher um modelo, ou ser o professor a executar o movimento executor ou escolher um aluno que se sente à vontade com a modalidade, como anteriormente mencionado. Geralmente, eu assumia o papel de modelo, uma vez que me sentia à vontade na maioria das modalidades. Mesmo assim, sempre tentei incluir os alunos nas demonstrações, principalmente nas modalidades coletivas, como no Basquetebol e Futebol, mostrando desta forma que não é só o “professor” que consegue realizar as tarefas pretendidas.

“Desta forma demonstrei o exercício com a ajuda de alguns alunos e o resto de turma estava sentada a observar os comportamentos motores. Aproveitei para chamar os alunos com menos dificuldades para exemplificar o exercício e dar uma boa imagem do que se pretendia alcançar”.

(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro de 2019)

Segundo Fonseca et al. (2008), a demonstração informa o “como fazer”, sendo um meio que mostra melhores resultados que a instrução verbal, com iniciantes. Barreiros (2016) concorda com a mesma ideia, dizendo que os benefícios da demonstração são mais elevados que a simples instrução, uma vez que as informações observadas manifestam mais detalhe e o cérebro capta melhor as informações visuais.

No Badminton, as demonstrações foram fundamentais para os alunos perceberem os aspetos biomecânicos do movimento, o tipo de batimento, a trajetória do volante e as possíveis respostas a dar ao batimento do adversário, isto porque quase nenhum aluno da turma residente sabia a diferença dos batimentos acima de cabeça e por baixo de cintura. As demonstrações

ajudaram-me a não perder muito tempo com a instrução verbal. Na verdade, até me “deu jeito” utilizar mais as demonstrações do que explicar com as minhas próprias palavras, principalmente no Judo, com a minha turma residente, em que não me sentia totalmente à vontade para descrever os movimentos e as projeções. Certos pormenores, explicava com uma execução motora mais lenta, para os alunos terem tempo de perceber o movimento mecânico. Deste modo, podiam imaginar-se eles próprios a realizar o movimento, nas projeções das técnicas de Judo, por exemplo, ou no lançamento na passada no Basquetebol.

Além do movimento isolado, existe um conjunto de coordenações e de tomada de decisões que conseguimos explicar e transmitir de uma forma mais adequada através de demonstração, como acontece na tomada de decisão e na resposta a um batimento do adversário, no Badmington. De acordo com Fonseca et al. (2008, p. 63), “a demonstração influencia a aquisição da coordenação do movimento por canalizar a busca visual do observador pela melhor solução da tarefa”.

No entanto, nem sempre optava por exemplificar o movimento correto, provocando erros para chamar a atenção aos alunos do como não fazer. Barreiros (2016) explica que a demonstração também pode ser aplicada como um valor comparativo, entre o correto e o errado, sendo que a atenção e a correção do erro podem ajudar no processo de aprendizagem do aprendiz. Na turma residente havia uma aluna com dificuldades em realizar o passe de ombro no Andebol, não “armando” o braço atrás. Sendo assim, exemplificava o movimento que ela estava a realizar e exagerava um pouco para que percebesse o que estava errado. Outra situação ocorreu no serviço por baixo, na turma do 10º ano: muitas vezes, os alunos contactavam a bola ou demasiado por baixo, ou muito tarde, acertando com a mão no meio de bola, fazendo com que a bola fosse contra a rede. A demonstração do errado por exagero ajudou a que os alunos percebessem onde ocorria o erro e como “não fazer”. Não obstante, é necessário ter cuidado em saber quem escolher para demonstrar os erros. Rosado e Mesquita (2011) propõem que a demonstração desses aspetos se deve evitar com alunos com mais dificuldades, para não

criar um ambiente de humilhação. Uma simples demonstração pode causar um efeito de *bullying*. De qualquer modo, centrei-me em mostrar o erro enquanto aprendizagem.

“Desta forma, também aproveitei o momento para explicar aos alunos que toda gente pode errar, e que existe ainda muita margem para progredir. Tive o cuidado de não criticar ou deixar nenhum aluno mal visto pelo erro que fizera na demonstração”.
(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro de 2019)

Os erros devem exemplificar-se com alunos à vontade na modalidade, mostrando aos restantes colegas que até os bons alunos podem errar. Muitas vezes recorri a um aluno do 10º ano, federado no Basquetebol. Numa das vezes, ao exemplificar um exercício, até o corriji no drible, por tentar driblar sempre com a mão mais afastada do adversário.

Ainda em relação à demonstração, reforcei muito a ideia de imaginar e simular o movimento, uma situação de jogo, uma tomada de decisão ou uma resposta a dar a uma problemática que surgisse no próprio jogo. Este método foi muito utilizado no Badminton, isto é, solicitava que imaginassem o batimento do adversário com a demonstração do batimento de resposta que podiam utilizar. No Softebol também explicava o funcionamento e as regras do jogo, imaginando a bola a ir para uma certa zona do campo e como deviam ser o posicionamento e as preocupações de equipa para fechar os “bases” e eliminar os corredores.

No seu estudo, Fonseca et al. (2008) relacionam a demonstração com a prática mental, uma vez que a prática mental é caracterizada como uma recapitulação cognitiva de uma habilidade sem a execução motora. Os mesmos autores explicam que, dentro deste leque, encontramos o ideomotor que corresponde à imaginação do movimento, sendo que a interação de demonstração e a prática mental proporcionam aprendizagens superiores se comparadas com a instrução verbal. De facto, no Badminton, os alunos, perceberam mais facilmente quais os batimentos a utilizar através da imaginação das diversas trajetórias realizadas pelo adversário.

Dentro da demonstração também temos de ter em conta o “como” mostrar, ou seja, o posicionamento do modelo executor ou dos alunos dentro do exercício.

“Ao dirigir-me para os alunos e voltar novamente a explicar a sua posição correta, eles começaram a perceber a dinâmica do exercício”.
(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

A posição, o ângulo e a distância podem ser importantes, principalmente no entendimento das questões mais táticas, como aconteceu com a turma do 10º ano, na ocupação dos “spots” no Basquetebol, ou no Badminton, sobre a tomada de decisão em função do posicionamento do adversário.

“A demonstração com outro aluno também foi feita para explicar quando é que se devia utilizar o remate e para onde devíamos colocar o volante, tendo em conta a sua inclinação para o solo”.
(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

A demonstração revelou-se ainda uma ferramenta essencial para verificar o grau de compreensão dos alunos e para tirar dúvidas nas diversas modalidades abordadas.

“A demonstração foi bastante benéfica, uma vez que os alunos perceberam logo o funcionamento do exercício e o objetivo do mesmo”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

3.5 A avaliação: Um momento complicado para os alunos e professores

Os momentos de avaliação foram desafios para mim, enquanto professor estagiário, nesta primeira aventura dentro de profissão, mas também momentos de nervosismo e de incerteza para os alunos. A avaliação na EF vem com um conjunto único de desafios (Chng e Lund, 2018). De acordo com Inácio et al. (2014), as principais dificuldades sentidas pelos estagiários são no

planeamento e na avaliação do desempenho dos seus alunos. De facto, estas duas temáticas revelaram ter um grande peso no meu EP, mas senti uma evolução progressiva durante todo o percurso.

Como refere Quina (2009), a avaliação é uma das fases do processo de ensino-aprendizagem. No início do primeiro ano do mestrado e início do estágio, via a avaliação mais como um fim, um momento único, um momento onde tudo contava. Ao longo do ano, apercebi-me que a avaliação não deve ser vista desta forma, mas sim como um processo contínuo com um intuito formativo durante todo o processo de aprendizagem do aluno. Pelo tanto, consegui desconstruir o meu entendimento sobre o que era a avaliação, o papel da mesma e como a utilizar no processo do ensino.

De acordo com Barreira et al. (2006, p. 96), “a avaliação deixa de ser considerada numa perspetiva final e começa a ser encarada como uma avaliação formativa, processual, preocupando-se com as tomadas de decisão respeitantes ao processo de aprendizagem do aluno e ao processo de ensino do professor”. Aprendi a utilizar a avaliação a meu favor, ajudando-me nas tomadas de decisão e intervenções, e a utilizá-la em prol dos alunos. Na verdade, a avaliação preocupa-se mais com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino, tendo uma função pedagógica, de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão (Barreira et al., 2006). Os mesmos autores defendem que a utilização da avaliação com um objetivo mais pedagógico e formativo torna a tarefa do professor mais complexa, criando algumas dificuldades na prática da avaliação, como irei mencionar na abordagem à AfL. Por sua vez, Almeida (2009) lembra que os professores estagiários, por falta de conhecimentos, sentem dificuldades em realizar uma avaliação coerente e justa.

Senti exatamente estas dificuldades, ao avaliar pela primeira vez a turma do 10º ano na modalidade de Voleibol, devido à falta de conhecimento em relação ao quê, onde e quando observar, como observar e registar, ao mesmo tempo que queria ser justo na avaliação. Saber quais os aspetos a ter em conta e a que dar prioridade, assim como organizar as situações de aprendizagem. Além disso, a necessidade de avaliar e observar a totalidade da turma, com os

critérios previamente estabelecidos nas diversas habilidades motoras, criou grande confusão. Neste contexto, recorri às tecnologias e às filmagens para facilitar o processo de avaliação. Dotta et al. (2019) revelam que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) detêm um papel importante na melhoria da qualidade da educação. Esta utilização teve como objetivo analisar os acontecimentos da aula e tirar dúvidas sobre os meus registos.

“Aproveitei a utilização da “GoPro” para filmar os comportamentos motores, uma vez que ainda não tenho experiência suficiente para avaliar tantos alunos em 45 minutos de aula”.
(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro 2019)

Mendes et al. (2012, p. 61) indicam que “os dados recolhidos são muito relevantes, pois as informações que deles derivam são significativas e podem ser utilizados pelo professor para encetar alterações ao processo de ensino”.

As primeiras avaliações foram diagnósticas, uma vez que não conhecia os alunos de nenhuma turma. No entendimento de Quina (2019), o início do ano consiste em aplicar uma unidade de revisão e de AD, para o professor ter uma ideia das dificuldades dos alunos em cada bloco programático. O mesmo autor aponta que um professor analisa e avalia, sendo que a AD pretende identificar o nível inicial do aluno nos diversos parâmetros: domínio motor, cognitivo e socio-afetivo; e divide-se em “geral”, acontecendo no início do ano letivo, ou “específicos” – a melhor opção no olhar do NE, ao iniciar uma nova UD. Rosado et al. (cit. por Gonçalves et al., 2014) defendem que a AD não diz respeito a um momento específico, podendo ser realizada no início do ano letivo, no início de uma UD, e sempre que se queira introduzir novas aprendizagens. De acordo com Gonçalves et al. (2014), a AD assume um papel fundamental antes da prática, para perceber se os alunos têm os “pré-requisitos”. O diagnóstico é a base para a análise, observando o desempenho motor, reunindo as informações relevantes, para as comparar com um modelo de desempenho ideal e identificar as necessidades do aluno (Piéron e Cloes, 2004). Desta forma, a AD também serviu para perceber quais as lacunas motoras dos alunos e quais os conteúdos que a serem refinados. Assim

decorreu no 6º ano, onde a minha expectativa sobre o desempenho dos alunos e a realidade se revelaram muito distantes.

Segundo Mendes et al. (2012), na AD o professor observa o que pretende ensinar para, assim, reduzir o foco nas aprendizagens consolidadas, podendo posteriormente agrupar os alunos em grupos de níveis. Como revela Saraiva (2017, p. 56), “importava sobretudo situar o desempenho do aluno em função dos indicadores que definem o nível de aprendizagem”, como na turma de desporto, em que foi necessário criar duas UD no Futebol, uma para cada sexo.

Através da AD, o professor define objetivos exequíveis e realistas, desenhando situações de aprendizagem que potencializem o ensino-aprendizagem (Quina, 2009). O mesmo autor defende que a AD pode revelar o interesse e as motivações dos alunos, como quando realizei as avaliações nos jogos coletivos, através de jogos formais, com as equipas mistas, no Futebol e no Andebol. Isto permitiu saber como organizar a minha UD. De acordo com Gonçalves et al. (2014, p. 89), “uma correta AD conduzirá à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento do aluno”. Por sua vez, Mendes et al. (2012) indicam que a inexperiência do docente relacionada com a AD pode levar ao mau uso e assim não servir de forma adequada ao contexto, sendo que um diagnóstico incorreto pode ter consequências na eficácia e eficiência de sua intervenção pedagógica.

Gonçalves et al. (2014, p. 89) explicam que os professores “tendem a avaliar por bloco de matéria, usam fichas de registo ou similares, atribuem classificação ao aluno e repetem o mesmo instrumento de AD e avaliação sumativa”. Do meu ponto de vista, este método nem sempre deve ser aplicado, uma vez que podemos introduzir novos conteúdos na grelha de avaliação sumativa (AS), mesmo que não tenham sido avaliados na AD. Isso aconteceu na avaliação de Badminton com a turma residente, em que na AD me foquei apenas na técnica, tendo sido necessário alterar os parâmetros na AS, devido à evolução dos alunos durante a UD. Pelo tanto, centrei-me então na intencionalidade, na tomada de decisão e nos deslocamentos.

Aranha (cit. por Mendes et al., 2012) considera a observação enquanto capacidade essencial e fulcral na análise e na avaliação das prestações dos alunos e na atividade do docente. Mendes et al. (2012, p. 62) defendem que “só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o conseqüente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem”.

Além disso, também sentia dificuldades na concentração durante a primeira AD, perdendo constantemente o foco do que estava a observar. Lembro-me perfeitamente que, no final de minha primeira aula de AD, no Voleibol com a turma do 10º ano, disse ao Miguel que “não consegui me concentrar e observar tudo”. Uma sensação frustrante porque pensava que “se eu nem isto consigo fazer, o que estou aqui a fazer? Como irão decorrer as outras avaliações ou até mesmo as aulas em si?” Na verdade, Piéron e Cloes (2004) reportam que a primeira dificuldade dos estagiários consiste em manter uma concentração constante, por períodos relativamente longos, para observar o desempenho dos seus alunos. Contudo, ao longo da prática e da experiência acumulada, a concentração deixou de ser um obstáculo nas avaliações.

Foi necessário ter um guião e criar tabelas de referências que me ajudassem nas diversas avaliações. Mourão et al. (2008) revelam que a construção e a utilização de instrumentos e fichas de registo permitem ao professor identificar de forma rápida e simples o nível e o comportamento motor dos seus alunos. Inicialmente, as minhas grelhas eram constituídas com demasiados conteúdos e cada conteúdo subdividia-se em vários critérios, visto que queria avaliar sempre tudo por completo sem escapar nada, como na minha primeira AD, no Voleibol, com a turma do 10º ano, e no Andebol com a turma residente (ver anexo 5). Rapidamente percebi que isso era impossível para o tempo que estabeleci para as avaliações, pelo que me baseei nas três perguntas que Piéron e Cloes (2004) colocam: O que observar? Quando e como observar? Quanto tempo observar?

A questão, “o que observar?”, engloba os conteúdos técnico-táticos e as componentes críticas das mesmas estabelecidas. O “quando e como?”

implicam uma organização, ou seja, pode ser por um tempo limitado de forma rotativa, com divisão em pequenos grupos. Assim decorreu na AD de Badminton nas diversas turmas e no Futebol com as turmas do 11º ano, e até nas observações mais individuais. Finalmente, o “quanto tempo observar?” diz respeito ao tempo de observação, em função da organização anteriormente descrita. Por conseguinte, tentei sempre equilibrar o tempo de observação, para cada aluno, na abordagem do Badminton; ou em grupos nas modalidades coletivas, como o Andebol, Basquetebol e Futebol. Por vezes, foi necessário focar mais tempo nos alunos que manifestavam maiores dificuldades ao nível motor, nomeadamente com as raparigas do 11º ano.

A seleção dos conteúdos e a simplificação começaram a ganhar terreno na minha intervenção das avaliações, tendo notado que esses aspetos foram a chave do sucesso nas aulas de Badminton (ver anexo 6), em que consegui simplificar o que queria observar em específico. Nesta avaliação atribuí números, em que 1 era “não realiza”, 2 “realiza com dificuldades”, e 3 “realiza bem”. Mesmo o que este tipo de avaliação seja pouco rico em conhecimento e demasiado vago, do meu ponto de vista era a melhor alternativa para conseguir avaliar todos os alunos no espaço de tempo destinado à avaliação, permitindo-me ficar com uma visão geral de cada aluno ao nível do seu nível motor.

Mendes et al. (2012) indicam que o professor deve selecionar e referenciar quais os comportamentos motores que quer realmente avaliar, incluindo as respetivas componentes críticas, pois só desta maneira o professor saberá o que irá observar. Mourão et al. (2008) acrescentam que a ficha de avaliação do comportamento motor dos alunos deve ser curta e cada critério bem explícito para não criar dúvidas e confusão, como fiz na AD no Badminton, na qual apliquei uma grelha menos extensa em termos informativos. Às vezes dava para aproveitar uma parte das tabelas das avaliações, ou seja, os conteúdos e os critérios de êxito para outras modalidades, principalmente nas coletivas, como por exemplo “passe direcionado para o colega”, “colocar a bola para o espaço vazio”, “abrir o jogo”, “criar linhas de passe”, “desmarca e afasta-se do colega/adversário”. Como lembram Mourão et al. (2008), existem características semelhantes nas modalidades coletivas, nos jogos de invasão,

podendo haver um modelo de avaliação transversal para facilitar o processo avaliativo e para o professor ter uma ideia clara e fiável do comportamento motor do aluno.

Relativamente à **avaliação formativa (AF)**, Almeida (2009) indica que a operacionalização da mesma é uma das dificuldades dos estagiários. Por sua vez, Inácio et al. (2014) afirmam que durante a AF, em função do que o estagiário observa nos seus alunos, pode haver uma reformulação dos objetivos e do percurso do aluno, com o intuito de o levar para uma aprendizagem eficaz.

Segundo Neil (cit. por Chng e Lund, 2018), mesmo se os professores têm conhecimento sobre a AF, poucos aplicam a mesma em contexto de aula. Nas aulas observadas dos outros professores do colégio, não vi nenhum professor tirar apontamentos sobre a prestação e evolução das aprendizagens dos alunos, muito menos realizar uma AF para perceber o ponto de situação. Quanto à minha AF, esta foi sendo realizada através de apontamentos no próprio plano de aula, sobre o que os alunos conseguiam realizar ou não, não havendo propriamente um registo formal. Desta forma, a avaliação formativa passou muito pela observação e correção dos comportamentos motores dos discentes, adequando todo o processo de ensino-aprendizagem em função das suas necessidades e da evolução.

Noizet e Caverni (cit. por Barreira et al., 2006) veem a AF como uma dupla retroação, por um lado, indica aos alunos as fases de transição e as suas dificuldades e, por outro, é um meio para o professor alterar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Partilhava esta dupla faceta da AF com os meus alunos, informando-os sobre o que já sabiam fazer, onde sentiam mais dificuldades e quais os meios a adotar e a utilizar para que eles alcançassem ao objetivo. De acordo com Chng e Lund (2018), a avaliação é formativa se as informações sobre o desempenho dos alunos são retiradas, interpretadas e usadas por professores, alunos ou colegas para tomar decisões sobre a fase seguinte da instrução (pelos professores) e da aprendizagem (pelos alunos). Por vezes, os alunos percebiam as suas limitações na aprendizagem em certos conteúdos, sendo o meu papel, enquanto professor, o de encontrar soluções

para os problemas manifestados, adequando as situações de aprendizagem em função das necessidades de cada um. A título de exemplo, no lançamento na passada com a turma do 10º ano, as raparigas tinham dificuldades na coordenação dos apoios e percebiam que era importante realizar o movimento com mais calma, por isso colocava arcos ou sinalizadores para marcar a zona onde deviam pousar os pés.

Quando identificava que a maioria de turma não mostrava grande evolução nas aprendizagens através da AF, refletia sobre a metodologia e estratégias de intervenção, de forma a reajustar o processo de ensino, como na turma de desporto, ao aplicar sequências de batimentos no Badminton. Ao perceber que a aprendizagem não ocorria, decidi impor pequenas regras em função do batimento que utilizavam para pontuar.

Nem sempre uma AF ao longo de UD pode ser suficiente, visto que, por um lado, os ritmos de aprendizagem são diferentes para cada aluno; por outro, as estratégias utilizadas, após a primeira AF, podem não surtir efeito, sendo então necessário voltar a avaliar o ponto de situação. Barreira et al. (2006) relatam que a AF pode ocorrer o número de vezes que o professor considerar conveniente. Ao longo do estágio não utilizei muitas AF, preferia tirar apontamentos sobre as dificuldades e as aprendizagens dos alunos em cada aula.

Em todas as avaliações temos de ter uma base de comparação para nos encaminhar neste processo, sendo uma referência tanto para o professor como para os alunos. A avaliação tem um carácter comparativo, tendo como referência a norma ou o critério (Quina, 2009). O mesmo autor revela que a avaliação por critério, assente nos resultados obtidos pelos discentes comparados com a realização anteriormente feita, ou com um critério fixado previamente pelo professor vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem. Nas AD eu próprio estabelecia os “critérios fixos”, em função dos conteúdos que queria observar.

As Avaliações Sumativas (**AS**) decorriam no final de cada UD, tendo em conta o que o aluno tinha realizado na AD, a sua evolução durante toda a UD e se

conseguia atingir os objetivos traçados. A AS contribui também para perceber o ponto de situação e as aprendizagens desenvolvidas pelos discentes, podendo estas aprendizagens até ser um *transfer* para outras modalidades.

Notei que na turma residente, entre a primeira modalidade coletiva (Andebol) e a segunda (Futebol), já não precisava observar tanto, como na AD, a ocupação do espaço, a criação de linhas de passe, podendo focar-me noutros conteúdos e critérios relevantes. Além disso, na realização da AS era o meu lado “eu” que também tinha influência na atribuição de uma nota, deixando-me por vezes indeciso, sobre se estaria a atribuir as notas de forma justa e adequada. De acordo com Almeida (2009, p. 100-101), “na avaliação sumativa, os professores estagiários consideram que as suas características pessoais e atitudes foram o principal problema”. Esta ideia deriva também sobre a sensibilidade de cada professor ter ao atribuir a nota.

Saraiva (2017) revela que os critérios de classificação definem o nível de qualificação das competências e capacidades demonstradas. Do meu ponto de vista, concordo parcialmente com este autor, uma vez que para mim a classificação vai além disso. Isto é, engloba uma perspetiva e uma visão ampla, a partir da qual o professor realiza um balanço sobre a evolução e aprendizagem que o aluno desenvolveu ou não. Antes de classificar e atribuir uma nota, temos de ter em conta, não apenas os critérios estabelecidos, mas também a comparação entre os colegas de turma. Um aluno menos apto pode obter uma classificação mais alta do que outro, devido a vários dos fatores mencionados anteriormente, como foi o caso de algumas alunas na turma do 10º ano.

“Na avaliação tem que haver uma equidade, ou seja, o professor deve ter a noção que todos os alunos são diferentes, mas tendo como referência os critérios estabelecidos. A avaliação além de ter como objetivo observar a progressão de aprendizagem (...) é entendida como uma atividade subjetiva”.
(Apontamentos do MEC – Futebol, 2019)

Quina (2009, p. 119) indica também que um professor “analisa e avalia para

classificar os alunos. Os alunos, os pais e a sociedade em geral querem e têm o direito de ter informações sobre a eficácia do sistema de ensino. Assim, uma das finalidades da avaliação consiste, também, em comunicar a diferentes grupos de pessoas o nível de competência alcançado por cada aluno”. De facto, toda gente quer saber as classificações, o dito “resultado final”, para se situar e comparar com os outros.

Concluindo, a avaliação é uma ferramenta essencial na educação, seja para saber o ponto de partida, seja para perceber a evolução e as lacunas de aprendizagem, ou se responde à metodologia adotada. Sobretudo, deve ser vista como parte integrante da aprendizagem e da educação dos alunos. Mendes et al. (2012, p. 68) defendem que “avaliar serve o propósito da melhoria da aprendizagem e sem esse fim, não parece servir os propósitos educativos”. Já Fernandes (cit. por Inácio et al., 2014) indica que a avaliação é considerada um fator de grande importância, vista como um processo que serve para aprender e para ensinar melhor. Além disso, os alunos devem encarar as avaliações como uma mais-valia para a sua evolução, sendo também uma preparação para a vida adulta, uma vez que durante toda a vida somos avaliados e submetidos a provas que temos que ultrapassar e aprender com elas. Por fim, é de salientar que a avaliação deve ser vista de forma crítica e com uma nova perspectiva, sendo certamente uma ferramenta potencializadora na aprendizagem dos alunos.

3.5.1 Um olhar distinto sobre a avaliação: Avaliação para a aprendizagem

A avaliação deve ser compreendida como um processo e um meio para ajudar no desenvolvimento do aluno e não um momento único de classificação dos alunos. De acordo com Graça et al. (2019, p. 55), “a avaliação dos alunos justifica-se como necessidade pedagógica de estimular, proporcionar e garantir as aprendizagens”. Cada vez mais, a avaliação é uma referência de aprendizagem que se constrói de forma contínua ao longo do todo o processo envolvendo os professores e os alunos para atingir os objetivos. O EP

contribuiu para o melhor entendimento e a desconstrução do que era realmente a avaliação e até que ponto podemos aproveitá-la como ferramenta pedagógica, para ir ao encontro da aprendizagem dos alunos.

Diversos autores relacionam a AF com a AfL, não encontrando muitas diferenças entre as mesmas. Inicialmente, também tive a mesma perspectiva, mas, através da sua utilização e aplicação com a turma residente, percebi as diferenças, assim como os contributos de AfL. Segundo Leirhaug e Annerstedt (2016), a AfL é qualquer avaliação realizada com o foco de apoiar e promover as aprendizagens dos alunos. Por seu lado, Chng e Lund (2018) explicam a relação entre a AF e as atividades de avaliação para a aprendizagem, sendo que a AfL tem como principal propósito a revisão e o ajustamento do ensino de parte dos professores e atribuir FB aos alunos, sobre o seu progresso em função dos objetivos de aprendizagem, permitindo que eles sejam os proprietários das suas próprias aprendizagens. Os mesmo autores consideram que a AfL é uma forma de AF, em que os discentes são o foco e desempenham um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. MacPhail e Halbert (2010) acrescentam que a AfL informa os alunos sobre as suas próprias aprendizagens, sendo eles a tomar decisões sobre o desenvolvimento da mesma. Tal como referem Batista et al. (2019), a AfL tem um desígnio de informar e envolver os discentes nos processos de decisão. Sendo assim, a AfL leva a que os alunos sejam pró-ativos e os “artistas” do desenho das duas aprendizagens. O aluno já não é comandado unicamente pelo professor, mas auto orienta-se durante o seu processo de ensino, tendo em conta as suas características, as suas lacunas e o seu ritmo de aprendizagem.

Esta temática, muitas vezes abordada em sala de aula na faculdade pela PO, provocou a adoção de uma visão diferente sobre a utilização da avaliação. Batista et al. (2019) explicam que na implementação de AfL na EF, é necessário, num primeiro momento, reconfigurar os entendimentos dos professores relativamente ao papel de avaliação no processo de aprendizagem e auxiliar os mesmos na transformação das suas práticas pedagógicas, incluindo estratégias e meios para operacionalizar uma avaliação a favor da aprendizagem. Na abordagem deste tema, a PO sensibilizou-me e contribuiu

para atingir outro patamar na minha prática pedagógica. Como mencionado, o olhar que tinha sobre a utilidade e a função de avaliação mudou drasticamente. Sendo assim, tive que refletir sobre como aplicar a avaliação a favor das aprendizagens, recorrendo para isso, a três questões veiculadas por Graça et al (2019):

- Avaliar para quê? – o propósito de avaliação, neste caso como ferramenta pedagógica e guião ao longo do processo de ensino;
- Como avaliar? – vai ao encontro das estratégias, instrumentos e procedimentos, no meu caso materializou-se na utilização de um *dossiê* de Badminton para cada equipa com a explicação do *roulement* dos diferentes papéis, a calendarização do funcionamento das aulas com os conteúdos que iram ser abordados, os objetivos gerais e específicos a atingir, alguns apontamentos sobre o regulamento da modalidade, os quadros competitivos do torneio intra-turma, a AD e heteroavaliação como ponto de partida, a autoavaliação como regulador da aprendizagem e, por fim, as dificuldades e melhorias que sentiram ao longo deste processo;
- Avaliar com que consequências? – diz respeito aos efeitos e aos benefícios ou não dessa mesma avaliação, relativamente à adaptação e reajuste do ensino, em função das necessidades dos alunos, tendo em conta que a decisão é reconhecida e operacionalizada pelo próprio aluno.

Para responder a todas estas questões, era necessário haver um planeamento bem estruturado com ferramentas que os alunos pudessem utilizar. Num estudo realizado por MacPhail e Halbert (2010), os professores relatam que um bom planeamento facilita a gestão e a organização das aulas, permitindo-lhes focar no progresso dos alunos e no alcance das metas estabelecidas. De forma a utilizar os princípios do AfL, criei um dossiê, que funcionou como apoio e guião para os alunos nos momentos de registo da auto e heteroavaliação. Mesmo assim, nem tudo foi fácil na preparação, uma vez que tive que conceber uma maneira de incluir os alunos, mas também de potenciar a cooperação e a aceitação das diferenças de cada um.

Foi neste contexto que decidi utilizar uma parte do modelo de educação desportiva (MED), com a criação de equipas de três elementos, que tinham de trabalhar em conjunto, dentro da sua equipa, com o intuito de se ajudarem, de forma, a que cada um progredisse na modalidade, tanto a nível técnico como tático. Relativamente ao AfL, a quantidade de trabalho parecia superior, nomeadamente na UD de Badmington; mas depois acabou por facilitar a elaboração dos planos de aula, uma vez que tudo estava previamente orientado, dando mais tempo para me focar na evolução dos alunos e nos objetivos que queria atingir, conjuntamente com os alunos.

Na perspetiva de Wiliam (2018), apoiar os docentes no desenvolvimento da sua prática de AfL envolve a alteração das metas de aprendizagens estabelecidas pelo professor para os seus alunos. O mesmo autor refere que essa metodologia pode ser menos praticável em contextos onde um professor tem fortes restrições sobre o que os seus alunos devem aprender. Isso não aconteceu na EC do meu EP, uma vez que tinha bastante liberdade e flexibilidade relativamente à aplicação dos princípios da AfL nas aulas práticas, sendo que as metas de aprendizagens podiam mudar ou ser reformuladas em conjunto com os alunos, em função do seu ritmo de aprendizagem. Inicialmente, os alunos tinham dificuldades em perceber esta nova metodologia de trabalho e mesmo ao longo de todo este processo ainda ficaram um pouco confusos devido ao facto de ser a primeira vez que as aulas de EF tinham esta configuração. Sendo assim, o meu papel enquanto professor foi explicar como iria ser o funcionamento das próximas aulas. De acordo com Chng e Lund (2018), um bom planeamento e uma boa instrução podem potencializar melhores experiências de aprendizagem. Na verdade, a AfL requer uma instrução de qualidade, sobretudo por ser uma abordagem recente para mim e desconhecida pelos alunos.

Wiliam (cit. por Leirhaug e Annerstedt, 2016) indica que na AfL temos a partilha dos objetivos de aprendizagens, o envolvimento dos alunos no processo, o fornecimento de FB sobre as próprias aprendizagens e a informação como melhorar as aprendizagens. Desta forma, procurei colocar em prática os quatro princípios base da AfL, que englobam partilhar as intenções

de aprendizagem com os alunos, partilhar os critérios de sucesso, envolver os discentes na avaliação de sua aprendizagem e dos outros, e fornecer FB que permitam aos alunos avançar e progredir (Leirhaug e Annerstedt, 2016). A partilha dos objetivos e dos critérios de sucesso, por norma eram objetivo de partilha com os alunos.

“Antes de distribuir as equipas mencionei os critérios que eles tinham de ter em conta”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

A aplicação da AfL no Badminton, em relação à partilha dos objetivos e critérios de sucesso acontecia antes de iniciar a aula e estavam também explícitos no dossiê de equipa.

“Juntei os alunos e expliquei o objetivo de aula, que era finalizar a jogada o mais rápido possível ao utilizar o remate”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Além dos objetivos mais técnicos, a ideia era criar uma forte união com a turma residente, trabalhando a cooperação e o espírito de equipa. As situações de aprendizagem estavam centradas em exercícios de equipa, em que o objetivo central era cooperarem para não deixarem cair o volante.

“As equipas perceberam o objetivo de cooperação no primeiro exercício, colocando o volante numa trajetória alta para dar mais tempo ao colega de reagir e de se deslocar em função do volante”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

O envolvimento dos discentes no seu processo passava pelo questionamento sobre as situações de aprendizagem e a melhoria das mesmas, bem como pela utilização de mecanismos de regulação do ensino-aprendizagem e de cooperação com os colegas.

Cada equipa tinha três elementos, ocupando as diversas funções de forma rotativa (jogador, treinador e árbitro). O grande foco era a ligação entre o

treinador e o jogador. O treinador tinha como papel principal “analisar os pontos a melhorar do seu colega, assim como as fraquezas do adversário” (Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020).

Além disso, no Badminton, uma pequena componente da avaliação era a construção de uma sequência de batimentos, sendo que a primeira construção de sequência era proposta por mim.

“No caso de segunda sequência, vão ter que ser eles a construir a sequência com certas condições. Eles não vão poder repetir o batimento numa sequência, sendo assim uma sequência bilateral, e ter pelo menos quatro batimentos”.

(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

De facto, as ligações e a função dos diversos batimentos foram percebidas pela turma.

“Existe claramente uma aprendizagem no entendimento dos diferentes batimentos e as características das mesmas, uma vez que as sequências tinham lógica podendo muitas vezes optar por utilizar um batimento curto ou longo”.

(Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020)

Do meu ponto de vista, o envolvimento dos alunos com a tarefa aconteceu apenas porque dava as ferramentas aos alunos, não havendo grande iniciativa da sua parte para incorporar esta nova metodologia.

Não obstante as intenções, após uma reflexão no final da UD de Badminton concluí que errei na seguinte situação:

“Nesta aula decorreu a avaliação de sequência de batimentos, sendo mais uma avaliação formativa com o intuito de perceber ponto de situação de aprendizagem dos alunos, identificando assim as suas dificuldades”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Quando realizei a AF para perceber o ponto de situação e as lacunas dos alunos, não apresentei os meus registos e resultados aos alunos, algo que deveria ter feito. Inicialmente, os alunos queriam apenas realizar os batimentos

sem refletiram sobre o porquê, como e onde podiam melhorar.

“O objetivo do jogo não é realizar os batimentos indo ao encontro das componentes críticas. Não é isso que leva ao sucesso e à vitória na modalidade, mas ajuda a potencializar os movimentos e, assim ter mais vantagens no jogo. Durante as aulas foi explicado o porquê de realizar os batimentos em função das componentes críticas. Alguns apenas aplicaram os batimentos para cumprir a avaliação, outros já perceberam a ligação dos mesmos”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

No que diz respeito ao FB, decidi abordar um diferente tipo de FB, envolvendo os discentes no mesmo para que fossem mais interativos e críticos na identificação dos erros e das aprendizagens.

“Integrar mais os alunos na reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Não apenas dar um FB, mas criar uma certa conversa e confiança com os alunos para eles perceberem melhor o que se pretende realizar, podendo também utilizar o questionamento para os testar e integrar na conversa, evitando que seja um monólogo”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Chng e Lund (2018) indicam que tanto os docentes como os alunos devem usar o FB enquanto se avaliam. Desta forma, ao longo das aulas identifiquei-me com o **feedback dialógico**, uma ferramenta que potencializou a AfL. Segundo Carless (2013), o FB dialógico é definido como trocas interativas nas quais a interpretação e as opiniões são partilhadas e as expectativas esclarecidas. Por sua vez Petrica (2003, p. 120) refere que o FB é “um meio de estabelecer contacto entre o professor e os alunos, e pode ser visto como um traço ou uma característica de um professor entusiasta”.

Este tipo de abordagem de FB permitiu-me aproximar mais dos alunos, levando-os a mostrar mais interesse pela aprendizagem e a níveis superiores de compreensão dos conteúdos. A estratégia era a utilização de um diálogo construtivo, com vista a tentarmos caminhar em conjunto para atingir os objetivos. Tentei ganhar alguma confiança para que os alunos se sentissem à vontade na discussão e no FB dialógico. Tal como refere Carless (2013), o FB

dialógico é facilitado quando o professor e os alunos estabelecem relações de confiança que contribuem para diversas oportunidades de interação sobre as aprendizagens dos alunos. Esse diálogo de “confiança” contribui na orientação dos alunos. Do meu ponto de vista, o FB dialógico ajudou no apoio emocional e no relacionamento com o aluno, na manutenção do diálogo, revelando-se também uma oportunidade para os alunos se expressarem e fazerem parte de sua aprendizagem.

“Eles gostaram de ouvir o que estavam a fazer bem ou mal e por muito estranho que pareça, eles assim perguntavam mais para tirar dúvidas, aprendendo e refinando os movimentos a nível técnico”.
(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

“Num diálogo com um aluno, ele perguntou-me se num jogo era preciso realizar esses batimentos com os critérios e se isso ia ser avaliado numa situação de jogo, uma vez que no jogo não estamos preocupados e respeitar os critérios dos batimentos, mas sim ganhar o jogo. Tive o cuidado de explicar ao aluno que numa situação de jogo o objetivo é colocar o volante no solo do adversário e evitar que o volante caia para o nosso campo, dando resposta com um batimento. Expliquei ao mesmo aluno, que ficou preocupado com a forma como ia ser avaliado, que os batimentos são para dar resposta em função de trajetória do volante sendo opções para facilitar a tomada de decisão de um jogador. No que toca aos critérios de êxito dos batimentos, apenas são fatores chave para potencializar o movimento mecânico, o batimento, não sendo necessário realizar um batimento respeitando todas as componentes críticas. Dei-lhe um exemplo do clear. Questionei ao aluno sobre as características desse mesmo batimento e como executar. Depois questionei se era possível realizar o batimento se não rodássemos o tronco no momento do batimento. Ele disse que sim, e de seguida perguntei o que acontecia normalmente. Ele respondeu que o volante talvez não fosse para o fundo do campo. Desta forma, perguntei se realizou um batimento que pode dificultar a ação do adversário. Ele respondeu que sim, mas o ideal era colocar mais afastado. Assim, disse-lhe que é para isso que estamos a exercitar os batimentos com os critérios de êxito, para potencializar o batimento e ter mais sucesso. Expliquei que numa situação de jogo, às vezes não respeitamos e não pensamos nesses pormenores, tendo a reação de apenas responder a um batimento”.
(Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020)

Segundo Wiliam (2018), o uso da avaliação para melhorar as

aprendizagens contribui na regulação do processo de ensino-aprendizagem. Para regular o processo, foi necessário incluir mecanismos de regulação de aprendizagem, tais como a **autoavaliação e a heteroavaliação**. De acordo com Batista et al. (2019), através da AfL, os alunos apropriam-se da sua própria aprendizagem, utilizando diversos mecanismos tais como a autoavaliação e a avaliação de pares. Os mesmos autores relatam que a utilização da avaliação, enquanto meio de aprendizagem, implica um envolvimento dos discentes ao longo de todo o processo de ensino, o que engloba a AD, as situações de aprendizagem, a autoavaliação e a avaliação entre pares. Relativamente à AD, realizava-a e partilhava a minha tabela com os critérios de êxito com os alunos.

“Distribuição dos critérios de avaliação em papel para cada aluno para poderem trabalhar e identificar os conteúdos e as componentes críticas de avaliação”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Os alunos tinham de realizar uma heteroavaliação, neste caso em pares para perceberem o ponto de situação do seu colega e comunicar com o mesmo sobre as dificuldades que ainda sentem nos diferentes batimentos e deslocamentos da modalidade.

“Os alunos de fora estiveram atentos aos comportamentos dos colegas, identificando os conteúdos e as componentes críticas, preenchendo as fichas de heteroavaliação (...) quem não praticou a aula teve o papel de observar e avaliar os colegas”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Mesmo assim, as heteroavaliações não foram fáceis de realizar, uma vez que os alunos não estavam habituados a realizar auto e heteroavaliações, nem a observar os colegas. Adicionalmente, têm pouca capacidade de análise e pouco conhecimento dos batimentos de Badminton, não entendendo o propósito de utilização desta metodologia. Os alunos vinham ter comigo para perguntar o que deviam observar e como registar. Durante a primeira heteroavaliação, cada equipa tinha uma folha de registo (ver anexo 7). Porém,

poucos conseguiram identificar e registar a grelha, partilhando os aspetos positivos ou os aspetos a melhorar com as outras equipas.

Contudo, existiu uma evolução na aplicação de heteroavaliação como podemos encontrar abaixo, nos excertos dos diários de bordo. As autoavaliações também eram muito ambíguas porque os alunos pensavam que a informação era para mim enquanto professor e não propriamente para o uso deles, sendo uma base e um ponto de partida sobre as aprendizagens deles.

“Começamos esta semana a introduzir as avaliações diagnósticas, no meu caso inclui também as heteroavaliações e as autoavaliações, o que não teve sucesso nenhum, uma vez que os alunos ainda não conhecem os conteúdos e os termos técnicos, visto que nunca tiveram essa experiência numa aula de educação física”.

(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

“Todos os alunos conseguiram observar um colega, preencher e entender a totalidade de grelha de heteroavaliação”.

(Diário de Bordo, dia 7 de Janeiro de 2020)

Broadfoot et al. (cit. por Batista et al., 2019) revelam que na avaliação, enquanto promotora da aprendizagem, encontramos diversas características, como seja o envolvimento dos alunos na autoavaliação. Chng e Lund (2018) afirmam que os alunos só podem realizar uma autoavaliação se têm uma imagem clara do objetivo de aprendizagem a alcançar. Por sua vez, Chappuis et al. (cit. por Chng e Lund, 2018) defendem que a AfL ajuda a entender os objetivos de aprendizagem e a perceber a gestão do seu próprio progresso, utilizando a autoavaliação e o estabelecimento de metas para atingir os objetivos. Apesar de o objetivo ser partilhado desde o início de UD, as metas de aprendizagem eram reajustadas em função das dificuldades que os alunos manifestavam. Através das três autoavaliações que decorriam ao longo de UD, os alunos tinham a possibilidade de perceber o ponto de situação da sua aprendizagem e usar essa mesma informação para dar seguimento aos aspetos que ainda deviam trabalhar com a ajuda dos colegas de sua equipa. “Em teoria é uma coisa, na prática é outra”, poucos alunos realizavam o registo de autoavaliação, não mostrando interesse sobre a sua evolução. Ou talvez

pensassem que seria somente eu a recolher as informações para avaliá-los.

De acordo com Batista et al. (2019), devemos ensinar os discentes a gerir os próprios FB's através de autoavaliação, pois este pode ser um meio para que percebam o que sabem e o que ainda não sabem realizar e aproveitar os momentos de aula para refinar os respectivos conteúdos. Ao longo da UD, os alunos tinham aulas de trabalho mais autónomo em equipa, cujo foco eram os pontos que deviam melhorar e que tinham identificado nas autoavaliações. Assim, tinham que criar situações de aprendizagem ou sequências de batimentos para potencializar a aprendizagem. Alguns alunos não aproveitaram esses momentos para verificar o seu ponto de situação e investir na sua melhoria, mas sim mais para realizarem jogos 1X1, em vez de refinarem certos conteúdos. Outros alunos estavam mais preocupados com o produto final, ou seja, com a AS e trabalharam com o objetivo de melhorar, não para si próprios, mas para chegarem ao final na avaliação e conseguirem realizar os diversos movimentos dos batimentos.

Por fim, esta primeira experiência da AfL não foi isenta de falhas e nem sempre foi fácil de gerir, quer para mim enquanto professor, quer para os alunos. A avaliação não deve ser vista como algo pontual. Com frequência, o ensino tem mais em vista a quantidade e os números, indo pouco ao encontro do qualitativo. Com efeito, os alunos estão muitas vezes preocupados com a nota e pouco com a evolução que tiveram ao longo de ano letivo.

Nas autoavaliações, “eles consideraram esse momento como uma avaliação sumativa e não formativa” (Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020), ou seja, não a consideraram como referência para perceber a sua evolução. Ao longo da UD e com esta nova abordagem, os alunos acabaram por entender que a avaliação era a seu favor e não contra eles. Isto é, que a avaliação era um meio para perceber o ponto de situação, através do qual eles próprios podiam regular o seu processo de ensino, sendo-lhes exigido um trabalho mais autónomo, em que cada um podia trabalhar as suas lacunas durante a aula. A nível motivacional não senti que os alunos ficassem mais motivados com a aplicação de AfL, uma vez que a maioria não via este método como desafiador. Assim sendo, será necessário repensar as ferramentas e

modos de incluir os alunos no processo de aprendizagem.

Sampaio e Nascimento (2018) indicam que a utilização de um processo avaliativo contínuo, entre docentes e alunos durante as aulas, revela uma certa autonomia pedagógica e permite aos professores aprenderem o que melhorar na sua intervenção pedagógica num processo de ação e reflexão constante. De facto, durante certas aulas de Badminton percecionei que dei bastante autonomia e liberdade aos alunos, sem efeitos negativos, visto que a partir da autoavaliação certos alunos trabalhavam em grupo para melhorarem as suas lacunas. Esta primeira experiência também me ajudou a refletir sobre as melhorias que deveria realizar numa próxima oportunidade, principalmente na construção e na realização do dossiê, que contava com muitas informações desnecessários e uma larga extensão em conteúdos e critérios de sucesso. Adicionalmente, a inclusão dos alunos desde o início do processo é importante, na medida em que se encontram estratégias em conjunto para perceber como tornar a AfL mais motivadora para eles.

3.6 Os modelos de ensino: “Existem várias formas de ensinar”

Ao longo do primeiro ano do mestrado vivenciamos diferentes formas de ensinar e lecionar as aulas de EF. Os primeiros meses de formação foram dedicados à desconstrução de diversas temáticas, nomeadamente as abordagens centradas no professor, visto como um técnico e especialista, passando para uma abordagem centrada nos alunos, dado que são eles o cerne de todas as nossas preocupações e intervenções. As formas de ensinar, os ditos modelos de ensino, são ferramentas do professor para potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos. Queirós (2017) revela que os modelos de ensino devem ser adequados e ajustadas aos contextos, aos estudantes e à matéria de ensino. Cabe ao professor ser capaz de escolher e utilizar os modelos instrucionais com o intuito de promover uma aprendizagem eficaz no processo do ensino. Como salienta Metzler (2017), no ensino de EF não existe “*one best way to teach*”, ou seja, não existe um modelo ideal para os

alunos. Não existe uma receita específica para saber qual é o modelo que resulta melhor com uma turma, ou a eficácia das aprendizagens. Cada modelo pode afetar e ter efeitos diferentes sobre o aluno e as suas aprendizagens. De acordo com Metzler (cit. por Oliveira et al., 2017, p. 16), não existem modelos melhores do que os outros, sendo que “cada um tem as suas potencialidades desde que sejam empregues nas situações para as quais foram desenvolvidos”. Quem pensar que os modelos são mais importantes do que o que se quer ensinar está errado. Os modelos servem como guiões para orientar o ensino.

Antes do EP, tinha a sensação de ter a obrigação de aplicar todos os modelos abordados no primeiro ano de formação. Ao longo do ano, apercebi-me que a aplicação dos modelos deveria ter em conta uma panóplia de fatores.

“O modelo deve ser escolhido em função da realidade e do contexto, dos recursos físicos e humanos, em função também do nosso domínio e onde nos sentimos mais à vontade e capazes de potencializar a aprendizagem dos alunos, os objetivos definidos, assim como em função de aprendizagem e motivação dos alunos”.
(Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020)

Ao perceber realmente a utilidade dos modelos, decidi aplicá-los em função das necessidades dos alunos e das metas desenhadas, procurando criar variabilidade, para fugir a uma organização monótona. A variedade dos modelos também motiva os alunos a estarem atentos e a mostrarem mais interesse pela prática desportiva. Hastie (cit. por Rosado e Ferreira, 2011) revela que a novidade e a implementação de novas estratégias inovadoras contribuem para ganhar a atenção dos alunos, facilitando assim todo o processo de aprendizagem, algo que realmente senti na abordagem ao Judo e ao Softebol na turma residente. Os alunos ficaram motivados para a prática, chegando até mais cedo às aulas, preparando o material didático e “sem tempo de ouvir as minhas instruções”, ou seja, queriam apenas desfrutar e vivenciar os momentos e as modalidades a que nunca tinham tido acesso, durante todo o seu percurso escolar.

Na observação de certas aulas de EF na EC, poucos professores diversificavam os modelos. Por conseguinte, quando surgia uma nova abordagem havia duas hipóteses: ou o aluno estava totalmente envolvido e motivado pela prática, ou deixava-se ir sem mostrar muito interesse pela mesma.

A maioria dos alunos gostaram dos diversos modelos, à exceção de um aluno da minha turma residente, que era um caso complicado para motivar. Metzler (2017) relembra que os professores não podem instruir sempre da mesma forma e que os alunos não se podem envolver apenas em algumas atividades de aprendizagem, mas em todas. O facto de incluir diversos modelos ao longo do ano, levou-me a procurar estratégias que envolvessem todos os alunos. O referido aluno não gostava de trabalhar em equipa, por isso, tive que encontrar uma forma para ele trabalhar e comunicar mais com os colegas de turma. Sugeri então que fosse ele o “*coach*” e que corrigisse os diversos elementos de sua equipa no Badminton, incentivando-os a melhorar as habilidades motoras para ganharem jogo após jogo.

Antes de começar o estágio, através de conversas com colegas da faculdade que já vivenciaram o EP, fui aconselhado a adotar uma postura rígida no início do ano letivo e a recorrer à instrução direta. Pensava, portanto, que ia abordar os modelos de ensino como se estivessem catalogados do mais centrado no professor para o mais centrado no aluno.

“Relativamente ao estilo de ensino, vamos tentar trabalhar ao longo do ano passando das abordagens centradas no professor para uma abordagem mais centrada nos alunos. Visto que os alunos ainda têm um reduzido grau de autonomia e de organização, o modelo de instrução direta vai estar presente numa fase inicial”.
(Justificação planeamento anual, Outubro de 2019)

A realidade comparada com o planeamento anual sofreu alterações, uma vez que nas primeiras modalidades, como o Voleibol com a turma do 10º ano, utilizei o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (*Teaching Games for Understanding, TGFU*) com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Segundo Mesquita (cit. por Mesquita et al. 2015, p. 78), “o MAPJ

acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora)”.

A formação do primeiro ano do mestrado e o facto de termos abordado este modelo na didática de Voleibol influenciaram a escolha deste modelo. Contudo, reconheci que os alunos do 10º ano não entendiam muito bem o jogo em si e, a nível técnico, ainda existiam muitas lacunas no que diz respeito ao serviço por baixo, passe e manchete. Passando pelas diversas etapas de aprendizagem do MAPJ junto com o TGFU, os alunos começaram a perceber a importância dos deslocamentos no jogo e o reposicionamento após o envio de bola, assim como o objetivo do jogo de tentar colocar a bola para espaços vazios. O MAPJ contribui para a melhoria da técnica, o entendimento tático do jogo e a busca de soluções que os diferentes jogos reduzidos e as regras impostas provocam.

O TGFU entrou em jogo na medida em que os alunos tinham de perceber que na situação de jogo 1X1 não podiam deixar cair a bola, senão perdiam ponto. Além disso, estimulava as tomadas de decisão dentro dos jogos reduzidos 2X2, nos quais modifiquei as regras, incluindo o auto passe, que posteriormente deixou de ser obrigatório – a partir de então, os alunos podiam tomar uma decisão relativamente a este problema. O TGFU ajudou-me, na medida em que tinha de refletir sobre as dificuldades que os alunos manifestavam e em como tornar o Voleibol numa modalidade menos complexa. Assim, recorri a modificações por exagero, como as dimensões do campo e à manipulação do grau de dificuldade, com o número de toques que podiam dar antes do reenvio da bola.

Como se depreende, a desconstrução do jogo foi fundamental, no entanto, Eisner e Reagan (cit. por Harvey et al., 2018) referem que dividir as coisas em pequenos pedaços nem sempre é apropriado, considerando que cada forma simplificada precisa ser um todo em si mesmo, ou seja, uma forma de jogo. Na

primeira modalidade que lecionei à minha turma residente, o Andebol, tentei melhorar os aspetos técnicos, criando diversas estações, desconstruindo a modalidade em função dos conteúdos, aplicando exercícios mais ou menos analíticos para refinar as habilidades motoras. Através de implementação dessa metodologia, os alunos realmente melhoraram a coordenação no remate em suspensão e no passe de ombro. De qualquer modo, a inclusão dos jogos reduzidos ao longo de UD também foi fulcral para a aprendizagem. No princípio, os alunos não colocavam em prática a criação de linhas de passe, a desmarcação, desvalorizando a marcação individual sobre o adversário. Desta forma, foi necessário adotar outra via, incluindo diversas estações jogos reduzidos para potencializar a aprendizagem nesses conteúdos e explorar novos exercícios, quando havia tempo, conforme se pode ler no excerto seguinte:

“Houve então o jogo do “andebol holandês” inspirado pelo exercício que é muitas vezes utilizado na modalidade do futebol”.
(Diário de Bordo, dia 23 de Outubro 2019)

A desconstrução da modalidade em função dos conteúdos foi apropriada, mas não se esgota em si, levando-me a refletir como juntar essas peças (exercícios analíticos e jogos reduzidos) e “criar um puzzle” completo para o ensino do Andebol.

“Como tínhamos o pavilhão todo para a nossa aula, dividi os alunos em grupos. Cada grupo ocupava uma estação do circuito. No circuito havia duas estações destinadas para o remate em suspensão, uma para o drible e outra para o jogo de bola na linha. Notava-se que os alunos já tiveram grandes melhorias a nível técnico e tático com esta dinâmica e estrutura de aula”.
(Diário de Bordo, 16 de Outubro 2019)

Os resultados positivos obtidos com estas abordagens influenciaram-me na decisão em aplicar o TGFU noutras modalidades, principalmente quando os alunos tinham dificuldades em entender o propósito do jogo e em resolver os problemas encontrados no jogo. Na turma do 10º ano, na modalidade de Basquetebol, utilizei as mesmas ideias e estruturas, mas de forma ainda mais

desenvolvida, visto que já tinha aprendido com a primeira experiência. Assim, manteve a estrutura por estações, o que permitia a envolvimento de todos os discentes, trabalhando alguns conteúdos técnicos mais específicos. Por outro lado, propunha jogos reduzidos, tendo como objetivo uma descoberta guiada, em que o aluno, através das suas escolhas, aprendia a lidar com as situações impostas e a ser ele o construtor da sua aprendizagem.

Para isso, tive em conta os quatro princípios pedagógicos que Griffin e Butler (2005) apresentam: a seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação, a modificação por exagero e o ajustamento da complexidade tática. Desta forma, os jogos eram de 3X3 numa tabela, ou seja, duas equipas a enfrentarem-se e uma equipa de fora, que entrava após um número de pontos atingidos por uma equipa. Ao nível de complexidade do jogo, esta foi sendo adaptada de forma gradual: i) numa fase inicial, não havia marcação individual, só podiam lançar para o cesto quando estivessem dentro da área sinalizada com cones próximo do cesto e o adversário não podia intervir; ii) numa fase seguinte, os alunos tinham um tempo limitado para estarem dentro da área delimitada; iii) de seguida, após receção da bola, tinham apenas uma tentativa para a lançar a bola e no respetivo posicionamento; iv) depois o adversário já podia tentar ganhar o ressalto e conquistar a bola; v) por fim, sem a área delimitada e com defesas que podiam intervir nos lançamentos.

Relativamente à modificação por exagero, o campo era pequeno, fazendo com que os alunos tivessem de tirar o olhar de bola para assim encontrarem um colega, que se devia desmarcar para receber a bola. Quando uma jogada do “passe e corta para o cesto” funcionava, tinha como resultado final o lançamento; se estivesse perto do cesto e pontuasse, obtinha mais pontos.

No que diz respeito à complexidade tática (na turma do 10º ano), uma das intenções era a bola ter que passar por todos elementos de equipa, evitando assim o individualismo e criar um espírito de equipa e de cooperação dentro de. Com esta abordagem, os alunos melhoraram os aspetos técnicos, mas acima de tudo perceberam melhor o funcionamento do próprio jogo, os deslocamentos, a criação de linhas de passe e, sobretudo, a importância do conteúdo “passe e corta”, cujo o objetivo é finalizar perto do cesto e aumentar

as probabilidades de ganhar pontos, contrariamente ao que estavam a fazer, que era lançarem de longe.

Concordo com Thorpe (cit. por Harvey et al., 2018) quando indica que a baixa competência técnica pode limitar o desenvolvimento do jogo, sendo importante dar prioridade ao entendimento do mesmo. Isto ficou visível na turma de desporto, na qual os rapazes e raparigas estavam separados no Futebol. Comecei por colocar as raparigas a trabalhar a familiarização com a bola, o que resultou no seu descontentamento, uma vez que viam os rapazes a jogarem os jogos reduzidos, enquanto elas exercitavam exercícios mais analíticos. Mas na segunda parte das aulas, aplicava jogos reduzidos, com situações de superioridade numérica para dar mais ênfase ao ataque, no caso das raparigas, e favorecer assim a criação de linhas de passe. Também dava mais tempo à equipa para circular a bola e aplicar o passe e receção sem grandes restrições. Por vezes “tive de intervir e tirar um elemento, para facilitar o tempo do passe e de receção no caso das raparigas” (Diário de Bordo, dia 6 de Novembro de 2019), favorecendo assim a circulação da bola, aplicando ao mesmo tempo o passe e a receção.

No caso dos rapazes, o nível era bastante mais elevado e a diferença já não estava centrada na técnica, mas em questões táticas. Torna-se importante encontrar maneiras de reduzir as demandas técnicas do jogo para permitir que os jogadores participem e experimentem o que o jogo pode oferecer (Harvey et al., 2018). O interesse do entendimento do jogo cresceu com a visão de aplicar um método de enganar a equipa adversária. Para atingir esse fim, os alunos precisam de muito mais compreensão do jogo, para além do desempenho técnico. Ao longo da UD, e através do TGFU, recorrendo a jogos reduzidos de superioridade e inferioridade numérica, os rapazes foram percebendo como organizar e estruturar os elementos de equipa, para dar resposta a essas problemáticas, “fechando ou abrindo o espaço” entre eles.

“A turma foi dividida: num meio campo, os rapazes exercitavam a superioridade numérica 3X2 realizando a cobertura ofensiva e defensiva, dando mais importância ao ataque”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Adicionalmente, nos jogos reduzidos com jogadores considerados “*jokers*” nas linhas laterais – podem jogar em ambas as equipas –, os alunos tinham de tomar decisões sobre como utilizar essas “estações”, para progredir rapidamente para perto de baliza e assim finalizar, tendo em conta o posicionamento do adversário e o facto de que se perdessem a bola, essas mesmas “estações” e linhas de apoio seriam do benefício do adversário, que de seguida poderia atacar. Por outras palavras, o TGFU contribui para o entendimento do próprio jogo e para os rapazes refletirem sobre como organizarem taticamente a construção do ataque e da defesa e as respetivas transições.

Na abordagem do Badminton, na turma residente, o TGFU também esteve presente, mas apenas em alguns aspetos essenciais e através da modificação por exagero, para dar resposta às necessidades e ao entendimento do jogo. Como menciona Queirós (2017), não é necessário aplicar a totalidade dos modelos, mas sim retirar o melhor e os benefícios de cada um, adaptando ao contexto e às necessidades dos alunos. Desta forma, retirei apenas a modificação e adaptação por exagero do TGFU nas aulas de Badminton e assim favorecer a aprendizagem.

“Prolongar a linha de fundo mais um bocado, forçando assim os alunos a deslocarem-se mais no campo e se reajustar após um batimento, mas também dar a hipótese de colocar o volante mesmo no fundo do campo”.
(Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020)

O mesmo acontecia no Softebol com o número de bases no campo.

“As regras não foram incluídas todas na mesma aula devido à complexidade e à quantia de informação que os alunos iam ter. Mesmo assim, em vez de haver três bases, incluí mais para aumentar a complexidade, ou seja, a modificação por exagero, que levou aos alunos de estarem mais atentos e concentrados nas tarefas. Mesmo os alunos mais problemáticos da turma residente estiveram atentos, envolvidos e motivados para a prática desportiva”.
(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

“Como na aula anterior, houve uma alteração por exagero comparando com o jogo formal, havendo seis bases e não apenas três, o que leva para uma maior concentração no jogo e estimula também a tomada de decisão”.

(Diário de Bordo, dia 11 de Março de 2020)

As modificações levaram a dois resultados: o primeiro foi a facilidade de pontuação da equipa que corre à volta dos bases, porque tinha a possibilidade de parar em vários e assim não ser eliminado; e o segundo foi o desenvolvimento de estratégias de equipa que defendia, no que diz respeito aos posicionamentos e deslocamentos dentro do campo, a responsabilização de zonas, as tomadas de decisão e a comunicação rápida e eficaz entre os diversos elementos de equipa. Ao longo das aulas de UD de Softebol, fui adicionando regras ao jogo, indo cada vez mais ao encontro do jogo formal.

“Após recapitular as regras da modalidade que ainda não estavam completas, adicionei duas novas regras que tiveram uma pequena influência no jogo, o facto de o batedor ser eliminado se o adversário apanhar a bola sem que ele toca primeiro no solo e o número de tentativas de acertar na bola no batimento”.

(Diário de Bordo, dia 11 de Março de 2020)

Outro modelo aplicado, a fim de ir ao encontro das necessidades e do desenvolvimento dos alunos, foi o Modelo de Educação Desportiva (MED). Como referido, durante a análise inicial das turmas, apercebi-me que na minha turma residente havia pequenos grupos e que nem toda gente se relacionava dentro da mesma. Além disso, nem sempre foi fácil motivar a turma para a prática das diversas atividades e tarefas propostas. Neste contexto, a aplicação do MED nesta turma tinha como objetivo incluir uma abordagem mais lúdica e, ao mesmo tempo, crítica sobre as habilidades e conteúdos abordados ao longo de UD. Mas tinha, principalmente, o intuito de melhorar a dimensão social e o desenvolvimento de cooperação e entreaajuda, através de um papel mais ativo dos alunos nas tarefas. Mesquita et al. (2014) defendem que o grande valor do MED é sobretudo na otimização da socialização dos alunos, incluindo uma

aprendizagem cooperativa.

Relativamente à turma do desporto, a utilização do MED tinha outro propósito, visando a organização de um evento desportivo, por outras palavras, “trazer a época desportiva para dentro da sala de aula”.

Segundo Siedentop (cit. por Mesquita et al., 2014, p. 2), o MED “procura um desenvolvimento eclético centrado em três eixos: a competência motora, a literacia desportiva e o entusiasmo pela prática”. A competência desportiva ia ao encontro do desenvolvimento das capacidades para participar nos jogos do torneio intra-turma, ou seja, as componentes tático-técnicas que foram desenvolvidas ao longo de UD nas primeiras metades de aula, incluindo o trabalho em equipas. Essa componente foi trabalhada com situações de aprendizagens e sequências de batimentos para os alunos de turma residente perceberem a execução das habilidades motoras e quais os batimentos que podemos utilizar para dar resposta às trajetórias do volante.

A inclusão de situações de aprendizagem a nível tático também foi importante desenvolver, com o intuito, não apenas de enviar o volante para o outro lado da rede, mas também com um objetivo de pontuar e colocar o adversário em dificuldade na resposta à trajetória do volante. O trabalho de equipa, nesta parte das aulas, para exercitação dos conteúdos técnico-táticos teve um papel crucial no que diz respeito à atribuição de FB's e à identificação das dificuldades do companheiro de equipa. Ao longo das UD, a turma residente tinha aulas de trabalho mais autónomo, com o objetivo de cada equipa melhorar os aspetos em que sentiam mais dificuldades, fosse a nível técnico ou tático, como por exemplo na tomada de decisão, nos deslocamentos antes e após envio do volante, entre outros.

Relativamente à literacia desportiva, o foco estava principalmente no reconhecimento das regras, na sua aplicação, no conhecimento dos diversos papéis a desempenhar e também ter num olhar mais crítico, quer como jogador, quer como observador e treinador. As regras estavam resumidas, agrupando os aspetos mais importantes num dossiê por cada equipa. Inicialmente, os alunos de turma residente pensavam conhecer as regras da

modalidade, até ao momento em tive de intervir várias vezes, parar o jogo e dar ou retirar pontos a uma equipa. A partir desse momento, as equipas começaram a ler e estudar melhor as regras, não com o intuito de perceber o regulamento em si, mas para obterem pontos para a sua equipa e retirar às equipas adversárias, e assim ganharem o jogo. A ideia de ter um regulamento fixo no dossiê e dar ou retirar pontos contribuiu, de uma forma geral, para o desenvolvimento de cultura desportiva da turma. Além disso, quando havia dúvidas, os árbitros de cada equipa apoiavam-se no regulamento para decidir a atribuição do ponto durante o jogo. Por fim, encontramos o entusiasmo pelo desporto, o gosto pela prática desportiva e a procura da mesma fora do contexto escolar. Na minha turma residente, tinha vários alunos que não gostavam tanto de Badminton, duas alunas e um aluno. No final da UD, esses alunos vieram falar comigo a perguntar sobre a inscrição no torneio de Badminton, nas atividades extracurriculares, sendo que as duas alunas participaram nesse torneio.

No que concerne à turma de desporto, os alunos não necessitavam de exercitar e desenvolver tanto as componentes técnico-táticos e o foco estava mais na organização do evento desportivo. Ao nível de literacia e cultura desportivas, certos alunos tinham como função preparar uma ficha do regulamento, sendo corrigido e aplicado no torneio intra-turma, que decorreu durante duas aulas. O desenvolvimento do entusiasmo pelo desporto não foi necessário, porque sendo alunos de uma turma de desporto, eles adoraram participar, enquanto participantes e atletas e como organizadores e gestores das atividades.

O MED, enquanto um dos modelos de ensino ecológico na EF, tem como visão a centralização do ensino no aluno, possuindo também as suas próprias características, que o tornam tão único e especial. De acordo com Siedentop (cit. por Mesquita et al., 2014), são seis as características estruturais do MED: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o record e os registos, o evento culminante e a festividade.

Antes de mais, foi necessário planear com antecedência a aplicação deste modelo. No que diz respeito à aplicação e planificação do MED, Mesquita et al.

(2014, p. 12) defendem que existem “elevadas exigências ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, bem como a preparação dos mesmos para trabalharem de forma mais autónoma, exige uma preparação exaustiva por parte dos futuros professores, antes da aplicação deste modelo no estágio profissional”. Na turma residente, a preparação passou por um dossiê que orientava os alunos, contendo a distribuição das equipas e as funções dentro de cada equipa, o regulamento e também folhas de registo sobre os resultados dos jogos, as aulas e datas onde realizar um trabalho mais autónomo com o intuito de melhorar as dificuldades da equipa.

Com a turma de desporto a planificação do evento desportivo foi diferente, sendo os alunos os principais monitores de toda a atividade. Desta forma, “os estudantes, em tarefas enquadradas neste modelo de ensino, têm um papel ativo na tomada de decisão que determina a estrutura e a operação da época desportiva, não sendo, por isso, participantes passivos” (Oliveira et al., 2017, p. 20). Mesmo assim, para facilitar um pouco o processo, dividi a organização do torneio em diversas áreas e subáreas, indicando quantos alunos eram necessários para as respetivas funções, com a respetiva descrição, estipulando as datas de entrega, para chegarmos ao dia do torneio e estar tudo pronto e em dia (ver anexo 8).

“Outro aspeto que queria tocar era a organização do torneio intra-turma que eles organizaram com as minhas orientações. O torneio teve sucesso, os alunos gostaram de preparar e ter responsabilidades frente às tarefas. Apenas um grupo não esteve alinhado e organizado com os restantes membros dos outros grupos, e entregaram as tarefas tarde e com pouco sentido, não havendo comunicação entre os diversos grupos”.

(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

Passando agora para a época desportiva de Badmington, na turma residente; nesta UD com um total de 13 aulas, a segunda parte das aulas estava destinada aos jogos que perfaziam a época desportiva. A calendarização estava apresentada no dossiê.

No que diz respeito à afiliação, Mesquita et al. (2014) indicam que no MED

os alunos trabalham em equipas até ao final de época desportiva com o objetivo de desenvolverem a afiliação e o sentimento de fazer parte de um grupo. Aqui, os alunos ocupam de forma rotativa diferentes funções. Além disso, na formação das equipas tive em conta os diversos critérios que Mesquita (cit. por Mesquita et al., 2014) refere, tais como a equidade de participação de todos os elementos de equipa, um equilíbrio competitivo e o desenvolvimento de relações de cooperação e de entreajuda. Sendo assim, tentei criar equipas homogéneas antes de competição, e heterogéneas dentro delas. Também tive o cuidado de juntar os alunos que não falam muito uns com os outros, separar os que se sentem mais à vontade e realizar equipas mistas. De acordo com Guimarães et al. (2001), a ideia de juntar os dois sexos pode potencializar o relacionamento no grupo, o estabelecimento de relações afetivas, o respeito e a compreensão pelo sexo oposto, e evitar a junção de certos alunos que podem causar momentos de distração. Os mesmos autores indicam que com a ajuda do professor e através do trabalho coletivo nas situações de cooperação, diálogo e interação entre os discentes, pode alcançar-se o bem-estar e um melhor conhecimento de si próprio e dos colegas de equipa, indo assim ao encontro de uma das necessidades que a turma tinha de trabalhar ao longo deste ano letivo.

Nas equipas, os alunos ocupavam de forma rotativa as três funções: treinador, jogador e árbitro. Mesquita et al. (2014) revelam que a função de treinador deve ser assumida por alunos competentes frente a esse papel e líderes reconhecidos pela turma e pelo professor. Mantive essa ideia na criação das equipas de Basquetebol com a turma do 10º ano, colocando um jogador federado ou um aluno “mais popular”, mas com responsabilidade por equipa, desempenhando a função de treinador. Na turma residente queria que cada elemento da equipa passasse pelas diversas funções, para assim perceberem as responsabilidades, dificuldades e o modo de intervenção em cada uma delas. Como é natural, os alunos revelaram diversas dificuldades iniciais na ocupação dessas três funções:

“Observador/Treinador:

- Dificuldades em observar os diferentes tipos de batimento e a terminologia;
- Analisar o que o seu jogador deve melhorar ou realizar para ter mais facilidades em ganhar o jogo;
- Dar FB’s em relação ao que melhorar, não apenas dizer “tens de melhorar o serviço”, mas sim olhar para o dossiê e ver como se realiza o mesmo.

Árbitro:

- Conhecer e aplicar as regras de modalidade;
- Posicionamento em relação ao campo;
- Intervir quando há dúvidas na pontuação ou numa jogada e ficar fiel à decisão tomada.

Jogador:

- Tomada de decisão se deve colocar o volante para o fundo de linha do campo ou para perto de rede;
- No serviço, ficar perto de linha de serviço e perceber as vantagens desse tipo de posicionamento;
- Após batimento recuar e ocupar o espaço;
- Colocar o volante numa zona afastada do adversário;
- Realizar o afundo e a extensão de perna do lado de mão executor do batimento e colocar o volante para o fundo do campo”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Os elementos enunciados foram melhorados ao longo de época desportiva, uma vez que as equipas percebiam que tinham de trabalhar em conjunto, melhorar as lacunas de cada elemento para atingir um objetivo e uma boa classificação. “Os elementos de um grupo que trabalhem em conjunto, visando um objetivo comum, a obtenção de uma recompensa, neste caso a classificação do grupo, cujo desempenho depende da aprendizagem individual de cada membro” (Oliveira et al., 2017, p. 22). O papel mais difícil para eles executarem era o de treinador. Araújo (2017) identifica limitações iniciais nos estudantes-treinadores, no que diz respeito no diagnóstico do erro e na emissão de FB’s. Esse era o foco principal do treinador e onde os alunos apresentaram as maiores dificuldades.

“O papel de treinador é que a longo prazo teve menos sucesso uma vez

que eles observavam o comportamento do colega e depois ficavam por aí. Raramente analisam os pontos fracos do adversário. Apenas ficam focados com os erros do seu colega, sem saber como corrigir os mesmos. Os alunos deviam ter um outro ponto de vista. Se não sabem corrigir o colega, então pelo menos analisar os pontos fortes do seu colega e apostar nesses batimentos e ver se com isto conseguem dar resposta aos pontos fracos do adversário”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Desta forma, “a minha grande preocupação era passar pelos diferentes grupos, dar FB e corrigir alguns movimentos, sem esquecer o papel do treinador” (Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020). Durante os jogos do torneio intra-turma, eu falava com os treinadores, com o objetivo de analisar em conjunto o colega de equipa.

“No jogo preocupei-me com esses conteúdos e parei os jogos para dar FB aos jogadores e treinadores, explicar-lhes os erros que estavam a fazer, principalmente na “não” observação do posicionamento do adversário e do reposicionamento lento após o batimento.”

(Diário de Bordo dia 10 de Fevereiro de 2020)

Araújo (2017) revela que com uma pequena intervenção do professor, os treinadores desenvolvem capacidades de reflexão sobre a análise que estão a fazer, neste caso sobre os pontos fortes e os pontos fracos do colega, que muitas vezes eram bater o volante sem olhar para o campo do adversário, a fim de saber o seu posicionamento, assim como o reposicionamento ou ocupação do espaço após o envio do volante. Segundo o mesmo autor, à medida que os treinadores melhoravam o conhecimento do conteúdo, mais facilmente podiam intervir e ajudar nas necessidades individuais dos colegas de equipa. De facto, à medida que os alunos percebiam a importância dos deslocamentos e a ligação dos diversos batimentos e as suas características, trabalhadas ao longo da UD na primeira metade de aula, também conseguiam corrigir os colegas. Relativamente aos jogadores, as habilidades motoras foram melhoradas aula após aula, com a exercitação dos batimentos nas situações de aprendizagem incluindo jogos lúdicos. No que concerne ao papel de árbitro, os alunos rapidamente sabiam as regras.

“Os árbitros já conhecem as regras e tentam, a todo custo, identificar um erro e assim trazer o ponto para a sua equipa”.
(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Araújo (2017) defende que a aplicação do MED deixa um impacto no que diz respeito ao desenvolvimento das competências instrucionais e da liderança dos estudantes-treinadores. Inicialmente notei que os alunos mais tímidos dentro da sua equipa eram menos participativos e mostravam pouca liderança quando ocupavam o papel de treinador. À medida que as equipas ganhavam confiança e que cooperavam, ajudando-se mutuamente, os alunos mais discretos passaram a ter uma voz mais ativa no grupo, sem medo de falar, de comunicar, de dar FB's e de intervir na equipa aquando da passagem como treinador, mostrando autoconfiança e preocupação pela equipa. Talvez não se tenham transformado nos líderes das equipas, mas existiu melhoria significativa no que toca às instruções e na adoção de uma voz mais ativa dentro de sua equipa. Como salientam Siedentop et al. (cit. por Araújo, 2017, p. 44), é importante que “o estudante-treinador seja responsável pela organização e monitorização das tarefas instrucionais durante a aula, bem como pela orientação geral da sua equipa”. Na turma residente, uma vez que as funções eram de forma rotativa, não existia um único treinador com mesma função, sendo que a monitorização das tarefas e a orientação de equipa, de forma a melhorarem as suas lacunas, eram desenvolvidas em grupo, principalmente nas aulas destinadas à autonomia.

“Trabalho mais autónomo de parte dos alunos, onde se notava em certas equipas uma cooperação e a preocupação em ajudar o colega para melhorar, não apenas na exercitação de sequência de batimentos, mas também os conteúdos mais táticos, importantes para os jogos do torneio”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

Ainda dentro de afiliação, o desenvolvimento do sentimento de pertença e a diversidade dos papéis decorreu de forma diferente na turma de desporto. Mesquita et al. (2014) revelam que, na aplicação do MED, os alunos podem

desempenhar diversas funções, tais como organizador do evento, fotógrafo, jornalista, entre outros. Por conseguinte, houve uma distribuição das diversas funções (ver anexo 8) como já referido. Oliveira et al. (2017) mencionam que, ao utilizar o MED, o papel do professor muda, tornando-se um papel mais de suporte aos estudantes, não controlando de uma forma detalhada todas as atividades de aprendizagem. Isto aconteceu com a turma desporto, uma vez que tinham a liberdade de escolher como iam organizar e assumir as diversas funções. Assim, eu era apenas um guião ou um porto onde eles podiam pedir opiniões e tirar dúvidas sobre a organização do evento desportivo.

Relativamente às outras características estruturais do MED, temos a competição formal, uma vez que sem competição a aplicação deste modelo perde o seu significado, sendo também um elemento importante no desporto. Não obstante, procurei que houvesse igualdade de oportunidades, ou seja, nos torneios intra-turma de turma residente, nenhum atleta podia realizar dois jogos consecutivos, sendo obrigatório “rodar as funções dentro da equipa”. Rosado e Ferreira (2011) mencionam que a forte competição pode prejudicar a aprendizagem, tendo um efeito contrário, isto é, produzir isolamento e diminuir o prazer de prática desportiva. Inicialmente na turma residente, a competição ganhou tanta importância devido às classificações e aos registos no placard que dentro de algumas equipas tentavam sempre dar prioridade ao melhor jogador, o que levou a que algumas alunas ficassem muitas vezes como treinadoras ou a arbitrar o jogo, isoladas e afastadas, não sentindo a pertença dentro do grupo. Nas aulas seguintes, controlava sempre a rotação de cada equipa, evitando criar um mau clima dentro das equipas e injustiças em relação às equipas que respeitavam a rotação.

“Devem cooperar mais em equipa e não deixar apenas os melhores jogarem, respeitar a rotação dos papéis dentro de equipa e dar apoio à mesma”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Na turma de desporto, as equipas eram a pares e mistas e a rotação fazia-se após cada set, ou após 10 pontos; cada equipa definia a sua rotação, não

sendo uma turma onde tivesse que controlar essa regra para que toda a gente jogasse.

O registo dos resultados na turma residente era feito pelos alunos no dossiê, e por mim num placard. Na turma de desporto, cada árbitro de campo apontava os resultados e comunicava à mesa do júri. Mesquita et al. (2014, p. 2) relatam que “os registos estatísticos contribuem para o sucesso do modelo, na medida em convocam a noção de recorde e avaliação formativa. Especificamente, informam acerca do rendimento desportivo das equipas e desenvolvem o conhecimento e a capacidade de análise da performance, para além de suscitarem nos alunos o sentimento de superação e emancipação”. Senti que os registos eram um fator de motivação na turma residente, onde as equipas tentavam ser melhor do que as equipas adversárias, trabalhando em grupo para atingir este fim e ter uma boa classificação.

O record, outra característica estrutural para as estatísticas e publicidade das equipas, não esteve muito presente em ambas as turmas. Relativamente ao evento culminante, segundo Mesquita (cit. por Mesquita et al., 2014, p. 2), “é no decorrer do evento culminante que são entregues os prémios definidos pelo professor, entre os quais se destacam o de rendimento desportivo, o de *fair-play*, o de empenhamento, entre outros”. Na turma residente, os prémios foram dados por mim, na turma de desporto, foram os atletas que realizaram os prémios e construíram um pódio. No que diz respeito à festividade, na turma residente existiu um clima agradável com a aplicação deste modelo, sendo que na turma de desporto havia um grupo de multimédia, responsável por tirar fotografias e vídeos e apresentar um *power point* final.

Fazendo um pequeno balanço sobre a utilização do MED nessas duas turmas, de forma mais geral, penso que este foi um modelo bastante enriquecedor, tanto para a turma residente – talvez com menores níveis de desempenho –, como para a turma de desporto. Com o MED, a turma residente aprendeu a trabalhar em equipa, a dar voz aos alunos mais tímidos da turma, a rever, conhecer e a aplicar as regras de modalidade, a executar e refinar as habilidades motoras ao nível técnico-tático, mas sobretudo a desenvolver uma capacidade de análise crítica, enquanto treinador, sobre os

acontecimentos do jogo. Na turma de desporto, os alunos desenvolverem mais as capacidades organizativas e a responsabilização nas diversas funções, trabalhando e comunicando em conjunto, para haver harmonia e ligação entre os vários setores de organização do evento desportivo.

Outro modelo aplicado ao longo do EP, foi o Modelo de Instrução Direta (MID) na Ginástica, com a turma do 6º ano, uma vez que eram alunos pouco organizados, com pouco conhecimento e habilidades nessa modalidade e com ritmos de aprendizagem muito lentos. De acordo com Oliveira et al. (2017, pp. 18-19), na aplicação do MID, o docente é visto como um líder instrucional, pois o docente “tomou praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, em concreto, a seleção dos conteúdos; a gestão da aula; a apresentação das tarefas; as progressões de ensino; os padrões de envolvimento; o ritmo; e as interações instrucionais com os estudantes”.

Após a AD, percebi que a turma não tinha conhecimentos nem autonomia e não respeitava certas regras da professora de EF. Neste contexto, tive que ser eu a planear e a organizar todo o processo. Tendo em conta a falta de organização e o desrespeito pelas regras impostas em aula, o MID foi o modelo instrucional adequado. Oliveira et al. (2017) dizem que quando não existe rotina e implementação das regras, a abordagem pelo MID pode ser uma sugestão. Devido à pouca aquisição dos conteúdos básicos de Ginástica e por não ser uma das modalidades preferidas dos alunos, Oliveira et al. (2017, p. 19) mencionam que “os estudantes com baixas habilidades, bem como alunos desmotivados, parecem executar melhor os exercícios solicitados num ambiente mais estruturado, como é característico do MID”. Os mesmos autores mencionam que se é para melhorar a realização de uma determinada técnica, através de exercícios analíticos, o MID será uma boa opção devido às suas características.

Assim sendo, criei situações de aprendizagens com estações e com a utilização de percursos e por vagas, conforme descrito anteriormente, para potencializar a aprendizagem dos alunos nos diversos conteúdos gímnicos. Segundo Hastie (cit. por Araújo, 2017), nesse modelo, os alunos têm um papel passivo e pouca ou nenhuma autonomia e não atribuem significado às tarefas

de aprendizagem. De facto, os alunos não percebiam bem a progressão das situações de aprendizagem e davam pouco significado à tarefa, sendo fundamental explicar cada estação no início da aula.

Relativamente ao funcionamento das aulas, foram tomados em conta os três aspetos que Rosenshine (1983) menciona para a aplicação do MID, designadamente: a revisão da matéria, a monitorização elevada de atividade motora e a avaliação e correção sistemáticas, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos. A revisão da matéria passava pelo questionamento no que diz respeito à nomenclatura dos conteúdos e dos aparelhos gímnicos, de resto era pela exercitação de uma estação com exercícios abordados nas aulas anteriores. A monitorização de toda atividade era efetuada pelo controlo do tempo destinado a cada estação, ou pelo número de repetições; de seguida os grupos rodavam. Por vezes, notava que alguns alunos se sentiam à vontade em certos conteúdos, mas noutros manifestavam algumas dificuldades, por isso, deixava-os nas respetivas estações até obterem uma taxa superior de sucesso na realização do movimento.

A avaliação e a correção estavam sempre presentes, quer em termos de cuidados e de segurança com as minhas ajudas, quer com o elevado número de FB's que dava. Uma vez que eram alunos do 6º ano, tentava ter cuidado com os FB's que dava, privilegiando os FB's positivos para motivá-los para a prática desportiva. No que diz respeito às ajudas, era fundamental rever e dominar todas as ajudas, de modo que não senti grandes dificuldades nem incertezas na sua aplicação. Nas aulas, optei pela prática de exercícios que trabalhassem os conteúdos definidos nas aulas anteriores e pela introdução de novos elementos. De acordo com Rosenshine (cit. por Mesquita e Graça, 2009), o MID segue decisões didáticas, nomeadamente, a progressão das situações de ensino, ou seja, a abordagem "passo a passo", uma instrução e explicação detalhada das situações de aprendizagem e a prática motora ativa e intensa. Relativamente às instruções, essa parte ocupava bastante tempo para lembrar os critérios de exercitação, em cada estação, e os cuidados e os aspetos de segurança, ou as ajudas, a realizar, como foi o caso no aparelho de minitrampolim para a receção nos diversos saltos. A prática motora ativa e

intensa ajudou a acalmar os alunos, principalmente na ativação geral, uma vez que um professor durante o primeiro ano do mestrado dizia o seguinte “se querem os alunos mais calmos e controlar a turma, apostem num aquecimento com bastante intensidade”.

Com a abordagem deste modelo, o controlo de turma era mais fácil e contribuía para o envolvimento de todos os alunos nas diversas estações, evitando assim certos conflitos.

Na modalidade de Ginástica acrobática com a turma do 10º ano, utilizei uma parte do modelo desenvolvimental das tarefas (MD), para me ajudar na orientação das tarefas, servindo também para os alunos na resolução dos problemas das respetivas tarefas. O MD exige um tratamento didático com ajuste das condições de prática através da modificação das características das tarefas. Na abordagem do MD tive o cuidado de não criar tarefas demasiado fáceis nem demasiado difíceis, uma vez que não ajudariam na progressão das aprendizagens nem contribuiriam para a motivação dos alunos.

Segundo Mesquita e Graça (2009), o MD apresenta três aspetos fundamentais: a progressão, que diz respeito à passagem de um nível para o outro, neste caso do simples ou do menos difícil para o complexo ou o mais difícil, com o intuito de se aproximar da tarefa final. Aqui, encontramos o efeito de hélice havendo uma articulação vertical, ou seja, de uma tarefa para a outra e uma articulação horizontal, a intra-tarefa; o refinamento, que inclui um tratamento mais detalhado das componentes críticas das habilidades motoras; e a aplicação em situações de competição. Visto que a turma tinha maturidade e era muito autónoma e responsável, a aplicação do MD na Ginástica acrobática pareceu-me perfeita.

Assim, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos, onde cada grupo tinha um dossiê de Ginástica com a definição das características dos bases e dos volantes, sendo eles próprios a decidir quem ia ocupar as diversas funções. O dossiê era constituído numa primeira parte com a recapitulação das diversas pegas, incluindo exercícios de contra equilíbrios. Após conseguirem fazer e realizar com cada elemento do grupo, podiam passar para o monte e

desmonte das diversas figuras. Dentro das figuras, havia figuras de pares, trios e de quadras, sendo que cada uma delas tinha três níveis, do mais simples para o mais complexo. Os alunos apenas podiam passar para um nível após terem realizado com sucesso o nível anterior. Considerando que cada aluno do grupo devia passar pelas diversas funções, tínhamos aqui a articulação horizontal (intra-tarefa) do efeito de hélice, ou seja, a passagem por todos enquanto volante e base.

A minha principal função era dar FB's e apoios sobre as regras de segurança e as pegas, e controlar os detalhes na montagem das figuras, no que diz respeito à postura corporal, à colocação dos apoios, ao equilíbrio e à saída de forma controlada e em segurança. Esse tipo de controlo ia ao encontro do refinamento, ajudando os diversos grupos a melhorarem os detalhes da apresentação das figuras. Com a aplicação do MD, o objetivo era construir uma apresentação de diversas figuras, a serem avaliados pelas outras equipas, havendo depois uma classificação, no final da UD. Devido aos constrangimentos conhecidos, o segundo período não foi suficiente para dar continuidade a este modelo. Mesmo assim, esta abordagem foi de grande utilidade, tanto para mim como para os alunos, uma vez que foi outra forma de ensinar, transmitir conhecimento, sobretudo por serem os alunos a desenvolverem as tarefas, explorando e encontrando em equipa, as soluções nos diversos níveis para atingir os objetivos definidos.

Ao longo do EP apercebi-me que não utilizava a totalidade dos diversos modelos instrucionais. Cada modelo apresenta vantagens e lacunas, por isso, foi um modo de desenvolver um pensamento e olhar mais crítico acerca dos modelos, ao longo de minha intervenção pedagógica. Dando um passo atrás consegui ter uma visão mais ampla dos modelos e pensei assim: “Porque não juntar os benefícios de alguns modelos” e criar um modelo próprio e diferenciado. Mesquita et al. (2012), no seu estudo, fizeram a junção dos modelos MED e MD, resultando no denominado modelo híbrido de ensino. Comecei a utilizar os chamados modelos híbridos na minha prática pedagógica.

“A longo prazo, quero desenvolver mais trabalhos baseados num modelo híbrido, ou seja, uma junção das mais-valias de dois modelos, indo assim ao encontro dos objetivos traçados e assim potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos”.
(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

Queirós (2017) revela que a aplicação dos modelos de forma pura raramente funciona bem, devido à diversidade dos contextos, das situações e das evoluções ao longo das aulas. A mesma autora defende que os modelos híbridos podem dar uma melhor resposta, ao usar diversas estratégias pedagógicas retiradas de vários modelos. Visto que queria trabalhar os valores psicossociais, com a minha turma residente, entre os quais a cooperação, a entreajuda, o respeito e a aceitação de diferença dos colegas de turma, utilizei a lecionação do Judo como ferramenta para potencializar o desenvolvimento desses mesmos valores.

“Do meu ponto de vista, é importante abordar esta modalidade, trabalhando assim o respeito e a segurança em relação aos colegas de turma. Os alunos trabalharam em equipa para montar o praticável e estavam motivados e atentos a todas as indicações e instruções. Eles estavam dispostos a aprender e desfrutar dessas novas vivências e aprendizagens”.
(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

Segundo Batista (cit. por Batista et al., 2019, p. 208), o Judo é “uma modalidade que objetiva promover o domínio de competências relacionadas com o desenvolvimento coordenativo; desenvolver e aperfeiçoar a coordenação motora geral e óculo segmentar; promover o conhecimento de técnicas específicas e fomentar a cooperação e respeito entre as crianças”. Não apenas os valores sociais eram importantes, mas também a experiência e a vivência da exercitação de uma modalidade que os alunos nunca tinham abordado durante toda a vida escolar. No Judo apliquei, então, um modelo híbrido, isto é, a junção do MID e o Modelo de Ensino com Pares (MEP).

“Visto que os alunos não têm experiência nenhuma na modalidade, o modelo de instrução a abordar foi o MID e o ensino por pares. Esta

metodologia teve sucesso ao longo da aula, os alunos estavam atentos aos pormenores e exercitaram a imagem, ou neste caso, o movimento desejado e apresentado por mim ou pela colega. Utilizei um aluno que pratica um desporto combate para dar uma melhor imagem ao movimento desejado. Os FBs foram dados passando por cada par e ajudando e corrigindo os movimentos mecânicos”.
(Diário de Bordo, dia 27 de Fevereiro de 2020)

De acordo com Silva et al. (2017, p. 109), “no modelo de ensino com pares, os alunos trabalham em grupos de dois, sendo atribuída a um dos alunos a função de “professor” e ao outro de “aluno”. Tem, como principais vantagens, um elevado envolvimento na tarefa, grande quantidade de oportunidades de resposta motora, de correção dos erros e de ajuda e encorajamento”. Os mesmos autores defendem que o MEP ajuda no desenvolvimento das competências pessoais e sociais, algo que foi necessário e fundamental desenvolver com a turma residente. Segundo Brya (cit. por Chng e Lund, 2018), o MEP é considerado um sistema de instrução no qual ambos os discentes trabalham em conjunto para apoiar a sua aprendizagem. Desta forma, os alunos juntaram-se dois a dois e tiveram uma folha com as diversas técnicas que abordámos durante as aulas.

Numa primeira fase, com a abordagem do MID, eu explicava as pegas, as quedas, as projeções e as imobilizações com a ajuda de um aluno de turma. Relembrava os cuidados a ter e depois passava a “batata quente” para o lado dos alunos. Nesse momento, os alunos ocupavam duas funções ao mesmo tempo um de ajudante/treinador e outro de atleta. De acordo com Topping (cit. por Chng e Lund, 2018), o executor aprende a realização enquanto o observador aprende a observar, a analisar e a fornecer FB em função do desempenho motor do colega. O aluno ajudante/treinador tentava corrigir o colega em função das indicações dadas por mim e dos critérios de êxito apresentados na folha. Esta dinâmica de trabalho ajudou na criação de laços de amizade, na construção de confiança e no respeito pela diferença uns dos outros e na autossuperação. Segundo Carlson (cit. por Rosado e Ferreira, 2011, p. 188), esses “ambientes cooperativos parecem promover as aprendizagens, o empenhamento, as emoções e as interações pessoais

positivas”. De facto, o clima de aula era bastante diferente comparando com as outras aulas, os alunos sentiram prazer em aprender em conjunto e a vivenciar uma nova modalidade. A aplicação do modelo híbrido foi um sucesso no desenvolvimento das novas aprendizagens dos alunos e este tipo de lecionação criou momentos marcantes, tanto para mim, como para os alunos.

De todos os modelos que estudámos ao longo de nossa formação, mantenho a opinião que nenhum deve ser substituído e que todos podem ter um papel primordial na aprendizagem dos alunos. Cada modelo tem as suas características e podem e devem ser utilizadas pelos professores como “bússola”, com um intuito de potencializar a aprendizagem dos discentes. É de salientar que a aplicação de um modelo híbrido, aproveitando os “bons ingredientes” de cada modelo enquadráveis na modalidade que queremos lecionar, pode ser fulcral na qualidade do ensino e, do meu ponto de vista, deve ser mais investigado e desenvolvido. Ao longo do EP, com a aplicação dos modelos e das várias formas de ensinar, aprendi a ter um pensamento mais crítico e um espírito aberto para as inovações e as novas metodologias de ensino, nunca desvalorizando a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a minha formação. Contudo, é preciso acolher o ensino da EF de uma maneira mais inovadora, tendo como foco principal o desenvolvimento dos alunos na sua plenitude, arranjando estratégias e experimentando novas abordagens.

“Pássaros criados em gaiolas acreditam que voar é uma doença”.

Alejandro Jodorowsky (s/d)

3.7. O ensino à distância: A aprendizagem invertida no ensino da Educação Física

Nota prévia

Face ao término das aulas presenciais, o projeto de investigação relativo às questões da avaliação para aprendizagem não pôde ser concretizado, pelo que a opção foi aprofundar esta temática, dando assim resposta à exigência do professor investigador. Em termos de estrutura, inicia-se com uma breve introdução, na qual se contextualiza a temática e a necessidade de a desenvolver, para depois se avançar para os processos de planificação e operacionalização e finalmente os resultados alcançados. De referir ainda que os dados apresentados nos resultados são oriundos do meu diário de bordo e dos depoimentos dos alunos.

3.7.1. Introdução

No dia 4 de março de 2020, foi enviado um comunicado pela direção da escola a todos os elementos da comunidade educativa, relativo ao plano de contingência aprovado, no seguimento das recomendações da Direção-Geral de Saúde (DGS). O comunicado considerava a necessidade de proteger toda a comunidade educativa, com o intuito de prevenir a expansão da epidemia causada pelo vírus, Covid-19.

“Ainda na mesma semana, todos os alunos, pessoal docente e não docente tiveram uma única preocupação, o Covid-19 que já chegou ao território nacional (...) Eu tive a sensação de que os alunos estavam mais preocupados a tentar prevenir a situação do que a restante comunidade escolar. Por razões de segurança de saúde, e para impedir mais a transmissão à população, a Organização Mundial de Saúde deu ordens para que se tomassem medidas nos diversos países e, assim, o conselho nacional de saúde encerrou todas as escolas”.
(Diário de Bordo, dia 11 de Março de 2020)

Face ao rápido evoluir da situação, no dia 13 de março, o Primeiro Ministro

fez um comunicado ao país acerca da interrupção de toda a atividade letiva presencial nas escolas, a fim de evitar agravar e para minimizar o impacto da pandemia a nível nacional. O encerramento das escolas era prioritário e o primeiro setor a ser fechado, uma vez que as escolas não têm nenhum tipo de “barreira imunitária”, pela quantidade de pessoas concentradas num único local. Neste contexto, a partir do dia 16 de março surgiram grandes dúvidas sobre como iríamos dar continuidade ao nosso EP.

“Nunca pensei que algum dia fôssemos viver esta realidade, deixar com antecedência a escola e não lecionar mais aulas presenciais, abandonando a nossa segunda casa”.
(Diário de Bordo, do 3º Período de 2020)

“E agora, como é que vai ser? Acabou a minha caminhada neste primeiro ano de prática pedagógica? Vou voltar a rever as minhas turmas? Como vai ser toda esta organização? Vou dar aulas de EF a partir de casa?”
(Diário de Bordo, do 3º Período de 2020)

Paralelamente, várias foram as vozes que se fizeram ouvir acerca da situação, nomeadamente a do professor José Soares, docente da FADEUP. Numa entrevista ao Porto Canal, o professor José Soares¹⁰ reportou-se à forma de olhar para esta conjuntura e para as grandes incertezas do futuro, caracterizando esta fase como turbulenta e disruptiva para o equilíbrio das pessoas.

A partir desse momento percebi que tudo mudou, a nossa vida e hábitos diários, até mesmo a nossa função dentro de sociedade, bem como o meu papel enquanto docente e toda a prática pedagógica. Toda a gente teve que se confrontar com esta nova realidade, desconhecida até esse dia. Todos, docentes e discentes e restante comunidade educativa, tiveram de sair da sua zona de conforto e fazer face aos novos desafios. As regras do jogo mudaram e todos os participantes, alunos e professores, tiveram de adaptar o seu papel

¹⁰ Entrevista conduzida no Programa “Todos em casa, e agora? A escola, os professores, os alunos e os pais”, no canal Porto Canal. Pode ser consultada na seguinte ligação: http://videos.sapo.pt/VY7Wdm7oykWsOCTozJeH?fbclid=IwAR19YFG9IzJLkhWRYxzIwc_cVUC_Sng_CMVP7FCyOdJXF7RyXtTD_nhNvmPU

e o seu jogo em função das novas regras e condições impostas. Um novo jogo, onde a dinâmica e o seu regulamento ainda eram pouco claros e definidos. Um jogo com necessidade de ser explorado e construído de forma coletiva por todos os “jogadores” deste “*new game*”.

Tanto os docentes como os alunos se depararam com um novo desafio no processo de ensino-aprendizagem à distância, com a disponibilização de recursos tecnológicos para o concretizar.

“São, e serão, tempos diferentes daqueles a que estamos habituados e que nos obrigam a todos a grandes adaptações. Adaptações dos estudantes, às formas de aprender, e dos docentes às formas de ensinar”.

(Diário de Bordo, do 3º Período de 2020)

A necessidade de viver uma nova realidade questionou tudo. Considero, até, que na nossa área a maioria dos docentes teve de fazer um “*refresh*” sobre as suas estratégias e metodologias aplicadas em contexto de aula presencial, de modo a usar mais a tecnologia. Como refere Baptista (2011, p. 148), ser professor é “integrar-se no processo educativo e apresentar-se como parte integrante de um novo conceito de educação que seja capaz de responder às exigências de uma sociedade tecnológica”.

Além disso, deu tempo para os profissionais da área de educação refletirem sobre o ensino. Como referem Cardoso et al. (2016, p. 131), “os acontecimentos futuros, sempre diferentes dos que ocorreram no passado, atualizam e modificam as histórias que contamos e fazem com que as concepções do sujeito se alterem, o que é compatível com a ideia de aprendizagem”. Do meu ponto de vista, a frase dos autores reflete e encaixa-se perfeitamente no ensino de hoje em dia.

Num ano atípico, neste contexto único e nunca antes perspetivado, o mundo inverteu-se. De acordo com Hwang et al. (cit. por Yorganci, 2020), o uso tradicional do tempo em sala de aula e fora da sala de aula mudou, as atividades tradicionalmente realizadas em sala de aula tornaram-se atividades domésticas, enquanto as atividades de lição de casa acabam sendo atividades de classe.

Por ser uma disciplina prática, o contexto da EF é questionável. De facto, segundo Sargent e Casey (2020) assistiu-se a uma dicotomia: por um lado, a exploração do uso e da aplicação da TIC e, por outro, a necessidade em garantir a aprendizagem dos alunos e que eles estivessem fisicamente ativos. Algo que se revelou como um grande desafio para os professores de EF. Na opinião do professor José Soares, as aulas *online* são uma solução que pode funcionar, mas devem ter uma configuração diferente, sendo que os professores não estão preparados para esta realidade insofismável.

De acordo com Pagnez (2016, p. 71), “para que um professor desempenhe esse papel é necessária uma formação inicial para assimilação dos princípios da Educação à Distância, domínio das tecnologias, sua estrutura e linguagem, além da construção de um projeto pedagógico e de curso, que permite a formação e acompanhamento dos professores”.

Na minha realidade, houve duas fases diferentes no ensino à distância. A primeira engloba as duas semanas antes do final do 2º período, e a segunda diz respeito à totalidade do 3º período. De forma a estar preparado, participei numa *webinar* organizada pela Escola Virtual, onde o professor Marco Bento¹¹ introduziu a temática da aprendizagem invertida, conhecida como *Flipped Learning* (FL). Uma metodologia de ensino à distância que podia dar resposta aos novos desafios encontrados na EF. Do meu ponto de vista, a necessidade levou à organização de um novo modelo desconhecido até esse momento.

AL Rowais (2014) caracteriza a FL como um meio através do qual os alunos aprendem novos conteúdos *online*, assistindo a aulas em vídeo, em que os professores têm a possibilidade de oferecer orientações e interações mais personalizadas aos alunos. A FL vai para além disso, na medida em que implica que os alunos se preparem de forma autónoma, sendo o professor um orientador do processo do ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere ainda que a FL também potencializa a incorporação de tecnologias digitais num novo método pedagógico, sendo uma prática educacional construtivista e colaborativa. Este modelo vai muito além disso, pois como menciona Blair (cit.

¹¹ 4.º webinar | Ser professor a 360º - Ensine a distância já: Aprendizagem Invertida – Pode ser consultada na seguinte ligação: <https://www.youtube.com/watch?v=OEXhg-S882A>

por Neto et al., 2017), a FL pode ser uma ferramenta capaz de proporcionar uma aprendizagem de maior qualidade no desenvolvimento das habilidades teóricas e práticas.

Não obstante, a abordagem deste modelo ainda se reveste de algumas dúvidas relativas ao seu funcionamento e à sua estrutura na nossa área. Como Sargent (cit. por Østerlie e Mehus, 2020) refere, ainda existem poucos estudos sobre a aplicação da FL na EF. Face a este desafio, neste estudo, pretendo relatar os desafios, dificuldades e aprendizagens vivenciadas nesta nova realidade do ensino à distância, em que utilizei alguns pressupostos da FL no ensino da EF.

3.7.2. Das orientações à planificação e implementação

É de salientar que na primeira fase houve poucas diretrizes, mesmo assim o PC discutiu com o NE acerca das questões de natureza pedagógica e curricular, esclarecendo que deveríamos manter um funcionamento “normal”, dentro do condicionalismo decorrente de as atividades com os alunos serem não presenciais.

Face a este quadro, as primeiras decisões podem ser observadas no excerto que a seguir se apresenta:

“Num curto espaço de tempo, duas semanas antes de acabar o segundo período, a solução imediata para dar continuidade às aulas era com a realização de um plano de trabalho com diversas tarefas, abordando na mesma as quatro categorias transdisciplinares através de reflexão dos valores psicossociais (partilha, espírito de equipa, entreajuda) encontrados no filme que sugeri (Gridiron Gang - A gangue está em campo) e como o desporto pode contribuir na vida das pessoas, exercitação de um TF com o registo da frequência cardíaca, criar um curriculum vitae criativo de um(a) atleta das modalidades abordadas ao longo do ano e uma pequena reflexão sobre a participação e desempenho nas aulas de EF”.

(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

No que diz respeito à gestão e organização das tarefas e das aulas havia muito a fazer, nomeadamente: atribuir FB's e responder aos alunos, a

comunicação e a criação de uma proximidade professor-aluno mesmo estando em distância. De facto, eram pontos com uma grande margem de progresso, havendo muita investigação para desenvolver.

“Eu recebia todos os dias e-mails de três turmas, sabendo que cada turma tinha quatro tarefas a entregar e inicialmente foi complicado ter uma visão ampla, não sobre quem realizou ou não a tarefa, mas sim sobre o conteúdo em si e a qualidade do trabalho, não sendo possível responder a todos e dar FB de forma como pretendia dar, se fosse em contexto de aula.”

(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

“Se o próximo período continuar assim, é preciso ter uma outra organização de logística, de registos e encontrar tarefas motivadoras e onde todos os alunos possam participar. Estratégias que vão mais ao encontro de uma verdadeira aula de EF e da realidade conhecida por todos”.

(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

No dia 9 de abril, o Conselho de Ministros anunciou a decisão da não reabertura das escolas. Apesar de não poder estar nas instalações do estabelecimento de ensino, isso não significava a interrupção do ano letivo. Na realidade, os estabelecimentos de ensino deviam promover atividades educativas à distância, dentro das suas possibilidades. Nesta fase, a EC deu algumas diretrizes e alternativas, como por exemplo a criação de fichas, material e tarefas, em função das horas atribuídas à disciplina, no horário do aluno. Assim, todo material desenvolvido foi entregue ao diretor pedagógico. Cada docente era livre de usar os meios que entendesse, arquivando o material produzido, incluindo o dos alunos.

Entretanto, a direção da EC informou que o Ministério da Educação estava a preparar documentos específicos de orientação a nível nacional, que serviriam de guião, sendo que cada escola decidiria o modo de implementar as atividades letivas não presenciais.

A intervenção conjunta do Ministério de Educação com a DGS, na garantia de continuidade da aprendizagem dos alunos, sugeriu uma estratégia e um plano de ensino à distância, fruto de um processo construtivo e dinâmico com a

utilização dos meios tecnológicos, englobando o total de oito princípios orientadores:

- 1) Mobilizar para a mudança (envolvimento de toda a comunidade escolar, na procura de estratégias e ensino a distância; definir um papel para as lideranças intermédias; constituir uma equipa de apoio para dar resposta às problemáticas)

Cada entidade titular era livre de organizar o trabalho da forma que entendesse mais adequada. A nova realidade forçou um trabalho cooperativo de toda a comunidade escolar, incluindo um esforço dos alunos e dos encarregados de educação. A utilização e a familiarização dos docentes com as novas tecnologias também foram um desafio. De facto, como afirma Jones (cit. por Dotta et al., 2019), a implementação das TIC nas escolas é complexa, devido às competências e motivações dos professores. Não havendo outra escolha, os docentes tinham de se submeter a esta condição.

- 2) Comunicar em rede (estabelecimento de um circuito de comunicação eficaz)

Cuervo et al. (cit por Dotta et al., 2019) referem que é fundamental um investimento pessoal e das instituições educativas na formação e na constituição de sistemas e redes de suporte para os professores, bem como para os alunos. Face a este quadro, a EC criou uma equipa de apoio informático que explicou o sistema e o funcionamento das ferramentas das aulas à distância, como a aplicação do sistema *Microsoft Teams* e a criação das “equipas”. Assim, cada turma tinha um grupo constituído pelo diretor de turma (DT) e os restantes professores, considerado como um “conselho de turma *online*”. Ao mesmo tempo, cada professor tinha uma “equipa” por disciplina, em cada turma, fazendo a ligação com os alunos.

Foram, ainda, explicados outros detalhes do funcionamento, nomeadamente, o registo das presenças dos alunos, a partilha do ecrã, a marcação de reuniões, a criação de pastas e tarefas, entre outros aspetos. Do

ponto de vista dos alunos, cada um tinha o número de equipas por disciplina. Conforme refere Pagnez (2016, p. 71), “é necessário destacar que um sistema de ensino à distância não se constitui pela transposição de uma estrutura presencial para uma plataforma tecnológica permeada pelo computador, tratando-se de uma mudança de paradigma de pais tanto do professor quanto do aluno a partir de bases filosóficas, epistemológicas e ontológicas das anteriormente utilizadas”. Sendo assim, o próximo princípio orientador era fundamental para um bom funcionamento do ensino à distância.

- 3) Decidir o modelo de ensino a distância (adaptação da carga horária por disciplina, flexibilidade temporal na execução das tarefas, diferentes ritmos de aprendizagem, conceber o plano de trabalho dos alunos, método a utilizar nas aulas síncronas e assíncronas)

Segundo Neto et al. (2017), as aulas invertidas levam a que haja atividades ou tarefas que podem ocorrer em modo assíncrono. Desta forma, no que concerne à carga horária, cada disciplina devia destinar metade das suas aulas semanais a aulas síncronas, ou seja, aulas onde o professor e os alunos estão em ligação através do sistema *Microsoft Teams*; e a outra metade a aulas assíncronas, reservadas ao desenvolvimento de atividades e tarefas de forma autónoma pelos alunos.

De acordo com Pagnez (2016), para que um aluno seja mais autónomo, nesta nova realidade, precisa de ter conhecimentos sobre a tecnologia. Muitos alunos sentiam-se à vontade com as TIC, não obstante, foi necessário explicar, a outros, como partilhar o ecrã, a ligação do microfone e da câmara, como aceder às tarefas e como as colocar na plataforma, bem como a utilização de outras aplicações para a criação de vídeos.

Relativamente à FL, Østerlie e Mehus (2020) mencionam que este modelo na EF pode incluir a introdução de tecnologias digitais, tais como disponibilizar vídeos, a fim de fornecer mais tempo ao aluno para as aprendizagens, antes da aula síncrona. O tempo para realizar as tarefas era bastante flexível, não se prejudicando os alunos se houvesse um ligeiro atraso na entrega, uma vez que

cada aluno tinha de gerir o seu tempo e organizar o seu próprio horário, em função das tarefas solicitadas para as aulas assíncronas. Na realidade, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e métodos diferentes para dar resposta às tarefas. Para o DT ter conhecimento amplo das atividades e aulas desenvolvidas ao longo de semana, todos os docentes tinham de criar e enviar um plano de trabalho, ou seja, uma planificação semanal (ver anexo 9).

- 4) Colaborar e articular (entre professores, entre professor-aluno, entre professores-encarregados de educação e entre os alunos)

A colaboração e a articulação entre todos os agentes educadores eram cruciais para um bom funcionamento. Não obstante, “durante as aulas, por vezes a ligação à internet não funcionava muito bem porque estava sobrecarregada e havia certos momentos de interrupção” (Diário de Bordo do 3º Período de 2020). Além disso, e como referiu o professor José Soares, um dos papéis fundamentais dos professores era promover o relacionamento e a comunicação com os alunos, mantendo um ambiente que fosse relativamente descontraído, numa perspetiva de os ajudar a ultrapassar este momento.

- 5) Metodologias de ensino (diversificadas metodologias em que o aluno tem um papel ativo na procura de novas aprendizagens, pesquisa, apresentação, desenvolver as áreas de competência)

Dotta et al. (2019, p. 53) referem que “o uso das tecnologias obriga-os a despendar tempo, esforço e recursos em detrimento do tempo necessário para o ensino e desenvolvimento de importantes elementos do currículo”. O uso de novas estratégias e ferramentas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem foi um enorme desafio, no sentido de encontrar tarefas motivadoras, evitando o mesmo cenário da primeira fase. Um dos grandes objetivos era a abordagem de uma metodologia que integrasse melhor os alunos. Como afirma Palhares (cit. por Ribeiro, 2020), centrar menos no ensino e mais na aprendizagem dos alunos, tornando-os construtores do seu próprio conhecimento. Foi neste contexto que o modelo da FL entrou em jogo, no qual,

segundo AL Rowais (2014), o aluno pode escolher uma metodologia de aprendizagem adequada ao seu interesse, podendo recorrer a diferentes meios.

Na *webinar* apresentada pelo professor Marco Bento, são indicados oito pontos essenciais para a estruturação da FL, que também foram aplicados ao longo do 3º período:

- a) Estruturação do conteúdo e o tempo médio dedicado: Diz respeito aos recursos de diferentes tipologias que o professor escolhe, nomeadamente, vídeos, áudios, textos, *power point*, entre outros; e o tempo médio que os alunos precisam para consultar. Nas diversas tarefas, desenvolvidas no 3º período, recorreu-se a uma diversidade de recursos (*power point*, ficha de construção do plano de treino e vídeos) para o TF e a modalidade de Atletismo;
- b) Entregar os recursos ao aluno para a exploração autónoma: Entregar dois ou três recursos, dando a possibilidade de o aluno consultar outras fontes, podendo trazer outras informações para a aula;
- c) Propor tarefas de reflexão sobre o conteúdo: Este ponto engloba o tipo de tarefa que pedimos aos alunos. No caso do TF foi a criação de um plano de treino e a gravação de vídeos para apresentar durante a aula; no caso de Atletismo, a criação de um *power point* sobre a caracterização da modalidade e um vídeo sobre a técnica de corrida;
- d) Definir processos de monitorização de atividades: Guardar e analisar as tarefas realizadas, dando FB's aos alunos;
- e) Sistematizar o conteúdo: Os alunos podem comunicar entre si e cruzar as informações para melhorar e refinar os conteúdos;
- f) Praticar/produzir/aplicar o conteúdo em situações do quotidiano: No que diz respeito ao TF, os alunos aplicavam duas vezes por semana o seu plano de treino, indo ao encontro dos objetivos que tinham estabelecido e também em função das suas necessidades;
- g) Apresentação do produto final: Apresentar nas aulas síncronas os trabalhos e vídeos desenvolvidos no TF e no Atletismo;

- h) Avaliar o processo: Não sendo apenas o professor a avaliar o trabalho realizado, mas incluir os alunos na partilha de opiniões e FB's sobre o trabalho dos colegas, críticas construtivas, com o intuito de melhorarem nas ocasiões seguintes.

Esses oito pontos enquadram-se em três momentos de aula: antes (a, b e c, d), durante (e, g) e após a aula (f).

Por sua vez, AL Rowais (2014) defende que existem quatro pilares fundamentais na FL, são eles: um ambiente flexível (variação de tarefas e métodos de aprendizagem), a mudança na cultura de aprendizagem (ensino mais centrado no aluno), o conteúdo intencional (conteúdo e matéria a lecionar) e, por fim, educadores profissionais que determinam quando e como mudar a instrução para uma aprendizagem individual, e como maximizar o tempo de aula presencial, fornecendo FB's aos alunos.

- 6) Selecionar os meios tecnológicos (recorrer a ferramentas já conhecidas pelos professores e alunos, disponibilizar apoio técnico e pedagógico aos professores)

De acordo com Dotta et al. (2019), para além de fazerem parte do quotidiano atual, as TIC também têm um papel na melhoria da qualidade do ensino, desenvolvendo competências digitais indispensáveis para a preparação das novas gerações, para um futuro complexo e incerto. O uso de ferramentas conhecidas e desconhecidas levou a uma aprendizagem e partilha da utilização das TIC, não apenas da parte dos alunos, mas de toda a comunidade educativa.

- 7) Cuidar da comunidade escolar (desenvolver atividades promotoras do sentimento de pertença e não de isolamento, do bem-estar emocional, incentivar a entreajuda entre os alunos)

Durante as aulas, tive o cuidado de incluir uma panóplia de atividades práticas. Num estudo realizado pela DGS e Instituto de Saúde Ambiental da

Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, divulgado em 31 de maio de 2020, sobre a alimentação e a atividade física em contexto de confinamento social, apenas 15% das pessoas estavam ativas durante a fase de pandemia. Um valor assustador, mostrando um declínio significativo da atividade física, em comparação com estudos de anos anteriores. Além disso, o estudo revela que muitas pessoas passavam sete ou mais horas por dia sem nenhuma atividade física, sendo que entre 60% e 70% desse tempo em casa era ocupado a ver televisão, no computador, no *Tablet* ou no telemóvel. Estes comportamentos eram previsíveis, pelo que a inclusão do TF e do Atletismo fez todo o sentido.

Adicionalmente, e como menciona Cury (cit. por Ribeiro, 2020), o *homeschooling* pode conduzir ao isolamento, reduzindo o espaço de partilha e convívio. Na entrevista mencionada, o professor José Soares também referiu que os professores de EF se devem focar na atividade física, algo que não pressiona os alunos, uma vez que eles têm muitas tarefas, contribuindo, assim, para o bem-estar físico e mental neste período de isolamento acentuado.

- 8) Acompanhar e monitorizar (definir indicadores de qualidade e quantidade e a periodicidade de recolha, ter em conta o número de tarefas)

Segundo Al-Zahrani (cit. por Neto et al., 2017), os alunos têm várias disciplinas ao mesmo tempo, sendo importante ter o cuidado com a sobrecarga das tarefas. O professor José Soares defende a mesma ideia, ao afirmar que a quantidade de tarefas é um stress adicional e desnecessário nestas circunstâncias. Tive o cuidado de atender a esta problemática, definindo os objetivos e o que pretendia da parte dos alunos para darem resposta às tarefas propostas. Relativamente ao tempo disponível para realizar cada tarefa, os alunos, por norma, tinham entre cinco dias até uma semana para submeter os trabalhos na plataforma.

3.7.3. Resultados do ensino à distância

A apresentação dos dados que materializam os resultados alcançados com o ensino à distância, tendo por base o modelo FL, são apresentados em três grandes etapas: antes da aula (pré-aula), durante a aula e após a aula (pós-aula), tanto no TF, como no Atletismo.

De acordo com Sargent e Casey (2020), na FL, a primeira fase é a aprendizagem **pré-aula**, em que os alunos acedem a materiais de aprendizagem básicos e fundamentais. Desta forma, foi necessário criar e selecionar os materiais que queria fornecer aos alunos, o que requereu muita organização e preparação.

“Não sabia quais os recursos que devia escolher e o que podia funcionar melhor com os alunos, enviar vídeos? Eles pesquisarem e apresentarem? Ser eu a criar um *power point*?”

(Diário de Bordo, do 3º Período de 2020)

Segundo AL Rowais (2014), na FL; o conteúdo entregue previamente pode ter vários formatos, como por exemplo uma série de vídeo curtos, uma das ferramentas que utilizei:

“Os alunos tinham de consultar os vídeos de TF do 2º Período e tentar perceber a ligação dos diversos exercícios e o tempo de exercitação”.

(Diário de Bordo, do 3º Período de 2020)

Além disso, criei um *power point* para introduzir a história, regras e características do Atletismo. De acordo com Bergman e Sams (cit. por Sargent e Casey, 2020), os professores usam a FL para explicar as regras de novos jogos e atividades aos alunos. A preparação antes de aula, tanto da minha parte, como da parte dos alunos foi fundamental. Como notam Neto et al. (2017), quando uma aula é preparada em função das necessidades dos alunos, ela pode trazer melhores resultados ao nível de aprendizagem. Os mesmos autores defendem que a preparação dos alunos pode ter influência sobre a aprendizagem.

“As aulas de Educação Física no ensino à distância foram muito bem planeadas, quer as aulas práticas, quer as aulas teóricas, em que aprendíamos como praticar as diversas modalidades e onde falávamos da matéria. As tarefas ajudaram muito, visto que com elas ficávamos com uma pré-informação do que iria ser abordado nas próximas aulas, o que contribuía para uma melhor consolidação da matéria.” (Aluno 1)

Neto et al. (2017) mencionam que na FL, enquanto modelo pedagógico, os alunos são pró-ativos e estudam os conteúdos da aula antecipadamente enquanto tarefa de casa. Por sua vez, AL Rowais (2014) salienta que os alunos direcionam as suas aprendizagens, explorando o material fornecido, tendo em conta o seu próprio ritmo de aprendizagem. Inicialmente, os alunos manifestavam algumas dificuldades:

“As minhas maiores dificuldades no ensino à distância foram encontrar o material para certas pesquisas em algumas das tarefas.” (Aluno 2)

“Tive mais dificuldades (no início) a escolher e a perceber os exercícios que gostava de fazer”. (Aluno 3)

Não obstante estas dificuldades, as pesquisas e a consulta do material pré-aula contribuiram para o desenvolvimento dos alunos, tornando-os mais pró-ativos e autónomos.

“Acabamos por aprender mais sobre o desporto e sobre os regulamentos, pois nas aulas assíncronas tínhamos que realizar trabalhos de pesquisa o que nos obrigou a ler e a perceber as informações sobre as modalidades abordadas”. (Aluno 4)

“Acho que neste período aprendi a ser mais autónoma na minha aprendizagem, a pesquisar conhecimentos sem depender tanto das aulas síncronas. No fundo, aprendi a gerir melhor e mais autonomamente o meu estudo”. (Aluno 5)

Relativamente à entrega das tarefas, como podemos ver no Gráfico 8, nas tarefas 1 (TF) e 2 (Atletismo), a metodologia utilizada durante as aulas foi a aplicação da FL. Na tarefa 3 (exercitação da técnica de corrida) não se aplicou a FL.

“Senti que a aprendizagem é promovida quando o aluno se identifica com a tarefa e já tem conhecimentos sobre a temática e pretende investigar mais sobre a mesma devido a diversas razões, tais como interesse pessoal em adquirir novos conhecimentos ou necessidade de integrar conhecimentos que sirvam para o seu dia-a-dia”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

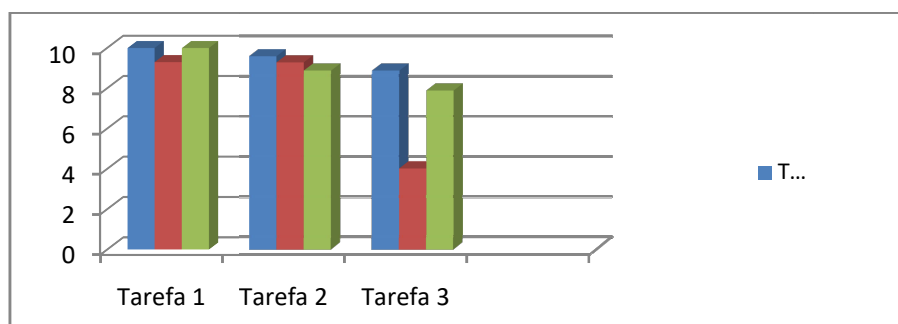


Gráfico 8 – Entrega das tarefas em função de turma

Sharples et al. (cit. por Sargent e Casey, 2020) esclarecem que a FL permite que o material principal seja explorado antes do horário da aula, sendo que o tempo da sala de aula é liberado para atividades que aprofundem a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos.

De acordo com Sargent e Casey (2020), a segunda fase ocorre **durante a aula**, na qual os alunos se envolvem em atividades de aprendizagem centradas neles, tais como discussões entre pares, questionários ou atividades de solução de problemas facilitadas pelo professor. Os mesmos autores defendem que a FL pode otimizar o tempo de aula, evitando repetir ou perder tempo valioso explicando conceitos básicos.

“A aula passou muito rápido, contudo foi possível abordar os conteúdos definidos, dar FB sobre o que conseguiram fazer e o que devem melhorar, não perdendo muito tempo com a matéria que os alunos consultaram”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

Por sua vez, Al-Zahrani (cit. por Neto et al., 2017) afirma que o tempo de

aula deve ser usado para um diálogo com diretrizes, para resolver problemas e preencher as lacunas de aprendizagem dos alunos.

“Os momentos de aula eram destinados a tirar dúvidas aos alunos, complementar informações, acerca dos trabalhos desenvolvidos e para partilhar os conhecimentos de forma coletiva”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

Segundo AL Rowais (2014), neste modelo, a aula torna-se numa palestra, num fórum de discussões com a integração e aplicação dos conteúdos de aula. O mesmo autor refere que o professor tem um papel de facilitador, orientando os alunos na discussão, de forma individual ou em grupo.

“Por vezes, corrigia os erros de forma individual, na postura corporal dos exercícios ou no tempo destinado por cada exercício, outras vezes os restantes alunos participavam e debatiam sobre os exercícios, sugerindo outros que trabalhassem os mesmos grupos musculares, como foi muito o caso da turma de desporto (...) os alunos entre si comentavam e corrigiam os exercícios, dando FB's, partilhando as suas experiências e vivências, como foi o caso de um exercício que trabalhava os glúteos e nos abdominais sobre o alinhamento do corpo na realização de prancha”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

Na perspetiva de Yorganci (2020), durante a aula, o professor deve prestar atenção para aumentar a interação professor-aluno e aluno-aluno com as atividades centradas no aluno, assumindo um papel de guia. A mesma ideia é defendida por Neto et al. (2017), referindo que o professor estimula as interações entre os alunos nos conteúdos onde eles demonstram mais dificuldades, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento de um pensamento crítico dos alunos. Os mesmos autores consideram que a FL fortalece a capacidade de os alunos aprenderem através das suas próprias experiências de pesquisa e com interações com os colegas de turma. AL Rowais (2014) acrescenta que, por vezes, um aluno pode não atender ao FB do professor, mas que a aprendizagem colaborativa e a instrução dos colegas de turma levam a um entendimento do mesmo e à aquisição de novos

conhecimentos, sendo esta uma das características da FL.

“Contudo, tentei sempre dar o meu feedback quanto aos outros colegas e tirar, ao máximo, as minhas dúvidas.” (Aluno 6)

Relativamente à participação e envolvimento dos alunos na aula e nas tarefas, assistiu-se a um dualismo, por um lado, alunos motivados e pró-ativos, por outro, alunos mais passivos e tímidos.

“Na minha opinião acho que tive uma atitude mais passiva ao longo das aulas à distância devido à falta da conexão física que existe numa aula através de videochamada, o que acaba por desmotivar pois de certa forma, estamos a “falar para um ecrã”. (Aluno 7)

“A minha participação na aula diminuiu, como as aulas são realizadas através do computador, nem sempre a internet era favorável, e o sinal de rede era muito baixo, por vezes o microfone não funcionava e impedia-me de participar.” (Aluno 8)

“O facto de as aulas serem por vídeo chamada torna mais difícil a participação e comunicação entre a turma e os professores.” (Aluno 9)

Além disso:

“Particpei mais nas aulas do ensino à distância, visto que os professores motivavam o nosso treino e eu realizava tudo o que era proposto com ânimo.” (Aluno 10)

“Gostei muito de forma como o professor nos captou nas aulas à distância e sinto que nunca faltou motivação à participação.” (Aluno 11)

“A meu ver, e tendo em conta o meu desempenho, acho que a minha participação e envolvimento nas aulas *online* foi, surpreendentemente, maior. Isto, na medida em que a proposta de desenvolvimento de trabalhos individuais permitiu que, não somente eu, mas também toda a turma em geral, conseguisse afirmar o seu trabalho e empenho perante esta situação enfrentada. Com efeito, o ensino à distância trouxe, contrariamente ao esperado, mais significância e envolvimento à nível individual.” (Aluno 12)

“Do meu ponto de vista, o nosso envolvimento nas aulas foi grande, na medida em que todos os alunos tiveram de elaborar, preparar e apresentar os seus *power points*, criar planos de treino e realizar os mesmos com o resto dos alunos da turma e respetivos professores.” (Aluno 13)

“Na minha opinião, o meu envolvimento com o desporto foi mais significativo visto que, em tempos de aulas presenciais limitava-me a fazer as aulas do colégio, enquanto, que no ensino à distância para além das atividades propostas pelos professores, fazia muitos treinos funcionais” (Aluno 14)

Penso que, de um modo geral, os alunos se envolveram de uma forma muito aceitável:

“Os alunos envolveram-se bem neste novo modelo, contudo sinto que as raparigas estavam mais integradas e identificaram-se mais com a FL do que os rapazes”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

Segundo Østerlie e Mehus (2020), existem vários estudos que sugerem que a FL tem um impacto positivo na motivação do aluno no ensino secundário, especialmente entre as raparigas. Como se pode observar no Gráfico 9, nas três principais tarefas desenvolvidas ao longo período, houve uma ligeira diferença no que diz respeito à entrega das tarefas entre os rapazes e as raparigas.

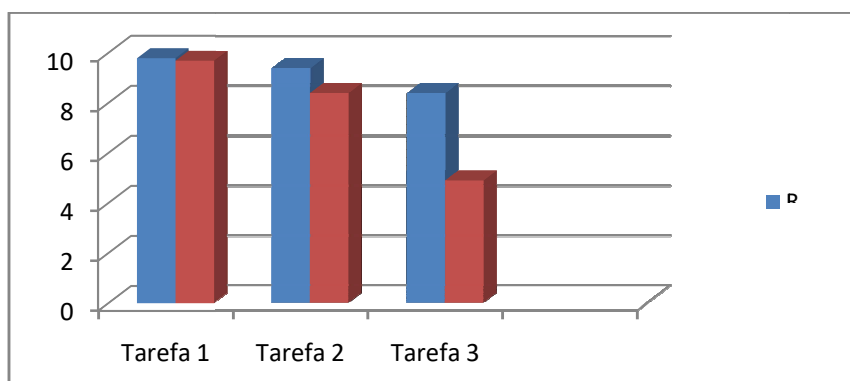


Gráfico 9 – Entrega das tarefas em função do sexo

Garrison e Vaughan (cit. por AL Rowais, 2014) afirmam que na FL a aula torna-se um espaço onde os alunos recebem orientações e fazem parte de uma comunidade de investigação.

“Alguns alunos, da turma de desporto e do 10º ano, fizeram pesquisas sobre as lesões e quais os exercícios mais indicados para fortalecer os

grupos musculares e assim prevenir certas lesões (...) um aluno partilhou a razão sobre o porque é que as raparigas não deviam realizar os “abdominais normais” e as possíveis consequências.”
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

Durante as aulas também havia certos fatores que influenciavam a participação, nomeadamente, o espaço em casa, o ambiente familiar e o facto de se ser mais tímido, bem como os possíveis problemas ligados às TIC.

“As maiores dificuldades que senti no ensino à distância foram, sem dúvida, a falta de concentração devido a estarmos em ambiente mais privado”. (Aluno 15)

“As maiores dificuldades foram as tecnologias que nem sempre funcionam conforme o esperado e por isso às vezes torna-se complicado comunicar ou perceber tão bem as coisas para além de que quem tem irmãos torna-se complicado definir horários tanto para ter aulas como para fazer os trabalhos no computador e o espaço em casa que é muito mais pequeno do que normalmente tínhamos disponível para as aulas.”
(Aluno 16)

No que concerne à entreajuda, Neto et al. (2017) apontam que a FL contribui para a colaboração entre professor-aluno e entre os alunos, tal como foi reconhecido por alguns alunos.

“Para as aulas terem um bom funcionamento foi preciso haver uma grande autonomia de cada um e, até mesmo, de entreajuda entre a turma.” (Aluno 17)

Para a tarefa de criação de um plano de treino (TF), houve primeiro uma apresentação de minha parte, através de um *power point*, abordando aspetos fundamentais, tais como a definição do objetivo, tempo de exercitação e de descanso, a ligação entre os diversos exercícios e a alternância dos grupos musculares. Na tarefa relativa ao Atletismo, mencionei certas diretrizes, fornecendo páginas da internet, redes sociais e vídeos, para eles próprios consultarem e criarem um *power point*, que teriam de apresentar na aula. Após cada apresentação, fui comentando e preenchendo as lacunas de cada trabalho. Os resultados destas duas tarefas tiveram efeitos positivos na

aprendizagem dos alunos. No que diz respeito ao TF, seguem algumas respostas dos alunos:

“Efetivamente, uma das coisas que realmente aprendi nesta quarentena foi a importância da atividade física (...) penso que o facto dos professores de EF nos terem guiado para saber fazer um bom plano de treino autonomamente ajudou e muito.” (Aluno 18)

“Durante este método de aprendizagem, o que mais retirei das aulas foi, principalmente, a importância da prática de EF, no dia-a-dia e como formar, autonomamente, um plano/circuito de treino, tendo vários fatores em conta, como as diferentes intensidades, a necessidade de alteração dos grupos musculares e os tempos de exercício e de descanso.” (Aluno 19)

“Com o trabalho do treino funcional, conseguimos desenvolver a capacidade de ver que treino seria mais adequado para cada um de nós tendo em conta as necessidades pessoais.” (Aluno 20)

“A elaboração de um plano de treino foi uma das atividades propostas que me ajudou a perceber melhor quais os fatores em que me deveria focar para conseguir distribuir de forma alternada a intensidade e o tempo de exercício para os vários grupos musculares.” (Aluno 21)

“Aprendi a fazer um plano de treino funcional. Agora sei que, em vez de simplesmente apontar uns exercícios e realizá-los, tenho de os escolher muito bem; colocá-los na ordem certa, de modo a não fazer dois exercícios utilizando os mesmos grupos musculares; saber a intensidade, tempo de realização e tempo de descanso. Tudo isto são coisas que não prestava atenção na minha atividade física diária e que agora tenho de ter muito mais cuidado.” (Aluno 22)

“Eu já tinha o hábito de praticar desporto todos os dias, no entanto nunca tinha criado o meu próprio plano de treino e, não só criei um como também aprendi a necessidade de trabalharmos todas as partes do nosso corpo.” (Aluno 23)

“Tivemos de nos tornar mais autónomos no que toca à elaboração de um plano de treino apropriado de forma a podermos praticá-lo em casa, neste aspeto, as aulas de educação física ajudaram-nos imenso para conseguirmos perceber como deveríamos planear, por exemplo alternar os grupos musculares, a intensidade, etc., e assim mantermo-nos ativos de uma forma saudável.” (Aluno 24)

“De facto, aprendi como elaborar um treino dinâmico e funcional para o meu corpo e assim tornar-me mais ativa.” (Aluno anónimo)

“Ganhei um certo à vontade a treinar, e construir um plano funcional foi uma boa iniciativa”. (Aluno 25)

“As aulas *online* vieram colocar uma maior autonomia para planear os treinos de exercícios, ou seja, organizar o espaço, identificar o material necessário, calcular o tempo necessário, perceber a eficácia dos exercícios que tem de se fazer e reavaliar os resultados, reorganizando-os num novo plano de treino”. (Aluno 26)

A razão pela qual a tarefa de TF teve tanto sucesso e potencializou a aprendizagem dos alunos, pode estar associada aos cinco princípios mencionados por Merrill (2020): o envolvimento na solução de problemas do mundo real (passividade na fase de quarentena); existência de um conhecimento prévio, com melhoria através de novos conhecimentos; demonstração de novos conhecimentos; aplicação dos conhecimentos pelo aluno e integração dos conhecimentos ao mundo do aluno.

“Sinto que os alunos se identificaram muito com a tarefa do TF, porque muitos praticavam desporto de forma regular e querem continuar de forma individual a trabalhar na sua performance para após esta fase voltarem preparados para as competições, mas também para manter a condição física”.
(Diário de Bordo do 3º Período de 2020)

No que concerne à criação de um *power point*, as repostas também foram bastante positivas:

“Para a aprendizagem das regras, regulamento e linguagem desportiva os professores recorreram a *power points* com a informação necessária e ainda a explicaram de uma forma clara para todos (mesmo aqueles que não estavam muito informados do assunto aprenderem) e também verificavam tudo o que nós aprendemos com o recurso a questões na aula e a tarefas.” (Aluno 27)

“Uma das coisas que aprendemos mais foi a cultura desportiva, na medida em que os professores mandavam-nos fazer *power points* acerca da matéria que iríamos abordar, o que ajudava a compreender melhor as regras, o regulamento e a nomenclatura das diversas modalidades.” (Aluno 28)

“Quando o professor nos pediu para fazer o *power point* sobre o Atletismo e fisiologia de treino (...) Em ambos os casos os professores

deram uma base de pesquisa, por exemplo no trabalho o professor referiu alguns aspetos, e depois cada aluno pesquisou o resto das informações”. (Aluno 29)

De acordo com Neto et al. (2017), com a aplicação da aprendizagem invertida encontramos o processo de autodescoberta da parte dos alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem, enfatizando a prática de trocar experiências e conhecimentos entre eles, o que também promove o processo de construção e consolidação do conhecimento. A entreaajuda, a colaboração, a participação, bem como o descobrimento de novas aprendizagens estiveram bem presentes na aplicação da FL.

“Os professores apoiaram sempre a nossa colaboração, fazendo perguntas e envolvendo-nos nos temas trabalhados, quando, por exemplo, apresentamos os trabalhos realizados por nós acerca do tema que estávamos a trabalhar”. (Aluno 30)

“Acho que toda esta situação me motivou a treinar mais e, com o apoio dos professores as aulas tornaram-se períodos dinâmicos em que realizávamos à distância desporto como turma e como entidade coletiva”. (Aluno 31)

A última fase é a aprendizagem **pós-aula**, sendo também o começo de um novo ciclo e a transição para a fase pré-aula. De acordo com Moraros (cit. por Neto et al., 2017), o professor pode utilizar o material dos alunos para criar novas atividades e diretrizes de orientação. O material desenvolvido podia ser uma referência para o momento de pós-aula e da pré-aula seguinte. Além disso, houve retenção das aprendizagens, sobretudo do TF e acerca da importância da atividade física.

“Este longo período em casa, trouxe-me mais-valias e aprendizagens (...) percebi o quanto é importante a prática de desporto não só para nos sentirmos bem com nós mesmos, mas também pela motivação que nos proporciona”. (Aluno 32)

“Para mim, as maiores aprendizagens deste período atípico foram a importância da prática desportiva regular e de forma mais autónoma, mas com os respetivos cuidados a ter na realização dos planos de treino e na realização dos exercícios”. (Aluno 33)

De uma forma mais geral, a aplicação da FL no ensino à distância foi uma solução enriquecedora e teve um resultado bastante positivo entre os alunos, conforme se pode constatar pelos seus depoimentos:

“No geral, acho que as aulas correram bem e que os métodos de ensino foram muito bons. Claro que não é o mesmo que ter aulas presenciais, mas a realidade é que percebi tudo e consegui realizar o que foi proposto (...) a matéria e as modalidades foram bem abordadas e as tarefas foram acessíveis e bem distribuídas e organizadas”. (Aluno 34)

“A dinâmica das aulas de EF durante este período foi enriquecedora e bastante produtiva, misturando aulas mais práticas com aulas mais teóricas.” (Aluno 35)

“Estas aulas à distância, para primeira vez, acho que foram muito boas. As tarefas deste terceiro período foram bem escolhidas pois, comparando com as marcadas no fim do segundo período no ensino à distância, foram mais organizadas, menos cansativas e tivemos uma melhor gestão do tempo”. (Aluno 36)

“A mais-valia que retirei deste novo modo de aprendizagem foi a ser independente, aprender não tanto pelo que os professores ensinam, mas sim do meu próprio estudo. No caso da disciplina de Educação Física, aprendi a ser autónoma no meu treino e na prática de atividade física diariamente”. (Aluno 37)

3.7.4. Ilacões pedagógicas

De acordo com Ribeiro (2020), a educação domiciliar passa pela autoaprendizagem dos alunos, sendo eles os agentes e criadores da sua própria história. Por sua vez, Larrivee (2008) revela que o professor serve como mediador de aprendizagem, não sendo responsável pelo desenvolvimento de competências, mas sim pela criação de condições para os alunos serem construtores da própria aprendizagem. Hoje em dia, o ensino devia estar muito mais centrado no aluno, valorizando a potencialidade da aprendizagem que este método pode trazer aos alunos.

A necessidade de dar resposta a uma problemática inesperada conduziu-me à utilização de um modelo anteriormente desconhecido para mim: a

aprendizagem invertida – *Flipped Learning*, FL. Segundo Hinojo-Lucena et al. (cit. por Østerlie e Mehus, 2020), uma abordagem através da FL melhora o desempenho académico e afeta positivamente a motivação. Os alunos com mais dificuldades na EF começaram a “sair de caixa”, a participar e a interagir com os colegas, conseguindo desenvolver capacidades organizativas e de reflexão, fruto de um trabalho mais autónomo que foi despertado pela FL.

De acordo com Østerlie e Kjelaas (cit. por Østerlie e Mehus, 2020), existe uma aprendizagem reconhecível da parte dos alunos quando uma estrutura de FL é aplicada na EF. Por sua vez, Lo e Hew (cit. por Østerlie e Mehus, 2020) defendem que a FL promove uma aprendizagem ativa, proporcionando um impacto neutro ou positivo no desempenho dos alunos. De facto, muitos alunos reconheceram este novo modelo e valorizaram-no, tendo notado uma progressão no seu desenvolvimento em diversos aspetos.

Contudo, e como em todos os modelos, as aprendizagens também dependem do empenho dos alunos. Com efeito, Wang et al. (cit por Yorganci, 2020) destacam que o sucesso nesses ambientes de aprendizagem depende, em grande parte, da capacidade de o aluno participar de maneira independente e ativa no processo de aprendizagem. Zimmermann (cit. por Yorganci, 2020) defende que os estudantes que se adaptam a diferentes ambientes de aprendizagem podem melhorar a sua metacognição, aumentando o sucesso na aprendizagem. De facto, é de salientar que os alunos que se envolveram e se adaptaram melhor nesta nova realidade tiveram uma aprendizagem significativa neste 3º período, fruto de uma aprendizagem colaborativa de ambos as partes.

Em futuras ocasiões, seria interessante investir mais na FL na EF, desenvolvendo estudos com um número superior de participantes e mais diversidade nos grupos etários. Também serão certamente produtivos, estudos longitudinais para perceber os efeitos de retenção da aprendizagem a longo prazo, utilizando um delineamento de pesquisa experimental pré-teste-pós-teste, métodos qualitativos e quantitativos; e até realizar uma experiência com um grupo de controlo, para comparar a obtenção ou não de aprendizagens significativas.

Por fim, importa referir que a educação é uma “história sem fim”, que sofre constantemente mudanças, sendo necessário ter um espírito crítico e flexível para a adaptação a diversos contextos, partilhando o que se sabe e aprendeu do passado, transferindo para o que ainda estiver para vir.

**4. PARTE III: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA,
RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

4.1 Integração na comunidade escolar

A integração numa nova comunidade nem sempre é fácil. Eu comparo isso à entrada num novo clube ou numa família, ou seja, quando surge um novo atleta ou alguém traz um novo membro para a família, que se integra bem desde o início, ou será visto de lado, nunca ganhando raiz onde se plantou. Nunca senti que fosse um corpo estranho no meio de uma nova realidade, graças ao acolhimento desde o primeiro dia, quer da parte dos alunos, quer do pessoal docente e não docente. A primeira visita do NE ao colégio foi interessante para perceber a forma como a comunidade escolar recebia as pessoas.

“Um aluno disse que a comunidade escolar era bastante acolhedora e que não era preciso ficar com vergonha se tivéssemos alguma dúvida”.
(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

Desde a primeira aula que os alunos reconheceram o meu papel, enquanto professor estagiário na escola, respeitando as minhas características e dificuldades iniciais.

“Os alunos foram avisados (...) que estou há pouco tempo em Portugal, sendo que por este motivo, tenho ainda algumas dificuldades com a língua portuguesa. Os alunos reagiram muito bem sobre esse mesmo assunto, não brincando ou gozando com a situação. Mesmo durante a apresentação não observei nenhum comportamento inadequado ou reações sobre a pronúncia de algumas palavras (...) sendo um aspeto positivo e assim agradável para dar continuidade às aulas”.
(Reflexão Aula nº 1, dia 09 de Setembro de 2019)

A aceitação, simpatia e posteriormente curiosidade despertada para me conhecerem e saber mais do meu passado marcou-me pela positiva. Brait et al. (2010) dizem que a relação entre professor e aluno depende da forma como o docente age na sala de aula. No meu entender, a relação também se constrói fora do contexto da aula ou escolar, fortalecendo-se através destas interações.

“Ao me deslocar de um pavilhão para o outro, cruzei-me com o aluno do 11º ano e abordei o problema que encontramos no dia anterior no Futebol. O aluno explicou-me a experiência que tem no Futsal, nesse momento senti uma conversa mais fluente e coerente do aluno comparando com os momentos da aula, uma vez que é um aluno que está muito desmotivado”.

(Diário de Bordo, dia 6 de Novembro de 2019)

“Passei pelo recreio da escola, sentindo os olhares dirigidos para mim e os alunos a cumprimentaram-me (...) a química que tenho com os alunos é boa, mas tento sempre estar com um pé atrás para não dar demasiadas confianças”.

(Diário de Bordo, dia 19 de Outubro de 2019)

No recreio também se destacou um momento que conduziu à aproximação dos alunos.

“Houve um recreio em que eu e o Miguel jogamos Basquetebol com os alunos de turma dele, o que ajudou a conviver com os discentes do colégio e assim a perceber os gostos e o carácter deles fora do contexto de aula. Foi um momento bastante importante e com um ambiente agradável”.

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Mesmo com a ótima relação que o NE tinha como os seus alunos, temos que ter em conta o seguinte:

“Nunca podemos esquecer que o nosso núcleo ficou com turmas do ensino secundário e que a diferença de idade não é muita em relação aos alunos, mas que mesmo assim somos reconhecidos pelos alunos como profissionais de EF”.

(Diário de Bordo, dia 27 de Novembro de 2019)

Outra ocasião onde senti a conexão com os alunos foi quando me cruzei com alguns deles num lugar público.

“Foi uma sensação bastante estranha, mas boa ao mesmo tempo. O tipo de olhar que eles faziam quando passei por eles com um sorriso no rosto, mostrando a alegria de se cruzar com o professor estagiário (...) os alunos cumprimentaram-me e foram bastante brincalhões, mas sempre com o respeito e a noção que apesar de boa relação que o núcleo tem com os alunos, existe sempre uma pequena fronteira (...)”

nesses momentos sentia que fazia parte de vida deles.”
(Diário de Bordo, dia 4 de Dezembro de 2019)

Em relação aos docentes, sempre me respeitaram e mostraram disponibilidade para me ajudar a integrar no contexto escolar.

“Nesse preciso momento, o professor Hélder estava a dar aula e não me sentia muito à vontade em interromper a aula para lhe pedir essa ajuda (...) ele acolheu-me muito bem, muito disposto a ajudar e a ir ao encontro das minhas necessidades (...) a entreaajuda e cooperação entre os colegas das diferentes áreas revelam um espírito de equipa que o Colégio tem e a vontade de resolver os problemas juntos.”
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)

Relativamente ao pessoal não docente, numa fase inicial não me reconheciam como professor estagiário e até me confundiam com os alunos. Desta forma, tinha de me justificar sempre que queria entrar em áreas onde os alunos não tinham acesso e fazer uma “miniapresentação”. Rapidamente conheci as pessoas que contribuem todos os dias para o funcionamento de instituição. Já conheciam as minhas rotinas:

“Ao chegar à escola, cumprimento sempre as pessoas, tais como os seguranças na entrada da escola, os professores com quem me cruzo no recreio ou mesmo os funcionários não docentes que desempenham um papel importante para o bom funcionamento da escola. Ir ao encontro das pessoas, mostrar interesse pela população que trabalha dentro de uma instituição educativa, iniciar conversas e discutir sobre diferentes assuntos sejam elas ligadas à própria escola ou não, possibilita assim de criar uma relação e confiança com as pessoas que trabalham para a mesma causa.”
(Diário de Bordo, 23 de Outubro 2019)

A integração e a participação numa instituição educativa também incluem a participação nas reuniões e nas atividades. Os estagiários são convidados a participar em saídas culturais ou desportivas, organizar eventos e dias especiais, assim como a assistir e a intervir nas reuniões dos professores (Runtz-Christan, 2019).

4.2 Participação em reuniões

A presença e a participação nas diversas reuniões foram uma novidade que revelaram o outro lado de toda a organização do ensino e da instituição, o dinamismo da mesma, bem como as relações interpessoais entre os docentes.

Tive o privilégio de participar na maioria das reuniões, quer do departamento de EF, quer do conselho de turma, adotando, numa primeira fase, um papel mais passivo e de observador, com o intuito de reter as informações mais importantes ao nível do funcionamento e do conteúdo abordado. Posteriormente, a minha timidez desapareceu e acabei por ter um papel mais ativo e interventivo, sem medo de expressar ou defender as minhas ideias e propostas. Penso que foi bastante benéfico ter sido assíduo às reuniões, na medida em que essa participação contribuiu para o entendimento de forma mais aprofundada de todos os pressupostos e funções inerentes à profissão.

De uma forma geral, é de destacar a importância da partilha de ideias e reflexões, como também a troca dos conhecimentos, experiências e opiniões que refletem um trabalho coletivo, visando a união da comunidade educativa, para atingir os objetivos estabelecidos dentro de instituição.

A primeira reunião assistida foi a do departamento de EF, na qual se definiram as modalidades a abordar, nos respetivos anos de escolaridade, e cujo “tema principal era o plano anual de atividades, com tudo o que isso implica: as visitas de estudo, os torneios que tínhamos de realizar, os critérios de avaliação no modelo do ensino secundário, assim como a estrutura dos planos de recuperação que são aplicados, no caso de um aluno ter mais de dez por cento de faltas” (Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019). Ainda foram abordadas outras temáticas, nomeadamente, os processos de ensino-aprendizagem e a gestão dos recursos físicos e do material didático. Nas reuniões seguintes, as preocupações estavam centradas na organização e distribuição das tarefas nas diversas atividades. Um momento marcante, e que me fez refletir bastante sobre a avaliação e as notas dos discentes, foi a reunião do gabinete de EF, no final do primeiro período.

“As discussões sobre as notas são importantes, mas nunca podemos esquecer que devemos avaliar um aluno além da nota prática numa certa modalidade, também avaliar sobre a progressão que teve ao longo do ano, o desempenho, a assiduidade e pontualidade, o interesse pelas aulas, a ajuda na arrumação do material, a relação que tem com os colegas, entre outros aspetos”.

(Diário de Bordo, dia 17 de Dezembro de 2019)

Esta reunião alterou o meu pensamento sobre a avaliação. A partir desse momento comecei a ter mais em conta o elenco dos acontecimentos e comportamentos dos discentes para a atribuição da sua nota final.

Relativamente às reuniões entre o NE e o PC, essas estavam destinadas às quartas-feiras, “a meio da semana e de manhã, de forma a discutirmos sobre o desenvolvimento do antes, durante e depois, ou seja, da semana anterior, da semana atual e da próxima semana” (Diário de Bordo, dia 23 de Outubro 2019). Durante as reuniões, o PC falava de uma forma geral sobre as nossas atuações, dirigindo-se igualmente a cada membro do NE, indicando aspetos que podíamos melhorar dentro e fora do contexto de aula. Paralelamente, manifestava interesse em estar a par do desenvolvimento das nossas tarefas. Além disso, o PC elogiava quando as tarefas eram cumpridas com sucesso. Cardoso et al. (2016) consideram que estas reuniões são fundamentais numa fase inicial do processo formativo e podem influenciar o espaço de exercício da iniciativa e ação autónoma. Numa primeira fase, o professor indicava as diversas diretrizes a seguir e, à medida que nos fomos familiarizando com a profissão, começámos a tomar as decisões de forma mais autónoma.

No que diz respeito às reuniões de conselho de turma, a sensação após este primeiro contacto foi a seguinte:

“Fiquei bastante surpreendido com o bom funcionamento e a partilha de informações. Esta experiência foi bastante enriquecedora e senti a união de um grupo pedagógico que tem como intuito o cuidado, a melhoria e o desenvolvimento do aluno”.

(Diário de Bordo, dia 16 de Outubro de 2019)

A primeira reunião de conselho de turma teve como objetivo a abordagem

de três temas distintos: a caracterização de turma; o desenvolvimento da cidadania e a avaliação dos comportamentos; a assiduidade e aproveitamento de turma. As intervenções dos docentes das diversas disciplinas permitiram obter um panorama completo dos alunos, o que me possibilitou uma percepção e imagem fora das aulas de EF. Algo que contraria o pensamento de Mesquita (2012), quando se reporta ao culto do individualismo dos professores que estão fechados nas suas turmas e não sabem o que se passa fora delas.

É de notar que senti que nem todos os professores contribuíram da mesma forma, nas reuniões de conselho de turma, e que o tempo destinado para abordar os três temas e para falar sobre trinta alunos foi bastante reduzido, uma vez que são os alunos o cerne da nossa profissão. Segundo Barrère (2015, p. 621), “as reuniões de direção de turma suscitam, no conjunto, reflexões relativamente desencantadas. Com uma duração teórica de uma hora, consagradas a um número que vai de 25 a 40 alunos, concedem pouco mais de um minuto a cada aluno. A presença dos professores é aí vivida de uma maneira essencialmente ritualista, e esta obrigação de serviço é antes de mais fastidiosa”. Essa foi uma sensação que tive quando observava alguns comportamentos de certos docentes, que apenas queriam assinar e marcar a presença, estando pouco interessados em debater os diferentes assuntos.

Apesar da curta duração das reuniões e do anteriormente referido, de uma forma geral, o grupo teve preocupações com os discentes, tentando encontrar estratégias e soluções em conjunto para dar resposta às suas necessidades. A meio de cada período havia a chamada “reunião intermédia”, que tinha como principal função perceber o ponto de situação e fazer um balanço sobre a evolução dos três temas mencionados.

Através das reuniões do conselho de turma, consegui perceber de forma mais clara, a função do DT, designadamente, certos procedimentos, orientações e diretrizes a ter em conta no exercício desse papel. Boavista e Sousa (2013) referem que o DT aglomera muitas funções burocráticas e que necessita desenvolver capacidades para a realização de todas as tarefas de coordenação. O DT é o responsável máximo de turma e deve ter o maior conhecimento sobre a mesma. A sua função implica a exercitação, gestão,

resolução de diversas tarefas relacionadas com a turma, sendo que o papel de DT é primordial para um bom funcionamento da turma, em todos os níveis. Ele advoga-se entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão, sendo também um elemento do sistema de gestão da escola (Boavista e Sousa, 2013). Os mesmos autores (2013, p. 80) acrescentam que o DT tem “uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma”.

Ao longo deste processo, percebi que o DT faz a ligação entre todos os educadores de turma, os educandos e os seus encarregados de educação, sendo uma peça fulcral na relação interna, entre o grupo turma e professores, e na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (Boavista e Sousa, 2013).

Baptista (2011) fala da complexidade e da dinâmica da função de um docente, articulando entre diversos atores educativos, tais como o conselho de turma, a família e a direção da escola.

4.3 Torneios e atividades extracurriculares

As funções de um professor vão muito além do espaço de lecionação das aulas. Com efeito, o professor deve ter um papel ativo na implementação de atividades extracurriculares, enriquecendo assim o percurso escolar dos discentes em todos os aspetos. O trabalho necessário e investido fora do contexto de aula é bastante significativo, trabalhando-se em conjunto com a comunidade, para ir ao encontro das necessidades de escola e dos alunos.

As atividades extracurriculares têm vários objetivos, designadamente: proporcionar e promover a prática desportiva, despertar o interesse para a mesma fora do contexto escolar, incentivar a um estilo de vida saudável, desenvolver valores psicossociais, tais como o *fair-play* e a competição saudável, vivenciar a cultura desportiva e integrar um evento ou torneio, seja como participante ou como membro de organização – como aconteceu várias

vezes com a turma do 11º ano de desporto, cujos alunos tiveram a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos relativamente às modalidades –, intensificar a partilha de experiências e o convívio com toda a comunidade escolar num contexto menos formal.

Apesar da importância veiculada a essas atividades, pode afirmar-se que não se notava a mesma preocupação em todos os docentes nesta matéria. Do meu ponto de vista, era notória a desigualdade na distribuição e na preocupação das atividades extracurriculares. O que vem de encontro ao que Barrère (2005, p. 621) descreve, isto é, “uma forte minoria de professores está comprometida, a um título ou outro, num projeto coletivo interdisciplinar”. O envolvimento e participação devia ser de toda a comunidade escolar, sobretudo dos docentes responsáveis por estas ações. Se assim acontecesse, o trabalho de equipa podia ser melhorado, uma vez que cada professor é uma peça essencial, que pode contribuir para o funcionamento destas dinâmicas. O trabalho em equipa é o envolvimento individual de um projeto coletivo, por meio da cooperação de profissionais de diferentes disciplinas, buscando um objetivo comum de interesse coletivo (Bauchetet e Colombat, 2017).

Apenas no Corta-Mato local senti realmente esta preocupação comum, em que todos trabalharam em sintonia para um objetivo coletivo. Para que as atividades acontecessem era preciso ter alunos, mas “nem sempre é fácil convencer e motivar os alunos para uma prática desportiva nas atividades extracurriculares, sendo esse dia a única tarde livre dos alunos” (Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019). As atividades decorriam sempre às quartas-feiras, depois de hora do almoço, por volta das duas horas de tarde.

“Na minha opinião, os alunos não sentem motivação em ficar na escola a praticar desporto, sabendo que o torneio calha num dia onde os alunos estão de folga, as tardes de quarta-feira”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Mesmo assim, não desistimos e fomos abordando sistematicamente esses assuntos, tanto dentro, como fora de sala de aula.

“Ao longo de semana tentamos convencer os alunos e falamos na escola sobre o torneio para ver se havia mais gente a querer participar”. (Diário de Bordo dia, 13 de Janeiro de 2020)

As atividades requerem um conjunto de tarefas a cumprir, sendo necessário uma distribuição e o seu cumprimento por todos os membros de organização, neste caso a junção dos dois NE, visto como uma única equipa, no sentido de criar harmonização no que se pretende realizar. Segundo Bauchetet e Colombat (2017), se compararmos a equipa a uma orquestra, cada um deve participar com um instrumento diferente. Esse dito “instrumento” é a união entre a ferramenta ou material, neste caso as diversas tarefas, mas também o toque pessoal que cada elemento espalha, nessas mesmas tarefas.

As diversas tarefas para a preparação das atividades, vistas como os instrumentos utilizados para a criação de “nossa melodia”, foram as seguintes: requisitar os espaços exteriores ou gimnodesportivos; elaboração das fichas de inscrição; realização dos cartazes que deviam ser assinados pelo diretor de escola antes de serem afixados, fazendo publicidade em todo o colégio (divulgação que também acontecia verbalmente nas nossas aulas, no recreio e outras ocasiões); preparação de prémios de participação e para os vencedores, com medalhas ou certificados e diplomas, os quais tiveram um impacto positivo nas atividades, “os alunos gostaram muito de receber alguma coisa, esses pequenos gestos traziam alegria aos alunos” (Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019); elaboração do regulamento dos torneios; planeamento da estrutura de organização dos torneios e decisão de formato (se por eliminatórias, campeonato, etc.), incluindo a duração de cada jogo e o *roulement* das equipas; verificação e gestão do material didático necessário; verificação e recolha das autorizações das saídas de estudo. Inicialmente, nem o entendimento e a divisão das tarefas entre ambos os núcleos estavam bem claros e definidos, nem a coerência definida no desenvolvimento e operacionalização das atividades.

“No início sentia-me um bocado inseguro sobre o desenvolvimento do torneio, porque os dois núcleos de estágio não estiveram muito tempo juntos para falar sobre alguns pormenores (...) do meu ponto de vista, ambos os núcleos deviam ter definido melhor a distribuição das equipas pelos campos e ter realizado uma pequena reunião para refinar a organização do torneio”.
(Diário de Bordo dia, 13 de Novembro de 2019)

Rapidamente demos conta que devíamos melhorar alguns aspetos na nossa dinâmica de trabalho de grupo, principalmente no que diz respeito à comunicação e acesso às informações. Todos devem conhecer as mesmas informações úteis para realizar um atendimento geral coerente (Bauchetet e Colombat, 2017). Ao longo do primeiro período, percebemos os erros e as falhas, sendo que a partir desse momento o grupo uniu-se mais, não apenas enquanto membros de grupo para dar resposta a um trabalho, mas também na criação de laços de amizade o que auxiliou e se refletiu nas atividades seguintes.

“Nas atividades locais, ou seja, dentro do colégio, é necessário dar continuidade ao trabalho feito até agora feito e refinar a dinâmica dessas organizações, incluindo reuniões entre os estagiários, divisão das tarefas, comunicar com antecedência e ver quais foram as dificuldades e os erros que aconteceram nas atividades anteriores”.
(Diário de Bordo, dia 7 de Janeiro 2020)

No Quadro 3 podem ser observadas as atividades, datas de realização e as principais funções pelas quais fiquei responsável.

Quadro 3 – Atividades e funções desenvolvidas

| Datas | Atividades | Minhas principais funções |
|----------------------|---------------------------------|---|
| 27 de Setembro, 2019 | Dia Europeu do Desporto Escolar | Estrutura e organização do evento. Arbitragem e registo de resultados. |
| 13 de Novembro, 2019 | Torneio de Voleibol | Ficha de inscrição, preparação do regulamento do torneio, supervisão do papel dos árbitros, comunicação e registo dos resultados. |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| 20 de Novembro, 2019 | Corta-Mato: fase local | Decoração do pódio e da chegada, juiz de percurso, montagem dos percursos tanto no pavilhão A como no espaço exterior, cronometragem nos respetivos escalões (foram apontados os seis primeiros lugares) informação aos alunos sobre os horários de partidas, após a corrida recolhia os alunos e indicava para irem ao pavilhão B fazer o registo. |
| 22 de Janeiro, 2020 | Torneio de Basquetebol | Recolha das inscrições, ajuda com o cartaz, arbitragem durante o torneio. |
| 29 de Janeiro, 2020 | Saída de visita de estudo à “Quinta do Fojo”: Padel | Acompanhamento e supervisão dos discentes durante toda a visita de estudo. |
| 3 de Fevereiro, 2020 | Corta-Mato: fase regional | Distribuição das autorizações de saída de escola, criação da lista dos qualificados para a fase regional, recolha de informação dos participantes, verificação e distribuição do equipamento e recolha dos alunos após cada corrida dos diferentes escalões. |
| 19 de Fevereiro, 2020 | Torneio de Badminton | Regulamento do torneio, ficha de inscrição e arbitragem durante os jogos. |

4.3.1 Dia Europeu do Desporto Escolar

Relativamente às atividades extracurriculares, esta foi a primeira atividade em que os dois NE intervieram e contava com um conjunto alargado de atividades, desde logo, dois torneios, um de Futebol e um de Basquetebol (Figuras 2 e 3). O evento foi destinado ao 3º ciclo do ensino básico e decorreu nas instalações desportivas exteriores, ocupando a totalidade do campo sintético de Futebol e dois campos de Basquetebol, em jogo 3X3 em cada cesto. Como é natural, antes do acontecimento houve toda uma organização, mais ou menos bem-sucedida.

“Foi o primeiro torneio que nós organizamos, trabalhando em conjunto com o núcleo do ISMAI. O torneio em si correu bem, mesmo assim ainda tínhamos muita margem para progredir. Houve pouca comunicação entre os núcleos, a definição de tarefas até estava bem distribuída, mas não houve realmente um momento de encontro para discutir sobre o funcionamento do mesmo. A comunicação existiu mais nas redes sociais do que pessoalmente. Além disso, tínhamos de ser árbitros, fazer os registos e compensar um ou outro porque alguns de nos tinha de dar aulas às outras turmas”.

(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)

“Tivemos que refletir como íamos organizar o Dia Europeu do Desporto Escolar, definir as modalidades, requisitar o espaço, comunicar com os restantes professores de educação física sobre as inscrições e o funcionamento do evento, como também realizar os cartazes que devem ser assinados pelo diretor de escola antes de ser distribuídos em toda a escola”.

(Diário de Bordo, “Primeiras semanas” Outubro de 2019)



Figura 2 – Jogo de Basquetebol



Figura 3 – Jogo de Futebol

4.3.2 Torneio de Voleibol

Antes de iniciar o torneio, a aglomeração de todas as equipas e os jovens espetadores (Figura 4), alunos do colégio, provocou uma grande confusão, parecendo o fim do mundo. As equipas do torneio chegavam “às pinguinhas”, sem grande preocupação de chegar a horas, atrasando assim a estreia do evento. Visto que nessa mesma altura já tinha lecionado a modalidade de Voleibol nas turmas do 10º ano e 11º ano de desporto, alguns alunos propuseram-se integrar a organização, fosse como participantes e jogadores

ou como membros de organização, principalmente no que diz respeito à arbitragem dos jogos. Este torneio estava destinado ao 9º ano de escolaridade e ao ensino secundário, com equipas obrigatoriamente mistas, constituídas por três elementos.

O torneio de Voleibol (Figura 5) consistia em situações de jogo 2X2, conhecido também como o “jogo anárquico”, no qual “existe uma maior intencionalidade e dinamismo dos jogadores” (Mesquita et al., 2015, p. 94). Ao longo do torneio foi possível observar dinâmica nas construções táticas, tanto a nível do ataque como na defesa; fiquei surpreendido pela positiva com o empenho dos discentes.

“A minha intervenção foi mais na observação do papel de árbitro, na confirmação dos resultados, os registos dos mesmos e o controlo dos comportamentos das equipas que estavam de fora”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Novembro de 2019)



Figura 4 – Entrega dos certificados de classificação



Figura 5 – Torneio de Voleibol

4.3.3 Corta-Mato: fase local e regional

“Chegou o famoso dia 20, o dia do Corta-Mato no colégio pelo qual toda a comunidade escolar esperava, uns motivados para poderem correr e vencer a corrida, outros pelo convívio e pelo facto de não haver aulas nesse dia e outros ansiosos que chega a final de corrida para não pensar mais nesse assunto”.
(Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019)

Na fase local, as corridas decorreram em dois locais diferentes do colégio: as turmas pré-escolares e os 1º, 2º, e 3º anos de escolaridade a realizaram a corrida no pavilhão A, num percurso simples e com uma ultrapassagem de desafio que era um insuflável; do 4º ano até ao ensino secundário a corrida realizou-se na parte exterior (Figura 7), por um percurso que englobava o campo sintético de Futebol e o recreio do colégio. A organização entre ambos os núcleos de estágio, em conjunto com o grupo do departamento de EF, com a participação do pessoal não docente, foi crucial para o funcionamento deste evento “tradicional” (Figura 6).

Duas semanas antes da realização de atividade andámos a percorrer todo o colégio para encontrar um objeto específico, simples, mas ao mesmo tempo importante para o Corta-Mato: o pódio – digamos que ‘foi um filme’ para o encontrar.

“Hoje era o dia de busca do pódio (...) tendo em conta que um pódio seria importante para o evento, fomos então à procura do mesmo. O pódio costuma estar sempre no mesmo lugar, o lugar de arrumação do pavilhão A, mas desta vez não estava (...) e em nenhum lugar encontrávamos o objeto.”
(Diário de Bordo, dia 6 de Novembro de 2019)

Adicionalmente, foi preciso atualizar o ficheiro *Excel* com a lista dos alunos, para poder fazer os registos de participação dos alunos nos diferentes escalões etários. O professor Hélder ajudou-me nessa componente informática, para atualizar a lista. No dia do Corta-Mato toda gente chegou bastante cedo à escola e “toda gente corria em todos os sentidos para se ajudarem uns aos outros, notava-se mesmo uma preocupação de toda comunidade escolar para ter sucesso no funcionamento do Corta-Mato” (Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019).

Ao iniciar a primeira corrida, começando com os alunos mais novos “sentia-me como os alunos do pré-escolar, tudo era novidade nesse dia tão especial” (Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019). No final de cada corrida foram realizados os registos, respeitando a ordem de chegada de cada aluno. A

diversidade das minhas principais funções (conforme quadro 3) ajudou-me a perceber a complexidade, mas também a grandeza desta organização e “o facto de toda gente ter as suas pequenas tarefas, sem interferir muito no trabalho dos outros, ajudou a contribuir para o sucesso do Corta-Mato” (Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019).

Todavia, e como é natural, havia alguns aspetos a melhorar, como por exemplo o facto de não haver alimentação, nem sequer uma garrafa de água ou uma peça de fruta no final de corrida: “os alunos estavam todos com sede e com fome após uma corrida intensa por baixo da chuva” (Diário de Bordo, dia 20 de Novembro de 2019). Outro assunto que pode melhorar tem a ver com o material utilizado para a definição dos percursos, uma vez que as cadeiras utilizadas caíram algumas vezes. Ademais, como era previsto chover no dia do Corta-Mato, a entrega de prémios e as fotografias deviam ter passado para o interior do pavilhão ou para um local coberto.

“De uma forma geral, o Corta-Mato correu bem, quase todos os alunos participaram no corta-mato, foi uma primeira experiência que tive tanta na organização como na observação de uma atividade desse género.” (Diário de Bordo dia 20 de Novembro de 2019)



Figura 6 – Pódio e decoração da chegada



Figura 7 – Chegada final

A fase regional englobava um conjunto de tarefas e requeria uma organização ainda mais detalhada, com mais responsabilidades e onde

ninguém podia falhar. O nosso NE tratou praticamente de tudo, desde as fichas dos candidatos que se qualificaram para a seguinte fase, até ao acompanhamento dos discentes no respetivo local de corrida. As únicas tarefas com as quais não tivemos diretamente contacto foram a solicitação do meio de transporte e a alimentação para os participantes. O NE criou uma lista, a fim de selecionar os seis melhores de cada escalão, sendo que houve a preocupação de adicionar dois alunos como “suplentes”, salvaguardando alguma desistência.

“O núcleo percorreu todo o colégio, desde o ensino básico até ao ensino secundário, passando pelas salas dos alunos que se qualificaram para a fase regional. Tentamos recuperar as informações de quem realmente quer participar como também o tamanho das camisolas.”
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

De forma rotativa, cada um pedia a permissão para entrar nas salas, nomeando os alunos que se qualificaram. Entregávamos a ficha de autorização, informando-os sobre o funcionamento do Corta-Mato regional e apontávamos o tamanho do equipamento que o colégio fornecia para este evento. Relativamente às desistências, abria-se uma oportunidade para um suplente participar.

“Pelo que observei, os alunos suplentes às vezes ficaram mais surpreendidos, contentes e ansiosos por participar do que os primeiros classificados”.
(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

Percorrer todo o colégio, passando pelas salas e recolher os dados e as autorizações dos alunos era uma maratona. A recolha das informações “tinha que ser entregue aos professores de Educação Física de forma a ficar resolvido o mais rápido possível para, de seguida, se fazerem as inscrições na plataforma” (Diário de Bordo dia 19 de Janeiro de 2020).

O Corta-Mato realiza-se no Parque da Cidade do Porto, sendo visto como a maior iniciativa nacional de Atletismo no Desporto Escolar, pelo décimo segundo ano consecutivo. O dia 3 de Fevereiro começou bem cedo pela

manhã, para receber os educandos e realizar a chamada e verificar a presença dos participantes.

“Na cara dos alunos notava-se nervosismo, mas ao mesmo tempo uma ansiedade para iniciar o fantástico evento. Não apenas os alunos estavam com um sorriso na cara, posso dizer que eu também senti essa ansiedade para ver um Corta-Mato a nível regional e como seria o seu funcionamento.”

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)

Chegando ao local do evento, no parque de estacionamento destinado para os autocarros e transportes das diversas escolas, conhecido como o “Queimódromo”, dividimos as tarefas entre o NE, para uma melhor coordenação e para não perder nenhum aluno na confusão. A minha principal função era recolher os discentes após a corrida de cada escalão e levá-los para o autocarro. Os alunos que chegassem primeiro ajudavam a identificar os colegas no meio de uma multidão (Figura 9).

“Após ter recuperado toda gente, fazíamos um comboio para não perder ninguém no meio dessa gente toda e íamos para o autocarro onde os alunos podiam descansar e tomar o lanche deles.”

(Diário de Bordo dia 3 de Fevereiro de 2020)

A experiência valeu a pena, tendo vivenciado momentos que ficarão na memória (Figuras 8, 9 e 10).

“O ambiente foi incrível, as pessoas estavam todas bem-dispostas, encontrei colegas da faculdade, dando para partilhar momentos e conviver com eles. Nenhum escalão conseguiu qualificar-se para a fase nacional (...) mesmo assim o colégio levou um prémio para casa, um segundo lugar por equipa, no escalão dos juvenis feminino.”

(Diário de Bordo, dia 3 de Fevereiro de 2020)



Figura 8 – Prémio do 2º classificado



Figura 9 – Local de recolha dos alunos



Figura 10 – 2º classificado no escalão dos juvenis feminino por equipa

4.3.4 Torneio de Basquetebol

No que concerne ao torneio de Basquetebol 3X3, que está relacionado com o Desporto Escolar, este divide-se em várias fases: local, regional e nacional. O NE criou fichas de inscrição, que posteriormente foram recolhidas para sabermos a quantidade de equipas, para assim organizar melhor o funcionamento do torneio. Na constituição das equipas, podia haver até dois atletas federados no Basquetebol e no máximo quatro elementos por equipa. O torneio realizou-se no pavilhão B, com um total de oito equipas masculinas e duas femininas. O torneio estava destinado ao ensino secundário.

O torneio masculino estava organizado em dois grupos, com quatro equipas em que cada uma jogava contra todas do seu grupo. Os dois primeiros

classificados de cada grupo disputaram as meias-finais e de seguida a final. O jogo tinha uma duração de dez minutos, ou até aos 21 pontos. As equipas não chegaram atrasadas, confirmaram a presença logo ao entrar no pavilhão. Os alunos estiveram atentos às indicações e ao regulamento que foi recapitulado antes do início do primeiro jogo, uma vez que o regulamento na fase regional seria idêntico. O meu papel principal era a arbitragem num dos campos, sendo de destacar o espírito de *fair-play* entre todos os jogadores. O torneio correu muito bem, com um bom clima e um ambiente bastante agradável, acompanhado por música escolhida pelos alunos.

“Os papéis estavam bem distribuídos entre ambos os núcleos para um bom funcionamento do torneio (...) Posso arriscar a dizer que foi o melhor torneio até agora organizado. Aprendemos com alguns erros do primeiro período, não apenas na divisão das tarefas, mas também a nível de cooperação e comunicação entre os núcleos. Antes do torneio houve uma pequena reunião para recapitular e refinar alguns assuntos que podiam ainda não estar bem claros para toda a gente”.
(Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020)

4.3.5 Visita à Quinta do Fojo

No dia 29 de Janeiro, quarta-feira de manhã, realizou-se a visita de estudo à Quinta do Fojo, localizada no Canidelo (Vila Nova de Gaia), com a intenção de vivenciar e explorar o Padel, uma nova modalidade desportiva que se conseguiu impor nos últimos anos a nível nacional. Esta saída de estudo foi uma nova experiência, tanto para os discentes como para o NE, uma vez que nenhum de nós tinha praticado Padel. A visita não foi em grande escala – só os alunos do 12º ano tiveram oportunidade de experimentar e desfrutar desta experiência. Sentiu-se que os alunos estavam à vontade entre si e com os professores, respeitando as diversas regras impostas antes da saída do colégio.

Do meu ponto de vista, a visita do estudo foi um sucesso e uma mais-valia para os discentes, devido ao facto de poderem abrir o horizonte na área do desporto, conhecendo modalidades além das tradicionais, lecionadas em

contexto escolar. É de salientar que apesar de ser uma turma complicada a nível comportamental, os alunos mostraram uma boa imagem. O clima foi bastante agradável, ainda por cima toda gente teve a ocasião de jogar uns contra os outros, o que permitiu uma competição e um convívio saudável entre todos.

4.3.6 Torneio de Badminton

O torneio de Badminton 1X1 foi a última atividade extracurricular do segundo período, destinado ao ensino secundário. Nesta organização, tivemos em conta todos os erros anteriormente cometidos, assim como os aspetos positivos da capacidade organizativa que desenvolvemos enquanto grupo. Por conseguinte, a organização da atividade decorreu de forma fluida, sem problema nenhum, com uma repartição equilibrada das tarefas entre ambos os núcleos de estágio e respetivo cumprimento. As tarefas já não foram novidade, sabíamos de cor o que se devia fazer. Os alunos e participantes demonstraram interesse pela atividade, incluindo uma ótima participação e um espírito de *fair-play* durante a competição, cumprimentando sempre o adversário antes e após um jogo.

De uma forma geral, a intervenção que tive ao longo das diferentes atividades e reuniões ajudou-me a melhorar as minhas capacidades comunicativas, organizativas, a trabalhar em equipa, a confiar nas pessoas profissionais que me rodeavam e a perceber melhor o papel de um professor na integração de uma comunidade escolar, cuja principal preocupação é o desenvolvimento e a formação integral de discentes.

Motivar os alunos para a prática desportiva foi um desafio. Quando eles participavam, notava-se a vontade de vencer, de cooperar com os colegas, sempre mantendo um espírito de *fair-play* frente aos adversários, sobretudo a vontade de conviver com os colegas e a comunidade escolar de uma forma menos formal.

Além disso, desenvolvi tarefas que inicialmente eram uma dor de cabeça,

não sabendo por onde começar, nem como as desenvolver, devido à falta de confiança e ao medo de errar. É de salientar que durante o estágio as atividades não visaram apenas o desenvolvimento das crianças, também foram enriquecedoras e contribuíram para a minha formação enquanto professor.

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5.1 Momentos de partilha e de aprendizagem

A formação de um docente não se limita à formação adquirida durante o seu processo académico. Concordo plenamente com Neves (2007, p. 89), quando afirma que “a formação nunca está acabada e que vai acontecendo ao longo da vida representando um papel determinante no desenvolvimento profissional dos professores”. Um professor não pode ficar cristalizado no tempo. Para poder acompanhar e dar seguimento à sua profissão, deve submeter-se constantemente à possibilidade de evoluir dentro da sua e outras áreas de interesse. Com efeito, a formação de um professor é contínua, perseguindo novas aquisições e experiências, com o intuito de enriquecer o seu conhecimento. Marinho da Costa et al. (2019) defendem que a formação continuada é desenvolvida através de atividades de estudos e pesquisas, sendo parte do seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades e conhecimentos provenientes das suas experiências enquanto docentes. Os mesmos autores acrescentam que a formação contínua possibilita uma articulação entre o saber popular e o científico.

A formação de um professor não consiste unicamente nos cursos de formação inicial, mas abrange também temáticas relacionadas com os docentes principiantes e com o exercício de profissão (Queirós, 2014). Ao longo deste ano letivo, tivemos formações e seminários onde foram abordadas temáticas pertinentes e vantajosas, principalmente numa altura de descobrimento do que era ser professor, com o objetivo de promover a construção de uma identidade profissional abrangente. Com efeito, esse tempo de partilha e de aprendizagem na faculdade, durante as formações e sessões com a PO, concorreram para o meu desenvolvimento enquanto futuro profissional de Educação Física, contribuindo igualmente para a melhoria de minha prática pedagógica. Na minha perspetiva, essas vivências e aprendizagens foram importantes e forneceram conhecimentos úteis, de uma forma surpreendente.

5.2 Aprendizagens na FADEUP: “*Rendez-vous* à segunda-feira de manhã”

As segundas-feiras de manhã estavam reservadas para as sessões e *focus* grupos entre todos os NE da Professora Orientadora. Do meu ponto de vista, o facto de termos mais sessões do que os outros Núcleos de Estágio, com os seus PO, ajudou na proximidade com a PO e com os restantes colegas que estavam a passar pelas mesmas situações e dificuldades. As sessões foram momentos de partilha de conhecimentos e estratégias, de vivências, de alegria, de aprendizagem, de reflexões, de desafios que encontrávamos nas nossas escolas. Por vezes, também foram momentos de desabaços e de entreaajuda mútua nos dias mais complicados.

As sessões na FADEUP não eram propriamente aulas, mas antes reencontros num ambiente descontraído, no início de uma semana de trabalho na escola. As sessões tinham o objetivo de dar continuidade à nossa formação, mostrando as diversas estratégias e formas de ver o ensino e a EF, bem como desconstruir temáticas e conceções cristalizadas sobre o processo do ensino-aprendizagem. A partilha das estratégias e ferramentas que cada NE utilizava era fundamental para percebermos que todos fazíamos as coisas de forma diferente. O que não estava errado, pelo contrário, eram diferentes formas de construir e dar continuidade ao processo de ensino. Além disso, as sessões eram um meio para “recarregar as energias” para o resto de semana.

“A aula tem um clima agradável, sinto que posso participar sem medo de errar, uma vez que nestes momentos ninguém está a avaliar ninguém, visto que os objetivos dessas sessões são a partilha de informação, a reflexão sobre as nossas atividades e planeamentos pedagógicos, a análise das estratégias utilizadas para a aprendizagem dos alunos como também a modificação e melhoria dessas mesmas. Percebi rapidamente que essas sessões são importantes, não apenas pelos conteúdos que estamos a receber, mas também para comunicar, partilhar, opinar todas as nossas vivências nas escolas, procurando ajuda com os outros núcleos de estágio”.

(Diário de Bordo, dia 13 de Janeiro de 2020)

As reuniões ajudaram-me a estruturar melhor as minhas ideias de intervenção e acolher as informações dos nossos colegas, uma vez que “não podemos estar fechados e ter a ideia de que a nossa metodologia e os nossos conhecimentos são sempre os mais corretos e a solução para todos os casos” (Diário de Bordo, dia 19 de Janeiro de 2020).

Os tópicos I e II são duas UC do segundo ano do mestrado EEFEBs, que vejo mais como formação do que como uma Unidade Curricular. No primeiro semestre, tivemos tópicos relacionados com exercício e saúde, o desporto adaptado e a educação estética pelo desporto. As que mais me marcaram e que, do meu ponto de vista, contribuíram com mais peso na nossa formação foram os dois últimos tópicos, dado que tínhamos de ser pró-ativos nas pesquisas e por haver uma parte “mais prática”.

O desporto adaptado despertou-me de tal modo interesse, que queria abordar na última aula do segundo período uma adaptação do “*Goalball*” com a turma residente. O objetivo seria sensibilizar e abrir o horizonte aos alunos sobre a inclusão no desporto e o respeito pelas dificuldades individuais dos colegas de turma. Porém, o encerramento das escolas impediu essa atividade e experiência, pelo que infelizmente não a consegui implementar no contexto de aula.

Houve outro tópico que me chamou a atenção, designadamente a temática das situações de emergência e prestação de primeiros socorros em ambiente escolar, uma vez no torneio de Basquetebol houve um grande impacto entre dois alunos. Um deles começou a sangrar bastante do nariz e ninguém sabia ao certo o que fazer, até que um professor deitou o aluno de barriga para cima, o que é um erro resultante da falta de conhecimento nesta área. Certamente que irei dar continuidade a este tema, participando futuramente numa formação de primeiros socorros. Com efeito, é uma ferramenta útil, não apenas em contexto de aula, mas também na vida em geral, podendo ser crucial em situações imprevistas.

Houve, no entanto, uma formação que não foi ao encontro das minhas expectativas, a formação sobre a informática e a utilização do *Endnote* para a

pesquisa de dados e referências bibliográficas. O tempo destinado à formação devia ter sido dividido em várias sessões, deixando tempo aos estagiários para explorarem o programa e se familiarizarem com o mesmo.

“A formação sobre o *Endnote* foi bastante interessante, contudo achei que devia o ter mais horas ao longo do semestre para saber mexer com esse novo sistema. Apenas deu-nos uma noção de como isso podia ser utilizado, mas tenho a certeza que a maioria ainda não sabe mexer e colocar em prática o que foi explicado na aula”.
(Diário de Bordo, dia 10 de Fevereiro de 2020)

Além do que foi exposto, no dia 21 de Outubro de 2019, tive a oportunidade de participar num seminário em que os convidados, o professor Tardif e a professora Borges, duas referências internacionais na área de formação e na educação, abordaram a temática das tendências e os desafios na formação dos professores, no sentido de os dotar das competências profissionais necessárias para o exercício de profissão no futuro. Adicionalmente, os palestrantes apresentaram e discutiram sobre o sistema de ensino no Canadá, o que me permitiu alargar ainda mais o conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento de sistemas de ensino, do outro lado do mundo. Visto que já passei por vários sistemas de ensino e que um dos meus objetivos é ser professor em escolas internacionais, a palestra ajudou a enquadrar esse assunto não apenas a nível nacional, mas também em comparação com os sistemas de ensino vivenciados.

5.3 Fórum das profissões: “*Forum des métiers*”

No dia 14 de Fevereiro de 2020, tive o privilégio de participar num fórum das profissões no LFIP, para o qual fui convidado enquanto antigo aluno da instituição e futuro profissional na área da EF. O evento tem como propósito apresentar aos alunos de escola uma panóplia de profissões e áreas possíveis de seguir no ensino superior ou na entrada do mercado de trabalho, ajudando a esclarecer dúvidas e a orientar os discentes.

Cada área ou profissão ocupava uma mesa redonda num espaço da escola, ora nas salas de aula, ora no pavilhão gimnodesportivo, ora nos espaços exteriores ou até mesmo na biblioteca, como foi a área do desporto. Enquanto antigo aluno também vivenciei esta organização, durante a qual tive a oportunidade de estar perto de profissionais de diversos ramos, que me ajudaram na minha orientação académica. Desta vez, o meu papel foi diferente, a minha participação e intervenção foi enquanto futuro profissional, juntamente com uma psicóloga de desporto. A outra convidada atuava em Paris, com atletas de alta competição de Judo, tendo realizado toda sua formação em França, mas sem passar por uma faculdade de desporto, a que chamam de *STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives)*.

Um antigo aluno de escola que entrou para o ensino superior na área de desporto, com alguns conhecimentos sobre o ramo mesmo fora do território nacional, junto com uma profissional da área de psicologia de desporto, antiga atleta de alto rendimento na modalidade de Judo, sem a passagem pelas faculdades de STAPS, mas com formação nas federações desportivas em França. Esta combinação tinha tudo para dar certo ao nível de partilha de experiências, vivências e funcionamento na área do desporto, para os alunos de escola que vivem uma dupla cultura, a luso-francesa.

Este evento foi uma aprendizagem, com acesso às informações e a oportunidade de esclarecer dúvidas, não apenas para os alunos, mas também para os outros elementos da mesa, profissionais de outras das áreas, devido ao diálogo, partilha de opiniões e saberes nesse grande dia.

A sensação foi um pouco estranha, ao entrar pela porta principal da instituição e ver que eram os alunos a acolher-me e dar as indicações. Recebi um crachá de identificação (Figura 11) para o pessoal docente e não docente perceber a minha participação. Durante o evento, houve três turnos de uma hora, onde explicámos a realidade do desporto, o acesso e as vias de saída. Grande parte dos alunos que frequentaram a nossa “mesa redonda” eram atletas federados ou pessoas que queriam seguir fisioterapia. Durante a minha intervenção reporteime à área do desporto como um mundo, com múltiplas

opções e vias a seguir.

Em suma, o regresso à casa francesa ajudou-me a crescer, a ganhar confiança nos meus discursos em ambas as línguas, a partilhar os meus conhecimentos com a comunidade escolar, a receber informações de outros colegas profissionais das diversas áreas, assim como a perceber os objetivos, interesses e ponto de vista dos discentes, através do diálogo que se estabeleceu.



Figura 11 – “Forum des métiers”

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

6. Conclusão e perspectivas futuras

Finalmente cheguei à reta final da longa caminhada, encontrando-me neste momento no topo de montanha apreciando a vista panorâmica sobre o percurso percorrido. Nesta fase final, percebi que cada um terá a vista da montanha que subiu. Ao olhar para atrás, realizando um balanço sobre o que foi a minha primeira experiência e intervenção na EF, enquanto professor estagiário, fico grato pelos momentos únicos que este estágio me proporcionou, sem dúvida uma fase marcante e inesquecível da minha vida, com momentos altos e baixos. O encerramento desta etapa da minha vida não reflete apenas o que aconteceu durante este ano letivo. É fruto do esforço, trabalho e dedicação dos últimos anos académicos, sem nunca me ter desviado do foco e do sonho de ser professor de EF. Os obstáculos ultrapassados mostram com clareza que não é fácil ser professor.

O estágio deu-me a oportunidade de vivenciar a realidade do cargo de professor, enfrentando todos os desafios associados a esta profissão pedagógica, tendo sempre em conta que o foco principal e a matéria-prima são os alunos. A oportunidade de lecionar aulas a diferentes turmas, com características singulares, facultou o entendimento do papel de professor, aplicando diversos métodos e estratégias para potencializar o ensino-aprendizagem. De facto, é de salientar que sem a ajuda das pessoas que me acompanharam neste trajeto, incluindo a comunidade escolar, o NE e o apoio dos professores orientadores, a experiência seria sem dúvida outra e provavelmente menos enriquecedora.

O estágio superou todas as minhas expectativas iniciais, tanto a nível pessoal como profissional, passando de uma pessoa insegura, com incertezas das suas ações e dos trabalhos desenvolvidos devido ao medo de errar, para uma pessoa confiante e com mais autoestima. Durante a minha prática pedagógica, consegui encontrar o lado “eu” dentro da profissão em função das minhas características e concepções sobre o ensino de EF, ter um entendimento sobre o que foi viver e participar numa instituição escolar que se tornou como

uma segunda casa, e aplicar e transmitir os meus conhecimentos com o intuito de dar resposta às necessidades dos alunos e contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. O EP ajudou no meu crescimento enquanto pessoa, notando uma evolução significativa das minhas capacidades comunicativas.

O estágio mostrou a importância de trabalhar em equipa para atingir os objetivos traçados, o contributo da reflexão sobre as nossas ações e da investigação, maioritariamente fruto de minha atitude autodidata e de construção de um pensamento crítico desenvolvido nestes anos de formação. A situação deste ano atípico conduziu-me para a descoberta de um novo modelo de ensino, previamente desconhecido e que revelou ser um modelo com características únicas e primordiais para o desenvolvimento dos alunos, visando um ensino centrado no aluno. Mais uma vez provou-se que não existe uma única forma de ensinar e que a utilização e aplicação dos modelos depende de diversos fatores, tais como o contexto, a motivação dos alunos, entre outros fatores.

Relativamente às perspetivas futuras, pretendo dar continuidade ao exercício da profissão em escolas e colégios internacionais (se possível, num curto prazo), com o propósito de ampliar as vivências em diferentes contextos e culturas, entendendo cada uma delas e contribuir na formação de pessoas através de um ingrediente fulcral, a EF.

Por fim, dou por terminada esta fase especial da minha vida com a seguinte citação:

“Há história e há circunstâncias, há crescimento e amadurecimento, há encruzilhadas e novos caminhos, desvios, despedidas e, às vezes, reencontros; há avanços e recuos, acrescentos e supressões, repetições e reformulações, realce e penumbra, texto e contexto” (Matos e Graça, 2016, p. 54).

“Não nos lembramos de dias, lembramo-nos de momentos.”

Cesare Pavese (s/d)

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2016). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo*, (8), 119-128.

Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Lisboa: M. Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

AL Rowais, A. S. (2014). The impact of flipped learning on achievement and attitudes in higher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1914-1921.

Alves Silva, M. R., Soares Rosa, L. G., & de Vargas, L. A. (2014). Educação Física e escola: Aproximações pedagógicas. (Portuguese). *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, S1A/S1R, 202.

Aniszewski, E., Henrique, J., de Oliveira, A. J., Alvernaz, A., & Vianna, J. A. (2019). A (Des) motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. *Journal of Physical Education*, 30(1).

Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp. 39-47.

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

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.

Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise social*, (176), 619-631.

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253).

Barroso, J. (2004): *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.

Batista, P. M., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 377-395.

Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. *Plataforma Barómetro Social: Plataforma virtual de reflexão e de análise sobre a sociedade portuguesa e o seu posicionamento no contexto internacional*, 2.

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. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: SPEF (Omniserviços)

Bauchetet, C., & Colombat, P. (2017). Le travail d'équipe : une coopération éthique : De quoi parle-t-on quand on parle de travail en équipe ? (French). *Hematologie*, 23(3), 188.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte

Boavista, C., & Sousa, Ó. d. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 77-93.

Boufleuer, J., & Prestes, R. (2013). A escola que avalia e que é avaliada: O papel da escola na construção de um mundo humano comum. *Educação*, 36(2), 240-249.

Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M., & Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 6(1), 1-15

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 32, 125–145.

Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, 113-122.

Carvalho Filho, C. A., Oishi, L. E. F., & da Silva Teixeira, M. (2008). Estágio Supervisionado: Desenvolvimento Da Capacidade Profissional Do Educador

Físico. *Colloquium Humanarum*, 5(1), 74–83.

Carvalho, M. J., & Soares, T. (2019). Evolução Histórico-Legal Do Regime De Gestão E Administração Da Escola Pública Portuguesa: Dos Descobrimentos Até À Primeira República. *Revista História Da Educação*, 23, 1–33.

Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.

Claro Jr, R. da S., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades De Gestão De Aula De Professores De Educação Física Em Início De Carreira Na Escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9–24.

Cloes, M., Piéron, M., Colomberotto, A., Baret, M., & Brouwers, M. (1988). Enseignement en situation différée. Incidence sur les réactions de l'enseignant à la prestation des élèves. *Science et Motricité*, 6, 31-38.

Conzelmann, A., & Schmidt, M. (2020). Persönlichkeitsentwicklung durch Sport. In *Sportpsychologie* (pp. 337-354). Springer, Berlin, Heidelberg.

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 60-77

Costa, S. B. da, Gomes-da-Silva, P. N., & Gonçalves, D. M. de O. (2017). Avaliação da fluência, espaço, peso e tempo no andar do professor em aulas de Educação Física / Analysis of fluency, space, weight and time in the walking of the Physical Education teacher during classes. *Motricidade*, 13(spe), 25–33.

Costa Simões, V. A., Franco, S. C. A., & Rodrigues, J. de J. F. (2009). Study from the Pedagogical Feedback in Located Gymnastics Instructors, with Different Levels of Professional Experience. *Fitness & Performance Journal (Online Edition)*, 8(3), 174–182.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Dahl, L., Standal, O. F., & Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 256-268.

Dios, A. F. O., Recuero, B. P., Calvo, A. L., & Zhang Shaoliang. (2019). Effects of a School Physical Activity Intervention in Pre-adolescents. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 136, 49–61.

Direção-Geral da Saúde e Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (2020) *Inquérito sobre alimentação e atividade física em contexto de contenção social*.

Dotta T., L., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. *EduSer: Revista de Educação*, 11(1), 45–60.

Dutra de Oliveira Neto, J., de Sousa Gomes, G., & Tilton, L. A. (2017). Using Technology Driven Flipped Class to Promote Active Learning in Accounting. *Revista Universo Contábil*, 13(1), 49–64.

El Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2016). Correlaciones de las Habilidades Sociales Educativas de los Profesores, del Burnout y la Relación Profesor-Alumno. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(3), 873-891.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.

Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 119-139.

Fonseca, F. de S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2008). Demonstração E Prática Mental Na Aquisição De Habilidades Motoras. *Motricidade*, 4(2), 61–66.

Frontoura, C. (2005). O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Gelati, F. (2009). A escola como instituição socialmente construída. *Roteiro*, 34(1), 79-92.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, 167-192.

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor en contexto de estadio: un estudio con recurso a timelines en entrevistas de naturaleza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.

Graça, A. (2014). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação

Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 93-129): Editora FADEUP.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.

Guimarães, A. A., Pellini, F. D. C., Araújo, J. D., & Mazzini, J. (2001). Educação física escolar: Atitudes e valores. *Motriz*, 7(1), 17-22.

Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old Wine in New Bottles: A Response to Claims That Teaching Games for Understanding Was Not Developed as A Theoretically Based Pedagogical Framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166–180.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.

laochite, R.T., da Costa Filho, R. A., Matias Fernandes, M., & Palla-Kane, A. (2019). Potencialidades Da Aprendizagem Observacional Para O Ensino Inclusivo Em Educação Física. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 29(61), 370–388.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.

Januário Nuno, Rosado António, Mesquita Isabel, Gallego José, & Aguilar-Parra José M. (2016). Determinants of feedback retention in soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 51(1), 235–241.

Krüger, M. (2011). Sport als Bildungs-und Kulturgut–Stationen der Bildungsgeschichte der Leibeserziehung und des Sports in Deutschland. In *Bildung im Sport* (pp. 83-104). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kugler, P. F., Jensen, U., Eskofier, B., & Hornegger, J. (2010). Feedback-Training mit tragbaren Sensor-Netzwerken. *INFORMATIK 2010. Service Science–Neue Perspektiven für die Informatik. Band 1*.

Lara, F. M., & Pinto, C. B. G. C. (2017). A importância da educação física como forma inclusiva numa perspetiva docente. *Universitas: Ciências da Saúde*, 15(1), 67-74.

Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with New Eyes? Assessment for Learning in Norwegian Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631.

Luersen Vieira Lopes, A. R., & Bortolini Scalabrin, T. (2019). Formação Do Futuro Professor De Matemática No Contexto Do Estágio: A Observação Como Ação Formadora. *Inter - Acao*, 44(3), 727–741.

Machado, J. (2008). *Quem Erra... Aprende. A importância do Erro enquanto constrangimento indissociável do processo de ensino – aprendizagem do Futebol*. Dissertação de Licenciatura apresenta à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). “We Had to Do Intelligent Thinking during Recent PE”: Students’ and Teachers’ Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–39.

Magalhães, J. S., Kobal, M. C., & De Godoy, R. P. (2007). Educação Física Na Educação Infantil Infantil: Uma Parceria Necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3), 43–52.

Mariano, H. D. A. (2015). *O ciclo do feedback: dificuldades na identificação do erro: relatório de estágio pedagógico, ano letivo de 2013-2014*.

Marinho da Costa, L., & do Socorro Xavier Batista, M. (2019). Formação Continuada de Educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo. (Portuguese). *Revista Espaço Do Currículo*, 12(1), 25.

Martins dos Santos Baptista, M. da N. M. (2011). O Professor – Tutor: Perfil E Funções. *Poiésis*, 4(7), 145–155.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2017). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.

Matos, Z. & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (S1), 52-64.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43-59.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., e Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Faculdade de Motricidade Humana: FMH

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The Impact of a Hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Decision Making, Skill Execution and Overall Game Performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219.

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. de A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação / Sport education model: from learning to teaching. *Revista Da Educação Física / UEM*, 25(1), 1–14.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.

Mourão, P. J. M., Gonçalves, F. J. M., & Aranha, Á. C. M. (2008). Ficha de Observação/Avaliação Motora: Ficha para verificação da qualidade de jogo dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, nos Jogos Desportivos Colectivos. *Motricidade*, 4(4), 81–89.

Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: Primeiras aproximações. *Olhar do professor*, 14(1), 139-150.

Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95.

Nóvoa, A. (1992) Formação de Professores e Profissão Docente. In. A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. (Portuguese). *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 3, 14-25.

Østerlie, O., & Mehus, I. (2020). The Impact of Flipped Learning on Cognitive Knowledge Learning and Intrinsic Motivation in Norwegian Secondary Physical Education. *Education Sciences*, 10(4), 110.

- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pagnez, K. S. M. M. (2016). A Formação De Professores Para Atuar Na Inclusão Escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 70–74.
- Pavelski, T., & Ferraz, L. (2015). O Lúdico Como Instrumento De Educação Em Saúde a Crianças E Adolescentes Hospitalizados. *Brazilian Journal of Surgery & Clinical Research*, 11(3), 153–155.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de Educação Física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Piéron, M., & Cloes, M. (2004). Observer pour favoriser l'apprentissage et l'éducation.
- 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.
- Queirós, P. (2017). Da formação à profissão: Reflexões acerca do “como” se pode ensinar a ser professor. *Educação, Sociedade e Culturas*, 50, 99-119.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, V., do Nascimento, J. V., & Graça, A. (2009). Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso no basquetebol. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 9(1), 52–63.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Ribeiro, A. C. (2020). *Homeschooling* e controvérsias: da identidade à pluralidade—o drama da socialização. *Práxis Educativa*, 15, 1-22.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional / Función docente: naturaleza y construcción del conocimiento profesional / Teacher's role: nature and construction of professional knowledge. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Rosa, C. T. W., & Villagrà, J. A. M. (2020). Questionamento metacognitivo associado à abordagem didática por indagação: Análise de uma atividade de Ciências no Ensino Fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1), 60-76.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. (pp. 185-206). Cruz Quebrada: 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). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E., & Januário, N. (2008). Athlete's retention of coach's instruction on task presentation and feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8(1), 19-30.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83(4), 335-351.

Runtz-Christan, E. (2019). Former Les Enseignant-E-S Du Secondaire li À L'Université Plus Particulièrement À Fribourg, en Suisse. *Inter - Acao*, 44(3), 557-576.

Sampaio, J. M. F., & do Nascimento, P. R. B. (2018). Possibilidades didáticas nas aulas de educação física: o conteúdo “exercício físico e saúde” no ensino médio. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(2), 113-118.

Santos Matos, M. (2009). A formação de professores/as e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(2), 203-214.

Saraiva, C. (2017). Compromissos para o ensino e avaliação na Educação Física: uma experiência de contextualização do Programa Nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 49-58.

Sargent, J., & Casey, A. (2020). Flipped Learning, Pedagogy and Digital Technology: Establishing Consistent Practice to Optimise Lesson Time. *European Physical Education Review*, 26(1), 70-84.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: F. Edições Ed.

Sequeira, P. (1998). *Análise do pensamento, da acção e da reacção no feedback nos treinadores de andebol dos escalões de formação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

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

Silva Batista, M., Lercas, A., Ferreira, D., Silva Batista, B., & Petrica, J. (2019). Gestão do tempo de aula e comportamentos de ensino-comparação entre Judo Regular e Judo adaptado. *E-balonmano. com: Journal of Sports Science/Revista de Ciencias del Deporte*, 15(3), 207-220.

Silva, M.C.M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M.T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, S1, 107–114.

Simões, M. A. (2008). Início da carreira docente: desafios e dificuldades. Lisboa: Mara Simões. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.

Soares, F. C., & Montagner, P. C. (2008). A competição esportiva escolar como componente pedagógico a ser refletida e aplicada nas aulas de educação física. *Pensar a Prática, America do Norte*, 11(1), 1-15.

Sousa Silva, T. M. L., Fazendeiro Batista, P. M., & Graça, A. B. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. (Portuguese). *Education Policy Analysis Archives*, 25(6/7), 1–25.

Strand, B., & Bender, V. (2011). Knowledge and Use of Appropriate Instructional Strategies by Physical Education Teachers. *Physical Educator*, 68(1), 2–17.

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

William, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682–685.

Yorganci, S. (2020). Implementing flipped learning approach based on ‘first principles of instruction’ in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Outras Fontes

Citações e frases famosas. Consult. 3 abril 2020, disponível em <https://citacoes.in/autores/cesare-pavese/>

Direção-Geral da Educação: Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Consult. 18 abril 2020, disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>

Pensador. Consult. 14 março 2020, disponível em

<https://www.pensador.com/frase/MjA2ODU1MQ/>

Ser professor a 360° - Ensine a distância já: Aprendizagem Invertida. Consult. 14 maio 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OEXhg-S882A>

Todos em casa, e agora? A escola, os professores, os alunos e os pais... Porto Canal. Consult. 17 abril 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u44iXOPswxE>

8. ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de caracterização individual

Caracterização do Aluno

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____
Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ E-mail: _____
Morada: _____

Caracterização do Encarregado de Educação

Nome do Encarregado de Educação: _____
Morada: _____ Parentesco: _____ Idade: _____
Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____
Telemóvel(E.E.): _____ E-mail (E.E): _____

Agregado Familiar

Quantas pessoas fazem parte do teu agregado familiar? _____ Quemsão? _____

Tens irmãos? Sim / Não Quantos? _____

Mãe:

Idade _____ Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Pai:

Idade _____ Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Percurso Escolar

Estudaste no Colégio até ao 9º ano? Sim / Não Se não, em que escola? _____

Reprovaste algum ano? Sim / Não Quais? _____

Tiveste negativas no ano anterior? Sim / Não Quais? _____

Qual é a tua disciplina preferida? _____ E aquela que tens mais dificuldades? _____

Nota a Educação Física no ano letivo anterior: _____

Hábitos de estudo

Frequência de estudo: Diário Semanal Fins de semana TPCs Testes

Local de Estudo: Casa Escola Quarto Sala Cozinha Café Biblioteca Centro de estudo

Outros Qual? _____

Estudas: Sozinho ou Grupo

Saúde

Tens alguma doença crónica? Sim / Não Qual/Quais? _____

És acompanhado habitualmente por algum médico ou psicólogo? Sim / Não De que especialidade? _____

Tens algum tipo de alergia? Sim / Não A quê? _____

Já sofreste alguma lesão? Sim / Não Qual? _____

Tomas algum medicamento diariamente? Sim / Não

Tens alguma dificuldade? Visual Auditiva Motora Fala Escrita

Existe alguma dificuldade pessoal que condiciona de alguma forma a tua prática na aula de EF? _____

Hábitos alimentares: Quantas refeições fazes por dia? _____. Quais? _____. Costumas tomar o pequeno almoço? _____

O quê? _____. Com que frequência consumes FastFood? _____. Consomes

Refrigerantes? _____.

Com que frequência? _____

Tempos livres

Quais as atividades que praticas nos teus tempos livres? _____

Quantas horas dedicas a/essas atividade/s semanalmente? _____

Deslocações para o Colégio

Como é que te deslocas? Carro Autocarro Metro A pé Bicicleta Comboio Outro Qual? _____

Quanto tempo demoras? _____. Qual a distância? _____

Historial Desportivo

Praticas algum desporto extracurricular? Sim / Não

Qual? _____ Onde? _____ Quantas vezes por semana? ____ Duração dos treinos: _____ Há quanto tempo? _____

Já praticaste outro desporto? Sim / Não Qual/Quais? _____

E outras atividades extracurriculares? Sim / Não Qual/Quais? _____

Dos seguintes desportos qual gostas mais ou gostarias de praticar? (Seleciona 3).

Andebol Atletismo Badminton Basquetebol Corfebol Futebol Ginástica Voleibol Outro

Qual? _____

Acompanhas regularmente algum desporto? Sim / Não

Qual? _____ Pela Tv ou Presencialmente?

Quantas vezes por semana? _____

Na aula de Educação Física quais são as modalidades que gostas mais de abordar? (1 a 8)

Andebol Atletismo Badminton Futsal/ Futebol Basebol Corfebol Luta/ Desportos de Combate
Dança/ Atividades de Academia

Define numa palavra o que significa para ti o Desporto? _____

Define numa palavra o que significa para ti Educação Física? _____

Outros dados

Tiveste conhecimento do Colégio de Gaia através de: Amigo Familiar Psicólogo da escola

Outro Quem? _____

Quais as razões que te levaram a escolher este curso? Prosseguir os estudos Saídas profissionais

Atrativo Dupla certificação Outra

Quais os teus objetivos académicos futuros? _____

Enumera 3 qualidades e 3 defeitos que te caracterizam.

Quais as tuas expectativas para este ano letivo?

Quais as expectativas para o futuro? (Faculdade/ mercado de trabalho/ outro)

Anexo 3 – Unidade Didática de Badminton

| Aula | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|-----------------------|--|----------------------------|--------|--|---------------------|--------|--|--------|---|--------|--------|--|---|---|
| DATA (Janeiro-Fevereiro) | | 08/jan | 10/jan | 15/jan | 17/jan | 22/jan | 24/jan | 29/jan | 31/jan | 05/fev | 07/fev | 12/fev | 14/fev | 19/fev | | | |
| Conteúdo | | Função Didática | | | | | | | | | | | | | | | |
| Habilidades Motoras | Técnico | Pega Direita | Avaliação Diagnóstica | Diversos batimentos de exploração de pega | E | | C | | | Avaliação de Sequência de Batimentos nº1 | | | | | | | |
| | | Serviço curto | | Colocar o volante perto de linha de serviço do adversário | E | | | C | | | | | | | | | |
| | | Serviço longo | | Colocar o volante na zona de linha final do campo | E | | | C | | | | | | | Avaliação de Sequência de Batimentos nº2 | | |
| | | Clear | | SL-Clear-Clear, contando os batimentos dos volantes que vão até ao fundo do campo | E | | | | C | Avaliação de Sequência de Batimentos nº1 | | | | | | | |
| | | Lob | | SC-Lob para o fundo do campo | | E | | | C | | | | | | | | |
| | | Encosto | | SC-Encosto-Encosto | | E | | | C | | | | | | | | |
| | | Amorti | | | | | SL- Clear ou Amorti, em função do posicionamento do colega | | E | | | | | C | | | |
| | | Remate | | | | | | | | | | SL-Remate e apanhar o volante com as mãos | | E | | | |
| | | Bloqueio | | | | | | | | | | Sequência Remate-Bloqueio | | E | | | |
| | Tático | Tomada de decisão | | | Mesmo que no lob e encosto | | E | | | | | | | | | C | Avaliação Sumativa Situação de jogo 1x1 |
| | | Intencionalidade (colocar para o espaço vazio) | | | | | | Mesmo que no Amorti | | E | | | | | | C | |
| | | Posição Base e Deslocamentos em função da trajetória do volante | | Situação de jogo 1x1 | | E | | | C | | | | | | | | |
| | | Enquadramento após o batimento | | | | | | | | C | | | | | | | |
| | Torneio Intra-turma | | | Decorre em todas as aulas (menos nos dias de avaliação de sequências de batimentos e no dia de avaliação sumativa em situação de jogo 1x1) onde a turma está dividida por equipas, distribuindo-se por diferentes papéis de forma rotativa (Jogador, Treinador e Árbitro), exercitando a situação de jogo 1x1. | | | | | | | | | | | | | |
| Condição física | Orientação espacial | A prática da modalidade, os exercícios analíticos, as sequências de batimentos de cooperação e os jogos propostos nas aulas terão em consideração as respetivas capacidades coordenativas e condicionais. A orientação espacial diz respeito ao enquadramento no campo no momento de intercetar o volante como também a ocupação do espaço após o batimento. A velocidade de reação encontramos como também a tomada de decisão encontramos em situação de jogo 1x1, tentando intercetar o volante o mais rápido possível e aplicar um batimento que deixa o adversário com dificuldades em dar resposta. A coordenação motora diz respeito à coordenação dos MI e MS que são trabalhados ao longo das aulas. A coordenação óculo-manual encontramos também em todas as aulas tanto em situação de jogo ou exercícios analíticos ou lúdicos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Velocidade de reação | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coordenação motora | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coordenação óculo-manual | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cultura Desportiva | Terminologia | A terminologia e o regulamento são aplicados em todas as aulas uma vez que os alunos podem consultar esses mesmos aspetos no dossier e ocupam de forma rotativa as três funções de jogo (jogador, treinador, árbitro). | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Regulamento | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conceitos psicossociais | Cooperação | Ao longo de UD os alunos devem cooperar e ajudarem-se dentro de sua própria equipa. Ao longo das aulas, nos momentos do torneio, os alunos devem mostrar fair-play frente à outra equipa. Os alunos vão trabalhar autonomamente de forma progressiva a sequência dos batimentos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Empenho | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Motivação | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Respeito/Fair-play | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 4 – Transcrição de gravação do áudio

Inicial e aquecimento:

“Malta, chegam cá, podem-se sentar”

“Carlos querem depois jogar? É que vocês estão atrasar a aula”

“Hoje sou o capitão sim”

“Malta vou fazer a chamada” (nome dos alunos)

“malta podem-se levantar, siga”

“estão me ouvir malta? Posso?” (ganhar a atenção dos alunos)

“vão se juntar dois a dois, corrida à volta dos sinalizadores, ok? Não, dois a dois, correr à volta dos sinalizadores” (repetição de estrutura do exercício)

“Esse corredores”, “esse aqui e do outro lado é corrida frontal, ok?” (sem dizer as linhas, por exemplo linhas laterais de baliza, apenas percebem as pessoas que estão a olhar para mim)

“Este corredor vai ser corrida de costas, e o outro conforme eu vou indicar, pode ser skipping alto, deslocamento laterias, entre outros, ok?”

“outra coisa, o primeiro apito é o que? Segundo apito? E o terceiro apito?” “Dois a dois”

“ao meu apito sai o 1º grupo. Sai o primeiro”, Calma, saí o segundo” (apitos até os últimos saírem)

“siga, skipping alto, isso levanta bem os joelhos” (Feedback qualitativo)

“skipping médio, skipping médio, isso” (Feedback pouco rico em informação)

“Prancha!! Só vou começar a contar quando toda gente estiver em prancha” “Estão

prontos? Diana? Diana estas pronta?” “3,2,1” “Malta quem baixar vou acrescentar mais 5 segundos”

“Estou te a ver Rafael” (Boa visão para todos os alunos)

“ Dois a dois” “Olha deslocamentos laterais, corrida lateral” (São dois exercícios diferentes, devia apenas utilizar um e ser mais específico. Querer expressar uma ideia e disse outra e corrigi)

“5 flexões, 5 flexões” (Repetição)

“Rafael, skipping nadegueiro”

“Gonçalo, tenta ver quantas raparigas estão a fazer, para distribuir por estação. Está bem? Olha Gonçalo, não quero ver por exemplo 5 aqui e 3 aqui certo?”

“Agachamentos, cinco... Rita cinco... Isso... São cinco...”

“Porque chegas sempre atrasado?”... Vais agora explicar o próximo exercício, vai ser um jogo 2x2 com um Joker, ok? O Joker vai jogar pelos dois lados certo? (Joga pelas duas equipas, ser mais específico) “Ou seja, uma equipa a atacar para estas balizas e outra mete nas balizas, mas passar com a bola em condução”

“É o ultimo malta” “ Vais ter pessoal aqui e aqui a sair com a bola, 2x2 com Joker.” “ eu vou dividir a turma, rapazes aqui e explicas o exercício já que não fizeste o aquecimento, e o Gonçalo explica às raparigas” (Início complexo e Informação desnecessário no fim)

“Junta cá” rápido malta, depois não tempo para jogo” “Junta mais, junta mais” (Preocupação para que toda gente me ouve)

Exercício 1:

“ o que é que vamos fazer agora?” O objetivo de aula, vai ser criar linhas de passe” ok? Aqui vamos ter os rapazes, e do outro lado as raparigas. Os rapazes vão fazer uma situação de jogo 2x2 com um Joker, o João Maia vai explicar o exercício, do outro lado, as raparigas vão exercitar o passe e a receção e a condução de bola. Depois vamos trocar, as raparigas vão exercitar uma situação de jogo, cobertura defensiva. O que é cobertura defensiva? Ninguém sabe o que é? Carlos não sabes o que é a cobertura defensiva? (A negação de uma pergunta muitas vezes levam as pessoas a responder com não)

“A cobertura defensiva, que vão exercitar 2x2 é dar apoio à pessoa que está a marcar a outra pessoa que tem a bola. Foi muito confuso? Imagina, a Diana tem a bola, vou ter que atacar a Diana, so que eu vou precisar um apoio, atrás, se ela me ultrapassar vai ter que haver alguém a me dar apoio. Isto é cobertura defensiva que vamos dar depois.”(sem perguntar a uma aluna se percebeu mesmo, passagem rápida entre o envio de informação e a próxima instrução)

“Numa parte inicial, João Maia, vai explicar aqui o exercício dos rapazes e o Gonçalo o exercício das raparigas”

“ Só ali, ficam sempre ali” A bola começa ali” (Pouco explicito)

“Carlos, Carlos, esquece os coletes”

“Uma bola... Malta, é dois contra dois. Olha dois aqui e dois aqui. Um na baliza. Dois na defesa.”

“ Os restantes ficam atrás de baliza” (Sem dizer qual era as funções ou porque estão de

fora ou se entram a seguir a x tempo ou a cada golo)

“Ao marcar o golo, entra a próxima equipa” (Não falei em equipas supostamente, mas sim em grupos, podiam ter ficado confusos)

“Imagina, vocês, tu ali, tu ali, tu atrás dessa baliza e tu atrás dessa baliza. Tu jogas com a equipa que tem a posse de bola. O que quero ver? Quero ver a linha de passe na profundidade, não quero que recebes a bola aqui, recebes a bola à beira de baliza”

“ Eles podem atacar também as balizas” (Esqueci me falar sobre como o campo em si estava dividido) “ ou fazem o passe quem estiver atrás dos cones, ok? “(faltava ser mais explícito de como pontuar no exercício)

“ Quem vai começar?” (dar a iniciativa e autonomia aos alunos sobre quem vai iniciar o exercício levou a uma demora)

“ Quem estiver fora fica atrás dos cones a receber a bola”

“ Sim, sim, sim” “recebe pela parte dentro do pé” “Tenta receber a bola pela parte dentro do pé”

Deslocações pelo pavilhão

“Olha tens aí o apoio na profundidade” “Malta tem 30 segundos”

“ Olha, tenta ao fazer o passe.. Imagina tu ao fazeres o passe, comesças com o pé logo perto de bola, tenta fazer o balanço para atrás, é que imagina aqui não tens força, se fizeres o balanço atrás, o passe torna-se mais fácil”

“Já trocaram? Mais 10 segundos, ooh já foste” (tipo de linguagem + não disse como era a rotação dos alunos?) “Sai a equipa do Carlos, próximos a entrar”

“Trocamos também com eles, outros dois” (QUEM? OS DEFESAS? Ainda mais confusão na rotação de quem ataca e quem defende. Não disse a rotação, falta de informação para que os alunos entendem a dinâmica do exercício)

“Maia joga” (muito preocupado com o facto de os alunos estarem ativos e que o exercício está a funcionar e menos concentrado no conteúdo e nos feedbacks. Pouco paragem nos exercícios)

“Malta toda gente para aqui agora, deste lado” Cada um fica na estação mas desse lado” (pouco preciso) “o que é que vão fazer agora? Condução de bola, quero ver a bola perto do pé, ok? Pode ser com a parte interior ou exterior” (demonstração)

“ok? A bola tem de ficar sempre perto do pé, até ao cone, dar a volta e entregar a quem estiver na fila” Vamos fazer isso 1, 2 vezes e depois vai haver competição, quem perder,

depois a equipa que ganhar pode escolher um castigo para as outras duas equipas” “ é para ganhar” “quem tiver um a mais, os grupos de 4 aqui e aqui, um vai ter que repetir porque eles são 5 ok? Quero ver a bola perto do pé!”(Isso não aconteceu no final)

“Olha porque não foste até ao fim do cone? Sim é até ao verde” “Proxima” Cone verde a depois volta, isso” (falta de compreensão devido talvez à falta de demonstração.

“Malta já trocaram?” (pendular entrar os dois campos)

“Troca, troca” Quem é que ainda não jogou”? (Mais uma vez, muito preocupado com a dinâmica e que toda gente joga e participa)

“Não é passear, tenta correr com a bola, tenta correr.” (outro tipo de feedback, mostrar como correr com a bola no pé, a ideia inicial de correr atrás de bola talvez aqui podia ter ajudado a aluna)

“Quem é o Joker?” (Preocupação com o funcionamento e rotação)

“João Lima, vais também ser o Joker agora”Dois Joker, malta agora vão ter 2 joker. O que quero ver? Quem for Joker, na equipa com posse de bola, desmarca-se perto de baliza. Dois jokers, não, 2 jokers. Dois contra dois e dois jokers” Já toda gente fez?” (reforçar mais o critério de êxito de mobilidade e arranjar outra estratégia para exercitar o mesmo conteúdo, dizer que o Joker só pode finalizar se estiver perto de baliza por exemplo)

“Malta podemos começar com a competição”

“até vou mudar um bocado o circuito” Olha malta, a condução vai ser à volta desses cones, cones verdes, voltar e entregar”

“quem vai repetir, quem vai fazer outra vez?” e aqui quem vai repetir? Alguém vai ter que repetir?” (insisti talvez muito no numero de vezes que exercitam do que focar me na técnica propriamente dita)

“sim o Joker pode marcar golo” (dizer que só pode se receber a bola perto de baliza)

22:15

“Malta à volta do cone e bola perto do pé”. (competição)

“Volta do cone, anda para trás”

”à volta do cone”

“Malta onde está a duvida?” (intervenção no exercício dos rapazes 2x2 com Joker, visto que estava parado e houve um desentendimento entre os alunos sobre a distribuição dos papeis)

“ quem está aqui de Joker?” (consequência de não correta explicação do roulement dentro do exercício)

“esses dois? São 2 contra 2, e onde está a bola? Carlos a bola!”

“bola começa lá fundo, no Maia”

“Maia organiza a equipa” (ideia do campo grande)

“Olha vocês estão a marcar aqui” (Indicação de onde devem marcar o golo?)

“ sim, claro assim é muito mais difícil” (resposta sobre a pergunta se é normal existir dois jokers, mostra que não perceberam bem as funções do Joker, ou que acham que é um desequilíbrio muito grande)

“o objetivo é que acompanham um com o outro” (ideia de cobertura defensiva e de dar apoio, só que o objetivo era mais criar linhas de passe na profundidade pela parte dos jokers, pouco feedback de ideia de jogar em campo grande)

“Vocês fizeram batota” (mostra que mesmo falando com os outros alunos, estive atento aos comportamentos motores que decorrerem no outro lado)

“eu vi!” “vamos repetir” “estão prontos”

“é sempre à volta dos cones” (aluna pergunta na variante do exercício se é à Volta dos cones. Ainda não perceberam essa ideia passado algum tempo de exercitação? a demonstração e a imagem certo podia ajudar os alunos)

“Onde está a duvida?” (a falar com os rapazes)

“Devem-se deslocar conforme onde está a bola” “é um desafio para quem não tem a bola”

“malta porque estão olhar para aqui?” “ vocês devem estar concentrados no vosso exercício”(alunos não estavam concentrados na tarefa e tive que intervir e chamar a atenção, será que isso talvez revela que estavam muito tempo de fora? Ou que não estavam a ocupar os lugares certos, ou senão desatentos ao exercício)

“Ali no outro lugar não está ninguém, quero 2 do outro lado também” (reorganização do exercício)

“Meninas, chegam cá rápido se faz favor” “ olha, o que é que vamos fazer agora?” Uma situação de jogo 2x2. O vosso espaço vamos dividir em dois, ou seja, dois contra dois e aqui outro campo, dois contra dois.”

“ o que é que vão fazer agora? Vão tirar os sinalizadores todos, e vão fazer quatro balizas e vão distribuir-se pelos campos.”

“olha uma pequena baliza aqui” balizas tipo assim, mini balizas” “do outro lado igual”
“ quem é o Joker? O Joker tem que criar linhas de passe na profundidade” “quem era Joker aqui?” (FB para os rapazes reforçando o critério do conteúdo de mobilidade)
“ A equipa que tem bola, vocês vão tentar criar linhas de passe no fundo do campo”
imagina a equipa tem bola, não ficas aqui” “vais até ao fundo do campo para receber a bola longe e criar mais espaço para jogar” (ideia do campo grande e não perto do portador de bola) (enquanto as raparigas estavam arrumar o material, consegui dar FB dos comportamentos que gostaria ver no jogo)

Exercício 2

“bola aqui” (contagem do numero de alunas para organizar o exercício)
“2 contra 2, o que é que quero ver? Dar apoio a outra pessoa que está perto do portador de bola” imagina tu tens a bola, vocês as duas contra nos os dois, por exemplo, eu vou atacar/contenção e a colega de equipa sempre perto a dar apoio, não pode estar muito afastado de mim” “se a Fabiana ultrapassar-me e não houver um apoio atrás, ela pode finalizar” Estar próximo do colega e equipa que tem bola afastados para criar linha de passe” “ok? Há duvidas? Os restantes ficam de fora, quem marcar, fica dentro do campo.” (as alunas entenderam a explicação devido à demonstração. O roulement das alunas também foi explicado)
“olha como estamos aqui? 2 contra 2” (elas demoram muito tempo na organização do exercício)
“ quem marcar fica dentro do campo” “ duas aqui, 2 contra 2” duas ali atrás e outras duas ali atrás.”

Passagem para o campo dos rapazes e organização do exercício nº2 deles.

“Rapazes chegam cá rápido, Carlos dá cá a bola” “fica aqui a bola” o que vamos fazer? Vão estar divididos em 3 grupos, vai ser competição” O que vão fazer? Vão ter que correr em direção dos cones pegar na bola e realizar condução à volta dos sinalizadores, chegam aqui e rematam” “depois de rematar, pegam na bola e colocam outra vez ali, quando a bola estiver pousada, o próximo pode correr, ok? Alguém tem dúvidas?” (explicação do exercício, questionamento sobre o entendimento do exercício, repetição do exercício.

“Imagina, vocês começam aqui a correr, pegam na bola, condução de bola e

remate” “Quem não acertar a baliza anula-se essa corrida” “São 3 equipas” “Rafael, a bola fica no cone” “toda gente ali nas filas”

35:20

“Bola parada, vamos começar na linha azul, olha está ai um a mais, Rafael ficas aqui”
Ao meu apito vão correr, bola, condução, remate. Depois colocam a bola no mesmo sítio, depois vão outra vez para a fila! Há dúvidas?” (O questionamento é importante, mas é preciso deixar mais tempo para os alunos refletirem sobre o exercício e encontrar as dúvidas)

“aqui um vai repetir e aqui também por eles são um a mais”.

“bola perto do pé, agora remata” (Muita informação ao mesmo tempo?)

“Pousa a bola no sitio”

“Fizeste bem Ana, passaste e desmarcaste, e conseguiste marcar” (Elogiar leva para a motivação de parte dos alunos, elogio pouco, analiso mais os erros do que o que eles conseguem fazer, talvez devia ser o contrário)

“Olha, quem é que está aqui a jogar?” “ meninas, o que é que quero ver?... “Dar apoio”

“Imagina ela tem a bola, tens de te afastar, ela tenta tocar no bola e tu tens ficar sempre atrás de bola” (explicação do exercício com demonstração) “vou explicar porque vocês aqui ainda não perceberam muito bem”

“Malta só sai quando quem rematou, pousar a bola, voltar para a fila e fazer high five com o colega, ok?”

“Prontos? Trás de linha azul!”

“ na baliza Carlos! Olha pousa a bola, pousa a bola aqui” “todos para a fila... vamos fazer mais uma vez, mas esquecem o remate... driblar, pousa a bola no cone e dar um high five ao colega” “corres, circuito, voltas com a bola a bola para trás e pousas no mesmo sitio, não é remate, pousas no mesmo sitio e vais para a fila” (modificação do exercício para ter mais sucesso)

Exercício 3

“ Organizam duas equipas” (para as meninas)

“Carlos mete os dois cones amarelos ali” (Indicações para o início do jogo)

“olha aqui fica então um Joker” (Numero impar no jogo das raparigas, improvisação e tomada de decisão)

“Faz aqui já as equipas, quero 2 equipas, rápido que temos pouco tempo” (rapazes)

“ o que se passa aqui? Quem fez as equipas? Estão a demorar muito tempo” (raparigas)

“ olha vocês tem duas pequenas balizas para defender e duas pequenas para atacar” (rapazes)

“olha tem aqui uma bola, já tem as equipas feitas? Eu disse a alguém para fazer duas equipas”

“não interessa, temos pouco tempo para jogar, o tempo está a passar. Olha vocês os 3 aqui, tu aqui, Osvaldo tu aqui, tu ali, tu de Joker. Malta, a equipa que sofrer, 5 flexões.”

(As 5 flexões no final não aconteceram)

“olha aqui tanto espaço, não vejo aqui ninguém”

“vira o jogo e cria linha de passe” Tens aqui o apoio, passa e desmarca” “oh Pedro, porque jogas para trás se o teu colega está na linha de baliza?”

“olha o apoio, joga atrás no apoio”

(As minha palavras “**favoritas**”: SIGA, OK, MALTA, ISSO, IMAGINA, AQUI, OLHA!).

Anexo 5 – Critérios e conteúdos na AD de Voleibol e Andebol

| | | | | |
|--------------------------|---|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Critério | Passé de frente | Manchete | Cooperação | Ocupação do espaço |
| 0 | Nenhum | Nenhum | Nenhuma | Nenhum |
| 1 | Mãos em cima e ligeiramente à frente | Mãos em forma de concha | Comunicação | Definir zona de responsabilidade |
| 2 | Triangulação dos dedos | Extensão MS e Cotovelos juntos | Diferenciação de papel | Zonas no campo (ofensivo/defensivo) |
| 3 | Tudo | Tudo | Tudo | Tudo |
| Serviço por baixo | Serviço por cima | Prossiguir | Proteção ao ataque | |
| 0 | Nenhum | 0 | Nenhum | |
| 1 | Colocação dos MI | 1 | Avança após serviço | |
| 2 | Extensão MS e batimento com palma de mão aberta | 2 | Dar continuidade ao jogo | |
| 3 | Tudo | 3 | Tudo | |
| Posição baixa | Passé em suspensão | Enquadramento com a bola | Remate | |
| 0 | Nenhum | Nenhum | Nenhum | |
| 1 | Ligeira flexão dos MI | 1 | análise de trajetória | |
| 2 | MS à frente | 2 | antecipação de trajetória | |
| 3 | Tudo | 3 | Tudo | |
| Deslocamentos | Bloco individual | | | |
| 0 | Nenhum | Nenhum | | |
| 1 | Antero-posteriores | 1 | Coordenação bloco e tempo de salto | |
| 2 | Laterais "passo caçado" | 2 | Elevação dos ombros junto de rede | |
| 3 | Tudo | 3 | Tudo | |

| | | | |
|-----------------|---------------------------------------|-----------------|--|
| Nota 1-3 | Passé de ombro | Nota 1-3 | "Passé e vai" |
| 1 | Armar o braço e elevação do cotovelo | 1 | Criação de linhas de passe |
| 2 | Rotação do tronco e movimento chicote | 2 | Passé e desmarca para receber |
| 3 | Flexão do punho | 3 | Afastamento em relação ao defensor |
| | Receção | | Penetrações/ Décallage |
| 1 | Com duas mãos | 1 | Ataca o espaço e cria superioridade posicional |
| 2 | Ir ao encontro da bola/ Amortecer | 2 | Fixa dois jogadores defensivos |
| | Remate em suspensão | | Defesa Individual |
| 1 | Chamada E-D-E e salto vertical | 1 | Identificação de quem tem que marcar |
| 2 | Rotação do tronco e movimento chicote | 2 | Posição base |
| 3 | Receção no solo com o pé de chamada | 3 | Controlar o adversário/Impedir a receção de bola |
| | Drible | | Ajuda |
| 1 | Respeitar os três passos | 1 | Cooperação e aproximação do colega |
| 2 | Dribla com ambas as mãos | 2 | Impedir a penetração |
| 3 | Elevação de cabeça, visão de jogo | 3 | |

Anexo 6 – Avaliação diagnóstica de Badminton

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|---------------|--|--|---|----------------------------------|--|
| Conteúdos | Desloca-se em função da trajetória do volante | A pega | Serviço curto | Serviço longo | Clear | Lob | Amorti | Encosto | Remate |
| | Intercetar o volante o mais cedo possível | Raquete na vertical e dedo pulgar e indicador em "v" | Largar o volante antes de bater o mesmo por baixo da cintura, servir cruzado | | Batimento acima de cabeça e enviar ao fundo do campo | Afundo da perna do lado do braço que tem a raquete e bater o volante abaixo da cintura | Contactar o volante em cima de cabeça e colocar o volante perto da rede | Devolve o volante junto da rede. | Trajectoria tensa e batimento por cima da cabeça |

| | |
|---|--------------------------|
| 1 | Não realiza |
| 2 | Realiza com dificuldades |
| 3 | Realiza bem |

Anexo 7 – Heteroavaliação no Andebol

| | Equipa D | Equipa C | Técnico | | | | Tático | | | | Principais dificuldades |
|---|----------|----------|----------------|---------|---------------------|--------|---------------|------------------------|-------------------|-------|-------------------------|
| | | | Passe de ombro | Receção | Remate em suspensão | Drible | "Passe e vai" | Penetrações/ Décallage | Defesa Individual | Ajuda | |
| 1 | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | |

Anexo 8 – Organização do torneio intraturma

Torneio de Badminton

Dia 13 e 17 de Fevereiro

1. Quadro competitivo e outros (ORGANIZAÇÃO E GESTÃO): (2+3+2+4+3= 14)
 - Criar uma ficha de inscrição para o torneio (2 PESSOAS);
 - Criar o formato do torneio, por fase de grupos ou um campeonato (todos contra todos), têm a liberdade de decidir o funcionamento (NO TOTAL devem ser 10 equipas mistas de dois elementos). (3 PESSOAS);
 - Definir a pontuação e duração dos jogos. (sets ou por tempo, caso seja por tempo, deve haver alguém no torneio a controlar o tempo) (2 PESSOA);
 - Registos dos jogos (fichas/programa no PC) + um placard (4 PESSOAS);
 - No início e final de cada aula há um grupo responsável por montar, desmontar e arrumar todo o material. (3 PESSOAS)

Devem comunicar e colaborar em grupo!!

2. Prémios (CRIATIVIDADE): (3 PESSOAS)
 - Criar um logótipo do torneio baseado no prémio do primeiro classificado;
 - Prémios para o 1º, 2º e 3º lugar; (sejam criativos)
 - Criar um pequeno pódio;
 - Diploma de participação para todos os alunos.
3. Multimédia (Fotógrafo e outros) (CRIATIVIDADE): (2+ 4= 6 PESSOAS)
 - Tirar fotos/vídeos durante o evento; (2 PESSOAS)
 - Criar um powerpoint para apresentar o torneio e entregar no dia 20 de fevereiro em PAPEL;
 - O powerpoint deve conter: Os conteúdos abordados nas aulas e as respetivas componentes críticas (Ao longo das aulas observar/apontar/perguntar os conteúdos leccionados na aula), a organização e a distribuição das funções de todos os elementos da turma, o regulamento dos árbitros, as fotos/vídeos dos jogos, fotos dos prémios, dos vencedores, etc...
SEJAM CRIATIVOS
4. Arbitragem (5 PESSOAS)
 - Um árbitro por cada campo, ou seja, 5 árbitros;
 - Criar um regulamento obrigatório (máximo 2 páginas frente e verso com os aspetos mais importantes das regras do jogo), para cada árbitro ter um suporte papel caso haja dúvidas ao disputar um ponto. Esse papel está sempre com o árbitro ao longo do torneio;
 - Usar um vestuário diferenciado (roupa preta ou branca ou uma braçadeira)

- Verificar as condições do terreno de jogo, as medidas, altura de rede e material.

NOTAS:

- No dia 13 de fevereiro temos o pavilhão todo, no dia 17 apenas metade do pavilhão. (45+45 minutos)
(Quem organiza a montagem dos campos deve ter em conta esses aspetos)
- Em todas aulas devem comunicar ao professor o avanço de organização do torneio;
- No torneio existem apenas 5 campos;
- O jogo é de 1x1 singular, após um set (21 pontos) ou um certo tempo devem trocar de funções. Quem for jogador vai para treinador e tenta dar feedbacks ao seu colega.

| FUNÇÕES | NOMES |
|-----------------------------|-------|
| Quadro competitivo e outros | |
| Prémios | |
| Multimédia | |
| Arbitragem | |

Datas de entrega:

| | |
|-------|---|
| 20/01 | <ul style="list-style-type: none">• Preencher o quadro em cima, indicando os nomes para cada 4 áreas e funções em cada área. |
| 23/01 | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do regulamento de arbitragem (2 páginas) |
| 27/01 | <ul style="list-style-type: none">• Criar a ficha de inscrição• Apresentar o funcionamento do torneio (Campeonato/fase de grupos)• Apresentar o logótipo do torneio |
| 30/01 | <ul style="list-style-type: none">• Apresentar a pontuação ou duração dos jogos• Apresentação do diploma de participação.• Sugerir a ideia de um pódio. |
| 03/02 | <ul style="list-style-type: none">• Apresentar o tipo de registos dos jogos (folhas/PC/ Placard) |
| 06/02 | <ul style="list-style-type: none">• Mostrar o ponto de situação do PowerPoint |
| 13/02 | <ul style="list-style-type: none">• Dia do Torneio |
| 17/02 | <ul style="list-style-type: none">• Fim do Torneio |

Anexo 9 – Planificação semanal de atividades a distância

| Turma 11º Ano | |
|--|--|
| PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA | |
| Aula n.º 62 Data: 13/05/2020 | Aula n.º 63 Data: 15/05/2020 |
| Aula assíncrona | Aula síncrona |
| Tarefas: <ul style="list-style-type: none"> • Registo de assiduidade; • 3º Registo do <u>Fit-escola</u>; • Esclarecimento das dúvidas sobre a tarefa de criação de um <u>power point</u> com a caracterização de modalidade de atletismo (Velocidade); • Consultar o documento pdf (Velocidade e técnica de corrida). | Tarefas: <ul style="list-style-type: none"> • Registo de assiduidade; • Videoconferência, continuidade com a apresentação da tarefa: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos justificam a escolha dos exercícios e a estrutura do circuito; ➤ Análise do circuito; • <u>Feedback's</u> gerais sobre a tarefa (os principais cuidados que tiveram e o que podem melhorar); |
| Recursos e ferramentas: <ul style="list-style-type: none"> • <u>MSTeams</u>; • Formulário do <u>MSForms</u>; • Visualizador do documento pdf (Velocidade e técnica de corrida); • <u>Power Point</u> para a realização de tarefa. | Recursos e ferramentas: <ul style="list-style-type: none"> • <u>MSTeams</u>; • Videoconferência por <u>MSTeams</u>; • Formulário do <u>MSForms</u>; • Vídeos dos alunos. |