



Confirmação de uma Vocação de vida: Ser Professora de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino 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 Filipe Guerreiro Farias

Débora Lomba Neto

Porto, setembro 2020

Ficha de Catalogação

Neto, D. (2020). *Confirmação de uma Vocação de Vida: Ser Professor de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: D. Neto. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; ENSINO/APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Aos meus pais, minha Irmã, meu Irmão e restante família.

Aos meus pais, irmão e irmã companheiros fiéis e com os quais posso sempre contar. Por me encherem de amor e confiança.

Aos meus avós que com certeza estão orgulhosos do meu caminho e que me amam incondicionalmente.

Ao resto da minha família por acreditarem e mim e estarem sempre presentes, nos bons momentos e naqueles que podiam ser melhores. Porque são o meu berço e amparo.

Agradecimentos

Um muito obrigado à minha família, meu suporte e meu apoio, onde tudo começou. Uma família presente que sempre me apoiou acreditou e incentivou. Minha força

Um agradecimento especial aos meus pais por sempre nos terem proporcionado amor e carinho. Por acreditarem, e nos ensinarem a acreditar em nós. Pelo incentivo, exigência, o não existir o “não consigo”. Pelos valores transmitidos de família, amizade, respeito, gratidão, perseverança, e tantos outros que me acompanham para a vida e me guiam no dia-a-dia. Obrigado pelas nossas conversas e por sempre terem tido orgulho em mim. Grata por respeitarem as minhas escolhas e por me fazer sentir que eu posso tudo.

Ao “palhaço” do meu irmão, obrigada pela sua alegria contagiante. Por aceitar uma vida longe de nós (de mim e da nossa irmã) quando nos queria por perto. Por apesar de estar longe, nos fazer sentir que estamos sempre juntos. Pelo seu apoio e voto de confiança.

Um muito obrigado à minha irmã. Iniciamos este percurso na barriga da nossa mãe e continuamos juntas. É na ginástica, é no voleibol, é no curso que escolhemos. Obrigada por seres uma companheira e amiga tão fiel, por me defenderes (mesmo quando não tenho razão), por fazeres parte da minha vida. Minha cúmplice e apoio constante. Não são necessárias palavras. Vivemos e sentimos tudo a duas. Juntas desde sempre e para sempre.

Ao meu namorado, Diogo, por estar sempre presente ao longo desta etapa, por todas as palavras, carinho e apoio incondicional. Obrigada por toda a amizade e amor.

A todos os meus amigos que de alguma forma me acompanharam durante este percurso, tornando mais apetecível e alegre. Um obrigado especial à minha amiga Sandra Vieira, cuja amizade começou graças a este nosso percurso e agora faz parte da família.

Ao meu grupo de estágio a minha gratidão. Estarmos e trabalharmos juntos tornou tudo muito mais fácil. Foi muito compensador e enriquecedor trabalhar convosco. Sinto que crescemos juntos enquanto pessoas e professores.

A minha eterna gratidão ao professor cooperante, Arnaldino Ferreira, por tudo. É tanto o que fez por nós que é difícil descrever. Obrigada pela forma como nos recebeu, acolheu e acompanhou. Obrigada pela sua exigência, incentivo, responsabilidade, motivação. Obrigado por nos escutar, por nos deixar tentar, pelas nossas conversas. Mais que tudo obrigado pelos seus ensinamentos, pela sua paixão e preocupação contagiante pelo ensino e pelos alunos.

O meu agradecimento ao orientador, Professor Doutor Cláudio Farias, que desde do início nos acompanhou e orientou neste percurso. Grata pelos seus ensinamentos, disponibilidade e exigência, permitindo a nossa evolução e aprendizagem.

Um agradecimento muito especial e carinhoso às turmas com que trabalhei. Obrigada por me deixarem fazer parte da vossa vida e da vossa aprendizagem. Obrigada por terem feito parte da minha, por terem confirmado a minha vocação e aumentado a minha paixão pelo ensino. Obrigada pelo carinho, pelo trabalho de equipa, pela vossa exigência, desafios e paciência. Sinto que aprendemos juntos.

Não posso deixar de agradecer ao Núcleo de Professores de Educação Física da Escola Cooperante por me terem feito sentir parte da equipa. Por me terem tão bem recebido neste ano tão exigente em trabalho e novas experiências. Foi muito enriquecedor.

Obrigada, também, a toda a comunidade cooperante pela forma como me receberam, pela confiança e disponibilidade.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso, todos eles contribuíram de alguma forma para o que sou hoje.

O ato de agradecer é um sinal de gratidão e de respeito. Mas além das palavras pronunciadas ficam todo um conjunto de vivências, aprendizagens e gratidão que me vão acompanhar sempre.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	IX
Índice Tabelas	XIII
Índice Gráficos	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
Lista de Abreviaturas.....	XXI
1. Introdução	3
2. Contextualização Pessoal e Institucional	9
2.1. Ferramentas do Passado	9
2.1.1. A família e o desporto: construção da minha identidade.....	9
2.1.2. Desporto uma lição para a vida.....	11
2.1.3. O percurso de 5 anos de formação académica.....	12
2.2. Contexto de realização do EP	15
2.2.1. Formação de conceções	15
2.2.2. A minha escola: AS	22
2.2.3. As turmas protagonistas do processo de ensino-aprendizagem	23
1.2.3 Mediadores e companheiro de estágio profissional.....	26
3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	33
3.1. Contextualização Concetual.....	34
3.2. Planeamento do Processo Ensino Aprendizagem	35
3.2.1. Planeamento Anual- planear para depois ajustar/ flexibilizar .	37
3.2.2. Unidades Didáticas	42

3.2.3.	Planos de Aula	46
3.3.	Matérias de Ensino e Metodologias	53
3.3.1.	Modelos de Ensino- Um nunca vem só, cooperação entre modelos	54
3.3.1.1.	O começo: MID como escudo protetor	56
3.3.1.2.	Mais confiança mais responsabilidade- aplicação do MED	58
3.3.1.3.	Ensino das diferentes Modalidades	59
3.3.2.	Adversidades no percurso.....	67
3.3.2.1.	Ensino à distância- Uma nova perspectiva da EF	69
3.4.	Importância da observação e reflexão.....	71
3.5.	Avaliação- “tentar ser o menos injustos possível”	73
3.5.1.	Avaliação Diagnóstica.....	75
3.5.2.	Avaliação Formativa.....	76
3.5.3.	Avaliação Sumativa.....	77
3.5.4.	Autoavaliação.....	77
4.	Participação na escola e relação com a comunidade.....	81
4.1.	Atividades Desenvolvidas	83
4.1.1.	Troféu ESAS	85
5.	Projeto de Desenvolvimento Profissional: Evolução do Desenvolvimento de Conteúdo e ligação com a tipologia de tarefas de instrução no decorrer de uma unidade de Voleibol.....	89
5.1.	Resumo	89
5.2.	Abstract	90
5.3.	Introdução	91
5.4.	Objetivos	92
5.5.	Metodologia.....	92
5.5.1.	Contexto	92

5.5.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	92
5.6. Resultados	98
5.6.1. 1º Período.....	98
5.6.2. 2º Período.....	100
5.6.3. Total da unidade.....	104
5.7. Discussão.....	106
5.7.1. 1º Período.....	106
5.7.2. 2º Período.....	107
5.7.3. Plano investigativo.....	107
5.8. Conclusão	109
5.9. Bibliografia.....	109
6. Conclusão e Perspetivas Futuras.....	114
Referências Bibliográficas	118

Índice Tabelas

Tabela 1- Número de aulas por modalidade	41
Tabela 2- Distribuição da realização da prática.....	46
Tabela 3- Participação na escola e relação com a comunidade	84
Tabela 4- Categorias de Desenvolvimento de Conteúdo	94
Tabela 5- Registo dos dados codificados (exemplo)	95
Tabela 6- Aulas analisadas	96
Tabela 7 - Hipóteses e Formulas	97
Tabela 8- Distribuição das tarefas por aula (1ºPeríodo).....	98
Tabela 9- Distribuição das tarefas por aula (2º Período).....	101
Tabela 10- Distribuição das tarefas por aula (Total da UD).....	104

Índice Gráficos

Gráfico 1- Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (1º Período)	99
Gráfico 2 - Evolução do índice de CEC (1º Período)	99
Gráfico 3- Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (2º Período)	102
Gráfico 4 - Evolução do índice de CEC (2º Período)	102
Gráfico 5- Comparação da utilização de cada tipo de tarefa no 1º e 2º Período.....	103
Gráfico 6- Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (UD)	105
Gráfico 7 - Evolução do índice de CEC (Total UD)	105
Gráfico 8- Comparação da percentagem de utilização dos diferentes tipos tarefas entre os Professores Experientes, Estudantes Estagiários e Eu.....	108

Resumo

O presente relatório marca o término do EP, último patamar na formação académica do docente. Neste temos a oportunidade e condições de vivenciar a profissão e segundo Batista e Queirós (2013) com este pretende-se que o EE recorra aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, aplicando-os às situações da prática. A elaboração deste permite uma análise e reflexão em torno da minha ação pedagógica e de tudo que esta envolve, detendo um papel preponderante na construção da minha identidade docente.

Este documento narra a minha experiência enquanto professora-estagiária ao longo do ano letivo, os desafios, frustrações, conquistas e aprendizagens. Relata a minha atuação e a minha evolução num mundo até à data desconhecido. Numa visão geral o EP apesar de ter terminado abruptamente, no que diz respeito à interação presencial, correu melhor do que aquilo que eu perspectivava. Desenvolvi uma relação bastante positiva com os colegas docentes e com os meus alunos. Apesar de ser uma turma que aparentemente, nas outras disciplinas apresentava bastantes conflitos, nas minhas aulas não tive qualquer problema de indisciplina ou de falta de motivação, os alunos mostraram-se sempre muito colaborativos.

Após todas as vivências e aprendizagem na minha formação, sei que sou uma docente que apoia as teorias construtivistas, portanto procurei que a minha prática mostrasse isso. Dando aos alunos ferramentas para serem parte ativa no seu processo ensino-aprendizagem e centrado o mesmo neles.

Este documento encontra-se repartido em diversos capítulos tendo como ponto de partida a Introdução. No desenrolar do trabalho surgem a Contextualização Pessoal e Institucional, Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem e a Participação na escola e relação com a comunidade. No final temos a Conclusão e Perspetivas Futuras. Surge ainda o Desenvolvimento Profissional que pretende verificar Evolução do Desenvolvimento de Conteúdo e ligação com a tipologia de tarefas de instrução no decorrer de uma unidade de Voleibol.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; ENSINO/APRENDIZAGEM.

Abstract

This report marks the end of the school placement, the last step in the academic training of teachers. In this we have the opportunity and conditions to experience the profession and according to Batista e Queirós (2013) with this it is intended that the EE make use of the knowledge acquired in the initial training, applying it to practical situations. The preparation of this report allows an analysis and reflection around my pedagogical action and everything that it involves, playing a major role in the construction of my teaching identity.

This document intends to narrate my experience as a preservice teacher throughout the academic year, the challenges, frustrations, achievements and learning. It reports my performance and my evolution in an unknown world. In general, the EP, despite having ended abruptly, with regard to face-to-face interaction, went better than what I envisioned. I developed a very positive relationship with fellow teachers and with my students. Despite being a class that apparently had a lot of conflicts in other subjects, in my classes I didn't have any problem of indiscipline or lack of motivation, the students were always very collaborative.

After all the experiences and learning in my training, I know that I am a teacher who supports constructivist theories, so I tried to make my practice show that. Giving students tools to be an active part of their teaching-learning process and making them the centre of the process.

This document is divided into several chapters starting with the Introduction. In the course of the work, the Personal and Institutional Contextualization, Organization and Management of Teaching-Learning and the Participation in the school and relationship with the community arise. At the end we have the Conclusion and Future Perspectives. In addition to the aforementioned chapters, there is also the Professional Development chapter which aims to verify the Evolution of Content Development and its relationship with the typology of instructional tasks during a Volleyball unit.

KEY-WORDS: SCHOOL PLACEMENT; PE; TEACHING MODELS; TEACHING / LEARNING.

Lista de Abreviaturas

- AC** – Aprendizagem Cooperativa
- AESAS**-Agrupamento de Escola Alberto Sampaio
- CA**- Critérios de Avaliação
- CoP** – Comunidades de Prática
- DE** – Desporto Escolar DB – Diário de Bordo DT – Diretor de Turma
- E/A** – Ensino Aprendizagem
- EC** – Escola Cooperante
- EE** – Estudante Estagiário/a
- Enc. Edu.** – Encarregado de Educação
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- ESAS**- Escola Secundária Alberto Sampaio
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- ID** – Instrução Direta
- MAPJ** - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MDP** – Modelo da prática Distribuída
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PA** – Plano Anual
- PC** – Professor Cooperante
- PD**- Prática Distribuída
- PdA** – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TGfU – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

UD – Unidade Didática

UTAD – Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro

Introdução

1. Introdução

“Aprender a ser professor pode ser entendido como um processo de construção contínua do estudante (Fosnot, 1998) que face à sua biografia (vivências pessoais) e concepções prévias, quando confrontado com novas experiências na relação com o outro e com o meio, se mostra capaz de atuar desenvolvendo novos modelos mentais” (Gomes, 2014, p. 118)

De acordo com (Bianchi et al., 2005) o estágio supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra a sua criatividade, independência e caráter. Considero esta afirmação muito pertinente, porque de fato espelha o que se espera de um estagiário/professor. O EP permite ao aluno, em contexto real, desempenhar o papel pelo qual tanto anseia e trabalhou. Dá-lhe a possibilidade de realizar as tarefas inerentes à sua profissão, e através da observação, prática e reflexão crítica, enriquecer a sua aprendizagem através da aquisição e desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas, de conhecimentos científicos, crescendo enquanto profissional e pessoa. Nesse percurso vai ter que se empenhar a fundo, usar a sua resiliência, criatividade, motivação, imaginação, criatividade ... para conseguir ultrapassar os desafios com que se depara.

O relatório Final de estágio, que aqui apresento, 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 (EP) nos ensinos básicos e secundário. Mais que um relatório, é parte da minha história de vida, pois relata um momento marcante e muito importante da minha existência e das minhas escolhas. Neste além de descrever como decorreu esta minha experiência que foi o EP, falo de vivências, de sentimentos, de aprendizagens para a vida.

O estágio supervisionado permite ao aluno/professor aproximação ao contexto real, com o seu futuro. Possibilita o envolvimento do aluno/professor na escola e comunidade escolar, em todos os seus aspetos. O EP proporciona ao aluno a possibilidade de ligar a teoria à prática, de aplicar o que aprendeu durante a sua formação, de se relacionar com os alunos., enfrentando e lidando com todas as dificuldades e desafios que isto acarreta, mas também potenciando

e aproveitando todas as suas capacidades e as capacidades daqueles que o rodeiam.

O meu estágio supervisionado decorreu na escola cooperante Escola Secundária Alberto Sampaio, concelho de Braga. Para minha felicidade e sucesso deste meu percurso, tive a sorte de encontrar uma comunidade escolar, professor cooperante (PC), professor orientador (PO), núcleo de estágio (NE), que me acolheram e trataram como elemento participativo da equipa. Em que o meu Eu estagiário tinha voz ativa e participativa. Com estas pessoas a meu lado percorri o meu caminho, questionei, duvidei, caí e levantei-me, acreditei que era possível e continuei este processo de ensino-aprendizagem fundamental para a minha formação. Confirmei que tinha feito a escolha acertada. Foi o culminar de um ciclo de aprendizagem e o início de um novo ciclo.

Vivenciei e relatei-me de perto com os meus alunos, razão principal desta minha escolha e de todo este processo. Com eles aprendi e ensinei, não apenas conhecimentos científicos ou normas, mas valores e vivências, pontos de vista. Dei e recebi, senti e fiz sentir. Sem dúvida alguma a melhor partilha de sempre. Devo esta dívida às minhas duas turmas, à turma partilhada e à turma residente.

Dividi este meu percurso em 6 partes. A primeira, a introdução onde vos apresento este relatório e explico o porquê da sua elaboração.

Na segunda, Contextualização Pessoal e Institucional, onde falo um pouco sobre a minha pessoa, a minha experiência de vida, o que me motivou abraçar este desafio e as minhas expectativas. A influência que a minha educação e vivências tiveram nesta minha escolha. Considerei, ainda, fundamental falar sobre o nosso papel enquanto professores, e do papel da escola, e respetiva importância e influência no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na formação de cidadãos conscientes e autónomos. Falo um pouco sobre a minha formação, as minhas expectativas e que tipo de profissional gostaria de vir a ser.

Descrevo a comunidade escolar onde decorreu este estágio supervisionado, as minhas vivências nesta realidade, dificuldades e vitórias, as pessoas que me acompanharam, nomeadamente os meus colegas do NE, o

meu PC e o meu PO. Conto, também, como foi a minha experiência com os meus alunos e o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. O que partilhamos, lutamos e conseguimos.

Na etapa seguinte, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, abordo temas Contextualização, o programa da EF, o planeamento na sua globalidade, matérias de ensino e diferentes métodos utilizados. Falo, também, dos diferentes modelos de ensino e da forma como se podem ajudar mutuamente. Das adversidades vividas e técnicas/formas de as ultrapassar. Destas adversidades, uma em especial, que resultou desta pandemia que nos continua a assolar, o Ensino à Distância.

Falo, também, a importância de termos um espírito aberto e de querer aprender sempre, seja através da observação, reflexão e da própria avaliação.

Na quarta etapa, descrevo a minha participação na escola e na comunidade, parte muito importante e que nos aproxima ainda mais da realidade escolar e dos alunos.

A penúltima etapa é dedicada ao estudo, correspondendo ao Projeto de Desenvolvimento Profissional por mim efetuado sobre o Desenvolvimento de Conteúdo que pretende verificar a evolução do mesmo e ligação com a tipologia de tarefas de instrução no decorrer de uma unidade de Voleibol.

Em jeito de conclusão falo sobre o que guardo e aprendi com esta experiência, o bom e o menos bom, as lutas, as conquistas, as aprendizagens, as pessoas, o vivido. Galo sobre o orgulho sinto deste meu caminho e do que consegui, do meu crescimento, com a certeza de que este foi apenas o início, e que tenho que continuar a trabalhar e aprender sempre mais, com vista a ser cada vez melhor.

Contextualização Pessoal e Institucional

2. Contextualização Pessoal e Institucional

“A identidade do professor de Educação Física começa a ser construída desde cedo. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e acadêmica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço”. (Cunha, 2002, p. 41)

A identidade do professor começa cedo a ser construída, e é feita de heranças e vivências pessoais, familiares e sociais. Eu penso que a minha personalidade como professora já vem sendo construída há algum tempo, a par com a minha individualidade e modo de ser. Tem vindo a ser moldada, plasmada e evoluindo, tudo com o intuito de me tornar uma melhor profissional e mais completa. Acredito que, as nossas particularidades pessoais têm um certo peso na nossa atuação nas escolas, principalmente na nossa área em específico, a Educação Física (EF). Esta é uma área em que estamos muito mais próximos dos alunos, estabelecendo relações de confiança, trabalhando para a sua autoestima e, conseqüentemente, com uma maior capacidade e oportunidades para a transmissão de valores e construção humana. Vários estudos consideram a EF uma área de formação educativa importante na transmissão de valores, integração e responsabilização (Allés et al., 2003)

Em concordância, neste tópico, vou procurar expor os fatores e vivências passadas que me nortearam e influenciaram a ingressar neste caminho da área desportiva, em particular da EF. Assim como, mostrar que tipo de pessoa e docente era, e naquilo que me tornei ao longo deste processo e desafio enquanto estudante estagiária (EE).

2.1. Ferramentas do Passado

2.1.1. A família e o desporto: construção da minha identidade

Decerto este bichinho pelo desporto e pela EF está presente desde tenra idade, considero que com a família que possuo nunca poderia ter sido de outra forma. Posso afirmar que desde de que me lembro, sempre que surgia a pergunta “o que queres ser quando fores grande?”, a minha resposta era a

mesma, “Quero ser professora de EF”. E quando perguntavam “Qual é a tua disciplina preferida?” também respondia sempre da mesma forma “EF”. Existiu em mim sempre um grande fascínio por esta disciplina e por este estilo de vida, sempre fui feliz a praticar desporto.

Segundo Gomes (2010) são os pais que incentivam e levam os filhos à prática de exercício físico e posteriormente possibilitam a continuação da mesma. No meu caso posso afirmar que os meus pais são, sem dúvida alguma, os grandes impulsionadores da minha vida desportiva e continuidade da mesma. O meu pai jogou hóquei em patins federado na 1ª divisão durante bastantes anos, a minha mãe ainda que num nível mais baixo, jogou voleibol federada também durante muitos anos, sendo, portanto, pessoas muito ativas. Em consequência do elevado número de treinos semanais de ambos os pais, e a necessidade de os acompanhar, começamos, eu e a minha irmã gémea, a frequentar os pavilhões e treinos desde muito cedo. Com poucos meses ia assistir aos jogos do meu pai, e com a minha mãe para os treinos e jogos (quando não tinha com quem nos deixar). Mas, mesmos nos nossos tempos livres, a atividade física estava presente. Os meus pais sempre nos deixaram brincar livremente, explorando o meio envolvente. Eu e os meus irmãos andávamos sempre a correr, a trepar qualquer coisa ...na praia os meus pais nunca estavam na toalha, estavam connosco a jogar raquetes, futebol, a correr...portanto acho que já estava destinado.

No que concerne a minha vivência desportiva, apenas com seis meses de idade comecei a frequentar as aulas para pais e filhos na piscina, e mais tarde ingressei na “piscina dos mais velhos” para de facto aprender a nadar. Simultaneamente, por volta dos 3 anos de idade iniciei a minha jornada na ginástica de trampolins, praticando 5 anos a mesma de forma recreativa e 12 anos federada, terminando esta carreira já com 21 anos. Por volta dos 10 anos surge então um outro desporto, o voleibol, que me obrigou a realizar uma escolha, abdicando então da natação. O último é o desporto que prevaleceu e até hoje sou atleta federada da modalidade.

Benites e Souza Neto (2011, p. 3) afirmam: “[...] há uma escolha pela profissão por conta das experiências anteriores”. Para concluir posso então

assegurar que a minha escolha por este ofício está inteiramente relacionada com as minhas raízes e com o facto de desde cedo ter praticado desporto.

2.1.2. Desporto uma lição para a vida

Lapierre e Aucouturier (1984) defendem a importância do corpo como um instrumento ao serviço de um pensamento refletido e racional, um corpo físico flexível, forte, resistente, com velocidade, um corpo saudável, mas que não faça o que quer, ou seja, que não seja apenas pulsões, reflexos e seus fantasmas. Este não tem lugar na sociedade de forma generalizada, a não ser durante recreações ou em áreas indeterminadas. É necessário existir um domínio deste corpo, que começa a ser trabalhado logo na infância até à idade adulta. Ainda de acordo com estes autores, este domínio do corpo e da linguagem tornam-se símbolos de “boa sociedade” e instrumentos de segregação social. Alguns autores vão ainda mais longe, afirmando que, quando punimos a atividade física da criança, estamos a condicionar o desenvolvimento da sua inteligência e a reprimir a expressão natural das suas emoções. Consequentemente, estamos a ensinar as crianças a boicotar as suas emoções e a disfarçar, ou fingir sentimentos tornando-os em adultos com um controle rígido sobre si mesmo (Bertherat & Bernsten, 1987).

Considero que ao estar envolvida no meio do desporto e da competição toda a minha vida me trouxe muitas coisas positivas, não só a nível de títulos e realização pessoal, mas também a nível de valores sociais, interações e desenvolvimento. O desporto foi uma peça fulcral no desenvolvimento da minha identidade, a nível pessoal, social e moral, moldando-me na pessoa que sou hoje (Rosado, 2009). Incutiu em mim o sentido de responsabilidade, de pontualidade, a noção de trabalho de equipa, um espírito de sacrifício e de superação. Valores estes que são transferidos do desporto para todos os cenários da minha vida, assim como defende Camiré (2014). Talvez por também serem atletas, os meus pais sempre nos incentivaram e responsabilizaram. Nunca nos passou pela cabeça faltar a treinos ou a jogos, nem para estudar. Deixamos muitas vezes de ir de fim-de-semana, ou a festas, porque tínhamos uma responsabilidade perante os nossos colegas e treinador. Neste ano de descoberta e de compromisso utilizei diversos princípios que adquiri através, não só da educação

que me foi dada pelos meus progenitores, mas também pela educação que me foi dada pelos meus treinadores, e pelo desporto em si. Destaco de entre estes o trabalho em equipa, presente durante todo o ano dentro do NE, fomos, no verdadeiro sentido da palavra, uma equipa, unidos com um propósito em comum.

Relativamente ao ano de estágio em si, outro aspeto que considero vantajoso e que retiro da minha participação no desporto, é o à vontade com os conteúdos nas modalidades que fui praticante. Ao viver de perto a ginástica e o voleibol durante vários anos, posso afirmar que estou segura dos conteúdos e na execução dos gestos técnicos, isto faz com que naturalmente esteja mais confortável nos momentos de instrução e de transmissão de feedbacks. Para isto também contribui o fato de ter o curso de treinador de voleibol, nível 1, e já ter treinado uma equipa, bem como ser treinadora de ginástica.

O ano de estágio pode ser bastante desafiante e os problemas vão surgindo de forma recorrente, penso que se assemelha um pouco ao desporto temos momentos bons e momentos menos bons na nossa carreira, mas aprendemos a ser persistentes, resilientes e a lutar para atingir aquilo que pretendemos e estas características foram fundamentais para suceder neste ano.

2.1.3. O percurso de 5 anos de formação académica

Fazer o que gostas é liberdade. Gostar do que fazes é felicidade.

Frank Tyger

O meu percurso académico foi muito normal e sem grandes sobressaltos. Quando chegou o momento de escolher uma área mais direcionada para o que pretendia fazer no futuro, optei por aquela que me daria um leque de escolhas mais alargado, Ciências e Tecnologias. No entanto, estive sempre ciente de que Desporto seria a minha primeira opção. Enquanto aluna do ensino secundário reconheço que nunca fui brilhante, era uma aluna razoável, dentro da média e nunca tive intenção de ser mais do que isso. A única disciplina em que eu fazia questão de me destacar e de ser a melhor era EF. Lembro-me perfeitamente de a minha mãe ir falar com a nossa Diretora de Turma, a nossa professora de

Inglês, nas habituais reuniões de final de período, e ter chegado a casa e a primeira coisa que disse foi “A vossa professora diz que uma coisa é certa, que eu tenho umas filhas muito felizes”

No 12º ano de escolaridade realizei então os pré-requisitos na FADEUP, confesso que nesse pequeno momento, de contacto com a realidade de uma faculdade de desporto, tive a certeza que era aquilo que eu queria fazer, era daquilo que eu queria viver. Acabei por entrar na 1ª fase na UTAD, não era a minha primeira opção, mas foi o que tinha de ser. A partir do momento em que ingressei no curso que sonhei o “chip” mudou e tornou-se meu objetivo ser das melhores alunas no mesmo. A conclusão da licenciatura ocorreu de forma natural e motivada, pois a grande maioria das matérias eram do meu interesse e eu via utilidade no seu aprofundamento. Para isto também contribuiu o facto de termos uma relação próxima com os nossos professores. Estes três primeiros anos de formação foram muito focados em saberes mais abrangentes do mundo do desporto, fornecendo-nos ferramentas e conhecimentos para trabalhar noutras áreas que não o ensino. Aprendemos conceitos mais relacionados com os aspetos técnicos e táticos das diversas modalidades e não propriamente a planear e a estruturar o ensino. Aprendemos, revemos e aperfeiçoamos habilidades motoras e conteúdos específicos de cada modalidade. Esta vertente prática revelou-se uma ferramenta facilitadora aquando da demonstração e explicação dos conteúdos durante o EP. Mais direcionado para o ensino, estudámos parte da pedagogia em que, ao longo das aulas das disciplinas práticas, tínhamos de planear e lecionar algumas aulas para os nossos colegas, isto permitiu-me ganhar algum à vontade em falar em público e a nos momentos de instrução a ser direto e objetivo na mensagem que queria passar.

Terminada a licenciatura, em 2018 candidato-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário na FADEUP e acabo por entrar. Optei por este mestrado não só por ser uma área que eu pretendia desde mais nova, mas também por me abrir outra via profissional, uma vez que se trata do único mestrado que nos prepara para uma profissão específica, fornecendo-nos uma formação na íntegra e à qual não teria acesso de outra forma.

Considero que este primeiro ano foi fundamental em termos pessoais, pois permitiu-me perceber quais as minhas maiores dificuldades, focadas principalmente na insegurança e medo de errar; no conhecimento menos aprofundado de certas modalidades, e na falta de paciência com o desinteresse demonstrado por alguns alunos; e possibilitou-me trabalhar as mesmas para chegar ao estágio melhor preparada. Percebi, também, quais as minhas mais-valias como o fato de ser profissional e interessada, procurando sempre fazer e dar o meu melhor; a preocupação com os alunos e gosto de trabalhar com eles e para eles; a minha capacidade de os motivar nas aulas e, finalmente, penso que também seja uma mais-valia, o fato de ser exigente comigo e com os alunos.

Decerto o primeiro ano do mestrado, foi um ano muito desafiante, um *overload* de informações, de conhecimentos, muitos deles a nível teórico, principalmente no primeiro semestre. No segundo semestre, tive a oportunidade de aplicar na prática todos os ensinamentos e aí sim começar a experienciar, ainda que não de forma plena, a profissão. Foi o ano sem dúvida mais exigente de toda a minha formação, o que é compreensível pois é o ano que nos vai preparar em termos de competências, para intervir enquanto professor no meio escolar. Competências essas que são fundamentais na exerceção das diversas funções da profissão. Este possibilitou-me a aquisição de um conhecimento mais aprofundado a nível das didáticas e metodologias de ensino, das tarefas de um professor e do funcionamento da comunidade escolar. Foi neste ano que aprendi verdadeiramente a estruturar e planear o ensino. Fiquei familiarizada com documentos como o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de (Vickers, 1990) que guiou o nosso planeamento ao longo do EP e da minha restante carreira profissional.

A união de todas as minhas experiencias, enquanto pessoa, atleta, aluna e SER integrante da sociedade tem uma clara influência na pessoa e no estagiário que sou hoje. Enriquecendo a minha formação e fornecendo-me um maior entendimento do ensino e da educação física.

2.2. Contexto de realização do EP

As escolas vão muito mais além do que as quatro paredes, representam muito mais do que um simples edifício. Mahoney (2002) vê a escola como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, um local que reúne uma panóplia de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. São uma fonte de conhecimentos e de partilha de valores e atitudes da realidade social. Para além disso, assim como defende Brunet (1995), apesar de inseridas num contexto cultural mais abrangente, conectado com a cultura nacional, cada escola desenvolve uma cultura interna que as diferencia umas das outras. Por isso, cada escola é uma escola, um local único e distinto dos outros.

2.2.1. Formação de concepções

“O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor malamado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (Freire, 1996, p. 73)

Tal como a citação salienta, independentemente do tipo de docente com quem convivemos e interagimos, um aspeto comum a todos eles, é a marca que deixam na nossa vida, na nossa formação, na construção do nosso EU. O objetivo ao longo deste tópico é fazer uma abordagem sobre o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem e seus encargos. Em específico decorrer acerca desse mesmo papel docente na nossa área de intervenção, a EF.

O que é ser professor/ professor de EF

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Proverbio Africano

Apesar deste proverbio ser africano, aplica-se a qualquer cultura ou continente e tal como o mesmo sugere, a educação de uma criança não está dependente única e exclusivamente dos seus progenitores, são vários os

intervenientes na mesma. A educação de hoje é um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual (Carvalho, 2006) e acredito que a família e a escola devem trabalhar em parceria visando à formação da identidade do educando como um cidadão no convívio social.

Como referem Hohmann et al. (1997, p. 131) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”. Assim sendo, a escola detém um papel bastante importante, representando o meio de transmissão e cultivação dessa educação. E dentro da comunidade escolar não só os professores são educadores, como refere também Costa (2001), todo adulto que trabalha na escola, mesmo que não seja um docente, um dirigente ou um técnico em educação, é um educador, pois pode, com suas atitudes, exercer deliberadamente uma influência construtiva sobre os educandos. Ao longo do meu estágio profissional existiu uma frase que o PC proferiu várias vezes, que me marcou, *“Primeiro somos educadores, depois somos professores e só depois, professores de EF”*. As noções de professor e educador não são dissociadas, acredito que “andam de mãos dadas”, um docente é acima de tudo um educador.

A educação esta comprometida com valores éticos. Existe uma citação de Roldão (2005), que diz que ensinar é essencialmente a especialidade e fazer aprender alguma coisa a alguém. Com o primeiro ano do mestrado consegui perceber e sustentar a ideia de que, apesar de um dos deveres do professor ser ensinar, transmitir o conhecimento, este não deve apenas transmiti-lo, cabe a este guiar o aluno, desenvolver estratégias para facilitar esse processo, de maneira a conseguir um melhor aproveitamento e formação integral do mesmo, preparando-o para a vida em sociedade (Tardif citado por Queiroz (2001). Esta ideia vai ao encontro das opiniões de Fagundes (2001, p. 17) que afirma que Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em uma cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade.

Acredito também, como destaca Pilão (1998, p. 20), na importância da participação do educando, esclarecendo que o papel do aluno não pode ser passivo, com a simples ação de anotar, memorizar e reproduzir um saber sem

questionamentos. O professor deve atuar de forma a levar o educando a pensar, questionar, criticar e gerar dúvidas para a produção do conhecimento. Tal como Cury (2003, p. 127) afirma “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

No que diz respeito à profissão professor de EF, penso que este seja muitas vezes visto como um modelo, uma referência e uma influência para os alunos. Provavelmente por ser aquele que mais facilmente consegue chegar a eles, uma vez que por norma existe uma relação mais próxima com o mesmo, sendo esta relação fruto da natureza da disciplina mais prática, que possibilita ao professor conhecer melhor os alunos a diversos níveis. Nestas aulas:

“[...] os alunos sentem liberdade para mostrar o seu “Eu”, suas capacidades e dificuldades. É nesta aula onde muitas vezes os alunos demonstram as suas fragilidades físicas e psicológicas, às quais o docente deve estar atento para saber adequar as suas práticas.”
(Reflexão 2º Período)

Para além de todas as incumbências da função de professor referidas anteriormente, o professor de EF que deve proporcionar desafios e ambições, criando e motivando para a prática da atividade física nas crianças e ser o pioneiro de um estilo de vida mais ativo. Como Galvão (2002) defendia o professor deve também ter conhecimento suficiente não só para trabalhar os aspetos físicos e motores, mas também os sociais, culturais e psicológicos. Penso que muitas vezes que, nesta área em específico, um bom professor tem de saber deixar de parte o currículo e incidir mais na formação integral dos alunos como pessoas, deve através da prática, da ação passar-lhe valores como a autonomia, cooperação, responsabilidade, justiça, ética e segurança. Estes auxiliam os estudantes a superar barreiras culturais e emocionais impostas pela sociedade, ou até mesmo pela comunidade escolar.

Um professor tem que assumir um compromisso pessoal de consciencialização cultural e social. Não estamos a formar atletas, mas sim cidadãos, daí os primeiros parâmetros que definem o nível dos alunos em cada

modalidade, de acordo com os programas, serem referentes à vertente da cooperação e empenho e só depois aos aspetos técnicos. Nesse sentido, Soares CL (2009, p. 173) reforça a ideia de que a educação física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas indo além do saber fazer, possibilitando ao indivíduo saber pensar o que fazer.

Valor insubstituível da EF

Desde cedo que a Educação Física está presente no currículo dos vários anos de escolaridade e é uma, de apenas duas disciplinas, que acompanham todo o currículo escolar dos alunos. Pelo que era de esperar que a sua importância e benefícios na vida das crianças e jovens fosse reconhecida. No entanto ultimamente e de acordo com algumas experiências tenho vindo a averiguar que tal não se verifica, pelo contrário, ao longo do tempo esta importância tem vindo a ser retirada e um pouco esquecida. Tanto os alunos, como os pais dos mesmos, na sua grande maioria, optariam por esta disciplina não estar presente no currículo. Isto também pode derivar do facto de os verdadeiros benefícios da mesma não estarem bem definidos e explícitos aos olhos da sociedade, daí esta disciplina levantar algum ceticismo quanto à sua relevância social.

Graça (2014, p. 104) afirma que “A dramatização do sedentarismo da obesidade em idades infantis reivindica uma maior centralidade para o exercício orientado para a saúde e melhor aproveitamento do tempo da educação física para proporcionar maior dispêndio energético e fomentar hábitos de atividade física e um estilo de vida saudável”. Numa perspetiva inicial, se pensarmos no que legitima a EF, no currículo escolar, o primeiro argumento utilizado é importância da mesma na saúde. A EF é a única disciplina que promove hábitos de vida saudáveis. Nos dias que correm, na Era designada de digital/tecnológica, muitos alunos encontram nesta disciplina o único momento em que, efetivamente, praticam atividade física.

No entanto há muitos mais fatores igualmente, se não mais importantes que legitimam a existência desta disciplina. Por exemplo, outro aspeto fundamental que atribui relevância à EF no currículo escolar e apresenta um valor intrínseco

insubstituível por qualquer outra perspectiva – é formação da corporalidade. É o que nos distingue de todas as outras disciplinas, somos a única que lida com as questões do corpo. A EF corporiza as atividades físicas, dando especial contributo no desenvolvimento das crianças e jovens. Tudo aquilo que somos relaciona-se com o nosso corpo, e a componente prática desta disciplina contribui para o nosso desenvolvimento físico e para o desenvolvimento de outras áreas de intervenção (desenvolvimento global).

Para além da promoção da saúde, e do corpo, da qualidade de vida, a atividade física como potenciadora do desenvolvimento, não apenas físico, mas também psíquico, contribuindo para uma vida além de saudável, feliz. O professor Jorge Olímpio afirmava que “os exercícios corporais e os atos desportivos são essencialmente exercícios espirituais, morais e anímicos, somente são físicos na aparência; na sua substância e consumação são sempre decisões volitivas, uma mobilização da vontade para buscar o que nos falta ou conservar o que temos” (Bento, 2012, p. 4). O mesmo autor reforça o potencial da EF afirmando que também estão agregados à EF uma panóplia de valores como a superação, o dinamismo, a elevação, a excelência e o espírito de sacrifício. Ou seja, o exercício físico engloba o físico e, também, as competências psicológicas tal como a capacidade de tomar decisões, poder de escolha, perseverança.

Também é nestas aulas que muitas vezes lidamos com o diferente, com as limitações físicas e psíquicas nossas e dos outros. Assim sendo, a prática desportiva deverá ser uma, atividade sistemática, carregada de intencionalidade educativa, concebida de forma integrada, atividade que proporcione prazer ao praticante, e que incorpore valores como Esforço, Empenhamento, Superação, Confronto, Relação, Cooperação, Aceitação, Partilha, Domínio, Competição entre outros e também o corpo em movimento (Corpo consigo próprio, Corpo e os objetos, Corpo e os outros).

Em forma de conclusão, é de facto importante que se comece a olhar para esta disciplina de forma mais séria e atribuir-lhe o valor e mérito que ela de facto merece. É certo que os argumentos da saúde, bem-estar, combate à obesidade são legitimadores da EF, mas não são só estes, esta disciplina vai muito para

além disso. Apesar da educação física ser muito importante para todos os fatores referidos anteriormente, segundo Graça (2015), o que a legitima é o valor educativo!

Posto isto a principal função da EF é sem dúvida ensinar, esta proporciona o DESENVOLVIMENTO INTEGRAL do individuo, é uma porta para a formação social e de princípios do educando no Domínio motor, Domínio cognitivo e Domínio sócio afetivo, preparando-os para a vida.

Tipo de professora que ambicionava ser

“um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”

(Cury, 2003, p. 6)

O tipo de professora que pretendia ser era uma questão sobre a qual pensava muitas vezes, e a resposta foi sendo alterada e evoluindo com a experiência e aprendizagem ao longo do mestrado. Considero que é algo natural, porque o ser professor, a sua aprendizagem é um processo contínuo, no qual ensinamos, mas também estamos sempre aprender, seja pelas exigências da profissão, seja pelo contacto com os outros. Segundo Graça (2014, p. 44), “a construção da identidade profissional do professor está longe, pois, de ser uma obra solitária de uma vontade individual...Ela resulta de um jogo complexo de processos de formação e socialização...”O que eu pretendia é ter consciência desta realidade e nunca me acomodar, querer e perceber que posso sempre aprender e evoluir. Ambicionava ser uma boa profissional, com conhecimentos e valores e, acima de tudo com a capacidade de os transmitir aos alunos. Ser uma professora atenta, preocupada e disponível, conhecedora dos seus alunos (dificuldades, problemas, capacidades, gostos...), para mim não são apenas números, são indivíduos únicos com quem eu quero partilhar conhecimentos, desafios, viver experiências e crescer em conjunto.

Procurei tentar envolver ao máximo os alunos nas aulas e na tomada de decisões, centrar todo o processo no aluno e fazê-lo perceber que ele é o protagonista das suas aprendizagens. Dar-lhes autonomia e voz para

partilharem as suas opiniões e serem parte ativa neste processo. Um professor motivador e que realiza aulas diversificadas. Como referem Alcará e Guimarães (2007) o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios.

Ser exigente, mas tendo sempre em consideração aquilo de que eles são capazes. Samulski e Lustosa (1996) defendem que a permanência na atividade depende de exercícios de nível moderado, pois essas atividades permitiriam um progresso gradativo do desempenho do jovem. Não se devem exigir atividades mais intensas – o que acontece com frequência nas atividades nos grandes grupos – o que pode originar que os jovens menos competentes sejam excluídos por suas fraquezas, ao invés de serem ajudados. Esta preocupação é fundamental para motivar o aluno para a participação. Para o conseguir é importante e necessário que as atividades propostas vão ao encontro dos interesses e necessidades de cada um, dando-lhes a possibilidade de ter um papel ativo em toda a organização e no processo de avaliação dos seus resultados. Ao ter este tipo de preocupação estamos a trabalhar, ainda, a inclusão, porque estamos a pensar atividades capazes de envolver todos os alunos, num clima de cooperação e respeito pela diferença, a motivar os alunos para um trabalho de equipa, desenvolvendo processos sociais como a comunicação e a interação. Para que isto seja possível é necessário que eu seja uma professora atenta, preocupada e disponível, conhecedor dos seus alunos (dificuldades, problemas, capacidades, gostos...). Quanto melhor conhecer os meus alunos, mais facilmente chego a eles. É necessário que eles gostem de mim, mas que percebam que eu também me preocupo com eles. Para mim não são apenas números, são indivíduos únicos com quem eu quero partilhar conhecimentos, desafios, viver experiências e crescer em conjunto.

O meu grande objetivo enquanto docente é que os alunos aprendam, e que queiram aprender, se sintam motivados para isso. Tenho como propósito potenciar a capacidade dos alunos ao máximo. De acordo Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior

aprendizado aumenta. Por isso, vou procurar estabelecer sempre uma relação de confiança e entreajuda com os mesmos, ser uma pessoa a quem eles possam recorrer se precisarem, ser um exemplo.

2.2.2. A minha escola: AS

A vida é feita de momentos e coincidências. É engraçado que a vida me tenha colocado numa escola em Braga, berço da minha família. Nunca vivi em Braga, vim cá várias vezes fruto das vicissitudes da vida, mas os meus bisavós maternos são de Braga, a minha avó materna é de Braga, os meus avós paternos são de Braga, a minha mãe trabalhou em Braga, o meu irmão estudou e jogou em Braga...e agora eu e a minha irmã viemos cá parar...à escola onde o meu irmão andou.

O grande objetivo deste agrupamento e consequentemente da EC é envolver com igualdade de oportunidades e sucesso todos os cidadãos, num processo educativo com vista à sua formação e crescimento. É uma escola recetiva à mudança e que mira a materialização de um projeto educativo contemporâneo, em que a finalidade é o bem-estar e progressão do aluno. Para que tal seja possível o envolvimento de todos é fundamental.

No que diz respeito à EF, esta escola está muito “bem servida” quer a nível docente, quer a nível de recursos materiais, tendo por isso todas as condições para um excelente processo EA.

Ao ingressar nesta aventura, nesta escola, ainda desconhecia o modelo educativo da mesma. No entanto, logo na primeira reunião com o PC foi-nos esclarecido que nesta se trabalha de forma distinta daquela a que estávamos acostumados. O departamento utiliza o modelo de ensino da prática distribuída MPD em detrimento da prática por blocos. Isto significa que as modalidades não são divididas pelos três períodos, como acontece habitualmente, mas sim abordadas durante grande parte do ano letivo. Para além disso, outra estratégia utilizada frequentemente na escola. É a abordagem de mais que uma modalidade em simultâneo. Desta forma, os alunos recebem um maior número de estímulos de todas as modalidades e existirá, por isso, um maior desenvolvimento e retenção dos conteúdos a longo prazo. Este método é,

também, favorável para o desenvolvimento e progressão dos alunos durante todos os anos de escolaridade, se esta for feita de forma constante. Esta estratégia evita que os alunos se esqueçam dos diferentes conteúdos e pressupostos básicos das modalidades, pelo facto de estarem muito tempo sem receber qualquer estímulo destas.

Outro aspeto bastante positivo das estratégias, atrás mencionadas, é a motivação dos alunos, pois permitem que eles possam estar em contacto constante com as suas modalidades de eleição.

2.2.3. As turmas protagonistas do processo de ensino-aprendizagem

Na primeira reunião que o NE teve com o PC, este informou-nos sobre as turmas com as quais iríamos trabalhar. As três turmas eram, à primeira vista, semelhantes, todas da área de Humanidades e todas do 11º ano de escolaridade. Decidimos então tirar à sorte, para definir qual a turma residente que cada EE acompanharia durante todo o ano. Ficou, ainda, definido que, mais tarde, iríamos ter a possibilidade de trabalhar com outra turma, numa outra escola do agrupamento. Isto para termos a oportunidade de experienciar anos de escolaridade e contextos diferentes, enriquecendo a nossa formação profissional. Reunimos, então, com a professora dessa turma partilhada e estabelecemos que eu ficaria responsável por uma turma do 6º ano e pela modalidade de ginástica, a ser lecionada no segundo período.

Turma Residente

A turma do 11, com quem trabalhei durante o ano letivo é, como referido anteriormente, uma turma inserida no curso científico-humanístico de línguas e humanidades. É composta por 26 alunos, dos quais 18 alunos pertencem ao sexo feminino e 8 ao sexo masculino. As idades situam-se entre os 16 e 18 anos. A carga horária destinada à mesma eram duas sessões de 90 minutos às quartas-feiras e às sextas-feiras.

O meu primeiro contacto com os alunos ocorreu no dia 18 de setembro de 2019, a aula de apresentação. Foi uma aula realizada num contexto diferente do

habitual das aulas de EF, ocorreu num auditório. Os principais objetivos desta aula eram explicar o funcionamento da disciplina, dar-me a conhecer e conhecer os alunos. Para me ajudar com este último ponto, foi entregue um questionário, através deste consegui ter uma ideia da caracterização da turma.

Dos dados recolhidos conclui que de entre os 23 alunos presentes foram poucos os que afirmaram gostar de desporto e estarem motivados para a prática; desses 23 apenas 2 praticam alguma modalidade fora da escola. Por último, nenhum dos alunos selecionou a EF como disciplina preferida.

“[...]o que me surpreendeu bastante foi o facto de nenhum dos alunos ter respondido que a sua disciplina preferida era EF. Estas respostas foram algo inesperadas e deixaram-me um pouco inquieta e preocupada.

Com este instante, percebi que de forma a motivar esta turma para a prática irei necessitar de realizar uma prática pedagógica, que contenha elementos originais e diferenciados do que eles estão acostumados, procurando realizar aulas mais dinâmicas.” (Reflexão de Aula 1 e 2 - 18/09/2019)

As respostas obtidas deixaram-me alerta para o facto de, possivelmente, ir ter problemas de motivação e que iria ter ali um desafio. Naquele momento, tornou-se meu objetivo principal e mais abrangente mudar mentalidades/gostos dos alunos em relação à prática desportiva, despertar neles o gosto pela disciplina, para que a atividade física seja uma constante na sua vida presente e futura.

No que diz respeito ao desempenho da turma, após algumas aulas, pude constatar que a turma é algo homogénea nas modalidades em geral, sendo que os rapazes, na sua maioria, apresentam um desempenho superior ao das raparigas. São um grupo que, apesar de não se revelar brilhante na aplicação dos conteúdos, compensa em empenho e dedicação, contrariando aquilo que seriam as minhas expectativas iniciais. No entanto, existem alguns alunos que destoam na mancha.

Em termos de comportamento fui alertada na 1ª reunião do conselho de turma, sobre a existência de bastantes divergências dentro do grupo. Para grande satisfação minha, durante as minhas aulas, apenas observei esse tipo de

problema em situações pontuais, sendo estas rapidamente solucionadas. Esta descoberta para mim foi bastante importante, porque, na minha opinião, significa os alunos gostavam das aulas, e estavam motivados e comprometidos. Gostei bastante de trabalhar com esta turma, que revelou ao longo do ano ser uma turma bastante agradável e trabalhadora, e com a qual criei uma boa relação professor-aluno.

Turma partilhada

A turma partilhada, 6º ano, como referi anteriormente, pertencia a outra escola do agrupamento, a EB 2/3 de Nogueira, tendo ficado definido que lecionaria uma UD de ginástica, constituída por 10 aulas. A carga horária desta turma era constituída por uma aula de 90min e uma 45min, à terça e quinta-feira, respetivamente. Ao contrário da ESAS, a metodologia de ensino nesta escola é a prática por blocos.

A turma é constituída por 20 alunos, dos quais 10 pertencem ao sexo masculino e 10 ao sexo feminino. As idades situam-se entre os 10 e 12 anos. Uma vez que esta foi a primeira e única unidade didática que apliquei na turma e não sendo esta a minha escola sede, não possuía muita informação quanto à caracterização específica e detalhada da mesma. As referências que tinha foram recolhidas nas duas reuniões que existiram com a professora responsável pela turma.

Após a aplicação da UD posso afirmar que os alunos são, na sua maioria, muito motivados para a prática da educação física. São bastante aplicados e assertivos, com facilidade na aprendizagem. Apesar de na generalidade os alunos não serem fãs da modalidade de ginástica, todos eles, após a primeira aula, se mostraram bastante entusiasmados e ansiosos pelas próximas. Penso que a metodologia utilizada foi bastante adequada e resultou na perfeição, pois ao utilizar as vagas e estações os alunos estavam sempre em exercitação, não permitindo comportamentos desviantes ou distrações. Estes “pequenos terrores”, sem dúvida, tornaram esta minha prática pedagógica mais enriquecedora e gratificante, eles deixavam a alma no ginásio, sendo necessário muitas vezes parar a aula para os deixar respirar. O ambiente nas aulas era

bastante positivo e, apesar da breve interação, posso afirmar que se criou um ótima relação professor-aluno.

Com esta experiência tive a possibilidade de vivenciar outra realidade e outra metodologia de ensino, enriquecendo a minha formação.

1.2.3 Mediadores e companheiro de estágio profissional

“O segredo de um grande sucesso esta no trabalho de uma grande equipe.”

Murillo Cintra de Oliveira Margarida

Para Matos (2014, p. 3) “o objetivo do EP assenta na integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” Tal como refere o autor, o EP é sucintamente, a fase da formação do docente em que estes vão experienciar a profissão e operacionalizar as competências adquiridas ao longo da formação. Esta caminhada trabalhosa e enriquecedora é observada e orientada por dois mentores, e por isso é um esforço conjunto de vários intervenientes. Considero que estou acompanhada de uma equipa de luxo, constituída pelo PO (professor da instituição de formação inicial designado para coordenar a prática de ensino supervisionado dos estudantes estagiários), o PC (professor da escola que supervisiona as ações de estágio dos estudantes estagiários na escola) e finalmente pelos meus colegas estagiários.

Professor orientador

O contacto com a FADEUP é feito através do PO, apesar de o contacto com o mesmo não ser tão recorrente, penso que é um docente experiente e uma mais-valia no meu processo de ensino/aprendizagem. Demonstrou ser um

orientador preocupado, tentando sempre fornecer-nos material de investigação e de orientação à nossa prática, a *basecamp* criada pelo mesmo é prova disso. Para além disso, marcava diversas reuniões ao longo do EP para discutirmos e esclarecermos qualquer dúvida, mostrando-se parte ativa também na elaboração do nosso RE e projeto de investigação-ação.

Considero os momentos das aulas observadas foram o mais marcante e mais benéfico, com a reflexão conjunta pós-aula tivemos a oportunidade de debater e abranger vários temas, originários da aula e das dificuldades apresentadas pelo EE. Em conjunto com o PC fez-nos compreender e desenvolver um planeamento de forma integrada e alinhada com os nossos objetivos e ajudou-nos a desenvolver o nosso espírito crítico.

Professor cooperante

O grande responsável pelas minhas melhorias, reflexões e aprendizagens é o PC, professor Arnaldino Ferreira. Sendo um profissional que me marcou bastante ao longo deste processo de formação, devido à sua coerência, integridade, boa disposição e relação de proximidade com os EE. Para além disso marcou-me por ser um “livro aberto”, demonstrou-se disponível para falar de qualquer tópico com o NE, partilhando as suas experiências e conquistas. Com a interação com o mesmo conclui que é um excelente profissional e uma pessoa com um gosto enorme pelo ensino e pelos seus alunos.

É a figura com quem interagimos diariamente e quem trabalha connosco em primeira mão. Todas as semanas reuníamos com o mesmo, de forma a analisar e a refletir sobre o trabalho feito e preparar o trabalho futuro. Muitas vezes acabávamos a falar dos mais variados assuntos do ensino, como o professor costuma dizer “Vamos andar sempre da árvore para a floresta e da floresta para a árvore”.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que o processo de supervisão pedagógica é aquele em que o professor mais experiente conduz um professor inexperiente, no seu desenvolvimento integral e profissional. EM concordância com os autores, o PC mostrou ser um elemento crucial nesta etapa da minha formação, promovendo o nosso DP, mas também ajudando-me a crescer a nível

pessoal, estando sempre a puxar e a exigir mais de mim, a “picar-me” para obter algum tipo de reação.

A par do PO, demonstrou também estar sempre disponível para qualquer dúvida que vá surgindo, e partilhando o seu conhecimento de forma incondicional.

Desde cedo o professor frisou que iríamos ser tratados como colegas e que assim sendo teríamos de agir em concordância com esse papel. Posto isto, deixou-nos bastante à vontade e integrou-nos na escola e no departamento como sendo um docente igual aos outros. Para além disso, também nos ajudou bastante num primeiro momento a ter o total controlo da turma, fazendo os alunos perceber que quem iria dirigir as aulas e o processo seria eu.

O mesmo sempre me conferiu liberdade total, na condução das minhas aulas, apesar de analisar sempre o meu plano de aula (PdA) antes das mesmas nunca dizia “não pode ser feito assim, tem de ser desta forma”. Em vez disso, faz-nos pensar nas diferentes formas de realizar determinada tarefa, quer seja em termos de planeamento, organização ou avaliação e guia-nos para a melhor opção. A liberdade que me concedia acabava no momento em que fizesse algo que pudesse por em causa a aprendizagem da turma. Caso aconteça de não ter tomado a opção mais adequada, no final de cada sessão reunimos e discutimos o que poderia ter sido realizado de forma diferente e o que teria melhorado. Acho que é bastante importante o facto de nos deixar errar para percebermos as razões desse mesmo erro e trabalhar em conjunto sempre procurando errar menos e melhorar.

Tanto o PC como o PO procuraram utilizar um estilo de descoberta guiada, que segundo Mosston e Ashworth (2008) se caracteriza por o professor procurar que o aluno corresponda com um conjunto de respostas corretas, às questões efetuadas pelo professor, com o objetivo de descobrir o conceito ou ideia subjacente. Os agentes de orientação neste estágio não procuraram dar-nos as soluções, mas sim incentivar-nos a procurá-las. Posso afirmar, que estou bastante satisfeita com este tipo de intervenção porque penso que nos torna mais capazes enquanto profissionais, possibilitando um desenvolvimento assente na compreensão. Como defende Alarcão e Tavares (2003) o supervisor não é quem dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor,

com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.

Núcleo de Estágio

No que concerne o núcleo de estágio em que estou inserida, fiquei muito contente quando saíram as colocações e verifiquei que o meu núcleo de estágio era constituído pela minha irmã e pelo João que era da minha turma no 1º ano deste mestrado. Fiquei então satisfeita, pois os meus colegas estagiários são pessoas com quem já trabalhei e com quem me identifico.

Enquanto núcleo de estágio penso que funcionamos bastante bem, todos tínhamos um objetivo comum, tirar o maior proveito desta experiência e assim o fizemos. Conseguimos dividir bastante bem tarefas e construímos um clima bastante positivo, de interajuda e uma relação de confiança. A título de exemplo, os MEC's foram distribuídos pelos três e realizados de forma individual, posteriormente revistos e se necessário retificados pelos três em conjunto, as tabelas de avaliação e os critérios avaliativos, de cada modalidade, também foram construídos em comunidade com os meus colegas estagiários, as avaliações no final de cada período foram discutidas em grupo, uma vez que todos conhecíamos bastante bem as turmas uns dos outros, facilitando esta tarefa.

Em aula muitas vezes surgíamos como um pilar, para auxiliar o outro nas dinâmicas e gestão da mesma. No final das sessões de cada um reuníamos e refletíamos sobre a mesma, originando críticas construtivas de forma a promover o nosso desenvolvimento individual. Gostávamos também de observar aulas de outros professores da escola, analisando-as e retirando sempre aprendizagens das mesmas. No terceiro período em particular, íamos revezando quem realizava o plano do treino de força, mas sempre partilhando as opiniões e ideias de todos.

Enquanto companheiros partilhávamos dúvidas, receios, conhecimentos e desabafávamos muitas vezes sobre as nossas vidas pessoais também. Penso que ser um grupo de trabalho é mesmo isto, a interajuda e cooperação de forma a facilitar e enriquecer o processo.

Este trabalho em comunidade prática revelou-se sem dúvida essencial, todo o trabalho desenvolvido foi fortalecido e melhorado com as interações entre nós. Agradeço profundamente ao PC e ao PO, pela disponibilidade, carinho e ensinamentos. E ao núcleo de estágio agradeço pelo companheirismo, momentos de partilha e por terem partilhado esta jornada comigo.

Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na Escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.”

Brandão (1981, p. 7).

O lugar privilegiado para o processo de E/A é a Escola. Escola que não é um mero edifício físico, feito de pedra, madeira, tijolos. Escola que é um edifício de conhecimentos, de diferentes culturas, convergências de diferentes contextos social, cultural, económico. Edifício feito de pessoas, professores, alunos, pais/responsáveis, diretores, funcionários, todos com um papel importante neste processo de E/A, e consequentemente na organização e gestão escolar.

A organização e gestão escolar sustenta todo o processo de ensino-aprendizagem. Cabe-lhe a ela estar atenta a todas as necessidades destes atores, parte ativa no ambiente/processo de ensino, e organizar todas as questões que podem influenciar o mesmo, bem como, no meu caso, o EP. Segundo Matos (2010), a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem tem uma influência incontestável na realização do EP, baseando-se na configuração de um plano de intervenção, guiado por objetivos pedagógicos guiados pelo objetivo de elevar o conhecimento válido no ensino da EF e conduzir com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

Quanto melhor for esta organização, gestão, e mais atenta, melhor será a qualidade da aprendizagem dos alunos. Esta tarefa exige grande responsabilidade, uma vez que estamos a educar para termos cidadãos ativos e responsáveis.

Ciente desta importância, neste tópico pretendo falar sobre as tarefas inerentes à profissão e que são fulcrais para o bom desenrolar do EP. Estas estão, na sua maioria, relacionadas com a elaboração do planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Estes são os suportes básicos para a estruturação e desenvolvimento do EP e da função docente em si. A sua elaboração ocorre no início do ano, e deve ser revisto e

reformulado durante o decorrer do mesmo, de forma a se adaptar/adequar, e caminhar para o sucesso do E/A.

Mais adiante irei abordar o meu planeamento e a sua realização, frisando os aspetos que considere mais relevantes ao longo do processo.

3.1. Contextualização Concetual

“As concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com que trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos”(Graça, 2001, p. 110).

A concepção do processo de ensino é intimamente influenciada pela identidade do professor, pelos seus conhecimentos, pelas experiências vividas, pelos seus valores. Enquanto professores é importante que nos mantenhamos fiéis a nós próprios e aos alunos. Devemos aproveitar as nossas capacidades e conhecimentos, criatividade para potenciar o processo de E/A, sempre conscientes de que não existe apenas uma maneira, existem várias maneiras. Não existe apenas um modelo que é melhor, há um conjunto de modelos, com diferentes características que podem ser aproveitados no nosso trabalho.

Mas esta concepção tem como base documentos legais. A organização do ensino “é complementado e interpretado por uma série de documentos materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola” (Bento, 2003, p. 19).

Quando falamos de pensar e planear o processo de E/A, implicitamente, falamos da necessidade de analisar e entender uma panóplia de documentos auxiliares que têm como finalidade ajudar o docente a organizar este processo. Refiro-me ao Programa Nacional de EF (PNEF); ao Projeto Educativo (PE) da ESAS, Regulamento Interno (RI) e Critérios de Avaliação (CA).

O PNEF é documento onde estão contidas as metas e as linhas orientadoras gerais que auxiliam o docente a pensar, e planear o seu projeto de ação e

intervenção educativa por um período de tempo determinado. Este tenta ser coerente e tem como objetivo ser comum a todas as escolas, na sua generalidade. Isto porque, apesar de, contemplar que “Todas as competências específicas da Educação Física previstas no Currículo Nacional (objetivos de ciclo) são para serem consideradas por todas as escolas”, deixa lugar à flexibilidade e adaptação. A parte do programa é igual para todas as escolas, no entanto, estas devem pensar ou adaptar alternativas locais com ajuda do departamento curricular de EF ou pelo professor. Esta flexibilidade é muito importante pois permite aos intervenientes aproveitar as características próprias ou condições especiais da escola, optar por matérias a aperfeiçoar, adequando a processo às exigências/necessidades dos alunos.

De salientar, o fato de permitir ao professor, dentro dos critérios definidos, de pensar e planejar a sua atividade de forma a melhor motivar os alunos e potenciar o seu desempenho e consequente sucesso. “Reconhece-se, assim, ao professor, a responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da atividade do aluno correspondam aos objetivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito”(Jacinto et al., 2001, p. 8)

3.2. Planeamento do Processo Ensino Aprendizagem

“A maioria das pessoas não planeia fracassar, fracassa por não
planear.”

Jonh L. Beckley

O ato de planejar é uma constante na vida do ser humano, nas ações diárias mais simples, somos regularmente confrontados com o mesmo. Quando pensamos na forma de atender objetivos ou sonhos estamos a planejar. “Tudo na vida requer organização, planeamento e trabalho...” (Rodrigo Fila), Sabemos, também, que o planeamento não se restringe à vida pessoal, vai muito além desta, apresentando bastante significado nos setores económicos, políticos, e naquele que para nós é mais relevante, na educação. Mas porquê

planejar? Segundo Gandin (2005, p. 17) “a primeira coisa que nos vem à mente representa “a execução perfeita de uma tarefa que se realiza”. Podemos então dizer que quando projetamos algo, seja o que for, preocupamo-nos com todos os detalhes influenciadores, tentamos cobrir todos os imprevistos, e planeamos de forma a obter o melhor resultado possível.

Considerando toda a função docente, infiro que uma das partes fulcrais para o bom funcionamento e sucesso do processo de E/A é sem dúvida o processo de planeamento, sendo também uma fonte de aprendizagem. Segundo Klosouski e Reali (2008), portanto este é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe. Tem que responder às seguintes questões: -Ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? na forma de plano (Bossle, 2002). Posto isto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser guiado e delineado, à luz os objetivos que pretendemos alcançar, e considerando sempre a personagem central do nosso projeto, o próprio aluno. Segundo Libâneo (1994), o planeamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planeamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas do ensino, nomeadamente na conceção e formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino” (Bento, 2003, p. 7). Os documentos norteadores da nossa prática são, os atrás referidos: Programa Nacional de EF (PNEF); ao Projeto Educativo (PE) da ESAS, Regulamento Interno (RI) e Critérios de Avaliação (CA).

Convém reforçar que o planeamento é feito como ferramenta orientadora e auxiliar do processo de E/A, e que deve ser flexível, pois poderá, e certamente será, ter de ser analisado, avaliado, repensado para se adequar as vivências ao longo do ano, adaptando às necessidades, e resultados de alunos e professor.

Passarei, então, falar da minha experiência com o planeamento na área da educação, considerando todos os seus níveis, PA - Planeamento Anual, UD

– Planeamento da Unidade Didática e PdA – Plano de aula. Estes são conceitos que, apesar de distintos, estão inevitavelmente ligados entre si e que o docente deve conhecer e entender na íntegra. Estes têm em comum serem mutáveis e passíveis de alterações ao longo do processo, devido às imprevisibilidades do mesmo, por exemplo, mudança de espaços, redução no número de aulas e a própria resposta dos alunos. "O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade." (Bento, 2003, p. 16)

3.2.1. Planeamento Anual- planear para depois ajustar/ flexibilizar

Aos olhos de Matos (2010) o planeamento possibilita nortear o processo de ensino com o intuito de potencializar aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

O plano anual é complementado pelo plano da unidade didática e o plano de aula. Os três estão intimamente ligados. Isto vai de encontro ao que refere (Bento, 2003), que estes três níveis funcionam como uma unidade, influenciando-se mutuamente, durante o processo de planeamento, desde o mais geral (plano anual), até ao mais específico (plano de aula).

De acordo com Bento (2003, p. 65) "as características, as leis, princípios e a essência do ensino não admitem a ideia de planear isoladamente as ações pedagógicas, de aula para aula, de partir e fragmentar processos de formação (...) no ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo". O mesmo autor defende que "...os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades". Como se pode deduzir por esta afirmação, o plano anual é um plano mais global, que tem como objetivo situar o processo de E/A no meio envolvente, definindo, ainda, quais os objetivos a alcançar, com que meios, sendo influenciado por diversos fatores internos e externos ao processo, como por exemplo espaços disponíveis, horários, bem como por todos os documentos legais já citados.

É um processo complexo e de extrema importância para o desenvolvimento do processo de E/A, mas como já referi, também é um momento de aprendizagem, quer a sua elaboração em si, quer tudo que lhe diz respeito.

Este processo constituiu um momento muito importante no meu EP, pois deu-me a possibilidade de trabalhar mais de perto com os intervenientes no processo educativo. Este projeto obrigou-me a passar muito tempo com o PC e os meus colegas do NE, dando-nos a oportunidade para conhecer melhor, trocar ideias, criar empatia, começar a sentir-me mais à vontade e confiante. Deu-me, também, oportunidade para me relacionar e conhecer os meus alunos, as suas características e objetivos, bem como a turma em geral. Isto também derivado ao facto de a ESAS ter adotado uma metodologia algo diferente – Modelo de Prática Distribuída (MPD). Este fator levou a que tivesse de realizar as avaliações de diagnóstico às diferentes modalidades logo no início do ano. Passo a explicar.

Primeiro gostaria de dizer ainda encontrei poucos estudos sobre o MPD, e os que analisei são realizados em contextos muito diferentes do experienciado. A maior parte dele diz respeito à aprendizagem motora. Isto traduz-se numa grande dificuldade de pesquisar sobre o assunto, até porque a literatura sobre este é quase inexistente no âmbito da EF. A sua implementação e utilização deve-se, sobretudo às vivências dos professores ao longo da sua prática profissional. O fato de este modelo ser recorrentemente utilizado deve-se ao pensamento de que a sua aplicação é mais benéfica para um maior desenvolvimento do conhecimento e sua retenção no longo prazo, ao contrário de uma maior evolução a curto prazo, característica na abordagem por blocos. Outro aspeto positivo é o motivacional, é um modelo que ao abordar diferentes modalidades, permite que os alunos mantenham contacto mais regular com as de sua preferência, não praticando apenas aquelas que menos preferem. É menos monótono e mais desejado, o que tem consequências em termos de empenho. O fato de os alunos estarem em constante contato com as diferentes modalidades promove, ainda, a exercitação constante, o que favorece a memória do praticado, auxiliando a sua prática e evolução. Se bem organizado, funciona bem com o roulement das instalações.

Na MPD as diferentes modalidades vão sendo abordadas ao longo de todo o ano letivo, criando a situação de em muitas aulas se lecionar duas modalidades diferentes. Este origina a que a avaliação diagnóstica tenha que ser realizada logo no início do ano, a todas as modalidades, para que seja possível organizar e planear o processo de E/A. Também devido a este fato não podemos dizer que foram dedicadas X aulas à modalidade de ginástica por exemplo, porque dentro dessa aula de 90 minutos, 45 foram dedicados à modalidade de ginástica e 45 à modalidade de voleibol, falámos antes em sessões. Na modalidade por blocos, como o próprio nome diz, as modalidades estão condensadas em diferentes blocos, por determinado período de tempo, em que quando termina o bloco de uma modalidade se inicia um novo bloco e uma nova modalidade. Neste caso a avaliação diagnóstica da modalidade é realizada no início do respetivo bloco.

O facto de diferentes modalidades convergirem na mesma aula potencia o ensino/aprendizagem transversais, uma vez que existem conteúdos semelhantes que podem ser trabalhados. Por exemplo o “passe e corta” no basquetebol, e o “passe e vai” no andebol, mas cuidado porque no andebol é permitido 3 passos ao jogador, e no basquetebol apenas 2. O que é que isto quer dizer. Que como tudo na vida, há aspetos positivos e menos positivos. O positivo é podermos trabalhar conteúdos semelhantes, o menos positivo, se é que assim se pode dizer, é que temos que ter cuidado com a forma como o fazemos para não induzir o aluno em erro.

Também, como em tudo na vida, agradar a todos, assim, e comparando-a com a modalidade por blocos, há quem a considere mais benéfica e menos benéfica. A revisão da literatura efetuada por Lee e Genovese (1988), que atribuiu maiores benefícios à prática distribuída a nível de desempenho, retenção e aprendizagem. Para Godinho (2007, p. 144) a prática distribuída “é em princípio mais vantajosa se o sujeito é principiante, pouco motivado, quando o seu nível de aptidão é baixo, quando a tarefa é muito complexa ou quando exige altos níveis de esforço.” Panchuk et al. (2013) considerou que a prática por blocos obtém melhores resultados relativamente ao desempenho final.

Arends (2008) considera que a elaboração do plano anual é de extrema importância, pois para incluir os tópicos desejados é exigido ao professor que se

questione sobre o que é realmente importante ensinar, que tome decisões acerca das prioridades e que tenha atenção às horas de ensino

Devido à sua importância e pertinência em todo o processo E/A este representa o primeiro passo no planeamento e organização do ensino. Onde segundo Bento (2003, p. 59) temos a possibilidade de ter uma perspetiva global, que pretende executar e adaptar o programa de acordo com as circunstâncias envolventes.

É imprescindível que o plano seja específico para cada turma, pois deve ser elaborado tendo em consideração os objetivos propostos, necessidades, dificuldades, capacidades e características da turma e dos alunos. Deve, ainda, ter em consideração que cada aluno é único, tendo a preocupação de o incluir e responsabilizar pelo seu processo de E/A.

Antes do início do ano letivo é pedido ao EE que elabore então o mesmo, apontando a distribuição das modalidades e número de aulas para a mesma. “trata-se, em primeiro lugar, de cada professor adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar, necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar e na sua disciplina (...)” (Bento, 2003, p. 66).

Para que a elaboração do plano anual temos que ter em consideração múltiplas variáveis, objetivos/metastas, modalidades a lecionar (sua organização e distribuição) e número de aulas (carga horária) durante o ano escolar, o próprio calendário escolar, materiais e espaços disponíveis (roulement de espaços), e os alunos.

A elaboração do presente documento esteve pendente da realização da avaliação diagnóstica a todas as modalidades que, como já referi, foi feita logo no início do ano letivo, tendo-lhe sido dedicado o primeiro mês. Depois da seleção das modalidades a lecionar, no início de cada uma foi realizada a AD.

Isto deveu-se ao MDP, mas também ao facto da flexibilidade que o PNEF para o 11º oferece. Segundo este é permitido aos alunos pronunciarem-se sobre as modalidades a lecionar, sendo que a decisão sobre a escolha das mesmas deve ser realizada em conjunto com o professor, neste caso, comigo e o PC. O PNEF permite que os alunos optem por duas modalidades de Desportos coletivos, ginástica ou atletismo, uma de dança e duas das restantes. Este é um

aspecto que o departamento de EF, considera motivacional e pensa ser uma boa opção para os alunos conseguirem melhorar os seus resultados.

Resumindo para a elaboração do PA tive como documentos de referência o PNEF, a metodologia utilizada pela EC e o plano anual de atividades da escola.

Depois de realizadas as avaliações diagnóstica, e com uma noção das capacidades da turma/alunos, bem como seus interesses, decidimos em conjunto (eu, PC e alunos) as modalidades a lecionar. Par que que esta decisão fosse consciente foi dado feedback aos alunos sobre as avaliações. Acabamos por concordar:

Modalidades coletivas: modalidades de basquetebol e andebol;

Modalidades Individuais: ginástica e badminton;

Dança: Chá-Chá-Chá

Outras: Orientação e Judo.

A distribuição das modalidades foi influenciada pelo roulement das instalações e organizada da seguinte forma:

Modalidade	Número de Aulas
<i>Testes de aptidão física</i>	
<i>Voleibol</i>	22
<i>Basquetebol</i>	23
<i>Ginástica</i>	13
<i>Dança</i>	8
<i>Badminton</i>	14
<i>Judo</i>	9
<i>Orientação</i>	5

Tabela 1- Número de aulas por modalidade

O PA, como qualquer plano, é mutável, isto porque vive da sua elaboração, realização, avaliação e consequente adaptação às necessidades, dificuldades que vão aparecendo, ou vão sendo suprimidas. Ao longo do ano letivo tive de realizar algumas modificações neste documento, devido a alteração dos espaços das aulas, reajustes no calendário das turmas, necessidade de atribuir mais tempo de exercitação a determinada modalidade, visitas de estudo ou atividades da escola. No entanto a maior alteração encontrada neste planeamento anual, foi relativa ao terceiro período, pondo um pouco de lado o que estava planeado e reajustando à nova realidade (ensino à distância).

3.2.2. Unidades Didáticas

Segundo Moreno (1990), uma unidade didática entende-se como um processo de ensino-aprendizagem. É um plano de atuação docente que se inicia com base no conhecimento de objetivos e se desenvolve em redor da explicitação de atividades e termina com a implementação de mecanismos para melhor o processo. Medina Rivilla e Salvador Mata (2009) vai mais longe referindo que uma unidade didática inicia-se com a definição de objetivos didáticos e deve conter os conteúdos de aprendizagem próprios, as atividades a desenvolver e os aspetos metodológicos e para avaliação que se considerem relevantes. Os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação devem estar vinculados ao marco normativo em vigor e às competências básicas que se pretende desenvolver no aluno.

A UD é muito específica e diz respeito a uma modalidade, sendo parte integrante do MEC – Modelos de Estrutura e Conhecimento. O MEC identifica os conteúdos de uma modalidade e estrutura-os de uma forma hierárquica que dá informação constante acerca do processo de ensino (Vickers, 1990). Isto significa que a UD é responsável, não só, pela definição/escolha dos objetivos didáticos e seus conteúdos próprios mas, também, pela sua organização, escolha da metodologia e estratégias, e respetivas atividades, tendo em consideração a sua sequência e mantendo a coerência.

A UD é o segundo passo no planeamento e a sua elaboração é imprescindível. “Constitui o nível fundamental do planeamento do ensino (...) devem ser apresentados de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria para um espaço temporal”. Ainda de acordo com o mesmo autor “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas do ensino e da aprendizagem”. Para este autor, grande parte do planeamento e da docência do professor reside na elaboração das UD. Também para Siedentop (2008), a elaboração da UD é uma das tarefas mais importante do professor. Segundo ele o principal objetivo deste nível de planeamento consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características, possam alcançar os seus objetivos individuais, para aquela matéria de ensino. Assim, este planeamento estará sujeito a alterações consoante a própria evolução dos alunos ou o aparecimento de novas situações que alterem as condições existentes no momento. Dado que este é um planeamento para o aluno, e que é influenciado por diferentes variáveis, deve ser aberto e flexível. A aprendizagem do aluno, a sua evolução, pode pedir que o processo seja alterado, reajustado e adequado às suas dificuldades ou capacidades. “Pois tudo deve levar ao desenvolvimento do pensar, do julgar, do agir e do sentir do educando, o que está estreitamente ligado ao desenvolvimento da sua racionalidade, do seu espírito lógico, da sua capacidade reflexiva” (Carvalho, 1978, p. 56).

AS UD servem de ponte entre o PA e os PdA. De acordo com Metzler (2000), a concretização da UD facilita e simplifica a planificação dos planos de aula, à medida que ambos progridem.

É essencial que estas sejam estruturadas e organizadas de forma sequencial, lógica e coerente aos princípios educativos Bento (2003) refere que a estrutura e sequência da UD deve ser lógica-específica dos conteúdos, organizando de forma correta a matéria de ensino, metodologia e processos. Isto com a finalidade de articular e unificar, os conteúdos e funções a desenvolver em cada aula, da melhor forma. Deve ser respeitada a relação com os objetivos de cada modalidade, a sua sequência e não de forma arbitrária, até porque este plano é realizado com base em documentos orientadores do processo de E/A. “O conteúdo e a estruturação das unidades didáticas são determinados pelos

objetivos, indicações de matérias e linhas metodológicas dos programas e do Plano Anual, procurando garantir a sequência lógica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos, regulando e orientando a ação pedagógica ao conferir às diferentes aulas um contributo claro para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

As UD revestem-se de um carácter reflexivo e avaliativo constantes, que caminham de mãos dadas. Reflexivo, porque é a análise e reflexão sobre a prática que levam à avaliação do processo, mas, é esta avaliação do processo que leva à reflexão, e ambas contribuem para que o processo seja adequado à realidade do processo.

A avaliação é indispensável ao processo de E/A e por isso contínua. A primeira avaliação realizada durante este processo é a avaliação diagnóstica (AD), é ela que auxilia o professor a saber qual o nível em que se encontra a turma e seus alunos. Fornece informação relativa às capacidades e dificuldades dos alunos na fase inicial de cada modalidade. A avaliação formativa (AF) acompanha professor e alunos durante todo o processo de E/A. É caracterizada pela constante recolha de dados sobre a prática e aprendizagem, no sentido de a adequar às necessidades do momento. Por fim, a avaliação mais formal, a avaliação sumativa (AS), que reflete sobre se os alunos foram capazes de atingir os objetivos definidos.

A elaboração das UD deve ser coerente com os objetivos alcançar e com os seus conteúdos. Esta coerência é garantida pela sequência didática, a unidade didática e o elemento integrador. O elemento integrado, é outra peça importante neste puzzle. Este, de acordo com Pais (2010), pode ter diversas representações que dependerão do professor, dos objetivos pretendidos e do grupo de alunos.

Podemos dizer que as UD são construídas sobre quatro momentos fundamentais, sendo eles a abordagem didática, sistematização do conhecimento, avaliação e reforço (adequação).

Como já foi referido, cada UD deve corresponder a uma modalidade. Como tal, para cada modalidade a lecionar foi necessário a estruturação e organização de uma UD, que teve como base o MEC. Existiu o cuidado de que esta fosse adaptada à minha realidade (nível dos alunos/turma), útil, objetivos e conteúdos

claros, progressão e metodologia lógica. Tive, ainda, em consideração a conceção para cada modalidade e a metodologia adotar. Foram, também, levados em consideração outros fatores como modalidade a trabalhar, extensão dos conteúdos, práticas e suas funções didáticas, logística (espaço e materiais), número de sessões.

Numa fase inicial foi bastante desafiante a construção das UD, pois o medo de errar era muito, senti também uma grande dificuldade no facto de os conteúdos presentes no programa nacional não serem ajustados à realidade da minha turma, com a ajuda do PC e do restante núcleo de estágio consegui ter em atenção o programa mas ajusta-lo à realidade que são os meus alunos. No caso específico do voleibol, foi necessário fazer uma readaptação daquilo que estava planeado, pois ao longo das aulas os alunos foram mostrando não estar bem no nível inicialmente observado, sendo necessário reajustar.

ESPAÇO TEMPORAL	MODALIDADES	ESTILOS/MODELOS DE ENSINO
1º PERÍODO	Voleibol; Basquetebol; Ginástica; Judo; Badminton	Utilização do MID estilo de comando, utilizei ainda Voleibol- Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), Basquetebol- Modelo de Ensino de Jogo para a compreensão (TGJ) Optando por uma abordagem do Topo para a Base (ensinar em situação de Jogo) nos desportos coletivos e a abordagem da base para o topo nos individuais.

2º PERÍODO	Voleibol;	Implementação do MED nos desportos coletivos e algumas das suas características no Badminton.
	Basquetebol;	
	Ginástica;	
	Judo;	
	Dança;	
	Badminton	

Tabela 2- Distribuição da realização da prática

3.2.3. Planos de Aula

“Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei”

Benjamim Franklin

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos da aula (Libâneo, 1994, p. 45).

O trabalho do professor é um trabalho de grande responsabilidade, pois, compete-lhe delinear quais os objetivos que pretende para os seus alunos, quais os conteúdos a trabalhar e como os guiar nesse processo. A aula, onde se desenrola a principal ação do professor, é o seu verdadeiro foco e último propósito. “Com o planeamento da unidade didática dão-se os primeiros passos para a preparação da aula. Os objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos: a aula está integrada no processo global da unidade didática, está assinalada a sua função. (...) sem se elaborar e terem atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas. (...) a preparação da aula constitui, pois, o ato final da cadeia de planeamento do ensino do professor” (Bento, 2003, p. 140).

A preparação do plano de aula reveste-se de suma importância para o professor e para o aluno, pois é este que vai orientar todo o processo de E/A na sala de aula, e que pode ser potenciador do interesse, empenho e motivação do aluno. Com isto em mente, foi fundamental no início do ano letivo elaborar um modelo fixo, que fosse quase intuitivo e plasmasse todos os elementos necessários para uma organização eficaz das aulas.

Sendo este o último elo desta sequência, ao contrário dos anteriores, tem de primar pela especificidade, objetividade e clareza, e diz respeito somente a essa aula. “Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improviso, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações” (Araújo, 2008, pp. 60-62).

A aula é algo pensado e planejado, não é um mero acaso. Implica todo um processo de pensar e refletir por parte do professor, sobre o que ensinar (objetivos), quais os conteúdos, e como o vai fazer, quais as estratégias mais adequadas e interessantes, como chegar aos alunos..., e por isto é que é importante ter um instrumento que o auxilie com estas questões – o Plano de Aula (PdA). “É o plano mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Refere-se totalmente ao aspeto didático” (Brasil, 2013, p. 3). Segundo Rink (1985), o plano de aula é um guia para o ensino de uma sessão em particular, referenciado a objetivos da unidade didática, o que é completado por Bento (2003), apoiando-se nos planeamentos a longo prazo e correspondem a uma imagem mental em que o professor projeta a realização da aula tendo em conta decisões tomadas.

O PdA é uma proposta de trabalho, um guia de atividades, composto por várias etapas sequenciais, de acordo com os objetivos delineados pelo professor e conteúdos a lecionar. É o reflexo das intenções do professor, tendo em consideração os conteúdos e os sujeitos da sua ação. Libâneo (1993) refere-se ao plano de aula como um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se pretende alcançar como objetivos junto dos alunos. “O

preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. Cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai-se tecendo a rede de currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade, ou grau de ensino” (Fusari, 1990, p. 47).

O PdA, além de ser um ótimo instrumento de trabalho, apresenta-se, ainda, como um excelente instrumento de estudo. O professor precisa e o pensar, organizar, e para isso precisa de conhecer bem o tema, ou de o estudar. Leva o professor a pesquisar sobre a melhor maneira de o implementar, métodos, estratégias, tarefas... Isto aconteceu comigo. Durante o estágio existiam modalidades/conteúdos sobre os quais eu me sentia mais segura e outros nem tanto. Isto obrigava-me a estudar mais, a testar, experienciar, treinar para exemplificar. Deu-me a oportunidade de pesquisar sobre métodos, exercícios que fossem estimulantes e adequados, as melhores soluções, o que constitui um processo de aprendizagem a vários níveis. Este estudo além de aumentar o meu conhecimento, contribuiu para aumentar a minha confiança na prática. Estava segura de mim. Porque sabia que, quanto melhor preparada estivesse, melhor podia contribuir para o processo de E/A, para lidar com o imprevisto e para me aproximar dos alunos.

Abordando o meu PdA, a sua estrutura teve 3 partes essenciais e interligadas- Parte Inicial, a Parte Fundamental, Parte Final e quatro colunas objetivos de aprendizagem, situações de aprendizagem, esquemas e componentes críticas.

A parte inicial abria com a boa vinda e diálogo com os alunos, fazendo a apresentação da aula e o que era pretendido (objetivos e conteúdos). Era também a altura de registo de presenças. Finalizadas estas tarefas era altura para a ativação e predisposição dos alunos para a parte fundamental, esta parte normalmente estava dividida em duas, pois por norma cada aula abordava duas modalidades.

A parte fundamental corresponde à fase da exercitação propriamente dita, dos conteúdos específicos da aula. É imprescindível que os exercícios sejam, além de adequados ao contexto dos alunos, desafiadores para apelar ao seu empenho e motivação.

Por último a parte final, retorno à calma, utilizada para dialogar com os alunos, fornecendo-lhes um feedback mais geral da aula e ouvindo também o feedback deles sobre a mesma. Nesta altura aproveitávamos também para preencher a tabela das atitudes e fazer uma reflexão crítica do sucedido. É nesta que entra a avaliação. Dá a oportunidade ao professor de saber se os objetivos propostos foram alcançados, dialogar com os alunos, dar e receber feedback. Saber o que correu bem e o que pode ser melhorado. Funciona, ainda, como um elemento de aproximação entre os pares, porque ao falar em grupo sobre o processo de aprendizagem, os alunos apercebem-se de que não são os únicos a sentir dificuldades, que o erro é algo que acontece, que até mesmo os considerados “bons” também têm os seus problemas, o que cria um clima de empatia. Segundo Bento (2003) qualquer sessão de ensino racionalmente organizada estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final, com características temporais e conteúdos próprios, refletindo os objetivos essenciais e estratégias de condição de ensino da aula.

O modelo de PdA elaborado termina com duas alíneas dedicadas a registar observações e/ou sugestões.

No que concerne as colunas, como o próprio nome refere, a primeira continha os objetivos propostos (objetivos de aprendizagem). Depois de escolhido o tema abordar é necessário definir objetivos, nos quais se irá basear toda a prática pedagógica. “Os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planeamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas” (Libâneo, 2013, p. 143). O professor vai pensar e estabelecer o que pretende que os alunos alcancem no final dessa aula.

Para atingir esses objetivos necessitamos de conteúdos a serem explorados. Quando nos referimos a conteúdos, não nos referimos apenas aos conhecimentos, mas, também, a atitudes, valores, habilidades que o professor deve ter e aplicar para garantir o desenvolvimento global do aluno (neste caso, físico, mental e social).

Mas que caminho seguir para trabalhar esses conteúdos? Que metodologias? É importante que este caminho seja adequado aos conteúdos a transmitir, e aos objetivos alcançar pelos alunos. Devem ser aliciantes e

motivadoras, para despertar o interesse e motivar os alunos e professor. Digamos que esta parte é que dá vida à aula. Assim, é como afirma (Zabala, 1998, p. 93) é bom que o professor conheça “o maior número de meios e estratégias para atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo ensino/aprendizagem”.

A segunda coluna contém as descrições das situações de aprendizagem (descrição detalhada dos exercícios e a sua realização), a terceira os exercícios apresentados em esquema, e por fim as componentes críticas, o que se pretende que os alunos concretizem durante o exercício. O PdA é ainda constituído por um cronograma – plano temporal da aula.

O PdA é um trabalho individual que tem muito do professor, a sua adequação depende da sua utilidade para o professor e da sua eficácia para a aprendizagem dos alunos. Esta adequação ajuda à organização do trabalho do professor, e a fidelidade ao PA. Ajudam, ainda, a uma maior qualidade das aulas, evitando aulas desorganizadas e monótonas. Um professor bem preparado lida melhor com os imprevistos e com as adaptações que podem ser necessárias realizar ao longo da aula. Outro aspeto é a sua influência no comportamento dos alunos. Os alunos conseguem perceber, facilmente, se o professor domina os conteúdos a lecionar, a sua confiança, e o GOSTO pela ação. Percebem quanto empenho e dedicação foi despendido para chegar a eles e os ajudar, o que faz com que os alunos tenham um maior respeito e empenhamento. Mas como referi, é importante que o professor perceba que o PdA é um “mapa”, devendo ter a capacidade durante a sua aplicação de manter uma atitude atenta e reflexiva para, durante a aula, alterar para ir de encontro às necessidades/potencialidades do momento. “Agir na urgência e decidir na incerteza” como ensina Perrenoud (2001).

Mais uma vez este é um documento sujeito a alterações e devemos-nos focar nos objetivos pretendidos para a aula e não apenas no cumprimento do plano, pois muitas vezes é necessário adaptar ou alterar os exercícios para atingir o objetivo pretendido. Muitas vezes durante este ano foi necessário reformular a dinâmica da aula por diminuição de espaço, porque ao observar a aula dos colegas verificava que podia melhorar alguns aspetos ou porque os

próprios alunos não estavam a conseguir realizar o pretendido e era necessário simplificar.

Em algum momento de nossas vidas somos alunos e professores. O importante é nunca deixarmos de aprender e ensinar algo.

Renato Collyer

Relação professor-aluno/importância

O Ser Humano vai construindo o seu conhecimento e saber ao longo da vida, através da partilha de conhecimentos e das suas vivências. Como já referi, anteriormente, este conhecimento engloba também valores que vão sendo passados de geração em geração. Mas para se realizar enquanto Ser Humano, precisa também de ser feliz, de se sentir amado, compreendido, de ser escutado. Isto implica o estabelecimento de interações e relações. O mesmo acontece durante o processo de ensino/aprendizagem, o estabelecimento de uma relação professor-aluno que é primordial para o seu sucesso ou insucesso. Dada a sua importância achei conveniente debruçar-me um pouco sobre este assunto.

A relação professor/aluno tem como objetivo o processo de ensino/aprendizagem, ora a partilha, construção e assimilação desses conhecimentos é realizada através de uma relação interpessoal, de troca de experiências entre pessoas, pelo que a relação afetiva é essencial. Para Almeida (2004) o afeto é um agente presente e ativo no processo de aprendizagem, dado que na escola existe a relação pessoa-pessoa tão importante para o desenvolvimento do ser. Mas como referem os autores, atrás mencionados, não se trata de demonstrações de carinho sem significado. Conforme crescem e se desenvolvem cognitivamente, a necessidade de afeto é mais abrangente e exigente, não são apenas atos de carinho como abraçar ou beijar, mas também o saber escutar, conversar, conhecer a criança (Almeida, 2004). Mas o que é a afetividade? Muitas considerações se fizeram historicamente, e atualmente sobre o significado de afetividade. Em termos simples afetividade está relacionada com os afetos. Se consultarmos um dicionário aparece que é a “qualidade ou caráter de quem é afetivo”, ou em termos de psicologia “conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

Segundo Fernandez (1991) para aprender são necessários dois personagens, o que ensina e o aprendiz, e um vínculo que é estabelecido entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Entre professor e alunos, e alunos e professor é estabelecida uma relação que é a base de todo o processo do

ensino-aprendizagem. Uma relação de respeito, confiança e de afetividade. Esta afetividade é uma constante na vida da criança/jovem, independentemente da sua origem, classe social ou género.

A confiança é outro aspeto fundamental desta relação. O professor na sua sala de aula deve conseguir criar e manter um clima de confiança, onde o aluno se sinta confortável para questionar, executar sem ter medo de errar. Esta confiança deve ser recíproca. O aluno deve confiar que o professor está a orientá-lo pelo melhor, que está seguro dos conteúdos, e a contribuir para o seu crescimento quer físico, quer intelectual. E o professor deve acreditar nos seus alunos, que são todos diferentes, com potencialidades e dificuldades, mas que são capazes de crescer e evoluir.

3.3. Matérias de Ensino e Metodologias

“A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

(Freire, 1996, p. 25)

Realizar é implementar, é executar, é concretizar. Realizar é fazer acontecer.

Após todo o processo de planeamento e organização, passamos então à aplicação da teoria., passamos à prática de ensino. É nesta etapa que vão surgir e, que vamos poder experienciar os sucessos e insucessos, vamos ser confrontados com as respostas e reações dos alunos, e vamos questionar todas as conceções e planeamento realizado *a priori*. O planeamento tem de ser considerado um fio condutor, que serve para orientar a prática, mas não podemos, nem devemos ser prisioneiros do mesmo, pois é na aplicação prática que vamos realmente confrontar-nos com a realidade, como Bento (2003, p. 10) refere “... a luta por melhores resultados no ensino requer diariamente do professor o confronto com problemas teóricos e práticos.”, os imprevistos vão surgir e vai ser necessário adaptar e reformular. Portanto achei fundamental, numa fase inicial do meu estágio, perceber que apesar de estar planeado de

certa forma, não quer dizer que não seja possível modificar e alterar os meios para atingir o mesmo fim.

Destaco este momento, a realização do ensino, pois considero que é a concretização de todo o trabalho anterior, com isto não me refiro apenas ao planeamento e organização do ensino em si, mas ao esforço e dedicação de 5 anos da minha vida. Neste momento tive a possibilidade de por em prática aquilo para que trabalhei, formar alunos e transmitir-lhes conhecimentos não só físicos e desportivos, mas transversais, motivando-os para a prática da atividade física e proporcionando aos mesmos momentos positivos em contexto de aula. Acredito que esta etapa da minha formação foi a que “deu mais frutos”, contribuindo imenso para o meu DP e crescimento enquanto pessoa.

A relação com os alunos é, para mim, sem qualquer sombra de dúvida, aquela que mais enriquece o processo de E/A. É aquela que nos permite conhecê-los, aproximar-nos, aprofundar o relacionamento, e criar um bom ambiente, de confiança e querer, que nos vai permitir trabalhar em equipa, ultrapassar desafios, alcançar objetivos, criar e guardar aprendizagens para a vida. É nesta relação que eles percebem o nosso interesse e empenhamento por eles e pelo processo. Não é apenas uma profissão, é parte de nós. Se bem conseguido podem nascer bons momentos marcantes para a vida. Rosenshine e Furst (1973) mencionam que o entusiasmo do professor é definido em como mostrar gosto e interesse pelo exercício da função docente, assumindo na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento.

Nos pontos que se seguem contarei um pouco da minha experiência pessoal enquanto EE, abordando a diversos temas como metodologias e estratégias utilizadas, dificuldades encontradas, a importância da observação e reflexão e a avaliação.

3.3.1. Modelos de Ensino- Um nunca vem só, cooperação entre modelos

“there is no single theory of learning that explains learning or the lack of it in all situations, and therefor, there can be no single approach to instruction”

(Rink, 2001, p. 123)

Ou seja, não existe uma teoria única de aprendizagem que explique a aprendizagem ou a falta dela em todas as situações e, portanto, não pode haver uma abordagem única de instrução.

“Têm-se aberto possibilidades de cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos”

(Mesquita & Graça, 2009, p. 64)

Mesquita e Graça (2006) acreditam que os modelos instrucionais fornecem uma estrutura equilibrada entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Estes modelos colocam o docente numa determinada posição, direcionando-o para uma forma de estar em aula, de apresentar e aplicar os conteúdos e situações, orientando-o também sobre a forma de comunicar com os discentes.

O primeiro ano do mestrado ensina-nos e prepara-nos para sermos professores, através de uma abordagem mais teórica, e posteriormente, nas didáticas específicas através de algum contacto com a prática. Durante grande parte do ano abordamos diversos modelos de ensino, que foram postos em prática aquando das didáticas, e apesar de existir alguma controvérsia de opiniões no que rodeia esta temática, uma certeza que retirei é que não existe um caminho único para o êxito pedagógico. Nenhuma abordagem se pode considerar superior a outra em todas as situações, cada modelo tem características e estratégias próprias, temos sempre de atentar ao conteúdo a lecionar e aos nossos objetivos, assim como a todo o ambiente envolvente, as características da turma e do professor. O que vai ao encontro daquilo que é defendido por Mesquita e Graça (2009, p. 64), “os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros. A sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário atender no momento da sua escolha.”.

Sendo professora o meu maior objetivo é promover a aprendizagem dos meus alunos, procurando sempre o ensino mais eficaz possível e ajustado à realidade e às situações. Como o PC diz “todos os modelos tem vantagens para

construirmos o nosso modelo”, posto isto, neste ano de estágio recorri a diversos modelos com o intuito de retirar o melhor partido de cada um. Tal como refere Metzler (2000), um professor de EF para conseguir ensinar com eficácia uma variedade de objetivos e produzir os seus resultados, necessita de recorrer a diferentes modelos de instrução. A escolha dos mesmos variou consoante a modalidade e a altura do ano letivo, e centrou-se, não só nas características da turma residente mas, também, na minha experiência e desenvolvimento enquanto EE. Deste modo foi possível dotar tanto os alunos como a professora de novas vivências e experiências com diferentes metodologias. Utilizei portanto o modelo de instrução direta (MID), modelo de Educação Desportiva (MED), modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU) e modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ).

3.3.1.1. O começo: MID como escudo protetor

Penso que toda a fase inicial de qualquer relacionamento e de descoberta, curiosidade. Assim foi o meu primeiro contato com a minha turma. Um certo nervosismo e ansiedade por conhecer aqueles que formariam a minha equipa para o resto do ano. Como já referi anteriormente, era uma turma que não gostava, nem tinha grande predisposição para a EF. Isto originou alguma preocupação da minha parte, principalmente a nível da motivação que poderiam apresentar. O fato de não praticarem nenhuma atividade física, com exceção de dois alunos, também de surpreendeu, não só pela parte física, mas por toda a abrangência social e comportamental que a mesma acarreta em termos de valores e atitudes. Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que o que faltava em técnica era compensado em empenho e dedicação. Os meus alunos gostavam das aulas e eram motivados e comprometidos.

Numa fase inicial, sendo eu uma pessoa introvertida e com alguma dificuldade em falar em público, fiquei um bocado receosa no que concerne ao controlo e respeito da turma, principalmente pelo fato de a faixa etária dos alunos ser muito próxima da minha. Isto aliado ao fato de, na primeira reunião com o conselho de turma, este ter caracterizado a minha turma de forma negativa, algo que foi surpresa para mim, pois nas minhas poucas aulas até essa data, nunca tinha tido problema algum. O meu lema é como diz o povo, “se queres ser

respeitado, respeita”. Segundo Garcia et al. (2013) estabelecer um bom vínculo diz respeito a desenvolver a confiança e o respeito mútuo entre professor e aluno, sem que isso prejudique os diferentes papéis de cada um e a autoridade do professor como aquele que medeia e organiza os contornos da cena pedagógica. “Ser amigo” não significa colocar-se no mesmo patamar do aluno, mas sim ocupar o seu próprio lugar na relação de ensino-aprendizagem de modo amoroso, cultivando o respeito mútuo.

Tenho perfeita consciência que para se desenvolver um processo E/A de sucesso é fundamental possuir esses pressupostos, a par de uma relação de confiança com os alunos. Só assim é possível lecionar aulas que fluam sem percalços, sem qualquer comportamento disruptivo, otimizando então a disponibilidade de tempo para a instrução e especialmente, para a prática. (Siedentop & Tannehill, 2000). Procurei, desde o início, estabelecer uma relação com os alunos baseada nos ideais de responsabilidade, respeito e confiança, no entanto sentia necessidade de marcar a minha posição enquanto professora, não de uma forma militarista mas sim flexível, solidária e positiva (Metzler, 2000). Assim sendo, no primeiro período, de forma a garantir o cumprimento das regras e rotinas estipuladas optei por dar menos liberdade aos alunos e centrar a tomada de decisão e instrução em mim, utilizando o MID. Para Mesquita e Graça (2009), o MID é caracterizado por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem. Neste, todo o processo de realização está adjacente ao docente, permitindo-me ter o controlo de todas as variantes da aula, que era o pretendido neste primeiro período.

A aplicação deste modelo ajudou-me a ganhar a turma, a um melhor controlo das aulas e dos alunos, contribuindo para o aumento da minha confiança, e capacitando-me e motivando-me para a utilização de outras abordagens mais centradas nos alunos. Digamos que foi uma preparação para mim e para eles, pois também tiveram a oportunidade de me conhecer, e conhecer o meu trabalho. De ganhar o meu respeito e confiança, de forma a que, eu me sentisse confiante, também, em relação a eles, para progressivamente lhes conceder mais autonomia e responsabilidade, através da adoção do MED.

3.3.1.2. Mais confiança mais responsabilidade- aplicação do MED

Segundo Mesquita e Graça (2009) o MED exige boas competências de gestão e organização por parte do professor, devido à elevada autonomia concedida aos alunos. Portanto após ter conquistado não só confiança em mim, mas também a confiança, respeito e controlo dos alunos decidi que no começo do segundo período utilizaria uma nova abordagem, o MED.

Este modelo de Siedentop et al. (2004), foi criado e desenhado com o objetivo de “educar os alunos para serem jogadores no sentido mais amplo e ajudá-los a tornarem-se alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas”, ou seja um processo de aprendizagem abrangente, não só preocupado com a técnica, mas com a cultura por detrás da mesma. E não é isto que nós pretendemos dos nossos alunos? Que não se limitem só a fazer, que pensem, sintam e vivam a EF, e que esta os acompanhe ao longo da sua vida.

Tive, também, curiosidade de testar o MED em contexto real, porque achei que traria bastantes benefícios à turma, não só apenas a nível de motivação e empenho, mas de responsabilidade e autonomia. Foi minha intenção, desde sempre, envolver mais os alunos no processo ensino-aprendizagem, tornando-os uma voz ativa e concedendo-lhes alguma liberdade em termos de autonomia e responsabilidade (porque uma implica a outra). Vários estudos realizados sugerem que o desenvolvimento de atividades desportivas exercendo os princípios do MED, exibem respostas positivas na autonomia, assim como, no aumento da motivação dos alunos em relação à Educação Física (Carlson & Hastie, 1997; Spittle & Byrne, 2009; Wallhead et al., 2014)

Outro aspeto que considerei benéfico foi o fato de este proporcionar um comportamento de colaboração entre os alunos, tanto verbal como não-verbal, uma maior tolerância à diversidade, englobando todos os alunos (mais fortes e menos fortes) e melhorando a relação entre eles, levando à obtenção de melhores resultados. O que vai de encontro ao que diz Rosado e Ferreira (2009), as ligações emocionais e a gestão das emoções destacam-se como aspetos nucleares da gestão dos ambientes de aprendizagem.

Para facilitar a implementação deste modelo, no final do primeiro período fizemos uma sessão para explicar aos alunos as suas características e funcionamento, e preparar o modo como iria decorrer o 2º período.

3.3.1.3. Ensino das diferentes Modalidades

O professor tem bastante responsabilidade no que toca à aprendizagem dos seus alunos, devendo ser o seu principal foco, fornecer aos mesmos a oportunidade de aquisição de competências e aprendizagens significativas. Como declaram Mesquita e Graça (2009) um professor eficaz destaca-se, porque age segundo o pressuposto de que a sua grande finalidade é ajudar os alunos a aprender. De acordo com Metzler (2000), os modelos instrucionais servem como um meio para auxiliar a aprendizagem dos alunos, da forma mais eficaz possível. Posto isto, e de acordo com o mesmo autor, um professor de EF para conseguir ensinar com eficácia uma variedade de objetivos e produzir os seus resultados, necessita de recorrer a diferentes modelos de instrução.

Durante o meu EP, como já mencionei anteriormente, os modelos de ensino que assumiram um maior protagonismo foram o MID, no primeiro período em todas as modalidades abordadas (basquetebol, voleibol, ginástica e badminton) e no segundo nos desportos individuais (ginástica, dança e judo), o MED no segundo período para as modalidades coletivas TGfU no basquetebol e o MAPJ no ensino do voleibol. Portanto procurei usufruir dos modelos em diferentes momentos e nas diferentes modalidades, com a intenção de que a aprendizagem ocorresse da forma mais eficaz possível.

Desportos individuais: sem bases não há figura

Numa primeira fase, como já referi, utilizei o MID em todas as modalidades, por concluir que este seria o mais adequado tendo em conta o objetivo de gestão e controlo da turma. O modelo em questão caracteriza-se por ter uma abordagem mais centrada no professor e assenta num ensino mais associado ao termo “transmissão” (Rink, 2001). Dada à sua natureza autocrática, vê o aluno como uma parte passiva, o seu papel é essencialmente a reprodução dos saberes transmitidos pelo docente (Pereira et al., 2013). Estimula o processo de aprendizagem através da repetição e reprodução de conhecimentos (Gomes et al., 2017).

Na visão de Marques (1985), no modelo instrução direta, o professor deve ensinar a partir de estruturas simples para as mais completas. Em todas modalidades individuais (ginástica, dança e judo), quer no primeiro período, quer no segundo, utilizei o MID, à exceção do badminton. E em todas elas, optei por me basear numa metodologia da base para o topo, por considerar que no geral estas representam modalidades muito técnicas em que os elementos mais básicos são fundamentais para progredir na modalidade.

Para Mesquita e Graça (2009, p. 51) “o MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado”, julgo que este modelo é muito vantajoso nas modalidades individuais, em que existe uma maior exigência técnica e em termos de feedbacks por parte do professor, assim como maior exigência no que toca a número de repetição, permitindo-me proporcionar um elevado tempo de exercitação.

A primeira modalidade individual que lecionei foi ginástica, nas vertentes solo, trampolins e por fim acrobática. Era do meu conhecimento que esta não era uma modalidade muito adorada pelos alunos, por isso, desde cedo, foi meu objetivo tornar estas aulas mais interessantes. Queria ver se conseguia despertar a sua curiosidade.

Embora o PNEF indique neste ano de escolaridade o nível avançado para esta modalidade, após a AD e face à realidade da turma, coloquei a mesma no nível elementar.

Para o ensino da mesma procurei incluir sempre progressões didáticas, para os alunos nos diferentes níveis, e optei por utilizar a exercitação por vagas, ou em estações, desta forma a aula era mais dinâmica e os alunos não permaneciam muito tempo em filas, aumentando a sua densidade motora, aspeto primordial nesta modalidade. Para além disso, segundo Piéron (1992) grande parte dos comportamentos desviantes são adjacentes aos longos momentos de espera em filas, ou de quando não há tarefas designadas para os alunos, daí ser fundamental evitar aglomerados, que causam conversas paralelas e manter os alunos ocupados a exercitar ou a ajudar. Para esta modalidade em específico utilizei bastante as *skillcards*, em que apresentava o

elemento a realizar em cada estação e como realizar a ajuda nesse elemento, sendo o público-alvo uma turma de 11º ano, achei que com as minhas indicações estes seriam capazes de realizar estas ajudas entre eles sem grande dificuldade. Com esta metodologia em específico consegui circular mais pelo ginásio de forma a observar, promover mais feedbacks e ajudar maioritariamente os discentes com mais dificuldade.

Na dança, mais especificamente no chachachá, e no judo, os alunos não tinham qualquer vivência, ou seja, foi uma iniciação às modalidades. Segundo as ideias da autora Rosenshine (1983) uma das razões para o MID ainda ser utilizado hoje em dia, é a eficácia que este apresenta na aprendizagem de habilidades, sobretudo nas suas etapas iniciais. O facto de ser uma iniciação, aliado à curta duração da UD (judo- 9 sessões e dança- 8 sessões), levou-me optar pela ID, de forma aos alunos reproduzirem os passos básicos e técnicas, através da observação e repetição do professor.

“Esta corresponde às aulas 59 e 60, que tiveram lugar no espaço B/C2, e foi a 2ª aula da unidade didática (UD) de dança (chá, chá, chá). Ficou marcada por ter sido uma aula muito positiva e interativa, o que me realizou bastante. Esta UD terá um espaço de tempo reduzido (7 sessões), devido aos constrangimentos espaciais e também por considerar que não serão necessárias muitas mais aulas para os alunos apreenderem os passos básicos da modalidade. Como tal, assumi desta forma, que a maioria do processo de ensino será conduzido através do método de instrução direta. De forma aos alunos reproduzirem os passos básicos, através da observação e repetição do professor. (...)

Posto isto, a nível da gestão organizacional dos alunos, esta não variará muito durante as aulas, optando por colocar os alunos dispostos em Xadrez, três filas horizontais ao longo do espaço, estando eu colocada à sua frente. O que se identifica com um estilo de ensino do tipo comando. Esta disposição permite a todos os alunos observar os passos a executar, seguindo as minhas instruções e repetindo os passos que eu realizo.

Outro método utilizado será também sempre a exercitação do pedido sem música, só com a contagem dos tempos (1,2,3,4 &...) da minha parte. Quando os alunos já demonstrarem um certo domínio da matéria introduz-se a música. Após dominarem os passos com e sem música, passarei a apenas efetuar a

contagem dos tempos quando necessário e passarei a percorrer o espaço, de maneira conseguir observar os alunos que revelavam maiores dificuldades, providenciando-lhes um feedback individual.” (Reflexão aula nº59 e 60)

No judo o processo era bastante semelhante à dança, um ponto que considero muito importante em ambas as modalidades foi o circular pelo espaço a observar os grupos individualmente, pois possibilitou fornecer bastantes correções aos pares/trios e caso eles tivessem alguma dificuldade realizar o passo/ técnica com os alunos para eles perceberem o pretendido.

Quanto ao badminton, os alunos apesar de já terem experienciado a modalidade, conclui após uma avaliação inicial, que esta estava ainda numa fase rudimentar, os alunos apenas batiam o volante sem conhecimento específico dos batimentos ou deslocamentos. Era meu objetivo mostrar aos alunos que um batimento surge em resposta a outro, fazê-los perceber que existe uma resposta lógica para cada batimento. Fui lecionando os conteúdos, maioritariamente, através de sequências de batimentos e através do jogo. Nesta modalidade apesar de ter iniciado a sua leção com o MID, no segundo período, optei por implementar algumas características do MED, por verificar que seria benéfico em termos de motivação e envolvimento dos alunos.

Também para estas modalidades, a indicação que é dada pelo PNEF, é o nível elevado, no entanto, como foi dito, os alunos nunca tinham tido contacto com as mesmas, ou este tinha sido muito reduzido, pelo que as aulas tiveram como objetivo a iniciação às mesmas. Tem de existir uma base de sustentabilidade.

Em todas as modalidades referidas era comum utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa, os alunos trabalharam sempre em pares ou grupos, de forma a poderem ajudar-se mutuamente. Para Johnson e Johnson (1999) esta representa uma metodologia educacional em que os discentes trabalham em pequenos grupos heterogéneos de forma a melhorar a suas próprias aprendizagens e as dos outros. Andrade (2011) refere no seu estudo que a aprendizagem em grupos de trabalho cooperativo tem um impacto positivo no desenvolvimento não só de competências cognitivas mas também atitudinais. É uma metodologia bastante benéfica, pois os alunos demonstravam estar mais

dentro da tarefa, mais focados e mais motivados, partilhando as suas dificuldades e trabalhando em cooperação para ultrapassá-las.

Desportos coletivos: mais do que recriar, pensar

No início do segundo período iniciei então a aplicação do MED nas modalidades coletivas, basquetebol e voleibol. Este afasta-se do modelo anterior por colocar o aluno no centro do processo, sendo o principal responsável pela sua aprendizagem. Aos olhos de Grant (1992) existem dois fatores primordiais que atraem os professores para a aplicação deste modelo, sendo estes o aumento do nível de entusiasmo dos alunos perante as aulas de EF e a intensidade que estes trazem para aulas. Estes fatores associados à vontade de experienciar metodologias diferentes e dar a conhecer aos alunos novos contextos e vivências foram os motores que me levaram a aplicar o MED.

O modelo em questão, proposto por Siedentop (cit. por, Mesquita & Graça, 2009) vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. Segundo o mesmo autor este define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos. O modelo retrata então o conteúdo da EF como um desporto, e faculta diretrizes em como esse pode ser introduzido no contexto da EF, a todos os alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Pretende promover uma abordagem dos conteúdos da disciplina de forma estruturada, à semelhança de um desporto institucionalizado. Deste modo, as aulas de EF deixam de ser norteadas por modelos tradicionais, transferindo o aluno para o centro da aprendizagem, permitindo ao mesmo assumir variados papéis durante a aula, adquirindo uma maior responsabilidade no processo E/A.

De acordo com as ideias anteriores, Siedentop (1994) integrou seis características do desporto institucionalizado no MED, com o intuito de garantir a autenticidade das experiências desportivas: época desportiva, filiação, competição formal, registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Na minha aplicação do modelo procurei implementá-las a todas, utilizando no entanto, umas mais que outras.

Quanto à época desportiva existiram três, basquetebol, voleibol e badminton, modalidades em que ocorreu a aplicação do modelo. Para os autores Jones e Ward (1998) a duração das épocas desportivas deve ser estendida a, pelo menos, 20 aulas, as planeadas englobavam inicialmente 23, 22 e 14 aulas respetivamente. Durante as mesmas os alunos desempenharam diversas funções (treinadores, atletas, árbitros, preenchimento do boletim de jogo, estático), para estes perceberem o que era pretendido em cada uma destas funções e a modalidade em si, foi criado um manual de equipa para cada modalidade, incluindo para além da explicação das funções, as regras e formas de jogo, o regulamento dos torneios, boletins de jogo, gestos de arbitragem, etc.

No que concerne a filiação, este modelo destaca-se pelo facto de os alunos trabalharem em equipa, as equipas serem efetuadas de forma equilibrada incorporando alunos de rendimento elevado, médio e fraco e, incluírem, quando possível, indivíduos de diferentes etnias, culturas e género, sendo os sistemas de recompensa orientados para o grupo e para o indivíduo (Arends, 2008). Este privilegia fortemente a vertente social, afetiva e relacional, recorrendo ao trabalho de natureza colaborativa. Arends (2008) refere-se a este como um modelo de aprendizagem cooperativa, que tem fundamentalmente três finalidades, a realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais.

Os alunos foram distribuídos por 4 equipas, de 6/7 elementos que se mantiveram ao longo de todo o processo, em todas as modalidades, aumentando cada vez mais a afiliação. A integração nos grupos de trabalho foi realizada recorrendo às avaliações do 1º período e com os dados que foram sendo recolhidos ao longo do mesmo. Na primeira reunião intercalar, foi referida a existência de conflitos e grupos dentro da turma, apesar de na minha disciplina nunca ter observado nenhum comportamento deste género. Devido a este fato calculei que poderiam existir alguns constrangimentos na escolha dos grupos.,

“a elaboração das equipas foi um processo bastante ponderado e procurei fazer-lo de forma muito cuidada, pois o objetivo seria formar equipas heterogéneas, no que diz respeito à sua constituição, para obter uma competição homogénea. Para além disso tive, também, em atenção separar a tal mancha que não se relaciona, pois o objetivo é tudo fluir e

resultar em aprendizagens positivas e não gerar mais conflito.” (In Reflexão aula nº49 e 50).

Relativamente à competição formal e registo estatístico, estão presentes durante todas as aulas e revelaram-se um fator motivador para a grande maioria dos alunos. Nestas, as equipas tinham a possibilidade de pontuar, através do jogo (derrota-1, empate-2, vitória-3), das tarefas e através dos aspetos mais relacionados com a vertente socio-afetiva e festividade, equipamento, grito, trabalho de equipa, *fair-play*, respeito pelos outros, entre outros. O somatório de todos estes fatores é registado no final da aula, revelado na aula seguinte e adicionado à pontuação das restantes sessões, de modo a no final do ano se verificar a classificação final. Nas tarefas da aula utilizei sempre um sistema de *accountability*, devido à sua importância no envolvimento dos alunos, na minha perspetiva. Para Mesquita e Graça (2009) o MED mostra-se particularmente eficaz quando se recorrem a estes sistemas, assegurando que o aluno se foca no objetivo da tarefa, auxiliando na sua monitorização e cumprimento. Dito isto, o que procurei fazer foi incutir nos alunos a monitorização das aprendizagens durante as tarefas (em exemplo, ao nível da execução técnica ou tática do exercício, verificando o alinhamento/não alinhamento com entre o observado e as componentes críticas desejadas). Valorizando a autorresponsabilização dos alunos pelo seu desempenho nas mesmas (Pereira et al., 2009), Siedentop (1991) declara com esta estratégia os alunos se mantêm focados nas tarefas e motivados a melhorar o seu desempenho.

Ao longo do ano foram sendo realizados alguns torneios mas devido à interrupção abrupta do ano letivo, o torneio final, evento culminante, não foi possível realizar.

Senti em termos gerais que a aplicação deste modelo exigiu mais de mim do que o MID. Principalmente a parte relativa ao planeamento e todo o trabalho pré aula (formação de equipas, conceção de manuais para as modalidades, fichas de classificação e pontuação, boletins de jogo, entre outros). O baixo grau de autonomia dos alunos e a novidade de toda a situação foi fácil de verificar, a primeira aula, apesar do planeamento cuidado, revelou-se confusa. Posto isto, foi necessário numa fase mais inicial a lecionação através de uma mistura de ID

com o MED, aumentando posteriormente e de forma gradual a autonomia, no entanto, não tanto quanto gostaria devido à interrupção letiva.

Considero após esta experiência que através deste, os alunos se sentem mais envolvidos e interessados nas aulas e tarefas, para além disso adquirem um conhecimento mais vasto sobre a modalidade, desenvolvem uma motivação e entusiasmo pela prática que desenvolve nos alunos o gosto pelo desporto.

Apesar de o MED ser o modelo base, ou seja, foi o modelo que conferiu um contexto comum e transversal às aulas, recorri paralelamente a outros modelos de ensino. A escolha e planeamento foi feito consoante a modalidade, recorrendo ao MAPJ no ensino do voleibol e ao TGfU na modalidade do basquetebol, estes modelos partilham o mesmo núcleo de preocupações, vendo o jogo como um espaço de problemas; atribuindo importância à compreensão, tomada de decisão e consciência tática; considerando o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007). Para além destes aspetos, valorizam também os aspetos afetivos e sociais, garantindo a participação equitativa de todos os alunos (Graça & Mesquita, 2009).

O MAPJ, utilizado na UD de voleibol, como já foi referenciado anteriormente decreta que no ensino dos JD em geral, e em particular no voleibol, a tática e a técnica coexistam e se influenciam, pois para tomar decisões adequadas, o participante necessita de compreender os acontecimentos. No entanto, precisa também de adquirir um repertório motor e técnico que lhe permita dar essa resposta de forma adequada no contexto do jogo (Mesquita et al., 2013). O mesmo assume-se como um modelo híbrido, que está assente em ideologias de três modelos, o MED, o modelo desenvolvimental e o TGfU (Mesquita et al., 2013).

Nesta modalidade e estando num ano de escolaridade já avançado, o objetivo era que os alunos compreendessem o jogo, e desenvolvessem a tomada de decisão, utilizando as técnicas adequadas a cada situação que fosse surgindo em contexto de jogo. A técnica nesta modalidade tem um papel fundamental, mas segundo este modelo, a mesma deve ser treinada mas tendo como referência o jogo ou situações modificadas do mesmo (Mesquita et al., 2013). Posto isto, no ensino desta modalidade, utilizei a etapa de jogo dois, isto é a

forma básica de jogo 2x2, manipulando a complexidade do jogo, tamanho do campo e número de toques.

Finalmente outro modelo que optei por utilizar foi o TGfU, modelo este pioneiro na mudança do paradigma concetual, transferindo a importância e relevância atribuída ao ensino da técnica, para o enfoque na compreensão e tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2009). O modelo recomenda que as formas de jogo sejam integradas de forma progressiva e que a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas surja através dos problemas táticos que vão aparecendo (Turner & Martinek, 1995). O seu intuito é confrontar os alunos com problemas de jogo que testem a sua capacidade de compreender e atuar no mesmo (Waring & Almond, 1995).

À semelhança da escolha anterior, esta teve o intuito de ensinar através do jogo, e fazer os alunos compreender a utilidade prática das técnicas, em situação de jogo. Não as exercitando e consolidando apenas num contexto fechado, que posteriormente em jogo, devido à imprevisibilidade, não vai acontecer exatamente da mesma forma.

Numa perspetiva geral, a prática contextualizada e com referência ao jogo e a situações de jogo, foi uma das minhas principais preocupações ao longo de todo o ano letivo, as aulas privilegiaram o uso das mesmas como meio principal de desenvolvimento das competências dos alunos. A utilização destes modelos com base na minha experiência foi vantajosa, não só em termos de aprendizagem e performance em jogo, mas também em termos de motivação. O nível do empenho e da motivação dos alunos durante a aula subiu significativamente, pareciam mais entusiasmados, aproveitavam cada minuto da aula e o gosto pelas modalidades aumentou também.

3.3.2. Adversidades no percurso

Sendo este o meu primeiro contacto com o contexto real, o tão falado “choque com a realidade”, era de esperar que existissem algumas dificuldades. Não considero que tenha tido uma que marcasse de forma negativa o meu percurso, ou que fosse flagrante e não pudesse ser ultrapassada com o trabalho, não só individual, mas também em conjunto com os meus companheiros nesta jornada.

A primeira dificuldade com que me deparei foram as conversas paralelas nos momentos de instrução. Estas, além de dificultarem a exposição e explicação dos objetivos e dos exercícios, acabavam por se repercutir de forma negativa no momento da exercitação dos mesmos. Os alunos não sabiam o que era pedido, qual o objetivo, nem como executar. A solução encontrada em conjunto com o PC, para acabar com as mesmas, foi, perante esta situação, não falar até os alunos estarem em silêncio. Foi uma forma de eles perceberem que, para a aula continuar teriam de estar em silêncio. Esta estratégia demonstrou ser bastante eficiente, pois com o tempo as conversas paralelas deixaram de existir.

Um aspeto menos bem conseguido, numa fase inicial, dizia respeito à gestão de tempo de aula. O PC alertou-me, e realmente eu constatei, que a parte final das minhas aulas era um tanto ou quanto apressada. Ou seja, quando íamos para a realização da última tarefa da aula, o tempo destinado à mesma, era mais limitado comparativamente com os outros, o que originava que não lhe desse tanta atenção. Ao refletir sobre esta situação, cheguei à conclusão que o tempo perdido não estaria nos momentos de instrução, pois neste aspeto sempre fui muito direta e objetiva, transmitindo o essencial e indispensável para o exercício fluir. Também não estava no tempo de transição entre exercícios, pois sempre tive a preocupação de organizar o material de forma a que este estivesse sempre “à mão” e preparado para o próximo exercício, não sendo necessário grandes deslocações. Tudo era organizado e preparado antes da aula para rentabilizar o tempo da mesma. A fragilidade que encontrei foi mesmo no que concerne a monitorização do tempo da tarefa. Considero que perdia a noção do tempo quando estava a circular pelo espaço a observar, e a dar feedbacks, quando estava a tentar controlar a turma, ou porque a tarefa estava a correr tão bem que preferia deixar os alunos continuar na mesma por mais algum tempo para consolidar a aprendizagem. Para melhorar este aspeto a solução foi, em grande parte, a prática e a experiência, pois à medida que avançamos no ano letivo tornei-me mais eficiente nesta gestão.

Os problemas relativos à instrução e à gestão da aula voltaram a surgir com a implementação do MED. Quando planeei a aplicação deste modelo decidi que o protagonista nos momentos de instrução seria o capitão, eu instruía os

capitães das equipas e estes passavam a mensagem à restante turma. Logo nas primeiras vezes constatei que a instrução dos capitães não era a mais precisa. Era uma instrução muito demorada e com muitas imprecisões, o que posteriormente dificultava a realização da tarefa, além de prejudicar o tempo em atividade motora. Para combater esta situação defini que, quando eu transmitisse a instrução aos capitães, outro membro da equipa, preferencialmente o mais distraído, também iria assistir. O pretendido era os dois se ajudarem, mutuamente, na explicação e demonstração do exercício aos colegas. Em conjunto com esta medida, optei, ainda, por acompanhar, de perto a missão destes alunos, estando com um/dois grupos, no momento da instrução. Foi uma medida que resultou bastante bem, tendo notando a diferença logo nas aulas seguintes. Penso que, com o tempo e experiência, os bons resultados seriam, ainda, mais evidentes.

Uma situação recorrente e, que penso seja uma problemática comum a todos os professores de EF, é o número elevado de alunos num espaço de aula reduzido. Esta situação era uma constante em todas as aulas, sendo mais notória nas aulas de badminton. Em todas as aulas havia alunos que tinha de “ficar de fora” a realizar outras tarefas. No geral revelou-se uma tarefa bastante complicada lecionar aula para 26 alunos em apenas 1/3 do pavilhão, mesmo planeando aulas dinâmicas há alunos que acabam por ficar bastante tempo em espera. Conhecedora desta realidade tentei ultrapassá-la logo desde início. Aquando do planeamento das aulas, pensava logo em tarefas específicas para estes alunos, tendo recorrido à condição física como tarefa adicional. Ou seja, por exemplo no badminton, os alunos que não estivessem a realizar a tarefa principal, estavam a executar exercícios de condição física propostas pelo professor, ou pelo capitão de equipa. Posteriormente, quando já detinha um melhor conhecimento sobre os alunos e as suas fragilidades optei por colocar aqueles que tem mais dificuldade em determinado conteúdo, a exercitar esse mesmo conteúdo individualmente.

3.3.2.1. Ensino à distância- Uma nova perspetiva da EF

O ano de 2020 vai ficar marcado para sempre na minha vida, por ser o ano em que realizei o meu EP, por ser um ano que vai ficar para a história do mundo, devido à pandemia do COVID-19.

O Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. Com este ficou definida a suspensão das atividades letivas presenciais, forçando-nos a continuar este ano letivo através do ensino à distância. Numa fase embrionária a incerteza reinava sobre a nossa prática. Existiam imensas perguntas, mas as respostas eram escassas. Não haviam certezas, apenas ideias de como iria funcionar o último período do ano.

Esta fase de ensino à distância iniciou sem que fosse possível realizar uma reunião do departamento de EF. No entanto, a escola definiu, que iríamos cumprir o horário, mantendo as duas sessões semanais. Nestas, apenas 30 min seriam síncronos, e o tempo remanescente destinado a qualquer tipo de dúvida ou esclarecimento. Em reunião com o PC e, posteriormente, com o departamento, foi opinião unânime que os conteúdos possíveis de abordar seriam a condição física, possivelmente a dança e um trabalho teórico. Apesar de a base de intervenção ser a mesma, cada professor definiu as suas estratégias e formas de trabalho. No caso do NE optamos por, durante esses 30 minutos, orientar os alunos ao longo de um circuito de treino funcional, alterando o mesmo todas as aulas.

Na generalidade as sessões correram de forma muito positiva e de acordo com o planeado. Inicialmente existia um sentimento estranho, mas à medida que o tempo foi passando, fomos-nos adaptando a esta realidade, e tornou-se mais fácil e, de certa forma “normal” esta forma de lecionar. Algo que gerou sempre algum desconforto foi o facto de não ver os alunos, não só pelo facto de nunca termos certeza de que eles estavam do outro lado a realizar os exercícios propostos, mas, também, pelo facto de não poder acompanhar e corrigir a sua execução. De forma a atenuar a segunda dificuldade, durante as sessões era crucial mencionar as componentes críticas para cada um dos exercícios e, posteriormente, durante a exercitação recordar os mesmos e referir os erros mais comuns na execução da tarefa, assim como os músculos que contrair e a forma de realizar a respiração. Quanto ao primeiro ponto decidimos adicionar alguns indicadores, como a frequência cardíaca (FC) e o esforço. A FC era medida a meio do circuito e registada numa tabela no final da aula, o esforço era medido através de uma escala de esforço percebido de 1 a 10, em que os alunos

classificavam o seu esforço no final de cada circuito. Através destes pequenos indicadores monitorizávamos os alunos e eles podiam verificar a sua evolução com o trabalho realizado.

Já numa fase mais avançada do período, na segunda reunião do departamento, foi mencionado a monotonia deste tipo de ensino. Para dar “um pontapé” na monotonia e motivar os alunos para esta reta final, o NE, após alguma reflexão, decidiu propor um novo desafio. Decidimos desafiar os nossos alunos através do *crossfit*, devido à sua aplicabilidade, ao fato de ser uma modalidade em crescimento e, principalmente, por aquilo que defende, nomeadamente, o sentido de autossuperação. Os alunos demonstraram bastante adesão e empenho, o que nos deixou bastante satisfeitos. Mais uma vez surpreenderam-me pela positiva, pelo seu trabalho e colaboração. O medo inicial que tinha de perder a relação calorosa com os alunos foi-se desvanecendo, e percebi que ia continuar a ser boa, mas diferente, baseou-se ainda mais na confiança. Esta jornada foi complicada para todos, e foi sem dúvida um desafio, mas penso que foi um desafio ganho em equipa. Acabou por se revelar um trabalho útil, bem conseguido e bastante gratificante.

3.4.Importância da observação e reflexão

“Quem não sabe observar não consegue analisar, avaliar nem identificar erros - os seus, os dos seus alunos ou os dos seus atletas – e, por conseguinte, não consegue melhorar prestações, ou seja, não evolui.”

(Aranha, 2007, p. 3)

Para a autora a observação é uma capacidade essencial de qualquer professor, seja para a análise ou avaliação da performance do aluno ou na própria atividade do docente. É através da mesma que conseguimos verificar erros e consequentemente trabalhar para fazer melhor.

De acordo com as normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional (Matos, 2018) o EE teria de “elaborar planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações”, é portanto objetivo deste EP que o professor estagiário seja capaz de analisar os problemas da prática pedagógica. No caso do nosso NE, não foram definidas datas específicas para

estas observações, pois devido ao horário das aulas ser seguido, acabamos por assistir às aulas todos uns dos outros durante o ano letivo. Não o fazíamos de forma obrigatória, tornou-se algo natural enquanto grupo de trabalho. Para além das aulas dos colegas estagiários assistimos, também, a algumas aulas de outros professores da escola, com o intuito de observar profissionais mais experientes. No final de cada dia de aulas realizávamos uma reunião informal, e refletíamos e trocávamos ideias sobre todas as sessões. Ou seja, fazíamos uma espécie de auto e hetero- avaliação. Com estes momentos a minha capacidade e qualidade de observação foi-se desenvolvendo, pois passou a ser uma prática quase diária. Através destas tive a oportunidade de confirmar que cada professor é distinto, mesmo dentro do NE que foi formado na mesma universidade e com os mesmos professores, cada um tem a sua maneira de ensinar, as suas estratégias. Isto foi algo bastante vantajoso para o meu desenvolvimento profissional, no sentido em que desenvolvi uma atitude crítica em relação à minha prática pedagógica, tentando procurar atitudes, comportamentos e estratégias que me ajudassem a melhorar e a evitar erros, procurando soluções para problemas que poderiam ocorrer nas minhas aulas, permitindo melhorar a minha intervenção gradualmente.

Ferreira (2013, p. 123) refere, “observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes”. A reflexão sistemática foi bastante acentuada durante estes dois anos de formação. Confesso que, numa primeira fase, não lhe atribuía grande importância e fazia-as apenas por serem tarefas obrigatórias. Com o passar do tempo e a chegada do EP, estas ganharam protagonismo e essência, fui percebendo a necessidade das mesmas na evolução da minha prática pedagógica.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Como já referi anteriormente, um momento importante no meu processo reflexivo eram as conversas com o restante NE e o PC no final de cada aula, estas “conversações reflexivas” como mencionam Oliveira e Serrazina

(2002) encontram-se no centro da reflexão sobre a prática, estas como foi o caso, podem ser colaborativas e contribuem para a tomada de decisões, compreensão e a troca de conhecimento e experiências.

As reflexões realizadas ao longo do EP visaram sobretudo a melhoria da minha intervenção futura no ato pedagógico, possibilitando a compreensão, a adaptação e a correção de algumas situações e dificuldades sentidas no decorrer da prática letiva. O que está de acordo com as ideias de Alarcão (1996b) que afirma que a reflexão pós aula é a base para readaptar as aulas seguintes, oferecendo-nos uma visão mais clara do ponto de partida. No final de cada sessão tive a preocupação de identificar e anotar os aspetos que correram bem, e os que poderiam ter corrido melhor, de maneira a procurar resolver e melhorar os aspetos menos positivos da minha intervenção nas sessões subsequentes.

De um modo geral, comecei a valorizar a reflexão como exercício potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional. À luz do que Alarcão (1996a) defende, reconheço que a observação, a ação e a reflexão sobre o processo, possibilitam ao aluno alargar o seu leque de competências, reformulando (e flexibilizando) o seu modo de pensar, interpretar e agir sobre o real.

3.5. Avaliação- “tentar ser o menos injustos possível”

“(...) quando se fala em avaliação educacional fala-se, necessariamente, de um processo planeado, sistemático, fazendo parte do processo educativo”
(Rosado et al., 2002, p. 19)

Bento (2003) afirma que concomitantemente com a planificação e a realização do ensino a análise e avaliação são tarefas centrais do professor. A avaliação é uma temática complexa, que gera permanentemente falatório e discussões. Segundo Rosado et al. (2002, p. 19), esta pode ser entendida como “estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa (...) é uma actividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade”.

Neste sentido, a avaliação é um procedimento contínuo e fundamental que nos permite regular todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-nos reconhecer as aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas. Assim como Aranha (2017) sugere a avaliação é um processo sistemático no qual se

apura se foram ou não atingidos pelos alunos os objetivos balizados e se as estratégias utilizadas foram enquadradas no seu contexto de aprendizagem. Com isto em mente, a avaliação não só demonstra o desempenho do aluno, mas também o do professor (Gouveia et al., 2014), uma vez que permite otimizar a sua intervenção e verificar a sua eficiência.

Como Domingos et al. (1987) expõe o que se avalia são as metas de aprendizagem definidas no início e para as quais se trabalhou durante o processo E/A, daí a minha preocupação inicial ser conceber critérios avaliativos que coincidissem com os conteúdos exercitados durante as aulas. O PC foi uma ajuda bastante preciosa no que concerne este aspeto do EP, realizamos inúmeras reuniões para esclarecer todas as dúvidas e receios acerca desta temática. Relembro que ele dizia várias vezes “Temos de nos preocupar em dar as melhores aulas do mundo, a avaliação vai surgir por acréscimo”, e “Nas coisas que investimos mais temos de exigir mais, nas que investimos menos exigimos menos”. Este sempre nos alertou para a subjetividade desta tarefa, e deixou bem claro que o importante seria a utilização de instrumentos de avaliação coerentes com o processo de aprendizagem.

No que concerne o papel do professor estagiário, Caires (2001) refere que o confronto com o estágio se assume como uma tomada de consciência das limitações do mesmo, confesso que nos momentos de avaliação, foram bastante perceptíveis estas limitações. Foi uma tarefa que se revelou mais complexa do que aquilo que estava à espera, pois para além da gestão e controlo da aula, temos, simultaneamente, de observar e registar o desempenho de 26 alunos. Numa fase de avaliações diagnósticas esta tarefa foi ainda mais difícil, pois não conseguia identificar os alunos.

Para além desta dificuldade, deparei-me com alguma incerteza na seleção do melhor instrumento avaliativo. Sabia que quanto mais adequado este fosse, mais fácil seria a minha tarefa de observação e, por isso, defini como objetivo a melhoria do mesmo ao longo dos períodos. Determinei para o ano letivo vários momentos de avaliação dividindo-os em: avaliação diagnóstica (AD); avaliação formativa (AF); avaliação sumativa (AS) e autoavaliação (AA).

Em reunião com os colegas estagiários e o PC, estipulamos que a avaliação seria realizada com base na análise dos alunos nas quatro áreas

transdisciplinares, para além dos documentos avaliativos para cada modalidade. Realizamos, ainda, uma ficha, Tabela das atitudes, que caracterizava os alunos em termos de esforço, empenho e comportamento durante todas as aulas, envolvendo 3 dimensões, o eu-eu, eu-tarefa e eu-outro. Estas serviam para os alunos se autoavaliar, atribuindo uma nota de 0 a 10 no final de cada sessão. A mesma pretende envolver os alunos no processo de avaliação, dar-lhes responsabilidade, consciência e, de certo modo, ajudar a que a turma se comporte melhor e se empenhe mais, independentemente da modalidade.

3.5.1. Avaliação Diagnóstica

Corresponde ao primeiro momento de avaliação, e no caso específico do meu EP, constitui quase o primeiro mês de aulas, devido à utilização da prática distribuída. Esta “permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que as novas aprendizagens tenham lugar (...) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (...) são, na realidade, já dominadas pelos alunos (...)” (Rosado et al., 2002, p. 70). Ou seja, é a fase que nos permite identificar as possibilidades de aprendizagem dos discentes, decidindo onde começar, definir metas, matérias prioritárias e verificando quais os alunos com maior dificuldade. Nesta é onde se podem identificar problemas, pois será a base para a atividade. Não tem como objetivo atribuir classificações finais, mas sim fornecer ao docente dados acerca do nível da turma e dos alunos.

Nesta fase do meu ano letivo, foquei-me na apreciação das habilidades dos alunos em cada modalidade, inicialmente a expectativa não era elevada, pois a sensação com que fiquei após o primeiro momento, foi que os alunos não eram muito motivados, nem interessados na área da EF. No entanto conclui com a AD que os alunos durante as aulas eram bastante empenhados e não estavam num nível tão baixo como o que era espectável, apresentando um desempenho até satisfatório na maioria das modalidades.

3.5.2. Avaliação Formativa

“A melhor avaliação, a avaliação digna desse nome, a única que vale a pena é a inerente à própria caminhada da aprendizagem, é a de caráter formativo, a que é realizada a cada momento.”

(Cardoso, 1993)

A AF “serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto para decisões de aperfeiçoamento” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 36), ou seja, é como se fosse o regulador do processo E/A. Com esta verificamos se ocorreu ou não aprendizagem, se ainda há dificuldades, vamos registrando informações relativas à evolução dos alunos na UD, mas não necessariamente num momento formal ou específico para o efeito.

Esta componente avaliativa esteve sempre presente no decorrer do ano letivo, inicialmente de forma menos formal, e posteriormente com mais consciência e atenção, nomeadamente no final dos períodos. De forma informal, no final de todas as aulas registavam o que achava pertinente e registava também depois nas reflexões das sessões, com isto, mantinha-me a par do crescimento e evolução dos discentes, verificando se as estratégias utilizadas estariam a resultar em aprendizagem, ou se pelo contrário, teria de as reajustar. Para além disso, adquiri mais um instrumento para me auxiliar nos momentos de AS, pois possibilitou-me considerar o desempenho dos alunos no dia-a-dia e não só naquele momento, que até pode não ser o mais fiável, devido aos constrangimentos e inibições que o pode sentir.

Quanto às avaliações formativas mais formais estas ocorriam no final de cada período, como consequência das características inerentes ao MPD. Uma vez que as modalidades são lecionadas durante o ano todo, a AS só ocorreria nesse momento, no entanto, há a necessidade de produzir classificações nos períodos anteriores. Logo foi necessária uma AF formal, com recurso a instrumentos avaliativos para gerar as propostas de classificação nesses períodos.

Para mim a AF demonstrou ser a mais importante para garantir a qualidade do processo E/A, possibilitando-me ajustar de forma a conduzir os alunos ao êxito e proficiência.

3.5.3. Avaliação Sumativa

Este tipo de avaliação pretende apreciar o progresso demonstrado pelo aluno, no final da unidade didática. Serve para confirmar os dados recolhidos em avaliações do tipo formativo (Kraemer, 2005). É a avaliação final, é o momento em que inferimos o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, da ação e da aprendizagem dos nossos alunos (Bento, 2003). Para além de avaliar os alunos no domínio motor, pretende avalia-los no domínio cognitivo e socio-afetivo, concebendo um juízo global do mesmo (Quina, 2007).

A AS não chegou a acontecer durante o meu estágio, pois é realizada no final de cada UD e nesta turma não finalizei nenhuma. Isto porque ao utilizar a prática distribuída, era esperado realizar esta componente no final do segundo período e no terceiro, com os constrangimentos da pandemia acabou por não ser possível avaliar em nenhum momento.

3.5.4. Autoavaliação

Este momento consiste na regulação do processo E/A pelo próprio sujeito alvo dessa mesma aprendizagem. É importante na medida em que permite “desenvolver a sua capacidade de valorizar, ajuizar e tomar decisões acerca da sua própria aprendizagem, dar conta dos seus erros, corrigi-los por sua iniciativa, permitir a introspeção acerca do seu comportamento.” (Rosado et al., 2002, p. 45). Segundo o mesmo autor, a aplicação deste tipo de avaliação exige que se cumpram duas condições durante o processo, a “explicitação dos objetivos da aprendizagem e, também, a clarificação dos critérios de avaliação”. Neste sentido e seguindo os conselhos do PC, desde o início do ano letivo que transmiti e deixei bem claro aos meus alunos os critérios de avaliação, lembrando-os depois na aula final de cada período, onde era realizada a AA.

Para além do momento do final do período em que os alunos se autoavaliavam, existiam todas as aulas um instante de reflexão e introspeção, no preenchimento da tabela das atitudes. Com esta os alunos teriam aula a aula a noção do seu desempenho a nível socio-afetivo, avaliando o seu comportamento e esforço durante todas as aulas. As duas vertentes da AA foram realizadas verbalmente, com isto estava inerente um sentido de

responsabilização e consciencialização dos alunos perante a restante turma e docentes.

Em suma, considero esta avaliação essencial no processo de aprendizagem, e para o desenvolvimento integral dos alunos, considero a mesma uma ferramenta preciosa para o seu crescimento.

Concluindo assumo que a tarefa de avaliar foi a que mais me desafiou durante este ano letivo, não só pela necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos adequados às diferentes modalidades e à turma, mas principalmente pelo medo de ser injusta. Algo que o PC me ensinou foi que o nosso trabalho é tentar ser o mais justos possíveis, no entanto podemos falhar. Mas por isso olhamos para a avaliação do primeiro período como uma preparação para a do segundo e para a do segundo como uma preparação do terceiro, não vamos conseguir ser injustos nas três. Após este ano olho para avaliação não como uma forma de classificar o aluno mas sim como uma ferramenta para regular e ajustar o processo E/A.

**Participação na escola e relação com a
comunidade**

4. Participação na escola e relação com a comunidade

De acordo com as normas orientadoras do EP (Matos, 2018, p. 6), a participação na escola e relação com a comunidade “engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar (...) um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”.

Durante este ano letivo participei nas reuniões de departamento, de conselho de turma e nas atividades realizadas pelo departamento de EF, gostaria de ter participado noutras áreas, mas não foi possível, como foi o caso específico da direção de turma e do desporto escolar. A razão desta não participação deveu-se à incompatibilidade de horários. No caso da direção de turma, a docente encarregue pela minha turma, tinha como horário destinado a esta função a segunda-feira, o que coincidiu com dia de aulas na faculdade. Neste primeiro caso tentei, conjuntamente com o PC e restante NE, arranjar uma alternativa, no entanto, deu-se a instalação da situação da pandemia e não foi possível realizar o pretendido. No que concerne o desporto escolar, apesar de ter tido uma reunião para perceber todo o seu funcionamento e história, não consegui participar dado que os horários de treino coincidiam com horários de treino que eu tinha extraescola. Fiquei com muita pena, pois considero que o desporto escolar tem um papel muito importante nas escolas e junto das crianças e jovens, e tanto este como a direção de turma representam, um manancial de ensinamentos específicos.

Estes momentos em comunidade de prática (CoP) são muito importantes e proveitosos, pois permiti-nos aumentar o nosso saber através da partilha de conhecimentos, ideias e experiências, e, ainda, uma melhor integração e socialização. Segundo os autores Lave e Wenger (1991) as CoP são vistas como grupos de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspetivas, atividades e, sobretudo, práticas para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. A participação nestas atividades não letivas possibilitou-me compreender a profissão docente nas suas variadas vertentes, e crescer enquanto docente e membro de uma comunidade educativa.

Olhando para trás, penso que desenvolvi uma boa relação com todas as pessoas com quem me cruzei neste percurso, sejam professores, alunos ou funcionários. Considero que ter um ambiente positivo no local de trabalho é fundamental para o sucesso, Parker et al. (2016) referem que para o desenvolvimento profissional ser mais efetivo, tem que ter um cunho social e julgo ser privilegiada por ter trabalhado com pessoas que me trataram como igual e me receberam e integraram tão bem na comunidade, partilhando as suas experiências e perspetivas, a começar pelo PC que tanto nos ajudou. Estas interações tornam o nosso trajeto enquanto EE mais rico e proveitoso, ajudando à construção da nossa identidade docente

Participação na escola e relação com a comunidade

4.1. Atividades Desenvolvidas

ATIVIDADE	INSERÇÃO NA ESCOLA E COMUNIDADE	DIFICULDADES	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS RETIRADAS	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE
REUNIÕES DE DEPARTAMENTO	- Conhecer o Grupo de EF; - Debate e troca de ideias entre os professores de EF	- Inexperiência nesta dimensão da prática; - Formular e partilhar opiniões diante de professores com bastantes anos de experiência e prática.	- Reunião como NE e PC; - Esclarecimento de dúvidas com o PC; - Preparação do assunto a abordar; - Observação atenta do trabalho desenvolvido	- Conhecer e perceber melhor as ideologias da escola; - Percepção da organização da prática e tomada de decisão; - Troca de ideias e Monitorização do ensino à distância	Participante pouco ativo
REUNIÕES DE CONSELHO DE TURMA	- Contacto com os outros docentes da turma; - Partilha de pontos de vista quanto à participação e comportamento; - Contacto e percepção dos pontos de vista dos Encarregados de educação e delegados de turma	- Inexperiência nesta dimensão da prática; - Formular e partilhar opiniões diante de professores com bastantes anos de experiência e prática.	- Reunião como NE e PC; - Esclarecimento de dúvidas com o PC; - Preparação do assunto a abordar; - Observação atenta do trabalho desenvolvido	- Observar e perceber o processo de avaliação e classificação dos alunos; - Diferenças entre comportamento da turma nas disciplinas; - Conhecer melhor o contexto pessoal de cada aluno.	Participante pouco ativo
TROFÉUS (1ª PROVA)	- Cooperação com o grupo de EF; - Interação com os alunos da escola.		Observação do percurso da prova e do regulamento	Possibilitou observar e conhecer como funciona a dinâmica da prova.	Participante ativo - Perceber funcionamento e organização da prova. - Orientação dos alunos

Participação na escola e relação com a comunidade

					no percurso e dinamização da prova.
TROFÉU ESAS (2ª PROVA)	- Cooperação com o grupo de EF; - Interação com os alunos da escola	- Inexperiência na organização de qualquer tipo de prova. - Organização de todas as componentes, de forma a não existirem percalços.	- Reuniões com professores que já realizaram a prova ou provas do género; - Reunião com o PC e NE; - Análise de documentos de prova anteriores	- Possibilitou aprender a organizar e dinamizar eventos desta dimensão; - Aprofundamento de conhecimentos relativos ao regulamento técnico; - Desenvolvimento de capacidades de comunicação.	Participante ativo - Organização e elaboração dos documentos para a prova, (regulamento e folhas de resultado) - Trabalho de dinamização, - Controlo e medição da corrida de estafetas

Tabela 3- Participação na escola e relação com a comunidade

4.1.1. Troféu ESAS

É uma atividade anual organizada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do AESAS. Trata-se de uma prova que já existe há vários anos e até já viu o seu formato ser reutilizado por outras escolas. O PC teve um importante papel e uma grande influência na génese deste troféu, que tem como objetivo proporcionar aos alunos vivenciar experiências e modalidades diferentes daquelas que aulas de EF oferecem. Algumas das provas realizadas já incluíram canoagem, BTT, *pedypaper*, entre outros.

Esta atividade de enriquecimento curricular consiste na realização de três provas durante o ano letivo e tem como público-alvo os alunos do ensino secundário da escola. Para participarem têm que se organizar em equipas mistas de cinco elementos, sendo obrigatório, que dois desses elementos sejam do sexo menos representado.

No Troféu ESAS2019-20 as provas selecionadas foram: **1ª prova do Troféu ESAS - BTT** (realizada, no 1º período); **2ª prova do Troféu ESAS – Atletismo em pista coberta** (realizada, no 2º Período); **3ª Prova do Troféu ESAS – Canoagem** (ficou por realizar, no 3º Período). Para efeitos classificativos desta competição apenas são consideradas as equipas que participem nas 3 provas do Troféu ESAS.

Em termos de génese, cada prova é da responsabilidade de diferentes professores do departamento, no entanto, todos os professores participam na organização, colaborando entre si para que as coisas aconteçam.

O planeado para este troféu seria o NE ir acompanhando e evoluindo em termos de responsabilidade ao longo da sua realização. Ou seja, numa primeira fase, a sua função seria meramente de observação, ver como funciona e se organiza/desenvolve toda a dinâmica e responsabilidade num evento desta dimensão. A responsabilidade e autonomia do NE seria reduzida. Numa segunda fase, o NE já estaria mais envolvido na construção/organização da prova, e a terceira prova ficaria à responsabilidade do NE (organização e gestão).

Como já referi, a terceira etapa - Canoagem, deveria ser da total e exclusiva responsabilidade do NE, planeamento, organização e gestão, no entanto tal não foi possível. Considero que esta experiência teria sido uma mais-valia em termos de aprendizagem do EP e desenvolvimento pessoal, por todos os aspetos que acarreta. O planear, criar, solucionar problemas, pensar nessas soluções, adequar, conjugar todos os aspetos... um sem número de pequenos-grandes detalhes que interagem entre si e contribuem para o sucesso da organização, principalmente se culminar na aprendizagem e bem-estar dos alunos. E no final pensar, provavelmente, já no próximo e o que se podia melhorar, e que modalidades trazer...o fervilhar das ideias e das emoções. Lamento muito não ter tido esta oportunidade. Apesar deste pequeno contratempo, posso dizer que foi uma experiência bastante positiva. Gostei muito das etapas anteriores. Foi muito bom sentir, e viver o entusiasmo e empenho dos alunos nestes projetos, poder estar com eles num contexto menos formal, fora da sala de aula. Foi também muito bom trabalhar com os outros colegas, e observar e vivenciar o seu empenho e dedicação

Projeto de Desenvolvimento Profissional

5. Projeto de Desenvolvimento Profissional: Evolução do Desenvolvimento de Conteúdo e ligação com a tipologia de tarefas de instrução no decorrer de uma unidade de Voleibol

5.1. Resumo

Enquadramento: Conhecer e utilizar tarefas instrucionais de alta qualidade em EF influencia as oportunidades de os alunos aprenderem (Iserbyt et al., 2017). Como Rink (1994) nota, quando um aluno não consegue realizar as habilidades ensinadas pelo professor de forma correta e apropriada, ou as tarefas são inapropriadas ou a sua apresentação foi ineficaz. Sequenciar tarefas de movimento para que tenham o potencial de facilitar a aprendizagem é a natureza do Desenvolvimento de Conteúdo (Rink, 1993). A seleção dessas mesmas tarefas é relativa ao Conhecimento Específico do Conteúdo (CEC). Aprofundar o desenvolvimento de conteúdo e o CEC é essencial para otimizar a eficiência do docente (Ward et al., 2017) **Propósito:** Este estudo surge com o objetivo de analisar se existiu alteração/evolução no tipo de tarefas utilizadas durante uma unidade de voleibol, apurando a profundidade do desenvolvimento do conteúdo, bem como, a sua evolução. **Métodos:** Para precisar a fração de utilização de cada tipologia de tarefa no decorrer da unidade, foram analisados os planos de aula, os dados recolhidos foram reunidos num quadro de codificação o tratamento destes dados foi efetuado através de estatística descritiva. Para aferir o índice de CEC foi utilizada uma equação cedida por Ward et al. (2017). A unidade foi dividida e estudada em duas partes, abrangendo 3 aulas cada uma. **Resultados:** Os resultados apresentados apontam uma diminuição no índice de CEC do 1º (2) para o 2º período (0,4), esta redução coincide com a diminuição de tarefas de Refinamento e Extensão-Aplicação. **Discussão/Conclusão:** Os índices mais elevados de CEC parecem ser atingidos quando há uma maior utilização de refinamento e extensão por parte dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: TAREFAS DE INSTRUÇÃO, DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDO, CONHECIMENTO ESPECIFICO DE CONTEÚDO

5.2. Abstract

Background: Knowing and using high-quality instructional tasks in PE influences students' opportunities to learn (Iserbyt et al., 2017). As Rink (1994) when a student is unable to perform the skills taught by the teacher correctly and appropriately, either the tasks are inappropriate or their presentation was ineffective. Sequencing movement tasks so that they have the potential to facilitate learning is the nature of Content Development (Rink, 1993). The selection of these same tasks is related to the Specific Content Knowledge (SCK). Improving content development and SCK is essential to optimize teacher efficiency (Ward et al., 2017) **Purpose:** the purpose of this study is to analyse whether there was any change/ evolution in the type of tasks used during a volleyball unit, investigating the depth of the content development, as well as its evolution. **Methods:** In order to determinate the usage of each type of task during the course of the unit, the lesson plans were analysed and the data collected were grouped in a monitoring framework and the treatment of these data was carried out through descriptive statistics. To measure the SCK index I used an equation provided by Ward et al. (2017). The teaching unit was divided and studied in two parts, each with 3 classes. **Results:** The results presented show a decrease in the SCK index from the 1º (2) to the 2º period (0,4), this reduction also occurs with the Refining and Extending- Applying tasks. **Discussion/Conclusion:** Higher SCK index seem to be achieved when there is greater use of refinement and extension by teachers.

KEY-WORDS: INSTRUCTIONAL TASKS, CONTENT DEVELOPMENT, SPECIFIC CONTENT KNOWLEDGE

5.3. Introdução

Desenvolvimento de conteúdo é definido por Rink (1979) como a relação entre aquilo que os professores pedem aos alunos para fazer e o como os mesmos professores desenvolvem aquilo que pediram aos alunos.

O desenvolvimento de conteúdo é um processo no qual o professor projeta uma sequência de tarefas para que o conteúdo da lição seja ensinado ao aluno de um nível de desempenho para outro. Sequenciar tarefas de movimento para que tenham o potencial de facilitar a aprendizagem é a natureza do Desenvolvimento de Conteúdo (Rink, 1993). Este encadeamento das tarefas selecionadas pelo professor é por isso um elemento diferenciador de um professor eficaz e ineficaz (Rikard, 1991).

Para o autor um bom desenvolvimento de conteúdo tem como características:

- Sequência as experiências de aprendizagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil.
- Concentra o aluno em obter um bom desempenho.
- Possibilita oportunidades de aplicar a habilidade.

Para os professores de EF o desenvolvimento de conteúdo é uma competência fundamental, uma vez que fornece conhecimento importante para o professor usar enquanto implementa a instrução (Ward et al., 2017). No fundo, através do mesmo podemos averiguar a clareza dos objetivos do professor e a intenção de ensinar o aluno (Rink, 1993).

Rink (1979) conceitualizou progressões de tarefas instrucionais em termos de uma tarefa inicial numa sequência para ensinar um resultado específico, a que ela denominou de tarefa de informação. Para além desta, o Desenvolvimento de Conteúdo pode incluir tarefas que refinam, estendem e aplicam o conteúdo que foi ensinado (Ward et al., 2017).

Para calcular a profundidade do Desenvolvimento de Conteúdo são utilizados os índices de Conhecimento Específico do Conteúdo (CEC). Esta

forma de conhecimento é traduzido nas tarefas instrucionais (Dervent et al., 2018) e é o conhecimento que o professor necessita de deter para ensinar o conteúdo (Ward et al., 2017). Aprofundar o CEC tem-se revelado essencial, pois é um elemento de otimização da eficiência do Professor (Ward et al., 2017)

5.4. Objetivos

O propósito global deste estudo é perceber a evolução da tipologia de tarefas de instrução utilizadas e perceber de que forma as mesmas influenciam a profundidade do desenvolvimento do conteúdo, adquirindo dados que me possibilitem melhorar a minha prática.

5.5. Metodologia

5.5.1. Contexto

Este projeto de investigação foi concebido na minha turma residente, na unidade de voleibol constituída por 22 aulas. Uma vez que na ESAS é utilizada a PD, estas aulas não tinham sempre uma totalidade de 90 min, pois em simultâneo eram lecionadas outras modalidades. A turma em questão era constituída por 26 alunos (18 raparigas e 8 rapazes com uma média de idades de 16,31). Para o ensino da modalidade foram utilizados o MAPJ e o MED concomitantemente. Os conteúdos em destaque a serem lecionados nesta unidade correspondem maioritariamente à 2ª etapa de aprendizagem, sendo a diferenciação de papéis, identificação de zonas de responsabilidade, a comunicação verbal e o encadeamento de ações sucessivas. Nas situações de aprendizagem as estruturas utilizadas foram o 1 vs. 1; 1 vs. 2 e 2 vs. 2. Para realização do estudo considereei então a unidade como um todo (1º e 2º períodos) e dividida em duas partes, 1º período e 2º período separadamente. Analisando 3 aulas em cada parte, seis na totalidade.

5.5.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

5.5.2.1. Codificação

No que concerne a categorização das tarefas, muitos autores recorrem à estrutura concetual proposta por Rink (1979), no entanto neste estudo apliquei a estrutura desenvolvida por Ward et al. (2017). Estes apesar de manterem os

conceitos de Informação (I), Refinação (R) e Extensão (E), surgem com um conjunto mais composto de categorias, para descrever o desenvolvimento de conteúdo mais precisamente, sendo adicionadas então a Extensão- aplicação (EA), Refinamento- aplicação (RA), Aplicação fora do contexto de jogo (AN) e finalmente a Aplicação em contexto de jogo (AG). Este alargar das categorias surge com o intuito de fazer adequar as tipologias com os modelos que abarquem situações de jogo modificadas

Com a análise dos planos de aula e reflexões, e tendo em conta a nomenclatura proposta por Ward et al. (2017), representada na tabela 1, configurei a tipologia de cada situação de aprendizagem.

TAREFAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
INFORMAÇÃO (I)	Tarefa inicial na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada de acordo com as outras categorias (Rink, 1979)	Drible
EXTENSÃO (E)	Tarefa onde foi aumentada a complexidade ou dificuldade da tarefa anterior, através da adoção de novos elementos. (Rink, 1979)	• Driblar a bola no espaço pessoal; • Mudar de direção (frente, trás e lados) (Rink, 1979)
APLICAÇÃO-EXTENSÃO (EA)	Uma tarefa de extensão que ocorre no contexto de um ambiente semelhante ao jogo, onde o objetivo é aplicar a tarefa no jogo. (Ward et al., 2017)	Num jogo 4vs4, agora, podem intersear a bola se estão a defender. (Ward et al., 2017)
REFINAMENTO (R)	Tarefa com foco específico na qualidade da performance, quer seja na técnica ou tática. (Rink, 1979)	• Flexionar os joelhos; • Estar ciente dos outros (olhos fora da bola) (Rink, 1993)
APLICAÇÃO-REFINAMENTO (RA)	Uma tarefa de refinamento que ocorre no contexto de um ambiente semelhante ao jogo, onde o objetivo é aplicar a tarefa no jogo. (Ward et al., 2017)	Num jogo 4vs4, se estás perto do defesa move-te para longe dele. (Ward et al., 2017)
APLICAÇÃO FORA DO CONTEXTO DE JOGO (AN)	Tarefa centrada em como usar o movimento, em vez de ser só, como fazer o movimento. (Ward et al., 2017)	• Quantas vezes consegue apanhar a bola sem a deixar cair. (Ward et al., 2017)
APLICAÇÃO NO JOGO (AG)	Tarefa que usa o conteúdo da sessão no jogo, em que o foco não está especificado (Ward et al., 2017)	• Jogo 4vs4 (Ward et al., 2017)

Tabela 4- Categorias de Desenvolvimento de Conteúdo

Após analisar cada situação de aprendizagem, enquadrei as mesmas dentro de uma das tipologias, atribuindo-lhe o código correspondente (I, E, EA, R, RA, AG ou AN), em cada aula estudada estes dados era registados numa tabela semelhante à tabela 2. Em que na aula 1 se verificou a utilização de uma tarefa de informação e uma de extensão.

AULAS	
TAREFAS	1
I	1
E	1
EA	0
R	0
RA	0
NA	0
AG	0
TOTAL	2

Tabela 5- Registo dos dados codificados (exemplo)

Com o resultado do preenchimento da ficha de registo procedi à análise dos dados através da estatística descritiva (valores absolutos e percentagens).

As aulas analisadas encontram-se na tabela 5.

Aulas	
1º Período	25 e 26
	39 e 40
	41 e 42
	53 e 54
2º Período	71 e 72
	85 e 86

Tabela 6- Aulas analisadas

Profundidade do Desenvolvimento de Conteúdo

De forma a calcular a profundidade do Desenvolvimento de Conteúdo, tive por base o estudo de Ward et al. (2017) onde foram analisadas 6 hipóteses e a respetiva fórmula. Que se encontram na tabela abaixo (Tabela 6).

HIPÓTESE	FORMÚLA
Desenvolvimento do conteúdo pode ser medido em termos da relação entre tarefas que são projetadas para:	
1. Estende-lo e refina-lo em relação às tarefas que não são.	$\frac{E + EA + R + RA}{I + AG + AN}$
2. Estende, refina-lo e aplica-lo em relação às tarefas que não são.	$\frac{E + EA + R + RA + AG}{I + AN}$
3. Estende-lo em relação à informação e aos jogos.	$\frac{E + EA}{I + AG + AN}$
4. Estende-lo e em relação à tarefa de informação.	$\frac{E + EA}{I}$
5. Refina-lo e em relação à tarefa de informação.	$\frac{R + RA}{I}$
6. Estender, refinar e aplica-lo e em relação à tarefa de informação.	$\frac{E + EA + R + RA + AG + AN}{I}$

Tabela 7 - Hipóteses e Formulas

A fórmula utilizada para este estudo foi a primeira, ou seja:

$$\frac{E + EA + R + RA}{I + AG + AN}$$

Onde são colocadas no denominador as tarefas de Informação e Aplicação fora e no contexto de jogo e todas as outras categorias são colocadas no numerador para criar um score do índice de CEC.

5.6. Resultados

5.6.1. 1º Período

Foram analisadas no 1º período, um total de 3 aulas, onde o integral de tarefas a que recorri foi de 9. Neste prevaleceram as tarefas de Extensão-Aplicação (EA) com 33,33% seguidas das de Informação (I), e Refinamento (R) com 22,22%, depois temos as tarefas de Extensão (E) e Aplicação no Jogo (AG) com 11,11%.

Neste período, verificou-se que o índice de CEC não oscilou. Apresentando um valor de 2 durante todas as sessões.

TAREFAS	AULAS			TOTAIS DO 1º PERÍODO		
	1	2	3	Média p/ aula	Absoluto	%
Informação (I)	1	1	0	0,67	2	22,22
Extensão (E)	0	0	1	0,33	1	11,11
Aplicação- extensão (EA)	2	1	0	0,67	3	33,33
Refinamento (R)	0	1	1	0,67	2	22,22
Aplicação- refinamento (RA)	0	0	0	0	0	0
Aplicação fora do contexto de jogo (AN)	0	0	0	0	0	0
Aplicação no jogo (AG)	0	0	1	0,33	1	11,11
TOTAL	3	3	3	3,00	9	
ÍNDICE DE CEC	2	2	2	2	6	

Tabela 8- Distribuição das tarefas por aula (1º Período)

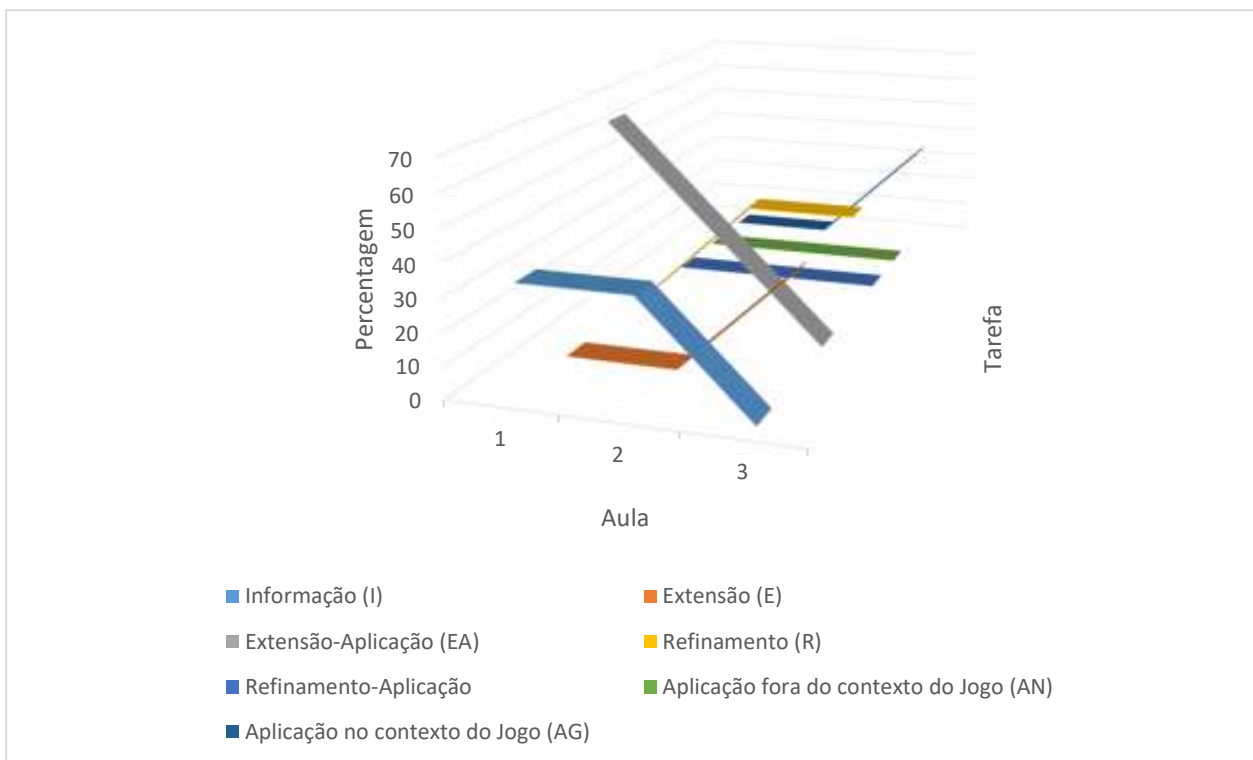


Gráfico 1- Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (1º Período)

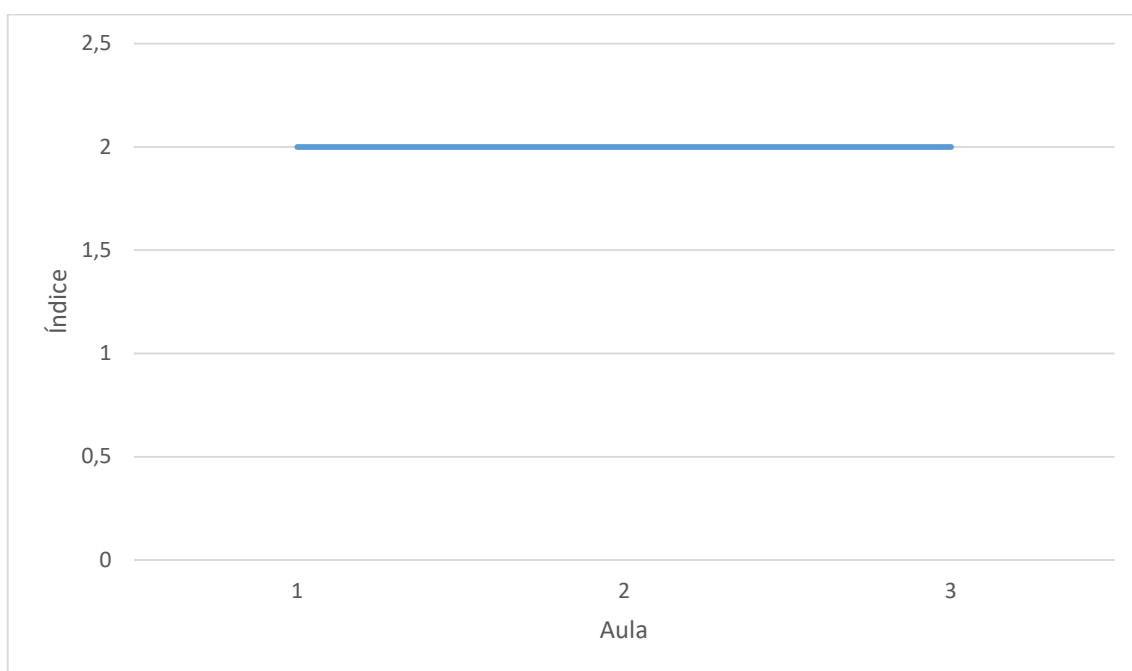


Gráfico 2 - Evolução do índice de CEC (1º Período)

5.6.2. 2º Período

No 2º Período, o número total de tarefas que examinei foi 7, menos uma que no período anterior. Foram igualmente analisadas 3 aulas, nas quais prevaleceram as tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo (AN) com 42,86%, seguida de Aplicação no Jogo com 28,57% e, por fim, Extensão e Refinamento ambos com 14,29%.

O índice de CEC demonstrou um decréscimo entre a aula 4 e 6. Na quarta aula verificou-se um valor de 2, diminuindo na quinta e sexta para 0.

Quando comparados o primeiro e segundo períodos observa-se que houve uma diminuição no índice de CEC (0,4).

Relativamente à evolução durante as aulas analisadas da UD, podemos verificar que houve um decréscimo na recorra de tarefas, de 8 para 7. Analisando o gráfico 3, abaixo, podemos afirmar que houve o decréscimo das tarefas de Informação, Extensão-Aplicação e Refinamento, no total de 3 para 0 no caso das tarefas de Extensão-Aplicação, de 2 para 0 para as de Informação e de 2 para 1 no Refinamento. As tarefas de Extensão e Refinamento-Aplicação permaneceram com a mesma frequência, por sua vez, as tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo e Aplicação no Jogo foram mais recorrentes com constâncias de 3 e 2 respetivamente.

	AULAS			TOTAIS DO 2º PERÍODO		
TAREFAS	4	5	6	Média p/ aula	Absoluto	%
Informação (I)	0	0	0	0	0	0
Extensão (E)	1	0	0	0,33	1	14,29
Aplicação- extensão (EA)	0	0	0	0	0	0
Refinamento (R)	1	0	0	0,33	1	14,29
Aplicação- refinamento (RA)	0	0	0	0	0	0
Aplicação fora do contexto de jogo (AN)	1	1	1	1,00	3	42,86
Aplicação no jogo (AG)	0	1	1	0,67	2	28,57
TOTAL	3	2	2	2,33	7	
ÍNDICE DE CEC	2	0	0	0,67	2	

Tabela 9- Distribuição das tarefas por aula (2º Período)

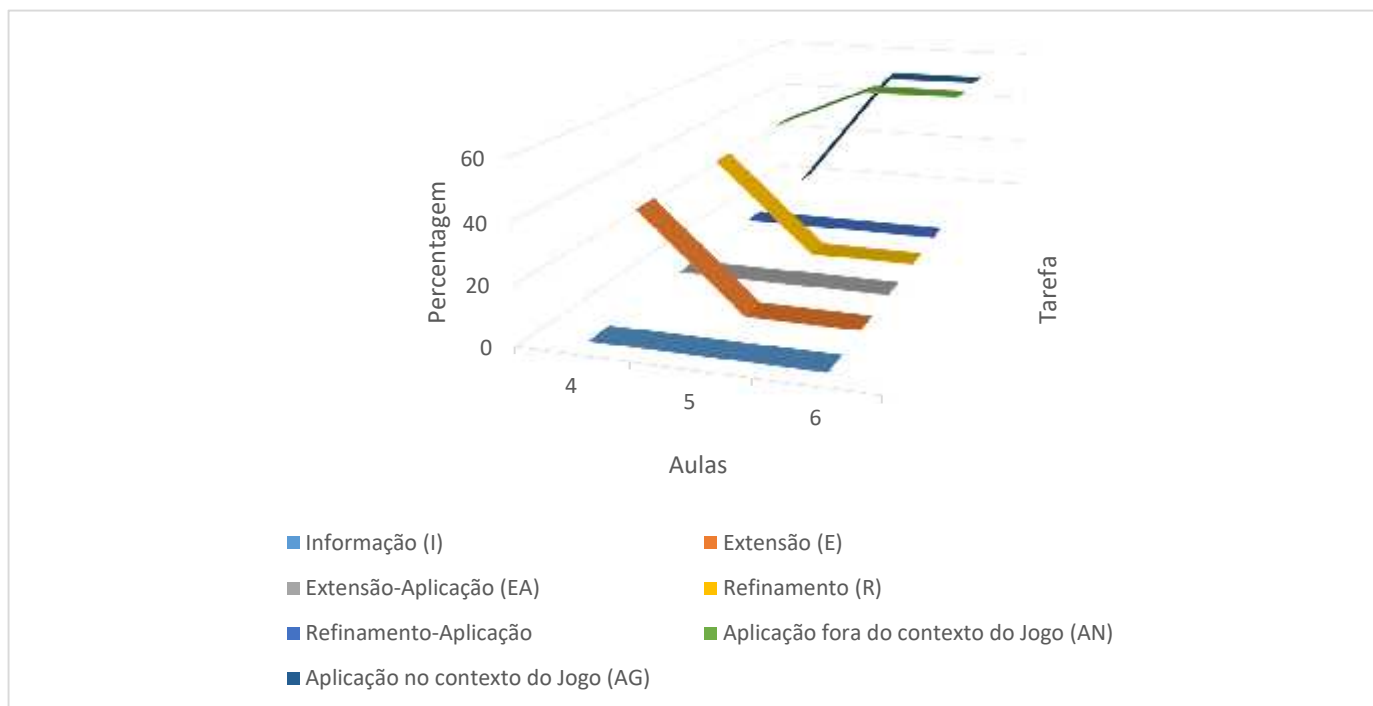


Gráfico 3-*Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (2º Período)*

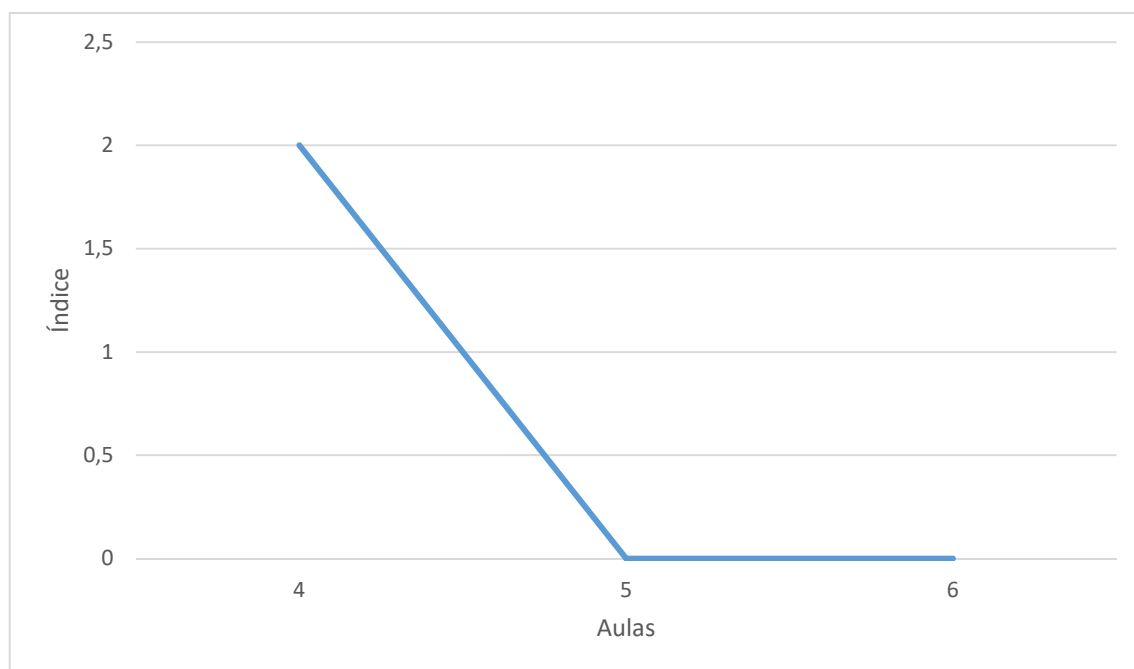


Gráfico 4 -*Evolução do índice de CEC (2º Período)*

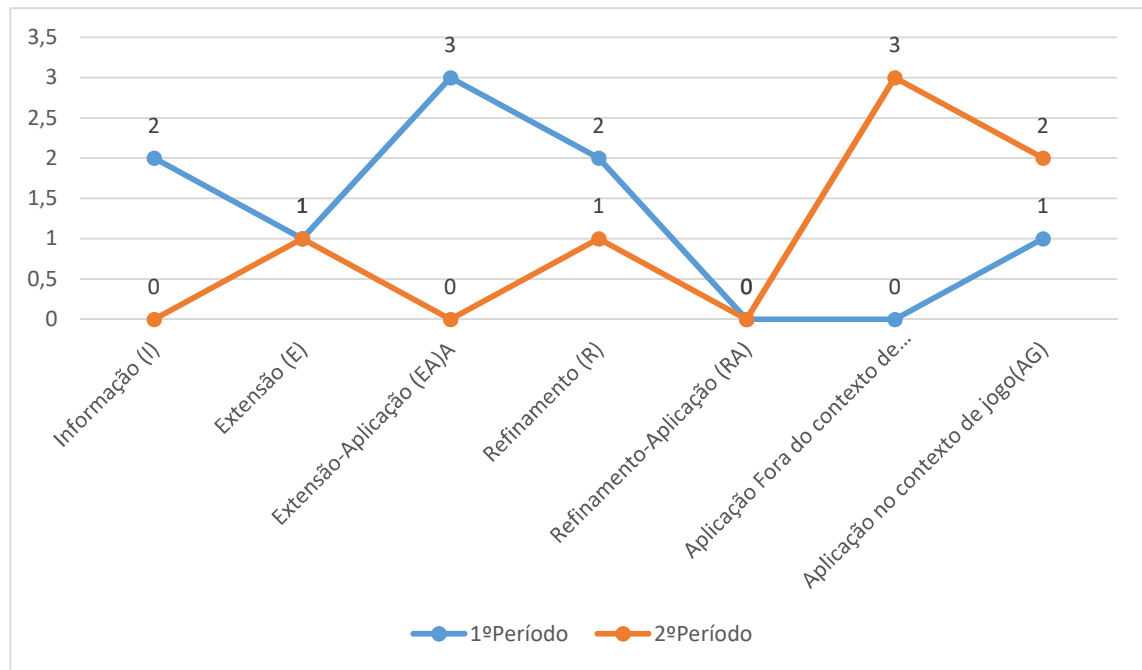


Gráfico 5- Comparação da utilização de cada tipo de tarefa no 1º e 2º Período

5.6.3. Total da unidade

Quando analisada as 6 aulas da unidade, foram tidas em conta as 16 tarefas instrucionais, verificando que 18,75% das situações de aprendizagem foram de Extensão- Aplicação, surgindo o mesmo valor nas tarefas de Refinamento, Aplicação fora do contexto de jogo e Aplicação no Jogo. As tarefas de Informação e Extensão correspondem a 12,50 % cada. Finalmente as de Refinamento-Aplicação não foram utilizadas, correspondendo a 0%.

Quanto ao índice de CEC, ao longo de toda a UD, podemos verificar um score de 1. Não existindo oscilações entre a primeira e quarta aula (2). Posteriormente, o valor diminuiu na aula 5 para 0 mantendo-se o mesmo na aula 6.

TAREFAS	AULAS						TOTAIS DA UD		
	1	2	3	4	5	6	Média p/ aula	Absoluto	%
Informação (I)	1	1	0	0	0	0	0,33	2	12,50
Extensão (E)	0	0	1	1	0	0	0,33	2	12,50
Aplicação-extensão (EA)	2	1	0	0	0	0	0,50	3	18,75
Refinamento (R)	0	1	1	1	0	0	0,50	3	18,75
Aplicação-refinamento (RA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aplicação fora do contexto de jogo (AN)	0	0	0	1	1	1	0,50	3	18,75
Aplicação no jogo (AG)	0	0	1	0	1	1	0,50	3	18,75
TOTAL	3	3	3	3	2	2	2,33	16	
ÍNDICE DE CEC	2	2	2	2	0	0	1,33	8	

Tabela 10- Distribuição das tarefas por aula (Total da UD)

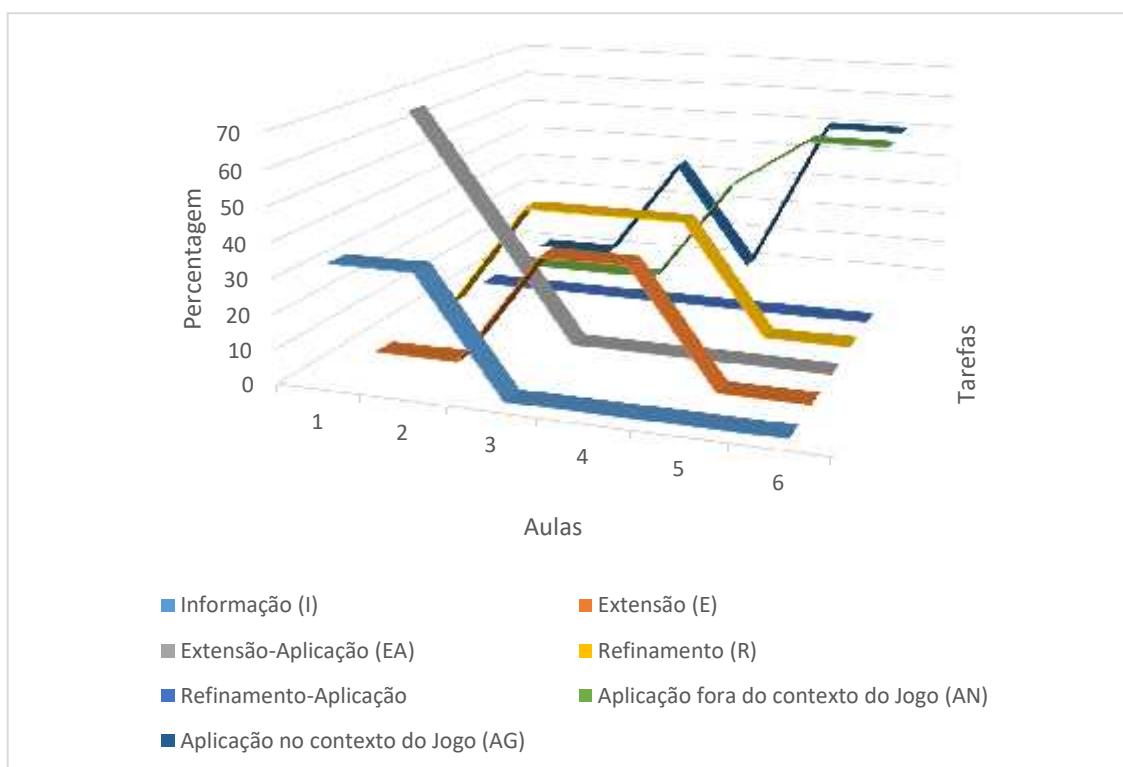


Gráfico 6- Evolução da utilização dos diferentes tipos tarefas (UD)

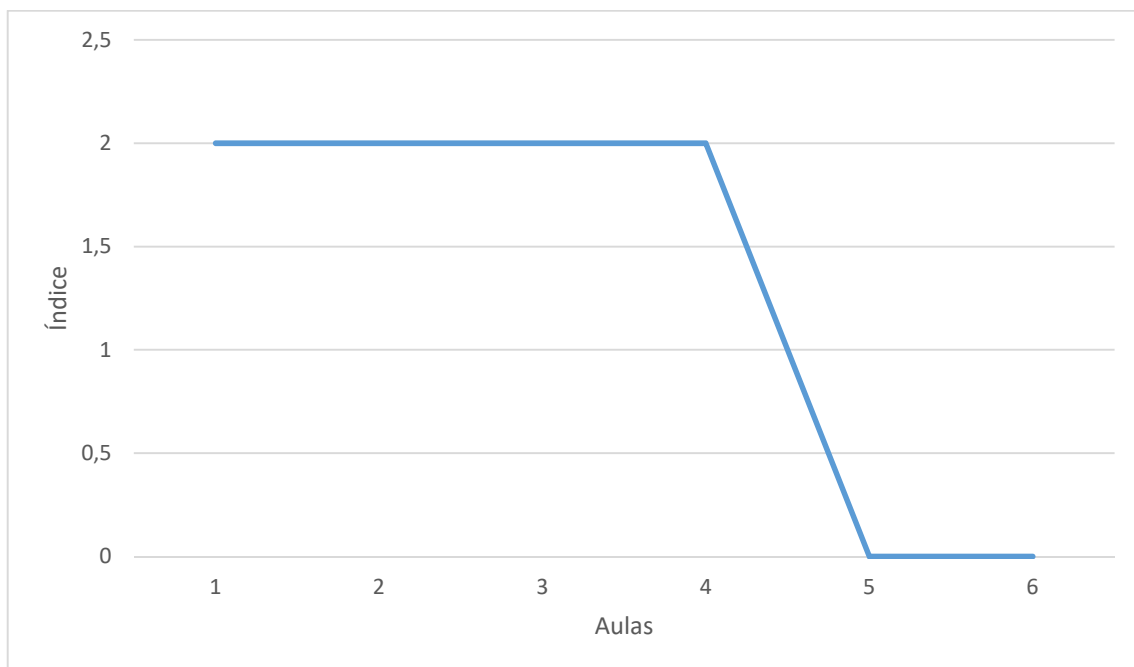


Gráfico 7 - Evolução do índice de CEC (Total UD)

5.7. Discussão

Esta discussão está dividida em duas partes, primeiramente pretendi conferir um significado aos resultados alcançados. Na segunda parte o objetivo foi comparar os resultados obtidos neste estudo com os resultados recolhidos no estudo de Ward et al. (2017), no qual foi testada e validada a equação para mensurar a profundidade do Desenvolvimento de Conteúdo. Equação esta que eu utilizei nesta investigação.

5.7.1. 1º Período

A prevalência de tarefas de informação nesta primeira parte da unidade pode ser explicada pelo momento em si. Ou seja, o facto de nos encontrarmos no início da abordagem à modalidade leva à utilização de um maior número de tarefas de informação, uma vez que corresponde à apresentação das habilidades motoras e da exercitação das mesmas.

As tarefas de Extensão-Aplicação estão também muito presentes ao longo deste primeiro período, em detrimento das tarefas de mera Extensão, este facto pode ser explicado pelo modelo que estava a ser utilizado MAPJ. Este defende que o jogo “constitui o eixo vertebrador da estruturação das atividades” (Mesquita et al., 2013), por isso, grande parte das tarefas utilizadas eram em contexto de jogo modificado, conferindo-lhes maior dificuldade no decorrer da aula.

A percentagem de Refinamento surge com a necessidade de focar numa técnica específica para melhorar a qualidade da performance, daí fazer exercícios mais centrados naquilo que pretendia. Apesar de não ter dados registados relativamente à utilização de tarefas de Refinamento-Aplicação sei que os usei no decorrer das sessões, pois muitas vezes, nos exercícios de jogo modificado, havia necessidade de refinar com o intuito de dar mais oportunidades de sucesso aos alunos (por exemplo: em vez de servir, lançar a bola para o lado contrário), no entanto, não é possível aferir estas intervenções meramente através da análise dos planos de aula.

As tarefas de Aplicação em contexto de jogo surgiram apenas na terceira aula, sendo neste período a sua utilização foi algo reduzida. Esta baixa percentagem advém de as aulas na sua maioria, não serem apenas da modalidade em questão e combinarem na mesma sessão mais que uma modalidade. Com isto, e também por dar prioridade a outro tipo de tarefas, por exemplo as de Extensão-Aplicação, não existia muitas vezes tempo suficiente para realizar situação de jogo.

5.7.2. 2º Período

No segundo período iniciamos um novo modelo de ensino, o MED. O modelo em questão tem como premissa recriar um contexto desportivo autêntico e valoriza a competição entre equipas (Graça e Mesquita, 2013). Sendo, portanto, natural a existência de uma maior percentagem de tarefas de Aplicação em contexto de jogo e Aplicação fora do contexto de jogo. As situações inumeradas em último surgem na aula através de atividades em que é necessário contar o número de passagens na rede por exemplo.

As tarefas de Refinamento também surgem com menos frequência, uma vez que, o foco passou a ser mais centrado na aplicação das habilidades. No entanto, à semelhança do período passado, reconheço a percentagens de tarefas de Refinamento-Aplicação poderá ter sido mais elevada, sei que existiram vários momentos em que tive de adaptar tarefas, não sendo estes possíveis de aferir através da análise dos planos de aula.

A diminuição acentuada nos índices de CEC da aula 4 para a aula 5 corresponde a uma diminuição nas tarefas de Refinamento, Extensão e Extensão-Aplicação.

5.7.3. Plano investigativo

No estudo analisado de Ward et al. (2017) podemos observar a recorrência aos diferentes tipo de tarefa em percentagem, pelos *Preservice Teachers* (Estudantes Estagiários) e *Expert Teachers* (Professores Experientes). Utilizei estes dados para estabelecer uma comparação com os resultados neste estudo e perceber quais as diferenças e semelhanças.

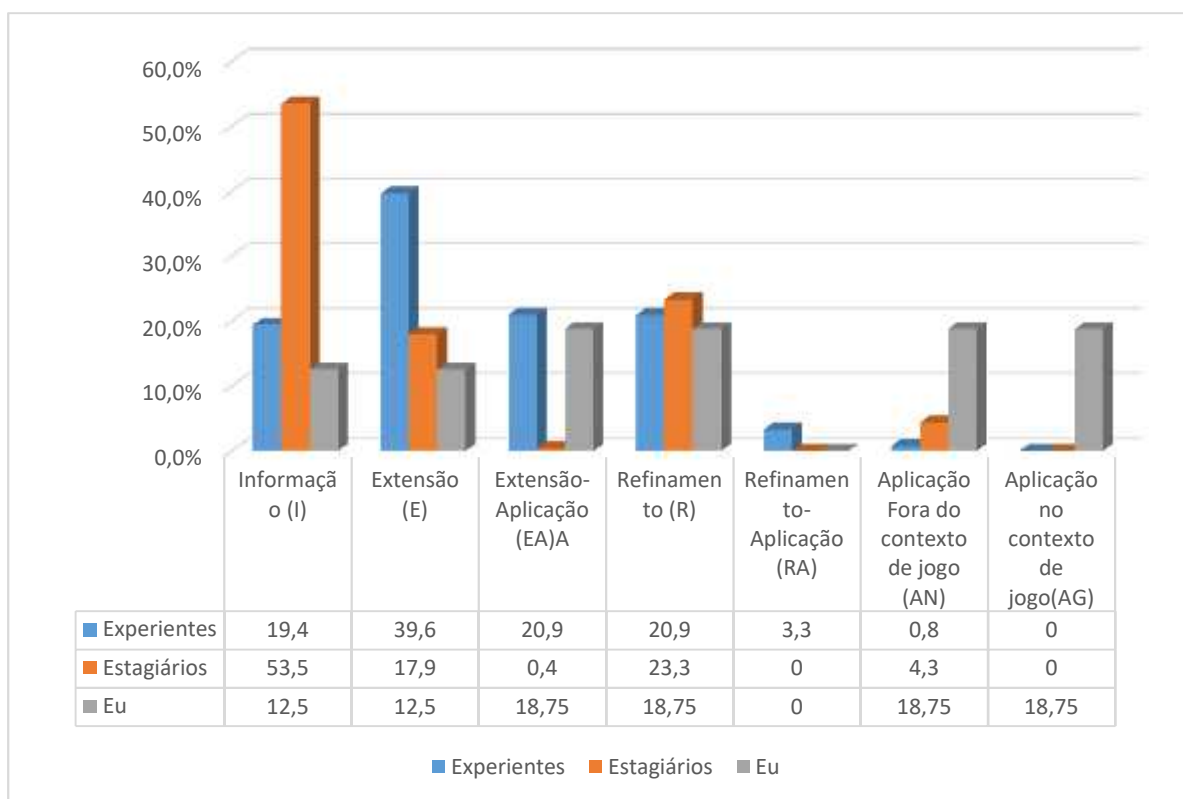


Gráfico 8- Comparação da percentagem de utilização dos diferentes tipos de tarefas entre os Professores Experientes, Estudantes Estagiários e Eu

No que diz respeito às tarefas de Informação, como podemos verificar no gráfico acima (Gráfico 8), é notória uma maior utilização por parte dos professores inexperientes, os dados recolhidos dos meus planos de aula estão mais aproximados aos professores experientes. Esta semelhança acontece também nos dados relativos às tarefas de Extensão-Aplicação e Refinamento, sendo as últimas mais utilizadas pelos professores experientes.

Nas categorias de Extensão e Refinamento-Aplicação, ao contrário das anteriores, os meus dados aproximam-se mais dos professores inexperientes. A diferença na utilização de tarefas de Refinamento-Aplicação pode ser explicada, como já referi anteriormente e como é salientado no estudo que nos serve de comparação, pelo facto de os Estudantes Estagiários e Eu não planearmos este tipo de tarefas, mas mesmo assim servimo-nos destas frequentemente, como resposta à performance do aluno.

Por sua vez, nas categorias restantes, Aplicação no jogo e Aplicação fora do contexto de jogo os resultados obtidos não se assemelham a nenhum dos níveis de experiência, apresentando valores algo superiores. Estas diferenças podem

ser explicadas, pelo fato, de no estudo de Ward et al. (2017) os dados recolhidos terem sido apenas referentes à terceira aula, aula esta que sendo numa fase inicial da unidade e, por sua vez da progressão de ensino, poderá não ser tão propícia à utilização de tarefas de aplicação fora do contexto de jogo, assim como, se fossemos analisar apenas a minha terceira aula, este tipo de tarefas não existiram.

De forma global as diferenças mais notórias que se verificaram entre os dois graus de experiência são correspondentes às tarefas de Informação, Extensão e Refinamento. Resultados estes, que vão ao encontro dos obtidos no estudo de Pellett e Blakemore (1997), onde constataram que os Professores Experientes recorrem a um maior número de tarefas de extensão e de refinamento. Para Ayvazo e Ward (2011) a baixa utilização deste tipo de tarefas sugere uma limitação no conhecimento do conteúdo.

5.8. Conclusão

Com a realização deste estudo tive a possibilidade de verificar na minha prática a utilização das diferentes categorias de tarefas de instrução. Assim como, a relação que as mesmas tem com o CEC, quais as que impulsionam um maior desenvolvimento de conteúdo e refletem um professor mais eficiente.

Quanto aos dados recolhidos, estes refletem aquilo que eu sou, um professor inexperiente, ainda em formação e com algumas lacunas ainda no domínio do conteúdo. Preciso de trabalhar a capacidade de Extensão e Refinamento que são os valores mais díspares em relação aos Professores Experientes.

5.9. Bibliografia

Ayvazo, S., & Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education: Functional analysis of adaptations. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(4), 675-684.

- Dervent, F., Ward, P., Devrilmez, E., & Tsuda, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 330-339.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (Editora FADEUP ed., pp. 9-54). Porto.
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de Abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (Editora FADEUP ed., pp. 73-122). Porto.
- Pellett, T. L., & Blakemore, C. L. (1997). Comparisons of teaching presentation and development of content: implications for effectiveness of teaching. *Perceptual and motor skills*, 85(3), 963-972.
- Rikard, G. L. (1991). The short term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 275-285.
- Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education*. The Ohio State University. Relatório de Estágio apresentado a
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. University of South Carolina.
- Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20-31.

Conclusão e Perspetivas Futuras

6. Conclusão e Perspetivas Futuras

Após o término do ano letivo em que realizei o meu EP, posso afirmar que o mesmo foi vivido com bastante intensidade. A oportunidade de poder todos os dias vivenciar aquilo que representava a realidade escolar e com o qual ansiava há algum tempo foi bastante gratificante. Foi um ano de correrias, muitas coisas novas, muitas tarefas, muitos desafios, mas acima de isso tudo, muitas aprendizagens.

Foi um caminho longo, iniciado no primeiro ano do Mestrado e culminando neste relatório final. Olhando para trás afirmo que foram dois anos bastante marcantes, quer a nível pessoal, quer a nível académico. Levo deste percurso amigos para a vida, experiências, valores, conhecimentos, competências entre outros.

Saio deste EP com a sensação de dever cumprido e orgulhosa do meu percurso, foi um ano de realização pessoal e profissional. Mostrou-me que sou capaz de sair da minha zona de conforto e exigiu-me uma descoberta constante. Com as minhas turmas aprendi a ser confiante, a liderar, a superar-me e muito importante a refletir e ajustar.

A minha prática não foi perfeita, cometi erros, existiram falhas e lacunas que ainda ficam por preencher. Levo desta experiência ainda mais vontade de exercer a profissão, de aprender, de ensinar, de partilhar momentos e histórias com os meus alunos. E a certeza que esta é a minha vocação e que possibilitar aos alunos experiências positivas e significativas, ensinamentos, transmitir-lhes valores e suscitar o seu gosto pelo desporto é aquilo que quero fazer.

No futuro como já referi, o objetivo é ser professora de EF. Sei que devido às circunstâncias atuais da sociedade vai ser complicado, mas quando surgir a oportunidade vou agarrá-la e dar o meu melhor. Até lá vou investir na minha formação de forma a evoluir e manter-me sempre a par das modificações nesta área. Para além disso vou continuar a ser treinadora das “minha pequeninas” da ginástica, aplicando todos os ensinamentos que levo desta jornada marcante da minha vida.

Para terminar, o EP é sem dúvida um ano marcante e será com certeza uma referência na minha vida, proporcionando-me um crescimento a vários

níveis. Dizem que a primeira turma nunca se esquece e eu acredito, deixei com eles um pouco de mim e levo para a vida um pouco deles.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Uncategorized References

- Alarcão, I. (1996a). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* (Vol. 22): Revista da Faculdade de Educação.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 171-189.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. É. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 177-178.
- Allés, E., Amat, M., Campo, J., Crranza, M., Comelles, P., Durán, E., Expósito, J., Fraile, A., Garcia, M., Rebollo, E., Herrero, M., & Fernández, R. (2003). *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar* (Vol. 24). Barcelons: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Almeida, L. R. d. M., Abigail Alvarenga. Henri Wallon. (2004). *Psicologia e Educação* (7 ed.). São Paulo.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3º CEB*: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Aquino, J. (1996). A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação-sistemas de observação e fichas de registo. *Vila Real: UTAD*.
- Aranha, Á. (2017). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(7-8), 157-165.
- Araújo, J. C. S. (2008). Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis in: Ilma Passos Alencastro Veiga.(Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios*

- e práticas. In *Ilma Passos Alencastro Veiga.(Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 45-72). Campinas: Papirus.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed ed.). Boston.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em educação física, 1*.
- Benites, L. C., & Souza Neto, S. (2011). Educação Física, Professores E Estudantes:A Escolha Da Docência Como Profissão E Os Saberes Que Lhe São Constitutivos. *Pensar a Prática, 14*(2).
- Bento, J. (2012). *Educação Física Escolar: Carta ao Ministro da Educação e Ciência*: FADEUP. Porto.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa.
- Bertherat, T., & Bernstein, C. (1987). *O correio do corpo: novas vias da antiginástica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bianchi, A. C. M., Alvarenga, M., & Bianchi, R. (2005). *Orientações para o Estágio em Licenciatura e Bacharelato*. . São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento, 8*(1), 31-39.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é Educação*. (1ª ed. Vol. 20). São Paulo:: Brasiliense.
- Brasil, M. (2013). Ministério da educação e Cultura. *ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia na escola. In *organizações escolares em análise / textos Roel J. Bosker...[et al.] ; coord. António Nóvoa ; trad. Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira, José António Sousa Tavares* (Dom Quixote ed., pp. 124-138). Lisboa.

- Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Camiré, M. m. u. c. (2014). Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. *Quest* (00336297), 66(4), 495-511.
- Cardoso, A. (1993). Avaliar é Possível? In *Avaliação em Educação* (pp. 35-38). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. .
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.
- Carvalho, I. (1978). *O Ensino por Unidades Didáticas*. Rio de Janeiro.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.
- Costa, A. (2001). O professor como educador.
- Cunha, A. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante
- Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Fagundes, M. (2001). *Aprendendo valores éticos* (2 ed.).
- Fernandez, A. (1991). *Aprendizagem, mito e realidade. Paixão de aprender*, . Porto Alegre.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1, 193-205.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra 1996.

- Fusari, J. (1990). O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, 8, 44-53.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 65-72.
- Gandin, D. (2005). *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Garcia, S., Abed, A., Soares, T., & Ramos, M. (2013). *O Prazer de Ensinar e de Aprender: Contribuições de uma Metodologia no Aprimoramento das Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Mind Lab.
- Godinho, M. (2007). *Controlo motoro e aprendizagem*. Lisboa: FMH.
- Gomes, A. R. (2010). Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- Gomes, P. (2014). Aprender a ser professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*, 129.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida. *Problemáticas da educação física I*, 184-189.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza / Amândio Graça. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65).
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física / Amândio Graça. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 11-27.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7, 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In F. d. m. humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH.
- Grant, B. C. (1992). Integrating Sport Into the Physical Education Curriculum in New Zealand Secondary Schools. *Quest*, 44(3), 304-316.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Marujo, H. Á., & Neto, L. M. V. A. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos—Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40-43.
- Klosouski, S. S., & Reali, K. M. (2008). Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, 1-8.
- Kraemer, M. E. P. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Aval, Rev Aval Educ Super*, 10(2), 137-147.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1984). *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- Lee, T. D., & Genovese, E. D. (1988). Distribution of Practice in Motor Skill Acquisition: Learning and Performance Effects Reconsidered. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(4), 277-287.

- Libâneo, J. (1993). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. 6. reimpr. . São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2013). *Didática*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mahoney, A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. . In V. S. Placco (Ed.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ.
- Marques, R. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: Da Necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In e. FADEUP (Ed.), *I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física, Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 157-190).
- Matos, Z. (2018). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica General* (pp. 199-211). Madrid: Pearson Educación.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de Abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (Editora FADEUP ed., pp. 73-122). Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 269-283.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In F. d. m. humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. pág. 39 - 68). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston.
- Moreno, J. M. (1990). *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid: Alhambra Longman.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (1st Online ed.)*: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of Practice Distribution and Experience on the Performance and Retention of a Discrete Sport Skill. *Perceptual and Motor Skills*, 116(3), 750-760.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2016). Professional development experiences and organizational socialization. In *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 114-129): Routledge.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *A autonomia e a responsabilidade dos praticantes no treino em Voleibol : estudo comparativo de treinadores em função do género* (Vol. 9).
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Perrenoud, P. (2001). Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; saberes e competências em uma profissão complexa. In *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; saberes e competências em uma profissão complexa*.

- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*: Ed. revue EPS.
- Pilão, J. M. (1998). *O construtivismo*. São Paulo.
- Queiroz, G. R. P. C. (2001). Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. *Educação & Sociedade*, 22(74), 97-119.
- Quina, J. (2007). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning* St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing, St. Louis, Missouri. Relatório de Estágio apresentado a
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In CESC/Almedina (Ed.), In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.) *Ser professor de 1º ciclo - construindo a profissão* (pp. 13-26). Braga.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In I. A. R. e. C. Colaço (Ed.), *Avaliação das Aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In F. d. m. humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH.
- Rosales. (1990). *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.

- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). *The use of Direct Observation to Study Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Samulski, D., & Lustosa, L. (1996). *A importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida*. (Vol. 17).
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences*. Champaign.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educacion fisica* (2ª ed ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA.
- Siedentop, D. L., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Soares CL, T. C., Varjal E, Castellani Filho L, Escobar MO, Bracht V. (2009). *Metodologia do ensino de educação física*. (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Turner, A., & Martinek, T. J. (1995). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest*, 47(1), 44-63.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities : a knowledge structures approach / Joan N. Vickers*. Champaign, IL.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 478-487.
- Waring, M., & Almond, L. (1995). Game-Centred Games- A Revolutionary or Evolutionary Alternative for Games Teaching? *European Physical Education Review*, 1(1), 55-66.

Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.*