U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional

A Educação Física no Ensino Básico e Secundário: O Desenvolvimento da Prática Profissional na Perspetiva de um Professor Estagiário

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Farias

Ricardo Rafael Ferraz Almeida

Porto, setembro 2020

Ficha de Catalogação

Almeida, R. (2020). *A Educação Física no Ensino Básico e Secundário: O Desenvolvimento da Prática Profissional na Perspetiva de um Professor Estagiário*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: *Almeida*, R. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, *a*presentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; PERFORMANCE NO JOGO; ENSINO-APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida e que sem elas certamente não conseguiria realizar este percurso ao longo dos 22 anos de existência, que são os meus pais, a minha irmã e a minha namorada, a minha razão de viver.

Agradecimentos

Agradecer à FADEUP e a todos os professores que fizeram parte do meu percurso e que contribuíram com excelência e rigor para a minha formação como professor.

Agradecer à UTAD pelos 3 anos da minha licenciatura, pelo crescimento, desenvolvimento e pelas bases que me proporcionou para o meu percurso académico.

Agradecer ao Professor Orientador pela disponibilidade, pelo rigor e orientação que me deu neste percurso.

Agradecer ao Professor Cooperante pela entrega à Educação Física, por toda a partilha de conhecimentos e experiências e, por ser um exemplo a seguir.

Agradecer ao Núcleo de Estágio, na pessoa do Joaquim e do Cláudio que foram verdadeiros companheiros de viagem e se tornaram amigos para a vida.

Agradecer à Dona Alice, à Dona Sandra e à Dona Ana pela forma como me integraram e ajudaram ao longo do ano letivo.

Agradecer aos alunos por me terem proporcionado um ano único na minha vida que ficará sempre marcado pelas minhas primeiras turmas.

Agradecer à minha mãe pelo apoio constante que me dá e ao meu pai por tornar tudo possível.

Agradecer à minha irmã pelo exemplo e disponibilidade que sempre teve para comigo.

Agradecer à minha namorada por todo o apoio incondicional e pela paciência ao longo destes anos.

Agradecer também à minha família por serem sempre o meu porto seguro.

Agradecer aos meus amigos por estarem sempre presentes na minha vida e serem uma força extra.

Índice

Índice de Figuras XI
Índice de Quadros XIII
Índice de Tabelas XV
Índice de Anexos XVII
Resumo XIX
Abstract XXI
Lista de Abreviaturas XXIII
1. Introdução 3
2. Contextualização Pessoal e Institucional 7
2.1 A influência do passado no meu percurso 7
2.1.1 A importância do desporto na minha vida 8
2.1.2 A influência do percurso académico na profissão: da licenciatura ao mestrado 10
2.1.2.1 UTAD 10
2.1.2.2 FADEUP 12
2.1.2.3 Expectativas do mestrado e do estágio profissional 15
2.1.3 Contributo das experiências profissionais para minha identidade profissional 17
2.2 Enquadramento da Prática Profissional 18
2.2.1 Contexto do estágio 18
2.2.2 A influência dos agentes de suporte da prática profissional 21
2.2.2.1 Núcleo de Estágio 21
2.2.2.2 Professor Cooperante 22
2.2.2.3 Professor Orientador 23
2.2.3 Os meus alunos: os agentes fundamentais na minha prática profissional 24
3. Da Teoria à Ação: a Simbiose no Ato de Ensinar 29
3.1 Organização, Gestão do Ensino e da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional 29
3.1.1 A Prática Profissional: o ensino e a educação física 29
3.1.1.1 A Educação e o Ensino: do passado ao presente 30
3.1.1.2 Ser Professor: a mudança de paradigma 31

3.1.1.3 A Legitimação Educação Física 33
3.2 Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem..... 37
3.2.1 Os primeiros passos no EP: o choque com a realidade 37
3.2.2 O planeamento de um professor 38
3.2.2.1 O MEC 39
3.2.2.2 A Unidade Didática..... 40
3.2.2.3 A evolução do plano de aula 40
3.2.2.4 Mapeamento sinóptico do processo E/A 41
3.2.3 A gestão da aula e o controlo da turma..... 43
3.2.4 (In)decisão na postura a adotar perante os alunos 43
3.2.5 O Fitescola e o incentivo à prática de atividade física 44
3.2.6 O suporte da prática no processo de ensino-aprendizagem 45
3.2.6.1 O MED como instrumento fundamental no envolvimento e participação dos alunos 45
3.2.6.1.1 Estilo Recíproco..... 50
3.2.6.1.2 Estilo Auto Avaliativo 50
3.2.6.1.3 Estilo Inclusivo 51
3.2.6.2 A utilidade do MID na minha prática profissional 52
3.2.6.3 Trabalho de pares 53
3.2.6.4 Trabalho por estações..... 54
3.2.6.5 A importância do MAPJ e do EJpC no ensino e aprendizagem dos JDC 55
3.2.7 Camaleão como Gestor de Individualidades 58
3.2.8 O desafio das aulas de Natação na minha prática profissional 63
3.2.9 Feedback: a importância de terminar um ciclo para a aprendizagem dos alunos 65
3.2.10 O desafio de potenciar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais..... 66
3.2.11 Reflexos do processo de E/A 72
3.2.11.1 Análise da eficácia e envolvimento em jogo numa unidade didática de voleibol em função do nível de habilidade dos alunos: efeitos da implementação de uma unidade didática híbrida (MED-MAPJ) 72
Resumo 72
Abstract 73

Introdução 74
3.2.11.1.1 O recurso aos Modelos de Ensino para potenciar a aprendizagem no jogo de Voleibol 74
3.2.11.1.2 Objetivos do estudo 75
3.2.11.1.3 Métodos 76
3.2.11.1.3.1 Participantes 76
3.2.11.1.4 Procedimentos 76
3.2.11.1.4.1 O desenvolvimento do modelo híbrido: MED e MAPJ 77
3.2.11.1.5 Recolha de dados 82
3.2.11.1.5.1 Codificação dos comportamentos de jogo 82
3.2.11.1.6 Análise de dados 83
3.2.11.1.7 Resultados 84
3.2.11.1.7.1 Desempenho da turma e comparação entre alunos de maior e menor habilidade 85
3.2.11.1.7.1.1 Análise dos Gestos Técnicos 87
3.2.11.1.7.1.2 Análise da eficácia e envolvimento no jogo 91
3.2.11.1.8 Discussão dos resultados 93
3.2.11.1.9 Conclusões e sugestões para investigação futura 95
3.2.11.1.10 Referências Bibliográficas 96
3.2.12 A adaptação a uma nova realidade: o Covid-19 97
3.2.13 Avaliação dos alunos na minha prática profissional 102
3.3 Participação na escola e relação com a comunidade 104
3.3.1 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo pelo PE 104
3.3.2 Contribuição das atividades para o meu crescimento 107
3.3.2.1 Influência das atividades no meu crescimento e na minha integração na comunidade escolar 107
3.3.2.2 Impacto no meu desenvolvimento profissional e pessoal 111
3.3.2.3 Influência deste processo nos meus entendimentos 112
3.3.2.4 O apoio fundamental do NE e do PC na integração na comunidade escolar 112
4. Conclusões e Perspetivas Futuras 115
5. Bibliografia 119
6. Anexos XXV

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola Cooperante..... 19
Figura 2 – Pavilhão Desportivo 19
Figura 3 – Pavilhão de Ginástica..... 19
Figura 4 – Espaço Exterior 20
Figura 5 – Características do Modelo de Educação Desportiva..... 48
Figura 6 – Piscina Municipal da Rota dos Móveis 63
Figura 7 - Peddy Paper (Caminha, 2020)..... 110

Índice de Quadros

Quadro 1 – Descrição Global do Processo E/A..... 42
Quadro 2 - Etapas de Aprendizagem do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo 56
Quadro 3 – Unidade Didática de Voleibol 80
Quadro 4 – Escala de pontuação dos gestos técnicos..... 83
Quadro 5 - Atividades realizadas durante o ano letivo 105

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise do desempenho e envolvimento da turma no jogo 85
Tabela 2 - Comparação quanto ao desempenho e envolvimento no jogo entre alunos de maior e menor habilidade 86

Índice de Anexos

Anexo 1 – Mapa Escolar de Orientação XXV
Anexo 2 – Grelha de observação das aulas XXVI
Anexo 3 – Unidade Didática de Orientação XXVI
Anexo 4 – Plano de aula XXVIII
Anexo 5 – Ficha de Registo XXX
Anexo 6 – Ficha de caracterização das equipas XXXI
Anexo 7 – Classificação por aula das equipas XXXII
Anexo 8 – Classificações Gerais de Andebol XXXIII
Anexo 9 – Questões às equipas XXXIV
Anexo 10 – Questões de badminton XXXV
Anexo 11 – Cartões de tarefas XXXVI
Anexo 12 – Torneios de Voleibol XL
Anexo 13 – Torneio de Andebol XLII
Anexo 14 – Alterações ao projeto educativo do aluno com necessidades educativas especiais XLIII
Anexo 15 – Trabalho no moodle 2º Período XLV
Anexo 16 – Unidade Didática Covid-19 XLVII
Anexo 17 – Tarefas Covid-19 XLVIII
Anexo 18 – Registo fotográfico do evento “onda rosa” LV
Anexo 19 – Peddy Paper da Acessibilidade LVI

Resumo

O Estágio Profissional é a última e fundamental etapa no processo de formação de professores. Uma oportunidade para aplicar, num contexto real, os conhecimentos adquiridos na licenciatura e no mestrado na mesma medida que estimulou o crescimento enquanto professor de Educação Física. Essa evolução esteve em grande parte relacionada com o trabalho desenvolvido em equipa com o Núcleo de Estágio, o Professor Cooperante da escola de acolhimento e o Professor Orientador da Faculdade. O presente documento pretende elencar todo o processo inerente a um Estudante Estagiário, desde a resposta dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem, a capacidade de gerir o comportamento de cada um deles, ao trabalho com alunos portadores de necessidades especiais de educação bem como as dificuldades e estratégias encontradas ao longo deste ano letivo. Este estágio incluiu um estudo de investigação denominado "Análise da eficácia e envolvimento em jogo numa unidade didática de voleibol: efeitos da implementação de uma unidade didática híbrida (MED-MAPJ) em função do nível de habilidade dos alunos". No estudo apresento os modelos de ensino a que recorri e as estratégias que desenvolvi de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos, estando neles sempre o meu foco. Este Estágio Profissional ficou marcado pela adaptação forçada ao surgimento do vírus SARS-COV-2 e pelo difícil, mas importante trabalho desenvolvido nesse período atípico.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; PERFORMANCE NO JOGO; ENSINO-APRENDIZAGEM.

Abstract

The Internship is the last and a fundamental stage in the process of a teachers training. It was an opportunity to use in a real situation the knowledge acquired in the master's degree, as so to increase the capacity of being a Physical Education teacher. This evolution was largely connected to the work developed in a team with the Internship Center, the Cooperating Professor at the host school and the Faculty Advisor. This document intends to discriminate the entire process inherent of a Trainee Student, from the students' response to the teaching and learning process, the ability to manage the behaviour of each one, how to work with students with special educational needs, as well as difficulties and strategies throughout this school year. This internship includes a research study called “Analysis of the effectiveness and involvement during the game in a volleyball didactic unit: effects resulting from the execution of a hybrid didactic unit (MED-MAPJ) based on the students' skill level”. In this study I present the teaching models that I chose and strategies that I created to enhance the performance of all my students, they were always my focus. This Internship was marked by the forced adaptation to the emergence of SARS-COV-2 virus and by the difficult but important work developed in this atypical period.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; SPORT EDUCATION MODEL; GAME PERFORMANCE; TEACHING-LEARNIG.

Lista de Abreviaturas

DB - Diário de Bordo

DE - Desporto Escolar

E/A - Ensino e Aprendizagem

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EJpC - Ensino de Jogos para a Compreensão

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva para o Jogo

ME - Ministério da Educação

MEC - Modelo de Estrutura e Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA - Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PCEF - Projeto Curricular de Educação Física

PO - Professor Orientador

TP - Turma Partilhada

TP - Turma Residente

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O presente documento denominado de Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A narrativa deste documento é realizada na primeira pessoa como forma de expressar todo o meu percurso, desde as experiências e vivências, passando pelas dificuldades e obstáculos naturais de um estudante estagiário (EE).

O Estágio Profissional é a primeira oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, é a oportunidade de experienciar o que é ser professor e conhecer a realidade da profissão. De acordo com Silva e Teixeira (2013), "(…) os estágios são ainda espaços privilegiados para o comportamento exploratório vocacional, no qual o estudante pode se experimentar tanto com o intuito de conhecer mais sobre a profissão quanto sobre si mesmo." (p.105).

Nesta fase, vive-se um misto de sentimentos com a transição entre ser aluno e professor, vivem-se momentos de ansiedade, de alegria, medos e de expectativa. Flores e Day (2006) afirmam que o processo inerente ao EP é um "(…) choque com a realidade e com a responsabilidade total inerente à função de professor (…)" (citado em Gomes et al., 2014, p. 37).

A Escola Básica e Secundária da Sobreira, localizada no concelho de Paredes, foi o local que me acolheu como Professor-Estagiário. Onde me senti pela primeira vez Professor.

Neste contexto, fui acompanhado pelo Núcleo de Estágio (NE) constituído por mais dois colegas de curso que foram uma peça fundamental neste percurso. De acordo com Gomes et al. (2014), o sentimento de pertença ao NE possibilita a cooperação e a partilha entre os membros, potencia o desenvolvimento pessoal e profissional e promove o relacionamento entre os pares. Tive também o suporte constante do Professor Cooperante (PC) que assumiu um papel mediador durante o processo e proporcionou um ambiente favorável à realização do EP e do Professor Orientador (PO) que para além do

seu papel de supervisor possibilitou a reflexão e o debate, assim como a exigência para promover o desenvolvimento do EE (Gomes, 2018).

Quanto à estrutura do relatório, este é constituído por cinco grandes capítulos desenvolvidos em vários tópicos que irão refletir a minha experiência durante o processo de estágio.

O 1º capítulo enunciado é a presente "*Introdução"* que contextualiza este marco na transição do papel de aluno para professor de EF e que descreve brevemente a estrutura do relatório. No 2º capítulo intitulado *"Contextualização Pessoal e Institucional"* é abordado numa primeira fase o meu percurso pessoal, académico e profissional e a sua influência para a construção da minha identidade profissional bem como algumas expectativas que possuía relativamente ao EP; numa segunda fase faço uma contextualização ao próprio estágio desde o espaço físico, às condições, aos alunos/turmas e aos agentes de suporte da minha prática. O capítulo seguinte *"Da Teoria à Ação: a Simbiose no Ato de Ensinar",* reflete a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a minha formação na prática, mais especificamente na Escola da Sobreira. Este capítulo está subdividido em alguns tópicos, sendo primeiramente retratada, sob um ponto de vista geral, a educação e o ensino, a minha perspetiva sobre como atualmente vejo a educação física e o professor de EF. Ainda neste capítulo dou a conhecer todo o percurso desde a entrada na escola até ao período atípico relativo ao Covid-19, passando pelo planeamento, dificuldades e estratégias utilizadas nas diferentes etapas vividas, assim como a avaliação. Este retrata também, o estudo de investigação realizado para avaliar a *performance* dos alunos e comparar a mesma entre alunos de maior e menor habilidade nos jogos de Voleibol. Nele destaco: a utilização do modelo híbrido de ensino e a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos; os objetivos que pretendia alcançar com a realização do estudo; a amostra bem como os procedimentos utilizados; posteriormente, abordo a recolha dos dados e a sua análise, para no final sistematizar e descrever os resultados obtidos. O 4º capítulo é referente às conclusões retiradas durante este processo e as minhas perspetivas para o futuro e o 5º capítulo diz respeito às Referências Bibliográficas.

2. Contextualização Pessoal e Institucional

2. Contextualização Pessoal e Institucional

2.1 A influência do passado no meu percurso

O meu nome é Ricardo Almeida tenho 22 anos, sou natural de Marco de Canaveses, vivo com os meus pais e tenho uma irmã 6 anos mais velha. Para mim, os meus pais são um exemplo de vida. O meu pai pela superação e força, pelas dificuldades que conseguiu ultrapassar e pela resiliência que tem para alcançar as suas conquistas. A minha mãe por ser a pessoa que está sempre ao meu lado, por ser o meu pilar e por nunca me deixar desistir. A minha irmã é para mim um exemplo porque nunca desiste dos seus sonhos e transmite-me sempre essa positividade a cada dia.

Acredito ser uma pessoa humilde e trabalhadora, empenhada e sempre pronta para abraçar um desafio, não desisto dos meus objetivos e tento sempre dar o melhor de mim em cada momento. O ser humano que sou hoje deve-se em grande parte à forma como fui educado. Sempre tive orgulho nas minhas raízes, na minha família e nos meus amigos. Venho de uma família bastante numerosa sobretudo o lado materno, pois a minha mãe teve 10 irmãos o que fez com que fossemos 23 netos. O facto de ter muitos primos sempre foi importante para o meu crescimento e para minha personalidade, eles foram os primeiros amigos, foi com eles que aprendi a partilhar, a jogar, a correr, com quem criei muitas recordações e aprendizagens, assim como, os mais velhos eram um exemplo e uma referência. Acredito que crescer num meio rural contribuiu muito para o que sou hoje, assim como para as minhas escolhas.

A paixão pelo desporto é o que mais me caracteriza, não só como praticante, mas também como professor. “Ser Professor” de EF foi um objetivo que resultou do meu crescimento individual, como se intencional ou inconscientemente caminhasse nesse sentido.

A minha infância foi na sua maioria passada na rua, fosse a jogar à bola com todos os vizinhos e primos, fosse a andar de bicicleta. Fazia parte da minha natureza participar sempre em alguma atividade no exterior até escurecer e ouvir chamar pelo meu nome lembrando a hora de jantar. Pois brincar ao ar livre é uma mais valia no desenvolvimento das crianças, como refere Navarro (1998), o jogo na rua ou no campo é espontâneo, proporciona a

perceção e relação com o espaço e as crianças determinam o tempo e as regras.

As prendas que mais recebi nesse tempo, grande parte oferecidas pelo meu pai que estava emigrado, foram bolas de futebol que tinha o hábito de esconder debaixo da cama para não as estragar. Estas e outras memórias que guardo com orgulho bem como a minha educação, levaram-me à escolha de um estilo de vida ativo.

O gosto pelo exercício intensificou-se na disciplina de EF no 2º e 3º ciclo. Os professores eram referências e exemplos e eu não só aguardava com alegria e motivação cada aula, como também reconhecia um maior interesse em comparação com outras disciplinas. Embora fosse um bom aluno no geral, o meu foco era sempre em cada parâmetro das modalidades de EF. Durante o tempo que frequentei a escola básica, de uma "sala de ginástica" passamos a ter um pavilhão desportivo com excelentes condições. Esta transição proporcionou mais motivação e recordações positivas. Posso afirmar que era na disciplina de EF que me sentia livre, motivado e mais completo.

Esta construção do meu carácter e personalidade ajudou na bagagem que levei para o EP e para a forma como o consegui encarar.

2.1.1 A importância do desporto na minha vida

Desde tenra idade, o desporto sempre fez parte da minha vida. Da curta prática de Karaté com 6/7 anos, até à prática prolongada de futebol, a minha paixão. Na infância, a par de milhares ou milhões de crianças, estava sempre acompanhado por uma bola, pois o que mais queria era jogar. A oportunidade de jogar numa equipa federada surgiu quando tinha cerca de 14 anos por intermédio de um ex-jogador, pai de um amigo, que reiniciou a formação no clube da minha terra, o Grupo Cultural e Desportivo de Vila Caíz. Esta oportunidade além de me permitir fazer o que mais gostava, também me possibilitou aprender, aprofundar conhecimentos e criar amizades.

A integração no futebol de 11 não foi fácil devido à falta de bases sólidas de aprendizagem, mas para mim desistir nunca foi uma opção. Afirmei-me como um defesa lateral direito muito competente, comprometido com o meu papel e sempre fiel com o que o Mister pedia. Porém, não estava totalmente

satisfeito, tinha ânsia de evoluir porque a minha posição preferida em campo era médio centro. Sem medos decidi mudar para um clube rival, o Grupo Desportivo da Livração, onde joguei nessa posição durante 2 anos. Contudo, devido às condições do clube e ao facto de pertencer ao escalão juvenil do primeiro ano, tive de jogar no escalão dos juniores no qual senti uma diferença abrupta sobretudo a nível físico perante os adversários.

Com o tempo, o sonho de ser jogador profissional de futebol foi-se afastando da realidade que vivia e por isso decidi regressar ao clube onde comecei a jogar, no qual permaneci até ao último ano de júnior. Enquanto júnior, treinava junto dos seniores e o contacto com a equipa era motivo de uma satisfação imensa, misturada com ansiedade e medo por querer mostrar o melhor de mim. Mas esta experiência de treinar com a equipa principal fez-me crescer enquanto atleta, amadurecer no pensamento do jogo, na minha identidade e a aprender a lutar pelos meus objetivos, tanto no futebol como na vida.

Aos 17 anos com a ida para a Universidade e consequente mudança de cidade, decidi deixar de jogar futebol federado e joguei apenas meia época desportiva na 1ª divisão de futebol amador em Amarante, na Associação Cultural e Desportiva da Madalena. Infelizmente, fui obrigado a parar devido a uma lesão, mais concretamente uma rotura no ligamento cruzado anterior que me afetou não só a nível físico (principalmente em momentos da licenciatura e do mestrado) como também psicológico e pessoal.

Pertencer a uma equipa é fazer amizades para a vida, é guardar memórias para sempre e por isso, agradeço muito ao futebol. Uma equipa ensina-nos a partilhar, a respeitar, a lutar e superar obstáculos, ensina-nos a não ter medo, a arriscar, a ter fair play e a aprender o que é o espírito de grupo. A cooperação existente numa equipa faz com que os seus elementos lutem em prol de objetivos comuns e permite-lhes percecionar o verdadeiro significado da palavra equipa que não é um mero conjunto de elementos, mas sim um grupo de companheiros (Navarro, 1998).

É devido a características como as anteriormente referidas que me identifico com o Modelo de Educação Desportiva (MED). O espírito de grupo que senti, o sentimento de pertença e o trabalho que tinha de ser desenvolvido

em equipa para a obtenção de objetivos comuns assemelham-se ao MED (Graça & Mesquita, 2017).

2.1.2 A influência do percurso académico na profissão: da licenciatura ao mestrado

2.1.2.1 UTAD

A ida para a faculdade foi o reafirmar da minha vontade de estar profissionalmente ligado ao desporto. Embora tivesse a Universidade do Porto como referência foi em Vila Real, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, que cresci como pessoa, aluno e profissional. Foram três anos realmente maravilhosos, o curso era o que idealizava, apesar de algumas dificuldades iniciais na adaptação (fruto dos meus 17 anos). Com o curso e as aulas práticas, pude aprender mais sobre o corpo, sobre o exercício físico e sobre o movimento e pude ter a certeza que estava no caminho certo.

No programa de formação, as conceções que prevaleceram durante os três anos do curso foram a prática e a académica. A prática foi a mais comum na qual se destacava a importância de conhecer as ações, de como as executar e o porquê de o fazer. Tudo isto aliado à componente teórica. Quanto à conceção académica, a formação e os conhecimentos adquiridos eram transmitidos principalmente, sob o ponto de vista do professor e não tanto sob a formação pedagógica para o ensino.

Tanto os conteúdos como a instituição e cada professor deixaram memórias e marcas em cada um. No meu caso, fica a forma como o professor de Natação me ensinou a ensinar, como me ensinou todas as etapas desde o momento em que se entra na piscina até à aprendizagem dos estilos de nado. Fica a forma rigorosa de trabalho levada pelo professor de atletismo e pelo professor de ginástica. A ironia nas aulas do professor de biomecânica. O conhecimento ligado ao exercício físico e à saúde demonstrado em cada conversa e debate com o professor de Exercício e Saúde e a preocupação que sempre demonstrou para que os seus alunos e futuros profissionais de exercício tivessem a atenção às necessidades específicas de cada pessoa. A experiência e as histórias do professor de História do Desporto. E muitos outros

professores que pela positiva ou pela negativa, fizeram com que levasse cada momento para vida. Pela negativa também se aprende, principalmente quando não nos identificamos com comportamentos, posturas, atitudes e formas de ensinar ou de estar, e que nos fazem refletir.

Foi neste curso que comecei a perceber o grande valor e o propósito do exercício físico e da EF, os vários benefícios que representam para o ser humano e a importância que (infelizmente) não lhe é devidamente reconhecida atualmente.

Apesar do ensino ser o meu foco, tentei sempre manter em aberto outras opções. Por esse motivo, frequentei aulas extra de futebol e fui assistindo a várias formações que me auxiliaram a escolher o ramo de especialização de prescrição de exercício físico e atividades de academia. Aqui vi crescer uma paixão pelo exercício físico, uma paixão nova, mas semelhante à que sempre senti pelo futebol. Este gosto fez-me querer saber mais e procurar mais conhecimento para me sentir bem preparado e para no final, com o certificado de técnico de exercício físico, estivesse apto a realizar um trabalho de maior qualidade fosse num ginásio ou noutro local.

Além das formações que fiz relacionadas com o futebol destaco a oportunidade de assistir ao *"Sports Science Summit"*, um fim-de-semana único de aprendizagem e partilha. Em apenas dois dias, poder ouvir diferentes palestrantes (ímpares na área) falar sobre os mais variados temas, desde o exercício relacionado com o cancro da mama, à obesidade, ao pensamento crítico, às lesões ou aos programas sociais foi realmente uma mais valia e uma oportunidade enriquecedora.

Destaco ainda no processo de aprendizagem, o facto de ter aprendido a compreender melhor a individualidade e as particularidades de cada pessoa porque somos todos diferentes. Senti muito isso no estágio que realizei no terceiro ano da licenciatura como professor na sala de musculação da faculdade. O público com o qual trabalhava eram alunos da universidade e alunos de uma escola básica com obesidade infantil, fruto de um acordo com escolas e de uma iniciativa do professor de Exercício e Saúde. Esta foi sem dúvida uma experiência gratificante em ambos os casos, mas sobretudo relativamente aos mais jovens, por estes estarem empenhados em mudar o rumo da sua saúde.

Todas as experiências da licenciatura colmataram com o objetivo de seguir pelo caminho da formação de professores e com o objetivo de ser professor de EF, e por isso identificava-me mais com aqueles professores que nos formavam para ensinar.

Em suma, antes da licenciatura eram poucos os conhecimentos que tinha em relação ao exercício físico, à EF e à profissão de professor de EF que já fazia parte dos meus objetivos e do meu caminho. Com a licenciatura saí mais preparado, dotado de conhecimentos e com uma bagagem de experiências que na minha prática profissional e no meu futuro certamente irão ser-me úteis. As diferentes formas de ensinar, a necessidade de ter em atenção cada individualidade, a experiência com alunos com obesidade ainda em idades baixas, a necessidade de adaptação e de trabalho para superar as adversidades, fizeram com que pudesse encarar da melhor forma o mestrado e agora no EP, pudesse recorrer a essas valências.

2.1.2.2 FADEUP

Finda a licenciatura, o desafio continuou assim como o meu caminho pelo mundo do desporto. Desta vez seguiu-se a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), com o ingresso no Mestrado de Ensino nos Ensinos Básico e Secundário. Um passo muito importante e mais próximo do objetivo, mais próximo do meu sonho.

Ao longo do meu percurso escolar, convivi com muitos professores de EF e alguns foram verdadeiras referências para mim por conseguirem despertar interesse e gosto pela disciplina e pelo exercício físico através de aulas cativantes e da forma como lidavam com os alunos. Outros transmitiam apenas conhecimento, sem demonstrar interesse ao abordar determinados conteúdos ou sem interagir com os alunos. Estes foram alguns dos motivos que me levaram a escolher este mestrado. Queria ter suporte teórico, uma base sustentada de conteúdos para conseguir na prática abordá-los em função do contexto e dos alunos de forma a cativá-los e a motivá-los.

Neste processo de ser professor que “se forma ao longo do tempo”, está inerente o ano de estágio, aguardado ansiosamente desde o início deste percurso e para o qual fomos sendo preparados. A verdade é que apesar de

“sonharmos” em ser professores, não estávamos preparados para o fazer num contexto real. Não tínhamos perceção daquilo que estávamos a fazer e o porquê de o estarmos a fazer. E mesmo com preparação, existe sempre um nervosismo, um receio e uma ânsia de começar e encarar uma turma.

Comecei a perceber como se iria processar o ano do estágio através da realização do Portefólio Reflexivo que se revelou como um instrumento importante numa fase de incerteza quanto ao futuro que me aguardava. As didáticas do primeiro ano do mestrado, ajudaram-me a compreender situações reais que iria encontrar mais tarde na prática e que, de certa forma atenuaram algumas inseguranças que viriam a surgir. Todas as didáticas tiveram diferentes abordagens, no badminton fomos alunos; na natação ficámos no nosso meio (a faculdade) e eram os alunos que iam ter connosco à aula; no Andebol, na Ginástica e no Basquetebol fomos nós às escolas; quanto ao Voleibol e ao Atletismo foram lecionados por colegas de turma. Foram diversas experiências que me ajudaram a crescer.

No Badminton, enquanto aluno aprendi e ganhei confiança na modalidade ao praticar em grupos de três, sendo que um dos elementos fazia de treinador dando as sequências e as devidas correções aos restantes.

No Atletismo, experienciei MED e quando assim o é, quando nos colocámos do outro lado, conseguimos visualizar a perspetiva mais importante, a do aluno. Percebi que a ligação da competição aliada ao ensino nos motiva a ser melhores, nos motiva a procurar o mesmo para os nossos colegas de equipa e a valorizar os momentos de festividade para a união de uma equipa (gritos de guerra, camisolas personalizadas, logótipos, etc.).

No Voleibol adquiri muitos conhecimentos sobre a modalidade, sobre o jogo, mas a parte de dar as aulas aos colegas por níveis de jogo, não senti que era o melhor tendo em conta que no contexto escolar o nível de jogo é completamente diferente (mais baixo e heterogéneo).

A Natação foi mais uma didática enriquecedora, ainda que em poucas aulas, a abordagem utilizada foi muito importante para a nossa formação. O rigor que aprendi desde logo a colocar no planeamento, a reflexão por detrás da sua realização e o trabalho desenvolvido com os alunos foi uma orientação benéfica. Gostaria de ter tido mais aulas.

Na Ginástica, gostei particularmente da forma como a professora desenvolveu todo o processo. Inicialmente fez com que refletisse e desenvolvesse os conteúdos, posteriormente fez com que experienciasse os diferentes conteúdos e as diferentes formas de abordagem (vaga, estação, circuito) e, por fim, a lecionação na escola em grupo (assumia parte da aula sozinho, a metade de uma turma).

O Futebol foi também muito proveitoso pelo menos para mim, no sentido que consegui, através do professor e dos colegas, aprender como devo abordar a modalidade na escola, como me devo adaptar ao contexto e aos recursos e como fornecer aos alunos formas de aprendizagem enriquecedoras e motivadoras.

Acredito que é muito importante irmos às escolas, pois as aulas que lecionamos ainda que em grupo, foram uma mais valia para a minha aprendizagem. Por vezes tive momentos em que assumi sozinho algumas aulas que me ajudaram a descontrair, a ganhar segurança e confiança para o futuro.

Muitas das valências aprendidas nestas diferentes experiências fizeram com que ficasse mais bem preparado e com mais capacidades para trabalhar nos diferentes contextos que pudesse encontrar no estágio. De facto, acabaram por ser um recurso muito importante para o estágio, para a abordagem das modalidades e na forma como havia de refletir sobre o planeamento do processo ensino-aprendizagem.

Neste mestrado aprendi que existem várias formas de lecionar, mas o mais importante é perceber se conseguimos alcançar os objetivos propostos para as aulas, para as turmas e para os alunos em específico. Segundo Franco (2012):

> "(…) o conhecimento que o profissional deve adquirir, deve ir mais longe do que as regras, procedimentos ou teorias estabelecidas; não se deve limitar a aplicar os métodos ou as técnicas aprendidas, mas sim comparar novas estratégias de ação. O profissional reflexivo deve, pois, construir de forma idiossincrática o seu conhecimento profissional." (p.16).

Penso por isso, que é fundamental tanto para o bem dos alunos como das próprias aulas que o professor seja um ser reflexivo de forma a desenvolver a sua ação e pensamento (Franco, 2012), tal como aprendi nesta e noutras unidades curriculares.

Sem dúvida que a escolha recaída na FADEUP para a realização do mestrado foi a mais acertada pelo rigor e excelência dada pelos profissionais da faculdade aos seus alunos. Permitiu-me no primeiro ano deste mestrado e agora de forma mais aprofundada, adquirir as bases necessárias para o ano de estágio e para o futuro profissional.

Foi um caminho longo e trabalhoso, mas necessário para conseguir dar a melhor resposta possível aos alunos, pois eles serão sempre o foco do meu trabalho. Para isto, as diferentes abordagens e estratégias de ensino que foram partilhadas comigo e as idas às escolas de forma gradual e em grupo fizeram com que aos poucos começasse a conhecer a realidade das escolas e me fosse preparando para o que viria. Também a necessidade de uma reflexão constante e diária sobre todo o processo a que fomos instruídos, tornou-se fundamental para a minha evolução e para no ano de estágio, enquadrar, avaliar e melhorar as minhas práticas enquanto docente.

2.1.2.3 Expectativas do mestrado e do estágio profissional

O estágio é a última grande etapa na passagem de aluno para a profissão de professor de EF e por isso, acredito que este processo é muito importante para a minha formação. O ano de estágio é útil na medida em que é possível colocar em prática na escola os conhecimentos adquiridos (Batista, Queirós & Rolim, 2013).

A expectativa era de uma etapa de partilha de conhecimentos e de novas aprendizagens no contexto real, contando com a ajuda dos meus colegas do núcleo, do professor cooperante, do orientador de estágio e dos funcionários de forma a superar todas as dificuldades e obstáculos que aparecessem neste caminho.

Por outro lado, olhava para a investigação que sabia fazer parte do estágio, com ansiedade e curiosidade no sentido de descobrir aquilo que iria

fazer, aquilo que iria estudar e acompanhar durante o processo de ensino-aprendizagem.

Este ano que aguardava iria requerer muito trabalho, empenho e dedicação da minha parte a todos os níveis. O facto de ter uma turma "sob a minha responsabilidade", os "meus alunos" e o facto de ser responsável por lecionar diferentes conteúdos durante os três períodos, iria exigir o melhor de mim a cada momento e dessa forma seria um ano desafiante. Acreditava que o meu foco ia estar sempre nos alunos, no seu crescimento e nas suas aprendizagens, como ainda hoje acredito. Esperava criar uma boa relação com todos eles e conseguir compreendê-los e ajudá-los no que precisassem.

Tinha a noção que me teria de adaptar ao "novo mundo", antes como aluno e agora como professor (ainda que estagiário), às reuniões de grupo, de departamento e eventualmente de conselho de turma. Sabia que ia ter o privilégio de vivenciar diferentes experiências como a organização de atividades (corta mato, dia da dança, dia de natal, mega atleta, torneios, etc.), o desporto escolar e que tudo isto iria fazer de mim, com certeza, melhor pessoa e melhor profissional.

Os valores que me foram transmitidos na minha educação, as diversas experiências pessoais que tive e o percurso que tracei a nível académico fizeram-me desenvolver diversas capacidades que acredito serem muito importantes para o estágio e para a profissão. As capacidades de comunicar, liderar, refletir, partilhar, respeitar, informar, adaptar e não desistir, foram a bagagem que recolhi para me auxiliarem no meu caminho. Tudo isto sempre com o sentido de tentar mostrar aos alunos e a todas as pessoas que interagem comigo no dia a dia, a grande importância da EF.

Numa tarefa realizada em aula, tínhamos de completar a frase “Eu sou competente se …”, à qual eu respondi: “(…) se no final da aula os alunos adquiriram conhecimentos novos, se observo a evolução na turma que estou a lecionar e se consigo transmitir valores e regras durante as aulas”. Neste pequeno exercício já demonstrava como tencionava ser enquanto professor estagiário: um professor reflexivo, atento e motivador.

Acredito no propósito de fazer com que os jovens percebam a grande importância e valor da EF. Acima de tudo, a importância que o exercício físico pode ter ao longo da vida desde a população mais nova à mais velha.

2.1.3 Contributo das experiências profissionais para minha identidade profissional

A identidade profissional vai-se construindo em cada contacto com o meio. Durante os três anos da licenciatura nomeadamente no verão entre cada ano letivo, ocupei-me de part-times que contribuíram para o meu crescimento pessoal e de certa forma para o meu caminho profissional.

Trabalhei num restaurante, o que melhorou a minha capacidade de comunicar e de interagir com as mais variadas pessoas e que me possibilitou "pôr mãos à obra" e "arregaçar as mangas". Apesar de serem expressões populares, estas demonstram o verdadeiro significado de trabalhar arduamente e fizeram-me compreender a importância do trabalho em equipa e da cooperação entre colegas.

Nos dois anos seguintes trabalhei como monitor num ATL, através de um programa de voluntariado jovem da Câmara Municipal de Amarante. Esta experiência permitiu-me não só interagir com crianças desde os 3 aos 12 anos, mas também aprender e a lidar com elas. Ter a responsabilidade de as ensinar e ser exemplo, ter a responsabilidade de criar atividades, de ser paciente e disponível, foi algo muito importante e gratificante.

Trabalhei também alguns meses numa discoteca como barman que para além de me ter deixado muitas e boas memórias, fez-me adquirir características importantes como comunicação, confiança e segurança.

Durante o primeiro ano do mestrado, trabalhei no período final de um ginásio com a passagem para um novo. Um grande desafio, exigente e trabalhoso, mas em contrapartida foi mais uma oportunidade de crescimento. Neste contexto a trabalhar com um público variado, aprendi a liderar, a comunicar melhor, a partilhar, a refletir e a ter responsabilidade enquanto profissional.

Outra experiência que se tornou realmente importante neste momento da minha vida foi a de ser treinador de futebol. No início deste segundo ano de mestrado, iniciei a função de treinador na escola de futebol da *Dragon Force* no Marco de Canaveses, mais concretamente numa ligação com um dos meus clubes de formação, o Grupo Desportivo da Livração.

Em conversa com o coordenador da escola, ainda antes da época começar, propus-lhe ser treinador adjunto. A verdade é que fiquei com uma equipa do escalão sub-10 e só tenho a agradecer pelas experiências e conhecimentos que me proporcionaram. Foi o primeiro ano de competição para todos os meus meninos com 7, 8 e 9 anos e foi um enorme prazer bem como um grande desafio poder treiná-los.

Apesar dos desafios inerentes ao mestrado e ao futebol, o maior era comigo mesmo. Como referi anteriormente, fiz uma rotura do ligamento cruzado anterior à qual fui operado no verão antes do início destes compromissos e que nas primeiras semanas, ainda teve alguma influência a nível pessoal e profissional. Foi uma batalha diária, o recuperar a segurança, a confiança e o "músculo perdido". No início, a minha condição física não permitia muito movimento nem impacto, o que fez com que nem sempre tudo na escola pudesse ser como gostava, no caso de demonstrar ou tentar dar o exemplo em determinadas situações. Devido à minha condição e tendo em conta os conhecimentos adquiridos, utilizei algumas estratégias como recorrer aos melhores alunos para demonstrar os exercícios e ao suporte de vídeo.

Penso que todas as experiências em que nos envolvemos (sejam elas boas ou más) e todos os obstáculos que enfrentamos, só nos fazem refletir e crescer como pessoas e profissionais.

2.2 Enquadramento da Prática Profissional

2.2.1 Contexto do estágio

A história continuou a escrever-se e os pensamentos, as ideias, as perspetivas e expectativas passavam agora para a realidade, no ano do tão esperado estágio profissional. A passagem de aluno para professor num mundo novo seria realizada no Agrupamento de Escolas da Sobreira, Paredes. O próximo destino nesta viagem do ensino e da EF.

A escola que nos acolheu durante meses, este ano comemorou os seus 30 anos de existência e passou a ter o nível secundário com duas turmas. Esta instituição é a sede do agrupamento de escolas da Sobreira, das quais fazem também parte um Jardim de Infância e duas escolas de ensino básico (pré-

escolar e 1º ciclo). Está situada na vila da Sobreira, pertencente ao concelho de Paredes que apesar de não ser longe do litoral, ainda é um meio muito rural. Junto da escola, há a estação de recarei-sobreira que permite acolher alunos de diversos locais e é também um meio de transporte utilizado por professores e funcionários.

Figura 1 - Escola Cooperante

Relativamente às condições para a lecionação da disciplina, a escola dispõe de bons recursos como o pavilhão desportivo, o pavilhão de ginástica e dois campos exteriores. O espaço exterior é constituído por campos de diferentes dimensões e por uma pista de atletismo circundante aos mesmos. Para além disto, no espaço exterior a escola cooperante (EC) dispõe de quatro tabelas de basquetebol, uma caixa de areia e pontos marcados por todo o espaço escolar relativos à modalidade de orientação (anexo 1).

Figura 2 – Pavilhão Desportivo

Figura 3 – Pavilhão de Ginástica

Figura 4 – Espaço Exterior

A escola possui alunos de diversas etnias, comunidades e alunos com necessidades educativas especiais. É uma escola que luta pela igualdade de oportunidades e que procura também formas diferentes para criar equidade.

Para dar início a esta aventura desafiante, tive de recorrer a documentos que me elucidassem mais relativamente ao contexto na qual a EC se insere, ao projeto educativo da mesma (que representa a imagem interna da escola e o seu reflexo no meio envolvente) e ao projeto curricular da escola que apesar de ser uma adequação do currículo nacional, remeteu-me à especificidade da EC e dos alunos.

Desde o início até ao final do meu estágio, algo que senti que foi fundamental em cada momento deste o meu percurso, em cada problema, dificuldade e aprendizagem, foram as reuniões realizadas todas as quartas-feiras. Visto que neste dia, o Núcleo não dava aulas nem o Professor Cooperante, nós debatíamos vários temas relativamente ao decorrer do processo ensino aprendizagem, nomeadamente: o que cada um observava no outro; críticas construtivas de melhoria; salientávamos o que estava bem ou mal; discutíamos formas de nos ajudar bem como às nossas turmas; discutíamos assuntos relacionados com o trabalho realizado na turma partilhada; as experiências e o exemplo do PC.

A par disto, tínhamos sempre à distância de um e-mail e do agendamento de uma reunião, o apoio do PO que desde o início nos deu uma linha de orientação e esteve informado sobre o nosso trabalho e sobre o caminho que estávamos a traçar. Deu-nos também um grande suporte teórico e prático, tendo partilhado connosco muito conhecimento e experiências úteis para a resolução dos nossos problemas e para a evolução do nosso trabalho.

2.2.2 A influência dos agentes de suporte da prática profissional

Os agentes de suporte mencionados neste tópico são partes fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da minha prática. A cooperação entre todos os elementos permitiu que esta experiência se tornasse mais enriquecedora tanto a nível pedagógico, como profissional e pessoal. Cada um com o seu contributo.

> *"The student teaching practicum involves a complicated triad between the student teachers, the university supervisors, and the cooperating teachers, presumably all of whom want the student teachers to have positive experiences and to leave the practicum with the abilities necessary to be effective classroom teachers."* (Anderson, 2009, p.120).

2.2.2.1 Núcleo de Estágio

O NE da Sobreira ao qual pertencia era constituído por mais dois colegas que foram essenciais nesta fase da minha vida, pois para além de colegas tornaram-se verdadeiros amigos. Com toda a certeza que sem eles, o meu EP não seria tão rico nem hoje seria o professor que sou.

Apesar de termos idades e personalidades diferentes e percursos pessoais e académicos distintos, isso foi uma mais valia para todos porque tornou as partilhas mais ricas e interessantes. Partilhávamos algo em comum, a paixão pelo futebol e os três treinámos equipas de formação, ainda que em clubes diferentes. Partilhámos todos os momentos desde as viagens em conjunto para a escola, problemas, dificuldades, angústias, superações, alegrias, etc. Pertencer a este NE foi essencial na passagem de aluno para professor.

O apoio que existia no grupo e o companheirismo sentido era constante, compartilhámos um sonho e uma vocação e isso foi muito importante neste processo. Os momentos de reflexão e de debate gerados a cada dia, propiciou

não só a partilha de perspetivas e conhecimentos, como o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Uma das componentes obrigatórias do EP era a observação de 10 aulas dos meus colegas do NE e do PC, contudo como desde o início fiz o horário completo do PC pude assistir e observar todas as aulas dele e do NE (ver anexo 2). Destas observações resultavam registos individuais que permitiam no final da aula (em conjunto com o NE) fazer uma análise e reflexão sobre a nossa prática, para desta forma ajustarmos determinados aspetos que considerávamos não estarem a ser bem conseguidos, para resolvermos eventuais problemas e utilizarmos outras estratégias. Com este processo, podíamos não só apontar falhas e eventuais mecanismos de melhorias na prática como também podíamos adquirir mais conhecimentos. Vivenciar de perto as práticas dos meus colegas do NE bem como do PC, foi muito importante para mim e para a melhoria da minha prática.

O PC numa aula mencionou que nunca havia tido um NE tão próximo, dedicado e sempre pronto para melhorar como o nosso, o que nos deixou bastante orgulhosos e ainda mais motivados no nosso trabalho.

Neste sentido e na minha opinião, a existência de um NE é essencial para o PE que experiencia pela primeira vez um contexto profissional.

2.2.2.2 Professor Cooperante

Na “Sobreira” como batizámos a escola, encontrámos o nosso professor cooperante, o nosso tutor, guia, referência e amigo. A relação que se estabelece com o PC é muito importante para a realização do trabalho conjunto e pela partilha no dia a dia na escola (Batista, Silveira, & Pereira, 2014). Ao ter o PC como referência e exemplo, o EE tende a seguir as suas práticas (Gomes, 2018), como aconteceu no meu caso, comecei a ver no PC um modelo a seguir para a minha prática profissional.

No primeiro encontro com o PC recordo-me perfeitamente da expectativa que nós, enquanto NE, tínhamos em conhecer a pessoa e o professor que nos iria acompanhar. Fomos "surpreendidos" por um homem que nos pareceu muito ativo, comunicativo e dinâmico, o que para nós era muito

importante pois como refere Franco (2012), o PC demonstra para com o PE a abertura para o diálogo, a lealdade e o feedback (FB) ao longo da prática.

Este professor viria a tornar-se um dos principais impulsionadores no meu crescimento enquanto pessoa e enquanto professor de EF e um grande suporte na minha prática diária. Não se limitava a ser professor de EF, era também o coordenador do grupo de EF e do departamento de expressões, e era ainda diretor de instalações, tarefas que o fazem ser um líder por natureza.

Guardo comigo o conhecimento e as experiências partilhadas pelo professor que me irão ajudar em situações futuras, seja na forma de ver o nosso papel e a importância que podemos ter para os alunos, como no acreditar nos nossos objetivos e lutar para os conquistar ou no rigor que devemos colocar em tudo aquilo em que nos envolvemos.

Entre as várias experiências que vivi com o PC, destaco a sua forma de lecionar e exemplificar os exercícios das diferentes modalidades que enalteceram os efeitos positivos da demonstração dos exercícios na aprendizagem dos alunos e a forma como o PC relacionava a EF com os problemas da sociedade, por exemplo: tentava incutir nos alunos o verdadeiro propósito e valores do desporto associados às claques desportivas em vez dos comportamentos delinquentes a que muitas vezes se encontram ligadas.

Admiro a forma como o professor coloca os alunos a realizar a componente prática desenvolvendo não só objetivos e comportamentos motores mas também socio-afetivos e cognitivos, como por exemplo a realização de mapas de orientação.

2.2.2.3 Professor Orientador

Pela faculdade foi atribuído ao NE um PO que nos orientou, ajudou e acompanhou durante este percurso. O professor mostrou estar sempre disponível para me apoiar quer no EP quer no estudo de investigação e foi fundamental para me fazer evoluir tendo em conta a sua forma de trabalho. Segundo Gomes (2018), a disponibilidade do PO, a exigência e a contribuição para a reflexão do EE são características marcantes no EP.

O PO era alguém que eu não conhecia muito bem do ambiente académico, tendo apenas lecionado uma aula do curso na Unidade Curricular (UD) de Didática Geral do Desporto. Mas rapidamente o seu percurso fez-se notar pela dedicação e rigor desde que iniciou a prática de estágio supervisionada (PES), demonstrando os seus conhecimentos na prática e no campo da investigação que em muito me auxiliaram no meu estudo.

Esteve sempre presente para me ajudar na resolução de problemas, mostrou-se disponível desde o primeiro contacto e facultou-me um conjunto de ferramentas essenciais para a realização do EP. Sempre que demonstrava trabalho e interesse em evoluir na minha ação, o PO orientava-me no caminho certo e fazia-me refletir sobre o processo sempre no sentido de crescimento. Quando apresentava alguma dificuldade o professor prontamente, de forma presencial ou via e-mail, partilhava experiências, estratégias e aconselhava-me quanto às formas de as ultrapassar.

A reflexão foi um dos pontos que o PO insistiu como meio de conseguirmos tirar ilações sobre o nosso desempenho na aprendizagem dos alunos. Pretendia que refletissemos ao longo do ano letivo, quer no diário de bordo (DB), quer nas reflexões pós-observação e no final de cada período. Este pensamento e escrita sobre o processo faz com que se crie o hábito de refletir sobre o mesmo, o que ajuda a encontrar soluções para resolver possíveis adversidades e possibilita o registo de estratégias/ações que poderão servir de exemplo no futuro. Como afirma Rosado e Mesquita (2015b), a reflexão sobre as dificuldades e problemas imergentes promove a sua resolução e o crescimento na profissão.

Na parte final deste EP, as reuniões em suporte digital que tive com os colegas de NE e com o PO ajudaram-me na transição da prática para a redação deste documento, tornando-o o mais explícito possível.

2.2.3 Os meus alunos: os agentes fundamentais na minha prática profissional

O destino juntou-me ao 8ºB, a minha turma residente (TR), e às duas turmas de 10º ano que foram a minha turma partilhada (TP).

Daqui seguiu-se a análise do projeto curricular de turma e a análise da mesma. Soube que iria ficar com a maior turma e que, no geral, era a turma rotulada com melhor desempenho e melhores capacidades.

A minha TR era constituída por 25 alunos (13 raparigas e 12 rapazes) com idades compreendias entre os 12 e os 15 anos. Um dos alunos possuía trissomia 21, o que por um lado me deixou apreensivo por ser uma realidade nova e porque a meu ver este aluno iria requerer mais atenção e cuidados da minha parte, mas por outro fiquei muito entusiasmado por ter o 'Afonso' na minha turma. Penso que durante a formação, as temáticas relacionadas com necessidades educativas especiais deviam ser mais trabalhadas, de forma a que estes alunos não sejam esquecidos e para que recebam a melhor educação possível.

O PC já acompanhava a turma que também já havia tido um professor estagiário e por isso, já estariam familiarizados com o processo. O professor passou-me boas referências da turma a nível de comportamento, de responsabilidade e da resposta motora.

Ao longo do tempo, não só nas primeiras aulas como nas primeiras semanas, foram feitas adaptações tanto da parte dos alunos para comigo, como da minha parte para com eles. A minha necessidade urgente era conhecer os alunos o melhor possível para poder ajudá-los e assim dar o melhor de mim consoante as suas necessidades e especificidades. Mesquita e Graça (2015) afirmam que os exercícios devem ser ajustados aos alunos e aos objetivos traçados no processo de ensino e aprendizagem (E/A), para os autores seguir este princípio implica estabelecer "(…) de forma deliberada objetivos de aprendizagem, cuja bondade e relevância formativa nunca se deixam confinar em última análise a uma operação técnica." (p.42).

A turma do 10º ano, em EF foi a junção das duas turmas: a do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias (17 alunos) e a do curso científico-humanístico de línguas e humanidades (11 alunos). Inicialmente eram 26 alunos, mas durante e no final do 1º período, entraram mais 2 alunos. Tínhamos 12 rapazes e 16 raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A turma ao longo de todo ano, apesar de ter sido uma experiência diferente da minha TR, foi também muito positiva, com muita aprendizagem e

partilha com os colegas do núcleo e com o PC, pois aqui, todos lecionávamos de forma alternada e em determinados momentos, em grupo.

3. Da Teoria à Ação: a Simbiose no Ato de Ensinar

3. Da Teoria à Ação: a Simbiose no Ato de Ensinar

3.1 Organização, Gestão do Ensino e da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

O suporte teórico e prático que fui recebendo quer dos professores mais próximos nesta fase, quer dos professores e das instituições que fizeram parte da minha vida foi o que me auxiliou a moldar a minha forma de pensar, a construir o meu conhecimento e o modo de exercer a profissão.

Acredito que é importante possuirmos a nossa própria opinião sobre os mais variados temas, sobretudo sobre temas relacionados com a área, isto significa que estamos atentos ao que nos rodeia e que estamos informados, sempre com "abertura" suficiente para aceitar outras opiniões e mudar as nossas, pois não há verdades absolutas.

Neste capítulo pretendo dar continuação à minha reflexão sobre a EF, sobre o modo como a situo e como esta está situada no plano da escola, no contexto local e na sociedade. Pretendo ainda realçar a importância destas áreas no EP e partilharei o modo como coloquei em prática os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação, explicando de forma detalhada como se processou este marco fundamental na formação de professores, entre o que esperava e aquilo que encontrei (Gomes, 2018). Em suma, irei discorrer acerca dos objetivos, planeamento, dificuldades e metas alcançadas ao longo deste percurso.

3.1.1 A Prática Profissional: o ensino e a educação física

"(…) a formação profissional deverá ser o processo através do qual os professores enquanto agentes da mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com o ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica as competências/práticas profissionais, essenciais para uma reflexão eficaz, em cada uma das fases da sua vida profissional." (Franco, 2012, p. 15).

3.1.1.1 A Educação e o Ensino: do passado ao presente

Nós seres humanos, necessitámos de educação. A educação tem de estar presente nas nossas vidas de forma a possibilitar um contexto rico em valores (compaixão pelo outro, solidariedade, respeito, etc.) que permitam um ambiente de respeito e harmonia. “Nascemos humanos mas isso não é suficiente, temos também que conseguir sê-lo” (Savater, 1997, p. 23).

A educação é fundamental na vida do ser humano, a educação promove a cidadania e é na escola que isso se torna possível. A educação permite criar e incluir pessoas na sociedade, permite a promoção de uma vida adulta produtiva e emancipatória (Pacheco, Barbosa & Fernandes, 2017). É importante que a educação física, para além das diversas finalidades que poderá ter, garanta que os alunos tenham interesse e procurem dar continuidade às habilidades que aprenderam na escola (Penney, Clarke & Kinchin, 2002).

Nas gerações anteriores lutava-se para receber educação, para ter possibilidades e nem todos as tinham relativamente ao ensino. Muitos pais, assim como os meus, pouco ou nenhum poder de decisão tiveram em relação à profissão que iriam seguir e ao rumo que poderiam dar às suas vidas. Atualmente, tudo parece vulgar e desvalorizado devido à facilidade com que se tem acesso a tudo. Isto, também porque a sociedade era diferente, tudo mudou. Nos dias de hoje, todos têm acesso à escola, todos têm oportunidade de aprender, de lutar por sonhos ou objetivos, o que antes não acontecia. Não se pode permitir que os alunos estejam ou deixem a escola a sentir que foi uma perda de tempo ou uma desilusão (Penney et al., 2002).

A temática do ensino é um dos temas que fui mudando de opinião ao longo dos anos. A evolução gerou-se com o meu crescimento, com a maturidade, experiências, vivências, etc. Hoje, vejo o quão longe estava de tudo o que o ensino envolve.

Desde as recordações, à possibilidade de um futuro, passando pelas amizades, pelos erros e superações, histórias, dificuldades, alegrias, e aprendizagens, tudo na minha opinião faz parte do ensino. O ensino dá-nos a possibilidade de aumentar o nosso conhecimento, de aumentar a nossa

capacidade de interpretar o que está à nossa volta e permite-nos dar sentido e rumo à nossa vida. “O sistema educativo e desportivo deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento de competências de vida e no desenvolvimento moral e do carácter dos participantes que lhe são confinados.” (Rosado, 2009).

3.1.1.2 Ser Professor: a mudança de paradigma

Aprendi o que é “Ser Professor”, essa profissão que desde novo me cativou. O processo do “ser professor” forma-se ao longo do tempo, ainda antes da entrada no curso de formação de professores, até posteriormente aos anos de prática no contexto real, nas escolas. Wille e Ferreira (2014) acreditam que o trabalho de um professor se vai construindo ao longo da vida pessoal e profissional.

Uma das reflexões que realizei na UC de Profissionalidade Pedagógica relacionou-se precisamente com as razões que me levaram a escolher esta profissão. Referi, portanto, a vontade de ensinar, o gosto pelas crianças e pela sua educação, assim como a vontade de promover o gosto pelo exercício físico seja em casa, nas famílias, nas atividades sociais ou em local de trabalho.

No entanto, não tinha noção de outros valores importantes que fazem parte da profissão quer numa visão mais específica (por exemplo, o nosso “objeto de trabalho” ser as pessoas), quer numa visão mais geral (por exemplo, a influência da nossa profissão na própria sociedade). Esta profissão tem essa função fundamental de educar as crianças que são o futuro da nossa sociedade.

A atividade do professor exige uma relação constante entre a atividade prática e teórica, é complexa, ocorre num processo de comunicação e está implícita a sua tomada de decisão. Segundo Pacheco et al. (2017), a desvinculação da teoria e da prática irá enfraquecer o processo de aprendizagem do aluno.

À medida que fomos abordando os conteúdos nesta UC (Profissionalidade Pedagógica) fui percebendo a complexidade desta profissão: *“O que é realmente ser professor?”* e, *“O que é ser professor de Educação*

Física?”. Este e outros temas relacionados como o significado de uma profissão, de competência profissional e de professor competente, fomos trabalhando nas aulas práticas, quer individualmente quer em grupo e com recurso também aos conteúdos abordados nas aulas teóricas.

Via um professor de EF como um modelo, uma referência/influência para os alunos, responsável por lhes transmitir conhecimentos de forma a que estes os percebam e os adquiram, responsável por educar, por formar pessoas/indivíduos, por transmitir valores e regras, por criar desafios e ambições e por criar o gosto pelo exercício físico nas crianças.

Ao longo da minha escolaridade tive muitos professores de EF, alguns foram realmente referências para mim porque me faziam gostar da disciplina e do exercício físico, porque a forma como lecionavam as aulas e abordavam os alunos fez com que se tornassem nesses exemplos. Outros não pareciam tão interessados, digo isto pela forma desinteressada que por vezes abordavam determinados conteúdos ou pela falta de interação com os alunos.

Um dos meus principais objetivos com a entrada neste mestrado estava relacionado com isto e com o absorver o suporte teórico necessário para ter uma base sustentada de conteúdos a abordar em função do contexto e dos alunos e saber aplicá-los na prática.

> Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gere entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral
>
> (Alarcão, 1996).

A formação de professores tem desde logo um grande desafio que é o de formar professores para o futuro, para um contexto diferente, com as constantes mudanças e evoluções da sociedade. O outro grande desafio é o de se formar para uma profissão de enorme importância para a vida das crianças, onde elas são a nossa “matéria” de trabalho. Como afirmou o professor Maurice Tardif (comunicação pessoal, 2020) numa palestra na faculdade: “O

professor trabalha com pessoas e não objetos, quer dizer que há uma interação".

Tendo em conta Pacheco et al. (2017) "(…) o docente será norteado para desenvolver suas competências como futuro profissional da educação, mediando uma relação entre o espaço escolar e a realidade de cada educando, desenvolvendo assim o saber-fazer que privilegiará tanto a sua formação quanto o processo de ensino-aprendizagem do discente." (p.334).

3.1.1.3 A Legitimação Educação Física

Todas as experiências e o meu percurso académico fizeram-me perceber o verdadeiro valor que o exercício físico pode ter para a sociedade e como a EF pode ser um meio para incentivar a população através dos mais novos a adquirem hábitos e gosto pela prática de atividade física.

Metzler (2000), afirma que a prática de desporto é um elemento fundamental para qualquer sociedade e cabe a esta participar e potenciar o valor da cultura desportiva. Afirma ainda que um dos melhores locais para promover e enaltecer o desporto e a cultura desportiva é na escola, através do currículo escolar.

A meu ver a EF é de extrema importância na escola para todas as crianças e jovens uma vez que atualmente as novas tecnologias ocupam um lugar de destaque nas suas vidas. Estas são cada vez menos ativas, não conhecem o seu corpo e têm menos vivências que envolvam alguma atividade física. A EF transmite-lhes valores, regras, responsabilidades e conhecimentos fulcrais não só para as suas vidas como também para a inclusão na sociedade. Batista (2012) afirma que a diminuição da carga horária na EF, não permite o desenvolvimento de trabalho em equipa, não permite a partilha e a cooperação entre pares e não possibilita aos alunos o conhecimento do próprio corpo.

> A educação física de forma a passar na legitimação dos critérios no currículo deve cumprir com uma série de requisitos, devendo ser emancipadora, isto é, preparar para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural. Deve poder ser cumprida com

> possibilidades de sucesso no quadro institucional da escola; nenhuma instituição social é melhor para cumprir esta missão (Crum, 1993).

Há muito tempo que existe esta luta pela valorização da EF e a valorização desta junto das restantes disciplinas (Batista & Queirós, 2015). Segundo diretrizes da UNESCO inscritas na Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (1978):

> Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao desporto, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do desporto, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspetos da vida social (p.3).

Ao longo dos anos, sempre foi discutida a importância da EF na escola e também se esta deve contar ou não como nota de ingresso ao ensino superior. Após momentos controversos na sociedade, há algum reconhecimento da importância da mesma.

A EF é parte integrante do currículo escolar, tem importância formativa e corporiza as atividades físicas com significado cultural. É uma disciplina que dá contributo para o desenvolvimento das crianças e jovens, assim como é potenciadora para outras áreas de intervenção. É a única disciplina que visa a corporalidade e o sistema educativo atribui importância educativa neste campo, o corpo. *"Physical Education is the only compulsory school subject through which children and young people can learn movement motor skills and acquire the knowledge to participate in a variety of physical activities. It is the only subject whereby physical activity is a primary means of accomplishing educational objectives."* (European Physical Education Association [EUPEA], 2020).

Esta disciplina baseia-se em três categorias fundamentais no desenvolvimento humano: o corpo, o movimento e o jogo (Batista, 2012). O corpo é fundamental pois é importante o conhecermos bem, dominá-lo, senti-lo,

é nosso. É necessário realçar a formação relativamente à corporalidade, insubstituível por qualquer outra e de muita importância para o nosso desenvolvimento, não somos nada sem o nosso corpo. O jogo além de desenvolver a inteligência tem habilidades, estratégias e regras que estão ligadas à sociedade.

O desporto é a principal matéria de EF, dele vemos os conteúdos, habilidades e capacidades para desenvolver na disciplina. Não podemos ver a EF como melhoria da aptidão física nem como um intervalo recreativo no currículo escolar, mas sim uma possibilidade de dotar os jovens de conhecimento, competências e atitudes necessárias para a participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento.

A escola deve procurar ser o centro da educação para a saúde, todas as crianças e jovens têm acesso à escola, de tal forma deve ser promovida a saúde. Com isto, a EF não pode descorar da formação e desenvolvimento motor e corporal dos jovens. Deve promover a prática de atividades desportivas regulares e promover estilos de vida ativos nos jovens.

As muitas utilidades fundamentais dadas à EF estão ligadas ao cérebro, as aulas trazem muitos benefícios para a função cognitiva e neurogénese. Após a realização de exercício está comprovado que a concentração para as tarefas é muito superior. Esta concentração leva a que os alunos após uma aula de EF fiquem mais predispostos para a aprendizagem na disciplina que têm a seguir. No artigo *"Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later"* (Chaddock et al., 2012), os autores mostram os resultados em crianças um ano depois do exercício na função cognitiva, inibição, memórias e observaram-se grandes melhorias nessas áreas comparativamente com quem não praticava.

Em pouco tempo com a EF conseguimos obter grandes benefícios a nível cognitivo, mas não ficámos por aqui. Atualmente, por exemplo no recrutamento feito pelas empresas (nas entrevistas) é comum questionarem as pessoas sobre o trabalho de equipa, componente que tem vindo a ganhar muita relevância no meio laboral. O facto é que o trabalho de equipa e não só, a colaboração, a liderança, superação, ética, o trabalho e valores, tudo isso são competências que se ganham na EF e não se ganham em outras disciplinas. Num jogo, mesmo com talento é preciso trabalho, observa-se a liderança seja

num capitão ou noutra pessoa, a superação vê-se a cada instante quando as metas não se atingem, a ética na verdade e na justiça que deve haver, e muitos outros valores que são igualmente importantes na sociedade, o respeito, a partilha, as regras, etc.

Para promover a saúde cabe à escola valorizar as atitudes e incutir hábitos de vida saudável que irão nortear o individuo ao longo da vida (Ribeiro et al., comunicação pessoal, 2012).

Um ambiente isento de atividade física influência negativamente a fachada corporal, influenciando também os sentimentos, aspirações e valorizações, atitudes, expectativas e posturas, assim como, os comportamentos (Bento, 2012). Para muitas crianças e jovens, o único local onde praticam atividade física atualmente, é apenas naquelas duas horas semanais de EF. Se estas também não existissem, as pessoas desenvolviam cada vez menos as suas competências físicas, psicológicas e sociais.

Cada um de nós pode contribuir para que a EF seja valorizada para mudar o prisma/panorama em que se encontra nossa sociedade. Na realização do Projeto na UC de Psicologia do Desporto encontrei uma publicação online na página *ICoachKids* de um professor português, António San Payo Araújo, uma visão inspiradora sobre uma forma de estar. O autor faz uma analogia a um conto em que refere que se em vez de um passarinho tentar combater um incêndio sozinho o fizer com ajuda irá dominá-lo ou seja, em conjunto conseguimos valorizar a EF na sociedade.

É com estas palavras inspiradoras que acredito que muito pode ser mudado através da EF, mas para isso é preciso mudar mentalidades. Orgulhosamente um professor português a pensar e acreditar nesta forma de trabalho e de sucesso para o desporto, porque o desporto também é muito mais que competição. Tal como o professor penso que a formação nas modalidades deve ter outro foco, deve envolver muitos mais valores e atitudes do que apenas a competição que muitos acreditam ser.

Todas estas aprendizagens muniram-me de capacidades tanto para o ano de estágio como para o futuro para que pudesse promover a EF, os valores do desporto, pudesse fazer com que os alunos realmente se desenvolvam e sintam felizes na disciplina e para que pudesse contribuir para a prática contínua do exercício físico fora da escola.

Desta forma pretendo através das modalidades, das atividades e das interações com os alunos, recorrendo a estratégias e ferramentas de ensino, legitimar a EF.

3.2 Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem

3.2.1 Os primeiros passos no EP: o choque com a realidade

Apesar de toda a preparação e formação, a passagem para o ano de estágio e os anos seguintes, os primeiros enquanto professores, são retratados como o "choque" de realidades.

O EP foi a primeira experiência num contexto em que seria visto como professor, iria dar aulas e realizar todos os processos inerentes à prática em contexto de aula. Com a entrada na EC, os receios e o sentimento de insegurança estavam à flor da pele, como seria de esperar. Os principais receios que transportei comigo nesta fase inicial relacionavam-se com: o desconhecimento relativo a todo o contexto desde o local, à escola e a toda a comunidade escolar; o receio relativo à forma como iria ser tratado por funcionários e colegas docentes, visto pertencerem a uma faixa etária díspar da minha; o receio relativamente à relação e primeiro contacto com os alunos e com o PC. As formas que me ajudaram a combater estas angústias passaram pelo auxílio e presença constante do NE e pela minha entrega total no processo.

Muitas vezes devido aos constrangimentos com que se deparam na prática, os PE abandonam as práticas em que acreditavam e seguem-se pelos modelos tradicionais dados por aqueles que eram os seus professores. Tal como refere Souza (2009), o professor sem ter como partilhar os seus erros, dúvidas e experiências apoia-se nas vivências enquanto aluno, o que dificulta a sua evolução e mais valias como docente. O autor descreve ainda uma síntese das características mais comuns que acontecem com o professor em início de carreira:

1. A separação das duas identidades: ser aluno e assumir-se como professor;

2. Sentimentos de stress, angústia e receios que apesar de serem de grande magnitude, diminuem com a experiência;
3. Necessidade de ter mais energia, tempo e concentração para conseguir lidar com eventuais obstáculos que por ter menos experiência, leva mais tempo a solucioná-los;
4. Fraca gestão do tempo na preparação das aulas e correção de trabalhos;
5. Sobrecarga cognitiva, consequência dos inúmeros problemas que tem de resolver;
6. Sentimentos de solidão, fraca integração e distanciamento dos pares;
7. Enfrenta uma fase de transição, escolhendo modelos e conteúdos aprendidos durante a formação e aqueles utilizados no contexto profissional;
8. Dificuldade de distanciamento do seu papel;
9. Sentimento de incapacidade;
10. Não consegue distinguir com clareza o que imaginava do que está realmente a viver (citado em Perrenoud, 2002).

Estas características acontecem mesmo na realidade e todos passámos por elas. É por isso fundamental possuirmos conhecimento sobre aquilo que é a nossa profissão e aquilo que temos e devemos fazer, para nos mantermos seguros de nós mesmos.

3.2.2 O planeamento de um professor

O planeamento de um professor é um trabalho importantíssimo no que concerne à qualidade da prática e à potencialização das aprendizagens dos alunos. O planeamento "(…) é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores" (Inácio et al., 2014, p. 56). Matos (2010), afirma mesmo que o processo de realização do planeamento é uma orientação no ato de lecionar uma vez que permite potenciar as aprendizagens dos alunos (citado em Inácio et al., 2014).

Foram horas e horas dedicadas a este âmbito ao longo do ano letivo, sobretudo no primeiro período tendo em conta o trabalho necessário e a

inexperiência que tinha. Apesar de ser um elemento fundamental para a realização das aulas, a elaboração do planeamento revela ser uma grande dificuldade para o EE devido a sua falta de experiência e ao facto de não estar familiarizado com os contextos (Inácio et al., 2014).

O planeamento anual é uma orientação global do ano letivo para o professor. Foi através do planograma cedido pelo PC no início do ano, que foi possível distribuir as modalidades pelas datas propostas no calendário escolar, assim como marcar as datas das atividades definidas pelo grupo de EF logo na primeira reunião em que estive presente.

> *"(…) nesta reunião foram também já definidas algumas datas de atividades e eventos para o ano letivo (corta-mato, dia da dança, megasprint) que acrescentei no planeamento anual."* (DB, 5 de setembro de 2019).

3.2.2.1 O MEC

Após saber as modalidades que ia lecionar durante este ano letivo, tive a necessidade de explorar os programas nacionais de forma a perceber aquilo que era pedido e de que forma havia de me adaptar tendo em conta as informações fornecidas pelo PO.

Neste sentido, para organizar esse planeamento recorri aos modelos de estrutura de conhecimento (MEC), nomeadamente o modelo de Vickers (1990). O MEC constituí um suporte detalhado de cada modalidade, sendo este repartido por 8 módulos, desde as habilidades motoras ao desenho das atividades de aprendizagem, passando pela extensão e sequência dos conteúdos e pela avaliação.

Os MEC's foram elaborados durante o ano para as modalidades presentes no planeamento anual da TR e da TP. Todos os módulos dos MEC's foram importantes para me orientar na minha prática diária, no entanto o módulo 4 e 7 tiveram especial preponderância correspondendo estes à extensão e sequência dos conteúdos (unidade didática [UD]) e ao desenho das atividades, respetivamente. A UD pela forma aprofundada e contextualizada que o PC pediu, o que se tornou num grande auxílio na realização do plano de aula (PA). O módulo 7 foi desenvolvido de forma a ter utilidade e para poder ter

representação ao longo de todas as aulas da UD, ou seja, para desenvolver a sequência de exercícios denominada box de exercícios com esquemas, descrições, objetivos e componentes críticas para cada um.

3.2.2.2 A Unidade Didática

As UD's de cada modalidade foram muito importantes para a lecionação das aulas. Estas foram construídas tendo em conta o planeamento anual, definindo assim o número de aulas e a sequência lógica dos conteúdos a serem desenvolvidos nessas aulas de acordo com o nível dos alunos (podendo ser ajustadas). Para além disto, as UD's, a pedido do professor, constituíam um planeamento geral para cada aula o que fazia a ponte perfeita na construção do PA.

A construção da primeira UD de orientação (anexo 3) surgiu na TR e senti dificuldades na definição e na sequência lógica dos conteúdos devido à falta de conhecimento do nível dos alunos. O PC através da sua análise e experiência guiava-me para o caminho certo. Outra dificuldade foi a progressão dos mapas de orientação e nesse sentido, procedemos à organização de todos tendo em conta o tipo de mapa, o percurso curto ou longo e o número de pontos, sendo que existem mapas apenas com 1 ponto e outros com 12, por exemplo.

3.2.2.3 A evolução do plano de aula

O PA constitui um importante auxílio ao PE, uma vez que contém a organização e planificação de tarefas relativas aos conteúdos da UD e a clareza daquilo que queremos colocar em prática. O PA deve ser o mais sucinto, explícito e percetível possível. Nas primeiras aulas o professor foi-me dando sugestões para que o meu PA pudesse ser realmente útil para mim.

> *"Também relativamente ao plano de aula, o PC deu algumas indicações de forma a tornar o mesmo mais prático e percetível quando recorro a ele. Aspetos esses que tenciono melhorar para as próximas aulas."* (DB, 17 de setembro de 2019).

Assim, passei a ter mais atenção à discrição, aos objetivos, às componentes críticas, à representação esquemática das tarefas e respetiva legenda e à rotação de equipas (caso existissem), assim como ao registo dos dados de cada aula (nº da aula, nº da aula da UD, material utilizado, etc.).

A elaboração do PA (anexo 4), inicialmente demorava mais tempo, mas as melhorias que fui fazendo e a dedicação na sua elaboração tornou-se num fator facilitador na minha prática. Por exemplo: ao iniciar a aula ia preparando o material ou alguma tarefa que nele constasse; durante a aula indicava-me a forma de fazer e demonstrar as rotações e a organização; e auxiliava-me no momento da escrita dos sumários na plataforma “Inovar” devido à explicitação dos objetivos gerais da aula. Este rigor no PA transparecia na globalidade da aula, contribuindo de forma positiva para a sua gestão e para o tempo útil de prática dos alunos.

3.2.2.4 Mapeamento sinóptico do processo E/A

Neste ponto do documento irei partilhar os conteúdos e modalidades que fizeram parte do meu percurso na EC, os modelos e estilos de ensino a que recorri, as principais dificuldades que senti, a evolução dos alunos perante as estratégias utilizadas e as aprendizagens que retirei (quadro 1). Quanto ao 3º período este sofreu alterações que serão posteriormente explicadas devido ao Covid-19.

De uma forma global e tendo em conta o nível das turmas, encontrei na TR alguma heterogeneidade (alunos com bastantes capacidades e outros com mais dificuldades) enquanto que na TP deparei-me inicialmente, com um nível bastante homogéneo e baixo relacionado com experiências negativas, segundo reflexões dos alunos sobre a forma como a EF foi abordada nos anos anteriores.

Neste sentido, procurei adaptar-me e adaptar a minha prática de forma a obter melhorias em ambas as turmas. As ferramentas utilizadas neste ano letivo foram aplicadas em função do contexto com o qual trabalhava, neste caso consoante as turmas a quem lecionava.

Quadro 1 – Descrição Global do Processo E/A

	Modalidades	Modelos e Estilos de Ensino	Dificuldades Sentidas	Estratégias	DP do EE	Evolução dos alunos
1º Período						
TR	Fitescola-Atletismo; Orientação; Natação; Badminton.	Iniciação do MED; Estilo de comando	Demonstração; Gestão da aula e controlo da turma; Conhecimento específico das modalidades;	Filiação das equipas; Sistemas de pontuação; Divisão por níveis; Criação de cartões de tarefas	Estratégias para resolver adversidades que surgem; Conquistar o controlo da turma; Adaptar-me as necessidades dos alunos.	Maior envolvimento com os colegas; Maior proveito do tempo de prática.
TP	Fitescola-Atletismo; Basquetebol; Orientação; Ginástica/Dança.	MID; Iniciação do MED; Auto avaliativo	Adaptar o basquetebol ao nível reduzido da turma; Baixa aptidão física da turma;	Filiação das equipas; Trabalho por estações; Competição na forma de jogo 3x3	Aumentar o tempo de prática dos alunos; Demonstração como forma de motivação; Insistir no processo de E/A para potenciar melhorias	Maior envolvimento com os colegas; Maior proveito do tempo de prática.
2º Período (Presencial)						
TR	Atletismo; Voleibol; Judo; Andebol.	MED; MAPJ; EJpC; Auto avaliativo; Estilo de tarefa	Aprofundar os conteúdos/ Unidades Didáticas reduzidas; Promover a evolução dos alunos no voleibol	Trabalho de pares Trabalho por estações; Manuais de exercícios; Tarefas de equipa; Fichas de registo Tabela de classificações	Competição e filiação como forma de ensinar; Modalidades alternativas na melhoria do envolvimento dos alunos; Responsabilidade e autonomia na sua aprendizagem	Maior desenvolvimento nas habilidades técnicas; Motivação e empenho na disciplina.
TP	Fitescola-Atletismo; Natação; Badminton; Futsal.	MID; MED; auto avaliativo; Estilo recíproco	Promover o desenvolvimento a alunos de diferentes níveis técnicos; Promover a desenvolvimento por sexo.	Aprendizagem por níveis; Trabalho por sexo. Torneios de competição com divisões	Competição como meio de aprendizagem; Divisão por sexo como forma de potenciar os alunos.	Mais resiliência para alcançar objetivos; Motivação e empenho na disciplina.
2º e 3º Período (Não Presencial)						
TR e TP	Várias modalidades;* Aptidão Física	MID; MED;	Adaptação ao ensino à distância; Comunicação com os alunos;	Classificações individuais e de equipas; Tarefas diversificadas; Utilização de diferentes plataformas.	Adaptação ao ensino à distância; Outras formas de incentivar os alunos.	Maior capacidade de adaptação da EF aos meios digitais; Maior valorização da EF para a saúde.

Nota: DP-Desenvolvimento Profissional; E/A–Ensino-Aprendizagem; EE-Estudante-estagiário; EF-Educação Física; EJpC-Ensino de Jogos para a Compreensão; MAPJ-Modelo de Abordagem Progressiva para o Jogo; MED-Modelo de Educação Desportiva; MID-Modelo de Instrução Direta; TP-Turma Partilhada; TR-Turma Residente.

3.2.3 A gestão da aula e o controlo da turma

No ínicio deste processo de E/A foi complicado por diversas razões. Primeiro foi difícil adaptar-me ao nº de alunos das duas turmas (a residente possuía 25 elementos e a partilhada 26 [inicialmente]); depois foi complicado gerir e controlar as mesmas, isto porque ainda não tinha lecionado de forma individual um grupo tão numeroso; por fim devido à forma como havia de interagir com os alunos, pois não sabia se havia de manter a postura do dia a dia ou se me deveria colocar numa postura mais distante dos alunos.

Para me auxiliar tive de me apoiar no MED e encontrar estratégias que me ajudassem a tornar a aula dinâmica, evitando comportamentos desviantes e perdas de tempo nas transições utilizando mecanismos de organização e controlo do tempo para que a aula terminasse nos horários estipulados.

Utilizei as fichas de registo (anexo 5) para registar a chegada e também a partida (esta última no caso da natação) com atribuição de pontuações às equipas na presença de todos os seus elementos, de forma a incentivá-los a serem mais rápidos na chegada à aula e no caso da natação, para que fossem rápidos no banho para o regresso à escola. Isto fez com que as equipas pelo facto de quererem obter mais pontos que os adversários, fossem mais rápidas.

Na transição de exercícios recorri a alunos que não faziam aula prática, aos capitães e às equipas. No PA passei a registar os tempos previstos para cada tarefa de forma a gerir melhor o tempo e comecei a ser flexível perante a execução ou não daquilo que estava planeado, para assim cumprir com o tempo do término da aula.

De forma a elevar o tempo de prática dos alunos quando não era possível estarem todos na mesma tarefa, criava estações ou rotações de forma a que todos tivessem as mesmas oportunidades. À medida que fui modelando estas estratégias nas turmas, as dificuldades tornaram-se em vantagens.

3.2.4 (In)decisão na postura a adotar perante os alunos

Um dos receios que tinha inicialmente e que já referi ao longo deste trabalho, era como seria tratado pelos alunos e como deveria ser perante eles. Oliveira et al. (2014) referem que a relação estabelecida entre o aluno e o

professor se for saudável, é benéfica e potenciadora do processo de aprendizagem.

Para mim, a proximidade da minha idade e as idades dos alunos poderia ser um obstáculo na forma como me veriam enquanto professor. Por um lado, queria ser um professor próximo, extrovertido, descontraído e alegre, mas por outro sentia que ser mais distante na relação com os alunos e estabelecendo desde o início limites na nossa relação, me poderia ajudar na problemática das idades. Queria principalmente potenciar a aprendizagem e promover a EF nas suas vidas.

Contudo, acabei por me manter fiel aos meus valores e à minha forma de ser, não conseguia ser um professor autoritário e distante. Tentei sempre estabelecer uma relação de proximidade, de forma a que os alunos sentissem que podiam contar comigo, mas sempre mantendo um certo limite para que fosse visto como professor e não como um colega. Esta relação entre professor-aluno deve ser vista como potenciadora de um clima de aprendizagem pleno, na qual a autenticidade do professor e o apreço do aluno se destacam no processo (Oliveira et al., 2014).

3.2.5 O Fitescola e o incentivo à prática de atividade física

O fitescola é uma referência da EC sendo utilizado no início de cada ano letivo e nos restantes períodos como termo de comparação.

No 1º Período os testes foram realizados na sua grande maioria nas primeiras aulas que lecionei, o que fez destes a minha primeira interação com os alunos e os meus primeiros passos enquanto docente. Através dos testes e dos seus protocolos, pude com segurança e confiança aplicá-los com a devida explicação e demonstração. Desde logo procurei estratégias para rentabilizar o tempo e manter os alunos em tarefa, o que me levou por vezes a recorrer ao trabalho por estações (por exemplo no teste da impulsão vertical, impulsão horizontal, flexibilidade dos MI e dos ombros) e a organizar os alunos pelas suas equipas para se auxiliarem mutuamente nas medições e nos registos. Todos os testes realizados permitiram situar o aluno num nível de aptidão tendo em conta referências.

A primeira resposta no capítulo da aptidão física dada na realização dos testes do programa fitescola, permitiu então retirar ilações sobre o nível dos alunos. Tinha na TR um nível bastante heterógeno, com alunos a enquadrarem-se no perfil atlético na maioria dos testes e outros com valores abaixo dos referenciados como a zona saudável. Na TP, na primeira análise feita com os testes do programa fitescola, verifiquei um nível de aptidão muito baixo no geral, com a maioria dos alunos abaixo dos valores de zona saudável. Esta perceção do nível dos alunos e das suas necessidades fez com que adaptasse as minhas práticas, recorrendo a diferentes modelos, estilos de ensino e estratégias como forma de os potenciar.

Inicialmente, recorri ao estilo de comando para promover a prática de exercícios que melhorassem a aptidão física dos alunos, mas com a decorrer do processo e sempre com o objetivo de colocar os alunos no centro do mesmo, mudei a minha forma de agir. Comecei através dos capitães e das equipas a dar autonomia na escolha dos exercícios que queriam desenvolver para a sua melhoria, o que acredito fazer mais sentido na promoção pelo gosto da prática de exercício físico.

3.2.6 O suporte da prática no processo de ensino-aprendizagem

3.2.6.1 O MED como instrumento fundamental no envolvimento e participação dos alunos

A sociedade não é estanque, evolui e sofre alterações ao longo dos tempos e por isso de forma a acompanhar as mudanças existentes, existiu a necessidade de se repensar e de atualizar os programas de ensino e as políticas de educação através da perspetiva construtivista centrada no aluno. Segundo Kirk e MacDonald (1998), "(…) *learning occurs with any collectivity in wich a community of practice exist" and is influenced and shaped by the situated interplay of relationships and trajectories of participation and membership of students that form the community of learners"* (citado em Farias et al., 2016, p.77).

Nos primeiros diálogos com o PC fui informado de que a minha TR já havia tido algumas vivências com o MED no ano letivo anterior, realizadas também por um PE e que por essa razão podia pôr em prática o modelo. A verdade é que sempre quis centrar a aprendizagem nos alunos e pude fazê-lo não só na TR como também na TP, em conjunto com o NE e o PC.

Ao longo do ano letivo, procurei aumentar gradualmente a autonomia e a responsabilidade dos alunos mediante as suas respostas ao processo de E/A. Na TP foi possível fazer um avanço mais rápido tendo em conta as idades e maturidade dos alunos. Como afirma Metzler (2000), no MED os alunos não são agentes passivos no processo da aula, eles possuem mais autonomia e uma maior responsabilidade na tomada de decisões quanto ao funcionamento dos jogos.

Inicialmente, na TR alguns alunos não percebiam que faziam parte de algo (equipas), que tinham importância e influência nos resultados e nas conquistas mediante as suas atitudes e entrega à disciplina, o que mudou com a ajuda dos elementos de filiação e com os sistemas de pontuação. O sentimento de pertença é estimulado através da filiação fazendo com que os alunos se sintam integrados nas equipas (Mesquita & Graça, 2015).

O MED tornou-se para mim um auxílio realmente valioso para conseguir resolver problemas que surgiram ao longo do ano letivo, fossem esses relativos a alunos em específico, à turma ou à própria gestão da aula. Numa fase inicial como referi, comecei de forma gradual a recorrer a caraterísticas do modelo (filiação, competição formal, etc.) para resolver problemas que sentia na minha prática e para proporcionar a aprendizagem dos alunos. O referido modelo proposto por Siedentop (1987), procura fazer a ligação do desporto e a escola, privilegiando o potencial educativo, segundo o autor (2002), o MED destaca a educação lúdica nas orientações do currículo da EF.

Em ambas as turmas o modelo foi então aplicado gradualmente, não subjugando a utilização de outros. Desde o princípio, consegui observar uma resposta positiva às características implementadas quer na motivação dos alunos em aula, quer na união e entreajuda criada entre eles. A própria competição ajudou a que percebessem que faziam parte de um grupo e que tinham objetivos comuns que os levavam a querer ser melhores para os alcançar. Alguns alunos com mais dificuldades começaram a perceber que

podiam ser importantes para a equipa o que ajudou na sua dedicação e evolução.

Ao início construí as equipas com o objetivo de serem equilibradas e para isso tive o suporte do PC que possuía um conhecimento prévio do nível dos alunos e também através da observação e registos retirados nas primeiras aulas. De seguida procedi à filiação das equipas com a realização da ficha de caracterização das equipas (anexo 6) composta pelo nome, cor da camisola, grito de guerra e lema e à criação do logótipo e cartazes de apoio. O mesmo processo aconteceu com os alunos da TP, mas com a particularidade de estes ainda irem mais além com a criação de camisolas.

Este foi o ponto de partida num caminho longo, desafiante e enriquecedor lado a lado com o MED. Se no início o MED tinha mais o propósito de organização e estruturação da aula, rapidamente se tornou uma ferramenta importante na aprendizagem dos alunos. O modelo permitiu proporcionar outras competências de aprendizagem, o que para alunos com mais dificuldades nas habilidades técnicas das várias modalidades permitiu que se sentissem integrados, que participassem, evoluíssem e pudessem alcançar sucesso na disciplina. Hastie (1998), afirmou que as raparigas preferem o MED em relação às abordagens mais tradicionais, pelo entusiasmo provocado, pela igualdade de oportunidades e por se sentirem importantes na equipa.

Tentei em todas as modalidades recorrer ao MED como forma de potenciar os alunos, mesmo em modalidades individuais, pois acreditei e acredito que este é muito importante para proporcionar um maior desenvolvimento. Na orientação por exemplo, as diferentes provas que os alunos realizavam eram contabilizadas para a classificação das equipas (anexo 7). A competição foi feita de diferentes formas: através de provas individuais no qual era contabilizado o número de pontos no tempo determinado (somado na classificação das equipas); provas de pares; e provas de equipas. As provas normalmente eram por tempo ou por número de mapas a realizar.

Os alunos gostaram muito da forma como a modalidade foi abordada retirando assim o melhor de cada um em prol da sua equipa. Segundo Mesquita e Graça (2015), o modelo pode ser utilizado em qualquer atividade na educação física, seja individual ou coletivamente. O autor apresenta ainda seis características para o contexto desportivo no modelo: a filiação, a competição

formal, os registos estatísticos, a festividade, as épocas desportivas e o evento culminante (ver figura 5).

Figura 5 – Características do Modelo de Educação Desportiva

A característica mais difícil de colocar em prática na sua génese foi a época, pelo facto de lecionar várias modalidades e as UD's serem pouco extensas. No entanto, adotei sistemas de pontuação a cada aula existindo posteriormente, no final de uma ou mais UD's as classificações finais das equipas (anexo 8). As pontuações criavam uma motivação extra aos alunos e permitiam-lhes decidir a forma de agir para a obtenção da pontuação, por exemplo: a forma como se empenhavam no grito, a pontualidade, a cor da camisola, a rapidez com que faziam a prova de orientação sabendo que os pontos teriam de estar corretamente marcados (em situação de competição) e no jogo de voleibol se iniciavam com serviço por baixo ou por cima ou se a equipa dava 2 ou 3 toques. O sistema de *accountability* utilizado em situações de competição através do reconhecimento e bonificação por sistemas de pontuação promovem e incentivam a aprendizagem dos alunos (Graça & Mesquita, 2017).

O modelo assenta também em três pilares fundamentais referidos por Sidentop (1994): a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. Segundo Metzler (2000), um aluno competente é

aquele que consegue participar nas aulas executando de forma correta as estratégias tendo em conta as especificidades e complexidades do jogo; um aluno alfabetizado dá valor às tradições do desporto, segue as regras e sabe distinguir as boas das más práticas de conduta desportivas; um aluno entusiasmado é aquele que promove ativamente o desenvolvimento da cultura desportiva e do próprio desporto.

É fulcral para que tudo funcione em pleno, a existência da dinâmica necessária para potenciar as aprendizagens dos alunos, quer na relação com eles quer com o processo de E/A. Segundo Wallhead e O'sullivan (2005), um dos benefícios da utilização do MED é *"a meaningful connection between PE and the place of sport in students' lives"* (p.230).

Diferentes estudos têm demonstrado a contibuição positiva do MED na EF e nos alunos, por exemplo num estudo realizado por Farias et al. (2019) com a utilização do MED, os alunos melhoraram no envolvimento no jogo, na tomada de decisão, na execução das habilidades e na sua eficácia. O modelo permite que os alunos sejam parte integrante do processo e possam experienciar a essência do desporto através da disciplina de EF. Como refere Hastie (1998), a filiação e a responsabilidade atribuída aos alunos contribui para o entusiamo na prática desportiva.

Neste sentido, o MED ajudou-me a porporcionar condições aos alunos para que desenvolvessem as suas aprendizagens em todas as modalidades. Numa fase inicial foi preciso estabelecer bem as dinâmicas com os alunos para que compreendessem o funcionamento e os objetivos das mesmas. Após as dinâmicas serem compreendidas, os alunos aumentaram o seu empenho em prol do seu crescimento individual sabendo que este consequentemente, contribuiria para um melhor resultado da equipa. Assim com o MED, todos procuram ser melhores, ninguém quer ficar para trás e todos sabem que a equipa só avança se todos os elementos avançarem e até em momentos de observação do trabalho das outras equipas os alunos adquirem uma maior vontade de trabalhar para estarem num nível superior.

3.2.6.1.1 Estilo Recíproco

No badminton e na natação recorri algumas vezes ao estilo recíproco em que um aluno, ao qual eu transmitia os conteúdos e objetivos da aula, era o treinador e ele por sua vez transmitia as informações a dois colegas (no caso do badminton) ou a mais (no caso da natação), existindo sempre uma rotação nos papéis. O desempenho do papel de treinador por um aluno é uma mais valia na aprendizagem da turma, como referem Mesquita et al. (2015) num estudo realizado, os alunos valorizam a aprendizagem proporcionada por um colega no papel de treinador. Siedentop (2002), enfatiza ainda a importância da ferramenta que é o trabalho de pares na aprendizagem dos alunos.

3.2.6.1.2 Estilo Auto Avaliativo

O estilo auto avaliativo também foi recorrente nas diversas modalidades em que os alunos avaliavam o seu desempenho de acordo com a sua prestação, como é o caso da orientação, da natação e do voleibol. Com a utilização deste estilo na minha prática, o meu objetivo era fazer os alunos refletirem sobre o seu trabalho e dificuldades de forma a puderem evoluir.

Na parte final da UD de voleibol, o estilo de programa iniciado pelo aluno aconteceu após o estilo auto avaliativo em que os alunos tomavam as suas próprias decisões no processo de E/A.

Tendo como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo nas duas turmas e em todas as modalidades, recorri também ao questionamento. Na orientação por exemplo, fiz um desafio competitivo com questionamento, ou seja, entreguei 5 questões a cada equipa e defini um tempo de resposta. Entre eles, podiam decidir se respondiam todos os elementos a todas as questões ou se confiavam nos colegas e cada um respondia a uma (anexo 9). No badminton por exemplo levava as questões para cada equipa numa apresentação em PowerPoint bem como as respostas para no final poderem verificar a solução (anexo 10). Os desafios tinham sempre pontuações que eram colocadas nas fichas de registo diárias.

Acredito que assim consegui fazer com que os alunos refletissem sobre os conteúdos e estruturassem um pensamento e uma resposta para a questão,

mesmo que esta precisasse de correções. Segundo Rosado e Mesquita (2015a) o questionamento é uma forma de proporcionar uma participação mais ativa do aluno na disciplina, pois permite perceber os conhecimentos dos alunos e permite melhorar a relação com os mesmos.

3.2.6.1.3 Estilo Inclusivo

O MED é um modelo de ensino que possui um forte cunho inclusivo, uma vez que permite aos alunos envolverem na comunidade de prática desempenhando uma variedade de papéis e não só o de aluno (Farias et al., 2016). Os alunos desempenham papéis como treinadores ou árbitros, sendo os responsáveis pelas tarefas e interações em prol do desenvolvimento dos restantes colegas e do crescimento das habilidades motoras e pensamento estratégico (Farias et al., 2016). O professor deve não só garantir o equilíbrio entre as equipas tendo em conta os níveis de habilidade, experiência e género como deve promover a inclusão entre os próprios alunos (Metzler, 2000).

Na minha prática, na Natação (em ambas as turmas) e no futsal (TP) recorri ao estilo inclusivo distribuindo os alunos por níveis de habilidade. No futsal, eu em conjunto com o NE e o PC acreditamos que a melhor forma de potencializar as aprendizagens de todos os alunos da TP seria a divisão da turma por sexo. Desta forma e tendo em conta o espaço físico externo da EC, colocamos as equipas femininas no campo de maiores dimensões para que pudessem nesse espaço maior decidir melhor as suas ações e assim melhorar as habilidades técnicas e tomada de decisão. As equipas masculinas foram colocadas num campo de menores dimensões, para num espaço mais reduzido terem de pensar mais rápido nas suas ações e assim melhorarem a leitura e interpretação do jogo e a tomada de decisão. Guilherme e Braz (2017), afirmam que dimensões reduzidas no terreno de jogo criam dificuldades na realização das ações dos princípios do jogo gerais e requerem uma melhor qualidade para a obtenção de sucesso.

Na natação, a turma também foi dividida por níveis de habilidade entre as pistas 4 e 8, sendo que os alunos com mais dificuldades se encontravam na pista 8 por ser a mais próxima do bordo da piscina e do professor. Utilizei ainda cartões de tarefas (anexo 11), fichas de registo e a atribuição de funções aos

alunos como forma de potenciar todos. Isso fez com que aumentasse o entusiasmo, a autonomia e promovesse a participação dos alunos. Assim, também recorri na natação, no andebol e no basquetebol ao estilo de tarefa que segundo Catunda e Marques (2017), o professor demonstra ou descreve a tarefa e o aluno executa de acordo com a referência.

3.2.6.2 A utilidade do MID na minha prática profissional

O modelo de instrução direta prevaleceu durante muitos anos na EF, sendo ainda hoje recorrente ver a sua utilização. A grande maioria dos colegas de grupo de EF utilizou-o durante o ano letivo a 100%. Contudo, este é visto como um modelo desatualizado, rotineiro e repetitivo que não vê benefícios nas estratégias e táticas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, nem dá a devida importância à componente cultural do desporto (valores, tradições, etc.) (Farias et al., 2016). Siendentop (citado em Farias et al., 2016) afirma que "(…) *the sustainable development of a healthy sporting culture in students at the school context would extend its benefits toward the construction of an improved collective social life*." (p.80).

O MID possibilita a repetição mecânica dos movimentos por parte dos alunos, sendo por isso um modelo voltado para a componente psicomotora e não cognitiva, não permite que os alunos consigam adaptar as suas habilidades ao contexto do jogo, uma vez que não possuem autonomia (Metzler, 2000). Para Mesquita e Graça (2015), no MID o professor encontra-se no centro do processo E/A e das decisões relativas à gestão da turma e da aula. *"There is a definite leadership function for the teacher; however, the purpose of that leadership is to allow students to have high OTR, high rates of needed feedback, and to make steady and positive steps toward learning the intended content."* (Metzler, 2000, p.166).

Apesar de não ser o modelo com o qual mais me identifico, por vezes há a necessidade de recorrer a este para resolver determinadas problemáticas que surgem na ação prática do professor e na resposta dos alunos. Nesse sentido, no início das aulas fazia sempre uma revisão das aulas anteriores para desta forma compreender o que os alunos aprenderam estabelecendo assim a

ligação com o presente, sendo esta a primeira tarefa quando se aplica este modelo (Mesquita & Graça, 2015).

Usei o modelo em alguns momentos como forma de obter o controlo da turma (mais numa fase inicial) e para iniciar uma modalidade. No início do meu percurso na escola, o medo e as inseguranças juntamente com as responsabilidades sentidas como professor fizeram-me recorrer por vezes a este modelo como forma de proteção, ou seja, tentava controlar todo o processo de forma a que tudo decorresse sem adversidades ou imprevistos. Controlava a organização dos alunos, demonstrava e explicava através do suporte de vídeo ou powerpoint (jogo de badminton, gestos técnicos, etc.) e os alunos executavam.

Inicialmente, no atletismo e no voleibol também recorri ao modelo referido. Usava características do MID no começo e aos poucos passava a introduzir e a desenvolver o MED. Utilizava a possibilidade de repetição constante como meio de evolução e aprendizagem dos alunos na modalidade. No atletismo para executar um movimento específico pedia aos alunos que o fizessem após a minha demonstração como por exemplo no lançamento do peso e no salto em comprimento. No voleibol pelas dificuldades nos gestos técnicos pedia para iniciarem frente a frente com auto passe e passe.

No 1º Período aliado também ao MID, recorri ao estilo de comando sobretudo nas primeiras aulas de forma a sentir-me seguro nas mesmas e de forma a tentar ter o controlo dos alunos e do processo em todos os momentos. Isto aconteceu sobretudo na realização dos testes do programa do fitescola em que tomei todas as decisões até introduzir características do MED.

Desta forma pretendo salientar que nenhum modelo ou estilo de ensino é errado, cada um tem o seu propósito e permitem alcançar determinados objetivos.

3.2.6.3 Trabalho de pares

O judo é uma modalidade de interação em que o atleta necessita do adversário para poder treinar e competir. Assim, na UD de judo na TR recorri ao trabalho de pares pois considerei ser a melhor forma de trabalho para as

aprendizagens dos alunos, aproximando-os da natureza da modalidade e colocando-os a todos em simultâneo na prática. Desta forma, o trabalho de pares permitia que todos tivessem um elevado tempo de prática nos diversos jogos lúdicos e nas situações de aprendizagem que lhes fui apresentando.

As estratégias de ensino nas quais se insere o *peer-teaching*, englobam a tutoria, a modelagem, a avaliação, bem como abordagens que fomentam a colaboração e a cooperação entre pares para a realização de objetivos em comum (Ward & Lee, 2005). *"Due to the peer-teaching format of the learning tasks, significant instructional responsability is assigned to students in the role of team leaders or coaches."* (Farias et al., 2016, p.81).

Neste sentido, implementei também a troca de pares para propiciar outras dificuldades, exigências e motivação nos alunos, contudo apresentaram sempre uma participação e entusiasmo bastante positivos na modalidade.

Acredito que esta experiência de ensino foi bastante positiva para mim na forma como consegui lecionar a modalidade e para os alunos na medida em que consegui potenciar e maximizar as suas aprendizagens.

3.2.6.4 Trabalho por estações

Nas primeiras aulas enquanto professor para aplicar alguns testes do fitescola, recorri ao trabalho por estações para rentabilizar o tempo e manter o máximo de alunos possíveis em tarefa. Essa dinâmica foi fundamental para o decorrer das aulas e para a conclusão dos testes num menor número de aulas/tempo. Assim, pude desenvolver os conteúdos das modalidades que iniciavam, no caso da TP o basquetebol e da TR a orientação.

No 1º Período na TP, a abordagem conjunta da ginástica (solo, acrobática e de aparelhos) e da dança constituíram uma UD extensa e com vários conteúdos diferentes. Desta forma e para que os alunos pudessem trabalhar as diferentes vertentes da ginástica e da dança, optamos (NE e PC) por trabalhar por estações ao longo das aulas.

Criámos para isso uma dinâmica excelente na organização da aula sendo que os alunos já sabiam como tinham de montar as estações e como era feita a rotação (circulando sempre em fila pela direita do material com o

capitão no comando e verificando o material da estação para a qual se direcionavam). O tempo de aula estava distribuído de igual forma pelas estações numa fase inicial da UD e posteriormente, as equipas puderam trabalhar na estação que tinham mais défices.

No 2º Período, na modalidade de Andebol na TR tive a necessidade de trabalhar por estações para resolver a problemática do nº de alunos e do espaço, uma vez que na maioria das aulas tinha apenas disponível metade do pavilhão desportivo, o que condicionava a aula devido à falta de espaço. Neste sentido, ao recorrer novamente à estratégia mencionada consegui ter todos os alunos em prática.

Ocasionalmente, tinha estações iguais que permitiam também a realização de competição, por exemplo: o jogo dos 10 passes decorria em dois espaços com duas equipas em cada um deles, sendo que em função dos resultados definiam-se os adversários. Também tive estações diferentes com formas contextualizadas de jogo e outras estações com habilidades técnicas mais isoladas. Todas as aulas continuaram a ter classificações (anexo 8) como nas restantes modalidades

3.2.6.5 A importância do MAPJ e do EJpC no ensino e aprendizagem dos JDC

- **MAPJ no Voleibol**

No início do 2º período na UD de Voleibol decidi utilizar, em conjunto com o MED, o modelo de abordagem progressiva para o jogo que segundo Graça e Mesquita (2015b) é um modelo concebido para trabalhar a competência do jogo de voleibol, privilegiando a tática em detrimento da técnica. Mesquita et al. (2017), afirmam que o modelo foi desenvolvido para fornecer um suporte global e ajustado com objetivos bem definidos, com funções claras do papel do professor e dos alunos, assim como a promoção dos valores do desporto e de experiências únicas para os praticantes.

Visto que o nível de habilidades dos alunos da turma residente no voleibol era heterogéneo tornou-se primordial trabalhar sobre bases de igualdade de oportunidades, uma vez que este modelo permite a participação

igual de todos os alunos sem excluir alunos com mais dificuldades como refere Graça e Mesquita (2015b).

De forma a dar aos alunos uma abordagem gradual de acordo com a sua evolução, segui o processo de E/A com especial atenção nas quatro etapas de aprendizagem do voleibol apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Etapas de Aprendizagem do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

Objectivos/Jogo	Problemas tácticos gerais	Acção táctica sem bola	Técnica	Adaptação regulamentar
		1.ª ETAPA		
• Enviar a bola por cima da rede para o outro campo • Jogo 1x1	• Intercepção da bola • Conquista de ponto	• Abrir espaço[1] • Progredir[2]	• Posição média • Passe (toque de dedos) • Serviço por baixo	• Ressalto • Duplo toque • Bola mais leve
		2.ª ETAPA		
• Colocar-se para receber e deslocar-se para enviar para o campo adversário • Jogo 2x2	• Cooperação • Projecção para intervir após receber • Defesa do espaço ocupado	• Transição[3] • Ajustamento[4]	• Deslocamentos • Manchete	• Duplo toque • Entre 5 a 3 toques por equipa numa jogada
		3.ª ETAPA		
• Organizar o ataque: "Passa e vai atacar" • Jogo 3x3	• Ganhar espaço para atacar • Recuar para defender após atacar	• Retorno[5]	• Passe em suspensão • Remate • Serviço por cima (tipo ténis) • Posição baixa	• Passagem progressiva para o regulamento formal
		4.ª ETAPA		
• Organizar a defesa em função do tipo de ataque • Jogo 4x4 e 6x6	• Distinção de defesa alta (bloco) da baixa • Cobertura ao ataque	• Suporte[6]	• Remate em suspensão/amortie • Bloco • Posição alta • Técnicas defensivas básicas	• Regulamento formal

Fonte: Graça e Mesquita (2015a)

Neste seguimento, também as formas de jogo foram utilizadas numa perspetiva de evolução recorrendo ao 1x1, 2x2 e 3x3 e às suas respetivas variantes mediante a resposta dos alunos. "O jogo, desde a sua versão mais simples (1x1) até à sua versão mais complexa (6x6), constitui o eixo vertebrador da estruturação das atividades, decorrendo do seu tratamento didático a manipulação de constrangimentos que tornam a prática qualificada." (Graça & Mesquita, 2015b).

Na modalidade, recorri mais à forma de jogo 1x1 numa fase inicial da unidade de ensino; quanto à forma de jogo 3x3, esta esteve presente ao longo

da maior parte das aulas e a forma 2x2 foi a mais praticada ao longo de toda a unidade (sob a forma de treino e competição). A competição esteve sempre presente ao longo das aulas existindo torneios entre equipas (anexo 12). Graça e Mesquita (2015b), referem que o jogo de oposição tem um maior destaque no modelo e por isso a competição e tudo o que a envolve definem este MAPJ.

Os torneios tinham regras que foram sendo adaptadas ao nível dos alunos tais como: a permissão do auto passe no jogo e as pontuações atribuídas (por exemplo: se 3 toques resultassem em ponto, a pontuação atribuída era de 2 pontos). Estas regras foram sendo ajustadas no decorrer das aulas, pois como refere Graça e Mesquita (2015b) as regras têm o propósito de facilitar a possibilidade de sucesso dos alunos.

Na competição foi também necessário proporcionar aos alunos formas diferentes para puderem desenvolver as suas dificuldades, o que me levou a construir os manuais de equipa, as tarefas de equipa e jogos contextualizados. Para isso baseei-me nas tarefas de aquisição, estruturação e de adaptação descritas por Graça e Mesquita (2015b).

A prática dos alunos neste trabalho desenvolvido e em funções afetas ao jogo (árbitro, observador/estatístico, etc.) exigem segundo o autor compromisso e autonomia.

- **EJpC no Andebol**

Na UD de Andebol, que não chegou a ser concluída no 2º período na turma residente devido ao covid-19, recorri ao modelo de ensino dos jogos para a compreensão como sendo na minha perspetiva o mais adequado para aliar ao MED. Este modelo atribui mais enfase ao desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo, invés do foco no ensino das habilidades técnicas de forma isolada. A descoberta guiada é um meio bastante utilizado no modelo tendo em conta os problemas que os praticantes encontram no jogo bem como as soluções para os resolver (Graça & Mesquita, 2015).

No decorrer da UD como refere Estriga e Moreira (2017) pretendia introduzir "(…) formas básicas de jogo, com o intuito de manipular a complexidade e a tipologia dos problemas, que melhor se ajustam aos

objetivos de aprendizagem e às características dos alunos." (p. 124). Os alunos encontravam-se em níveis diferentes de jogo tendo em conta as suas vivências anteriores com a modalidade (alguns praticam a modalidade no desporto escolar [DE]), situando-se entre o 1º e 2º nível de jogo. Tendo em conta o nível, o objetivo passava por adaptar as etapas de aprendizagem aos alunos. Os torneios (anexo 13) também faziam parte do planeamento da UD colocando os alunos em prática constante.

Apesar das poucas aulas da modalidade, o objetivo foi sempre a evolução dos alunos no andebol através do jogo, sempre com as devidas manipulações de forma a adaptar ao nível dos alunos e a possibilitar a sua aprendizagem. Os conteúdos eram passados através desses jogos, fosse no jogo dos 10 passes com foco na marcação individual e na desmarcação, fosse nos jogos com superioridade numérica para facilitar o ataque e proporcionar mais o sucesso dos alunos. Os torneios com igualdade numérica permitiam aos alunos jogar de forma a encontrarem problemas no jogo e posteriormente resolvê-los, neste momento podia aferir o nível em que estes se encontravam e assim delinear estratégias de melhoria.

Apesar de ser este o modelo que senti ser melhor para a aprendizagem dos alunos nesta modalidade, existiram partes da aula com situações de aprendizagem mais analíticas ou desafios como forma de ter o maior número de alunos em prática. Tendo em conta as dimensões físicas disponíveis para cada aula e o número de alunos, planeava a mesma de forma a rentabilizar o espaço e o tempo e assim, podiam estar 4 equipas em situação de jogo e 1 equipa a realizar uma situação de aprendizagem para melhorar determinado gesto técnico ou a própria coordenação motora. A existência da devida rotação das equipas permitia aos alunos passarem o maior tempo possível em prática na modalidade e poderem assim melhorar na mesma.

3.2.7 Camaleão como Gestor de Individualidades

Acredito que temos de ser o professor que os alunos precisam, o que quer dizer que podemos ter posturas diferentes, em turmas diferentes e se possível, até interagir de forma diferente com cada aluno, tendo sempre em vista a potencialização das suas aprendizagens. Procuro ser sempre um

professor próximo dos alunos, no entanto preciso de me adaptar a cada contexto, o que aconteceu por exemplo entre a TR e a TP. Na TR procurei criar essa proximidade, mas ao mesmo tempo impor limites, como afirma Lopes (2011):

> "(…) a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de lhe transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões." (p.7).

Enquanto que na TP podia ter outra proximidade com os alunos devido à maturidade e aos comportamentos demonstrados para comigo e para com o restante NE.

Em alguns casos, tive alguma dificuldade em fazer com que alguns alunos me vissem e me integrassem como seu professor de modo a demonstrarem o devido respeito, a participarem e no comportamento pedido para a disciplina.

Na TR (8º ano), o 'Alberto', o 'Alexandre', o 'António', o 'Carlos' e a 'Maria'[1] foram um grande desafio para mim. O 'Alberto' e o 'Alexandre' demonstravam ter capacidades e qualidades que não estavam a colocar em prática na disciplina, contudo o 'Alberto' demonstrava também ter um comportamento pouco correto nas aulas causando distúrbios e destabilizando os colegas. Procurei através do diálogo fazê-los ver que possuíam qualidades e no caso do 'Alberto', explicar-lhe que os seus comportamentos não eram adequados ao contexto de aula, mas sem sucesso.

Optei por outra abordagem e decidi mostrar uma faceta de professor autoritário, apesar de não ser a que mais aprecio. Contudo, achei não ser a mais adequada, principalmente por não me identificar com ela.

[1] Todos os nomes referidos ao longo do presente relatório são fictícios de forma a proteger a identidade dos indivíduos.

A última estratégia utilizada foi aquela que trouxe uma mudança no comportamento do ‘Alberto’ para o restante ano letivo. Essa estratégia passou por mostrar o meu interesse nas atividades extra que o aluno realizava, o ‘Alberto’ era guarda-redes de hóquei em patins no Valongo. Ouvi-lo falar sobre a prática, nomeadamente nas suas propostas (vindas de clubes de topo portugueses) e nas suas experiências de estágios e competição, fizeram com que se ultrapassasse a barreira que existia na nossa relação. Neste momento, encontrei um aluno empenhado, preocupado com o seu desempenho e com a sua nota à disciplina. No final mostrou ser um dos alunos mais empenhados no 3º período, o que para mim foi uma grande conquista pois reconhecia grande valor e capacidades naquele aluno.

No caso do ‘Alexandre’ para além de mostrar capacidades, mostrava-se pouco interessado pela disciplina apesar de manter comigo uma boa relação. Sabia que o seu histórico familiar era complicado e que isso poderia influenciar as suas atitudes e forma de estar. Assim sendo, procurei recorrer à estratégia que utilizei com o ‘Alberto’ e assim, mostrar mais interesse pelo seu lado competitivo, uma vez que era jogador de futebol no Sobreirense (clube local). Fui inclusive, assistir a um dos seus jogos e de outro colega da turma, o que fez com o ‘Alexandre’ percebesse que o professor estava atento, interessando na sua educação e que se preocupava.

Quanto ao ‘António’ e ao ‘Carlos’, estes mostraram no início do ano um comportamento desviante dos restantes colegas da turma. Faziam parte da mesma equipa, mas não interagiam com os restantes colegas de forma participativa. Inicialmente, a postura por eles adotada era a de destabilizar os colegas e as aulas sem se preocuparem com as consequências. Nestas idades e com a adolescência é comum os jovens confrontarem os adultos, adotando comportamentos e atitudes rebeldes, sendo esta uma fase de crescimento e aprendizagem. Há neste período uma transição dos valores morais da infância para a fase adulta e existem comportamentos contraditórios e incoerentes, muitas vezes de forma a testarem os mais velhos (Navarro, 1998). Porém, existe outro facto que pode influenciar o comportamento dos alunos. O facto de estes não realizarem atividades extra-aula é um deles. “Na adolescência comprova-se que os jovens com uma bagagem de passatempos,

entretenimentos ou que pratiquem desportos têm menos problemas de estudos e de condutas do que os outros.” (Navarro, 1998, pp. 83-84).

Neste sentido, para melhorar a forma de estar do ‘António’ e do ‘Carlos’, senti necessidade de recorrer a algumas estratégias. Poderia ter adotado a estratégia de os separar em diferentes equipas, mas não considerei que fosse a melhor solução pois os comportamentos poderiam manter-se e até prejudicar outros alunos. Assim, procurei através do MED fomentar mais a competição, os resultados, as classificações e a festividade como meio de potenciar os alunos e de criar neles vontade de mostrarem o seu valor. Segundo Graça e Mesquita (2017), o esforçar-se e competir para alcançar resultados fazem parte do *ethos* do jogo e da cultura desportiva, e a competição deve estar assente na ética de respeito pelo espírito de jogo, promovendo a participação e oportunidades equitativas de jogo.

Conseguindo envolver os alunos nas aulas acredito que só traz benefícios para as suas aprendizagens e satisfação. Segundo Hastie, Ojeda e Luquin (2011), na literatura, estudos demonstraram a importância do MED no entusiamo e prazer dos alunos nas aulas de EF.

A ‘Maria’, ao longo deste ano letivo, foi para mim um desafio no sentido de conseguir melhorar a sua participação e envolvimento na turma. Inicialmente, o PC retratou a situação particular da aluna pelo afastamento que demonstrava em relação aos seus colegas, pela timidez e reduzida participação na disciplina, como também as faltas de assiduidade que anteriormente dava ou faltas de material constante, sobretudo na Natação.

Neste ano letivo, as faltas de assiduidade não foram motivo de preocupação porque foram muito poucas e sempre justificadas. O que rapidamente notei no início deste EP, foi a distância que mantinha com a maior parte dos seus colegas da turma e também comigo. A primeira estratégia usada na turma com a criação e a filiação das equipas proporcionou desde logo uma melhor empatia da aluna na relação com os outros. No entanto, surgiu outra adversidade com o início da Natação, o PC alertou para o facto de a ‘Maria’ no ano anterior não ter realizado nenhuma aula. O meu objetivo era que a aluna realizasse aulas práticas nesta UD, o que infelizmente não aconteceu. Tentei ao longo das aulas incentivá-la a praticar a modalidade, tentei mostrar o meu apoio, procurei também junto das suas colegas mais

próximas que a motivassem para a prática e tentei incentivá-la através da premiação/bonificação. Contudo todas as estratégias foram sem sucesso, provavelmente a solução mais plausível passava pelo diálogo com o Encarregado de Educação, que em algumas ocasiões enviava justificações para a não realização da prática.

Não fui capaz de encontrar uma justificação clara para esta relutância por parte da aluna, no entanto percebi que poderiam existir fatores que a podiam perturbar, nomeadamente a sua idade (15 anos) em relação aos seus colegas (12/13), o seu excesso de peso podendo resultar em complexos com o seu corpo e/ou a sua timidez ou dificuldade no meio aquático. Como afirma Navarro (1998), na adolescência devido às transformações do corpo geram-se variações de humor e de comportamento assim como instabilidades emocionais.

A estratégia que encontrei para a 'Maria' participar na aula e poder adquirir novas aprendizagens na modalidade foi a atribuição de funções aos alunos que não realizavam a prática como era o seu caso. Essas funções passavam por: ser treinador numa pista ou treinador de um aluno com mais dificuldades e por auxiliar na colocação e arrumação do material. Enquanto os colegas se equipavam, explicava aos treinadores os conteúdos a focar na aula assim como as técnicas determinantes e a identificação dos erros.

Assim, através dos cartões de tarefas utilizados por pista, a 'Maria' podia adquirir novos conhecimentos e podia ajudar os seus colegas na prática. Tentei desta forma promover ao máximo, dentro das possibilidades, a participação da aluna e potenciar as suas aprendizagens.

No 2º Período, acredito que consegui intensificar melhor as aprendizagens da 'Maria', a sua relação com os colegas e a sua felicidade em aula através das responsabilidades e autonomia atribuídas às equipas assim como as classificações em cada torneio de andebol. Através das modelações às regras do jogo consegui denotar a sua felicidade e satisfação quando conseguia ter sucesso em competição.

3.2.8 O desafio das aulas de Natação na minha prática profissional

Para a prática da Natação, a EC tem um acordo com a Câmara Municipal de Paredes para a utilização da piscina da Rota dos móveis, situada a 15 minutos da EC (por um caminho alternativo realizado com os alunos). Esta proporciona condições excelentes para lecionar a modalidade.

Figura 6 – Piscina Municipal da Rota dos Móveis

No começo da modalidade estava com receio na operacionalização das aulas, tinha dificuldade em idealizar a sua organização e o seu desenvolvimento e tinha receio relativamente à segurança dos alunos dentro da piscina grande. Iserbyt et al. (2016) refere que "(…) se alguém ensina natação para iniciantes, a segurança dos alunos pode exigir instrução direta em vez de métodos mais centrados no aluno". No entanto, com o auxílio do PC, consegui assegurar a segurança dos alunos e continuei a desenvolver o meu trabalho suportado pelo MED sem recorrer a outros modelos de ensino.

Uma das aulas da modalidade foi lecionada pelo PC, o que me deu oportunidade para observar, tirar ilações e refletir sobre o que poderia extrair para a minha prática em termos de segurança, organização e gestão da aula. Para esta organização, segui o estilo de ensino de inclusão em ambas as turmas e reparti os alunos por níveis de habilidade, sendo que mais próximo do bordo da piscina e consequentemente de mim, estavam os alunos com mais dificuldades.

Nas primeiras aulas de natação que lecionei surgiu uma grande dificuldade que afetou o desenvolvimento das mesmas. Ao mesmo tempo que as minhas aulas aconteciam, decorriam na piscina pequena aulas de hidroginástica. A primeira vez que surgiu esta adversidade, senti que a aula não correu bem, o que me fez recorrer a estratégias para a minimizar os efeitos negativos sentidos. Por exemplo, os alunos distraíram-se, não ouviam nem compreendiam as minhas instruções e apresentavam comportamentos negativos. Senti que essas aulas não contribuíam para a aprendizagem dos alunos sobretudo por não ter agido no imediato para ultrapassar os obstáculos.

Neste sentido, para um melhor funcionamento das futuras aulas adotei estratégias que passaram pela junção de pistas junto das plataformas de salto, para poder comunicar com os alunos numa posição mais afastada da hidroginástica e fora do campo de visão dos alunos. Essa estratégia teve efeitos na melhoria da comunicação, no entanto, o tempo perdido nas transições de tarefas e de pistas mostrou ser um aspeto bastante negativo.

Posto isto, através do MED senti necessidade de evoluir nas responsabilidades atribuídas aos alunos. Aqueles que não faziam a parte prática por algum motivo, mas que eram obrigados a trazer equipamento adequado para a entrada nas instalações da piscina, passaram a desempenhar a função de treinadores tornando-se assim o meu elo de ligação com os alunos das pistas. Quando o número de alunos sem fazer aluna prática era maior, a função de treinador era desempenhada por pista ou acompanhavam de forma individual os alunos com mais dificuldades. Enquanto os alunos se equipavam explicava aos treinadores os conteúdos da aula, os objetivos pretendidos e os erros comuns que deviam ter em atenção para alertarem os colegas. Posteriormente, procedia à utilização de cartões de tarefas como forma de criar desafios a todos os alunos e como forma de me libertar para poder auxiliar mais os alunos com feedbacks sobre os seus desempenhos. O professor deve através de estratégias de ensino indiretas conceder autonomia aos alunos, intervindo quando estes o requerem (Farias et al., 2016).

Esta organização e o recurso mais aprofundado ao MED veio facilitar muito a minha prática e possibilitou um maior desenvolvimento dos alunos. Com o aumento das suas responsabilidades, com as funções bem designadas e com os cartões de tarefas consegui (em conjunto com os alunos) ultrapassar

os obstáculos e assim aproveitar da melhor forma possível o tempo de prática ao longo de todas as aulas da UD.

3.2.9 Feedback: a importância de terminar um ciclo para a aprendizagem dos alunos

Enquanto aluno e agora enquanto professor sempre considerei muito importante o FB na ação do professor na melhoria de aprendizagens do aluno. O FB é uma reação adotada pelo professor quanto a uma ação desempenhada por um aluno, o seu objetivo é alterar essa mesma ação no sentido de a melhorar (Rosado & Mesquita, 2015a).

Enquanto aluno gostava sempre de ouvir algum comentário do professor pela forma como desempenhava determinada tarefa, fosse congratulando-me ou corrigindo-me, assim sabia que o professor estava atento e se preocupava comigo e com o meu desenvolvimento. Hoje enquanto professor, sou da mesma opinião, o diálogo faz parte da relação e interação entre o ser humano e por isso acredito ser importante mostrar aos alunos que estou presente e disponível para os ajudar.

Neste sentido, Rosado e Mesquita (2015a) afirmam que o FB resulta da "(…) tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal (…)" (p.84).

Procurava na minha prática dar FB ao máximo de alunos possível para assim contribuir para o seu desenvolvimento, no entanto caso não fosse bem feito podia não estar a ajudar em nada. Por exemplo, numa fase inicial da UD de natação, o meu objetivo era o de ajudar todos os alunos, mas eu não estava a concluir os ciclos de FB, tendo o PO feito essa observação no sentido de eu melhorar esse aspeto.

> *"Senti que tenho de conseguir ajudar mais os alunos, ou seja, à parte da gestão e organização da aula, observar mais os seus comportamentos na prática de modo a dar um FB mais específico para beneficiar o seu desempenho."* (DB, 29 de novembro de 2019).

Consegui melhorar nesse aspeto também graças à evolução em simultâneo da minha confiança e segurança na aula através dos mecanismos de gestão e controlo da aula.

3.2.10 O desafio de potenciar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais

A inclusão é um conceito fulcral na nossa sociedade e não se restringe apenas à inclusão de pessoas excluídas pela sociedade devido à sua etnia, religião, ou orientação sexual nem se restringe apenas a adultos. As crianças também são excluídas e estigmatizadas, seja pela sua etnia ou religião, pelo seu estatuto social ou pela sua condição física. É por isso muito importante trabalhar com as crianças no que diz respeito à inclusão de pessoas com NEE, pois elas farão parte do futuro da nossa sociedade.

Incluir crianças no ensino dito “normal” é vantajoso na medida em que este ensino incentiva o seu desenvolvimento pessoal e social, permite-lhes estabelecer e fortalecer relações e laços com a comunidade (neste caso com outras crianças, professores, funcionários, etc.) e permite-lhes desenvolver capacidades para enfrentar as adversidades do dia-a-dia (Oliveira, 2007).

Segundo Figueiredo (2015), as crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais frequentam com menos intensidade as aulas de EF, muito devido à falta de formação dos professores, à falta de meios físicos, de recursos materiais e humanos (para auxílio complementar), à falta de oportunidades e ao facto de os programas de EF não serem adaptados às características específicas destes alunos.

Num estudo realizado por Vitta F., Vitta A.. & Monteiro (2010), numa série de entrevistas realizadas a professores, a maioria destacou a importância da temática das NEE na formação académica do professor, bem como a formação contínua e as especializações para uma melhor intervenção junto das crianças.

Uma das formas que Rimmer e Rowland (2008, citado em Figueiredo, 2015) salientam para o aumento da atividade física nas pessoas portadoras de deficiência é a sensibilização dos familiares, pares e comunidade para a prática

de exercício e ainda a eliminação de barreiras físicas e sociais à participação destas pessoas. De acordo com Vitta et al. (2010), "(…) embora a deficiência esteja na criança, não seria ela a causa das dificuldades de aprendizagem, mas sim a falta de adaptação do meio em que ela vive." (p.420).

A EF é muito importante para a nossa saúde e para o nosso bem-estar físico e mental, mas é principalmente importante para a vida e desenvolvimento destas crianças. Segundo Figueiredo (2015):

> "(…) o contributo que a Escola e a EF têm na vida destas crianças, não só a nível da promoção de estilos de vida saudáveis, mas também pelo facto de que através da EF as crianças (com e sem NEE) têm a oportunidade de experienciar a multilateralidade e a variedade de modalidades que englobam esta disciplina. Através da EF, os alunos têm acesso à prática de AF, e conseguem usufruir os inúmeros benefícios que da mesma advêm (…)" (p.18).

As crianças portadoras de NEE possuem um tempo de aprendizagem mais longo do que as restantes e com algumas limitações, o que só enfatiza a necessidade de serem realizadas adaptações ao modelo atual de ensino de forma a integrar estes alunos e as suas especificidades e a necessidade de incentivar a reflexão sobre estas temáticas (Vitta et al., 2010).

Na minha turma como já havia referido, tinha um aluno com NEE, o 'Afonso' que possuía Trissomia 21. Como esta era para mim uma nova realidade, senti necessidade de perceber o que era este problema e o que ele representava na vida do 'Afonso'.

A Trissomia 21 ou Síndrome de Down é uma doença que se caracteriza por uma anomalia no par de cromossomas 21, ou seja, o portador desta síndrome em vez de possuir 46 cromossomas, possui 47. As pessoas portadoras desta doença genética, possuem normalmente atrasos mentais e/ou cognitivos bem como semelhanças fisionómicas (Oliveira, 2007). Segundo o autor, para se trabalhar com crianças portadoras de Síndrome de Down de forma a se ultrapassar as limitações e minimizar as consequências da doença deve "(…) intervir-se em todas as áreas que influenciam o desenvolvimento da cognição, ou seja: linguagem, movimento, afetividade." (p.38).

Neste sentido foi necessário efetuar alterações ao projeto educativo (anexo 14) do ‘Afonso’ tendo em conta as suas necessidades e limitações. As alterações a que me refiro, foram ao nível das competências (gerais, específicas e transversais), dos recursos (por exemplo o uso constante do material didático na natação) e das adaptações à sua avaliação, tendo em conta as suas capacidades e o seu desenvolvimento.

De forma a situar e a explicar algumas estratégias utilizadas, irei destacar o que realizei em cada modalidade lecionada e irei enfatizar as dificuldades que fui sentindo ao longo deste ano letivo perante as NEE do ‘Afonso’.

No que diz respeito à orientação, utilizei como estratégia juntar o ‘Afonso’ a um aluno mais experiente da turma que fazia parte do DE nesta modalidade. O meu objetivo era o de ter alguém capaz de auxiliar o ‘Afonso’ e apoiá-lo na realização dos percursos e dos mapas das aulas. Segundo Mesquita et al. (2015), ter alunos mais capacitados a apoiar colegas com mais dificuldades faz com que todos se sintam elementos da equipa.

Desta forma estava seguro por saber que o aluno tinha sempre o seu colega por perto e que o incentivava na realização dos mapas. Com apoio do colega, o ‘Afonso’ manteve-se quase sempre focado durante as aulas, à exceção de algumas tentativas de se afastar ou parar de fazer os exercícios, porém o colega que o acompanhava advertia-me no sentido de o voltarmos a integrar na aula.

Quanto à natação, apesar de ser uma modalidade apreciada pelo ‘Afonso’, ele precisava de cuidados e atenção redobrados. Nas aulas existia sempre um aluno que não realizava a parte prática e, aproveitando esse fator, colocava esse mesmo aluno a exercer funções de treinador (associadas ao MED) e assim passava a ter uma atenção redobrada sobre o ‘Afonso’. As aulas eram lecionadas através do ensino por níveis e por isso tinha o cuidado de o colocar na pista mais próxima do bordo da piscina (assim como os colegas com mais dificuldades), sem nunca o colocar à parte da turma. O ‘Afonso’ mostrou-se sempre muito interessado e concentrado nas tarefas bem como na modalidade, o que para mim foi muito compensador.

No badminton, o ‘Afonso’ jogava com os colegas e tentava realizar as tarefas consoante as suas possibilidades, apenas demonstrava mais

dificuldade na realização dos gestos técnicos o que dificultava a sua aprendizagem nas sequências criadas e no sucesso em situação de jogo. Procurei por isso, fazer com que o 'Afonso' participasse no jogo e se sentisse parte da turma, em detrimento da melhor execução dos gestos técnicos.

No 2º Período, tinha algum receio da resposta do 'Afonso' quanto às modalidades dos jogos desportivos coletivos (JDC) pela dificuldade a nível tático, na leitura e compreensão do jogo e a nível da execução dos gestos técnicos sobretudo no voleibol.

Iniciámos com o Voleibol e não foi fácil, senti muitas dificuldades em integrar o 'Afonso' com os restantes colegas e em potenciar o seu nível na modalidade, pelo facto de o Voleibol ser bastante técnico e porque o 'Afonso' perdia rapidamente a concentração nas tarefas e/ou no jogo. Em algumas situações senti-me impotente dada a situação.

> *"A aula correu como planeado, nos mesmos moldes das anteriores, as equipas a trabalharem nos erros que apresentaram e a refletir sobre os que tiverem nos torneios. O Professor questionou sobre a trabalho de aula do 'Afonso' Alves, sobre o seu comportamento. A verdade é que numa modalidade como o Voleibol, uma modalidade muito técnica, não é fácil manter o 'Afonso' focado na aula e conseguir adaptar às suas necessidades. Foi uma das dificuldades que mais tive em relação à adaptação da modalidade para o 'Afonso' e para a continuidade da sua inclusão na equipa."* (DB,3 de março de 2020).

Certamente poderiam existir outras estratégias que me levassem a solucionar as dificuldades com que me deparei em relação ao 'Afonso', porém aquelas que utilizei relacionavam-se com o estar mais próximo dele, com focar-me mais no seu trabalho e auxiliá-lo na execução das tarefas.

Utilizei algumas estratégias mais analíticas como por exemplo, a realização do serviço contra a parede finalizando com o apanhar da bola, o passe de frente contra a parede ou a realização dos gestos técnicos na minha direção. Nesses momentos, sentia que o 'Afonso' tentava esforçar-se para me mostrar que conseguia e isso para mim, eram conquistas. Outra situação que considero ser outra conquista não só para o aluno como para a turma, deve-se ao facto de as equipas procurarem incentivar o 'Afonso' e incluí-lo nas tarefas

da aula (como por exemplo na preparação da equipa para os torneios). As aulas lecionadas através do MED permitem a criação de um clima incentivador para todos os participantes e oportunidades de aprender e jogar (Graça & Mesquita, 2017).

O Atletismo e o Judo (apesar de poucas aulas), foram modalidades bastante positivas para o 'Afonso' sobretudo a última. No Atletismo, dentro das suas possibilidades empenhava-se em melhorar, fosse no salto em comprimento fosse no lançamento do peso ou na velocidade. No Judo, como foi uma modalidade nova para todos, a resposta foi muito interessante e positiva. O 'Afonso' mostrava-se entusiasmado pela prática dos jogos e tarefas que propunha, inclusive foi muitas vezes o meu "parceiro" para demonstrar aos colegas. O trabalho de pares permitia também realizar rotação, o que fazia com que o 'Afonso' tivesse a possibilidade de interagir com vários colegas durante a aula. Os jogos de equilíbrio e oposição faziam-no pensar em mostrar os músculos e a sua força aos colegas, o que evidenciava também a satisfação que tinha nesses momentos.

Por fim, a modalidade que terminámos no período presencial até ao surgimento da pandemia, o Andebol, foi mais um grande desafio que acredito ter tido mais sucesso que o Voleibol. Apesar de terem sido poucas aulas, senti que o 'Afonso' estava muito mais envolvido, quer com a equipa quer na modalidade e no jogo. Este conseguiu participar em tarefas com os colegas (jogo dos 10 passes, jogos de transição, etc.) e com mais ou menos dificuldades conseguiu participar no jogo. Constatei que apenas precisava de incentivo e do apoio dos pares para participar e assim conseguir fazer parte da equipa e atingir os objetivos estabelecidos (por exemplo: como chegar aos 10 passes para fazer 1 ponto).

Sinto que o 'Afonso' precisa de muito apoio e atenção, precisa de um professor mais próximo para se conseguir aplicar e focar na disciplina, e assim potenciar a sua aprendizagem. Para mim, a oportunidade de ser professor do 'Afonso' foi muito desafiante e gratificante, porque acredito que me fez crescer e evoluir como profissional.

Felizmente, houve também outra aluna, a 'Tânia', que fez com que este EP fosse mais enriquecedor e que me deu uma maior bagagem para estar melhor preparado para situações futuras.

A ‘Tânia’ sofre de paralisia na parte direita do corpo e embora fosse aluna de outro colega do NE, também assisti e lecionei aulas individuais de Natação (algumas em conjunto com outro colega do NE). O PC considerou que seria melhor para a ‘Tânia’ ter aula na piscina pequena do complexo de forma mais isolada da sua turma e forneceu algumas diretrizes relativamente à forma de as lecionar.

A dificuldade inicial passava por conseguir motivar e ajudar a aluna a ultrapassar a sua timidez e complexos, uma vez que não mostrava muito interesse pela modalidade nem pelo meio aquático. Porém, através de jogos e desafios mais alcançáveis, conseguimos com que a ‘Tânia’ mostrasse mais empenho.

Tendo em conta as limitações evidentes na natação, tivemos de traçar pequenos objetivos mais específicos (por exemplo: deslizar um número de azulejos do chão até ao bordo da piscina, propulsão durante curtos períodos, equilíbrio horizontal com os olhos fechados e com o pensamento em alguma tarefa, imergir a boca e o nariz, etc.) e mais físicos, de forma a tentar melhorar a sua condição (mobilização dos MS e MI com o chouriço, agarrar e atirar diferentes objetos com o membro superior paralisado, etc.). Para mim foi muito gratificante ver as pequenas conquistas que a ‘Tânia’ alcançou e os resultados diretos da minha atuação na melhoria da sua condição.

> *“Não estava à espera, mas tive aqui uma nova aprendizagem e uma nova experiência, ao observar o professor cooperante a dar aula à aluna na piscina pequena e posteriormente eu a fazê-lo. A ‘Tânia’ adaptou-se rapidamente e ficou predisposta para a realização da aula. Percebi que se tinha divertido e que mostrava vontade de continuar na piscina, o que para mim foi muito gratificante verificar a mudança de comportamentos e atitudes que consegui provocar.”* (DB, 8 de setembro de 2019).

O papel da EF nas crianças com NEE é uma mais valia para o seu desenvolvimento motor uma vez que, possibilita o domínio do movimento, o controlo do espaço e o aumento da autonomia física e pessoal (Oliveira, 2007). O autor enfatiza ainda o benefício do trabalho em grupos/equipa, por este potenciar o “(…) desenvolvimento da socialização, aumenta o interesse da

criança, diminui a sua apatia e dá-lhe mais oportunidades de inserção e adaptação ao meio envolvente.” (p.47).

3.2.11 Reflexos do processo de E/A

O Voleibol, modalidade que abordei no 2º período na TR foi um dos grandes desafios que tive no Desenvolvimento Profissional do EP e que constituiu um aprofundamento da minha parte. Talvez por no período anterior não ter abordado JDC, pela reflexão constante sobre as minhas práticas e necessidade de perceber os efeitos destas em cada um dos alunos e pela dificuldade que a modalidade representa para muitos deles.

Considerando o referido e na procura de respostas, o trabalho desenvolvido ao longo da UD de voleibol tornou-se alvo de estudo. Unidade esta que foi desenvolvida recorrendo ao MED na sua estrutura dinâmica, às atividades e responsabilização, mas também às mais valias do incremento do MAPJ para o tratamento didático especializado.

Esta investigação que irei de seguida apresentar remete para as respostas que procurava, recaindo sobre o desempenho dos alunos no jogo de voleibol com atenção aos diferentes níveis dos alunos. Torna-se importante chegar a estas conclusões para que me ajudem a situar e melhorar a minha prática futura através dos resultados encontrados.

3.2.11.1 Análise da eficácia e envolvimento em jogo numa unidade didática de voleibol em função do nível de habilidade dos alunos: efeitos da implementação de uma unidade didática híbrida (MED-MAPJ)

Resumo

O estudo de investigação pretende analisar o impacto do modelo híbrido, composto pelo Modelo de Educação Desportiva e pelo Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, na *performance* de alunos no jogo de Voleibol nomeadamente entre alunos de maior e menor habilidade. O estudo foi

realizado ao longo de três momentos de uma UD de 10 aulas numa turma de 8º ano (n=23, idade média =13,04). As ações dos alunos no jogo nesses três momentos distintos foram codificadas e tratadas posteriormente com vista a obter os seus valores de *performance* no jogo. Os resultados dos dados observados demonstraram a existência de melhorias significativas nos gestos técnicos e no desempenho global no jogo na turma e no grupo de alunos de maior habilidade. No que concerne ao grupo de alunos de menor habilidade apresentaram melhorias significativas no serviço, distribuição e desempenho global no jogo.

PALAVRAS-CHAVE: VOLEIBOL; PERFORMANCE EM JOGO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO DE ABORDAGEM PROGRESSIVA AO JOGO; OBSERVAÇÃO EM JOGO.

Abstract

The research study intends to analyze the impact of the hybrid model, composed by the Sports Education Model and the Step Game Approach, in the students' performance of a Volleyball game, especially in Higher and Lower Skilleds. The study took place in three moments of a Didactic Unit of 10 classes in an 8th grade class (n = 23, average age = 13.04). The actions of the students in the game in these three different moments were codified and treated later in order to obtain their performance values in the game. The results of the observed data demonstrated the existence of significant improvement in the technical gestures and overall performance in the class game and in the Higher Skilleds group. Concerning the Lower Skilleds group, they presented significant improvements in the serve, distribution and overall performance in the game.

KEYWORDS: VOLLEYBALL; GAME PERFORMANCE; SPORT EDUCATION MODEL; GAME APPROACH MODEL; GAME OBSERVATION.

Introdução

O presente estudo de investigação encontra-se relacionado com a *performance* dos alunos nos jogos de Voleibol (em três distintos momentos), tendo em conta a utilização de um modelo híbrido de ensino. A utilização deste modelo, recorrendo à simbiose do modelo de educação desportiva (MED) e do modelo de abordagem progressiva para o jogo (MAPJ), tem como objetivo potenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

O MED de Siedentop, é apresentado como uma forma de educação lúdica em alternativa ao "currículo de mal-entendidos" na relação da escola com o desporto e a competição (Graça & Mesquita, 2017). Com este modelo pretende-se que os alunos estejam no centro do processo, possuam um maior envolvimento no processo de aprendizagem e se foquem no trabalho em equipa para alcançar objetivos mútuos. Desta forma, potencia-se nos alunos a criação de um espírito de equipa, promove-se o planeamento, a prática, a competição, a melhoria de desempenho e o desenvolvimento de capacidades sociais (Siedentop, 2002).

O MAPJ remete desde a fase inicial de aprendizagem, para o conhecimento do aluno, para a compreensão do processo e para a perceção do porquê e quando recorrer a determinado gesto técnico (Mesquita et al., 2017). Este modelo apoia-se em ideias de outros modelos como o MED, o modelo de ensino do jogo para a compreensão e o modelo desenvolvimental das tarefas e do jogo, que preconizam abordagens sólidas e com referência aos valores envoltos no desporto (Mesquita et al., 2017).

3.2.11.1.1 O recurso aos Modelos de Ensino para potenciar a aprendizagem no jogo de Voleibol

A modalidade de Voleibol constitui um dos jogos desportivos que apresenta mais dificuldade na aprendizagem, sobretudo nos aspetos técnicos que têm vindo a ser o principal foco de treino e dos trabalhos em contextos analíticos, muitas vezes desvirtuados daquilo que é o jogo (Mesquita et al., 2017).

Sendo o meu foco a aprendizagem dos alunos, tornou-se primordial recorrer a modelos que me auxiliassem a potencializar os mesmos de forma contextualizada. No que diz respeito ao MED, este apresenta uma abordagem alternativa aos modelos mais tradicionais, uma vez que adequa as formas de jogo ao contexto e às capacidades dos alunos, e é capaz de motivar e permitir a participação de todos (Graça & Mesquita, 2017). Por sua vez, o MAPJ possibilita o jogo de uma forma menos complexa (1x1) até à forma de jogo principal da modalidade (6x6) e possibilita a manipulação de constrangimentos de forma a tornar possível a prática dos alunos (Mesquita et al., 2017). Segundo os autores, através do MAPJ os gestos técnicos são trabalhados no decorrer do processo e no avanço das etapas de aprendizagem.

Assim, de forma a conseguir perceber a evolução do processo E/A, torna-se útil a análise da *performance* dos alunos tendo em conta os gestos técnicos.

3.2.11.1.2 Objetivos do estudo

Este estudo tem dois objetivos gerais, são eles: (i) analisar de forma exploratória e descritiva a evolução da *performance* de jogo da turma, na modalidade de Voleibol em três momentos da UD e (ii) comparar o desempenho durante o jogo de Voleibol, entre alunos de maior e menor habilidade no decorrer de três momentos da UD.

Como objetivos específicos, pretendi: (a) analisar a eficácia de determinados gestos técnicos, (b) analisar a *performance* geral em jogo, (c) analisar o envolvimento no jogo e (d) comparar o desempenho entre alunos de maior e menor habilidade.

O meu objetivo final será o de refletir sobre o impacto do modelo de ensino híbrido na aprendizagem dos diferentes alunos e sobre a sua eficácia, evolução nos diferentes momentos da unidade de ensino e envolvimento no jogo.

3.2.11.1.3 Métodos

3.2.11.1.3.1 Participantes

O estudo realizado foi aplicado no concelho de Paredes, numa escola de acolhimento a estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a Escola Básica e Secundária da Sobreira.

Os participantes do estudo são alunos do 3º ciclo da minha TR do 8ºB. A turma era composta por 25 alunos, no entanto, 2 dos alunos não fazem parte da amostra para efeitos do estudo devido às faltas de assiduidade cometidas durante os três momentos da unidade de ensino. Deste modo, apenas fizeram parte da amostra 23 alunos: 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, sendo a média de idades de 13,04 anos. No geral, a turma apresentava um comportamento exemplar, foi muito assídua, participativa e empenhada ao longo do ano letivo, incluindo nesta unidade de ensino.

Devido ao facto de o estudo ter sido aplicado no decorrer do 2º período, eu já possuía algum conhecimento do nível dos alunos (participantes) na modalidade referida, encontrando-se estes num nível médio em relação às restantes turmas do mesmo ano de escolaridade.

3.2.11.1.4 Procedimentos

Para iniciar o estudo foi necessário recolher o consentimento informado dos participantes e dos seus representantes legais. Concedida a permissão, o professor investigador explicou ao grupo alvo quais os objetivos do estudo, a duração do mesmo e também para que efeito iriam servir os resultados. Neste sentido, todos os alunos foram devidamente informados e esclarecidos quanto ao papel que teriam ao longo da investigação, sendo que se assimilaria a uma normal participação nas aulas de EF.

Quanto à composição dos referidos momentos, estes inseriram-se na UD de voleibol constituída por um total de 10 aulas, repartidas em blocos de 100 minutos (7) e 50 minutos (3), no 2º Período.

3.2.11.1.4.1 O desenvolvimento do modelo híbrido: MED e MAPJ

Através do MAPJ, recorri a uma evolução gradual tendo em conta a resposta dos alunos desde a forma de jogo 1x1 até ao 3x3, considerando que o 2x2 possuiu um papel importante neste processo de E/A, o qual foi alvo de estudo. Os gestos técnicos foram também uma componente essencial pois fizeram parte das aprendizagens neste percurso e por serem importantes para a realização e sucesso de um jogo de Voleibol.

O MED serviu também como forma de estruturar e organizar a aula e a turma, algo que já vinha fomentado desde 1º Período, sendo que as equipas permaneceram com os mesmos elementos. Com o aumento das responsabilidades dos capitães e das equipas e com o envolvimento na competição, os alunos começaram a trabalhar em equipa (*team practice*) com objetivos comuns. Assim, como refere McMahon e MacPhail (2007), o professor ao aumentar a responsabilidade dos alunos adota uma postura de facilitador do processo. Estes tiveram oportunidade de junto das suas equipas refletirem sobre o desempenho individual e em grupo, e sempre que o faziam, produziam registos para que no futuro pudessem melhorar/trabalhar as principais dificuldades e as táticas/técnicas de forma a aplicarem na competição 2x2. Segundo Farias et al. (2016), motivar a reflexão nos alunos relativamente aos problemas táticos com os quais se deparam, é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo.

Os benefícios do MED tornaram-se visíveis quando os alunos começaram a trabalhar e a jogar numa perspetiva de resolução de problemas de forma autónoma. A autonomia atribuída pelo professor faz com que procurem soluções para os problemas que surgem (Graça & Mesquita, 2017).

De forma a proporcionar a aprendizagem dos alunos é necessário o professor desenvolver conhecimento pedagógico do conteúdo (Graça & Mesquita, 2017). Por isso e para poderem corrigir e evoluir o seu desempenho, foi disponibilizado um manual de exercícios com tarefas para melhorarem os gestos técnicos e tarefas contextualizadas com os problemas que encontravam no jogo (o posicionamento em campo, a adoção de uma atitude dinâmica, e a

cooperação, etc.). O manual de exercícios continha algumas tarefas mais analíticas para melhorar determinados gestos técnicos, em situações de jogo ou com participação de todos os elementos da equipa, e ainda desafios que promoviam a cooperação da equipa e a melhoria do desempenho individual.

Foram também criadas tarefas de equipa sem oposição com objetivos diferentes (na sua maioria táticos) mediante as dificuldades de cada uma, a posição fundamental e o 2º toque, 3º toque, 3º toque com variantes (intencionalidade nas ações), etc. Pois como afirma Mesquita et al. (2005), o MAPJ aporta três tipos de tarefas: de aquisição (gesto técnico), estruturação (domínio tático e técnico sem oposição) e adaptação (semelhantes ao jogo de voleibol completo).

Relativamente às regras das competições, dos torneios realizados, houve modelações de acordo com o nível em que se encontravam os alunos. Por exemplo, numa fase inicial o serviço podia ser substituído pelo passe de frente de forma a possibilitar melhorias no jogo, era permitida a realização do auto passe e havia um aluno que podia agarrar a bola aquando da receção (de forma a obter sucesso). Durante o processo, essas modificações foram sendo alteradas ou anuladas. O serviço por baixo, por exemplo, passou a ser obrigatório, mas com a possibilidade de o realizar mais próximo da rede, até que começou a realizar-se na sua plenitude, à exceção dos alunos identificados com dificuldades (tendo-se verificado o mesmo no auto passe).

No decorrer da unidade de ensino, os alunos tinham quase a obrigatoriedade de cumprir com o mínimo de 2 toques para atacarem, como forma de promover o jogo, mas no final tinham abertura para tomarem decisões tendo em conta as consequências das suas ações para a equipa.

No final da unidade de ensino, incluindo o terceiro momento de observação, os alunos tinham a possibilidade de realizar serviço por baixo ou serviço por cima, o que os fazia repensar nas possibilidades (arriscar e criar mais dificuldades ao adversário ou jogar pelo seguro com menos probabilidade de errar a ação). Deixou de haver a obrigatoriedade dos 2 toques, no entanto quando realizados com sucesso (vencer a jogada) valia 2 pontos no jogo e caso realizassem os três, valia 3 pontos. As 5 equipas (5 elementos cada), podiam definir estratégias de jogo escolhendo as duplas para cada confronto,

por exemplo, formar uma dupla mais forte ou duas duplas mais equilibradas ou escolher uma dupla para enfrentar os adversários mais fortes, etc.

Neste sentido, o trabalho didático, as modificações e adaptações foram realizadas em função do nível dos alunos (Mesquita et al., 2017), recorrendo ao MED, à afiliação, à festividade e à competição que fizeram sempre parte das aulas. A existência da competição permite distinguir os momentos de treino da própria competição e também proporcionar a festividade e evento das competências (Graça & Mesquita, 2017). O formato competitivo permitiu a recolha de dados ao longo dos três momentos (momento 0, momento intermédio e momento final) de avaliação, na forma de jogo 2x2.

A escolha do modelo híbrido já enfatiza uma participação equitativa aos praticantes e por isso, não era retirado tempo de prática aos alunos em detrimento de outras funções. Em momentos em que não o era possível, é que se experienciaram outras responsabilidades (árbitro, secretário, etc.). Os diferentes papéis que os alunos podem desempenhar no MED, fazem com que compreendam melhor a cultura do desporto (Farias et al., 2016).

Quadro 3 – Unidade Didática de Voleibol

Aulas	Planeamento através do modelo híbrido	Funções dos alunos	Formas de jogo	Modelações	Problemas táticos
Nº1 100 min	Teste escrito; Jogo	Determinar as duplas para os jogos de avaliação diagnóstica; Responsabilidade coletiva reduzida.	1x1; 2x2	Sem alterações a registar	Enquadramento com a bola
Nº 2 100min	Passe de frente e serviço por baixo (trabalho de equipa); Jogo	Capitães a organizarem a sua equipa e a escolheram desafios entre equipas; Responsabilidade atribuída aos capitães.	1x1; 2x2; 3x3	Auto passe, possibilidade de o serviço ser em passe, 2 toques no mínimo para atacar, 3 toques valiam 2 pontos	Sustentação da bola
Nº 3 50 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Tarefas de equipa; Torneio	Capitães definem as tarefas com auxílio dos colegas; Partilha de responsabilidade dos capitães com os colegas.	3x3	Auto passe, possibilidade de o serviço ser em passe, 2 toques no mínimo para atacar, 3 toques valiam 2 pontos	Posição Fundamental e deslocamentos
Nº 4 100 min	Treino de equipa 2x2; Tarefas de equipa; Torneio	Treino de equipa; desempenho de funções de árbitro e secretário; Responsabilidade coletiva no processo.	2x2	Auto passe só em última instância, serviço por baixo mais próximo da rede	Tomada de decisão
Nº 5 100 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Tarefas de equipa; Torneio	Trabalhar problemas de jogo identificados; Responsabilidade coletiva no processo.	2x2	Auto passe só exceções, serviço por baixo mais próximo da rede	Ocupação do espaço, adoção de atitude dinâmica

Nº 6 50 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Trabalho de equipa; Torneio	Trabalho de equipa; resolução de problemas; Responsabilidade coletiva no processo.	3x3	Auto passe só exceções; possibilidade de serviço por cima, 2 toques no mínimo para atacar, 3 toques valiam 2 pontos	Ocupação do espaço, 2º Toque junto da rede
Nº 7 100 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Torneio	Definir estratégias para o torneio e desenvolvê-las; Responsabilidade coletiva mais ativa no processo.	2x2; 3x3	Auto passe só exceções, possibilidade de serviço por cima, 2 toques no mínimo para atacar, 3 toques valiam 2 pontos.	Definição das zonas de responsabilidade, sucesso no 3º Toque
Nº 8 100 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Torneio	Refletir e trabalhar sobre as maiores dificuldades; Responsabilidade coletiva mais ativa no processo.	2x2	Auto passe só exceções, possibilidade de serviço por cima, possibilidade de decisão nº de toques, 3 toques valiam 2 pontos	Definição das zonas de responsabilidade, sucesso no 3º Toque
Nº 9 50 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Trabalho de equipa; Torneio	Trabalho de equipa; resolução de problemas; Responsabilidade coletiva mais ativa no processo.	2x2	Auto passe só exceções, possibilidade de serviço por cima, possibilidade de decisão nº de toques, 3 toques valiam 2 pontos	Comunicação, 3º Toque intencional
Nº 10 100 min	Manual de exercícios (passe de frente, serviço, manchete); Trabalho de equipa; Torneio	Aplicar em contexto de jogo o trabalho desenvolvido; Funções de árbitro e secretário; Responsabilidade coletiva mais ativa no processo.	2x2; 3x3	Auto passe só exceções, possibilidade de serviço por cima, possibilidade de decisão nº de toques, 3 toques valiam 2 pontos	----------

3.2.11.1.5 Recolha de dados

Para o estudo foram recolhidos dados em suporte de vídeo ao longo de três momentos, momento inicial (14-01-2020), momento intermédio (11-02-2020) e momento final (03-03-2020), durante a UD de Voleibol. Para os efeitos de gravação foi utilizada uma GoPro (5) colocada estrategicamente num tripé na parte superior do pavilhão, de forma a proporcionar um maior campo de visão com imagens nítidas das ações de cada aluno em situação de jogo.

Os dados recolhidos diziam respeito aos torneios, com a forma de jogo 2x2, nos quais cada uma das 5 equipas formava duplas para defrontar as restantes. Seguidamente, foram codificadas as ações de cada aluno, durante os 20 minutos de jogo (5 jogos de 4 minutos) nos três momentos. Interrupções no jogo por FB ou por outros motivos não foram extraídos da análise nem do tempo de jogo dos alunos. As restantes imagens, relativas à transição entre jogos ou registo dos resultados e classificações não foram alvo de observação para o estudo.

3.2.11.1.5.1 Codificação dos comportamentos de jogo

A operacionalização da codificação das ações foi adaptada do modelo proposto por Coleman (1976), modelo utilizado por vários autores recentemente (Afonso, Mesquita & Palao 2005). Este modelo torna assim possível a análise dos gestos técnicos das equipas em situação de jogo.

O estudo irá aportar a eficácia correspondente à análise dos gestos técnicos referidos. A escala utilizada varia em função do sucesso ou insucesso do gesto produzido pelo aluno no jogo. Os gestos técnicos codificados foram: (a) serviço; (b) receção; (c) distribuição e (d) ataque. A escala utilizada é apresentada de seguida no quadro 4.

Quadro 4 – Escala de pontuação dos gestos técnicos

Gesto Técnico	Escala de pontuação utilizada
Serviço	0 (erro), 1 (adversário recebe facilmente), 2 (cria dificuldades à receção), 3 (serviço direto).
Receção	0 (erro), 1 (bola no ar, mas torna difícil ação do distribuidor), 2 (receção que dá boas condições ao distribuidor).
Distribuição	0 (erro), 1 (distribuição dá más condições ao atacante), 2 (distribuição dá boas condições ao atacante).
Ataque	0 a 3, tal como no serviço, em que 3 é ponto.

A codificação das ações realizadas nos três momentos registados, permitiu calcular o índice de eficácia e o envolvimento no jogo. As fórmulas utilizadas para o efeito foram:

$$\text{Índice de eficácia} = \frac{\text{Soma da pontuação das ações}}{\text{Número de ações}}$$

$$\text{Envolvimento no jogo} = \frac{\text{Soma de todas as ações no jogo}}{\text{Tempo de jogo}}$$

3.2.11.1.6 Análise de dados

Após a codificação, os dados foram tratados e posteriormente analisados no *Microsoft Excel*. As fórmulas de cálculo foram aqui utilizadas para encontrar valores relativos ao índice de eficácia e ao envolvimento no jogo por parte dos alunos. Esse trabalho foi desenvolvido de forma igual nos três momentos de codificação, tendo assim obtido valores para o índice de eficácia de cada gesto técnico e a média de todos os gestos técnicos codificados. Por fim, os dados foram aplicados e testados na plataforma estatística *IBM SPSS Statistics 26*.

De forma a analisar a *performance* dos alunos ao longo dos três momentos codificados, foi utilizado o teste não paramétrico com relação entre duas variáveis, de *Wilcoxon*, na análise da turma e na comparação entre alunos de maior e menor habilidade. Considerou-se um valor de $p \leq 0{,}05$. Antes de realizar a comparação entre alunos de maior e menor habilidade foi utilizado

o *K-means cluster* para identificar os dois grupos tendo em conta os dados de codificação de cada aluno.

O somatório dos índices de eficácia de cada gesto técnico permitiu identificar a *performance* do aluno. O envolvimento no jogo é dado em função do número de ações, visto que os alunos tiveram o mesmo tempo de jogo. Através destes dados é possível fazer a comparação entre os diferentes momentos.

3.2.11.1.7 Resultados

Neste ponto do estudo serão evidenciados os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos traçados quanto ao desempenho da turma e respetiva comparação entre alunos de maior e menor habilidade.

Os dados estatísticos incluindo a média e o desvio padrão para a eficácia de todos os alunos nos diferentes gestos técnicos (serviço, receção, distribuição, ataque), para o desemprenho global e para o desenvolvimento no jogo ao longo dos três momentos codificados são apresentados na tabela nº 1.

Na tabela nº2 são apresentados os dados estatísticos relativos à eficácia nos gestos técnicos (serviço, receção, distribuição, ataque), no desempenho global do jogo e no envolvimento no jogo para dois grupos distintos, entre alunos de maior e menor habilidade.

3.2.11.1.7.1 Desempenho da turma e comparação entre alunos de maior e menor habilidade

Tabela 1 - Análise do desempenho e envolvimento da turma no jogo

	Todos os alunos (n=23)					
Componentes	**M0 M/(DP)**	**MI M/(DP)**	**MF M/(DP)**	**M0-MI *Z/p***	**MI-MF *Z/p***	**M0-MF *Z/p***
Serviço	0.94 (0.3)	1.3 (0.29)	1.33 (0.28)	-3.541 0.00*	-1.397 0.163	-3.528 0.000*
Receção	0.83 (0.36)	1.04 (0.34)	1.16 (0.38)	-2.708 0.007*	-2.903 0.004*	-3.574 0.000*
Distribuição	0.79 (0.37)	0.95 (0.45)	1.11 (0.36)	-1.547 0.122	-2.273 0.23	-2.906 0.004*
Ataque	0.9 (0.32)	1.02 (0.31)	1.11 (0.34)	-2.206 0.27	-1.506 0.132	-2.922 0.003*
Desempenho Global	0.89 (0.26)	1.13 (0.25)	1.20 (0.25)	-3.940 0,00*	-3.883 0.000*	-4.168 0.000*
Envolvimento no jogo	3.82 (1.05)	4.17 (1.89)	4.19 (1.74)	-0.806 0.420	-0.888 0.375	-0.289 0.772

Notas: M: média; DP: desvio padrão; M0: Momento Inicial; MI: Momento Intermédio; MF: Momento Final

*Estatístico significante entre os momentos M0-MI; MI-MF; M0-MF

Tabela 2 - Comparação quanto ao desempenho e envolvimento no jogo entre alunos de maior e menor habilidade

	Higher Skilled (n=14)						Lower Skilled (n=9)					
Componentes	**M0 M/(DP)**	**MI M/(DP)**	**MF M/(DP)**	**M0-MI *Z/p***	**MI-MF *Z/p***	**M0-MF *Z/p***	**M0 M/(DP)**	**MI M/(DP)**	**MF M/(DP)**	**M0-MI *Z/p***	**MI-MF *Z/p***	**M0-MF *Z/p***
Serviço	1.11 (0.19)	1.39 (0.27)	1.41 (0.24)	-2.658 0.008*	-1.037 0.300	-2.668 0.008*	0.95 (0.66)	1.45 (1.15)	1.60 (1.21)	-2.429 0.015*	-0.911 0.362	-2.429 0.015*
Receção	1.03 (0.25)	1.24 (0.23)	1.39 (0.23)	-2.073 0.038*	-2.832 0.005*	-3.045 0.002*	0.51 (0.27)	0.72 (0.22)	0.8 (0.26)	-1.719 0.086	-1.120 0.263	-1.836 0.066
Distribuição	0.94 (0.34)	1.16 (0.34)	1.28 (0.27)	-1.573 0.116	-1.958 0.050*	-1.992 0.046*	0.55 (0.31)	0.62 (0.42)	0.85 (0.33)	-0.420 0.674	-1.481 0.139	-2.073 0.038*
Ataque	1.08 (0.21)	1.21 (0.19)	1.3 (0.19)	-1.664 0.096	-1.978 0.48	-3.007 0.003*	0.60 (0.23)	0.73 (0.22)	0.82 (0.31)	-1.362 0.173	-0.415 0.678	-1.244 0.214
Desempenho Global	4.16 (0.61)	5.00 (0.55)	5.38 (0.49)	-3.296 0.001*	-3.111 0.002*	-3.297 0.001*	0.63 (0.18)	0.86 (0.15)	0.93 (0.13)	-2.194 0.028*	-2.371 0.018*	-2.549 0.011*
Envolvimento no jogo	4.45 (0.73)	5.19 (1.74)	4.93 (1.70)	-1.601 0.109	-1.613 0.107	-0.723 0.470	2.83 (0.62)	2.59 (0.52)	2.77 (0.63)	-1.483 0.138	-0.631 0.528	-0.652 0.515

Notas:

M: média; DP: desvio padrão; M0: Momento Inicial; MI: Momento Intermédio; MF: Momento Final

*Estatístico significante entre os momentos M0-MI; MI-MF; M0-MF

3.2.11.1.7.1.1 Análise dos Gestos Técnicos

- **Serviço**

Realizando uma análise aos resultados dos testes da turma é possível verificar as diferenças que existiram do momento inicial para o momento intermédio, sendo que a eficácia apresentada no momento inicial (M=0.94±0.3) foi inferior à do momento intermédio (M=1.3±0.29). O que significa que existiram melhorias, na ordem dos 36% significativamente estatísticas (Z= -3.541; $p<0.05$). Do momento intermédio (M=1.3±0.29) para o momento final (M=1.33±0.28) registaram-se melhorias ainda mais reduzidas, na ordem dos 3%, não sendo novamente significativas estatisticamente (Z= -1.397; $p>0.05$). Na última comparação realizada, entre o momento inicial (M=0.94±0.3) e momento final (M=1.33±0.28) regista-se uma melhoria nos valores de eficácia em cerca de 39%, também com significância estatística (Z= -3.528; $p<0,05$).

Analisando os resultados obtidos pelos alunos de maior habilidade observam-se entre o momento inicial (M=1.11±0.19) e o momento intermédio (M=1.39±0.27) melhorias nos valores em cerca de 28%, estatisticamente significantes (Z= -2.658; $p<0.05$). Entre o momento intermédio (M=1.39±0.27) e final (M=1.41±0.24) verificam-se melhorias de apenas 2% também sem significância estatística (Z= -1.037; $p>0.05$). Na comparação entre o momento inicial (M=1.11±0.19) e final (M=1.41±0.24) observam-se melhorias nos valores em cerca de 30% também estas estatisticamente significantes (Z= -2.668; $p<0,05$).

Os alunos de menor habilidade também foram alvo de análise verificando-se melhorias em cerca de 50% entre o momento inicial (M=0.95±0.66) e o momento intermédio (M=1.45±1.15), que se traduziram estatisticamente significativas (Z= -2.429; $p<0.05$). Entre o momento intermédio (M=1.45±1.15) e o final (M=1.60±1.21) registam-se melhorias em cerca de 15%, no entanto, estatisticamente insignificantes (Z= -0.911; $p>0.05$). Na última comparação realizada entre o momento inicial (M=0.95±0.66) e final (M=1.60±1.21) observa-se melhorias em cerca de 65% com significância estatística (Z= -2.429; $p<0.05$).

Relativamente ao serviço, os alunos de maior habilidade apresentaram neste gesto técnico valores de eficácia superiores aos alunos de menor habilidade apenas no momento inicial (M=1.11±0.19) (M=0.95±0.66) e inferiores nos momentos intermédio (M=1.39±0.27) (M=1.45±1.15) e final (M=1.41±0.24) (M=1.60±1.21), respetivamente.

- **Receção**

De acordo com os resultados apresentados sobre a turma observam-se melhorias reduzidas, no entanto todas com significado estatístico. Apesar da melhoria de apenas cerca de 9%, entre o momento inicial (M=0.83±0.36) e o momento intermédio (M=1.04±0.34) este é estatisticamente significante (Z= -2.708; $p<0.05$). Entre o momento intermédio (M=1.04±0.34) e o momento final (M=1.16±0.38) registam-se melhorias muito reduzidas sendo estatisticamente significativas (Z= -2.903; $p<0.05$). Também são apresentadas estatísticas significantes (Z= -3.574; $p<0.05$) entre o momento inicial (M=0.83±0.36) e final (M=1.16±0.38).

Os alunos de maior habilidade na receção, apresentam melhorias em cerca de 21% nos valores entre o momento inicial (M=1.03±0.25) e o momento intermédio (M=1.24±0.23), revelando-se estatisticamente significativas (Z= -2.073; $p<0.05$). Na relação entre o momento intermédio (M=1.24±0.23) e final (M=1.39±0.23) não se observam grande melhorias, cerca de 15%, apesar de terem significado estatístico (Z= -2.832; $p<0.05$). Entre o momento inicial (M=1.03±0.25) e final (M=1.39±0.23) verificam-se melhorias de aproximadamente 36% também com significância estatística (Z= -3.045; $p<0.05$).

Foram observadas melhorias de aproximadamente 21% entre o momento inicial (M=0.51±0.27) e o momento intermédio (M=0.72±0.22) da eficácia dos alunos de menor habilidade, no entanto sem significância estatística (Z= -1.719; $p>0.05$). No que diz respeito à comparação entre o momento intermédio (M=0.72±0.22) e final (M=0.8±0.26), não são registadas grandes melhorias (8%) significativas e por isso não são estatisticamente significativas (Z= -1.120; $p>0.05$). Relativamente à comparação entre o momento inicial (M=0.51±0.27) e final (M=0.8±0.26) são observadas melhorias

em cerca de 29% não se revelando estas estatisticamente significativas (Z= -1.836; *p*>0.05).

Observando os valores apresentados para a receção, entre alunos de maior e menor habilidade, ao longo de todos os momentos, inicial (M=1.03±0.25) (M=0.51±0.27), intermédio (M=1.24±0.23)(M=0.72±0.22) e final (M=1.39±0.23) (M=0.8±0.26), os alunos de maior habilidade apresentam valores de eficácia iguais ou superiores a 50%, respetivamente.

- **Distribuição**

Considerando a variável distribuição, observam-se melhorias, em média, na eficácia entre o momento inicial (M=0.79±0.37) e o momento intermédio (M=0.95±0.45) dos valores apresentados pela turma, não se revelando significativas estatisticamente (Z= -1.547; *p*>0.05). Entre o momento intermédio (M=0.95±0.45) e final (M=1.11±0.36) não se registam valores estatisticamente significativos apesar de existirem melhorias (Z= -2.273; *p*>0.05). A relação entre o momento inicial (M=0.79±0.37) e final (M=1.11±0.36) produziu resultados estatisticamente significativos (Z= -2.906; *p*<0.05), com cerca de 32% de melhorias.

Relativamente aos alunos de maior habilidade, estes apresentam melhorias nas relações realizadas em todos os momentos. Do momento inicial (M=0.94±0.34) para o momento intermédio (M=1.16±0.34), do momento intermédio (M=1.16±0.34) para o final (M=1.28±0.27) e do momento inicial (M=0.94±0.34) para o final (M=1.28±0.27). No entanto, apenas a última comparação revelou-se estatisticamente significativa, M0-MI (Z= -1.573; *p*>0.05), MI-MF (Z= -1.958; *p*≤0.05), M0-MF (Z= -1.992; *p*<0.05).

Os alunos de menor habilidade apresentaram valores de eficácia para a distribuição todos inferiores aos alunos de maior habilidade apesar de terem apresentado melhorias na relação entre todos os seus momentos. Entre o momento inicial (M=0.55±0.31) e momento intermédio (M=0.62±0.42) apresentam melhorias reduzidas (7%) não se revelando estatisticamente significativas (Z= -0.420; *p*>0.05). Comparando o momento intermédio (M=0.62±0.42) com o momento final (M=0.85±0.33) são observadas melhorias em cerca de 23% não sendo estatisticamente significativas (Z= -1.481; *p*>0.05).

É encontrada uma percentagem maior de eficácia (30%) entre o momento inicial (M=0.55±0.31) e final (M=0.85±0.33), que se traduziu estatisticamente significante (Z= -2.073; *p*<0.05).

- **Ataque**

A turma relativamente ao ataque apresenta melhorias reduzidas ao longo dos três momentos de análise não tendo sido nenhumas estatisticamente significativas. Entre o momento inicial (M=0.9±0.32) e o momento intermédio (M=1.02±0.31) registaram apenas melhoria em cerca de 3% e por isso são estatisticamente insignificantes (Z= -2.206; *p*>0.05). Na comparação entre o momento intermédio (M=1.02±0.31) e o momento final (M=1.11±0.34) também se registam melhorias de apenas 9%, estatisticamente insignificantes (Z= -1.506; *p*>0.05). Na última comparação, entre o momento inicial (M=0.9±0.32) e final (M=1.11±0.34) as melhorias são ligeiramente superiores (12%) o que levou a que se sejam estatisticamente significativas (Z= -2.922; *p*<0.05).

No que concerne ao gesto técnico - ataque, os alunos de maior habilidade apresentaram melhorias ao longo dos três momentos, sendo que entre o momento inicial (M=1.08±0.21) e o momento intermédio (M=1.21±0.19), os 13% de melhoria não se revelam estatisticamente significativos (Z= -1.664; *p*>0.05). Na relação do momento intermédio (M=1.21±0.19) com o momento final (M=1.3±0.19) observam-se melhorias de apenas 9%, não sendo estatisticamente significativas (Z= -1.978; *p*>0.05). Na análise entre o momento inicial (M=1.08±0.21) e final (M=1.3±0.19) observam-se melhorias superiores, de cerca 22%, que são estatisticamente significantes (Z= -3.007; *p*<0.05).

Os alunos de menor habilidade apresentam melhorias nos valores em cerca de 13% entre o momento inicial (M=0.60±0.23) e o momento intermédio (M=0.73±0.22), sem significado estatístico (Z= -1.362; *p*>0.05). Entre o momento intermédio (M=0.73±0.22) e final (M=0.82±0.31), as melhorias são de apenas 9%, revelando-se também estatisticamente insignificantes (Z= -0.415; *p*>0.05). Na última comparação, entre o momento inicial (M=0.60±0.23) e final (M=0.82±0.31) observam-se melhorias superiores, cerca de 22%, também estas insignificantes estatisticamente (Z= -1.244; *p*>0.05).

Observando os resultados entre os alunos de maior e menor habilidade tendo em conta a eficácia no ataque ao longo dos três momentos, os alunos de maior habilidade revelam percentagens superiores a 40% em todos os momentos, inicial (M=1.08±0.21) (M=0.60±0.23), intermédio (M=1.21±0.19) (M=0.73±0.22) e final (M=1.3±0.19) (M=0.82±0.31), respetivamente.

3.2.11.1.7.1.2 Análise da eficácia e envolvimento no jogo

Tendo em conta a estatística descritiva, o desempenho da turma em jogo teve melhorias de aproximadamente 24% entre o momento inicial (M=0.89±0.26) e momento intermédio (M=1.13±0.25), revelando-se estatisticamente significativas (Z= -3.940; $p<0.05$). Entre o momento intermédio (M=1.13±0.25) e o momento final (M=1.20±0.25) são registadas melhorias reduzidas (aproximadamente 7%), mas que se traduzem também em valores estatisticamente significativos (Z= -3.883; $p<0.05$). Registaram-se melhorias superiores entre o momento inicial (M=0.89±0.26) e final (M=1.20±0.25), cerca de 31%, estatisticamente significativas (Z= -4.168; $p<0.05$). O momento final revelou-se o momento com melhor desempenho global (M=1.20±0.25).

Relativamente ao desenvolvimento global os alunos de maior habilidade, apresentam melhorias na ordem dos 84% entre o momento inicial (M=4.16±0.61) e o momento intermédio (M=5.00±0.55), com significância estatística (Z= -3.296; $p<0.05$). Entre o momento intermédio (M=5.00±0.55) e o momento final (M=5.38±0.49) registaram-se melhorias de aproximadamente 38%, também elas de significância estatística (Z= -3.111; $p<0.05$). Observaram-se melhorias superiores entre o momento inicial (M=4.16±0.61) e final (M=5.38±0.49) com significância estatística (Z= -3.297; $p<0.05$). Observa-se assim o maior desempenho no momento final (M=5.38±0.49).

Os alunos de menor habilidade, tendo em conta esta variável apresentaram cerca de 23% de melhorias entre o momento inicial (M=0.63±0.18) e intermédio (M=0.86±0.15), os testes relevaram ter significância estatística (Z= -2.194; $p<0.05$). Na relação do momento intermédio (M=0.86±0.15) com o final (M=0.93±0.13) observa-se apenas cerca de 7% de melhorias, apresentando também valores estatísticos que se podem assumir como significativos (Z= -2.371; $p<0.05$). Entre o momento inicial (M=0.63±0.18)

e final (M=0.93±0.13) registam-se cerca de 30% de melhorias, também estas de significância estatística (Z= -2.549; *p*<0.05). Verifica-se assim que o momento final (M=0.93±0.13) revela o maior desempenho global.

A nível do desempenho global ao longo dos três momentos, inicial (M=4.16±0.61) (M=0.63±0.18), intermédio (M=5.00±0.55) (M=0.86±0.15) e final (M=5.38±0.49) (M=0.93±0.13), os alunos de maior habilidade apresentam, respetivamente, uma eficácia bastante superior aos alunos de menor habilidade.

Quanto ao envolvimento em jogo a turma apresenta melhorias de aproximadamente 30% entre o momento inicial (M=3.82±1.05) e o momento intermédio (M=4.17±1.89), no entanto sem valores estatísticos significantes (Z= -0.806; *p*>0.05). Existiram melhorias reduzidas, cerca de apenas 2%, entre o momento intermédio (M=4.17±1.89) e o momento final (M=4.19±1.74) não revelando significância estatística (Z= -0.888; *p*>0.05). Entre o momento inicial (M=3.82±1.05) e final (M=4.19±1.74) verificam-se melhorias na ordem dos 32%, porém sem significância estatística (Z= -0.289; *p*>0.05). Assim, verifica-se o melhor envolvimento em jogo no último momento, momento final (M=4.19±1.74).

A nível do envolvimento em jogo os alunos de maior habilidade registaram melhorias entre o momento inicial (M=4.45±0.73) e o momento intermédio (M=5.19±1.74), cerca de 74%, apesar de não serem significantes estatisticamente. Entre o momento intermédio (M=5.19±1.74) e o momento final (M=4.93±1.70) houve uma regressão de aproximadamente de 26%, não registando valores estatísticos significantes. Entre o momento inicial (M=4.45±0.73) e final (M=4.93±1.70) verificam-se melhorias na ordem dos 48% que também não se revelaram ser estatisticamente significativas. Assim, observa-se a eficácia superior no envolvimento em jogo por parte dos alunos de maior habilidade no momento intermédio (M=5.19±1.74).

Os alunos de menor habilidade revelaram entre a análise do momento inicial (M=2.83±0.62) e do momento intermédio (M=2.59±0.52) uma regressão de aproximadamente 24% que não foi considerada de significância estatística (Z= -1.483; *p*>0.05). Registou-se uma melhoria entre o momento intermédio (M=2.59±0.52) e o momento final (M=2.77±0.63) na ordem dos 14% não revelando valores estatísticos significativos (Z=-0.631; *p*>0.05). Entre o

momento inicial (M=2.83±0.62) e final (M=2.77±0.63) observa-se uma regressão nos valores estatísticos em cerca de 6%, no entanto não são considerados significantes (Z= -0.652; *p*>0.05). O momento com melhor eficácia relativamente ao envolvimento em jogo foi o primeiro, momento inicial (M=2.83±0.62).

Através da observação aos resultados verifica-se que os alunos de maior habilidade comparativamente aos alunos de menor habilidade apresentam melhor eficácia no envolvimento em jogo ao longo dos três momentos, inicial (M=4.45±0.73) (M=2.83±0.62), intermédio (M=5.19±1.74) (M=2.59±0.52) e final (M=4.93±1.70) (M=2.77±0.63).

3.2.11.1.8 Discussão dos resultados

O presente estudo teve o propósito de analisar a *performance* da turma no jogo de voleibol, mais concretamente os gestos técnicos, o desempenho global e o envolvimento em jogo. A unidade de ensino utilizada apoiou-se no modelo híbrido composto pela sinergia entre o MED e pelo MAPJ. De acordo com Araújo et al. (2020), o envolvimento no jogo dos alunos melhorou com a junção do MED e do MAPJ.

Ao longo do processo E/A, nestas 10 aulas, que não fizeram a UD muito extensa, os conteúdos poderão não ter sido aprofundados quanto seria possível em mais aulas, contudo foram proporcionadas modelações às regras, ao espaço e ao número de jogadores como forma de potenciar a sua aprendizagem.

O meu objetivo com a utilização do modelo híbrido de ensino (MED e MAPJ) foi potenciar a aprendizagem dos alunos que apenas se torna possível caso o professor tenha o conhecimento pedagógico de conteúdo, como afirma Metzler (2011) *"has argued that instructional models and content should be matched to maximize the intended learning outcomes"* (citado em Iserbyt et al. 2016, p. 540).

Ao longo dos três momentos de codificação e análise foram registadas alterações significativas nos valores estatísticos. A turma apresentou melhorias significativas em todas as variáveis, nos gestos técnicos e no desempenho

global no jogo, à exceção do envolvimento no jogo que embora tenham existido não se traduziram em valores estatísticos significativos.

Os alunos de maior habilidade apresentaram melhorias significativas nos gestos técnicos e no desempenho global no jogo e embora tenham registado melhorias no envolvimento no jogo, não foram estatisticamente significativas.

Os alunos de menor habilidade apresentaram melhorias estatísticas significativas no serviço, na distribuição e no desempenho no jogo. Na receção e no ataque, apesar de terem existido melhorias entre os momentos não foram significativamente estatísticas.

Foram registadas regressões ao nível do envolvimento no jogo, quer dos alunos de maior habilidade quer dos alunos de menor habilidade que podem ser explicadas na relação entre estes dois grupos, ou seja, do momento inicial para o momento intermédio, registou-se uma melhoria acentuada nos alunos de maior habilidade e uma regressão nos alunos de menor habilidade enquanto que do momento intermédio para o final, por sua vez, existiu uma melhoria para os alunos de menor habilidade e uma regressão para os alunos de maior habilidade.

Esta relação poderá ser justificada pelo facto de as equipas terem sido organizadas de forma equilibrada, contendo elementos dos 2 grupos (de maior e menor habilidade*)* uma vez que, o envolvimento no jogo é calculado através do somatório de todas as ações pelo tempo jogado, o que faz com que ao existir uma melhoria possa existir uma regressão.

Relativamente ao desempenho no jogo, a turma apresentou melhorias ao longo dos três momentos, porém não podem ser consideradas estatisticamente significativas. No parâmetro - desempenho no jogo - os alunos de maior habilidade e os alunos de menor habilidade também registaram melhorias ao longo dos diferentes momentos, mas que não se traduziram em valores estatísticos significativos. Num estudo de Mesquita et al. (2015) também com grupos de *low skill level* e *high skill level,* os alunos evoluíram significativamente nos domínios técnico e tático. Uma limitação deste estudo é o facto de terem sido apenas analisadas as ações dos gestos técnicos.

Neste estudo de investigação, para além dos conhecimentos retirados da UC de Voleibol pertencente ao 1º ano da formação de professores na FADEUP, não recorri a outras formações específicas da modalidade. Apesar

disso, registaram-se algumas melhorias nas variáveis estudadas. Uma amostra maior podia dar mais robustez a este estudo, sendo que esta foi apenas composta por 23 alunos.

3.2.11.1.9 Conclusões e sugestões para investigação futura

O estudo apresentou melhorias significativas dos valores estatísticos da turma e dos alunos de maior habilidade ao longo da unidade de ensino nos gestos técnicos e no desempenho global no jogo e os alunos de menor habilidade apresentaram apenas no serviço, distribuição e desempenho global no jogo. Apesar de terem existindo também melhorias no envolvimento no jogo não se traduziram em valores estatísticos significativos. Estes resultados são bastantes positivos e podem ser motivo de aprofundamento no futuro.

Acredito que um modelo híbrido de ensino adaptado às necessidades dos alunos pode ser uma mais valia para potenciar as suas aprendizagens, tal como refere Farias, Mesquita e Hastie (2015), um modelo híbrido de ensino pode ajudar a melhorar o desempenho e compreensão do jogo. Também Araújo et al. (2016), num estudo realizado recorreu à combinação do MED com o MAPJ e registou melhorias ao nível da tomada de decisão e eficácia no jogo, desde o início ao final da unidade de ensino de voleibol. Outro aspeto positivo do MAPJ, de acordo com Marques et al. (2009) é que a maioria dos treinadores preconiza tarefas baseadas no jogo como sendo positivas na aprendizagem da tática e da técnica.

Em investigações futuras com estudos desta natureza, noutros anos de escolaridade ou em escalões etários diferentes, poderão ser acrescentadas outras variáveis, como por exemplo o Bloco.

Apesar de poder ser uma dificuldade, seria proveitoso a realização de investigações futuras num período mais longo, com unidades de ensino mais extensas e/ou noutros contextos como por exemplo, no DE ou numa época desportiva em contexto competitivo, pois poderiam ser uma mais valia na potencialidade de alunos e atletas no jogo de Voleibol, assim como na melhoria do professor/ treinador.

3.2.11.1.10 Referências Bibliográficas

Afonso, J., Mesquita, I., & Palao, J. (2005). Relationship between the use of commit-block and the numbers of blockers and block effectiveness. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 5*(2), 36-45.

Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquite, I. (2020). Students' Tactical Understanding During a Hybrid Sport Education/Step-Game Approach Model Volleyball Teaching Unit.In *Movimento, 26*..

Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review, 22*(2), 185-200.https://doi.org/10.1177/1356336X15597927

Coleman, J. E. (1976). A Statistical Evaluation of Selected Volleyball Techniques At The 1974 World's Volleyball Championships.

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*, 363 -388.

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 16*, 73-96.

Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos : Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Iserbyt, P., Ward, P., & Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in traditional and sport education contexts: An exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(5), 539-556.

Marques, F. P., Neves, A. C., Ribeiro, I. M., & Arroyo, D. M. P. M. (2009). Análisis del desempeño táctico en voleibol en contexto escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes* (386), 11.

McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review, 13*(2), 229-246.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Rui, A. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (3 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies, 48*(6), 469-492.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 409-418.

3.2.12 A adaptação a uma nova realidade: o Covid-19

Em março viria a surgir um período atípico nas nossas vidas. Período esse que teve repercussões não só a nível nacional como a nível mundial com o surgimento da doença Covid-19 provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 que surgiu e assolou, inicialmente, a população chinesa e que rapidamente se espalhou por toda a Europa e restantes continentes.

Segundo a Direção Geral de Saúde (2020), os sintomas da doença passam pela: "(…) ausência de sintomas (sendo assintomáticos) até febre (temperatura ≥ 38.0ºC), tosse, dor de garganta, cansaço e dores musculares e, nos casos mais graves, pneumonia grave, síndrome respiratória aguda grave, septicémia, choque sético e eventual morte.".

No dia 2 de março de 2020, surgiu o primeiro caso de Covid-19 em Portugal que rapidamente se alastrou pelo país ao longo dos meses. Muito mudou nas nossas vidas desde então, muito tivemos de sacrificar e adaptar, incluindo no sistema de ensino.

As decisões a tomar quanto às medidas de contenção e proteção da população eram de grande magnitude e não podiam ser tomadas de ânimo leve. A principal e mais impactante medida tomada pelo governo, foi o distanciamento social que obrigou o "país" a permanecer em casa e obrigou ao encerramento de vários estabelecimentos comercias, públicos, de lazer, etc.

Devido a este distanciamento social, a prática de exercício físico ao ar livre e em grupo foram proibidas, o que levou a uma necessidade de se repensar a forma como o exercício físico poderia ser feito (Costa & Vigário, 2020). Neste sentido, o recurso às tecnologias e a adaptação ao novo modo de ensinar tornaram-se essenciais.

- **2º Período**

Durante as duas primeiras semanas do mês de março, a escola decorreu dentro da normalidade, porém já no final da segunda semana, as primeiras escolas começaram a encerrar devido ao surgimento de alguns casos de pessoas infetadas.

Tendo em conta a situação que enfrentávamos, a escola começou a pensar em cuidados e medidas a ter na prática da EF, por exemplo: a primeira aula da TR no dia 10 de março, sofreu alterações quanto às regras de utilização dos balneários; na última aula dessa semana (12 de março), outras restrições foram impostas, tais como a proibição da utilização dos balneários e apenas a realização de atividades físicas "ligeiras" com o intuito de não fazer os alunos suar nem haver contactos próximos de forma a evitar formas de contágio do vírus.

Nesta altura, estava a abordar andebol e tendo em conta a situação, tive de realizar alguns ajustes no plano da aula. Apesar de a duração da aula ter permanecido igual, esta decorreu de uma forma mais pausada, os alunos realizaram testes do programa fitescola (apenas testes com menos dispêndios energéticos), com tempos de descanso maiores e com tempo mais dedicado à afiliação das equipas, com a realização dos gritos de guerra e avaliações das equipas a cada grito.

Porém, o que mais temíamos acabou por acontecer, no dia 16 de março confirmou-se o encerramento de todas as escolas do país como medida de contenção relativa ao Estado de Emergência decretado pelo Governo. A partir daí, pairou um período de medo e receio quanto ao estado da população e da sociedade, quanto à nossa saúde, dos nossos familiares e também dos nossos alunos. Viveram-se dias difíceis e angustiantes.

O 2º período estava apenas a duas semanas de terminar quando ocorreu o encerramento e por isso, houve uma necessidade da escola, dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação de se adaptarem a uma nova realidade, a do ensino à distância. Contudo, esta nova realidade deveria ter sempre em conta a aprendizagem dos alunos, como afirma a EUPEA (2020), "*The new learning environment for pupils, teachers and school leaders needs serious attention from all, on what concerns the impact on the pupils' development."* (p.1).

A escola rapidamente se mobilizou para encontrar estratégias para manter o contacto com os alunos. Inicialmente, através do moodle que apesar de já ser utilizado, tornou-se a maior via de comunicação entre mim e os meus alunos. Os recursos tecnológicos foram uma mais valia neste processo, pois possibilitavam a transmissão e interação em tempo real dos professores com os estudantes (Costa & Vigário, 2020).

Vários estudos realizados ao longo destes últimos meses, afirmam que o confinamento provoca ansiedade, depressão, dificuldade em dormir e consequentemente, enfraquecimento do sistema imunitário que é uma arma importantíssima para o combate à doença. No sentido de fortalecer o sistema imunitário da população e de forma a combater o sedentarismo e a depressão, foi promovida a prática de exercício físico em casa (Costa & Vigário, 2020).

Considerando a importância destes aspetos e tendo em conta que o 2º período ainda não tinha terminado, procurei motivar mais os alunos para a realização de atividade física em casa, dentro das possibilidades de cada um. Disponibilizei para o efeito, vídeos de circuitos de treino funcional. O maior problema e dificuldade que senti durante esses dias, foi o facto de não ter recebido nenhum feedback da parte dos alunos, não sabia se estavam a fazer as atividades, se tinham dúvidas ou dificuldades.

Terminando o 2º período, havia o pensamento entre os professores da escola de que não haveria um 3º período tendo em conta as condições que se estavam a viver. O momento das avaliações foi ligeiramente ajustado, sendo que os alunos foram avaliados pelo seu desempenho durante o período como sendo uma nota quase final de ano letivo.

- **3º Período**

Chegou o 3º Período e a necessidade de dar continuidade ao ensino mesmo à distância. A verdade é que o governo e a própria escola, conseguiram encontrar soluções para dar seguimento aos estudos dos milhares de estudantes que se encontravam confinados em casa.

O Governo numa excelente iniciativa, criou um complemento ao estudo - a "Telescola" - através do programa #estudoemcasa transmitido pela RTP Memória, que passou a dar em canal aberto de modo a chegar ao máximo de alunos possível. Este programa foi transmitido de segunda a sexta-feira, das 9h às 17h50, com horários repartidos por todas as disciplinas e anos de escolaridade, desde o 1° ao 9° ano. Quanto à escola, esta associou-se a uma plataforma de estudo, o *Google Classroom*, que passou a ser a nossa via de comunicação com os alunos, na qual passamos a poder ter algum feedback por parte dos mesmos.

Foi desta forma que decorreu o 3° período, num intenso recurso às tecnologias como adaptação à nova realidade. Nem tudo foi fácil, senti várias dificuldades neste período por várias razões: primeiro e numa fase inicial, nem todos tinham acesso à plataforma referida, uns não tinham computador/telemóvel nem acesso a internet em casa; em segundo lugar porque não conseguia saber em que situação se encontrava o 'Afonso', o meu aluno portador de trissomia 21; depois porque não sabia a disponibilidade que os alunos tinham para interagir e realizar as tarefas propostas; e por fim, porque não sabia a condição de saúde das famílias de cada aluno. Concluindo, não foi nada fácil.

A certa altura, a escola tomou mais uma excelente iniciativa e forneceu tabletes, computadores e routers de internet aos alunos mais necessitados, o que permitiu à minha turma aceder à plataforma, à exceção do 'Afonso' que continuava sem acesso.

Quanto ao planeamento e organização das aulas, fomos recebendo sugestões de planeamentos mensais e semanais de EF por parte do Ministério da Educação (ME) e todas as semanas recebíamos conteúdos sobre as modalidades desse planeamento assim como circuitos de treino funcional, como uma proposta e auxílio para os professores. Desta forma, foi criada uma

UD tendo em conta as implicações e as adversidades do Covid-19 na EF (ver anexo 16).

Inicialmente, gravei vídeos a demonstrar o circuito de treino que queria que os alunos realizassem, dando continuidade aqueles que já faziam nas aulas. Com isto, o meu maior objetivo era promover a prática e gosto pelo exercício físico, mostrando-lhes a importância do mesmo, sobretudo numa fase em que a maioria se encontrava mais tempo parada e sem atividade. A par dos vídeos, foram sendo pedidas tarefas para realizarem durante a semana (normalmente uma por semana, anexo 17), relacionadas com as modalidades do planeamento do ME.

Nunca tive intenção de sobrecarregar os alunos, pois sabia que a situação era realmente complicada para todos e porque tinha noção que os professores das outras disciplinas já os sobrecarregavam com tarefas. O meu desafio era encontrar estratégias para motivar os meus alunos. Por um lado, sabia que as tarefas mais teóricas eles faziam, mas o meu objetivo era também que realizassem atividades práticas de forma autónoma pois era para o bem deles, como muitas vezes fui referindo ao longo do ano letivo.

Posteriormente, procedi à gravação de vídeos com treinos completos, com diferentes níveis de dificuldade para que cada um realizasse aquele que melhor se adequava à sua condição. Desta forma e para também promover a realização das aulas da telescola, criei desafios sobre essas aulas, desafios dados pelas professoras ou relacionados com as modalidades (fazer o avião, espargata, ponte, etc.). Tentei sempre motivar e envolver os alunos nas atividades e, apesar da distância, tentei sempre promover o trabalho de equipa ao criar tarefas que pontuassem o trabalho das equipas, o que fez com que alguns alunos melhorassem a sua participação.

Mantive diariamente contacto com o PC via e-mail e também todas as sextas-feiras havia uma reunião em conjunto com o NE, para debater tópicos relativos ao decorrer do processo de E/A de todas as turmas. O PC no início não permitiu a realização de aulas síncronas por vários motivos (válidos tendo em conta o contexto) que passo a explicitar: havia professores que reportavam episódios negativos como pessoas exteriores a participar na aula, problemas com o chat, com as câmaras e microfones. Era essencial ter em conta a

política de privacidade, a nossa própria exposição, as idades dos alunos das TR, entre outros.

Assim que passou a existir normas dadas pela escola para a realização das aulas síncronas, começamos a efetuá-las nas turmas (residente e partilhada), mas sem atividade prática. Essas aulas serviram para restabelecer a relação dos professores e alunos de uma forma mais próxima da realidade, apesar de nem todos ligarem as câmaras. Foram momentos de conversa informal, de esclarecimento de dúvidas sobre as tarefas, de promover a importância da realização de exercício físico e de relembrar conteúdos abordados ao longo do ano, através de fichas formativas das modalidades lecionadas.

> *"Senti que foi muito positivo a possibilidade que tive de realizar aulas síncronas com os alunos e assim restabelecer a relação e interação professor/aluno, retirar dúvidas, incentivar à realização das tarefas propostas e de atividade física diária. É sempre muito importante ouvir a resposta dos alunos até para avaliar o meu trabalho."* (DB, 26 de junho de 2020).

Nesta experiência é importante reter a importância que o exercício físico tem e como este pode ser adaptado às circunstâncias e às pessoas. Como afirmam Costa e Vigário (2020), "(…) a manutenção do estilo de vida ativo, mesmo que mediado por ferramentas de internet, amenize o impacto do distanciamento social não somente pelos benefícios físicos e psicoemocionais proporcionados pelo exercício físico, como também pelo convívio social virtual." (p.361). A EUPEA (2020) afirma mesmo que a ausência da EF na vida das crianças pode comprometer o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

3.2.13 Avaliação dos alunos na minha prática profissional

Para finalizar este tópico irei incidir sobre a forma como interpretei a avaliação ao longo dos diferentes períodos, os moldes com que a processei e de que forma a utilizei em simultâneo com a aprendizagem dos alunos.

A avaliação é um dos temas mais abordados nas diferentes UC's do primeiro ano de mestrado e penso que esta é uma componente fundamental para o decorrer do ano letivo. Considerando Fernandes (2007), "A avaliação torna-se assim um fator de grande importância, que deve ser encarada como um poderoso processo que serve para aprender e para ensinar melhor." (citado em Inácio et al., 2014, p. 62).

Através do EP tive esta difícil tarefa que é avaliar os alunos no sentido de não querer ser injusto para com nenhum. "A dificuldade na avaliação decorre da pesada responsabilidade que é imposta aos professores estagiários quando têm de realizar um juízo de valor sobre a prestação dos seus alunos, com dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros." (Teixeira & Onofre, 2009, citado em Inácio et al., 2014, p. 59).

Também ao longo do 1º período, nas reuniões de trabalho colaborativo entre o NE e PC, fomos trabalhando esta temática, nomeadamente na construção de grelhas interligadas no software *Excel* que permitissem uma fácil utilização da avaliação nas diferentes áreas e que fosse justa para avaliar as competências dos alunos.

Sempre vi a avaliação diagnóstica como uma importante ferramenta para orientar a minha prática profissional tendo em conta o nível e as capacidades encontradas nos alunos. Em cada modalidade após a avaliação diagnóstica, pude realizar o MEC com mais rigor e contextualização para a turma, sobretudo a UD pôde ser ajustada o máximo possível para potencializar os alunos no número de aulas possíveis.

Com a implementação do MED acreditamos que não deve ser apenas avaliada a componente técnica e tática do aluno, mas sim a globalidade de todas as valências que os alunos demonstram na disciplina, tendo também em conta valores sociais e morais assim como todo o trabalho desenvolvido pelo aluno na EF (responsabilidades, as funções desempenhadas, o fair play e ética demonstrados, etc.).

Vejo a avaliação como um processo formal realizado ao longo do ano letivo e não apenas em determinados momentos. Os momentos de avaliação foram realizados mantendo os moldes normais da aula e não mudando para o efeito, continuando assim a ser uma oportunidade de proporcionar o

desenvolvimento dos alunos. Como afirma Graça e Mesquita (2015b), as práticas de avaliação não interrompem o processo de E/A podendo os alunos praticar e receber FB sobre o seu desempenho. Assim, mesmo na avaliação sumativa continuei a ter o propósito de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Não só em momentos formais de avaliação, mas ao longo de todas as aulas, a autoavaliação realizada pelos alunos foi fundamental para analisar a perceção de cada aluno relativamente à sua prática em aula e para fazer uma comparação com a minha avaliação. E por isso, existiram momentos de diálogo com os alunos com o intuito de fazê-los refletir sobre todo este processo. Por exemplo, no final ou entre jogos dos torneios de voleibol de 2x2 e 3x3 questionava as equipas sobre as suas prestações e as maiores dificuldades sentidas, sendo que muitas vezes escreviam de forma a poderem melhorar nas aulas seguintes.

3.3 Participação na escola e relação com a comunidade

3.3.1 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo pelo PE

> "A aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior. (…) Não podemos alcançar aprendizagens de elevado nível se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo e se as experiências dos alunos não forem trazidas para o processo de ensino e aprendizagem." (CREA, 2017, p. 2).

As atividades extra-aula também têm um importante papel na formação e educação dos alunos, assim são muito importantes para a relação do professor com a comunidade escolar. Segundo CREA (2017), a participação nas atividades escolares e o vínculo estabelecido entre a comunidade escolar, possibilita à escola responder de forma mais adequada às necessidades e dificuldades dos alunos bem como da própria comunidade.

Neste ponto do documento, irei discorrer sobre as principais atividades que realizei ao longo do ano e que contribuíram para o meu crescimento e para

a minha integração e relação com a comunidade escolar. As atividades fizeram-me perceber a dinâmica da escola e ser parte integrante na promoção do bom funcionamento da mesma. Nas diferentes tarefas desempenhei diferentes funções desde a criação, ao planeamento e à organização das mesmas, que me dotaram de valências úteis enquanto professor (competências socias e tecnológicas).

No quadro 5, são inumeradas algumas das atividades em que estive envolvido como as funções que desempenhei, o envolvimento dessa atividade e alguns pontos em que contribuiu para a mim enquanto PE.

Quadro 5 - Atividades realizadas durante o ano letivo

ATIVIDADES	FUNÇÕES DESEMPENHADAS	ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	DP PARA O PE
1º PERÍODO			
ELABORAÇÃO DO PCEF	-Colaborador na realização do documento.	-Diálogo, debate e aprendizagem com NE e com o Grupo EF.	-Noção da adaptação necessária dos programas nacionais ao contexto real; -Valorização do perfil do aluno em detrimento desencadeamento da avaliação.
DESPORTO ESCOLAR-ORIENTAÇÃO	-Apoio ao PC; -Atualização dos mapas de treino; -Auxílio aos alunos principiantes.	-Interação com alunos de outros anos de escolaridade; -Partilha de experiências com o PO.	-Melhoria do conhecimento específico da modalidade; -Oportunidade de explorar o meio escolar; -Capacidade de adaptação aos recursos existentes.
DIA DA ALIMENTAÇÃO	-Participante do almoço comemorativo do dia	-Convívio e partilha com o corpo docente da escola	-Melhoria na relação com o corpo docente; -Sentimento de pertença ao grupo.
ONDA ROSA	-Impulsionador na sensibilização da atividade	-Interação com a comunidade escolar.	-Compreensão do impacto das atividades de sensibilização/conscientização no meio escolar.
***PEDDY PAPER* DA ACESSIBILIDADE**	-Monitor e colaborador na atividade; -Registo dos momentos em suporte digital.	-Interação com alunos de outros anos de escolaridade; -Colaboração com professores do ensino especial.	-Compreensão das necessidades de adaptação do meio às limitações da população; -Compreensão das dificuldades sentidas pela população com necessidades especiais.

CORTA MATO ESCOLAR (SOBREIRA)	-Colaborador na organização de todo o evento.	-Interação com o grupo de EF; -Interação com os participantes; -Convívio com os meus alunos presentes.	-Capacidade de organizar eventos desta natureza.
REUNIÕES DE GRUPO E DEPARTAMENTO	-Observador e participante	-Diálogo e debate com o corpo docente.	-Perceção do modo operativo das reuniões; -Importância da necessidade de refletir sobre o processo de E/A.
FESTA DE NATAL	-Colaborador na preparação e realização do evento.	-Interação com a comunidade escolar.	-Contributo para a melhoria da relação com a comunidade escolar.
ALMOÇO DE NATAL	-Participante.	-Interação com funcionários e corpo docente do agrupamento.	-Contributo para a melhoria da relação com a comunidade escolar.
REUNIÃO DE AVALIAÇÃO	-Observador e participante.	-Diálogo e debate com os professores da turma.	-Aprendi como se processam as reuniões.
2º PERÍODO			
PROVA ORIENTAÇÃO (CAMINHA)	-Monitor; -Apoio aos alunos com mais dificuldades.	-Interação com outras comunidades escolares.	-Aprendi o valor que este tipo de atividade pode ter para os alunos.
CORTA MATO REGIONAL (LOUSADA)	-Monitor;	-Interação com outras comunidades escolares.	- A competição como um meio de interação entre comunidades escolares.
MEGA SPRINT	-Organizador do evento; -Avaliador de provas do evento.	-Interação com grupo de EF e participantes nas provas; -Convívio com os meus alunos participantes.	-Organizar provas internas escolares; -Avaliar provas (salto em comprimento, lançamento do peso).
AÇÃO DE FORMAÇÃO	-Formando	-Interação com outro NE e outra comunidade escolar.	-Métodos e estratégias a aplicar em contexto de aula;
DIA DA DANÇA	-Apoio na organização do evento; -Registo em suporte digital da atividade.	-Acompanhamento a alunos na logística da atividade; -Interação com a comunidade escolar.	-A importância que atividades como esta podem ter para os alunos (NEE);

3º PERÍODO			
VISITA AOS PASSADIÇOS DO PAIVA (CANCELADA)	-Criação do projeto submetido a aprovação do diretor; -Promover atividade física em conjunto com a preservação do meio ambiente.	-Interação com a comunidade escolar em ambiente externo.	-Aprendi a desenvolver um projeto para uma atividade.
TORNEIO TRIBOLADA (CANCELADA)	-Organizador da atividade.	-Interação com alunos dos diferentes ciclos de estudos (2º, 3º e secundário)	-Aprendi a organizar este tipo de eventos.
REUNIÃO DE GRUPO E DEPARTAMENTO	-Observador e participante.	-Diálogo e debate com corpo docente.	-Necessidade de adaptação ao suporte digital para estes fins; -A influência do corpo docente nas decisões escolares.

Nota: E/A – Ensino e Aprendizagem; EF – Educação Física; NEE – Necessidades Educativas Especiais; PCEF - Projeto Curricular de Educação Física; PO – Professor Orientador.

3.3.2 Contribuição das atividades para o meu crescimento

Para crescer preciso sempre de refletir sobre tudo aquilo que faço. Assim, neste ponto procurarei explicitar de que forma as atividades em que estive envolvido ao longo deste ano letivo, contribuíram para o meu crescimento enquanto professor, a influência que tiveram na minha integração na EC, o impacto que tiveram no meu desenvolvimento profissional e pessoal, a influência nos meus entendimentos e a forma como os meus agentes de suporte me ajudaram nesta integração. Forte e Flores (2013) referem que "(…) o desenvolvimento profissional dos professores é encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola (…)" (p.902).

3.3.2.1 Influência das atividades no meu crescimento e na minha integração na comunidade escolar

Um professor não se limita apenas ao processo da lecionação das aulas, é também um agente dinamizador da escola. Consciente disso, com a entrada

para a EC, sabia que iria fazer parte de outros contextos e atividades extra-aula relacionadas com o meio escolar. Felizmente, tive a oportunidade de participar em diversas atividades, pude conhecer as dinâmicas da EC, a relação da mesma com o meio envolvente e construir a minha relação com a comunidade escolar. As reuniões de grupo de EF foram também uma forma de me sentir parte integrante daquele meio, o facto de poder ter opinião e poder aprender com os restantes colegas foi uma mais-valia. Todas elas contribuíram para o meu crescimento enquanto docente durante todo o ano letivo.

Através do grupo de EF e do NE, pude debater ideias como forma de crescimento e pude participar na construção do PCEF. Com eles, estive no terreno a organizar a atividade do corta-mato. Apesar das condições climatéricas complicadas, conseguimos proporcionar aos alunos as condições necessárias para a realização da prova e posteriormente, na atribuição das classificações e medalhas, conseguimos adaptar-nos à situação devido à experiência dos professores.

O MegaSprint foi o conhecer da planificação, da organização e o realizar de um dia muito dinâmico com vários anos de escolaridade e várias provas (velocidade 40 metros, 1 km de corrida, salto em comprimento e lançamento do peso). Neste dia, tive a oportunidade de avaliar provas como o salto em comprimento e o lançamento do peso. E percebi que por vezes, os professores mais velhos não estão muito abertos a receber outras opiniões principalmente dos estagiários, baseando-se apenas nas suas experiências.

A maioria das atividades são realizadas para criar outras experiências e aprendizagens aos alunos, como tal, a interação com eles foi constante. Todos os momentos em interação com os alunos são uma forma de me sentir parte integrante da escola e sentir-me um agente dinamizador da mesma. Os momentos foram muitos desde o corta-mato, passando pelo DE, pela festa de natal, pelo MegaSprint até ao dia da dança. Mas, infelizmente as atividades planeadas para o 3º Período, não foram possíveis de serem realizadas devido à Covid-19. Franco (2012) afirma que o envolvimento dos professores na realização dos programas, atividades e projetos da escola é uma mais valia para a resolução de problemas em equipa, uma vez que promove a reflexão e discussão e promove o crescimento profissional do professor.

Todos os momentos partilhados com o corpo docente e com os funcionários também me ajudaram a sentir integrado na escola e a poder adquirir conhecimentos e vivências de pessoas com mais experiência. O Dia da Alimentação, a Onda Rosa e a Festa de Natal foram alguns desses momentos, cheios de partilha e de recordações para o futuro. Senti que era importante dar-me a conhecer ao participar nas atividades criadas por outros professores (dia da alimentação).

Atividades como a Onda Rosa e o Peddy Paper da Acessibilidade foram uma intenção clara da minha parte, de dar o exemplo aos alunos pois sinto que esse também é um dos nossos propósitos enquanto professores, o propósito de promover valores e exemplos para a nossa sociedade. A Onda Rosa, movimento conhecido do mês de outubro para promover a participação da população na conscientização e prevenção do cancro da mama, foi dinamizada na escola para toda a comunidade e por isso, senti ser importante participar ativamente (anexo 18). O Peddy Paper da Acessibilidade (anexo 19) foi realizado num esforço conjunto entre o NE, as professoras do ensino especial e as turmas do 9º ano. Este consistiu numa ação prática na qual os alunos teriam de utilizar uma cadeira de rodas para testarem a dificuldade de locomoção nos diferentes espaços da escola e meio envolvente (estação de comboio, passadeiras, etc.).

As reuniões de departamento, de grupo e de avaliação foram a primeira experiência num contexto diferente, nunca tinha estado daquele lado. Com estas reuniões, aprendi o seu funcionamento, como os intervenientes se relacionam entre si e pude dar a minha opinião nos temas tratados.

As atividades previstas para o 3º Período não foram colocadas em prática apesar de todo o processo de criação e planeamento que já havia realizado. A visita aos Passadiços do Paiva foi uma dessas atividades a ser realizada com a TP num projeto elaborado de raiz pelo NE. Esta atividade envolveu a sua contextualização, a parte logística, os custos e os objetivos relacionados com a ligação da EF com a sociedade, com a realização de percursos e o respeito pela natureza. O torneio Tribolada, seria o colocar em prática dos conteúdos aprendidos durante o ano letivo, nas modalidades lecionadas aos alunos, juntando a competição e a festividade num evento abrangente a todos.

- **Desporto Escolar**

"O facto de o Desporto Escolar contemplar as duas vertentes, lazer e rendimento, fazem dele um ótimo veículo educativo." (Lucas, Pereira & Monteiro, 2012, p. 155).

O DE é na minha opinião uma área extra-aula bastante importante e que pode ser aproveitada como um veículo para o aumento da prática de exercício físico. O DE pode ser uma oportunidade de participação para os alunos com mais dificuldades e para os alunos que não praticam exercício físico fora da escola, podendo ser a ponte numa sinergia perfeita entre os clubes e a escola. "O desporto escolar é, para muitos jovens, a única oferta desportiva a que têm acesso, por isso, é essencial que as escolas alarguem o seu leque de ofertas extracurriculares e contribuam assim, para a formação integral dos alunos." (Lucas et al., 2012, p. 155).

Na minha opinião é uma atividade que pode ser bastante útil para os alunos e para a promoção do gosto pelo exercício físico. Durante o EP tive a oportunidade de vivenciar o DE, mais concretamente na orientação e numa prova em Caminha, Viana do Castelo.

Figura 7 - Peddy Paper (Caminha, 2020)

Nos treinos na escola é possível perceber o prazer que os alunos têm. Na escola esta modalidade está bastante enraizada, o que me permitiu aumentar os meus conhecimentos específicos da modalidade através da partilha com o PC e na leitura de livros afetos à modalidade.

Os treinos eram feitos com os mapas da escola, mas nos treinos antecedentes às provas, o PC analisava com os praticantes os mapas e o terreno da prova de forma a contribuir com algumas aprendizagens do terreno.

A prova que tive a oportunidade de ir foi muito enriquecedora para mim, deu-me a possibilidade de interagir com outras comunidades escolares, de ver o ambiente proporcionado entre a natureza e os jovens, assim como aprendizagens relacionadas com o ambiente e a sua preservação. Aos praticantes iniciantes pude dar maior contributo na ajuda à realização do mapa de forma a retirar aprendizagens da atividade. Depois desta atividade ainda ficou mais latente em mim o gosto pela modalidade.

3.3.2.2 Impacto no meu desenvolvimento profissional e pessoal

Sempre acreditei que quantas mais experiências vivesse, mais oportunidades de crescimento pessoal e profissional adquiria. O crescimento profissional não é possível se não houver envolvimento pessoal por parte do professor, ou seja, a partilha de conhecimentos e experiências é um fator formativo essencial (Franco, 2012). Deste modo, acredito que todas as atividades em que participei além das aulas, me proporcionaram uma bagagem maior, novas e variadas aprendizagens assim como contribuíram e muito na minha integração na escola.

O PC foi essencial na construção da minha identidade profissional, uma vez que me levou na direção da comunidade escolar, mostrou-me o funcionamento da escola, partilhou vivências e experiências que me pudessem enriquecer enquanto docente. Tentou efetivamente ao longo do ano contribuir para que o NE pudesse evoluir o máximo possível, tanto quanto também fosse o nosso empenho. A verdade é que ajudámos e criámos atividades e eventos para a dinamização da escola e seríamos os responsáveis pela visita aos Passadiços do Paiva e pelo torneio da tribolada, cancelados devido ao covid-19. Apesar de não terem sido realizados o PC deu-nos “asas” para podermos contribuir para o crescimento e dinamização da escola.

3.3.2.3 Influência deste processo nos meus entendimentos

Sempre atribuí muito valor às atividades escolares, pois acredito que estas podem ser a imagem e o exemplo da escola, assim como podem ter uma influência positiva em toda a comunidade escolar. A escola deve procurar sempre dar o melhor exemplo aos alunos, dotá-los de valores sociais e morais capazes de melhorar o contexto local. Assim, acredito que a dinamização de atividades na escola (além das aulas) podem contribuir com aprendizagens essenciais para os alunos e para a criação de uma relação com o meio.

Como já havia referido, a onda rosa por exemplo, é uma forma de mostrar aos alunos como a escola se posiciona em relação a um tema importante na sociedade. Outro exemplo diferente, é a feira do outono onde existe a interação da comunidade escolar com o meio envolvente e com os produtos de alimentação da época. Acredito que estas atividades podem dar sentido à escola e a importância que os alunos lhe atribuem.

3.3.2.4 O apoio fundamental do NE e do PC na integração na comunidade escolar

De segunda a sexta, desde o primeiro até ao último dia na escola, os meus colegas de NE tiveram sempre presentes, foram horas e horas passadas a refletir, a debater, a partilhar ideias e sonhos, a lutar e a evoluir juntos. De facto, com a presença destes dois amigos, com quem pude partilhar esta fantástica viagem, tornou-se muito mais fácil a integração na escola.

Quem foi também fundamental na nossa evolução e integração foi o PC que se assumiu desde início como alguém pronto a defender-nos, a ajudar-nos e a proporcionar-nos as melhores condições possíveis de trabalho, que passaram em primeira instância pela forma como nos acolheu junto da comunidade escolar. O PC deu-nos a conhecer “os cantos à casa” e a forma como esta funcionava, desde o simples pedido de cartão de professor para utilizar no bar, à inclusão nas reuniões de grupo e departamento nos quais é o coordenador, à ligação com os restantes professores e direção e, até ao funcionamento da plataforma inovar, fundamental no processo avaliativo.

4. Conclusões e Perspetivas Futuras

4. Conclusões e Perspetivas Futuras

O término do presente ano letivo correspondente ao EP veio confirmar ser uma experiência única, gratificante e memorável, nunca será alvo de esquecimento este percurso de crescimento pessoal e profissional, enquanto professor. Ficou igualmente marcado por um 3º Período diferente e de adaptações com o ensino à distância devido à pandemia do Covid-19 que assolou o mundo.

A escola básica e secundária da Sobreira proporcionou-me todas as condições possíveis para um desenvolvimento gradual e de sucesso, fizeram-me sentir em casa e em muito contribuíram também os colegas do NE, o PC e os funcionários da escola.

Este estágio deu-me oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos consolidados no meio académico, o que nem sempre foi fácil. Apesar de todo o trabalho, todas as dificuldades e problemas foi como professor de EF que me senti realizado, foi neste âmbito que procurei dar o melhor de mim para a dinamização da disciplina. Todas as dificuldades fizeram-me aprender enquanto pessoa e enquanto professor e levaram-me, através do meu grupo de trabalho (NE, PO, PC) e/ou da literatura, a encontrar estratégias que me ajudassem a ultrapassá-las.

Tentei ao longo de todo o ano letivo, proporcionar e potenciar a melhor aprendizagem aos alunos, contando sempre com o apoio do meu NE, do PC e do PO. Nesse sentido, os diversos modelos utilizados nas diferentes situações/UD's, sobretudo o MED foram um recurso essencial para o meu desempenho e para conseguir uma melhor resposta dos alunos. Pois para mim, é muito importante que o professor tenha sensibilidade para perceber que os alunos são todos diferentes, têm todos as suas particularidades e limitações e deste modo deve adequar a prática aos mesmos.

Do estudo que realizei retiro as aprendizagens na realização de uma investigação e sobretudo o impacto da utilização de um modelo híbrido na *performance* dos alunos e na comparação entre os alunos de maior e menor habilidade. Ainda que não tenham sido registadas melhorias estatísticas significantes, existiram melhorias ao longo dos três momentos nas diferentes

variáveis estudadas e acredito que a utilização do MED e do MAPJ no Voleibol podem potenciar os alunos na modalidade e na disciplina.

Todas as atividades em que participei fizeram-me aproximar de toda a comunidade escolar, o que me fez sentir integrado e me proporcionou um ambiente escolar bastante positivo. Destaco ainda, a forma como todos os funcionários me trataram desde o início e me auxiliaram no processo de integração na escola.

Espero que este ano fique marcado pelo início do meu percurso profissional na docência e pela minha contribuição para a dinamização e valorização da EF no meio escolar.

5. Bibliografia

5. Bibliografia

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Anderson, Derek. (2009). The Impact of Cooperating Teachers on the Teaching Perspectives of Student Teachers. *International Journal of Learning*, 16(1), 119-133.

Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. *Plataforma Barómetro Social*. Disponível em http://www.barometro.com.pt/2012/07/06/o-lugar-da-educacao-fisica-na-nova-proposta-de-composicao-curricular/

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp.29-43*).* Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 353-375.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Casa da Educação Física*. 187-197.

Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B., & Kramer, A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences, 30*(5), 421-430.

Costa, R., & Vigário, P. (2020). A Covid-19 e o distanciamento social: Quando a onda da internet substituiu a onda do mar para a prática de exercícios físicos. *Revista Augustus, 25*(51), 335-356.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications. *Journal Quest,* 45(3), 339-356.

DGE. (2017). *Participação educativa da comunidade*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf.

DGS. (2020). Informações gerais sobre o vírus e a doença. Disponível em https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/

Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta Metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 123-164). Porto: Editora FADEUP.

EUPEA. (2020). *European physical education association (eupea) position statement on physical education in schools, during the covid-19 pandemic*. Switzerland. Disponível em https://eupea.com/wp-content/uploads/2020/06/EUPEA-Position-Statement-FINAL.pdf.

Farias, C., Harvey, S., Hastie, P. A., & Mesquita, I. M. R. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267-286, DOI: 10.1080/17408989.2019.1571184.

Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 2016. 73-96.

Figueiredo, V. W. (2015). *A atividade física nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: estudo comparativo dos correlatos psicossociais de crianças e adolescentes com e sem DID*. Lisboa: V, Figueiredo. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Forte, A., & Flores, M. (2013). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de pesquisa 42*(147), 900-919.

Franco, A. (2012). *Modelos E Práticas de Desenvolvimento dos Professores - Análise de um Percurso*. Lisboa: A. Franco. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

Gomes, P. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. Porto: P. Gomes. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de

educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*(4), 37-47.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015a). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 131-163). Lisboa: FMH.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015b). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 131-163). Lisboa: FHM.

Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos : Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Guilherme, J., & Braz, J. (2017). Proposta didático-metodológica para o ensino do jogo de futsal. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2 ed., pp. 265-301). Porto: Editora FADEUP.

Hastie, P. A. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of eaching in physical education, 17(2)*, 157-171.

Hastie, P. A., Ojeda, D., & Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.

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.

Iserbyt, P., Ward, P., & Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in traditional and sport education contexts: An exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(5), 539-556.

Lopes, R. C. S. (2011). A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. 1-28.

Lucas, M. P., Pereira, B., & Monteiro, A. O. (2012). Desporto escolar: uma construção a partir dos valores. In *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Rui, A. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (3 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia Do Desporto* (3ª ed., pp. 39-68). Lisboa: FHM edições.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2015). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Journal Motricidade, 12*(1), 4-11.

Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Navarro, J. (1998). *Programa de Formação de Educadores: A segunda Infância* (S. Fonseca, Trad. Vol. 2). Lisboa: Oceano Liarte.

Oliveira, J., Engler, H., Soares, N., Hakime, N., Giaqueto, A., Sarreta, F., Bolorino, E., & Oliveira, C. (2014). Trabalho Docente: um processo em construção. In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (Vol. IV, pp. 5221-5233): CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Oliveira, J. F. M. (2007). *Representações sobre a inserção na vida ativa de jovens com trissomia 21*. Sevilla: J. Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Sevilla.

Pacheco, W., Barbosa, J. P., & Fernandes, D. (2017). A Relação Teoria E Prática No Processo De Formação Docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar* (2), 332-340.

Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a'connective specialism': Is sport education the answer? *Sport, Education and Society, 7*(1), 55-64.

Ribeiro, C., Pinto, A., Veríssimo, M., & Pinheiro, J. (2012). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia Do Desporto* (3 ed., pp. 9-19). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2015a). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 69-130). Lisboa: FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2015b). Modelos, concepções e estratégias de Formação de Treinadores. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 207-219). Lisboa: FHM.

Savater, F. (1997). *O Valor de Educar* (M. Canelas, Trad. 1 ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. *Myths, models and methods in sport pedagogy*.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 409-418.

Silva, C., & Teixeira, M. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia, 23*(54), 103-112.

Souza, D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista multidisciplinar da UNIESP, 8*, 35-45.

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

Vitta, F. C. F., Vitta, A., & Monteiro, A. S. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16*(3), 415-428.

Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical education and sport pedagogy, 10*(2), 181-210.

Ward, P., & Lee, M. A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of teaching in physical education*, 24(3), 205-225.

Wille, R., & Ferreira, M. (2014). Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?. In *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 5222-5233). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

6. Anexos

6. Anexos

Anexo 1 – Mapa Escolar de Orientação

Anexo 2 – Grelha de observação das aulas

OBSERVAÇÃO DE AULA NÃO SISTEMÁTICA			
Prof. Observador:	Data:	Hora:	Local:
Prof. Observado:	Aula n.º Unidade didática:	Ano/Turma: Nº alunos previstos:	Período:
	Notas:		

Observação do professor		Faz	Não Faz	A melhorar
Introdução da aula	Controla a presença dos alunos			
	Transmite os objetivos da aula			
	Rentabiliza o tempo de instrução			
Organização e controlo da aula	Organiza devidamente as atividades			
	Posiciona-se corretamente			
	Adequa o nível dos exercícios aos alunos			
	Estimula o empenho dos alunos			
	Rentabiliza o espaço e o material			
	Fomenta o empenho motor			
	Atribui atividades a todos os alunos			
	Controla o comportamento da turma			
Gestão das situações de aprendizagem	Utiliza adequadamente a demonstração			
	Explica as tarefas de forma clara			
	Salienta as componentes críticas			
	Revela domínio técnico e tático			
	Organiza as atividades com sequência lógica			
	Reorganiza as tarefas da aula			
	Ajuda e corrige os alunos			
	Fomenta a competição e o ludicidade			
Gestão do tempo de aula	Efetua transições rápidas de exercícios			
	Revela estratégias de montar as tarefas			
	Respeito o tempo de exercício e de aula			
Comunicação e feedback	Coloca bem a voz			
	Utiliza linguagem específica e clara			
	Dá feedback oportuno com frequência			
	Fecha o ciclo de feedback			

Anexo 3 – Unidade Didática de Orientação

Conteúdos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
	19/set/19	26/set/19	03/out/19	10/out/19	15/out/19	17/out/19	24/out/19
Identificação da terminologia/simbologia	AD	I/E	E	E	E	E	AS
Leitura e Interpretação do mapa	AD	I/E	E	E	E	E	AS
Realização dos Percursos	Cap A-E Avaliação Fácil/Médio Percurso Básico OPTN 1 A-D Treino 1-8	Estrela 1 Ponto (Aula 1) Individual	Estrela 1 Ponto (Aula 2) Individual	Radial (curto-longo) (Aula 3) Individual	Percurso Estrela 3 Pontos (Aula 4) Individual e Pares	Percurso ESP 6 pontos (Em equipa)	Percurso curto 6 pontos e Percurso Longo (Aula 6 e 5)
Utilização do cartão de controlo	AD	I/E	E	E	E	E	AS
Ponto cardeais e colaterais	AD	I/E	E	E	E	E	AS
Cultura Desportiva	AD	Ao longo das aulas serão ensinadas regras da modalidade, terminologia própria, história.					
Capacidades Motoras	AD	As capacidades motoras específicas da modalidade serão trabalhadas durante todas as aulas na realização dos percursos.					
Conceitos psicossociais	AD	A concentração, determinação, espírito de equipa e cooperação são alguns dos conceitos psicossociais presentes em todas as aulas.					

Anexo 4 – Plano de aula

Educação Física

2019/20

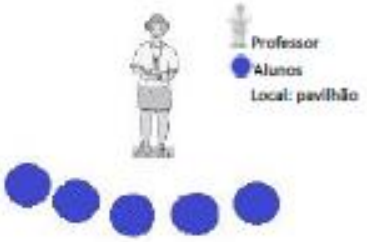
Plano de Aula	
Docente: Ricardo Almeida	**Aula nº** 15 **Nº aula da UD:** 6 de 12 **Turma:** 8ºB **Nº de alunos:** 25 **Data:** 17/10/2019 **Hora/Duração:** 15:05-15:55/50 min **Local:** Campo exterior/Espaço escolar **Material:** mapas ESP.
Unidade Didática: Orientação **Funções Didáticas:** Exercitação de Orientação **Objetivos da aula:** Avaliar os conhecimentos já lecionados através de questionamento (simbologia, orientação do mapa). Escolher ponto de ataque. Desenvolver a capacidade aeróbia. Desenvolver a cooperação e espírito de equipa.	

5 min

Conteúdo
Identificação da simbologia do mapa;
Orientação e interpretação do mapa;

Situação de Aprendizagem
Alunos sentados pelas equipas em frente ao professor. Questionamento sobre os conteúdos das últimas aulas.

Componente crítica
Respondem corretamente às questões colocadas.
Esclarecem as dúvidas relativas aos conteúdos.



30 min

Conteúdo
Exercitação de Orientação.
(Percurso ESP 6 pontos)

Situação de Aprendizagem
Por equipas realizam os mapas ESP 1,2,3 e 4.
O mapa 4 ficará no ponto inicial e os alunos têm de identificar os postos de controlo e marcar os pontos sem auxílio do mapa.

Componente crítica
Realizam todos os percursos corretamente e no menor tempo possível;
Orientam e interpretam corretamente o mapa;
Conseguem orientar-se nos percursos sem levar o mapa, apenas com pré-visualização dos postos de controlo.
A equipa coopera para que todos trabalhem e consigam marcar todos os pontos corretamente.

2019/2020

5 min

Conteúdo
Síntese da aula.

Situação de Aprendizagem
Capitães corrigem os cartões de controlo das equipas.
Equipas realizam os seus gritos de guerra.
Registo dos resultados no quadro competitivo da aula.
Autoavaliação dos capitães e nomeação de novos.

Componente crítica
Alunos empenham-se e dedicam-se às tarefas da equipa.

Local: Campo exterior

Anexo 5 – Ficha de Registo

Agrupamento de Escolas SOBREIRA

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Educação Física
2019/20

Nome da Equipa: Supernívea	**Data:** 27-02-2020
	Aula nº: 63

8ºB

Dificuldades

_____

_____

Auto avaliação

Nome	Desempenho no Jogo					Empenho na aula					Cooperação/Fair play				
	F	NS	S	B	MB	F	NS	S	B	MB	F	NS	S	B	MB

Grito

Pontuação
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Cor

SIM	NÃO

Braçadeira

SIM	NÃO

Chegada
1
2
3
4
5

Anexo 6 – Ficha de caracterização das equipas

Educação Física

2019/20

Caracterização da Equipa

Nome da equipa:

Elementos da equipa:

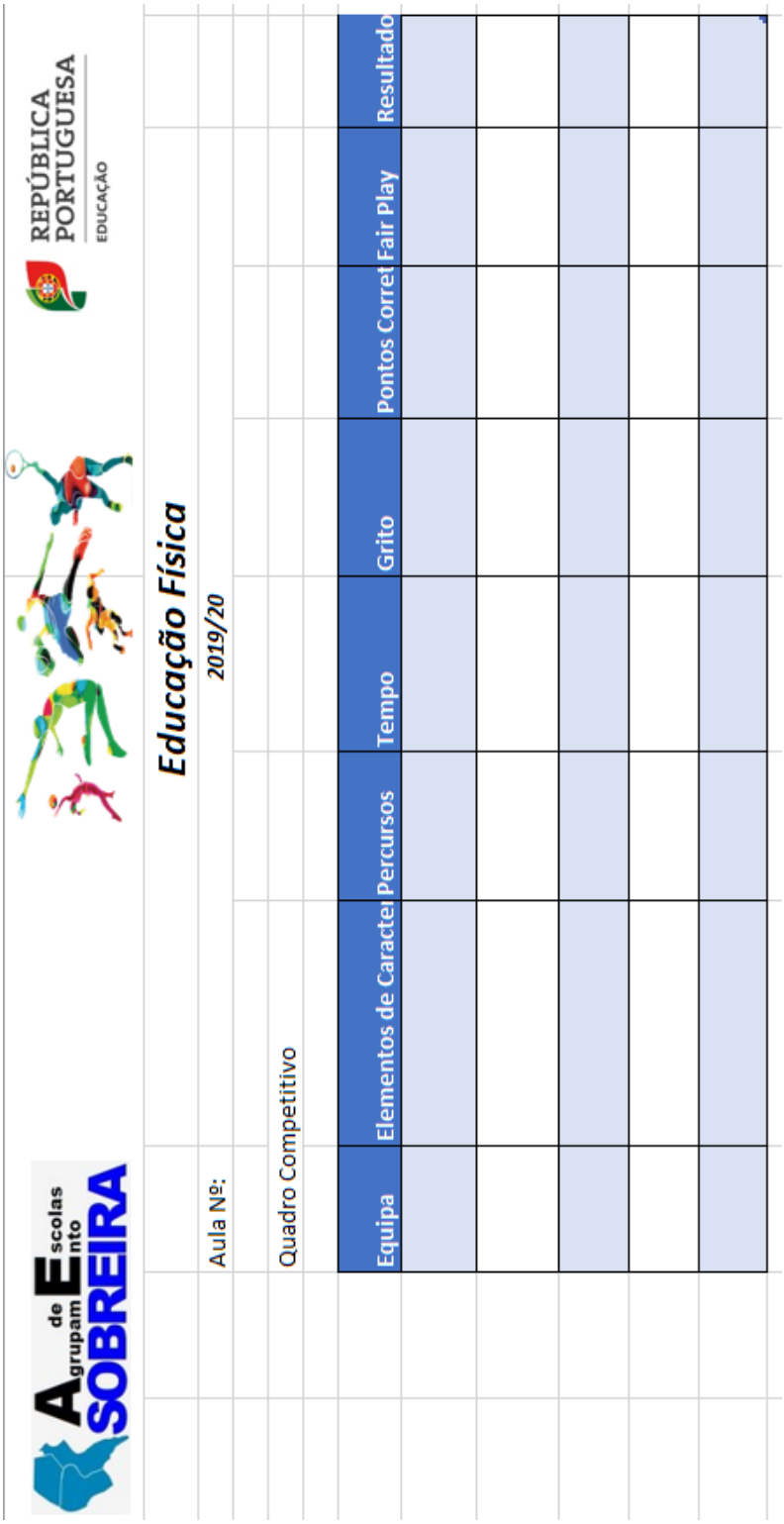
Nº de cada jogador (1 a 5):

Grito:

Lema:

Cor da camisola:

Anexo 7 – Classificação por aula das equipas



Agrupamento de Escolas SOBREIRA

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Educação Física

2019/20

Aula Nº:

Quadro Competitivo

Equipa	Elementos de Caracte	Percursos	Tempo	Grito	Pontos Corret	Fair Play	Resultado

Anexo 8 – Classificações Gerais de Andebol

Educação Física
2019/20

CLASSIFICAÇÕES ANDEBOL

Equipas / Aulas	05/mar						10/mar						12/mar						17/mar						19/mar						24/mar						Classificações Finais
	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	Empates s/Conf/Cartão	Chegada	Empenho/ Fair Play	Grito	Torneio	Classific.	

Professor Ricardo Almeida

8ºB

Anexo 9 – Questões às equipas

Desafios de Equipa

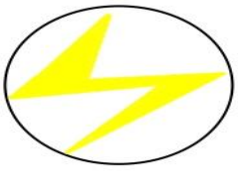
O que representa a cor preta nos mapas das aulas de orientação?

Piso de alcatrão ☐ Edifícios ☐ Cobertura ☐

O que reprenta este símbolo nos mapas das aulas de orientação?

Vedação Intransponível ☐ Poste da luz ☐

Perigo- alta tensão ☐



Qual o ponto cardeal presente nos mapas de orientação?

Sul ☐ Noroeste ☐ Este ☐

Nordeste ☐ Oeste ☐ Norte ☐

Quais os países mais fortes na orientação?

Países nórdicos ☐

Países baixos ☐

Países sul americanos ☐

Como fazemos para mudar de direção?

Alterámos a nossa posição mantendo o mapa orientado ☐

Rodámos o mapa para mudar a nossa posição ☐

Alterámos a nossa posição e o mapa ☐

Anexo 10 – Questões de badminton

12 - SINGULARES

12.1. Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado direito respectiva, sempre que a pontuação do servidor seja par nesse jogo, ou ainda não tenha sido marcado nenhum ponto.

12.2. Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado esquerdo respectivo, sempre que o servidor tenha um número ímpar de pontos nesse jogo.

12.3. O volante é batido, alternadamente, pelo servidor e pelo recebedor, até ser cometida uma "falta", ou até que o volante deixe de estar em jogo.

12.4. Se o recebedor comete uma "falta" ou o volante deixa de estar em jogo, devido a tocar a superfície do campo dentro da área do recebedor, o servidor marca um ponto. Então, o servidor volta a servir da sua outra área de serviço.

12.5. Se o servidor comete uma "falta" ou o volante deixa de estar em jogo, devido a tocar a superfície do campo dentro da área do servidor, o recebedor marca um ponto. Então, o recebedor passa a ser o novo servidor.

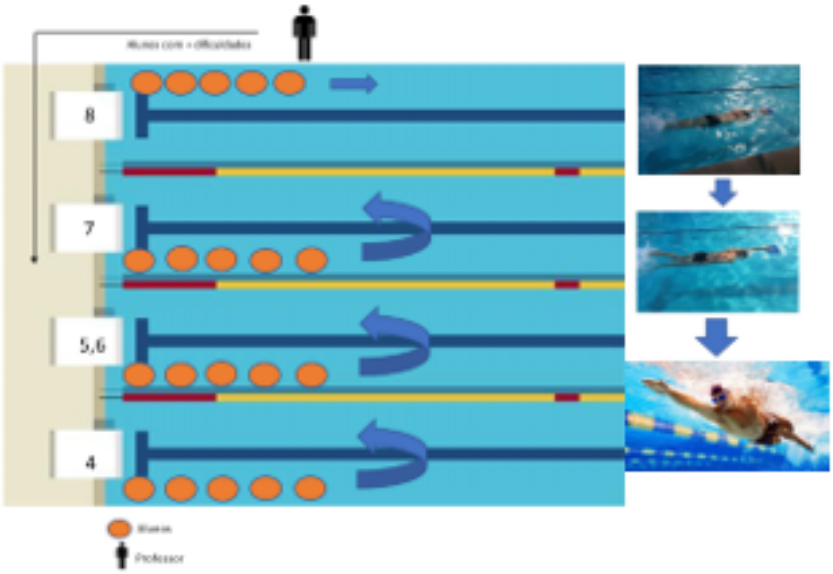
Anexo 11 – Cartões de tarefas

Educação Física

2019/20

Aula 9 de 10

Pista 4



Técnica de crol

Ação dos MI de crol coordenada com a respiração e ação dos MS, com placa e com auxílio do pullbuoy entre as pernas.

- A cada 3 ciclos de braçada realiza a respiração;
- 1 vez até meio da piscina com placa 3 vezes sem placa.

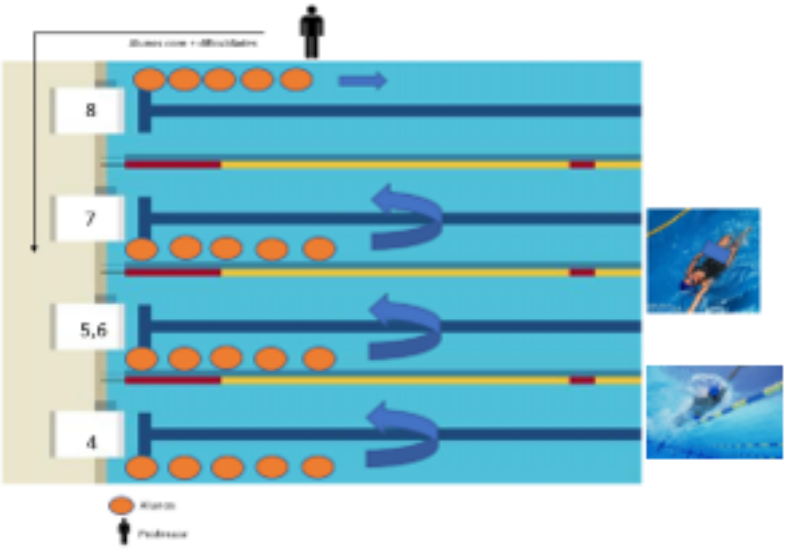
10 respirações

Nota: *Cada treinador e alunos dessa pista devem observar os erros dos colegas* ***focando-se na respiração com a ação dos MS de crol*** *e fazer a correção. Após correção repetem para melhorar esse erro.*

8ºB

Prof.Ricardo Almeida

Pista 4



Técnica de costas

Ação dos MI de costas coordenada com a ação dos MS com placa e com auxílio do pullbuoy entre as pernas.

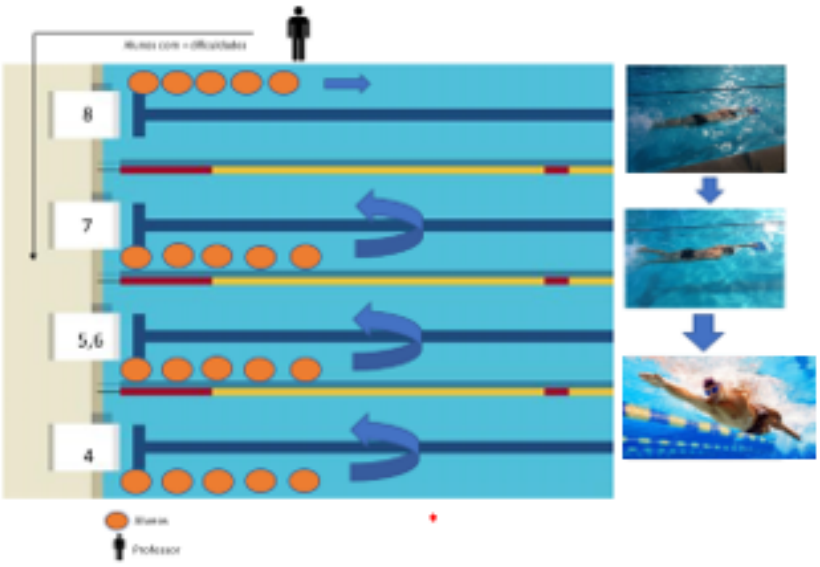
- 3 vezes até meio da piscina
- 1 piscina crol e na volta costas.

Fazer golfinhos até meio da piscina.

Nota: *O treinador e os alunos dessa pista devem observar os erros dos colegas* ***focando-se na ação dos MS de costas*** *e fazer a correção. Após correção repetem para melhorar esse erro.*

Aula 9 de 10

Pista 8



Técnica de crol

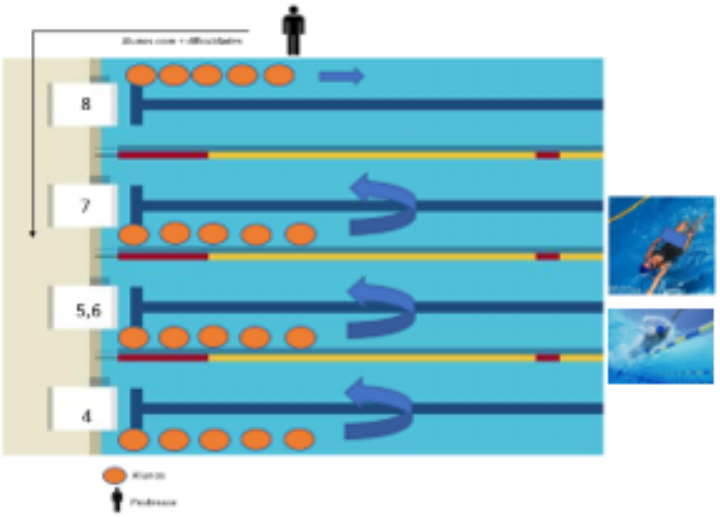
Ação dos MI de crol coordenada com a respiração e ação dos MS, com placa e com auxílio do pullbuoy entre as pernas.

- A cada 3 ciclos de braçada realiza respiração;
- 3 vezes até meio da piscina.

10 respirações

Nota: *Cada treinador e alunos dessa pista devem observar os erros dos colegas* ***focando-se na respiração com a ação dos MS de crol*** *e fazer a correção. Após correção repetem para melhorar esse erro.*

Pista 8



Técnica de costas

Ação dos MI de costas coordenada com a ação dos MS com placa e com auxílio do pullbuoy entre as pernas.

- 2 vezes com placa até meio da piscina, 1 vez sem placa

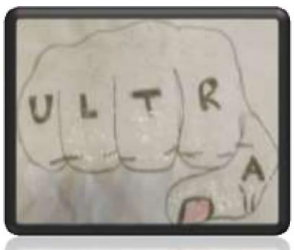
5 respirações

Até meio da piscina crol com placa e na volta costas.

Nota: *O treinador e os alunos dessa pista devem observar os erros dos colegas* ***focando-se na ação dos MS de costas*** *e fazer a correção. Após correção repetem para melhorar esse erro.*

Anexo 12 – Torneios de Voleibol

Torneio Voleibol -2x2 8ºB



Campo 1

Jogo			Árbitro	Resultado
Animes	Jogo 1	Supernívea	Ultras	
Animes	Jogo 2	Pumas	Ultras	
Pumas	Jogo 3	Supernívea	Ultras	
Supernívea	Jogo 4	Leopardos	Ultras	
Animes	Jogo 5	Supernívea	Ultras	

Campo 2

Jogo			Árbitro	Resultado
Animes	Jogo 2	Supernívea	Leopardos	
Animes	Jogo 2	Pumas	Leopardos	
Pumas	Jogo 3	Supernívea	Leopardos	
Supernívea	Jogo 4	Ultras	Leopardos	
Animes	Jogo 5	Supernívea	Leopardos	

Campo 3

Jogo			Árbitro	Resultado
Ultras	Jogo 3	Pumas	Animes	
Leopardos	Jogo 2	Supernívea	Animes	
Leopardos	Jogo 3	Ultras	Animes	
Animes	Jogo 4	Ultras	Pumas	
Ultras	Jogo 5	Pumas	Animes	

Campo 4

Jogo			Árbitro	Resultado
Ultras	Jogo 4	Leopardos	Pumas	
Leopardos	Jogo 2	Ultras	Supernívea	
Ultras	Jogo 3	Animes	Supernívea	
Pumas	Jogo 4	Leopardos	Animes	
Ultras	Jogo 5	Leopardos	Pumas	

Campo 5

Jogo			Árbitro	Resultado
Leopardos	Jogo 5	Pumas	Supernívea	
Supernívea	Jogo 2	Ultras	Pumas	
Leopardos	Jogo 3	Animes	Pumas	
Pumas	Jogo 4	Animes	Supernívea	
Leopardos	Jogo 5	Pumas	Supernívea	

Classificações	
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
Fair play	

Torneio Voleibol -3x3 8ºB

Campo 1

Jogo			Árbitro	Resultado
Leopardos	Jogo 1	Animes	Pumas	
Leopardos	Jogo 3	Pumas	Supernivea	
Pumas	Jogo 5	Supernívea	Animes	
Ultras	Jogo 7	Pumas	Leopardos	
Pumas	Jogo 9	Animes	Ultras	

Campo 2

Jogo			Árbitro	Resultado
Ultras	Jogo 2	Supernívea	Pumas	
Animes	Jogo 4	Ultras	Supernivea	
Ultras	Jogo 6	Leopardos	Animes	
Animes	Jogo 8	Supernívea	Leopardos	
Supernívea	Jogo 10	Leopardos	Ultras	

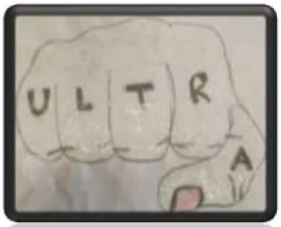
Classificações	
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
Fair play	

Anexo 13 – Torneio de Andebol

Educação Física

2019/20

Torneio de Andebol



Torneio

Jogo			Árbitro	Resultado
Animes	**Jogo 1**	Supernívea	Ultras	
Leopardos	**Jogo 2**	Pumas	Supernívea	
Animes	**Jogo 3**	Ultras	Leopardos	
Supernívea	**Jogo 4**	Leopardos	Pumas	
Ultras	**Jogo 5**	Pumas	Animes	
Leopardos	**Jogo 6**	Animes	Ultras	
Leopardos	**Jogo 7**	Ultras	Supernívea	
Supernívea	**Jogo 8**	Pumas	Animes	
Ultras	**Jogo 9**	Supernívea	Pumas	
Pumas	**Jogo 10**	Animes	Leopardos	

Classificações	
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
Fair play	

8ºB

BOM JOGO!

Anexo 14 – Alterações ao projeto educativo do aluno com necessidades educativas especiais

Agrupamento de Escolas de Sobreira
Escola Básica e Secundária de Sobreira
Programa Educativo Individual (art 24º) – Adaptações Curriculares Significativas
PLANIFICAÇÃO ANUAL – Educação Física
Ano letivo 2019/2020
Aluno: . **Turma: 8ºB** **Docente:** Ricardo Almeida

Competências / Aprendizagens a desenvolver

(conhecimentos, capacidades e atitudes)

Competências Gerais

Realizar sempre as aulas práticas;

Perceber a diferente organização de cada modalidade;

Compreender os conteúdos principais da cada modalidade;

Ter noção do corpo e das suas capacidades;

Desenvolver a capacidade cardiorrespiratória;

Desenvolver a autonomia e tomada de decisão.

Competências Específicas

Adquirir e compreender conhecimentos teóricos das diversas modalidades;

Orientar-se com os mapas da escola;

Desenvolver o trabalho cooperativo;

Envolver-se no trabalho de equipa;

Competências Transversais

Cooperação;

Autonomia;

Saber ser e estar;

Consciência do corpo.

Estratégias / atividades

Trabalho de pares e de equipa;

Auxílio de material didático na natação;

Recursos

Chouriço;

Pullbuoy;

Placa;

Utensílio de segurança para os saltos;

Adaptações no processo de avaliação

O aluno será avaliado de acordo com as competências descritas no seu Programa Educativo. A avaliação será contínua e formativa.

Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação são ajustados ás suas capacidades. Cada avaliação estará presente no programa Inovar.

Parâmetros de Avaliação

Assiduidade/Pontualidade

Empenho na aula

Tomada de decisão

Cooperação/Fair Play

Instrumentos de observação

Observação direta

Trabalhos de equipa

Anexo 15 – Trabalho no moodle 2º Período

Agrupamento de Escolas SOBREIRA

Educação Física
2019/20

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

TRABALHO INDIVIDUAL

Neste perído de quarentena, devem ficar em casa para o vosso bem e para o bem de quem vos rodeia. Muito importante manterem a vossa higiene diária, lavem as mãos muitas vezes ao dia, sejam um exemplo para os vossos familiares.

Atualmente, através dos meios tecnológicos têm acesso a muita informação que podem utilizar para vosso benefício. Através do conjunto de temas abaixo descritos ***ESCOLHEM APENAS UM*** para realizar o vosso trabalho (consultem os requisitos no final da página).

Temas:

A) História, Regras, Jogo, Curiosidades – Escolhem uma das seguintes modalidades: Andebol, Ginástica, Dança, Basquetebol ou Futebol;
B) Alterações do organismo ao esforço;
C) Adaptações do organismo à atividade física;
D) Diferenças entre Educação Física e Desporto;
E) Importância do Exercício Físico na Saúde.

Requisitos do trabalho:

-Word, Powerpoint ou Prezi;

-Máximo de 5 páginas ou 20 slides;

-Tamanho da letra 12 e Espaçamento 1,5;

-Identificação (Nome, Número e Turma);

-Deve conter a vossa opinião sobre o tema.

Entregar no **Máximo até dia 27 de Março** para o mail fernandovaz@agsobreira.org.

Utilizem a informação disponível no moodle na pasta da Educação Física e outras plataformas de confiança. Sejam criativos!

Bom Trabalho!

Educação Física

2019/20

TRABALHO INDIVIDUAL

Neste perído de quarentena, devem ficar em casa para o vosso bem e para o bem de quem vos rodeia. Muito importante manterem a vossa higiene diária, lavem as mãos muitas vezes ao dia, sejam um exemplo para os vossos familiares.

Atualmente, através dos meios tecnológicos têm acesso a muita informação que podem utilizar para vosso benefício. Através do conjunto de temas abaixo descritos ***ESCOLHEM APENAS UM*** para realizar o vosso trabalho (consultem os requisitos no final da página).

Temas:

A) **História, Regras, Jogo, Curiosidades** – Escolhem uma das seguintes modalidades: Futebol, Andebol, Kin-Ball, Judo, Voleibol;
B) **Fatores associados a um estilo de vida saudável:** desenvolvimento das capacidades motoras, composição corporal, alimentação, repouso, higiene, afetividade, qualidade do meio ambiente;
C) **Fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de desporto e atividade física:** sedentarismo, evolução tecnológica, poluição, urbanismo, industrialização;
D) **Prestação de socorro a vítima de paragem cardiorrespiratória**.

Requisitos do trabalho:

-Word, Powerpoint ou Prezi;

-Máximo de 5 páginas ou 20 slides;

-Tamanho da letra 12 e Espaçamento 1,5;

-Identificação (Nome, Número e Turma);

-Deve conter a vossa opinião sobre o tema!

Entregar no **Máximo até dia 27 de Março** fernandovaz@agsobreira.org.

Utilizem a informação disponível no moodle na pasta da Educação Física e outras plataformas de confiança. Sejam criativos!

Bom Trabalho!!!

Escola Secundária Básica SOBREIRA

Unidade didática COVID-19

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

SEMANA	TAREFAS A REALIZAR			
	Tarefa 1	Procedimentos/Objetivos	Tarefa 2	Procedimentos/Objetivos
14a17Abril	Circuito treino funcional	Visualização do vídeo colocado pelo professor e realização de 1 série do treino funcional sugerido/Submeter vídeo no google classroom	Visualização da aula #estudoemcasa	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
17a20Abril	Ficha formativa Andebol	Ler o documento sobre andebol disponibilizado pelo professor e realizar uma ficha formativa	Visualização da aula	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
21a25Abril	Ficha formativa Ginástica	Ler o documento sobre ginástica disponibilizado pelo professor e completar a sequência lógica dos elementos gímnicos	Circuito treino funcional	Visualização do vídeo colocado pelo professor e realização de 1 série do treino funcional sugerido/Submeter vídeo no google classroom
25a29Abril	Pesquisa Basquetebol	Utilizar os documentos partilhados pelo professor no google classroom, moodle e informação na internet para realizar uma pesquisa sobre basquetebol	Visualização da aula #estudoemcasa	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
30Abrila5Maio	Circuito treino funcional	Análise de um conjunto de exercícios de treino funcional e criação de um circuito/Submeter vídeo no google classroom a realizar 1 série desse treino	Visualização da aula #estudoemcasa	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
5a9Maio	Ficha formativa Badminton	Ler o documento sobre badminton disponibilizado pelo professor e realizar uma ficha formativa	Visualização da aula #estudoemcasa	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
11a17Maio	Escolhe o teu treino	Escolher 1 de 3 treinos de níveis de dificuldade diferente realizados e partilhados pelo professor, mediante a condição física de cada um	Ficha formativa Futebol	Responder a questões simples colocadas pelo professor sobre alguns gestos técnicos no futebol, quanto à execução e objetivos
18a24Maio	Criatividade na dança	Visualização de uma aula sobre expressão corporal do #estudo em casa e criação de uma coreografia de 30 segundos/Submeter vídeo no google classroom	Tarefa Dança	Desenvolver uma reflexão sobre o estilo da dança que preferem
25a31Maio	Tarefa Frequência Cardíaca	Aprender a avaliar a FC em repouso e após o exercício através da veia carotida/Registar também a perceção de esforço pela escala de Borg	Visualização da aula	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
1a6Junho	Quão ativo és?	Partilhar as atividades físicas realizadas ao longo da semana, contabilizadas na pontuação das equipas	Ficha formativa Natação	Ler o documento sobre natação disponibilizado pelo professor e realizar uma ficha formativa
8a13Junho	Aula Síncrona	Esclarecimento de dúvidas sobre as tarefas anteriores e realização de um questionário sobre as modalidades de orientação, natação e badminton	Visualização da aula #estudoemcasa	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
15a20Junho	Aula Síncrona	Revisão do último questionário e realização de outro sobre as modalidades de voleibol, atletismo, judo e andebol	Visualização da aula	Visualização da aula de EF na RTP Memória e acompanhamento das atividades propostas pelo professor
22a26Junho	Aula Síncrona	Reflexão sobre o 3º período e procedimento à auto avaliação através de um questionário online e intervenção verbal	Exploração do Documento Férias de Verão -	Os alunos deverão analisar e explorar o diverso material disponível para as férias de Verão

Anexo 17 – Tarefas Covid-19

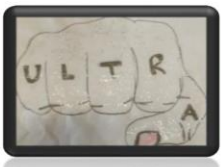
Educação Física

2019/20

TAREFA 1- TREINO FUNCIONAL- 17 DE ABRIL DE 2020

Em futuras tarefas, como alguns alunos já o fizeram, podem gravar com t-shirt da cor da vossa equipa e os capitães com braçadeiras que os identifiquem.

APESAR DA DISTÂNCIA FÍSICA, NÃO ESTÃO SOZINHOS.CONTINUAM A TER AS VOSSAS EQUIPAS E OS VOSSOS COLEGAS, AINDA QUE SEJA DE FORMA INTERATIVA. BONS TREINOS!

Treino Funcional / Equipas	Nº de vídeos entregues	Classificações
	2	2º
	3	1º
	3	1º
	3	1º
	0	3º

Professor Ricardo Almeida

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Escola Secundária Básica SOBREIRA

Educação Física

2019/20

Construção de uma Coreografia

18-05-2020 até 23-05-2020 às 17:00

Área da Atividade Física – Dança – A tarefa de atividade física é sobre a modalidade de Dança. Consiste em criar uma coreografia.

Para realizar a tarefa:

- Devem fazer uma pesquisa sobre a modalidade;
- Assistir a aula do link que segue em anexo, de forma a retirar algumas ideias;
- Construir uma coreografia de aproximadamente 30 segundos podendo ser um pouco mais. (com ou sem relação sobre algum objeto);
- Nesse vídeo, ou por escrito, deves referir 5 estilos de dança e comentar o que gostas mais;
- Para concluir a tarefa, submeter o vídeo no classroom.

Podem, como experiência realizar estes "jogos" ou até incluir na vossa coreografia também:

Tentar escrever o vosso nome escrevendo com o corpo;

Moverem-se como se estivesse a entrar uma gota de água por uma das vossas extremidades do corpo.

Qualquer dúvida que possa surgir, pode ser colocada preferencialmente no classroom, através de comentário na tarefa ou em comentário privado, mas também via e-mail.

Professor Ricardo Almeida **Bom Trabalho!!!**

Tarefa 5 - Malabarismo e Aula 17:20 RTP Memória- de 27 de Abril até ao prazo limite (18h) dia 2 de Maio

Ricardo Rafael • 27/04

100 pontos **Data de conclusão: 2/05, 18:00**

Olá meninos, espero que, dentro dos possíveis, se encontrem bem.
É importante que, independentemente de vos ser pedido ou não, se mantenham ativos. Seja com os circuitos de treino disponibilizados, com os que vocês criaram ou através de outras atividades (andar de bicicleta, caminhar, correr, etc).

Para esta semana, proponho que visualizem e realizem a aula do 9º ano de Educação Física que será amanhã, terça-feira às 17:20 na RTP Memória e, gravem um vídeo realizando malabarismo com 2, 3 ou mais bolas/objetos.

Se não conseguirem visualizar a aula, esta estará posteriormente disponível na página do #Estudoemcasa.
Os vídeos são um exemplo e ajuda de como podem fazer o malabarismo com 2 ou 3 bolas. Caso consigam de outra forma podem fazê-lo.
PS: As tarefas anteriores, quem ainda não as realizou deve fazê-lo.

Mantenham-se ativos. Bons Treinos!
Cumprimentos,
Professor Ricardo.

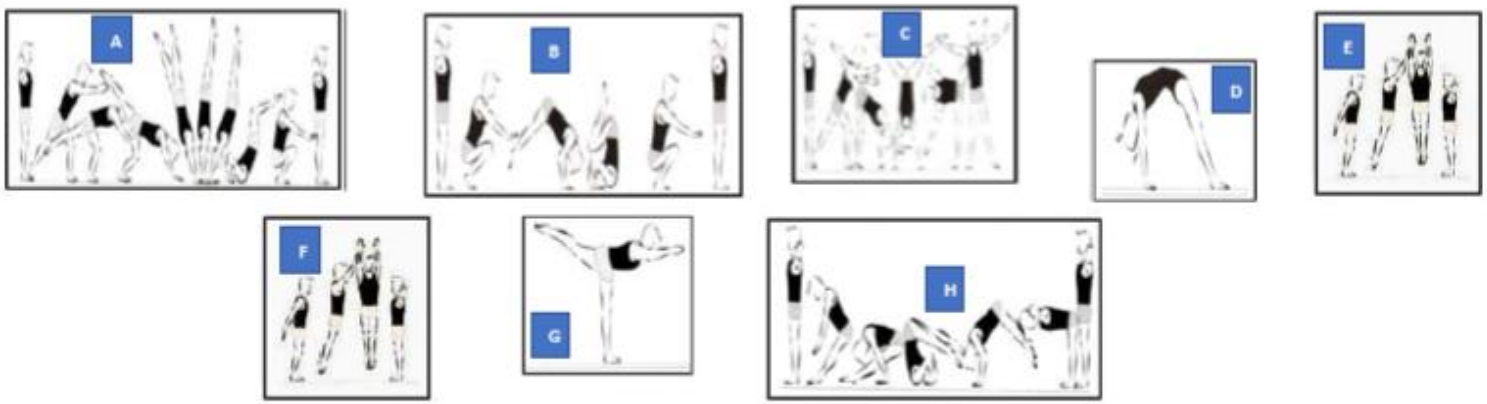
Educação Física

2019/20

Após consultares o documento "Ginástica" realiza estes dois desafios.

1- Ordena as imagens e/ou escreve a sequência correta de modo a obteres a execução de um elemento gímnico e refere o nome desse elemento.

2- Ordena as imagens ou escreve a sequência de modo a ficares com a sequência lógica de Ginástica no solo.
Dica: Inicia com um elemento de equilíbrio e termina com um elemento de flexibilidade e as duas meias piruetas funcionam como elementos de ligação.
Elementos gímnicos representados (Apoio facial invertido;Rolamento à retaguarda; Rolamento à frente; Roda; Ponte, Avião, Meia Pirueta).



Escola Secundária Básica SOBREIRA

Educação Física

Ano Letivo 2019/2020

Nome: Nº Turma:

Treino	1	2	3	4	5	6	7	...
Atividades Realizadas								
Duração do treino (mins)								
Escala de perceção de esforço								

ESCALA DE BORG ADAPTADA PERCEPÇÃO DE ESFORÇO	
0	REPOUSO
1	DEMASIADO LEVE
2	MUITO LEVE
3	MUITO LEVE-LEVE
4	LEVE
5	LEVE-MODERADO
6	MODERADO
7	MODERADO-INTENSO
8	INTENSO
9	MUITO INTENSO
10	EXAUSTIVO

Agrupamento de Escolas SOBREIRA

Educação Física
2019/20

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

"APROVEITA E SAI À RUA"

1-Antes de iniciar a atividade física pretendida mediante a tua condição física (podes optar por caminhar ou correr) deves medir a tua frequência cardíaca (FC) durante 15 segundos através de uma das formas do vídeo, multiplicar por 4 e registar numa folha.

2-De seguida, deves gravar a tua corrida de resistência (trabalho aeróbio) durante 10 minutos. Aqui, devem mediar a vossa intensidade (seja a caminhar ou a correr) consoante a vossa condição física.

3-Logo após terminarem estes 10 minutos de trabalho, medes e registas a FC.

4- Podes realizar alguns dos alongamentos que seguem no final do documento.

5-Após 1 minuto e 30 segundos de registares a FC, medes e registas novamente.

Professor Ricardo Almeida

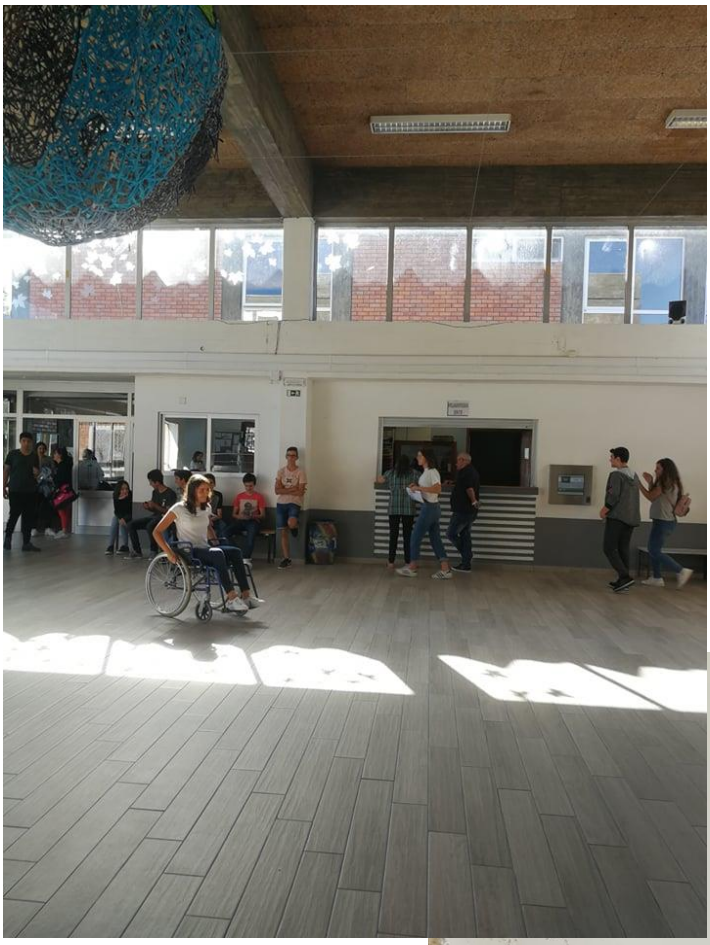
6-Avalias e registas a intensidade do teu esforço no treino através da escala de Borg que se encontra abaixo representada.

7-Envias via classroom os teus treinos e todos os registos efetuados no ficheiro excel de modo a verficar as diferenças na FC. Caso seja necessário podem aumentar a velocidade dos vídeos ou comprimir de modo a ser mais fácil o envio.

Bom Trabalho e Bons Treinos!

ESCALA DE BORG ADAPTADA PERCEPÇÃO DE ESFORÇO		
0	REPOUSO	
1 2 3	DEMASIADO LEVE MUITO LEVE MUITO LEVE-LEVE	
4 5	LEVE LEVE-MODERADO	
6 7	MODERADO MODERADO-INTENSO	
8 9	INTENSO MUITO INTENSO	
10	EXAUSTIVO	

Professor Ricardo Almeida

Anexo 18 – Registo fotográfico do evento “onda rosa”

Anexo 19 – Peddy Paper da Acessibilidade