Estágio Profissional: Sair da zona de conforto para alcançar um sonho de criança

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

Fábio Rúben Melim Sousa da Silva

Porto, setembro de 2020

Ficha de Catalogação

Silva, F. (2020). Estágio Profissional: *Sair da zona de conforto para alcançar um sonho de criança.* Porto: F. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; ESTILOS DE ENSINO; ENSINO À DISTÂNCIA.

Dedicatória

À minha avó materna.

Sei que estarás sempre aí em cima a olhar por mim!

Tenho saudades tuas…

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os que tiveram presente, tanto direta como indiretamente, ao longo deste percurso na minha vida profissional, e que contribuíram para potenciar as minhas capacidades.

Às minhas instituições de formação, UMa e FADEUP, desde aos professores até aos funcionários, por me fornecerem as bases e os ensinamentos nesta área. Aos meus colegas e amigos destes cinco anos de ensino superior.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, que estiveram sempre presentes e disponíveis para auxiliar ao longo deste percurso.

Ao “professor” Luís Moreira, que esteve sempre pronto a auxiliar e a me direcionar para o sucesso ao longo deste ano. Ao professor orientador Cláudio Farias pelos conselhos e apoio que me forneceu ao longo do meu processo de desenvolvimento profissional.

À Escola Secundária Filipa de Vilhena e à Escola Pêro Vaz de Caminha. Desde aos funcionários até aos professores, que me fizeram sentir como um professor, e não me viam como um simples “estagiário”.

À minha turma! Já tenho saudades vossas! Não me podia ter “calhado” melhor. Foi um prazer levar convosco estes meses.

À minha família, ao meu pai e a minha madrasta, à minha avó, não só pelo apoio, mas por terem dado tudo de si para que pudesse continuar os meus estudos.

Ao André Freitas. Obrigado irmão! Obrigado pela força, pela verdadeira amizade e por acreditares em mim.

Ao André Franco! Por estar sempre pronto para ajudar e fornecer conselhos ao longo desta caminhada.

À residência Jayme Rios de Sousa, mais precisamente ao Hélder Oliveira, por estares presente tanto nos momentos bons como nos maus, estarei sempre aqui por ti, estejamos perto ou longe, ao Christopher Abreu, parceiro da quarentena e de treino, e à Inês Dantas, pela amizade e companhia ao longo deste ano.

Muito Obrigado a todos!

Índice Geral

Dedicatória III

Agradecimentos V

Índice de Tabelas XI

Índice de Anexos XIII

Resumo XV

Abstract XVII

Lista de Abreviaturas XIX

1. Introdução 3

2. Enquadramento Pessoal 7

2.1 Quem sou eu? Influência da personalidade para este “mundo” 7

2.2 Influência Familiar na Escolha da Profissão 8

2.3 O meu percurso e a sua influência no direcionamento para a docência. 10

2.3.1 Vivências na Educação Física 10

2.3.2 Vivências como atleta e personal trainer 10

2.3.3 Formação académica: secundário, licenciatura e mestrado 11

2.4 Expetativas em relação ao Estágio Profisional 12

2.5 Confronto com a realidade 14

3. Enquadramento Institucional 21

3.1 Educação Física 21

3.2 Escola: a importância desta instituição 22

3.3 Escola Cooperante: ESFV 23

3.4 Estágio Pofisional 25

3.5 Núcleo de Estágio 27

3.6 10º Ano – O meu primeiro grande desafio 29

4. Realização da Prática Profissional – O início da minha “vida” 31

4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 33

4.1.1 Importância da Educação no Desenvolvimento do Homem 33

4.1.2 Legitimação da Educação Física 34

4.1.3 Sou Professor de Educação Física: Conceções de Ensino 35

4.1.4 Planeamento: Definir Metas para Melhorar o Ensino..... 37

4.1.4.1 Plano Anual de Turma: macro…….…….…..….38

4.1.4.2 Unidade Didática: meso……...……..…….…….43

4.1.4.3 MEC: Um guião no processo de Ensino-Aprendizagem…….……..……44

4.1.4.4 Plano de Aula: micro……..…….…….…….45

4.1.5 Operacionalização do Processo de Ensino-Aprendizagem: da Teoria para a Prática 47

4.1.5.1 Clima Motivacional da Turma: ligação motivação e aprendizagens……..47

4.1.5.2 Conhecimento do Conteúdo - Saber para Conseguir Ensinar……..……50

4.1.5.3 Gestão e Organização da Aula – Aproveitar todos os momentos disponíveis…….53

4.1.5.4 Comunicação Pedagógica: a base do ensinar…….……56

4.1.5.5 Feedback Pedagógico - a Informação de Retorno…..……60

4.1.5.6 Observação e Reflexão - Momentos de Evolução……...…….63

4.1.5.7 Os modelos de Ensino – Que vantagens ou desvantagens? …….66

4.1.5.8 5ºAno: um Contexto Diferente…….72

4.1.5.9 2ºAno: Tudo é uma Aprendizagem…….77

4.1.5.10 O Ensino à Distância …….…….78

4.1.5.11 A Avaliação: o instrumento informador de aprendizagens e da eficácia do ensino…….84

4.2 Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....…89

4.2.1 Atividades do Grupo de Educação Física 89

4.2.1.1Torneio Inter-Turmas de Voleibol……89

4.2.1.2 Peddy-paper: Dia mundial da alimentação e do Exercício Físico…….……90

4.2.1.3 Corta Mato…….……91

4.2.2 Reuniões de Professores..... 92

4.2.2.1 Departamento de Artes e Expressões……..……92

4.2.2.2 ACP's…….….92

4.2.2.3 Conselhos de Turma……93

4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional..... 94

4.3.1 Estilos de ensino e a motivação dos alunos: um estudo aplicado no ensino secundário..... 94

4.3.1.1 Resumo…….……94

4.3.1.2 Abstract……..….94

4.3.1.3 Introdução…….….95

4.3.1.4 Revisão da Literatura……..…….96

4.3.1.5 Objetivos do estudo……...….105

4.3.1.6 Metodologia……105

4.3.1.7 Resultados e Discussão……112

4.3.1.8 Conclusão……...115

4.3.1.9 Referências Bibliográficas……116

5. Conclusões e perspetivas futuras 119

6. Referências Bibliográficas 125

Anexos 130

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Panorama geral das Unidades Didáticas……..……42

Tabela 2 – Estratégias/situações de aprendizagem utilizadas ao longo das aulas…….109

Tabela 3 – Estatística descritiva com valores da média, desvio-padrão, mínimo e máximo das diferentes variáveis no pré e pós-teste ……..112

Tabela 4 – Número de alunos, média e desvio-padrão distribuídos pelos grupos no pré-teste…….……113

Tabela 5 – Número de alunos, média e desvio-padrão distribuídos pelos grupos no pós-teste……..…113

Índice de Anexos

Anexo 1 – Plano Anual de Turma…….…..……XXIV

Anexo 2 - Planeamento da Unidade Didática (MEC de Futebol) …...……XXV

Anexo 3 – Plano de Aula (Exemplo de Futebol) ……..…XXVI

Anexo 4 - Ficha de Caracterização Individual do Aluno……..…..……XXVIII

Anexo 5 - Fichas de observação de aula…….....…...…XXIX

Anexo 6 - Questionário de Motivação do Projeto de Investigação……XXXVI

Resumo

O relatório de Estágio Profissional encontra-se inserido no 2ºano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional caracteriza-se como o desfecho da formação inicial na profissão de docência, sendo um espaço privilegiado para o transfere dos conhecimentos adquiridos para o contexto prático e real. Neste documento encontra-se retratado o processo evolutivo de um professor-estagiário de Educação Física, em contexto escolar, ao longo do ano letivo. Estas experiências, alcançadas através da ministração de aulas de Educação Física a uma turma do 10ºano, vão ao encontro das dificuldades encontradas, das estratégias implementadas e dos resultados, elações e aprendizagens adquiridas. Este processo foi monitorizado pelo Professor Orientador de Estágio da FADEUP e pelo o Professor Cooperante da Escola Cooperante. Este documento é constituído por 5 capítulos, sendo eles a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento Institucional, a Realização da Prática Profissional e a Conclusão e Perspetivas Futuras. O capítulo Realização da Prática Profissional engloba o Projeto de Investigação-Ação intitulado de Estilos de ensino e a motivação dos alunos: um estudo aplicado no ensino secundário.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; ESTILOS DE ENSINO; ENSINO À DISTÂNCIA.

Abstract

The Professional Internship report is inserted in the 2nd year of the Master's in Physical Education teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. The Professional Internship is characterized as the outcome of initial training in the teaching profession, being a privileged space for the transfer of acquired knowledge to the practical and real context. This document depicts the evolutionary process of a physical education trainee teacher, in a school context, throughout the school year. These experiences, achieved through the provision of Physical Education classes to a class in the 10th grade, meet the difficulties encountered, the strategies implemented and the results, lessons, and lessons learned. This process was monitored by the FADEUP Internship Advisor and the Cooperating Professor at the Cooperating School. This document consists of 5 chapters, which are the Introduction, the Personal Framework, the Institutional Framework, the Realization of Professional Practice, and the Conclusion and Future Perspectives. The Realization of Professional Practice chapter includes the Action-Research Project entitled Teaching styles and student motivation: an applied study in secondary education.

KEY WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; SPORTS EDUCATION MODEL; TEACHING STYLES; DISTANCE LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

E1 – Ginásio Grande

E2 – Ginásio Pequeno

E3 – Ginásio Exterior

E-A – Ensino-Aprendizagem

EBPVC – Escola Básica Pêro Vaz Caminha

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESFV – Escola Secundária Filipa Vilhena

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

MAPJ – Modelo Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAT – Plano Anual de Turma

PC – Professor Cooperante

PNEF – Plano Nacional Educação Física

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio (RE), foi concebido no âmbito da unidade curricular (UC) de Estágio Profissional (EP) inserida no 2.º ciclo do plano de estudos, conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Neste RE será documentado todas as vivências adquiridas ao longo do ano letivo, enquanto professor-estagiário.

O EP procura fornecer as ferramentas básicas ao estudante-estagiário (EE) para o ingresso na profissão, através do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que foram alcançadas com base nas experiências vivenciadas e das estratégias delineadas para ultrapassar os desafios que surgiram neste percurso.

O "ser professor" é um processo lento e complexo, "*de natureza multidimensional, idiossincrásica e contextual*" (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 524). Isto porque o ensino, nos dias atuais, está repleto de diversos desafios, devido à imprevisibilidade de situações apresentadas neste contexto que colocam à prova o agente de ensino. Será a partir destas dificuldades encontradas que o professor irá desenvolver a sua capacidade de lecionar.

O interesse pela profissão tem origem na infância e se prolonga por toda a vida escolar, fruto de uma vivência acompanhada por figuras de ensino (Cardoso et al., 2016). Por outras palavras, a formação para a profissão de docente começa numa fase embrionária das nossas vidas, mais precisamente naquelas ocasiões em que estamos sentados numa sala, onde interiorizamos as informações recebidas pelos professores. Foram, nestes momentos, que construímos um conjunto de crenças, de ideias, de interesses, de perspetivas sobre o que iremos fazer no futuro. Através da observação inconsciente, dos olhos de quem ainda tem um longo caminho a percorrer, é construída uma mentalidade de como ser um bom ou mau professor. São no mínimo 12 anos, carregados de grandes experiências, sejam elas boas ou menos boas, mas em ambos os casos benéficos, pois a partir delas é que refletimos e construímos a nossa "identidade".

Como refere Tardif (cit. por Queirós, 2014), o momento de inserção na carreira é um marco importante na vida profissional do professor, demarcando o seu futuro e a sua ligação com a profissão. É, com base nas experiências vivenciadas nesta fase, intitulada de EP, que o professor adquire aprendizagens que, consequentemente, o irão fornecer as ferramentas básicas para a sobrevivência na profissão, determinando a sua permanência na mesma.

O RE está sistematizado em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, acontece uma contextualização do documento, salientando o objetivo deste momento. No segundo, o enquadramento pessoal, está retratada a minha história pessoal, mostrando como o meu passado me direcionou para a profissão de docência. Além disso, serão mencionados as expetativas iniciais e o confronto com a realidade. No terceiro, o enquadramento institucional, estão descritos os temas da EF, o EP e a minha perspetiva sobre a escola e todos os elementos que a englobam, incluindo o núcleo de estágio (NE) e a turma residente. No quarto, a realização da prática profissional, está dividido em três áreas, sendo elas: a 1) organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde estão retratadas as situações experienciadas ao longo do ano letivo; 2) participação na escola e relação com a comunidade; e 3) desenvolvimento profissional, que possui o meu projeto de investigação intitulado de “Estilos de ensino e a motivação dos alunos: um estudo aplicado no ensino secundário”. No quinto, a conclusão e perspetivas futuras, é realizado um balanço final sobre este ano de EP e as minhas expetativas para o meu futuro neste mundo de trabalho.

2. Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

Neste capítulo irei realizar uma breve descrição da minha personalidade e do meu percurso, equacionando também sobre o que me estimulou para a área do Desporto, mais precisamente qual foi a importância parental, académica e desportiva. Será também feita referência às expetativas inicias relativas ao EP e o confronto com a realidade experienciado nesta fase.

A identidade pessoal, moldada ao longo da minha vida, através dos tópicos descritos neste capítulo, foi influenciando a minha prestação ao longo da minha prática pedagógica.

2.1 Quem sou eu? Influência da personalidade para este "mundo"

Chamo-me Fábio Rúben Melim Sousa da Silva, tenho 25 anos, sou natural da ilha da Madeira, mais precisamente do concelho da Ribeira Brava. Nasci no ano 1995, no dia 12 de março.

Mas deixemo-nos de dados pessoais. Quem eu sou? Porque quero ser professor de EF? As respostas a estas duas perguntas variam consoante a fase da vida em que me encontro, uma vez que, nós somos o resultado das experiências que vivemos. Apesar de ser a mesma pessoa que era há 10 anos, muito mudou em mim nesse período de tempo. Tenho uma história de vida com muitos momentos, entre eles altos e baixos, mas seguramente todos eles foram importantes para eu ser o que sou hoje. Posso dizer que estou orgulhoso do que sou hoje! Podem chamar de convencido, mas eu chamo de amor próprio. A minha personalidade depende do contexto em que estou inserido. Imaginemos uma situação onde estou perante um grupo de pessoas. Neste caso assumo uma posição mais tímida, uma vez que não gosto de me sentir o centro das atenções. Se, por outro lado, estiver perante duas ou três pessoas em que possuo mais confiança, assumo uma personalidade mais extrovertida.

Cresci numa ilha. Aquela que muitos intitulam de "cantinho do céu" ou "pérola do oceano", e é nela que me sinto em casa. A minha família é o pilar da minha vida. Apesar de, desde cedo não possuir uma vida normal neste sentido, uma vez que os meus pais se separaram alguns anos após à minha nascença, é ao lado dos "meus" que me sinto idealizado.

Desde cedo desenvolvi uma paixão por desporto. Sai-a literalmente a correr das aulas para encontrar um espaço disponível para “brincar” a algum desporto, seja o campo, para praticar futebol, ou uma mesa de ténis de mesa, ou até mesmo um local improvisado onde com uma bola feita de papel pudesse jogar futebol ou até mesmo andebol. Em casa, todos os dias, “refugiava-me” no pátio e permanecia, três horas ou mais, a desenvolver uma amizade com a minha bola de futebol. Isto quando estava sozinho, porque quando estava com o meu irmão, este recinto “transformava-se” num estádio de futebol, dado que a intensidade era alta. Nas aulas de EF, tinha de ser o melhor em todos os desportos e a minha equipa tinha sempre de ganhar, caso contrário ficaria mal-humorado o resto do dia. E assim aos poucos e poucos esta paixão floresceu e ganhou a expressão de “amor” pelo desporto. O desporto era o que me tornava mais forte, sendo o meu “escape” dos problemas que iam surgindo durante a juventude e adolescência!

Dito isto, desde cedo, sabia que era no ramo do desporto que iria seguir a minha vida. Devido a isto, não efetuei um secundário “normal”, mas sim direcionei-me para o curso tecnológico de desporto. Isto permitiu que tivesse aulas de EF todos os dias, o que potenciou mais a minha relação com este “mundo”.

Relativamente às minhas características menos boas, considero que o meu maior defeito é a insegurança. Aquele “medo” de fracassar e de expor as minhas fragilidades, algo que aconteceu por diversas vezes durante o EP. Tinha a ideia de que se falhasse a minha turma não me iria olhar como professor. Isto é problemático porque nós não temos de ser perfeitos, mas sim reais! E é a partir do erro que aprendemos. Foi a partir desta premissa que comecei a arriscar mais nas aulas, potenciando as minhas capacidades como professor. Isto foi algo que me faltou na minha vida: dar-me a oportunidade de falhar para crescer.

2.2 Influência Familiar na Escolha da Profissão

Desde cedo sabia que iria enveredar pelo ramo do desporto! Mas, no desporto, existem mais subáreas que a docência. Aqui o historial da minha família teve um papel fundamental.

Segundo Santos (2005) existem diversos fatores a ser ponderados na escolha de uma profissão, sendo eles as características pessoais, conceções religiosas, valores, situação político-económica do país, família, entre outros. Relativamente às características e sonhos pessoais, lembro-me de que quando me perguntavam o que queria ser quando fosse “grande” a resposta era sempre a mesma: jogador de futebol. Contudo aos poucos e poucos fui caindo na realidade que seria um sonho impossível. Esta crença de criança sempre me direcionou para a área de desporto.

Um dos fatores mencionados anteriormente que mais me influenciou na escolha deste percurso foi a família. A minha mãe é professora de Português, a minha madrasta é professora de Físico-química, a minha tia é professora de Físico-química, e o meu pai e o meu tio, apesar de não estarem inseridos na profissão de professor, são instrutores de condução, ou seja, ensinam algo. Dito isto, seja em que contexto estivesse, fosse na escola ou em casa, estava sempre rodeado de agentes de ensino, recebendo assim “sinais indiretos” do que iria ser a minha futura profissão. Ao longo da minha adolescência, aos poucos e poucos, fui-me inserido na profissão. Entre as conversas saudáveis de família, o assunto “escola” era ponto imprescindível. Aqui percebia o quão maravilhoso e gratificante era proporcionar novas experiências e aprendizagens aos alunos. Será que existe algo tão realizador que sentir que fomos importantes? Que fomos um pilar na formação de alguém? Que fomos fundamentais para que determinada pessoa tenha sucesso na sua vida adulta? Sinceramente acho que não.

Foquei este ponto porque, apesar de notar que os professores da minha família chegavam completamente esgotados a casa, e que por vezes transportavam este trabalho para casa, existia algo diferente no olhar e sorriso dos mesmos quando o assunto era o ensino. A envolvência, o prazer de ensinar, eram sempre características presentes nos meus familiares, mesmo que no outro lado existisse uma turma complicada. Isto fez me ver que era uma profissão que queria para a vida, onde mesmo que terminasse o dia cansado, estaria realizado.

2.3 O meu percurso e a sua influência no direcionamento para a docência

2.3.1 Vivências na EF

Como já referido, o desporto sempre foi uma das grandes paixões da minha vida. Por consequência a EF foi a minha disciplina preferida ao longo do meu processo de formação. Era sempre o primeiro a chegar a aula e o último a sair. Isto acontecia porque não sentia a obrigação de estar presente na aula, mas sim alegria em executar o que os professores solicitavam. Isto pode ser explicado pelo facto de ser a única disciplina em que o ensino se desenrola longe de uma sala de aulas, onde o aluno não tem que estar sentado numa secretária, limitado nas suas ações e a absorver os conhecimentos transmitidos pelo professor. Na EF existia um sentimento de liberdade, de exteriorização das minhas emoções através de movimentos e ações. O ter sucesso nas ações realizadas também foi algo que me aproximou à disciplina.

Berger e Luckmann (cit. por Resende et al., 2014), afirmam que existe um processo de socialização primária e secundária, sendo que no processo de socialização primária ou identidade pessoal diz respeito ao percurso do sujeito enquanto aluno "*que detém representações dos seus professores*" (Resende et al., 2014). O facto de ter professores que me motivavam, que me faziam acreditar nas minhas capacidades, e que acima de tudo, conseguiam estabelecer uma relação de proximidade e empatia comigo, mostrando que apesar de estarem a desempenharem a suas funções de ensino também eram nossos "amigos", fez me olhar para esta profissão como um sonho a alcançar.

2.3.2 Vivências como atleta e *personal trainer*

Além do contexto escolar, estive por dois momentos associados ao mundo do desporto. Primeiramente fui atleta de futebol no clube "Grupo Recreativo Cruzado Canicense", onde apesar de não termos sido campeões, foram momentos que guardarei para sempre. Nunca me esquecerei do ambiente vivido dentro dos balneários e no relvado. O sentimento de pertença a uma equipa, o de estarmos todos a lutar por um objetivo fez-me amadurecer como pessoa e desenvolver o prazer pela atividade física. Posicionava-me a médio ofensivo da equipa, o número 10, o maestro. O ter a responsabilidade de jogar numa posição importante, não me fez apenas desfrutar do jogo, como também desenvolver outras capacidades/valores enquanto pessoa.

Outro momento em que estive relacionado com o mundo do desporto deu-se após o término da licenciatura, onde comecei a trabalhar. Podia ter continuado o mestrado na Universidade da Madeira, mas queria algo diferente e melhor para a minha formação. Trabalhei durante dois anos como *personal trainer* no ginásio *Magic Health Club* situado no Funchal. Também trabalhei como monitor em campos de férias no verão. O objetivo passava por guardar o máximo de dinheiro possível para poder progredir na vida. A oportunidade de exercer estas profissões fez com que experienciasse o outro lado deste mundo, ou seja, como produtor e não como consumidor. Estes anos mostraram-me que fiz a escolha certa no rumo da minha carreira, uma vez que não sentia a obrigação e desmotivação durante estes momentos. Como se costuma dizer quem corre por gosto não se cansa, e desde que esteja inserido no desporto, esta será uma afirmação válida para mim.

2.3.3 Formação académica: secundário, licenciatura e mestrado

Realizando uma retrospetiva ao que foi o meu percurso de formação académica, existiram três momentos em que recebi um conjunto de conhecimentos importantes para a minha evolução nesta área, sendo eles: o secundário, a licenciatura e o mestrado.

Como já referido anteriormente, após terminar o 9ºano sabia que a minha vida se iria desenrolar na área do desporto. No meu ensino secundário frequentei o curso tecnológico de desporto na Escola Secundária Jaime Moniz, sendo o início propriamente dito da minha formação na área do Desporto. Foram três anos onde o foco principal foi aprender a desenvolver eventos desportivos. Apesar de não estar diretamente associado com a profissão de professor, foi importante para desenvolver competências de gestão.

Na minha licenciatura, realizada na Universidade da Madeira, onde existe uma conceção muito ligada à teoria e menos à prática, confrontei-me com o primeiro “choque” com a realidade, pois não estava habituado à carga de trabalho que o mundo universitário implica. As conceções do grupo de professores que orientam a licenciatura estão direcionadas para uma lógica de que é mais importante “saber” do que “fazer”. Ao contrário do que acontece na FADEUP, às unidades curriculares práticas, onde estão inseridas as várias

modalidades do desporto, não são avaliadas consoante o desempenho motor do aluno, mas sim através do conhecimento teórico e de como este o aplica na prática através do ensino. Ou seja, a maioria destas unidades curriculares, o aluno teria de aplicar e transmitir determinado conhecimento para a turma através de uma aula. Esta metodologia de ensino faz um transfere para a profissão de docência. Posso afirmar que foi um processo muito trabalhoso.

Algo que considero importante é o sentir-me realizado e, no meu caso, só experienciaria esta sensação fora da minha zona de conforto e ao abrigo de uma faculdade prestigiada. Seguiu-se então o mestrado em Ensino de EF e Desporto na FADEUP. Fui recebido por uma instituição, a melhor do país na sua área, onde as crenças e métodos de trabalho são diferentes do que estava habituado. Foi uma etapa complicada, uma vez que tive de me mudar para o Porto e deixar a minha ilha, a minha família, o meu trabalho, a minha vida. As saudades foram o maior obstáculo que tive de ultrapassar. Lembro-me perfeitamente de ir um fim de semana de férias e pensar que não queria voltar mais ao continente, mas depois caí em mim. Estava a fazer este "esforço" por uma razão e tive a oportunidade de estudar na melhor faculdade de desporto do país pelo que esta experiência me iria fazer crescer enquanto pessoa e melhorar as minhas capacidades enquanto profissional. Além disso, o trabalho envolvido durante esta fase era grande, onde eram idealizados tantos trabalhos, planos de aula e reflexões, que existiam semanas que não possuía tempo para a minha vida social. Contudo considero importante existir esta carga de trabalhos porque foram nestes momentos que senti as minhas qualidades a progredirem.

Olho para o meu percurso com orgulho, e sinto-me um sortudo por ter a oportunidade de, no futuro, ter emprego naquilo que gosto. Só assim serei verdadeiramente feliz

2.4 Expetativas em relação ao EP

Estágio, aquele momento em que todos os alunos que efetuaram a matrícula para o Mestrado de Ensino anseiam. É neste momento que serão aplicados um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de três anos de licenciatura e de um ano de mestrado. É neste momento que o EE desenvolve

este conhecimento, aplica-o e adquire a experiência necessária para “embarcar” nesta aventura que é ser professor.

De acordo com Dubar (cit. por Resende et al., 2014), a identidade profissional é um processo que se constrói ao longo da vida, sendo “*inacabado, contínuo e mutável*”, dado que é impulsionado pelo passado e pelas expetativas construídas relativamente ao futuro (Alarcão & Roldão, cit. por Resende et al., 2014). É assim necessário observar as expetativas, necessidades e motivações de cada indivíduo.

Possuo a ambição de estar envolvido no desporto eternamente, uma vez que é neste mundo que me sinto completamente realizado. O desporto é a minha paixão e preciso dele na minha vida. Como referido anteriormente, já possuo alguma experiência em “lidar” com crianças, e o sentir que fui importante na formação de alguém, é algo que também me eleva os patamares de autorrealização. O facto de possuir esta experiência proporcionou-me alguma “bagagem” para enfrentar o EP. Dito isto, ao procurar agregar estes dois sentimentos “encontrei” a minha profissão ideal: professor de EF.

Esperava que este estágio me proporcionasse desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal e social. Que me permitisse ser um professor eficiente, através do fornecimento de um conjunto de competências e vivências, que me levassem a solucionar os acontecimentos do contexto. Que me evidenciasse a diferença entre o que aprendemos na faculdade, a teoria, e o que verdadeiramente acontece na prática. Possuía a plena noção de que seria um período que me confrontaria com momentos de ansiedade, de dificuldades, de dor, de trabalho, mas acreditava que no fim se tornariam em momentos de superação e conquista. Fazendo uma ligação ao papel e princípios da EF e do Desporto, são nestes momentos, considerados menos bons, que as nossas capacidades progridem, uma vez que é fora da zona de conforto que evoluímos, através dos erros, da reflexão e partilha de opinião. Apesar da ansiedade, a vontade de começar a trabalhar, aprender e ministrar aulas era grande, pois tinha a completa noção de que é através do esforço e dedicação que conseguimos chegar a níveis de excelência.

Numa fase pré-estágio não faltavam incógnitas sobre tudo o que se iria desenrolar. E não falo só em relação aos meus alunos, mas também em relação à escola. Que escola cooperante (EC) iria ministrar aulas? Teria boas condições? Seria perto da minha residência? Entre outras perguntas que pairavam na minha cabeça. Será que a turma teria um bom comportamento e me desafiasse para melhorar as minhas capacidades de professor? E claro o meu NE, mais precisamente aos meus colegas estudantes-estagiários e professor cooperante (PC). Como iria ser a nossa relação? É importante que trabalhemos num clima favorável, uma vez que influência o sucesso ou falta dele no estágio. Por fim, como será o meu desempenho? Será que tenho capacidades para promover aprendizagens nos meus alunos? Será que serei capaz de controlar os comportamentos dos meus alunos? Basicamente, como será o meu comportamento em relação aos meus discentes?

Outra expetativa em relação a este momento passava por perceber como funciona o "mundo do ensino". Perceber qual o verdadeiro papel do professor e como este exerce as suas funções no seio de uma instituição. Além disso, seria no estágio que iria ter a confirmação se lecionar seria uma profissão para desempenhar o resto da vida. Muitas vezes, os estudantes seguem uma área para estudar, iludidos por determinado emprego que após o desempenhar percebem que afinal não era bem aquilo que desejavam.

Dito isto, a entrada no EP teve uma importância no desenvolvimento da minha identidade profissional, uma vez que as vivências e problemas que surgiram foram remodeladas em conhecimento e aprendizagens, tornando o mesmo num potenciador e estimulador da minha prestação enquanto agente de ensino, elevando-me para patamares superiores de excelência.

2.5 Confronto com a realidade

Esteves (cit. por Queirós, 2014), afirma que o choque com a realidade está relacionado com as diversas dificuldades que os docentes principiantes encontram no seu primeiro ano de trabalho. De facto, a transição entre a situação universitária e a situação prática foi algo que me assombrou nesta fase inicial. Estas dificuldades vão ao encontro de sentimentos como "*medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas que os professores mais*

experientes resolvem rapidamente, ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento" (Queirós, 2014, p.72). Visto que a insegurança é uma constate na minha vida, o medo de falhar foi sempre um pensamento presente ao longo do EP o que, por sua vez, trouxe consequências para a minha prática pedagógica, na medida em que me protegia demasiado nas diversas situações, como por exemplo demonstração de situações de aprendizagem. É importante que a formação inicial seja assente em bases fortes, sejam elas teóricas ou práticas, preparando o futuro professor de EF a enfrentar e proteger-se para este confronto com a realidade, através do fornecimento de ferramentas e habilidades que o permitirá encontrar estratégias e resolver as situações adversas.

Segundo Hüberman (cit. por Queirós, 2014, p.72), o início da profissão encontra-se associado a dois estágios: a sobrevivência, onde existe uma constante preocupação consigo próprio; e o da descoberta, "*que é o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor*". Numa fase inicial a sobrevivência foi um conceito muito frequente na minha prática. Isto devido à insegurança, já abordada anteriormente, onde tudo o que fazia era colocado em questão por mim. Contrariamente a este sentimento existia a satisfação por, após tantos anos de formação carregados de desafios e superação, seja em contexto teórico ou prático, finalmente chegar o meu debute na profissão docente.

A entrada na profissão pode ser classificada como fácil ou difícil, sendo que no primeiro caso os professores associam com a manutenção de um clima positivo com os estudantes, com um bom domínio do ensino e entusiasmos, enquanto que no segundo caso os docentes associam à carga excessiva de trabalho, ansiedade, dificuldade com os discentes e sentimento de isolamento (Queirós, 2014). Experienciei um amálgama destas sensações. Por um lado, a minha turma permitiu que desde o primeiro dia me sentisse à vontade, por outro lado, numa fase embrionária do estágio existiu uma grande quantidade de tarefas a desenvolver. Refiro-me ao "trabalho de casa" de um professor: construção de um plano anual de turma (PAT), de um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) e planos de aula para a modalidade, construção de grelhas de avaliação, entre outros. Além disso foi necessário uma constante preparação e investigação bibliográfica sobre os conteúdos exigidos para as modalidades

deste ano de escolaridade. Foi uma fase complicada porque é dificultoso conciliar todas as tarefas, ainda mais no caso de um principiante que nunca tinha realizado tais funções anteriormente. Com isto, experienciei sentimentos de desilusão, uma vez que percebi que não estava completamente preparado para a viagem que se avistava. Foi então importante construir um mapa de trabalho de forma a conseguir organizar e gerir melhor o trabalho que tinha de elaborar. Este "trabalho de casa" tinha como objetivo central alcançar o início da prática pedagógica com as bases e o conhecimento necessário para potenciar as aprendizagens dos meus alunos.

As reuniões de NE, as reuniões de grupo de EF e as reuniões de turma também foram uma realidade nesta fase embrionária do EP. Estes momentos de contacto com os atores principais da comunidade escolar deu-me a oportunidade de contemplar, examinar, perceber e interiorizar como funciona os bastidores da peça chamada "ensino".

Após esta etapa, recheada de tarefas, chegou ao início do 1º Período, o primeiro dia de aulas. Recordo-me perfeitamente deste dia e dos meus pensamentos: "serão assim os meus dias o resto da minha vida". Durante muitos anos sonhei com este momento, no qual me tornaria efetivamente professor. Este momento chegou com a premissa de novos desafios associados não só ao meu desenvolvimento, sejam eles cognitivos, sociais e comportamentais, mas também à responsabilidade de ter sobre mim o peso de educar jovens. É neste momento que o professor sente a responsabilidade profissional sobre os seus ombros (Queirós, 2014). De repente deixei de ser um aluno e passei para o papel de uma figura importante e que deve servir de modelo para os discentes. Apercebi-me que a partir deste momento estava num processo de moldação do meu próprio "eu", tanto ao nível pessoal como social e profissional. Com a elevação da responsabilidade, acentuou-se os sentimentos de apreensão e insegurança. Foi neste instante que realmente percebi a relevância que o EP iria ter na conclusão do meu processo de formação.

As inúmeras tarefas não cessaram à medida que a prática pedagógica se desenrolava. Os planos de aula e as reflexões das mesmas eram uma constante todas as semanas. Este trabalho contínuo tem como intuito capacitar o professor no exercício da sua profissão. É importante que estas tarefas sejam realizadas

simultaneamente a um trabalho de investigação dos conteúdos que são lecionados, permitindo um aprofundamento dos conhecimentos, que por sua vez irá possibilitar que o docente fique numa posição mais confortável face ao contexto apresentado, e também, permitir a construção de exercícios mais eficientes.

A primeira unidade didática (UD) que lecionei foi a ginástica de solo. Uma modalidade que tive pouco contacto ao longo da minha vida escolar. Apesar de saber quais os critérios de êxito dos diversos conteúdos, tenho algumas dificuldades em executar os mesmos. No seguimento da lógica do parágrafo anterior, foi importante desenvolver um trabalho explorativo dos diversos elementos gímnicos a abordar, procurando aproximar o meu conhecimento a níveis satisfatórios para o ensino da modalidade. E foi através desta procura de potenciar os meus saberes que evidenciei a importância do PC e do NE. O primeiro, intitulado de especialista no ensino, através da sua experiência e sabedoria, foi auxiliando e corrigindo o meu processo de ensino, e em conjunto com os meus colegas estagiários procedíamos a um trabalho de colaboração, onde todos equacionávamos diversas medidas, estratégias e comportamentos para melhorar as nossas prestações.

Como referido anteriormente o desenvolvimento profissional foi algo que senti que estava a ser potenciado ao longo desta fase. Este encontra-se associado à competência docente. O docente para promover aprendizagens nos seus alunos deve basear a sua ação em premissas reflexivas. Dito isto, a prática reflexiva é um dos instrumentos que o professor possui à sua disposição para desenvolver as suas capacidades de ensino. É, nestes momentos, que o professor irá perceber quais os aspetos que correram menos bem, e a partir daí potenciá-los com vista a melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem (E-A). Esta foi uma grande dificuldade encontrada e experienciada ao longo do meu EP. Apesar de saber a importância deste ato e de o treinar semana após semana, era complicado escrever sobre o que aconteceu na aula, encontrar os problemas associados à mesma e procurar soluções que me fizessem progredir. Com isto não quero dizer que não tive sucesso nas potencialidades da reflexão, até porque senti que evolui. O que quero dizer é que poderia ter crescido mais se tivesse o dom da reflexão. Esta falha em mim é explicada pelo facto de nunca

ter motivação para a leitura e escrita, uma vez que sempre tive preferência, depois da EF, pelas disciplinas de ciências matemáticas.

Existe outros fatores que partem do professor e influenciam o sucesso do processo de E-A: a instrução, o feedback (FB), a organização dos exercidos, entre outros. É importante que o professor consiga refletir sobre estes fatores e, consequentemente, preparar-se no sentido de levar aos alunos as melhores condições de aprendizagem. Se existe algo que aprendi é que os alunos são o centro/foco das nossas ações, sendo imperativo que tudo o que façamos seja em prol dos mesmos, procurando sempre fazer uma análise dos mesmos, indo ao encontro dos objetivos que pretendemos. Além disso, é imprescindível que do outro lado tenhamos alunos que estejam empenhados, se comportem e colaborem nas diferentes tarefas desenhadas pelos professores.

Outra dificuldade experienciada relacionava-se com a temática do planeamento das UD. O facto de não existir documentos orientadores, levou à necessidade da construção dos mesmos (MEC) o que, consequentemente, levou a que não tivesse total certeza do material que tinha preparado, aumentando assim a possibilidade de errar. Contudo, tal como aprendi, é no errar e no refletir que ultrapassamos as dificuldades experienciadas, tornando-nos mais autónomos e eficazes, desenvolvendo assim um conjunto de capacidades inerentes ao ensino.

Nesta perspetiva, na minha opinião, a formação inicial forneceu as bases necessárias, sejam elas vivências e conhecimentos, para o exercício das funções na escola. Contudo o contexto escolar é imprevisível e complicado, sendo necessário que o professor esteja em constante formação para que consiga ultrapassar as dificuldades, direcionando o processo de E-A a bom “porto”. O ofício de docente é um processo que é otimizado ao longo da experiência e do percurso do mesmo.

3. Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1 EF

O conceito de EF corresponde à EF escolar, mais precisamente a uma disciplina inserida no currículo formal da escola, sendo que a sua expressão está associada ao estudo, investigação e teorização da atividade motora dos seres humanos (Matos, 2004).

Nos dias que correm a EF tem sofrido uma constante desvalorização no currículo nacional, uma vez que a tendência atual está mais centrada nos resultados do que efetivamente na ação educativa dos discentes. Além disso, de acordo com Siedentop (cit. por Kirk, 2006) o currículo de EF está mal estruturado, uma vez que não oferece aos seus estudantes unidades didáticas longas e com diversidade de matérias. Isto é problemático porque não permite que os alunos passem determinado patamar, uma vez que não há oportunidade de consolidação de conteúdos e passagem para níveis superiores de compreensão e capacidade. É imperativo que os profissionais desta área comecem a delinear novos percursos a percorrer que promovam e estimulem, tanto os alunos como os docentes num conjunto de vivências e ensinamentos significativos. É necessário que os professores repensem a sua prática pedagógica e deixem de optar por facilitismos, através do ensino de técnicas fora do contexto ou estabelecer jogos sem supervisão, e comecem a dar preferência ao ensino dos conteúdos a partir do contexto de jogo.

Uma das soluções para viabilizar a disciplina de EF passa pela utilização do Modelo de Educação Desportiva (MED), apresentado por Siedentop em 1987. Este modelo de ensino irá tornar o aluno o centro do ensino, permitindo que este desenvolva conhecimentos adicionais além dos tradicionais (capacidades motoras). A sua utilização irá potenciar conhecimentos assentes em normas e valores, sejam eles a responsabilidade, a cooperação, o respeito, a autonomia, a resiliência, entre outros. "*A formação dos valores é importante na EF mas necessita de ser integrada numa estrutura normativa mais abrangente que se articule com as finalidades de uma boa EF*" (Matos, 2012, p.156). Além disso são promovidos o gosto e o empenho na disciplina. É necessário um trabalho pedagógico destes valores, onde o objetivo global passa pela formação integral

da pessoa (Matos, 2012). E será apenas assim que nós, professores de EF, iremos devolver à nossa disciplina o estatuto de disciplina fundamental no currículo.

Em suma, a EF deve procurar participar na formação integral dos indivíduos preparando-os para a vida adulta. Temos de abandonar o pensamento que a EF serve, única e exclusivamente, para o ensino de habilidades nas diferentes modalidades. O professor deverá ter a responsabilidade de idealizar situações de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento dos seus alunos e, para isto, é necessário um trabalho de casa, onde se equaciona qual é a melhor estratégia para promover este desenvolvimento, tendo sempre em consideração o espaço, material e o tipo de alunos que temos a frente.

3.2 Escola: a importância desta instituição

A escola é um espaço onde existe uma constante transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, procurando fornecer ensinamentos ao jovem para que este possua as bases necessárias para compreender o mundo.

A sociedade contemporânea "vive" num cenário pós-modernidade, pelo que a escola necessita de atuar de acordo a ir ao encontro à resposta a uma pergunta: que tipo de Homens queremos formar? (Gadotti & Romão, 1997). É necessário que a escola eduque os seus estudantes numa lógica de adaptação aos diversos contextos existentes, sendo uma instituição privilegiada de transmissão de cultura, formando os jovens e adolescentes no caminho para a sua vida adulta, integrando-os e fornecendo os utensílios necessários para a vida em sociedade.

É importante que esta instituição deixe de utilizar estratégias de reprodução de conhecimentos, e comece a possuir uma "mente aberta", valorizando não apenas as diferenças presentes nos diversos alunos como também a construção de projetos originais, que permitiam personalizar o ensino em prol dos seus estudantes. Esta valorização das diferenças permite à escola formar "*cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça*" (Freitas, cit. por Silva & Ferreira, 2014, p.9).

A escola é uma instituição social com importância na sociedade, uma vez que para além de apresentar um papel de fornecer uma preparação intelectual e moral aos alunos, promove também a inclusão social (Silva & Ferreira, 2014). Por mim falo, uma vez que possuo uma personalidade mais tímida, a escola fez com que eu desenvolvesse a minha capacidade social e de fazer novas amizades. A mesma tem de possuir no seu ADN uma lógica de igualdade de oportunidades, estimulando todos os alunos, proporcionando aprendizagens e tratamentos consoante as suas características e necessidades individuais.

A escola não está apenas centrada no desenvolvimento dos seus estudantes como também nos seus professores. É neste espaço que ocorre uma formação contínua dos agentes de ensino, uma vez que é importante que as metodologias e estratégias pedagógicas sejam constantemente ajustadas ao contexto do ensino atual. Este desenvolvimento profissional deve centrar-se numa lógica reflexiva, (re)construindo constantemente a identidade pessoal e profissional.

Em suma, o desenvolvimento da raça humana está diretamente relacionado com o tipo de escolas que possuímos no globo. Neste caso, o termo escola não está direcionado para a tipologia e arquitetura dos espaços disponíveis para o ensino, mas sim para as metodologias e estratégias pedagógicas que este ambiente proporciona ao seu público. É importante que a escola desenvolva um trabalho para estimular os alunos deste século, deixando de parte metodologias antigas, preparando assim os indivíduos para as diversidades e complexidades da vida em sociedade.

3.3 EC: ESFV

A ESFV “nasceu” em 1898, tendo várias designações até atingir aquela que possui atualmente (1974-presente). Não foram apenas as designações que foram alterando, mas também os edifícios, sendo que existiram transições entre diversos edifícios repartidos pela cidade do Porto. O atual é situado na rua do Covelo, freguesia de Paranhos. Dito isto, a escola localiza-se numa das freguesias mais populosas do concelho do Porto, o que permite que exista uma grande densidade e diversidade populacional e socioeconómica.

Neste estabelecimento de ensino a oferta formativa vai desde o 7ºano até ao 12ºano, sendo que existem turmas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e o curso profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

A ESFV possui três espaços destinados para o lecionamento das aulas da disciplina de EF o: Ginásio Grande (E1), o Ginásio Pequeno (E2) e o Espaço Exterior (E3).

O E1 situa-se no andar 0 e assume a marcação de um campo de voleibol com as medidas oficiais, assim como três campos de badminton que se situam perpendicularmente ao campo de voleibol. Deste mesmo ginásio fazem parte duas redes: a rede oficial com os postes correspondentes e uma rede comprida que abarca os 3 campos de badminton.

O E2 é um ginásio que surgiu após a fusão de duas salas de aula de forma a colmatar a limitada existência de espaços interiores para a prática desportiva. Ao apresentar dimensões reduzidas dificulta o lecionamento de aulas em turmas grandes. Este espaço situa-se no piso -1 da ESFV e possui 4 janelas com oscilobatentes, utilizadas para arejar a sala sem ter a janela completamente aberta, abrindo apenas uma fresta na vertical. Contudo a ventilação por vezes não é a mais indicada.

O E3 situa-se num espaço paralelo ao edifício principal onde decorrem as aulas e onde estão alocados os diversos espaços relativos à gestão da escola. Este espaço é constituído por dois campos, um deles coberto e o outro descoberto, sendo que ambos são circundados por um percurso normalmente utilizado nas aulas de avaliação do Teste de Cooper. Estes campos externos possuem duas balizas próprias de um pavilhão gimnodesportivo (futsal e andebol). O campo coberto está munido de linhas de futsal, andebol, voleibol e basquetebol, sendo que no campo descoberto poderemos encontrar as linhas de futsal e basquetebol.

A escola tem como missão preparar os diversos cidadãos para a vida futura, preparando-os para os desafios da vida. Para isso é necessário que sejam incutidos valores e competências, que sirvam como linha orientadora. Dito

isto, o estabelecimento é uma escola de referência e excelência. “Mais informados, mais capazes, mais livres” é o lema da escola.

Continuando no campo da excelência, a escola define determinados pressupostos:

- “*Que seja um lugar de saber, onde a divulgação e a aplicação do conhecimento científico e das inovações tecnológicas*
- *Que valorize as competências inerentes ao desenvolvimento da socialização, nomeadamente, o empenho, o trabalho.*
- *Em equipa, a cooperação, o sentido de pertença, a responsabilidade e a autonomia*” (ESFV, 2019).

À luz dos princípios e valores definidos, a escola procura seguir um caminho que leve a três finalidades: “*estímulo ao desenvolvimento de uma identidade e cultura de escola que permita agregar toda a comunidade educativa; abertura à inovação de práticas pedagógicas diferenciadoras e integradoras, que visem a permanente melhoria do sucesso educativo, para todos os alunos; promoção de atitudes e valores que tornem os nossos alunos capazes de enfrentar uma sociedade em permanente mudança e que exige, de forma crescente, competências sociais que os capacitem para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável*” (ESFV, 2019).

A escola disponibiliza ainda atividades curriculares aos alunos, proporcionando novas experiências enriquecedoras, que procuram potencias as competências e conhecimentos dos estudantes. Exemplo destes projetos são: Educação para a Saúde, Desporto Escolar, entre outros.

3.4 EP

O EP é o momento em que o futuro professor de EF entra efetivamente no mundo da docência, mais precisamente numa escola real, onde irá realizar um transfere de conhecimentos adquiridos e moldados ao longo do seu processo de formação, sejam eles de carácter teórico ou prático. Será durante esta fase que EE irá progredir nas suas capacidades, através de uma exposição a diversos contextos, que o irão fornecer ferramentas para melhorar a sua prática pedagógica.

O EP é encarado como uma das etapas nucleares no processo de aprender a ser professor (Gomes, Queirós, & Batista, 2019) uma vez que o professor-estagiário coloca em prática os conhecimentos aprendidos anteriormente, aplicando-os em contexto escolar. Estes conhecimentos são aliados à identidade, uma vez que o comportamento do professor é modelado consoante as suas experiências, crenças e valores que este detém sobre a sua profissão.

A teoria adquirida ao longo de quatro anos de formação inicial não é suficiente para preparar completamente o professor para o exercício da sua profissão. É necessário que este tenha a oportunidade de vivenciar a prática real, uma vez que só assim irá interiorizar como funciona este mundo. A aprendizagem acontece através de práticas contextualizadas, onde o estudante envolve-se ativamente no contexto promovendo a atribuição de *"significado às ações*" (Wenger, cit. por Gomes et al., 2019). Esta inclusão e participação no seio escolar permite que o estagiário detenha uma perspetiva central, compreendendo as diferentes variáveis deste mundo e, com isto, se adapte ao contexto. A complexidade e imprevisibilidade são duas características desta profissão, sendo necessário que o professor equacione e se adapte ao contexto apresentado. O professor, ao ser confrontado com diversas situações, sejam elas positivas ou negativas, irá proceder à prática reflexiva, evoluindo a partir destes contextos.

O professor principiante deve desenvolver a sua prática de ensino em contexto real sob a alçada de professores experientes, inserindo-o na realidade sociocultural, promovendo o "*desenvolvimento de um conhecimento profissional situado*" (Sirna, Tinning & Rossi, cit. por Gomes et al., 2019). O PC é uma peça fundamental no sucesso do EE, promovendo uma descoberta guiada ao seu discípulo, orientando-o e estimulando-o ao longo da prática pedagógica. Sem ele o EE ficaria desorientado, não sendo capaz de alcançar o sucesso, uma vez que as suas ações não estariam assentes numa base sólida.

Concluindo, o EP é um momento chave na carreira profissional do futuro professor de EF, uma vez que vai fornecer as ferramentas, sejam elas associadas ao conhecimento e à experiência, para inserir o EE neste universo. É importante que este momento seja recheado de desafios e exigências, permitindo que o indivíduo se adapte e aprenda, influenciando o seu

amadurecimento pessoal, social e profissional. São a partir destas situações que irão surgir as experiências emocionais, que irão intensificar as vivências de ensino no EP, "*requerendo a capacidade de pensar, agir, integrar e aplicar habilidades em situações e condições diferentes e com grupos e pessoas distintas*" (Timoštšuk & Ugaste, cit. por Gomes et al., 2019).

3.5 NE

Segundo Gomes et al., (2019) a constituição da comunidade prática é dos fatores mais importantes no processo de formação inicial. Isto porque é uma estratégia de partilha de informação e colaboração entre os constituintes do NE, onde o PC e o professor orientador (PO) assumem uma função de suporte aos estagiários. "*Os professores cooperantes são aqueles que mais influenciam a qualidade da experiência formativa do estudante-estagiário e moldam frequentemente o que eles aprendem no modo como os orientam*" (Weiss & Weiss, cit. por Gomes et al., 2019). Este acompanhamento deve ser realizado no sentido de promover no estagiário a reflexão do "porquê da prática", permitindo ao EE o alcance de patamares superiores de excelência, potenciando assim a sua prática pedagógica.

O meu NE é formado por mim e mais dois colegas. Numa fase inicial, quando soube quais seriam os constituintes do núcleo, fiquei um pouco apreensivo, uma vez que não conhecia nenhum deles, pois éramos de turmas diferentes. No entanto, da perspetiva que me encontro, penso que nos adaptamos bem uns aos outros. Como estudantes de Mestrado, temos competências inerentes como trabalhadores e responsáveis.

Numa fase inicial do nosso estágio, e uma vez que estávamos numa fase de adaptação e de grande carga de trabalho, auxiliamos forças e trabalhamos em conjunto. Nas primeiras semanas estivemos muitas vezes juntos, procurando partilhar conhecimento e elaborar um conjunto de documentos para as avaliações diagnósticas. Além disso, estivemos presentes nas avaliações diagnósticas uns dos outros de forma a facilitar o "choque com a realidade".

As observações das aulas, um dos outros, ao longo da prática profissional, permitiu que pudéssemos trocar opiniões, metodologias, estratégias, entre outros. Outro modo de potenciar as nossas capacidades foi o facto de estarmos

a aprender com os pontos positivos e negativos de todas as aulas dos nossos colegas.

Outro autor importante no sucesso do NE é o PC. O primeiro contacto que tivemos com o PC foi nas instalações da FADEUP, numa aula destinada à apresentação destes intervenientes com os seus EE. Após este momento, as reuniões de NE foram marcadas para todas as terças-feiras, com início às 10h30. Estes momentos de reunião com o PC foram importantes, além de permitir organizar e gerir as tarefas semanais, era discutido os casos mais relevantes das últimas semanas, percebendo quais os aspetos que deveríamos potenciar, e quais os tópicos que deveríamos abordar de forma diferente.

Relativamente ao PC, este passou a imagem de competente, organizado e exigente. Além disso, e apesar de ser nosso professor, sempre quis ser tratado como um “amigo”, um “colega de profissão”, onde tanto nós, EE, como ele estávamos em aprendizagem, através da partilha de informação. Possuiu uma disponibilidade extraordinária para auxiliar, orientar e recomendar os caminhos a seguir. Inicialmente esteve muito presente nas aulas, fruto da nossa inexperiência em saber lidar com o contexto. À medida que a prática pedagógica evoluía, as nossas qualidades como professor também progrediam, e devido a isso fomos ganhando mais espaço e autonomia para lecionar as nossas aulas. Foi muito importante a presença de um professor experiente ao longo desta aprendizagem.

Além disso, todos os NE estão sobre a supervisão de um PO. Relativamente ao mesmo, é de salientar a sua dedicação e disponibilidade para auxiliar, demonstrando uma grande proatividade, disponibilização de documentos, partilha de conhecimento, conselhos, entre outros.

Sinto-me um sortudo por ter feito parte deste NE. Dizem que na faculdade é cada um por si, contudo aqui foi diferente. Fomos um por todos e todos por um.

3.6 10º Ano – O meu primeiro grande desafio

Em termos de idades, a turma situa-se nos 15 anos, existindo três exceções: em dois casos os alunos têm 16 anos; enquanto no último caso tem 18 anos. Estes casos são explicados devido a retenção em um dos anos letivos ao longo do percurso académico.

Cerca de 42% dos alunos deslocam-se para a escola a pé enquanto que 33% deslocam-se de carro. Os restantes 25% efetuam este percurso de autocarro. Relativamente ao tempo "gasto" nesta deslocação, em média os alunos precisam de 19 minutos.

Em relação à escola frequentada anteriormente, 8 dos 12 alunos continuaram na escola. É de salientar que um aluno é natural do Brasil. Relativamente ao gosto pelas disciplinas podemos constatar que a EF "aparece" na preferência de dois alunos, e como menos apreciada em um aluno. Se observarmos os dados da classificação obtida no ano anterior, podemos constatar que 58% dos alunos tiraram nota 4, 33% obtiveram 3 valores, enquanto que 9% (um aluno) obteve nota máxima. Com este indicador podemos que constatar que estamos perante uma turma de nível médio-alto. Ainda na disciplina de EF, 34% dos alunos possuem preferência pela modalidade de Badminton.

Relativamente às expetativas sobre o percurso académico, 50% da turma tem como objetivo a conclusão do mestrado, enquanto que 25% e 17% procuram concluir o doutoramento e licenciatura, respetivamente. É de salientar que um aluno respondeu que tinha como expetativas a conclusão do 12ºano. Este indicador "mostra" que os alunos têm já expetativas para a vida futura, o que pode ser "traduzido" como empenho para atingir esses objetivos.

As informações relativas à preferência das modalidades foram importantes para o planeamento das diversas unidades didáticas, uma vez que estas informações permitiram identificar as motivações dos alunos, sendo uma estratégia útil utilizá-los quando estes possuem mais incentivo para a modalidade.

Em suma a turma é constituída por alunos bem-comportados, apresentado sempre grandes níveis de respeito por mim. Em relação ao empenho podemos

dividir a turma em dois grandes grupos: os muitos esforçados e os que se não forem constantemente estimulados vão se “apagando” ao longo da aula.

4. Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional – O início da minha "vida"

4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

O capítulo da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem integra as temáticas da educação, da EF, da conceção e do planeamento. Também consta neste ponto a operacionalização do processo de E-A, onde serão descritas as problemáticas encontradas ao longo da minha prática pedagógica, bem como as estratégias encontradas para ultrapassar estas adversidades.

4.1.1 Importância da Educação no Desenvolvimento do Homem

Sem educação não existe desenvolvimento. A escola é uma instituição que possui como objetivo central transmitir um conjunto de conhecimentos ao seu público alvo, procurando fornecer assim as bases necessárias para a sobrevivência neste mundo. Contudo, este espaço não se centra apenas na transmissão de matérias, como também se foca no desenvolvimento integral e social do ser humano. É, logo após o contexto familiar, o espaço socializador que mais estimula as crianças e jovens. Ao potenciar mecanismos como o diálogo e a participação, possibilita que as relações sociais sejam a base, onde se "*apoiarão o desenvolvimento psicossocial e humano das crianças*" (Virães, 2013, p.32). Isto é muito importante porque, na minha perspetiva, mais do que formar um génio, é importante fornecer ferramentas para que os indivíduos possam coabitar em sociedade.

A escola deve fazer o aluno pensar, refletir, analisar, criticar, argumentar, avaliar, entre outros. Para que isto aconteça é importante que o trabalho do professor seja bem estruturado, utilizando diversas metodologias de ensino participativas e desafiadoras, que estimulem cognitivamente, fisicamente e socialmente o aluno. É neste sentido que nós, professores, devemos orientar o nosso trabalho, procurando sempre centrar o aluno no processo de E-A. O discente deve ser estimulado a "*pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista*" (Freitas, cit. por Silva & Ferreira, 2014, p.9). A utilização de metodologias eficazes serão determinantes na promoção do desenvolvimento integral do

jovem, preparando-o não só para viver em sociedade, como também para fazer "frente" aos desafios e barreiras que encontrará ao longo da sua jornada.

4.1.2 Legitimação da EF

No passado a disciplina de EF foi desvalorizada, não só em Portugal, mas em todo o mundo. Esta desvalorização foi reforçada por Graça (2015) referindo que a EF se encontrava em instabilidade, sendo a obesidade infantil e os baixos níveis de aptidão física indicadores da falta de identidade da EF. O referenciado anteriormente não aparece como responsabilidade única da EF, uma vez que não existe uma preocupação para a criação de um plano nacional de formação desportiva que inclua os cidadãos para a vida fisicamente ativa e saudável.

Devido a esta condição de maior vulnerabilidade no contexto curricular, existiu a necessidade de uma constante afirmação na EF pelos profissionais e pela qualidade das suas aulas de forma a incluir situações práticas com intencionalidade educativa e significado cultural, que promovam sentimentos de prazer aos discentes através da utilização dos valores do desporto.

Os temas da saúde, combate ao sedentarismo e a obesidade têm sido extremamente utilizados nos discursos para a legitimação da EF. A EF tem sido distinguida como uma área que se dedica apenas ao físico (Vlieghe, cit. por Batista & Queirós, 2015). Este discurso não oferece um conteúdo educativo à disciplina, uma vez que neste o objetivo passa por proporcionar estilos de vida ativos aos alunos, e não aprendizagem em contexto escolar.

A EF está incluída no currículo escolar uma vez que apresenta legitimidade na evidência do seu valor educativo, na sua capacidade de aumentar a compreensão e a ação no mundo, pela contribuição para o bem-estar e a realização dos indivíduos (Graça A., 2015). A disciplina de EF oferece aos seus alunos um conjunto de conceitos que não são lecionadas nas restantes disciplinas, como por exemplo o trabalho em equipa, o colaborar com os colegas em busca de um objetivo comum, o saber liderar um grupo, ultrapassar dificuldades e saber reagir face as mesmas, o saber respeitar os colegas ou adversários, entre outros. Os discentes adquirem o conhecimento do "eu" e desenvolvem das competências, sendo um pilar na formação do indivíduo, dando diversas ferramentas que permitem o desenvolvimento de cidadãos mais

aptos para a vida futura e as adversidades do dia-a-dia e que se integrem mais facilmente na sociedade.

Temos, assim, que usufruir ao máximo o nosso "palco" de atuação, a escola, onde o nosso público-alvo reside, e potenciar as características que tornam a EF única. Devemos utilizar estratégias que favoreçam e incentivem o gosto pela atividade física, aliada a estratégias pedagógicas que permitam a formação do ser humano enquanto ser social, cognitivo e físico.

Posso afirmar que, a EF foi importante para o meu desenvolvimento, principalmente a nível social, uma vez que tinha dificuldades em interagir com os meus colegas no início do ano letivo e, neste contexto, existia uma tendência para criação de empatia e colaboração com os mesmos, facilitando a minha integração em círculos de amizade. Além disso, uma das minhas problemáticas, como já mencionado anteriormente, é a insegurança, e o experienciar situações de autossuperação fez aumentar os meus níveis de autoconfiança e acreditasse que era capaz de superar as adversidades que iam surgindo no meu percurso

Em suma, "*prescindir do desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas; e a favorecer a proliferação do laxismo e relativismo, do individualismo e da indiferença*" (Bento, 2012, p.7).

4.1.3 Sou Professor de EF: Conceções de Ensino

A construção do "eu" profissional começa deste o período em que somos crianças e evolui ao longo da carreira, sendo influenciada pela escola e contextos políticos, que "*inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional*" (Marcelo, 2009, p.112). Estas conceções influenciam a forma como o docente determina e coloca em prática a sua prática pedagógica, sendo que o conhecimento que o docente detém da disciplina que ministra interage com as convicções e crenças sobre a educação, o ensino e a aprendizagem. As conceções são assim a primeira etapa do processo de E-A.

Os professores desenvolvem crenças sobre o ensino a partir do momento em que experimentam o processo como alunos, continuando a evoluir aquando começam a lecionar. Dito isto as minhas conceções foram influenciadas à medida que vivenciei o processo de aprendizagem. Desde muito cedo estive associado ao desporto, mais precisamente ao Futebol, que persuadiu a minha forma de ser, a minha compreensão sobre esta área. Além disso, o facto de ter sido aluno durante doze anos, forneceu um reportório de conhecimentos e experiências em contexto de ensino. Foram estas vivências, dentro de campo e nas aulas de EF, que me fizeram direcionar por este caminho. Além disso, estes dois contextos moldaram a minha personalidade e a forma como interpreto determinadas situações, dado que me incutiram normas, princípios e valores que contribuíram para a minha educação pessoal e profissional. O respeito pelo adversário e pelos colegas da minha equipa, a entreajuda entre companheiros para alcançar um objetivo comum, a superação para alcançar patamares superiores, o aprender a ganhar e a perder, resiliência, entre outros são exemplos do como o desporto contribuiu para o meu desenvolvimento.

A conceção de ensino é a base do processo de E-A. Como declara as Normas Orientadoras do EP a conceção planeia a "*atividade do ensino quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos*", por intermédio de uma análise aos planos curriculares, programas de EF, investigações na área e com os próprios saberes da EF (Normas Orientadoras do EP, p.3). Só após esta análise é que poderemos proceder ao planeamento do processo de E-A.

Nesta medida, precedentemente ao EP foi solicitado pelo PC a leitura e análise de documentos, tais como o Programa Nacional de EF do Ensino Secundário, o Regulamento Interno da EC, o Projeto Educativo da EC, o Regulamento do EP, as Normas Orientadoras do EP e o Estatuto do Aluno (Lei nº39/2010 de 2 de setembro). É claro que as leituras dos documentos por si só não constroem uma conceção de ensino, mas fornecem uma base para o professor planear.

Como foi referido, a conceção de ensino se altera ao longo da experiência. O meu caso não foi exceção. A partir do momento que passei para o papel de

professor, as minhas convicções sobre como deveria ser um bom professor foram-se alterando, adaptando assim ao contexto e características vivenciadas no EP. Aquando cheguei ao primeiro dia de EP tinha a crença de um ensino mais rígido. Baseava-me na premissa de que se assumisse uma postura mais "militar", os alunos iriam me respeitar e, consequentemente, realizar as tarefas propostas. Realizando um transfere ao PI, nesta fase baseei a minha prática pedagógica nos estilos de ensino comando e tarefa. Isto deve-se ao facto de, nestes dois, conseguir controlar melhor a turma, uma vez que se encontram mais centrados no professor e na repetição de tarefas. Contudo à medida que se ia desenrolando a prática pedagógica fui alterando a minha maneira de ser. Senti essa necessidade porque precisava de ganhar a confiança da turma, e se continuasse muito autoritário não o iria conseguir.

> "*Aqui está mais um aspeto que tenho que melhorar, o adotar uma postura mais amigável, e não ser tão autoritário (…) Se continuar a adotar um estilo autoritário/ "militar" posso perder a mão da turma*" (Reflexão de Aula de Futebol, 29 de setembro de 2019).

Após a primeira UD procurei exercer uma postura mais relaxada, contudo caso existisse comportamentos desviantes, voltava ao registo inicial. No caso da minha turma, bastava esta mudança de comportamento para resolver o problema, contudo estou ciente que existe turmas em que não é suficiente, sendo necessário encontrar estratégias que para resolver estas adversidades. Por exemplo podemos aplicar uma tarefa extra de carácter física sempre que existir este tipo de comportamentos.

4.1.4 Planeamento: Definir Metas para Melhorar o Ensino

O planeamento, organizador do processo de E-A, deve ser um instrumento que guie os professores ao longo do ano letivo, indo ao encontro dos objetivos delineados. A elaboração de um planeamento deve seguir os seguintes passos: 1) escolha de objetivos gerais e específicos; 2) pontos chaves; 3) pesquisa das dificuldades conceituais; 4) nomeação de estratégias e atividades didáticas; 4) construção de avaliações em concernência com os objetivos, pontos chaves e dificuldades dos alunos (Villani, 1991). Assim na minha prática pedagógica foi necessário recorrer a três planeamentos, sendo eles o PAT, a UD e o PA.

4.1.4.1 PAT: macro

No início da prática pedagógica cada EE do NE teve de construir um PAT onde contemplasse as diversas UD a lecionar, os seus horários e espaços. O objetivo da conceção deste documento passou por fornecer um cronograma/guião, permitindo assim estruturar a prática pedagógica da turma residente. Esta esquematização foi importante, na medida em que, simplificou a preparação das matérias a lecionar durante a UD, uma vez que, ao possuirmos o panorama geral do número de aulas disponíveis para cada modalidade, é mais simples organizar o planeamento dos diversos conteúdos a abordar, potenciando o processo de E-A e, permitindo, consequentemente, que os alunos consolidem as matérias lecionadas.

A elaboração deste documento não proporcionou dificuldades, uma vez que já estavam definidas pelo PC as modalidades que iriam ser abordadas, bem como a gestão temporal e espacial das mesmas. Isto porque, a EC possui um sistema de rotação de espaços predefinidos, sendo que a cada determinado período temporal existe uma alteração de instalações por parte da turma, e consequentemente, permuta de modalidade a lecionar. Ainda assim foi necessário recorrer ao Plano Anual de EF da EC, ao Calendário Escolar do Ano Letivo 2019/20 e a um PAT modelo disponibilizado pelo PC para idealizar este manuscrito.

Os tópicos centrais incluídos no PAT são a UD, o número de aula da UD e número de aula geral, a data, o horário e o espaço. Neste não foi incluído os conteúdos a abordar em cada aula, uma vez que essa informação era inserida no MEC, mais precisamente no módulo 4.

Algo que foi característico no PAT foi a sua constante alteração à situação. Ou seja, inicialmente existiam diversas intenções pedagógicas relativamente ao número de aulas para determinada modalidade e, à medida que se desenrolava a prática, sucediam-se situações imprevisíveis, como situações climatéricas adversas ou visitas de estudo, que obrigavam a uma readaptação do guião de ensino, originado assim sete versões deste instrumento. Esta situação fez-me percecionar que, por mais eventualidades aconteçam, é importante que o

professor possua a capacidade de estar em constante adaptação ao contexto imprevisível escolar.

As unidades didáticas lecionadas na minha turma residente (10º ano) estão retratadas na tabela 1. Nesta tabela encontra-se espelhado um quadro-resumo sobre o contexto encontrado nas diferentes modalidades, mais precisamente os modelos e estilos de ensino utilizados, os objetivos de aprendizagens propostos para o contexto da turma, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para contornar estas adversidades. Por outras palavras, a esquematização retrata um panorama geral do que foi a minha prática pedagógica.

No 1.º Período, e antes de se iniciar o ensino propriamente dito das diferentes modalidades, foi necessário utilizar as aulas das duas primeiras semanas de aulas para a apresentação e avaliações diagnósticas (AD) dos alunos nas unidades didáticas de Ginástica de Solo, Futebol, Voleibol e Aptidão Física (Força e Teste de Cooper). Como irá ser mais aprofundado no capítulo da "Avaliação: o instrumento informador de aprendizagens e da eficácia do ensino", o objetivo da AD passa por identificar o nível em que os alunos se encontram, e através destes dados permitir ao professor planear com mais qualidade as diversas UD.

Período	Unidade Didática	Nº de aulas	Modelos de Ensino	Estilos de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Dificuldades experienciadas	Estratégias
1º	Ginástica de Solo	14	Modelo de Instrução direta (MID)	Comando, Tarefa, Recíproco, Inclusivo	Consolidação dos elementos gímnicos;	Falta de confiança no meu processo de E-A, não só porque não apresentava níveis ótimos de conhecimento e execução dos elementos gímnicos, mas também por estar no início da minha experiência como professor.	Utilização do MID de forma a controlar todos os momentos de aula; Utilização de alunos-chave para auxiliar na exemplificação;
	Futebol	13	MED + Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)	Tarefa, Recíproco	Transmitir as noções básicas para jogar o jogo;	Falta de motivação dos alunos para a prática; baixo nível de desempenho da turma.	Utilização do MED, aproveitando as suas características, como a competitividade e a atribuição de papéis (responsabilidade) para potenciar os níveis de motivação e empenho dos alunos nas aulas; Ensino dos conteúdos a partir do jogo.

2º	Voleibol	15	MED + MAPJ	Tarefa, Recíproco, Inclusivo	Transmitir as noções básicas para jogar o jogo; Consolidação dos conteúdos básicos: passe e manchete;	Consolidação dos gestos técnicos; Consolidação do jogo fluido (tática); Progressão muito rápida nos conteúdos.	Utilização do MAPJ identificando a etapa de aprendizagem da turma de forma a organizar o processo em torno deste nível; Ensino dos conteúdos a partir do jogo; Definição dos conteúdos principais a exercitar e basear as tarefas nos mesmos.
	Dança	9	MED + MID	Comando, Tarefa, Recíproco, Descoberta Guiada, Descoberta Divergente	Proporcionar o gosto na realização da modalidade;	Preconceito com a modalidade; Dificuldades na aderência da turma a determinadas situações.	Utilização do MED e dos estilos de ensino.
3º	Ensino à Distância	10	MED	Tarefa	Transmitir o gosto pelo estilo de vida ativo;	Falta de motivação dos alunos para a prática.	Utilização do MED, aproveitando as suas características, como a competitividade de forma a potenciar a motivação e empenho.

1º 2º 3º	Aptidão Física (Testes de Força e de Resistência ou Cooper)	3	MID	Tarefa	-	-	-

Tabela 1 – Panorama geral das UD.

4.1.4.2 UD: meso

Segundo Faria Júnior (2014), uma unidade didática é um conjunto organizado de conteúdos, experiências e atividades respeitantes a um tema desenvolvido por um grupo de alunos, sob o ensinamento do professor, perspetivando alterações dos comportamentos. A construção da UD vai permitir uma sequência metodológica dos conteúdos a lecionar, proporcionando oportunidades de exercitação e consolidação dos conteúdos aos alunos.

De acordo com Vickers (1990) existem quatro categorias transdisciplinares do conhecimento para a elaboração das unidades didáticas, sendo elas: Habilidades Motoras, Aptidão Física, Conceitos Psicossociais e Cultura Desportiva. Estas categorias eram equacionadas no momento da construção dos planos de aula, de forma a potenciar ao máximo o processo de E-A dos alunos.

A grande dificuldade experienciada na elaboração da UD deveu-se a necessidade de prever, com rigor, como se iria desenrolar o processo E-A, ou seja, perceber como iria organizar os conteúdos por aula. Isto porque era a primeira vez que me encontrava nesta situação e, por isso, não tinha as bases suficientemente sólidas para estruturar um documento que não deixasse dúvidas sobre a sua veracidade. Para ultrapassar esta adversidade foi necessário consultar diversos documentos como o Calendário Escolar, o Plano Nacional de EF (PNEF) e o MEC. A partir destes documentos, mais precisamente do PNEF, eram estabelecidos quais os conteúdos que deveriam ser abordados, permitindo uma construção coerente da UD. O auxílio do PC foi determinante, uma vez que permitiu confirmar se o trabalho desenvolvido ia ao encontro dos objetivos e estratégias educacionais.

Algo que fui aprendendo à medida que a prática pedagógica se desenrolava é que é necessário que o professor tenha a capacidade de alterar o que foi planeado, sempre que o contexto assim o indicar. Esta necessidade ocorreu na modalidade de voleibol, onde à medida que mesma se desenrolava, não existia evolução nas capacidades dos alunos nos conteúdos abordados, pelo que era contraditório seguir o plano inicial e avançar nos mesmos, quando

os anteriores mais básicos não eram dominados. No capítulo dos “Modelos de Ensino”, mais precisamente no subtema “MAPJ: Por etapas”, irei pormenorizar o acontecido. Os Programas Nacionais de EF encontram-se desajustados a realidade atual e, muitas vezes, a turma não se encontra no nível previsto, não sendo possível abordar todos os conteúdos, dada a evolução dos alunos. A AD aparece aqui como instrumento fundamental para elaborar uma UD, uma vez que nos indica em que nível de desempenho se localiza a turma em relação aos conteúdos da UD. No caso da UD de futebol, após recolher estes dados inicias, apercebi-me que não poderia aprofundar os conteúdos previsto para este ano de escolaridade, uma vez que a turma se encontrava no nível de desempenho básico.

> “*Indo ao encontro dos objetivos da aula, pode observar, ao longo dos exercícios que o nível da turma em futebol é baixo, pelo que se encontram no nível de desempenho básico (…) Por outras palavras ocorre o “jogo anárquico””* (Reflexão de Aula de Futebol, 29 de setembro de 2019).

Neste momento reflexivo apercebi-me que tinha de abordar conteúdos mais básicos, organizando toda a UD neste nível, de forma a promover aprendizagens nos alunos.

Dito isto, as UD apresentam uma grande importância no processo de E-A, devendo estabelecer os objetivos específicos para determinada matéria de ensino, estabelecendo os conteúdos e estratégias pedagógicas a adotar. É importante recolher o máximo de informação sobre a turma, de forma a formalizar um documento que vá ao encontro do contexto encontrado.

4.1.4.3 MEC: Um guião no processo de E-A

De acordo com Vickers (1990) o MEC é uma ferramenta instrucional de ligação dos conhecimentos de uma UD com as metodologias e estratégias de ensino. Este modelo “*reflete um pensamento transdisciplinar; identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de E-A; pretende mostrar como uma matéria é estruturada; identifica essa estrutura e serve-se dela como guião para o ensino; apresenta princípios da instrução comuns a todos os desportos e atividades; os conceitos estão dispostos segundo uma estrutura hierárquica de*

conhecimentos; as categorias do conhecimento derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares" (Mesquita, 2018, p.3-4). O MEC encontra-se dividido em três fases, sendo elas: Análise (do contexto); Decisão (organização do conteúdo); e Aplicação (prática). Existem oito módulos: o primeiro módulo diz respeito à estrutura do conhecimento; no segundo módulo ocorre as análises das condições de aprendizagem; o terceiro módulo realiza uma análise aos alunos; o quarto módulo determina a extensão e sequência dos conteúdos; no quinto módulo são definidos os objetivos; no sexto módulo a avaliação; o sétimo módulo elabora um desenho das atividades de aprendizagem/progressões; o oitavo módulo aplica na prática todos os conhecimentos (Mesquita, 2018).

A elaboração deste documento trouxe vantagens para a minha prática pedagógica, tais como o estruturar e organizar os conteúdos de forma a os abordar através de uma sequência pedagógica lógica. Outra mais-valia foi conseguida naquelas modalidades em que não me sentia tão à vontade. Dado que apresento falhas ao nível de conhecimento específico de algumas modalidades foi necessária muita investigação de fontes bibliográficas sobre as diversas temáticas. Este aprofundamento teórico permitiu que compreendesse quais as componentes críticas dos conteúdos, perceber quais as situações de aprendizagem mais adequadas para determinada situação e como devem funcionar as progressões. Sempre que tinha de introduzir um novo conteúdo recorria a este documento de forma a proceder da melhor forma. Contudo a sua elaboração não se constituiu tarefa fácil, uma vez que se trata de um documento extenso e com complexidade científica.

4.1.4.4 Plano de Aula (PA): micro

"*Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estuda*" (Takahashi & Fernandes, 2004, p.114).

Numa fase inicial do estágio foi solicitado pelo PC que o NE elaborasse um modelo tipo que fosse utilizado por todos os elementos. Neste momento surgiram

questões sobre qual seria a melhor estrutura deste documento, sendo que para colmatar estas incógnitas, foi necessário um trabalho de colaboração com os meus colegas de estágio, onde estipulamos que o cabeçalho teria informação sobre a UD, a função didática, os conteúdos, o número da aula, a data da aula, os recursos materiais, e os objetivos de aula. No seguimento do plano existiriam as três partes da aula, cada situação de aprendizagem, o intervalo de tempo, a descrição e organização metodológica das situações de aprendizagem e os critérios de êxito da mesma. Estas três partes encontram-se divididas em: parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial ocorria a "conversa inicial", onde realizava o registo da assiduidade, e explicava aos alunos os objetivos da aula. Nas aulas que possuíam uma carga horaria maior, também utilizava este momento para relembrar conteúdos abordados nas aulas anteriores. A parte fundamental era composta pelas diversas situações de aprendizagem a realizar ao longo da aula. Esta é a parte mais importante da aula, uma vez que é efetivamente os alunos evoluem. Devido a esta importância, é fundamental que exista investigação e conhecimento sobre os conteúdos da modalidade, as suas progressões e critérios de êxito. Por fim, na parte final, onde acontecia uma conversa final com os alunos, era feito um balanço sobre a aula, esclarecidas as dúvidas e transmitia informações relevantes para a próxima aula.

O PA serve como guião para que o professor e alunos se orientem ao longo da aula. O processo de planeamento possibilita que o professor pense, decida e visualize um conjunto de etapas que irão promover um ensino mais eficaz e eficiente (Metzler, 2017). Pessoalmente, numa fase durante aula, utilizava mais este documento com o intuito de me situar temporalmente, uma vez que uma das dificuldades que detinha passava pelo controlo dos tempos de início e conclusão das situações de aprendizagem. Isto deve-se ao fato de estar completamente comprometido na observação e identificação de erros dos alunos, que não possuía consciência da passagem do tempo. Esta foi uma situação que se foi resolvendo ao longo da prática pedagógica, sendo que a acumulação de experiência em lecionar auxiliou, uma vez que, ao deixar de estar tão concentrado em problemas já solucionados, pude focar mais neste aspeto.

Segundo Metzler (2017) o professor pode modificar o PA consoante o que lhe é apresentado na própria aula, adaptando assim as situações às

necessidades dos alunos. Uma vez que o processo de E-A é muito complexo e imprevisível, o professor pode prever determinadas circunstâncias e não se verificarem na realidade. Ao longo da minha prática pedagógica, aconteceu por diversas vezes, possuir um plano bem estruturado e pensado e, quando cheguei às aulas, as situações de aprendizagem não estarem a resultar e ter de adaptar com uma nova variante ou até mesmo um novo exercício. Isto acontece porque existe uma discrepância na exigência da situação e o nível de desenvolvimento dos alunos (Bento, 1987). Estes momentos de reflexão durante a ação são benéficos, uma vez que analisamos o que está a correr mal e percebemos o que fazer para potenciar a nossa prática.

É importante construirmos um PA que seja elegível por qualquer pessoa. Imaginemos uma situação em que, por razões superiores, não podemos ministrar a aula. Neste caso, o PA tem de ser facilmente interpretado pelo professor substituto.

4.1.5 Operacionalização do Processo de E-A: da Teoria para a Prática

A minha prática pedagógica ficou marcada pelo lecionamento das modalidades de ginástica de solo, futebol, voleibol e dança na turma residente. Estava previsto a abordagem às UD de atletismo e badminton, contudo as aulas do 3º Período foram canceladas, devido à pandemia global que se manifestou nesta altura. Também lecionei aulas ao 5º ano, onde abordei o futebol, andebol, ginástica de solo e dança. No decurso deste capítulo iriei divulgar as problemáticas presentes ao longo do meu EP, bem como as estratégias utilizadas.

4.1.5.1 Clima Motivacional da Turma: ligação motivação e aprendizagens

O início: conquistar a confiança da turma para estabelecer o controlo

Rink (cit. por Mesquita & Graça, 2015), afirma que os docentes mais eficazes conseguem criar um ambiente mais propício para a aprendizagem. Desde o início do EP, uma das minhas preocupações passou por conquistar a confiança dos meus alunos. Para que isto acontecesse tive de investir numa boa

relação professor-aluno. Como se encontra na literatura, as turmas são heterogénicas, ou seja, todos os alunos são diferentes, pelo que foi fundamental efetuar uma análise às características de cada um, adaptando a minha relação aos mesmos.

O percurso relacionado com esta temática teve de ser bem equacionado. Ao longo do ano procurei fomentar uma relação de empatia e proximidade com os alunos, mas foi importante em certos momentos recuar e distanciar-me dos mesmos, não permitindo que estes aproveitassem a situação e "abusassem", criando comportamentos desviantes. Eu já fui aluno e sei perfeitamente como a mentalidade destes jovens funciona quando são deparados com professores demasiado flexíveis e permissivos. Foi importante criar um equilíbrio para que de um lado não perdesse a turma com uma postura demasiado rígida ou muito passiva. Como referido no capítulo das conceções, inicialmente utilizei uma postura mais rígida e, aos poucos, foi dando a conhecer o meu lado mais amigo.

Um dos momentos-chave para que depois todo o processo se desenrolasse da melhor forma foi a primeira aula com a minha turma, onde foram definidas as regras e comportamentos a ter durante as aulas de EF. De acordo com Amado et al. (2009, p.82) o aluno correlaciona o bom ensino a pormenores como clima de respeito, "*estabelecer regras e fazê-las cumprir, repreender com razão, repreender serenamente, castigar justamente, monitorizar as tarefas".*

Outro aspeto que procurei deste cedo implementar na minha turma prende-se com a confiança e respeito na relação professor-aluno e aluno-aluno. Esta tem de ser bidirecional caso contrário perdemos a essência do ensino e não conseguimos retirar as potencialidades do mesmo. Mais uma vez volto a recuar aos tempos em que fui estudante. Se o meu professor não estabelecesse um clima de confiança comigo "automaticamente" distanciava-me do mesmo. Não fazia questões, não estava completamente motivado, simplesmente queria que a aula terminasse. Isto é algo que tentei ao máximo evitar na minha turma, passando a mensagem para o outro lado que, apesar de ser professor e estar ali para desempenhar o meu papel e transmitir um conjunto de informações, também era alguém em quem poderiam confiar e dialogar.

Outro fator que elevou os níveis de confiança professor-aluno era realizado no momento de início e despedida de cada aula. À medida que os alunos chegavam à aula, procurava cumprimentar e estimulá-los numa interação saudável. Além disso, desde cedo criei a rotina de que quando a aula terminava, despedia-me individualmente de cada aluno, agradecendo o empenho na mesma. De acordo com Kauark e Muniz (cit. por Magnabosco, 2012) o cumprimentar os alunos no início é uma estratégia impulsionadora da relação entre educador e educando. Estes simples gestos demonstravam que do outro lado estava um professor que era mais que um transmissor de informações, mas também uma figura que se importava com os seus discentes.

Um dos aspetos que tive que melhorar foi a minha reação face a prestações negativas por parte dos alunos. Numa fase inicial do processo, não conseguia controlar a minha frustração quando o aluno não realizava o que pretendia. Se os discentes são confrontados com muitas críticas, tenderão a não se exporem ao erro e a jogar pelo seguro, promovendo falta de empenhamento nas tarefas (Anderson, cit. por Mesquita & Graça, 2015). Existiu uma necessidade de refletir e analisar que caminho queria seguir na minha turma, onde, aos poucos fui aprendendo que esta frustração diminuía os níveis de motivação dos alunos e, consequentemente, o clima motivacional da turma.

Segunda fase: orientar os comportamentos dos alunos para um clima motivacional que vá ao encontro dos objetivos da EF

Quando analisamos o tema do clima motivacional podemos diferenciar dois climas. Quando o contexto é definido pela comparação social, onde o aluno enfatiza a vitória e os resultados, ocorre um envolvimento ou orientação para o ego. Este tipo de envolvimento é designado de clima de performance, enquanto que, quando o contexto é centrado na aprendizagem de habilidades e pelo esforço, o indivíduo demonstra um envolvimento na tarefa denominado de "*clima de mestria*" (Rosado & Ferreira, 2015, p.196). É no desenvolvimento deste último, e de outros comportamentos e valores, que os professores de EF devem assentar a sua ideia de ensino. Dito isto, a minha estratégia baseou-se na utilização das características do clima de mestria, onde mais importante que "construir" um Ronaldo ou um Messi era valorizar o desenvolvimento, o empenho, a entreajuda, a resiliência, o respeito, entre outros. Como refere

Larson (cit. por Rosado & Ferreira, 2015, p.198) um clima de mestria irá desenvolver o empenhamento e a motivação intrínseca, desenvolvendo "*competências de vida positiva*". Com esta mudança de mentalidade, existiu uma utilização com maior frequência do FB positivo, e como resultado os alunos começaram a adquirir o gosto pela disciplina e a se apresentarem mais motivados para a realização de tarefas da aula o que, consequentemente, permitiu ganhos abundantes de aprendizagem. De acordo com Morgan, Sproule, e Kieran (2005) os estilos de ensino de descoberta guiada desencadeiam desempenhos direcionados para um clima de mestria. Como irá ser mencionado no PI, verifiquei exatamente isto. A utilização de estratégias que permitisse a liberdade (até determinado ponto) e a descoberta de aprendizagens proporcionava outros níveis de motivação aos alunos, aperfeiçoando o clima de turma.

Concluindo, posso afirmar que, ao longo do meu EP, existiu uma relação propícia com os meus discentes. À medida que a experiência ia sendo adquirida, sinto que comecei a ganhar mais confiança na minha prática pedagógica, o que me permitiu estabelecer uma melhor relação com os alunos. Isto possibilitou lidar melhor com os problemas que iam surgindo, ganhando assim o respeito por parte dos discentes o que, consequentemente, levou a mais motivação nas tarefas motoras.

> *"(…) uma das minhas preocupações das últimas aulas, o ser mais amigo dos meus alunos, é algo que tenho "trabalhado" e que tem dados resultados positivos, existindo mais empenho e motivação na realização das tarefas*" (Reflexão de Aula de Ginástica, 8 de outubro de 2019). "*O clima da aula tem melhorado muito ao longo das aulas. (...) Além disso, tenho "criado" momentos de diversão quando falo com os meus alunos, demonstrado aquele lado do "professor porreiro*" (Reflexão de Aula de Ginástica, 10 de outubro de 2019).

4.1.5.2 Conhecimento do Conteúdo - Saber para Conseguir Ensinar

Sem conhecimento não pode existir ensino. Para que o processo de E-A decorra da melhor forma é fundamental que o professor detenha um conjunto de conhecimentos relacionados com o contexto em que se insere.

De acordo com Shulman (cit. por Ramos, Graça, & Nascimento, 2008) existem sete categorias de conhecimento de base para o ensino, sendo elas: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins educacionais. Dito isto, existiram dois tipos de conhecimentos que evoluíram ao longo da minha prática pedagógica: conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo ou conhecimento específico do conteúdo diz respeito aos conhecimentos disciplinares, formais e informativos (Ramos et al., 2008). Senti muitas dificuldades no início de algumas unidades didáticas, uma vez que não dominava o conteúdo específico da modalidade, mais especificamente nas modalidades de ginástica de solo e dança.

> "*A falta de domínio dos conteúdos de ginástica é um dos meus defeitos. Sinto muitas dificuldades em "arranjar" estratégias que permitam a evolução dos meus alunos. Isto é, apesar de conseguir detetar o erro na execução do elemento gímnico, tenho muitas dificuldades em utilizar um feedback que seja efetivamente útil para melhorar o desempenho do aluno. Isto deve-se ao facto de, como já referido, da falta de conhecimento específico da modalidade*" (Reflexão de Aula de Ginástica de Solo, 13 de outubro de 2019).

A falta de experiência nas modalidades fez com que o meu reportório de situações de aprendizagem e conhecimentos sobre a mesma fosse escassa, o que fez com que não conseguisse resolver determinados problemas que iam aparecendo na turma, como por exemplo "encontrar" uma regressão para determinada situação de aprendizagem que não estava a resultar na turma ou num aluno em específico ou a atribuição de feedbacks com maior qualidade. Segundo Longhini (2008, p. 249) os professores que apresentam défices ao nível do conhecimento do conteúdo específico "*prejudicava a forma que eles entendiam e agiam mediante as respostas dos alunos*". Para resolver esta adversidade, o estudo da modalidade, como as componentes críticas das matérias, o visionamento de vídeos da modalidade e o treino da componente prática em momentos pré-aula e pós-aula foi um trabalho adicional a que me propôs ao longo de todo o EP. Como referido no capítulo sobre o MEC, a construção deste documento também possibilitou a aquisição de conhecimentos

sobre a modalidade. Através da utilização destas estratégias, sinto que evolui consideravelmente neste aspeto, dado que, à medida que as UD em que possuía mais dificuldades se desenvolviam, a minha prestação e resposta face as situações apresentadas eram cada vez melhores.

> "*Em relação à aula, existiu evolução relativamente às aulas da semana passada. Consegui transmitir feedbacks com mais qualidade, sendo notório a evolução de alunos*" (Reflexão de Aula de Ginástica de Solo, 27 de outubro de 2019).

Por sua vez, o conhecimento pedagógico do conteúdo engloba os conteúdos específicos a ensinar através de estratégias sobre como ensiná-los (Longhini, 2008). Apesar da componente saber para poder ensinar ser importante para o sucesso das aprendizagens dos alunos, é importante que nós, agentes de ensino, consigamos transmitir a informação de uma forma pedagógica de forma a facilitar a aquisição de conteúdos pelos discentes. Numa fase inicial da minha prática pedagógica possuía diversas dificuldades em transmitir aquilo que queria que os meus alunos colocassem em prática. O meu discurso era confuso e pouco preciso, pelo que era necessário repetir novamente o que era pretendido. Para melhorar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo fui auxiliado pelos meus colegas do NE, onde em conjunto discutíamos as melhores estratégias para transmitir as informações. Estas, encontram-se no capítulo da "Comunicação Pedagógica: a base do ensinar", onde está narrada a minha evolução no campo da instrução. A partir do momento em que comecei a pensar e a estruturar melhor este momento, as minhas aulas tiveram mais qualidade, na medida em que, uma vez que os alunos compreendiam exatamente o que era tencionado, existiam menos paragens o esclarecimento de dúvidas, e assim era rentabilizado melhor o tempo útil de aula. É importante que sejam testadas diversas estratégias de ensino, percebendo quais as que trazem mais vantagens para o contexto da turma.

O "ser professor" é uma situação muito complexa, devido aos contextos imprevisíveis que são apresentados. É importante que conjugue o saber e o saber ensinar para levar os seus alunos a "bom porto". Se um professor permite a possibilidade de mostrar à turma que não domina aquilo que ensina, a partir deste momento, deixa de ser credível para os alunos. Nós, professores, aos olhos dos alunos, somos modelos a seguir, e com base nesta premissa, tudo o

que fazemos e dizemos tem de estar completamente certo. Mais uma vez, a elaboração do MEC possibilitou a organização lógica dos conteúdos, potenciando assim as aprendizagens dos alunos. Em cada aula existia um objetivo central, eram implementadas novas informações, não sobrecarregando assim os alunos com excesso de conteúdos.

4.1.5.3 Gestão e Organização da Aula – Aproveitar todos os momentos disponíveis

Segundo Sarmento et al. (1990) a gestão de aula é definida como os procedimentos do docente que visam controlar o tempo, o espaço, os materiais, as tarefas e o comportamento dos discentes.

O início complicado

No início da diferentes UD experienciei dificuldades em utilizar o tempo disponível para a prática de forma a potenciar o tempo disponível para o máximo de empenho motor dos alunos. Utilizava muito tempo na instrução dos exercícios e na montagem dos mesmos. Como refere Graça (cit. por Trindade, 2000, p.12) este tempo designa-se de tempo potencial de aprendizagem "*é o tempo que o aluno passa em confronto direto com a matéria de ensino a um nível de dificuldade acessível*". Devido a estas duas situações, por vezes, me sentia perdido dentro do próprio tempo de aula, uma vez que, os alunos possuíam pouco tempo para exercitar o que, consequentemente, me fazia prolongar o tempo planeado para as mesmas, sendo a última situação de aprendizagem era aquela que era mais prejudicada. Com a experiência, com o errar e o refletir, fui encontrando estratégias que permitiam aumentar o tempo útil de aula. Além das estratégias encontradas para a instrução, que estão descritas no capítulo da "Comunicação Pedagógica: a base do ensinar", é importante criar rotinas organizativas com a nossa turma, de forma a automatizar determinados comportamentos e assim maximizar a produtividade nas aulas, aumentando assim o tempo disponível para o empenho motor. De acordo com Siedentop, Hastie, e Mars (2011) a gestão eficaz de uma aula necessita da construção de rotinas assimiladas e executadas pelos alunos durante a mesma.

Métodos para potenciar a aula

Responsabilizar os alunos a montar os materiais ou mesmo o professor chegar mais cedo a aula para os colocar, formar grupos de trabalho, desenhar situações de aprendizagem mais eficientes, equacionar as transições entre situações de aprendizagens e criação de regras e rotinas foram alguns dos métodos utilizados ao longo da minha prática pedagógica. Estes hábitos têm que ser cuidadosamente pensados pelos docentes, tendo sempre o intuito de reduzir os tempos mortos de transição.

Por exemplo no caso da UD de ginástica de solo, a experiência ensinou-me a chegar mais cedo ao local de prática e montar o material para a primeira situação de aprendizagem. Isto permitiu que, após o discurso inicial, os alunos passassem logo para a execução das tarefas. É claro que, ao progredir com a aula, eram necessários novos materiais ou mudar a disposição daqueles que já se encontravam em uso. Para isto criei uma rotina, onde os alunos montavam os materiais após eu solicitar determinado número de materiais e explicar como desejava que estes fossem colocados.

Existiram algumas adversidades provenientes dos contextos que tive de solucionar para proporcionar melhores condições de aprendizagem. Algumas destas adversidades tiveram a sua natureza em situações espaciais. Exemplificando o caso do espaço determinado para a prática das UD de ginástica de solo e dança, que era demasiado pequeno, seja em largura, comprimento e altura. Para resolver a questão da falta de espaço, apercebi-me que a utilização de situações de aprendizagem em circuito era mais benéfica, pois permitia que os alunos estivessem mais tempo em trabalho nas diversas estações. É importante maximizar e otimizar o tempo de exercitação, principalmente nas tarefas relacionadas com os objetivos de aprendizagem (Sariscsany & Pettigrew, 1997). Rink (cit. por Metzler, 2017) afirma que se os discentes passarem muito tempo focados na concretização de uma tarefa de aprendizagem, mais conhecimentos irão adquirir.

A utilização do MED contribuiu positivamente para potenciar o tempo de gestão e organização da aula. O organizar a turma em equipas e o responsabilizar os alunos com tarefas especificas, além de aumentar os níveis

de motivação, aumentou o tempo de empenho motor e desta forma melhorou o processo E-A. Mais uma vez, as rotinas foram estabelecidas, e com concomitantemente com o desempenho de determinados papéis, os alunos ficaram mais autónomos e cooperavam com o professor e entre eles. Por exemplo na UD de futebol utilizei diversas vezes a estratégia de na transição de exercícios chamar os capitães de cada equipa, enquanto cada equipa continuava na tarefa, explicando a situação de aprendizagem seguinte (conteúdos, objetivos, colocação do material) aos mesmos e, depois, cada capitão tinha um determinado tempo para explicar o pretendido à sua equipa e organizar a situação seguinte. Isto permitia que se perdesse menos tempo para iniciar a situação de aprendizagem, para além de não se perder tempo na formação de novos grupos de trabalho, que já estavam pré-determinados.

Nos momentos de competição entre equipas procurei escrever num quadro o esquema competitivo do torneio, onde os alunos em vez de, sempre que acabava determinado jogo, perguntarem-me contra quem iam jogar, realizavam uma leitura ao quadro e sabiam automaticamente a equipa que iriam defrontar e o campo que tinham de ocupar. Esta rotina possibilitou reduzir o tempo de transição entre jogos, potenciando o tempo disponível para o aumento do tempo de empenhamento motor.

Os planos de aula eram pensados de forma a que na “execução” das situações de aprendizagens existisse transições mais breves e eficientes. Algumas das estratégias utilizadas foi o de manter o número de alunos no mesmo campo ou utilizar o trabalho por equipas. Além disso, as situações de aprendizagem estavam desenhadas com a preocupação de envolver todos os alunos em funções, seja em momentos de exercitação dentro da tarefa no campo, seja fora a desempenhar papéis de observação e fornecimento de FB, não permitindo que estes ficassem parados.

Concluindo, é importante estabelecer um conjunto de regras, rotinas, dinâmicas de trabalho na turma de forma a potenciar todos os momentos das aulas, aproveitando assim o tempo útil da mesma. É importante que o professor desenvolva estratégias com o intuito de reprimir tempo irrelevante de aula (Metzler, 2017). A inclusão destes procedimentos proporcionará mais

responsabilidade nos alunos, o que consequentemente irá desencadear mais motivação, mais empenho motor e mais aprendizagem.

4.1.5.4 Comunicação Pedagógica: a base do ensinar

Não há dúvidas que a comunicação é uma das ferramentas mais importantes na orientação do processo de E-A. Segundo Rosado e Mesquita (2015, p.71) a comunicação inclui a transferência e a compreensão de conteúdos entre pessoas, tendo como funções: "*informação, controlo, motivação e expressão emocional*". Este processo de transmissão de informação enfrenta um conjunto de barreiras que devem ser do conhecimento e combatidas pelos docentes. Rosado e Mesquita (2015) afirmam que alguns destes obstáculos são a perceção seletiva e a sobrecarga de informação, sendo que no primeiro observamos e ouvimos seletivamente com base nas nossas motivações, e no segundo os discentes apresentam uma capacidade limitada de processar informação. Para minimizar estes entraves à aprendizagem, procurei rentabilizar as estratégias que tinha a disposição, mais especificamente a instrução e as suas subáreas, a demonstração e o questionamento, articulando as mesmas com situações de aprendizagem motivadores que incrementassem o interesse e empenho dos alunos na aula.

Instrução: a transmissão de informação

No mundo do ensino a comunicação de conteúdos denomina-se de instrução. Desta forma a instrução é um comportamento de ensino incluído no reportório do professor, utilizada para transmitir informação respeitante aos objetivos e conteúdos de ensino definidos (Siedentop, 1991) constituindo-se como a "*chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem"* (Silverman, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.73).

No início da minha prática pedagógica apercebi-me que possuo lacunas no ato de instruir. Isto deve-se ao facto de possuir uma personalidade introvertida e não me sentir à vontade em ser o centro das atenções e discursar em público. Além disso, a falha no conhecimento específico do conteúdo deixava-me desconfortável e pouco seguro de mim, afetando negativamente o meu conhecimento pedagógico do conteúdo. As minhas instruções eram muito

confusas e longas causando, na maioria das vezes, incompreensão nos meus alunos. Além disso, não conseguia percecionar que os alunos não tinham atribuído significado ao que tinha transmitido, uma vez que a minha preocupação era focada apenas na passagem de informação.

Foi necessário "partir pedra", estudar, treinar até que a transmissão de informação fosse eficaz e simples. Nesta lógica, antes das aulas, além de estruturar e treinar o meu guião de instrução, também procurava estudar ao máximo os conteúdos que iria abordar de forma a refinar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo. Este roteiro era construído no intuito que o meu discurso fosse claro e direcionado para a natureza da tarefa, procurando apresentar uma sequência lógica das informações. Se existe algo que me apercebi é que quanto mais informados e preparados estamos sobre determinado assunto melhor será a nossa resposta face ao contexto apresentado. Além disso é importante utilizar todas as estratégias que temos a nossa disposição para potenciar este momento de transmissão de informação.

A experiência foi uma aliada no aperfeiçoamento da minha capacidade de "levar" ao público aquilo que quero que estes percebam. À medida que o EP decorria, ia aumentando o meu reportório sobre qual a forma mais eficaz de comunicar. Desde o momento em que comecei a equacionar o posicionamento dos alunos durante o momento da instrução a informação começou a chegar mais facilmente aos alunos. Os professores devem, de forma a potenciar o processo de comunicação, analisar o nível de atenção que os discentes apresentam (Rosado & Mesquita, 2015). Para que os alunos apresentassem grandes níveis de concentração, procurei que todos os estímulos externos fossem minimizados. Quando um aluno é exposto a uma situação, é influenciado por uma grande quantidade de diversos estímulos, não conseguindo tratá-la com efetividade (Arnold, cit. por Rosado & Mesquita, 2015). Para isto utilizei a estratégia de os dispor em "U", virados para uma parede, onde eu ficava no centro, a explicar os objetivos da tarefa. O meu posicionamento também era importante, uma vez que tinha que conter no meu campo de visão todos os estudantes, não permitindo que estes ficassem distraídos. Por outras palavras, eu tinha que ser o único estímulo, promovendo a atenção seletiva, que segundo Rosado e Mesquita (2015) é o processo que possibilita concentrar a atenção nos

estímulos mais significativos para a resposta motora, onde ocorre uma supressão das distrações ambientais, permitindo potenciar as condições de ensino.

Demonstração: mostrar as situações

Rosado e Mesquita (2015) afirmam que recordamos melhor a informação adquirida pela visão do que pela audição. Segundo os mesmos, se aliarmos a visão e a audição ainda retemos mais informação. Dito isto, de forma a minimizar perdas de informação e potenciar a retenção de conteúdos optei por aliar a comunicação à demonstração. A demonstração apresenta um papel fundamental, uma vez que possibilita ao aluno visualizar o(s) movimento(s) a realizar (Rink, cit. por Rosado & Mesquita, 2015). Diversos estudos mostram que a utilização da ferramenta "demonstração" permite reduzir o tempo de prática necessário para conseguir alcançar certo nível de performance, quando comparando com a mesma situação, porém com a ausência desta estratégia de instrução (Temprado, cit. por Rosado & Mesquita, 2015).

Procurei então durante a introdução de um novo conteúdo/situação de aprendizagem, utilizar esta estratégia destacando as componentes críticas, os erros a evitar e o objetivo a alcançar. O objetivo passava por fornecer um panorama geral da situação para não existir paragens para retirar dúvidas. Mais uma vez, este momento precisou de ser bem planeado, de forma a ser potenciado ao máximo, promovendo o máximo de compreensão no nosso público-alvo. Para isso, tive que equacionar alguns pressupostos, tais como a minha habilidade motora face ao conteúdo a ensinar, isto porque, caso se tratasse de um conteúdo que não dominava em termos técnicos teria que encontrar uma estratégia, uma vez que existia o risco de não o conseguir executar corretamente. Nestes casos a solução passou por identificar alunos modelos, ou seja, aqueles com mais predisposição para determinadas modalidades, e utilizar os mesmos como meus aliados na demonstração, solicitando que estes executassem os gestos técnicos. Claro que, no caso dos gestos técnicos que dominava estes eram executados por mim. Aquando existia a demonstração, aliava sempre a informação verbal à informação visual, procurando salientar, destacar e explicar as componentes críticas de forma a que que a turma entendesse o que era pretendido. Outra premissa equacionada,

igualmente refletida na instrução “isolada”, foi o posicionamento e distância dos observadores, de forma a que os mesmos possam observar com clareza os elementos técnicos e as dinâmicas da situação de aprendizagem.

A eficácia deste método foi algo que verifiquei logo após o primeiro momento em que o comecei a incluir na instrução, uma vez que deixaram de existir paragens, no sentido de explicar a essência do exercício aos alunos. Kwak (cit. por Rosado e Mesquita, 2015) apurou que os alunos que tiveram acesso a explicações verbais aliadas com demonstrações completas foram mais eficazes no desempenho de uma habilidade e apresentaram melhores qualidades técnicas na realização das mesmas, além de se recordarem melhor desta informação. Sinto que a partir do momento que comecei a utilizar a demonstração a qualidade das minhas aulas subiram consideravelmente.

O questionamento: verificar a compreensão

Após a demonstração, utilizei o questionamento, de forma a verificar o grau de compreensão dos alunos. Nestas perguntas era solicitado que o aluno enunciasse um conjunto de informações associadas à tarefa. Isto era particularmente útil, principalmente quando a situação de aprendizagem exigia grandes níveis de concentração para a compreender, muito devido à sua complexidade. Como refere Vacca (cit. por Rosado e Mesquita, 2015), o questionamento permite ao professor percecionar o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo da informação transmitida. Ao identificar casos de incompreensão, era necessário proceder ao uma nova tentativa de instrução com o intuito de esclarecer as dúvidas. Algo que fui aprendendo com a experiência foi que não deveria apenas colocar questões gerais para a turma, mas também fazê-lo aluno a aluno, de uma forma aleatória. Digo isto porque, se “lançarmos” questões para todos os alunos, serão sempre os mesmos a responder, e dificilmente obteremos uma resposta dos alunos mais introvertidos. Além disso, obriga todos os discentes a apresentarem altos índices de concentração durante a instrução, uma vez que podem ser solicitados a responder às questões.

Todas as estratégias descritas anteriormente foram fundamentais para a minha evolução na capacidade de transmitir informação e, consequentemente, ensinar mais e melhor o conteúdo aos meus alunos.

4.1.5.5 FB Pedagógico - a Informação de Retorno

Segundo Fishman e Tobey (cit. por Rosado & Mesquita, 2015), o FB pedagógico diz respeito a um comportamento do docente à resposta motora do aluno, procurando alterar essa resposta, no seguimento de uma aquisição ou produção de uma habilidade. O objetivo passa por melhorar a prestação do aluno, fornecendo um conjunto de informações qualitativa sobre a prestação do discente.

O FB é uma ferramenta fundamental que o professor tem a sua disposição para promover desenvolvimentos nos conhecimentos e performance dos seus estudantes. Esta interação pedagógica alerta os alunos sobre a sua prestação motora, fornecendo dados sobre se um dado comportamento foi realizado com êxito ou insucesso. Os alunos, que se encontram num processo de aprendizagem, não conseguem identificar de uma forma isolada, se a ação que desenvolvem está correta ou errada. É necessário que o professor possua a capacidade de analisar a situação e corrigir os alunos, utilizando o FB como instrumento para transmitir informações que permitam aprimorar a performance e promover evolução nas capacidades.

A evolução do FB

No decorrer do ano letivo, a minha taxa de frequência de FB foi aumentando ao longo das aulas. Numa fase inicial, fornecia poucos FB, e aqueles que fornecia eram muito individualizados e orientados para a performance técnica dos alunos e resultado efetivo desse comportamento. Isto é explicado por não estar tão à vontade a discursar para a minha turma e pela falta de conhecimento específico do conteúdo. Além disso, ficava dececionado por percecionar erros constantes na prestação dos meus alunos. Estas imperfeições, presentes na minha atuação, foram sendo aprimoradas através da experiência adquirida, do ganho de confiança e do auxílio do PC e dos restantes colegas do NE.

Uma das premissas que desde cedo aprendi é que é importante que os alunos tenham a liberdade de errar para, consequentemente, aprender. Os professores e os alunos devem reconhecer o erro como algo normal no processo de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2015). É com base nestas prestações "menos boas" que os alunos irão compreender como devem, efetivamente, orientar a sua prestação, de acordo com as orientações fornecidas pelos professores. O erro tem que ser visto como "*uma condição necessária para aprender*" (Rosado & Mesquita, 2015, p.112). Comecei então a basear os meus FB com base nos dados obtidos da observação do comportamento dos alunos e não no resultado efetivo da sua ação. O conteúdo informativo do FB pode ser organizado em dois grupos, o conhecimento de performance, onde a informação de retorno é centrada na execução dos movimentos (processo), e o conhecimento do resultado, onde a informação de retorno é centrada é referente ao resultado pretendido, ou seja, o produto (Arnold, cit. por Rosado & Mesquita, 2015). Ao utilizar o FB centrado no conhecimento da performance observei, mais uma vez, a importância do domínio dos conteúdos específicos da modalidade, uma vez que para o conseguir transmitir, com qualidade, é importante compreender as matérias de ensino. Um dos maiores problemas no tema FB resulta das dificuldades que os professores possuem em diagnosticar as "*insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo*" (Rosado & Mesquita, 2015, p.83). Como já referido, foi importante proceder a um estudo para resolver esta lacuna. Além disso, as vivências na modalidade são outra componente que irá determinar o FB, uma vez que naquelas modalidades onde possuía mais experiência, conseguia identificar mais facilmente o erro, analisar e encontrar uma estratégia que "colocasse" o aluno na execução correta. Contrariamente, nas modalidades em que não tinha tantas vivências, era mais complicado identificar o erro, e mais difícil ainda era agir sobre o mesmo.

A experiência foi uma aliada à minha prestação, uma vez que à medida que as situações iam se desenrolando, retirava aprendizagens sobre como deveria proceder na informação de retorno. Apercebi-me que, muitas vezes, a dúvida ou erro que determinado aluno comete é o mesmo erro que os outros alunos possuem e é mais vantajoso, em termos de ganhos de aprendizagem, para além

de potenciar o tempo disponível de aula, fornecer um FB geral à turma. Para que isto aconteça, é necessário que todos os intervenientes estejam atentos ao meu discurso, sendo necessário apresentar um posicionamento e um discurso adequado, permitindo que a mensagem chegue a todos.

Ciclo de FB

O agente de ensino deve prosseguir a seguinte lógica de comportamentos para emitir um FB pedagógico: apreciar e identificar o erro na prestação; tomada de decisão, onde decide se reage ou não; informação de retorno informativa; observação de alterações no desempenho motor do estudante; análise de uma nova tentativa do comportamento e transmissão de um novo FB pedagógico (Piéron e Delmelle, cit. por Rosado & Mesquita, 2015). A não realização do ciclo de FB foi algo que foi diagnosticado após as aulas observadas pelo NE. Por diversas vezes fornecia determinado FB e, em vez de observar se a minha intervenção teve algum efeito no aluno, simplesmente deslocava-me pelos restantes alunos à procura de fornecer mais FB.

> "*O fechar o ciclo de FB é algo que me falta! Porquê? Como quero dar atenção à toda turma, após esta informação de retorno, normalmente vou para outro campo ver outra equipa. É claro que sei a teoria, após esta informação de retorno, devemos observar novamente, de forma a perceber se o aluno interiorizou o que foi dito. Mas e na prática? Aqui é diferente, existem tantos fatores a analisar numa aula, que queremos ter o controlo de tudo, e não pensamos em princípios tão básicos*" (Reflexão de Futebol, 7 de dezembro de 2019).

Após este alerta comecei a ter mais atenção a este aspeto, direcionando a minha atenção para o momento à posteriori do FB, procurando assim fechar o ciclo do FB. Caso o aluno tivesse sucesso, então continuaria o meu trabalho de diagnóstico de erros, caso o aluno não tivesse sucesso, continuava a fornecer informações pedagógicas de retorno.

Diversos tipos de FB

Com a experiência fui empregando a demonstração com diversos tipos de FB: FB interrogativo e FB positivo. Neste caso a demonstração baseia-se numa informação de retorno onde o professor executa os movimentos de forma a

mostrar o que quer que os alunos realizem. Apenas utilizava esta estratégia quando estava completamente convicto que conseguia realizar o gesto técnico. No FB interrogativo o professor questiona os alunos sobre a sua prestação, levando-os a descobrir e compreender a natureza dos seus erros, fazendo com que estes reflitam e encontrem uma solução para resolver este mesmo erro. Por muitas vezes utilizei este FB, fazendo os perceber o porquê de determinada ação ter de se realizar de determinada forma.

> "*Para resolver este problema tive de parar as situações (…) utilizei o questionamento, procurando assim que os alunos percebessem o porquê de eu estar constantemente a pedir que jogassem em amplitude. É mais fácil que os alunos interiorizem e realizem determinada ação se perceberem o porquê de ser feito assim*." (Reflexão de aula 26 e 27, 17 de novembro de 2019).

O FB positivo passa por transmitir a mensagem que o professor observou quando os alunos realizam uma ação com sucesso. Ao elogiar os alunos denotava imediatamente subida nos níveis de motivação dos discentes para a tarefa.

Resumidamente o FB é uma ferramenta determinante que procura auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos alunos, possibilitando que estes assimilem e melhorem as suas competências a partir dos seus erros.

4.1.5.6 Observação e Reflexão - Momentos de Evolução

Segundo Darsie e Carvalho (1996) os alunos-professores, simultaneamente à aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, precisam de desenvolver uma reflexão sobre a prática, sendo esta baseada nos conhecimentos prévios, nos novos conhecimentos e na experiência pessoal. É a partir destes momentos de análise que os docentes irão subir patamares de excelência pedagógica.

No decurso da prática pedagógica, o PC indicou que cada EE tinha de observar 10 aulas dos seus colegas do NE. Estes momentos, denominados de aulas observadas, integram as normas do regulamento do EP, e têm como objetivo fazer evoluir as capacidades do EE. A observação é uma estratégia baseada no processo de E-A com o intuito de alcançar os objetivos de ensino (Rodrigues et al., 2016).

A observação de aulas lecionadas pelos nossos colegas do NE apresenta uma dupla vantagem, isto porque, ao observar e analisar de uma forma crítica, estarei não só a potenciar o processo de E-A dos meus colegas, como também o meu, uma vez que as problemáticas deste contexto podem ser similares ao apresentado na minha turma e, assim, as estratégias e soluções a alcançar podem ser transferidas para o meu próprio ensino. Além disso, ao observar novas situações de aprendizagem e métodos de trabalho, aumento o meu reportório de opções a aplicar na minha turma.

> "*Mais uma vez, o observar as aulas dos meus colegas de estágio foi importante. O estar de fora, percebendo quais os problemas que surgiam nestas aulas, e quais as estratégias para os resolver, fez-me refletir sobre as minhas aulas, e aproveitar os aspetos positivos destas e implementar nas minhas*" (Reflexão Final de Voleibol, 7 de fevereiro de 2020).

Quando era a minha vez de ser observado, era esperado que existisse uma crítica construtiva por parte de todos os elementos do NE que me permitisse evoluir nas minhas aprendizagens. O FB após a aula do aluno-estagiário, fornecido pelo PC e restantes membros do NE, deverá apresentar um aspeto de carácter construtivo e formativo (Rodrigues et al., 2016). Como é sabido, é a partir do erro e consequente reflexão crítica que evoluímos.

Foi fornecido pelo PC um documento de avaliação que indicava os objetivos a focar nos diferentes momentos de observação, sendo eles: 1) ganhar a confiança e estabelecer o controlo; 2) rentabilizar maximamente o tempo de aula (gestão); 3) melhorar a qualidade da informação (instrução); e 4) observação aberta. A definição de objetivos foi essencial, uma vez que permitia que todos os elementos do NE "navegassem" na mesma direção, ou seja, ao existir um objetivo central a desenvolver no observando direcionava, consequentemente, o foco e análise crítica dos observadores neste aspeto a melhorar. É importante que o observador saiba o que observar e como fazê-lo (Rodrigues et al., 2016) permitindo uma lógica de evolução contínua naquele que se encontra em observação.

Nas observações de aula em que estava presente o PO, eram momentos de grande evolução, uma vez que estava presente uma pessoa de renome para me analisar e potenciar as minhas aprendizagens. O FB recebido auxiliou-me a

encontrar determinados problemas, resolvê-los e ganhar mais confiança no meu trabalho. Todos os momentos em que estava sob observação eram períodos complicados, uma vez que desencadeavam sentimentos de nervosismo e apreensão. Curiosamente estes sentimentos extinguiam-se quando começava a lecionar a aula. A partir do momento que estava com os "meus", com a minha turma, tudo o resto era deixado para segundo plano.

De acordo com Schön (1987) existem três níveis de reflexão, sendo elas a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Estes três momentos foram uma constante durante a minha prática pedagógica. Os dois primeiros níveis são particularmente reativos, sendo separados pelo momento em que têm lugar, que no primeiro nível ocorre durante à prática e no segundo nível depois do acontecimento (Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão na ação aconteceu por diversas vezes, quando presenciava que uma situação de aprendizagem não estava a resultar e era necessário reajustar ao contexto observado. Neste caso era necessário equacionar a natureza desta implicação e perceber quais as alterações que deviam ser feitas, sendo que na maior parte das vezes era relacionado com a exigência da tarefa, pelo que era necessário promover uma regressão da mesma. Relativamente a segunda, baseia-se numa reconstrução metal que retrospetiva determinada ação de forma a analisá-la, constituindo um ato em que percecionamos distintivamente a ação (Alarcão, 1996), sendo que "*é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento*" (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31). Este nível de reflexão acontecia após de cada aula, onde sozinho tinha a tarefa de refletir criticamente sobre a mesma, tentando não só perceber os seus problemas como também encontrar estratégias para os resolver. O relembrar os acontecimentos da sessão, refletir sobre os mesmos, perceber os pontos positivos e negativos, fez com que percebesse como a minha prática pedagógica poderia ser elevada para patamares superiores de desempenho, melhorando-a aula após aula. Aqui voltamos a premissa de que é ao errar que aprendemos, seja em contexto de alunos como de professores. A reflexão sobre a reflexão na ação auxilia o agente de ensino a prosperar no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Oliveira & Serrazina, 2002). Este nível de reflexão acontece

quando o professor analisa o conteúdo refletido anteriormente. Ao olhar retrospetivamente, o professor reflete sobre o que aconteceu, sobre o quê que o mesmo observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir a situação que aconteceu (Oliveira & Serrazina, 2002). Estes momentos de reflexão aconteciam nas reuniões, onde todo o NE refletia sobre o desempenho de todos os EE, através de uma discussão plurilateral, onde eram expostos os pontos positivos e negativos desses momentos. Uma vez que o contexto escolar é muito imprevisível, e o professor para dar resposta a isto foca a sua atenção em determinados aspetos, existe muita coisa que acontece e este não se apercebe. Aqui um julgamento exterior consegue captar estes pontos mais sensíveis. Estes momentos, de partilha de ideias e pontos de vista proporcionava aprendizagem entre todos os elementos do NE, o que proporcionava evolução em todos os intervenientes.

Em suma, a profissão do professor deve ir ao encontro de uma prespetiva investigadora onde o questionamento, a experimentação de teorias e, consequente, análise crítica devem ser uma constante, permitindo que o professor compreenda como decorreu a sua prestação face ao contexto. Esta procura de potenciar as capacidades deve integrar uma observação e avaliação crítica e construtiva de outros professores, uma vez que um olhar de fora permite a identificação de pormenores não visíveis a quem se encontra dentro da situação.

4.1.5.7 Os modelos de Ensino – Que vantagens ou desvantagens?

No decorrer da minha formação pedagógica, mais especificamente durante no 1º ano do MEEFEBS, no decurso das didáticas especificas, são fornecidas diversas ferramentas sobre como potenciar o nosso processo de E-A, permitindo-nos ser um professor mais eficaz face aos contextos encontrados. Uma das ferramentas proporcionada foram os modelos de ensino. A experimentação dos modelos de ensino possibilitou a criação de uma conceção sobre os mesmos, fornecendo bases e formas de atuação na atividade de “ser professor”. De acordo com Oliveira, Graça e Queirós (2017) os modelos de ensino procuram ser um guião para os professores e alunos, de forma a que

exista uma abordagem coerente no ensino e aprendizagem, permitindo que ambos os intervenientes percebam o que está a acontecer e o que virá a seguir. Além disso clarificam quais são as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações (Oliveira et al., 2017).

Segundo Metzler (cit. por Oliveira et al., 2017), existe o erro muito frequente de ser considerar que existem modelos de ensino melhores que outros. Cada modelo tem as suas potencialidades desde que "*sejam empregues nas situações para as quais foram desenvolvidos"* (Oliveira et al., 2017, p.16). É necessário ter em consideração o tipo de alunos que temos pela frente, os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos. Dito isto procurei adequar o ensino consoante o que era pedagogicamente correto e estudado. Os modelos foram utilizados consoante o contexto apresentado, ou seja, influenciado conforme a modalidade e as características dos alunos, procurando que o ensino se processe de uma forma mais eficaz. Devemos ter sempre em consideração a premissa que os alunos devem ser o centro do processo de E-A. Para que os modelos pudessem ser aplicados da melhor forma foi importante realizar um estudo sobres os mesmos. Utilizei os modelos MID, MAPJ e MED, sendo que em algumas modalidades conciliei dois destes modelos. Estudos como Mesquita, Farias, e Hastie (2012) e Farias, Mesquita, e Hastie (2015) demonstram que existe uma união harmoniosa entre os modelos de ensino, existindo um efeito positivo na união entre o desenvolvimento da performance e o desenvolvimento da compreensão.

MID: Para controlar… para não cometer erros

Este modelo caracteriza-se por centrar o seu ensino no professor, uma vez que assume a tomada de decisões durante todo o processo de E-A, "*nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem*" (Mesquita & Graça, 2015, p.48). Neste, o professor monitoriza todas as decisões e orienta os padrões de forma a guiar as aprendizagens dos alunos. Os professores apresentam a organização dos movimentos, habilidades e conceitos pretendidos, controlando as situações de aprendizagem em blocos de tempo. Por sua vez, os alunos não possuem liberdade de decisão, sendo incentivados a acompanhar as direções apresentadas pelos professores. O

objetivo central deste modelo passa por permitir que os alunos realizem o maior número de repetições das habilidades e tarefas e que os professores supervisionem as tarefas dos alunos e transmitam FB adequado. É também eficaz ao aumentar do tempo de empenho motor do aluno, dado que o professor efetua o controlo administrativo, determina as regras, as rotinas, a gestão e a atividade dos alunos, potenciando assim o processo de E-A.

O MID foi utilizado na primeira UD que lecionei: a ginástica de solo. As razões da sua utilização prendem-se pelo facto de, nesta altura, não possuir experiência no ensino, e assim conseguir controlar mais algumas condicionantes das aulas, sejam elas a gestão temporal, a gestão espacial e a gestão do conteúdo. "*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*" (Mesquita & Graça, 2015). Ao utilizar este modelo notei que era mais fácil controlar os alunos dentro das tarefas de aprendizagem, onde todos os estudantes estavam a exercitar os mesmos conteúdos em simultâneo. Também possibilitou um maior foco na realização dos elementos gímnicos, possibilitando a transmissão de FB com uma maior frequência e qualidade o que, consequentemente, aumentou a segurança das situações de aprendizagem. Contudo existiram pontos negativos quando foram analisados os níveis de motivação e empenho dos alunos. Por mais que tentasse motivar os meus alunos, sentia que à medida que passavam as diversas situações de aprendizagens estes patamares motivacionais não subiam. Era necessário algo mais, algo diferente. A solução foi encontrada noutro modelo, onde mais à frente irei explicar.

MED: A mudança de paradigma para… promover motivação

Na UD de futebol comecei por utilizar MID, contudo rapidamente me apercebi que tinha que mudar de estratégia. Não conseguia que a turma alcançasse os níveis de comprometimento na tarefa que desejava. Foi então equacionado o MED.

> "*É nesta UD que introduzo um novo modelo: o MED. Porque o fiz? Precisava de algo novo que motivasse os meus alunos para a prática! Isto porque denotei que os alunos que eram muito motivados para a ginástica,*

para o futebol não o eram" (Reflexão Final de Futebol, 18 de dezembro de 2019).

Este modelo foi proposto por Siedentop em 1987 e vai ao encontro da necessidade de conferir um "*cunho afetivo e social às aprendizagens*" (Graça & Mesquita, 2015, p.59). Este modelo é assente sobre três pilares fundamentais: competência desportiva, literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. O seu propósito passa por "*formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportista entusiasta*" (Graça & Mesquita, 2015). Uma vez que procura a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop (1994) incluiu seis características no desporto institucionalizado no MED (Graça & Mesquita, 2015): a) Época desportiva; b) Filiação; c) Competição formal; d) Registo estatístico; e) Festividade; f) Eventos culminantes.

Uma das bases do MED assenta na competição. Para que esta acontecesse de uma forma saudável e justa, acedi aos dados da AD de futebol e procurei equilibrar ao máximo às equipas. Isto trouxe diversos benefícios: ao permitir que existisse competitividade, os alunos empenhavam-se ao máximo em prol da sua equipa. Tanto a competição como a recompensa são fatores que estimulam os alunos (Oliveira & Borges, 2015). Mas, para que a competitividade fosse um ponto positivo para promover a motivação, foi importante transmitir bem a ideia de afiliação aos alunos.

"*Alertei aos alunos que as aulas EF iam mudar! Acabou o eu, começa o nós! Até porque, além do MED, estamos numa modalidade desportiva coletiva! Procurei incutir o sentimento de pertença a um grupo/equipa!*" (Reflexão futebol, 29 de novembro de 2019).

A ideia de pertencer a um grupo e apresentar determinada função permite que os alunos desenvolvam a responsabilidade, o que foi outro ponto-chave para a mudança de atitude. De acordo com Hastie e Saunders (1991) a utilização de estratégias que possibilitem a responsabilização dos alunos na realização da tarefa permite altos níveis de participação. Os professores utilizam estratégias de responsabilização do discente no desempenho da tarefa, tais como a "*aprovação verbal, a atribuição de prémios especiais ou, ainda, o recurso a atividades que premeiam a ocorrência de comportamentos apropriado*s" (Jones, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.110).

“Posso afirmar que as aulas melhoraram após a implementação do mesmo. O dar responsabilidades aos alunos fez com que estes se interessassem pela modalidade, e que “puxassem” pelos colegas” (Reflexão Final de Futebol, 18 de dezembro de 2019).

Um dos papéis que demonstrou mais valias foi o capitão de equipa. Este era responsável por aperfeiçoar o elo de ligação entre o professor e equipas. Por diversas vezes explicou a situação de aprendizagem seguinte aos capitães da equipa, enquanto que os restantes elementos continuavam dentro da tarefa motora. Existia assim uma redução do tempo de organização e instrução das situações de aprendizagem e, consequentemente, restava mais tempo disponível para o tempo de empenhamento motor dos discentes.

“*Em relação à utilização do MED, denotei um aumento de motivação nas aulas. Como já referi anteriormente, isto pode ser consequência de fazer parte de uma equipa, e assim dar um propósito e sentido de pertença ao aluno, e mesmo as situações de competição. Este aumento de motivação e entrega a aula é notório no caso de uma aluna. Nesta situação, a aluna ficou com a responsabilidade de capitanear a equipa. Resultado? Era ela a motivar os seus colegas para a realização da situação de aprendizagem. O fornecer determinadas responsabilidades aos alunos faz com que estes sintam que capazes e competentes*” (Reflexão Aula de Futebol, 7 de dezembro de 2019).

O que inicialmente era uma problemática, após a implementação deste modelo deixou de o ser. Isto porque os alunos motivavam-se uns aos outros. O pertencer a algo (neste caso a uma equipa), o ter noção que a sua prestação vai ter resultados diretos para o êxito (ou falta dele) da sua equipa, e a responsabilidade de assumir determinados papeis fez que os alunos se envolvessem nas aulas de EF de uma maneira ainda não vista ao longo da minha prática pedagógica. O MED auxiliou a promover um maior interesse e empenho pela disciplina. Este modelo foi transportado para as UD de voleibol e dança. Não faria sentido abandonar algo que melhorou o processo de E-A.

MAPJ: Por etapas…

Na UD de voleibol, utilizei o MAPJ em conjunto com o modelo MED. Fi-lo porque acho importante transportar as vantagens que o MED proporcionou a minha turma, mais especificamente ao nível da motivação e do empenho/comprometimento na tarefa. Como referido anteriormente, estudos

demonstram que existe uma união harmoniosa entre os modelos de ensino, existindo um efeito positivo na união entre o desenvolvimento da performance e o desenvolvimento da compreensão (Mesquita et al., 2012; Farias et al., 2015)

Este modelo enfatiza o desenvolvimento de competências para praticar voleibol, onde o ensino da técnica é subordinado ao ensino da tática. "*Os problemas que desafiam a capacidade de compreender e atuar no jogo constituem o principal motivo de aprendizagem das habilidades técnicas, conferindo-lhes validade ecológica*" (Mesquita & Graça, 2015). A valência pedagógica do modelo é executada pela construção de oportunidades de prática equitativas para todos os alunos, de forma a minimizar a exclusão nos menos dotados para a modalidade (Mesquita & Graça, 2015).

A base do MAPJ procura uma interação entre os conteúdos táticos e técnicos, através de uma harmonia com a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem, onde os conteúdos são ensinados com a prática do jogo (Mesquita et al., 2015). O jogo, que vai desde a sua versão mais simplificada, ou seja, 1x1, até a sua versão mais complexa, o 6x6 "*constitui o eixo vertebrador da estruturação das atividades*" (Mesquita et al., 2015, p.81). Dito isto, as formas de jogo modificadas são adaptadas ao contexto, isto é, são os alunos, mais especificamente as suas capacidades e experiências, que irão determinar a forma de jogo selecionada (Kirk & MacPhail, cit. por Mesquita & Graça, 2015). Este modelo procura promover aprendizagens dos conteúdos técnicos de uma forma gradual, ou seja, de etapa para etapa de acordo com as demandas táticas do jogo praticado, de forma a tornar viável a existência de fluxo de jogo (Mesquita et al. 2015).

Numa primeira fase, através dos dados recolhidos na AD identifiquei em que etapa de aprendizagem a maioria dos alunos se situavam para depois construir o planeamento da UD.

> "*Após os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, enquadro a minha turma na segunda etapa de aprendizagem"* (Reflexão Final de Voleibol, 15 de janeiro de 2020).

Um dos alunos, praticante da modalidade, situava-se na quarta etapa de aprendizagem e, devido a isso, aumentei às dificuldades/complexidade da situação de aprendizagem para o mesmo.

"*Neste caso, o aluno que apresentava mais predisposição para a modalidade vai desmotivar. Neste caso, coloquei regras, que aumentava a exigência pedida a este, motivando-o*" (Reflexão final de Voleibol, 7 de fevereiro de 2020).

Outra estratégia que utilizei com este aluno foi fazer do mesmo o meu "braço direito". Ou seja, além de me auxiliar nas demonstrações, era também solicitado ao mesmo diversos comportamentos cooperativos, auxiliando na aprendizagem dos colegas. O facto de o fazer sentir importante no processo de E-A elevou ainda mais a motivação do mesmo para as aulas de EF.

Senti algumas dificuldades nesta UD uma vez que estava a progredir muito rápido nos conteúdos, uma vez que não estava a dar tempo suficiente para os alunos exercitarem e consolidarem os conteúdos bases. Apercebi-me deste problema quando a taxa de erros era exageradamente elevada quando alcancei os conteúdos mais avançados. Além dos mesmos não conseguirem executar os gestos técnicos mais complexos, executavam com diversas dificuldades os mais básicos, como o passe de frente ou manchete. A partir da reflexão decidi que era mais benéfico recuar e consolidar gestos técnicos mais básicos da modalidade. Só a partir desta consolidação, através da exercitação mais prolongada de situações de aprendizagens que iam ao encontro da utilização mais frequente dos gestos técnicos que tinha como objetivo potenciar é que consegui progredir e avançar nos conteúdos táticos.

"*Passe de frente, posição média, serviço por baixo, manchete, passe de costas… Ups volta a atrás! Os alunos não tinham capacidades para avançar tanto nos conteúdos (…) dar mais tempo para consolidar os conteúdos mais básicos, e não perder aulas em conteúdos mais avançados (…) temos de pensar o que queremos: ensinar todos os conteúdos e existir roturas na fluidez de jogo devido ao uso das habilidades mais complexas; ou apenas permitir o jogo com técnicas mais básicas, potenciando assim a fluidez de jogo? Tendo em consideração que estamos inseridos em contexto de escola, penso que a segunda opção faz mais sentido*" (Reflexão final de Voleibol, 7 de fevereiro de 2020).

4.1.5.8 5ºAno: um Contexto Diferente

No 2º Período existiu a oportunidade de lecionar aulas ao 5ºano na EBPVC. Esta instituição encontra-se inserida no agrupamento de escolas Pêro Vaz de

Caminha, constituída pela mesma, a EB1/JI dos Miosótis, a EB1/JI São Tomé e a EB1/JI da Agra.

Contexto encontrado

A escola EBPVC possui quatro blocos constituídos por salas de aulas onde decorrem as aulas. Para as aulas de EF existe um espaço exterior (campo) e um pavilhão gimnodesportivo, sendo este último composto por um ginásio e um campo interior. A EBPVC encontra-se inserida numa zona com predominância de bairros sociais, pelo que o contexto apresentado na mesma é diferente daquele encontrado na EC. Muito dos alunos pertencem a estas habitações sociais, ou seja, a meios difíceis e desfavorecidos.

Ao contrário do que acontece na ESFV o sistema de rotação de espaços acontece de duas em duas semanas, pelo que é necessário proceder a uma estruturação diferente do PAT.

Recebi uma turma de 5ºano, heterogénea, onde cada aluno apresentava características particulares, tanto em relação aos comportamentos como aos conhecimentos teóricos e práticos da EF. Isto foi um desafio para mim uma vez que na minha EC os comportamentos dos alunos são mais exemplares, enquanto que na EBPVC, caso existisse alguma “confusão” entre eles, resultava em gritos ou até mesmo em situações de pancadaria.

UD lecionadas

Tive o desafio de lecionar as unidades didáticas de futebol, andebol, ginástica de solo e dança. Optei por dividir as modalidades numa lógica de dois a dois, ou seja, primeiramente ministrava futebol e ginástica de solo, para depois lecionar dança e andebol. Na minha opinião tem mais lógica lecionarmos os conteúdos de uma forma contínua, ou seja, se estou a lecionar futebol, devo dar continuidade a modalidade até o seu término para depois lecionar outra UD.

Dado que tinha a possibilidade de escolher quais as que queria lecionar em primeiro lugar optei por aquelas que já tinha alguma experiência: o futebol e a ginástica de solo, que tinham sido lecionadas no 1º Período na ESFV.

Relativamente ao futebol, notei que a generalidade da turma era empenhada nas diversas situações de aprendizagem apresentadas. Era visível

uma grande diferença de níveis de desempenho em relação ao sexo masculino, o que promovia motivação nos mesmos. Contudo existia sempre um grupo que era complicado de elevar a motivação, dado que não possuíam tanta aptidão para a prática. Apesar dos meus esforços para os motivar, estes não queriam "saber", simplesmente não faziam as situações de aprendizagem, ficando parados ou a discutir uns com os outros. A estratégia encontrada para resolver este problema passou pela competição aliada com regras de inclusão. Como já foi referido anteriormente, a competição sobe os patamares de empenho nos alunos. Mas também promove comportamentos egocêntricos naqueles que têm mais capacidades para a modalidade, deixando os colegas de parte. Foi necessário criar regras de cooperação para que todos estivessem empenhados na tarefa. O papel da professora cooperante também foi determinante, conseguindo que estes me respeitassem enquanto professor.

Utilizei o MED para dividir a turma em equipas e equilibrar a competitividade que implementei. Relativamente aos conteúdos, optei por exercitá-los em situações de jogo reduzidas básicas, dando maior incidência a situações que trabalhavam os princípios específicos ofensivos como a penetração e a cobertura ofensiva. As habilidades com a bola, como a receção, controlo, condução, passe e remate também foram exercitadas. O meu objetivo passou por que os alunos tivessem a noção de como deve ser jogado o jogo de futebol. Como referido a competição era uma estratégia que utilizava para que os alunos estivessem motivados na tarefa. Assim no final da aula premiava-os pelo esforço durante a aula, promovendo uma espécie de torneio, onde as diferentes equipas defrontavam-se em campo inteiro. Apesar disto não consegui alcançar os objetivos propostos no início do planeamento, devido aos fatores que iam surgindo durante as aulas.

Para a modalidade de ginástica de solo o cenário era diferente. O empenho era observado nos alunos do sexo feminino. Tinha muitas dificuldades em colocar os discentes do sexo oposto a realizarem as situações de aprendizagem, uma vez que estes se recusavam a entrar em tarefa motora. A solução passou por chantageá-los, afirmando que se não o fizessem teriam consequências nas aulas de futebol. Ao focar o meu discurso em algo que os interessava (futebol) fez com que estes desempenhassem o pretendido. No que concerne aos conteúdos da UD, procurei abordar os conteúdos inseridos para a modalidade

no PNEF nos ensinos básicos. Dito isto foram lecionados os rolamentos, o apoio facial invertido, a ponte, o avião, a vela, os saltos em extensão e engrupado, o salto de eixo e a meia pirueta. O trabalho destes conteúdos foi desenvolvido em circuito e em vagas, sendo que na última utilizava a competição para motivar os discentes. Outra estratégia utilizada para melhorar os níveis de motivação passava por incluir entre situações de aprendizagem jogos lúdicos. Para a avaliação foi dada a liberdade aos alunos de criarem uma coreografia onde fosse incluído todos os elementos aprendidos durante as aulas.

A modalidade de andebol foi muito idêntica à UD de futebol. Foram utilizadas situações de jogo reduzidas para potenciar o processo de E-A, onde eram definidas determinadas regras para ser colocado em foco os conteúdos que pretendia. Também foi utilizado o MED de forma a equilibrar a competição entre a turma. O planeamento desta UD sofreu diversas alterações face ao contexto encontrado, onde dei preferência aos conteúdos tático-técnicos ofensivos. Por ser uma modalidade em que a maior parte da turma nunca tinha exercitado, uma das minhas prioridades passou por explicar como se jogava o jogo, fazendo referência ao objetivo e as regras do mesmo. Devido ao cancelamento das aulas, esta foi uma das modalidades que não foi possível ministrar a totalidade das aulas, comprometendo assim a evolução dos alunos.

A dança foi a UD mais difícil de abordar nesta turma. Os alunos, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, recusavam-se a fazer as mesmas. Numa fase inicial apenas três alunos aderiram as situações de aprendizagem, mais especificamente à coreografia. Rapidamente apercebi que o sucesso desta UD passava pelos alunos motivados. Estes, ao continuarem empenhados e motivados na tarefa, iam influenciando positivamente os colegas nas tarefas motoras propostas. Abordei os conteúdos da dança no início da aula como forma de aquecimento e no seguimento da aula exercitava uma coreografia predefinida, sendo no ensino desta que “ganhei” a turma para a dança. O facto de exercitar movimento simples com uma música apelativa, fez com que os alunos motivassem e se envolvessem na tarefa. Igualmente com o que aconteceu para andebol, não pode lecionar todas as aulas de dança devido à suspensão das aulas.

Adaptações face às características da turma

Relativamente à prática pedagógica senti diversas dificuldades em ministrar as aulas, e por isso não consegui que todos os objetivos propostos no início da prática pedagógica fossem atingidos. Inicialmente não conseguia controlar a turma e estabelecer estratégias organizacionais. Isto porque os alunos apresentavam problemas ao nível do comportamento, sendo complicado os controlar. Face a isto tive que "mudar o chip" para o modo autoritário com o intuito de controlar melhor a turma.

Outra adversidade sentida foi de construir, inicialmente, as situações de aprendizagem consoante o nível dos alunos. Isto porque não tinha tido oportunidade de realizar a AD e assim não conhecer o panorama geral e individual da turma. Mais uma vez podemos verificar a importância da AD no processo de E-A.

Um dos aspetos que tive de me adaptar foi ao nível da instrução que devia ser feita de forma diferente ao que estava habituado. Além de utilizar as estratégias descritas no capítulo da "Comunicação Pedagógica: a base do ensinar", era necessário focar "quase exageradamente", durante a instrução e durante a própria situação de aprendizagem, todos os aspetos críticos de determinado conteúdo. Isto porque, quando comparando com a minha turma residente, estes alunos não possuem um reportório vasto de vivências nas diversas modalidades. Ainda na instrução, e que diferia da turma residente, era o posicionamento dos alunos, sendo necessário que estes se sentassem no chão para prestarem atenção às minhas informações. Para resolver problemas associados aos comportamentos inapropriados dos alunos optei por duas vias: atribuir tarefas extra de carácter físico para toda a turma (por exemplo agachamentos ou extensões de braço) ou então retirar o aluno perturbador da aula, seja para o colocar sentado a observar ou mesmo "expulsá-lo" da mesma.

Em suma, foi importante passar pela experiência de lecionar aulas a uma turma de 2º ciclo, ainda mais com características distintas às que possuem a minha turma residente. É importante que o professor consiga adaptar a sua forma de ser consoante a turma que tem pela frente, ou seja ao contexto, e utilizar situações de aprendizagem lúdicas e competitivas para maximizar a motivação e o empenho dos discentes.

4.1.5.9 2ºAno: Tudo é uma Aprendizagem

Contexto encontrado

Ao mesmo tempo que exercia a minha prática pedagógica na ESFV e EBPVC, lecionei aulas a uma turma de 2ºano da EB1/JI de São Tomé. Esta instituição localiza-se ao lado da EBPVC e dispõe de dois espaços indicados para as aulas de EF, sendo eles um campo exterior e um ginásio interior. As aulas foram lecionadas no ginásio interior, onde possuía materiais como bolas de andebol para crianças, bolas de ténis, cordas, arcos, coletes, raquetes e volantes de badminton, cones, sinalizadores, colchões, entre outros materiais.

Ensino mais detalhista: alunos com características diferentes

O ensino nestas fases etárias é diferente do ensino observado nas fases etárias mais desenvolvidas. Os alunos têm pouca coordenação motora, contudo são muito empenhados em realizar as situações "desenhadas" pelo professor. As estratégias de ensino tiveram de ser reajustadas ao contexto, sendo necessário instruir de uma forma mais simples e recorrer sempre a demonstração para que os alunos consigam atribuir significado ao que foi transmitido. Os exercícios têm de ser cuidadosamente equacionados, de forma não só a proporcionar aprendizagem, mas também proporcionar o máximo de segurança aos alunos. Estas idades são momentos chave para a maturação das habilidades motoras.

Tendo por base o currículo nacional do 1º ciclo, idealizei situações de aprendizagem que iam ao encontro de conteúdos como: rolamentos, saltos, equilíbrio a um pé, lançar, agarrar, driblar, entre outros que melhoravam as noções corporal, espacial e temporal. Além disso também foi desenvolvido os valores como cooperação, respeito, entreajuda, saber ganhar e perder, entre outros.

As minhas maiores dificuldades deveram-se ao facto de controlar a euforia dos mesmos. Aquando dos exercícios, o entusiasmo era tanto que, promovia excessiva competição, onde por vezes se magoavam uns aos outros para alcançar os objetivos. Isto porque estamos a falar de idades onde os alunos ainda não têm a noção do perigo que as suas ações podem ter nos outros. Devido a isto, tinha de parar a aula e chamá-los a atenção nesse aspeto. Além

disso, a euforia resultava em gritos e desatenção às minhas instruções. Foi preciso “batalhar” em todas as aulas neste aspeto, fazendo-os perceber como deve ser a postura a adotar numa aula de EF.

Em suma, e como já referido, o ensino nestas idades é diferente daquele observado em idades superiores. Os professores têm a responsabilidade de desenvolver as características dos seus alunos, mais especificamente as habilidades motoras rudimentares e os aspetos psicossociais, dado que é nesta fase que os alunos estão numa altura crítica do seu desenvolvimento.

4.1.5.10 O Ensino à Distância

No 3º Período, devido à pandemia viral que afetou o globo (Covid-19), as aulas foram canceladas de uma forma presencial, sendo que a prática pedagógica teve de ser adaptada para um contexto que nunca experienciei: o ensino à distância. O ensino à distância é definido como “*qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno*” (Bastos et al., cit. por Hermida & Bonfim, 2006, p.168). Neste caso, o processo de E-A solicita estratégias diferentes no planeamento, apresentação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, além do controlo dos meios de transmissão a ser utilizados (Hermida & Bonfim, 2006). O ensino à distância foi a solução encontrada devido a sua plasticidade, ou seja, devido a adaptação do ensino a este contexto. Para esta adaptação, realizada não só na EF como em todas as disciplinas, foi necessário reconfigurar o processo de avaliação, ajustando-o ao contexto, permitindo que todos os alunos fossem classificados da mesma forma, não existindo desigualdades no processo. A solução encontrada para utilizar este método de ensino passou pela lecionação de aulas através de uma plataforma, onde uma vez por semana, durante uma hora, os professores e os alunos estavam em contacto indireto, através de uma aula virtual. As aulas foram divididas em aulas síncronas e aulas assíncronas. Segundo Decarlo (2016) as aulas síncronas são caracterizadas por existir uma interação em simultâneo entre docente e discente, onde o objetivo passa por identificar e resolver as necessidades dos discentes, fazendo-os progredir as suas capacidades relativamente aos conteúdos que estão a ser lecionados. Por outro lado, nas

aulas assíncronas existe um processo de descoberta guiada moldada pelo docente (Decarlo, 2016).

Objetivos de aprendizagem

Desde cedo foi transmitido pelo PC que o objetivo principal das aulas de EF passava por fornecer ferramentas aos alunos, permitindo que estes se mantivessem fisicamente ativos durante este período. Assim as aulas foram desenhadas com base em circuitos de treino, onde utilizava exercícios de força através do peso corporal, como por exemplo agachamento, *lungees*, extensões de braço, *burpees*, entre outros, ou com o recurso a materiais básicos como garrafões de água ou embalagens de arroz, como por exemplo remada com garrafão ou *russian twist* com a embalagem de arroz. Além disso, desenhei as aulas através de uma estrutura lúdica e competitiva, aumentando assim a satisfação pela atividade física.

Outro objetivo a que me propôs neste intervalo de tempo foi a transmissão de conteúdos sobre uma das modalidades que iria ser lecionadas no 3º Período: atletismo. Uma vez que era impossível transmitir os conteúdos práticos da mesma, devido à inexistência de materiais e espaços adequados, tanto da parte dos alunos como do professor, apenas foi possível transmitir informações teóricas. Para isto foram construídos documentos de apresentação (PowerPoint) onde, além de, transmitir os mesmos através de uma lógica unidirecional, ou seja, do professor para aluno, procurei em diversos momentos utilizar uma estratégia de descoberta guiada, onde fazia diversas questões aos alunos, procurando que estes encontrassem as respostas ao que ia sendo apresentando. Acredito que desta forma, os alunos atribuíram mais significado aos conteúdos, promovendo mais compreensão e memorização dos mesmos.

Debilidades deste tipo de ensino

O ensino associado a esta condição apresenta um conjunto de adversidades ao bom funcionamento do processo de E-A. Uma condicionante que afetou estes momentos foram as condições dos alunos, ou seja, nem todos possuíam os melhores equipamentos nem boas condições de telecomunicação. Estes, ao não possuir câmara no computador, dificultou o desenrolar do processo de E-A, dado que não tinha como fornecer FB durante a aula. A solução

passou por num momento a posteriori estes alunos enviarem vídeo a comprovar que fizeram o exercício. Isto não invalida que não estivessem em atividade durante a aula, uma vez que solicitava que fizessem a contagem das repetições.

Neste contexto perde-se a interação humana entre professor-aluno e aluno-aluno, característica em contexto de aulas. O facto de estarmos a falar para um computador, e não conseguirmos percecionar qual a reação dos alunos face à nossa transmissão de informação, deixa-nos num vácuo, numa insegurança. Associando a situação à disciplina de EF, o cenário fica mais "negro". Para além de não ser possível lecionar a matéria da disciplina, neste contexto fica muito complicado transmitir valores como entreajuda, respeito, cooperação. Apesar de podermos utilizar equipas e promover competição para solicitar a construção destes valores, os mesmos nunca serão tão consolidados como em contexto real.

Dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas: Gestão de aula

Como foi referido no capítulo da "Gestão e Organização da Aula", é importante idealizar rotinas organizativas de forma a potenciar o processo de E-A. Numa fase inicial desta etapa fui confrontado com uma grande questão: qual seria a estrutura da aula? Esta estrutura teria de ir ao encontro de igualdades de exercitação por todos os alunos.

Para ultrapassar esta situação continuei a utilizar o MED, reorganizando a turma em quatro equipas, uma vez que a plataforma TEAMS, numa fase inicial, apenas permitia o visionamento de quatro câmaras em simultâneo. O objetivo de continuação da utilização deste modelo deve-se, não só às questões motivacionais associadas à competitividade e à filiação, que como já mencionado, os alunos elevam os seus níveis de motivação e empenhamento quando confrontados com a competitividade, mas também para facilitar a gestão da aula.

Foram criadas rotinas com base no trabalho de equipa, numa lógica de trabalho por estafetas, onde o trabalho de cada aluno era importante para o alcance de sucesso por parte da equipa. Dito isto, as situações eram desenhadas por quatro rondas/exercícios, onde todos os alunos das equipas tinham de realizar o exercício/ronda, numa lógica de estafeta. Ou seja, um

discente ao realizar o número estipulado de repetições, passava a vez ao colega seguinte, e assim sucessivamente. Quando todos os alunos concluíssem o exercício/ronda, a equipa passava para a segunda ronda e repetia o processo com novo exercício.

Com a exercitação desta estratégia, aula após aula, as rotinas foram automatizadas, potenciando assim o tempo disponível para a aula, permitindo que os alunos estivessem o maior tempo possível em exercitação e focados na aula.

Dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas: Instrução

A grande dificuldade experienciada ao nível da instrução diz respeito à transmissão das informações de determinado exercício, não conseguindo percecionar se o meu "público" a recebeu em condições, e se atribuiu significado à mesma. Isto porque os alunos não possuíam as câmaras ligadas. Uma vez que numa fase inicial não era obrigatório, por parte dos alunos, ter a mesma ligada, a estratégia utilizada passou por utilizar frequentemente o questionamento, verificando assim os níveis de compreensão dos meus alunos. A estratégia de perguntar aos alunos aspetos relacionados com o que tinha sido instruído foi evoluindo ao longo da prática pedagógica. Percecionei que numa fase inicial eram sempre os mesmos alunos a responderem às questões colocadas, o que fez com que readaptasse a estratégia e solicitasse individualmente os alunos a responderem. Isto transmitiu a mensagem de que era necessário que todos os discentes estarem atentos ao que era transmitido.

Para maximizar ao máximo este momento, além da comunicação verbal, associei a demonstração, exemplificando como deveriam ser realizados os movimentos, fazendo referência aos aspetos críticos dos mesmos (palavras-chave). Estes momentos eram particularmente difíceis porque para além de procurar transmitir uma postura corretamente correta, era importante ao mesmo tempo mencionar os aspetos críticos do exercício (palavras-chaves) e perceber se a mensagem/imagem estava a chegar em condições aos alunos. Isto foi algo que foi melhorando com a experiência, uma vez que dominada a postura corporal, automatizava os movimentos e conseguia concentrar-me mais nas restantes tarefas.

Dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas: Motivação

O ensino nestas condições foi um grande desafio para manter o nível de motivação dos alunos elevado. Isto porque numa situação de confinamento, onde várias questões são colocadas em causa leva, consequentemente, ao cansaço mental que proporciona desmotivação nos alunos. Isto foi algo que fui percecionando à medida que as semanas do ensino à distância se desenrolavam.

Uma das estratégias utilizadas para potenciar a motivação foi, como referido anteriormente, a utilização do MED. Além disso, o potenciar o clima da turma foi outra estratégia implementada. Mantive uma relação de proximidade com os discentes, procurando manter um discurso de empatia com os mesmos, mostrando que deste lado estava mais que um professor focado a lecionar a sua aula, mas também preocupado com os seus alunos e com os seus problemas. Isto fez com que os alunos encarassem a aula de uma forma mais positiva e motivada.

Avaliação em contexto especial

Como referido anteriormente, o processo de avaliação durante este momento foi diferente, contudo, foi mantida a lógica de 60% para a componente prática/teórica, 25% para o trabalho de aula e 15% para as atitudes e comportamentos.

A componente prática/teórica foi avaliada através de questionários online e de testes motores, sendo este último caracterizado por os alunos fazerem o máximo de repetições em um minuto de agachamentos, extensões de braço, abdominais e extensores lombares. Os questionários online foram desenvolvidos ao longo das aulas, onde o objetivo passava por verificar a retenção dos conhecimentos transmitidos nas aulas. Estes conhecimentos abrangiam os exercícios de aptidão física e a modalidade de atletismo, sendo que esta última foi abordada teoricamente nestas aulas.

A componente do trabalho de aula foi mensurada através do envolvimento dos alunos durante as aulas e fora das aulas (aulas assíncronas), através dos

desafios semanais solicitados. Estes desafios semanais foram uma estratégia encontrada pelo NE com o intuito de promover a atividade física e transportar uma ideia de competitividade entre turmas. Estes baseavam-se numa lógica de três exercícios semanais, onde dois deles eram associados ao treino de força e o último associado à realização de determinados movimentos com um objetivo pré-definido, como por exemplo, com um rolo de papel na base do pé, girar sobre o próprio corpo. Infelizmente nem toda a turma aderiu aos desafios, sendo que isto pode ser explicado devido ao momento em que foram lançados, uma vez que os mesmos estavam numa fase de muito trabalho nas restantes disciplinas. Outro fator que poderia ter influenciado na concretização dos mesmos passava por ter insistido mais durante a semana para a realização dos mesmos.

A última componente, as atitudes e comportamentos, estava associada a relação que os alunos tinham comigo e com os colegas.

Desenvolvimento profissional

Apesar de acreditar que se o ensino tivesse progredido de uma forma natural poderia ter adquirido mais aprendizagens relacionadas com o contexto de prática real, o experienciar esta situação forneceu-me ferramentas que potenciaram a minha evolução como professor.

O facto de estar a transmitir conteúdos teóricos fez com que evoluísse neste campo. É conhecido que as aulas de EF são práticas, mas também é importante que o professor de EF detenha características presentes nos outros professores das restantes disciplinas: saber ministrar uma aula teórica. Esta evolução aconteceu quando comecei a equacionar as estruturas das minhas apresentações dos conteúdos teóricos de atletismos, onde procurei perceber qual seria a estratégia de transmissão da informação.

Além disso obtive progressões ao nível do meu conhecimento sobre a aptidão física, uma vez que, a melhoria desta componente era o objetivo central, existindo assim um estudo sobre os diversos exercícios, mais especificamente quais os músculos que eram exercitados e quais eram as diversas componentes críticas dos mesmos. Esta pesquisa também aumentou o meu reportório de exercícios, podendo este conhecimento ser transferido para contexto presencial, naquelas aulas que possuírem circuitos de condição física.

Assim, posso afirmar que estes momentos foram vivenciados com sentimentos de estranheza e de desconforto. Isto deve-se não só ao facto de nos encontrarmos numa situação excecional, e devido a isso, não termos tido formação neste sentido, mas também pelo facto de sentir que perdi o "cordão umbilical" que me ligava a turma. Esta estratégia de ensino tem de ser equacionada e potenciada, de forma a que os alunos não sejam prejudicados no próximo ano letivo, caso se volte a repetir a situação.

4.1.5.11 A Avaliação: o instrumento informador de aprendizagens e da eficácia do ensino

A avaliação constitui-se um dos processos mais difíceis para os professores. Ela é um dos campos que suscita mais questões no mundo do ensino onde ocorre o transfere das aprendizagens dos alunos em dados quantitativos. Este processo é uma tomada de decisão curricular que é "construída" consoante uma recolha formal e informal de dados (Pacheco, 1998) que "*implica a valoração de dados concretos em função de uma representação tida como ideal, limitando-se a procurar os signos que permitem dizer como se posiciona o objeto em relação ao referente*" (Pacheco, 1998, p.115). A avaliação, que deve ir ao encontro das aprendizagens dos alunos, apresenta as seguintes funções: "*a) seleção, certificação e prestação de contas e b) democratização, promoção e clarificação da aprendizagem*" (Casanova, 2015, p. 1284).

Neste momento o docente tem de colocar de parte a relação que tem com os alunos, e avaliá-los sem estarem presente sentimentos que pudessem influenciar o meu juízo de valores.

> "*É difícil de efetuar o processo de avaliação. É um momento de muita responsabilidade, onde temos que por de parte a empatia e amizade que temos com os nossos alunos, e avaliá-los justamente (…) custa vê-los fazer determinados gestos técnicos errados, e não ir lá fornecer FB. Ao contrário também é valido, a satisfação que sentimos quando vemos um aluno com mais dificuldades acertar o movimento*" (Reflexão de aula 52 e 53, 6 de fevereiro de 2019).

É necessário que, para efetuar o processo de avaliação, sejam definidos critérios para que seja definido um guia orientador deste processo. Assim, os critérios de avaliação foram divididos em dois grupos, sendo eles a

“competências de conhecimento e ação” e as “atitudes e comportamentos”, correspondendo a 85% e 15% da nota final, respetivamente. Relativamente às “competências de conhecimento e ação” foram avaliados os conhecimentos e prestações dos conteúdos tático-técnicos das modalidades e aptidão física, os conhecimentos teóricos das modalidades e aptidão física, e o trabalho de aula. Nas “atitudes e comportamentos” foram avaliadas a assiduidade, a pontualidade e os constituintes de saber estar na aula, como a participação, o respeito, a cooperação, a autonomia, o respeito, entre outros.

Ao longo do ano letivo, a avaliação foi realizada durante as aulas, de uma forma contínua e coerente, sendo desenvolvida através de três formas distintas: a AD, a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS).

Avaliação Diagnóstica: verificar o nível de aprendizagens

As AD foram executadas nas três primeiras semanas do 1º semestre, onde foram avaliados os conhecimentos das modalidades de ginástica de solo, futebol, voleibol e a aptidão física. Esta avaliação foi feita com o auxílio de todos os elementos do NE de forma a facilitar o processo e permitir uma recolha de dados fidedigna. A finalidade desta avaliação passa por adquirir dados sobre os alunos, ou seja, perceber em que nível que estes se encontram nos conhecimentos, capacidades e limitações físicas. “*A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem*” (Luckesi, cit. por Duarte, 2015, p.56).

Os dados diagnósticos são construídos por uma “*sondagem, projeção e retrospeção da situação do aluno dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu*” (Duarte, 2015, p.56). É uma fase importante no processo de E-A, uma vez que permite identificar em que patamar se encontram os discentes, percebendo, até que ponto, existe, efetivamente, conhecimento ou falta deste. Este processo irá identificar se os alunos possuem as bases para aprender novas matérias ou se será necessária uma nova abordagem aos conteúdos já desenvolvidos, mas não assimilados.

A recolha destas informações iniciais sobre os alunos possibilitou a definição e estruturação das metas a alcançar em cada UD, bem como as estratégias a seguir.

> "*Indo ao encontro dos objetivos da aula, pode observar, ao longo dos exercícios que o nível da turma em futebol é baixo, pelo que se encontram no nível de desempenho básico. Neste nível, segundo Natal (2019), é caracterizado por existir um baixo relacionamento com a bola, e por baixos níveis de participação nos momentos de jogo*" (Reflexão de aula 05 e 06, 29 de setembro de 2019).

Além da AD, foi preciso analisar PNEF para o 10º ano, de forma a efetuar uma correta prescrição para a UD. Assim, a AD define os "*caminhos para o sucesso da aprendizagem*" (Duarte, 2015, p.56), pelo que não nos podemos basear nestes dados para aprovar ou reter um aluno.

Avaliação Formativa: verificar o processo de E-A

A AF foi utilizada em todas as UD que lecionei com o objetivo de diagnosticar a qualidade do processo de E-A. Este instrumento apoia-se nos processos de aprendizagem, identificando se os alunos estão "*se modificando em direção aos objetivos*" (Sant'Anna, cit. por Duarte, 2015, p.56).

Com a sua utilização pude averiguar as dificuldades ou facilidades dos discentes em determinada matéria, e com isto recorrer a estratégias de progressão ou regressão para resolver estes problemas e potenciar as aprendizagens dos meus alunos. Assim a avaliação de carácter formativo irá informar o professor e os alunos se os conhecimentos estão a ser adquiridos ao longo das situações de aprendizagem (Duarte, 2015).

Avaliação Sumativa: verificar se as aprendizagens/objetivos foram alcançadas

A AS foi aplicada em todas as UD, mais precisamente na última aula de cada modalidade. Através desta avaliação pude verificar a evolução dos alunos nos diferentes conteúdos lecionados, mostrando se os objetivos foram alcançados numa etapa final de aprendizagem. A AS comunica o processo global do aluno, desde o seu conhecimento inicial até ao produto final deste processo, identificando o caminho percorrido pelo estudante (Zabala, cit. por

Duarte, 2015). A AS procura classificar o aluno do final de uma UD, semestre ou ano letivo, de acordo com critérios de aproveitamento (Duarte, 2015), contudo não me baseei apenas na AS para a atribuição da avaliação final aos alunos. É importante olhar para todo o processo, para todo o caminho percorrido pelos alunos, e não nos focarmos apenas num momento. A avaliação é "*processual e dinâmica*" (Neto & Aquino, 2009, p.224). Esta também pode ser vista como instrumento de avaliação do processo de E-A do professor, de forma a perceber até que ponto o docente conseguiu transmitir aprendizagens aos seus discentes.

Durante a utilização da AS já tinha na minha consciência o nível de aptidão que os diversos alunos apresentavam nas diferentes componentes. Este momento era visto como um confirmar dos comportamentos/habilidades realizadas ao longo das aulas. Se observasse que um aluno não conseguiu exteriorizar as suas capacidades, devidos a diversos fatores, tinha em consideração a AF.

> "*Avaliação sumativa! O momento em que os alunos mostram a evolução que tiveram ao longo da UD. É claro que eu, como professor, sei quais são os alunos que evoluíram e aqueles que mantiveram as suas capacidades próximas daquelas apresentadas no início do período*" (Reflexão de aula 52 e 53, 6 de fevereiro de 2019).

Não devemos "escolher" entre uma ou outra avaliação, mas sim associá-las para classificarmos os nossos alunos. A AS deve apresentar-se como um acréscimo à AF, de forma a que seja realizado um resumo da visão global da turma, acrescentando informações a AF.

Para que ocorra uma veracidade dos dados, é importante que a utilização de instrumentos fiáveis e um processo de referenciação (Pascheco, 1998), ou seja, "*a prática da construção do referente, ou dos quadros de referência do avaliador, ou do modelo e referenciais múltiplos, ou ainda dos critérios que orientam a aprendizagem*" (Pacheco, 1998, p.115). Assim, de forma a recolher os dados das AD e AS foram construídas grelhas de registo, onde foram avaliadas todas as componentes críticas de determinado conteúdo sobre a modalidade. Escolhi utilizar uma avaliação criterial para as UD, utilizando escalas de apreciação compreendidas de 0 a 3, onde cada item era baseado nos critérios de êxito de cada conteúdo referência. As fichas de registo devem ser simples, não devendo conter muitos conteúdos para avaliar, uma vez que se

torna difícil para um professor proceder a esse trabalho quando tem “muito para ver e pouco tempo para o fazer”.

> “*Utilizei uma folha de registo predefinida (…) tinha previsto avaliar estes parâmetros todos durante a apresentação, contudo durante a primeira apresentação percebi que não iria conseguir*” (Reflexão de aula 21 e 22, 6 de setembro de 2019).

> “*Senti muitas dificuldades nesta aula! (…) Porquê? Uma vez que tinha vários parâmetros para a avaliar. Isto é um problema que aconteceu também em ginástica. O muito para a avaliar (…) tive então de me adaptar. Preocupei-me em avaliar o mais importante*” (Reflexão de aula 38, 17 de dezembro de 2019).

> “*Desta vez optei por construir uma grelha que não tivesse tanto conteúdo a avaliar, e além disso, a separar este conteúdo por situação de jogo. Assim foi muito mais fácil direcionar a minha atenção para os movimentos dos alunos*” (Reflexão de aula 52 e 53, 6 de fevereiro de 2019).

A avaliação normativa esteve presente no caso da aptidão física e teste de Cooper. Neste tipo de avaliação existe uma comparação da performance dos alunos relativamente a valores de referência. Esta referência ou norma é baseada em padrões obtidos através de investigações, dando assim a possibilidade de comparar os meus alunos com valores de referência.

A avaliação é um instrumento importante para o progresso do processo de E-A. Sendo uma atividade complexa foi necessário um acompanhamento aprofundado por parte do PC em todas as tarefas de cariz avaliativo dos alunos. Este acompanhamento foi fundamental, uma vez que sentia muitas dificuldades em quantificar em números a prestação dos meus alunos.

4.2 Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

O “ser professor” não se concentra apenas no momento de lecionação de aulas. Este sujeito, denominado de agente de ensino, responsável pela formação da população futura, desempenha outras funções como diretor de turma, coordenador de departamento, diretor de escola, entre outros. Dito isto, é importante que o EE seja incluído neste contexto, permitindo a preparação para a profissão de docente de uma forma mais eficiente e variada nos diferentes domínios da profissão.

Uma das grandes críticas que faço ao meu EP é o facto de não termos tido a possibilidade de participar no Desporto Escolar. A possibilidade de poder participar nesta “atividade” ter-me-ia fornecido mais ferramentas, não só para o lecionamento das minhas aulas, como também para organização de eventos desportivos.

4.2.1 Atividades do Grupo de EF

4.2.1.1Torneio Inter-Turmas de Voleibol

A primeira atividade organizada pelo grupo de EF ocorreu no dia 27 de setembro de 2019. Esta atividade foi idealizada no âmbito do dia europeu do desporto escolar, e tinha como objetivo promover a única modalidade inserida no desporto escolar da EC: o voleibol.

Numa fase pré-atividade foi necessário proceder a sua organização, efetuando uma gestão dos materiais a utilizar, bem como delinear o espaço necessário para o evento. Assim foi utilizado o E3, dividindo os dois campos disponíveis através de uma fita de um lado a outro.

Apesar de atividade ter corrido bem existem aspetos que deveriam ter sido previstos e evitados pelo grupo de EF, como por exemplo a má divisão dos campos de voleibol, sendo que os mesmos se encontravam “uns em cimas um dos outros”, não existindo espaço entre os mesmos, o que fazia com que os alunos tivessem de ir para outros campos sempre que uma bola era perdida, aumentando assim a probabilidade de lesão. Felizmente nada aconteceu, e para o turno da tarde este aspeto foi repensado, e construíram-se novos campos com distância entre os mesmos.

A minha função nesta atividade foi a de arbitrar o jogo no campo a que me era destinado, assim como supervisionar os alunos.

No geral, a atividade correu bem, isto porque existiu uma rápida adaptação dos professores de EF face aos problemas que iam existindo. Houve grandes níveis de empenho e motivação por parte dos alunos. Além de promover a modalidade, a atividade serviu para desenvolver determinados valores inerentes a disciplina de EF como a entreajuda, o respeito, a resiliência, entre outros. Acho que numa próxima oportunidade, a EC deverá idealizar a atividade para diversos dias da semana, permitindo que todas as turmas passassem pela mesma, e não só apenas aquelas que tinham a disciplina no próprio dia.

4.2.1.2 *Peddy-paper*: Dia mundial da alimentação e do Exercício Físico

A atividade de *peddy-paper* foi realizada no dia 16 de outubro de 2019 e contou com a presença de 99 alunos, sendo que 9 pertenciam a minha turma residente. Esta atividade baseou-se num percurso a realizar, onde para a conclusão do mesmo tinham de ser respondidas diversas questões e ultrapassar determinados desafios. Estas perguntas estavam associadas às temáticas da alimentação e do exercício físico. O *peddy-paper* foi realizado no espaço interior da EC, no recinto coberto e nos espaços exteriores, com início na zona de lazer.

A divulgação do evento a todos os alunos foi feita durante as aulas de EF e através de posters de divulgação pela escola. Todos os docentes de núcleo de EF ficaram responsáveis pela organização, gestão e controlo da atividade, participando assim em todas as fases do evento.

Numa fase pré-atividade foi necessário proceder a montagem dos materiais, organizar os espaços e receber e controlar os alunos. Durante o desenrolar da atividade fiquei responsável por uma estação, onde a minha tarefa passava por supervisionar o exercício exigido na mesma, que neste caso era o controlo do número de repetições dos saltos à corda, e fornecer um conjunto de informações para que os participantes pudessem colocar na folha de registo e assim progredir no percurso em direção à meta.

Na minha opinião a atividade correu bem, uma vez que os alunos aderiram bem ao “espirito” da competição, demonstrando uma postura ativa, empenhada e motivada.

4.2.1.3 Corta Mato

O Corta Mato da ESFV teve lugar no dia 13 de novembro de 2019 na Quinta do Covelo e o objetivo passou por promover o desporto e atividade física junto dos jovens. Todos os professores inseridos no departamento de EF ficaram responsáveis pela organização, gestão e controlo da atividade, participando assim em todas as fases do evento. Foi necessário recorrer a autorizações, organizar os alunos por níveis e solicitar material necessário.

A divulgação do evento foi feita durante as aulas de EF, onde procurei incentivar os alunos para participar no evento, salientando que era uma oportunidade para participarem num evento desportivo de renome local e nacional, reforçando que todos os alunos que participassem estariam dispensados das aulas durante o período em que decorria o Corta Mato. Apesar deste incentivo, apenas uma aluna da turma residente participou na atividade.

No dia da atividade o NE ficou responsável pelas seguintes funções: 1) escolta dos alunos ao parque; 2) organizar e gerir os recursos alimentares; 3) supervisionar diversos locais do percurso; 4) fotografar e filmar diversos momentos da atividade; e 5) recolher o material. Dito isto, durante toda a prova propriamente dita fiquei responsável por vigiar um ponto no percurso, evitando que estes fizessem batota na prova. Além do registo fotográfico, procurei motivar os alunos a manterem um ritmo adequado, uma vez que nas últimas voltas da prova alguns alunos passavam por mim a passo lento. O controlo de comportamentos desviantes também foi outra das minhas preocupações.

Classifico a atividade positivamente, não existindo nenhum imprevisto que perturbasse o desempenho dos alunos, e consequentemente, o sucesso da prova. Além disso, excetuando uma minoria de alunos, os discentes mostraram altos índices de empenho e motivação.

4.2.2 Reuniões de Professores

4.2.2.1 Departamento de Artes e Expressões

A EF, em conjunto com as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, encontra-se inserida no departamento de Artes e Expressões. Estas reuniões decorreram uma vez mensalmente às quarta-feira, durante o horário destinado às reuniões pela direção da EC, e tinham como objetivo discutir assuntos relacionados com a escola e com as respetivas disciplinas. No meu ver, estas reuniões são de carácter importante, permitindo que os professores das diferentes disciplinas troquem impressões e ideias sobre determinados assuntos, permitindo que o ensino na escola fosse elevado para patamares superiores.

4.2.2.2 ACP's

Todas as semanas, mais precisamente nas quartas-feiras, o grupo de EF da EC reunia-se das 16h30 às 18h com o intuito de tratar de assuntos e problemas relacionados com a disciplina. Este grupo era constituído por 8 docentes, sendo 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Acrescentamos 3 a este número, uma vez que nós, EE, também pertencíamos a este grupo.

O objetivo central destas reuniões passava por uniformizar o ensino na EF de forma a fornecer as mesmas aprendizagens e desafios a todos os alunos, permitindo uma igualdade de formação. Além disso, estes momentos também eram utilizados para preparar atividades extracurriculares e construir relatórios e projetos.

A minha participação nestas reuniões era passiva, uma vez que era mais observador do que "comentador", intervindo apenas quando me era solicitado para o fazer. O objetivo da nossa presença nestas reuniões não era direcionado para o facto de discutirmos todos os assuntos que eram colocados, até porque, muitas vezes, não conseguíamos ter voto na matéria, porque eram questões que não estavam relacionados diretamente connosco. Este objetivo passava sim por percebermos e observarmos como funcionava a essência do núcleo do grupo de EF, ou seja, compreender a organização e gestão de determinado tópico,

fornecendo uma ideia do que é o trabalho de um professor fora do contexto de aula.

4.2.2.3 Conselhos de Turma

Os conselhos de turma são reuniões destinadas à análise das situações e problemas ocorridos ao longo do período para determinada turma, com o intuito de encontrar estratégias para potenciar a aprendizagem dos alunos. Para isto é importante equacionar todas as variáveis inseridas neste contexto. Além disso são momentos destinados à atribuição de classificações aos discentes.

Uma das tarefas que os professores tiveram neste momento foi identificar as características dos alunos nas aulas e dispô-los na sala de aula consoante uma lógica que permitisse retirar o máximo de cada um, sem que existisse perturbações durante o tempo de aula.

Uma das curiosidades que reparei foi a discrepância de notas que os alunos apresentavam nas outras disciplinas em relação a EF. Alunos com excelentes notas na minha disciplina apresentavam notas menos boas nas outras disciplinas e vice-versa. Aqui reparamos que os alunos apresentam prevalência para determinadas áreas em detrimentos de outras. Isto é importante para direcionar os alunos no seu processo de formação, permitindo que alcancem na vida profissional “aquele” trabalho a que estão “destinados”.

4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional

4.3.1 Estilos de ensino e a motivação dos alunos: um estudo aplicado no ensino secundário.

4.3.1.1 Resumo

Os Estilos de Ensino são uma estratégia pedagógica que examina a estrutura de tomada de decisões num procedimento de E-A. Estas decisões podem ser executadas pelo docente ou pelo discente e podem influenciar de forma diferenciada a motivação dos alunos para a prática da EF. Nesta perspetiva, este estudo teve como objetivo examinar a potencial relação entre a motivação dos alunos e os estilos de ensino maioritariamente utilizados pelo professor estagiário durante uma unidade didática de dança. Os participantes foram 16 alunos do Ensino Secundário, 11 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades médias de 15 anos (±0.25), residentes no Porto. Os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados incluíram *o Perceived Locus of Causality Questionnaire* e a *Amotivação do Academic Motivation Scale* empregues no início e no final da modalidade de Dança. Foram igualmente analisados os Estilos de Ensino colocados em prática durante a lecionação das respetivas aulas da unidade didática de Dança e o diário reflexivo do projeto de estágio. Os resultados indicaram que existiu ligeiras melhorias nos valores médios de motivação. Com a exceção da variável Motivação Introjetada, não ocorreram diferenças significativas entre o pré e o pós-teste. Em suma, verificamos que a aplicação dos Estilos de Ensino aumentou os níveis de empenho e interesse o que proporcionou mais aprendizagens aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO, ESTILOS DE ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

4.3.1.2 Abstract

Teaching Styles are a pedagogical strategy that examines the decision-making structure in an E-A procedure. These decisions can be made by the teacher or by the student and can influence students' motivation to practice PE differently.

In this perspective, this study aimed to examine the potential relationship between students' motivation and the teaching styles mostly used by the trainee teacher during a didactic dance unit. The participants were 16 high school students, 11 females, and 5 males, with an average age of 15 years (± 0.25), residing in Porto. The instruments used for data collection and analysis included the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Academic Motivation Scale Motivation used at the beginning and the end of the dance modality. The Teaching Styles put into practice during the teaching of the respective classes of the didactic unit of Dance and the reflective diary of the internship project were also analyzed. The results indicated that there were slight improvements in average motivation values. Except for the Introjected Motivation variable, there were no significant differences between the pre and the post-test. In short, we found that the application of Teaching Styles increased the levels of commitment and interest, which provided more learning for students.

KEY WORDS: LEARNING, MOTIVATION, TEACHING STYLES, PHYSICAL EDUCATION.

4.3.1.3 Introdução

O presente estudo de investigação encontra-se inserido no capítulo do Desenvolvimento Profissional e tem como objetivo geral verificar influência dos Estilos de Ensino na motivação dos alunos para as aulas de EF, mais especificamente durante a sua participação numa UD de Dança.

Numa fase inicial do EP, por meio da aplicação de um questionário aos alunos, onde dentro de várias questões, foi feito referência às preferências dos mesmos em relação às disciplinas, observei que a maioria atribuiu nota negativa às diversas unidades didáticas. Isto consequentemente leva a falta de motivação para realizar as modalidades, o que se observou, uma vez que os alunos não se empenhavam em terminadas tarefas, principalmente naquelas em que se baseava na reprodução de movimentos.

O contexto apresentado no mundo escolar é confrontado com a existência de turmas heterogêneas onde, consequentemente, cada aluno apresenta as características únicas, apresentando um estilo de aprendizagem próprio (Pardo & Alves, 2019). É importante assim que o professor consiga adaptar a sua

prestação aos seus alunos, percebendo qual a estratégia/estilo de ensino que irá proporcionar mais aprendizagens aos seus alunos.

Neste sentido, foi necessário encontrar uma pedagogia diferente, que permitisse alterar a estrutura da aula, envolvendo mais os alunos no processo de E-A, e que fosse ao encontro dos objetivos de aprendizagem previstos. O instrumento encontrado foi a utilização dos diversos Estilos de Ensino, e perceber como estes influenciavam os alunos a nível motivacional. Os estilos de aprendizagem e a motivação intervêm na maneira como o indivíduo irá aprender (Oliveira, Inácio, & Furlan, s.d.).

Este estudo teve como objetivo específico verificar a influência da utilização dos Estilos de Ensino na motivação dos alunos, comparando os níveis motivacionais entre uma fase inicial e uma fase final do processo.

Tenciona-se que os alunos adquiram uma visão diferenciada das situações da modalidade, através da aplicação de diversos estilos de ambos os lados da barreira do espectro. Ao sair do estilo tradicional pretendia que os alunos ficassem mais motivados e, consequentemente, mais empenhados no exercício da modalidade, levando a que estes as encarassem de forma positiva e assim atribuíssem significado aos conhecimentos adquiridos.

4.3.1.4 Revisão da Literatura

4.3.1.4.1 Motivação

A motivação é definida como um "*processo psicológico, uma força que impulsiona a ação, um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam num determinado sentido para poder alcançar um objetivo*" (Siqueira & Wechsler, cit. por Imaginário et al., 2014, p.93).

De forma a entender a forma como as causas motivacionais influenciam os comportamentos dos sujeitos e como os contextos podem afetar este comportamento, foi desenvolvida a teoria de autodeterminação (Deci & Ryan, cit. por Minelli et al., 2010). Esta teoria procura interpretar a motivação a partir de um continuum, que apesar de a motivação estar associada ao processo interno do indivíduo, a literatura afirma que existe dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca tem uma relação direta com as necessidades psicológicas básicas de "*autodeterminação ou autonomia, de competência e de pertença ou vínculo com outras pessoas*" (Imaginário, et al., 2014, p.93). Por outro lado, a motivação extrínseca é determinada pelas rotinas que aprendemos ao longo do percurso da vida, "*sendo direcionada para responder a um elemento externo à tarefa com o objetivo de obter recompensas materiais ou sociais*" (Guimarães & Bzunneck, cit. por Imaginário, et al., 2014, p.93).

Entre estes dois polos existem diversas formas autorreguladoras de motivação extrínseca, sendo elas: a regulação integrada, a regulação identificada e a regulação introjetada.

A regulação integrada é forma mais autónoma de regulação externa do comportamento de um aluno, onde é dada grande importância para os objetivos pessoais do mesmo. Por sua vez, a regulação identificada acontece quando as ações do indivíduo são influenciadas pela apreciação dos resultados e benefícios da participação na atividade. Na regulação introjetada os comportamentos são influenciados de um modo mais afetivo do que cognitivo, sendo um "*estilo regulatório na imposição de contingências externas por parte de outra pessoa, é controlada por recompensas e ameaças*" (Soares et al., 2008).

Os comportamentos de amotivação não são considerados intrínsecos nem extrínsecos, "*tendo em conta a ausência de intenção e pensamento proativo*" (Deci & Ryan, cit. por Soares et al., 2008, p.3). Por outras palavras é a ausência de motivação.

É necessário que a motivação esteja associada ao processo de ensino de aprendizagem. "*Existe uma relação entre a aprendizagem e a motivação, constatando uma relação de reciprocidade entre ambas*" (Lourenço & Paiva, cit. por Campos, 2016, p.3). Campos (2016) afirma que a motivação se encontra envolvida em vários fatores que estimulam o sujeito a realizar determinado comportamento perante um problema. A motivação deverá apoiar o desenvolvimento de atividades que potenciem o desenvolvimento do indivíduo. Se o aluno estiver motivado, está mais disposto para aprender (Campos, 2016).

A falta de motivação por parte dos discentes pode ser determinada através de determinados indicadores: "*fraco empenho na execução das suas tarefas, diminuição da participação dos alunos nas aulas e, ainda, uma redução acentuada do tempo despendido pelos alunos a estudar*" (Campos, 2016, p.4). A desmotivação tem efeitos negativos no processo de E-A, mais concretamente no sucesso escolar dos alunos, pelo que cabe aos professores verificarem os níveis de motivação da sua turma, promovendo crenças educacionais positivas, de modo a privilegiar o "*gosto em aprender e ensinar*" (Campos, 2016).

4.3.1.4.2 Estilos de Ensino

Segundo Mosston e Ashworth (cit. por Catunda & Marques, 2017) o estilo de ensino é visto como um plano que procura fornecer informações, oportunidades de prática, transmissão de FB. Por outras palavras, permite que exista uma *"melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos"* (Catunda & Marques, 2017, p.88).

Os estilos de ensino atuam como uma espécie de guião do processo de E-A, construindo uma perspetiva de ações que o docente deve implementar no seu processo. Este guia permite que o docente tenha definido um destino ou meta, "*e estabeleça de forma coerente uma relação entre as intenções de aprendizagem (objetivos pedagógicos), as experiências de aprendizagem dos alunos (aprendizagem) e os comportamentos de ensino do professor*" (Catunda & Marques, 2017, p.88).

O espectro abrange onze estilos de ensino, sendo que cada um possui características únicas que condicionam os comportamentos de ensino e as próprias aprendizagens, criando condições únicas em relação ao alcance de determinados objetivos.

Catunda e Marques (2017) afirmam que os estilos de ensino abarcam três níveis de decisões, que na sua totalidade designam-se por anatomia do estilo de ensino. São elas decisões de pré-impacto, impacto, pós-impacto. Relativamente à primeira, são aquelas que são tomadas antes da interação professor-aluno. As decisões de impacto são aquelas que são tomadas durante a ação ou realização das tarefas. No pós-impacto diz respeito às decisões ao "*desempenho, avaliação e retroalimentação*" (Catunda & Marques, 2017, p.90).

Baseando na premissa da procura e alcance do melhor ensino, o professor deve ir ao encontro das seguintes premissas (Mosston & Ashworth, cit. por Catunda & Marques, 2017, p.90-91):

- "*Assumir a rutura com a visão idiossincrática do ensino*": mudar a ideia que a melhor maneira de ensinar é aquela centrada no professor, no seu dom e no que "acha";
- "*Perspetiva de não-versus*": nenhum estilo de ensino é melhor que o outro. A sua utilização depende do contexto, ou seja, dos objetivos propostos e das características dos alunos;
- "*Indissociabilidade da relação O-E-A (objetivo, ensino, aprendizagem)":* Deve existir uma interação entre a relação O-E-A, permitindo uma coerência entre a intenção e a ação;
- "*Relação entre os estilos de ensino e os canais de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e moral/ético)*": Os canais de desenvolvimento devem ser estimulados conforme o estilo de ensino utilizado, de acordo com os objetivos proposto no processo de E-A.

Os estilos de ensino estão organizados em dois grandes grupos (Mosston & Ashworth, cit. por Catunda & Marques, 2017):

- Estilos de ensino convergentes/reprodução: a) comando; b) tarefa; c) recíproco; d) autoavaliação; e) inclusivo;
- Estilos de ensino divergentes/produção: f) descoberta guiada; descoberta divergente; g) programa individual; h) iniciado pelo aluno; e i) autoensino.

Na divisão entre estes dois grandes grupos encontra-se a barreira da descoberta, que diz respeito a um conceito invisível que estabelece os limites dos diversos estilos de ensino com diferentes objetivos (Mosston & Ashworth, cit. por Catunda & Marques, 2017). Antes da barreira, nos estilos de ensino convergentes/reprodução proporcionam experiências de aprendizagem que vão ao encontro da memorização e repetição de tarefas. Depois desta barreira, nos estilos de ensino divergentes/produção, são proporcionadas experiências de aprendizagem que vão ao encontro da criação, da investigação e da descoberta de novas soluções (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Comando

A filosofia deste estilo encontra-se centrado no professor e no conteúdo. Todas as decisões de ensino são da responsabilidade do docente. Este "*define e demonstra a tarefa a executar, estabelece o local onde se realiza a tarefa, a sequência, o início e o fim das tarefas, bem como o ritmo das situações de aprendizagem*" (Catunda & Marques, 2017, p.94). A demonstração tem como objetivo que o aluno compreenda os pontos críticos da tarefa. O estilo permite que exista uma "*uniformidade, sincronia, reprodução de um modelo, precisão de respostas, perpetuação das tradições culturais*" (Catunda & Marques, 2017, p.94). Ocorre uma dependência do aluno no canal "físico, emocional e cognitivo" (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Tarefa

O docente faz a instrução da tarefa e o aluno realiza-a de acordo com o modelo. O objetivo passa pela aprendizagem através da "*repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados*" (Catunda & Marques, 2017, p.94). Como acontece no estilo comando, as decisões de pré-impacto são tomadas pelo docente, enquanto que as decisões de impacto são da responsabilidade do aluno. As decisões de pós-impacto são, novamente, da responsabilidade do docente. Os alunos são informados dos resultados através do FB transmitido pelo professor. Relativamente aos canais de desenvolvimento, no canal físico, o aluno assume alguma independência, dado que as tarefas são realizadas ao seu ritmo. No canal social, dado que o mesmo escolhe o local para realizar a tarefa, "*pode criar novas condições para contactos sociais*" (Catunda & Marques, 2017, p.94). No canal cognitivo existe um ligeiro desenvolvimento, dado que a tarefa é executada com base na memória.

Estilo Recíproco

A característica principal deste estilo é a atribuição de papeis de observador e executante aos alunos (Catunda & Marques, 2017). Promove tolerância e desenvolve valores relacionados com a cooperação e solidariedade. O professor define a tarefa e escolhe os grupos (fase pré-impacto). Um dos alunos é o executante da tarefa, enquanto que o outro limitasse a observar e fornecer FB, consoante os critérios de êxito definidos pelo professor (Catunda & Marques,

2017). Após determinado período de tempo, os alunos trocam de funções. O professor comunica, única e exclusivamente, com o aluno observador, auxiliando o mesmo na identificação dos erros cometidos pelo aluno que está na tarefa. A fase pós-impacto é da responsabilidade do aluno observador. O estilo recíproco potência o desenvolvimento do canal social (através da socialização que ocorre entre os pares ou trios), emocional (dar a concordar com as críticas dos companheiros) e cognitivo (domínio do conteúdo). O canal físico encontra-se condicionado, dado que o aluno observador que desempenha o papel de observador não se encontra a realizar a atividade (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Autoavaliação

"*A característica deste estilo é a alteração na responsabilidade do FB, do professor ou de um aluno observador, para si próprio*" (Catunda & Marques, 2017, p.96). Neste estilo o aluno realiza uma avaliação do seu próprio desempenho. O objetivo passa por que o aluno ganhe independência na execução da tarefa. Para isso, deve ser honesto na avaliação, "*assumindo as suas próprias limitações, corrigindo os erros e/ou aperfeiçoando uma tarefa que necessite ser automatizada*" (Catunda & Marques, 2017, p.96). Numa fase pré-impacto, o professor estabelece uma tarefa e intervém "*suscitando a autoavaliação do desempenho*" (Catunda & Marques, 2017, p.96). O aluno, na fase de impacto, utiliza os critérios definidos para avaliar a sua prestação. Na última fase, o pós-impacto, o aluno determina o momento da sua autoavaliação, tendo por base o seu desempenho. Este estilo potência especialmente o canal emocional, dado que o aluno assume as suas dificuldades, e o canal cognitivo, dado que é necessário compreender o conteúdo para identificar e corrigir os seus erros.

Estilo Inclusivo

São propostos diferentes níveis de dificuldade, dentro da mesma tarefa, de forma a incluir todos os alunos na atividade, onde os alunos "*diferenciam-se no máximo das suas capacidades, considerando o nível apropriado de aprendizagem*" (Catunda & Marques, 2017, p.96). O docente informa a tarefa/atividade, o aluno realiza uma autoavaliação e determina o nível de execução, tendo em consideração as suas capacidades. Para isto, é necessário

que o aluno tenha a consciência entre as aspirações e suas capacidades. O professor assume todas as decisões de pré-impacto, sejam elas número de repetições, altura, velocidade, entre outras. Nas decisões de impacto, o docente transmite os critérios para a escolha das atividades. Na fase pós-impacto, o aluno avalia a sua prestação, e a partir destes resultados, determina se mantem ou progride para um nível superior de dificuldade. Os canais mais potenciados são: canal físico, uma vez que existe uma individualização das tarefas, aumentando o tempo potencial de aprendizagem; e o canal emocional, permitindo que o aluno ajuste o nível às suas capacidades (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Descoberta Guiada

"*A característica fundamental deste estilo de ensino consiste no desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno*" (Catunda & Marques, 2017, p.99). O docente promove no discente a atividade de investigação e descoberta de uma resposta ou "*modelo de desempenho mais adequado a um problema*" (Catunda & Marques, 2017, p.99). O aluno vai escolher e ensaiar diversas soluções para o problema proposto pelo professor. O professor, por sua vez, deverá orientar o aluno no processo de descoberta, acompanhando, estimulando e direcionando o mesmo para a resolução do problema. Ao nível das decisões, o professor escolhe uma pergunta/problema que tenha uma determinada resposta (pré-impacto). Nas decisões de impacto, o aluno "*toma decisões sobre a resposta e o professor continua a conduzir o aluno para uma aprendizagem individual*" (Catunda & Marques, 2017, p.99). No último nível de decisão, o pós-impacto, o professor transmite informações de retorno, permitindo que o aluno encontre a solução. É assim incentivado o canal cognitivo e o emocional, sendo que no primeiro é gerado um procedimento de pergunta-resposta e no segundo a descoberta da resposta.

Estilo Descoberta Convergente

O objetivo central deste estilo passa por estimular os alunos na descoberta de uma única resposta para determinado problema (Catunda & Marques, 2017). Uma vez que é necessário determinar o conceito que os alunos têm de descobrir, o professor é o responsável pelo nível de decisão de pré-impacto. Os alunos,

responsáveis pelas decisões de impacto, elaboram uma sequência de pensamentos, procurando a solução. Na próxima fase, o docente avalia a resposta do aluno, sendo que o discente "*considera a resposta mais adequada e regista-a*" (Catunda & Marques, 2017, p.99). O canal cognitivo é o mais solicitado, enquanto que o canal físico é o "*mais comprometido, pois o aluno pode levar o tempo que necessitar na descoberta da resposta*" (Catunda & Marques, 2017, p.99).

Estilo Descoberta Divergente

O objetivo central deste estilo passa pela construção de novas e diversas possibilidades de resposta a um problema colocado (Catunda & Marques, 2017). "*Apela ao sentido crítico e criativo na elaboração de novas possibilidades, que estão para além do conhecimento esperado*" (Catunda & Marques, 2017, p.100). O professor assume as decisões de pré-impacto, uma vez que toma as decisões sobre os conteúdos a abordar. Na fase de impacto, as decisões passam a ser da responsabilidade do discente, investigando diversas soluções para o problema colocado. O aluno assume as decisões na fase de pós-impacto, assumindo a avaliação das soluções encontradas. São mais estimulados os canais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No caso do cognitivo porque produz novos conhecimentos, enquanto que no emocional promove a descoberta de soluções. O social é estimulado devido à participação dos restantes alunos da turma (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Programa Individual

Neste estilo de ensino o aluno é responsável por criar um programa individualizado, "*baseado no conteúdo determinado pelo professor*" (Catunda & Marques, 2017, p.100). O professor estabelece o tema, dando autonomia ao aluno para escolher o tópico de investigação. Dito isto, as decisões de pré-impacto são da responsabilidade do professor e do aluno. Na fase de impacto, o aluno constrói o plano, apresentando as questões e respostas. Na última fase, o aluno compara e avalia se as soluções dão resposta ao problema, decidindo se mantem ou altera o seu programa. "*Este estilo solicita um conjunto elaborado de operações cognitivas organizadas de forma disciplinada, facilitando a produção criativa do aluno na resolução de problemas*" (Catunda & Marques, 2017, p.100).

Ao nível dos canais de desenvolvimento, são mais solicitados os canais cognitivo e emocional (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Programa Iniciado pelo Aluno

Neste estilo é dada independência ao aluno em relação ao professor (Catunda & Marques, 2017). Todas as decisões são da responsabilidade do aluno, "*inclusivamente a participação e envolvimento do professor*" (Catunda & Marques, 2017, p.101). Na fase de pré-impacto, o aluno escolhe o tema de estudo e desenvolve o seu programa. Na fase de impacto, o discente constrói o seu plano, identifica e apresenta as questões e as soluções, definido o grau de intervenção do professor. No nível de decisões pós-impacto, o "*aluno compara e avalia a aplicação das soluções para o programa e decide manter ou modificar o seu programa, após apresentação das suas ideias ao professor*" (Catunda & Marques, 2017, p.101). Relativamente aos canais de desenvolvimento, são mais estimulados ao nível cognitivo e emocional (Catunda & Marques, 2017).

Estilo Autoensino

O objetivo central deste estilo de ensino baseia-se na "*necessidade de um indivíduo construir e criar as suas próprias experiências de aprendizagem, cujas aspirações e desejos darão origem à identificação de objetivos específicos para a atividade*" (Catunda & Marques, 2017, p.101). Todas as decisões são da responsabilidade do aluno. Este estilo é inexistente no contexto escolar, contudo é usual em idade adulta, quando o indivíduo decide por si aprender determinada matéria/conteúdo sem a ajuda de um professor. "*As necessidades cognitivas, emocionais e sociais determinam o envolvimento físico do aluno*" (Catunda & Marques, 2017, p.101).

4.3.1.4.3 Estudos de Investigação

Um estudo executado por Siqueira e Wechsler (2009) mostra evidências na importância dos estilos de ensino direcionados para promover o pensar no aluno e sua motivação para aprender. De acordo com este estudo existe uma relação favorável entre a motivação e os estilos de ensino que incentivam o pensar e o criar. Contudo, estes tipos de estilos de ensino tendem a indicar efeitos negativos quando associamos a motivação externa, aprendizagem e

criatividade. A oferta de recompensas, prazos ou avaliações não iram estimular os alunos para a aprendizagem e criatividade (Siqueira & Wechsler, 2009).

Um estudo focado nos estilos de ensino comando e descoberta guiada, elaborado por Khouri (2014) demonstra que os dois apresentaram resultado aproximados ao nível da motivação intrínseca. Além disso é referido que o estilo de descoberta guiada proporcionou mais aprendizagens na retenção de conteúdos.

É importante salientar que existem pouquíssimos estudos desta natureza que foram aplicados no ensino secundário.

4.3.1.5 Objetivos do estudo

Este estudo teve como objetivo central identificar a influência da utilização dos Estilos de Ensino na motivação dos alunos e, consequentemente, no empenho dos mesmos na realização da UD de Dança. Relativamente aos objetivos específicos, o estudo procurou investigar as modificações existentes entre os valores obtidos numa fase de pré-teste e pós-teste.

4.3.1.6 Metodologia

4.3.1.6.1 Participantes

Os participantes foram 16 alunos, 5 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, de uma turma de 10º ano do curso de Artes, da ESFV, no ano letivo 2019/2020. Os alunos possuem idades compreendidas entre os 15 e 16 anos, sendo a média 15 anos. Apesar de a turma ser constituída por 17 alunos, existiu um aluno que não compareceu às aulas durante o período de aplicação, o que, consequentemente, fez com que não fosse incluído na investigação.

4.3.1.6.2 Operacionalização

Para a aplicação deste estudo foram utilizados um pré-teste e um pós-teste, sendo que o primeiro foi aplicado antes de ser iniciada a UD de Dança, através da realização de um questionário à minha turma residente, de forma a identificar em que nível inicial os alunos se encontravam.

Durante a prática da modalidade de dança, mais especificamente em 9 aulas, foram utilizadas estratégias centradas nos Estilos de Ensino, onde, para além de ir ao encontro dos objetivos do estudo, procuravam transmitir as matérias planeadas no programa curricular para a UD. Numa fase inicial estava previsto mais momentos para a aplicação do estudo, contudo a pandemia Covid-19, que afetou o ensino globalmente, forçou ao cancelamento das aulas, e dessa forma, o término da investigação. Devido a esta situação não foi possível utilizar todos os Estilos de Ensino, como inicialmente previsto. Os Estilos de Ensino foram utilizados concomitantemente com o MED, uma vez que as rotinas da turma estavam centradas na lógica deste modelo. Dito isto, a turma estava organizada em grupos/equipas, e executavam a situação de aprendizagem consoante a natureza da tarefa, ou seja, do estilo de ensino utilizado.

Durante a aplicação deste instrumento pedagógico, o processo foi controlado através das reflexões de aulas, de forma a legitimar o percurso e verificar se os comportamentos dos alunos estavam a ir em direção aos objetivos estipulados.

O pós-teste foi estabelecido para averiguar as transformações que ocorreram ao nível da motivação dos alunos durante a prática deste estudo.

4.3.1.6.3 Estratégias Utilizadas: Estilos de Ensino

De forma a ir ao encontro aos objetivos propostos, foi necessário proceder a um estudo dos Espectro dos Estilos de Ensino. Este trabalho de investigação foi importante, na medida em que, existia a necessidade de dominar completamente as características dos diversos Estilos de Ensino para desenhar situações de aprendizagem que promovesse os comportamentos específicos dos diferentes Estilos de Ensino. Na tabela 2 estão retratadas as estratégias utilizadas ao longo das aulas.

Aulas	Estilo de Ensino	Estratégia/Situação de Aprendizagem	Descrição
1	Tarefa	Demonstração e só depois execução: Jogo da "Gota de água"	Nesta estratégia o professor realizou a instrução da tarefa, exemplificando os movimentos que pretendia que os alunos efetuassem, e seguidamente o aluno executou consoante o seu ritmo. Relativamente à situação de aprendizagem, o professor exemplificou como os alunos deviam efetuar um conjunto de movimentos. Estes, tendo por base o executado, executaram o exercício (percorrer a gota de água pelos diferentes segmentos corporais).
2	Descoberta Guiada	Exploração: Noção de Espaço	Nesta estratégia os alunos foram estimulados a procurar uma resposta ao problema colocado pelo professor. Na situação de aprendizagem o professor indicou o conjunto de conteúdos que queria que os alunos executassem, deixando-os explorar os movimentos, guiando-os no processo e fornecendo FB sobre os mesmos.
	Descoberta Divergente	Construção: por exemplo, História	Nesta estratégia os alunos encontraram-se distribuídos pelas equipas, onde foi fornecido um tema a explorar. Cada equipa teve de construir uma pequena sequência coreográfica com base no tema. O professor forneceu ligeiras orientações aos discentes, oferecendo liberdade e responsabilidade na tarefa, estimulando o processo criativo dos mesmos.

3	Comando	Reprodução de movimentos: Chá-Chá-Chá	Nesta estratégia os alunos encontraram-se distribuídos em xadrez, reproduzindo os passos que o professor realizava. O professor assumiu uma posição frontal aos alunos.
4	Tarefa	Demonstração e só depois execução: Percursos	Nesta estratégia o professor realizou a instrução da tarefa, exemplificando os movimentos que pretendia que os alunos efetuassem, e seguidamente o aluno executou consoante o seu ritmo. Relativamente à situação de aprendizagem, o professor exemplificou como os alunos devem efetuar um conjunto de movimentos. Estes, tendo por base o executado, efetuaram o exercício (o líder selecionou e realizou um conjunto de movimentos antes demonstrados enquanto que os restantes alunos imitaram o mesmo, existindo uma troca de funções após um tempo estipulado).
	Comando	Reprodução de movimentos: Aeróbica	Nesta estratégia os alunos encontraram-se distribuídos em xadrez, reproduzindo os passos que o professor realizava. O professor assumiu uma posição frontal aos alunos.
5	Recíproco	Auxílio em Pares: chá-chá-chá	Nesta estratégia os alunos distribuíram-se em pares, onde um deles desempenhou a função de dançarino, executando os passos aprendidos anteriormente, enquanto que o outro assumiu a função de observar o colega, fornecendo um conjunto de FB com o intuito de melhorar a prestação do colega.
	Descoberta Divergente	Produto Final: Coreografia	Nesta estratégia os alunos encontraram-se distribuídos pelas equipas, onde trabalharam em conjunto para construir uma coreografia final, com base nos conteúdos aprendidos até à data.

6	Tarefa	Demonstração e só depois execução: Regadinho	Nesta estratégia o professor realizou a instrução da tarefa, exemplificando os movimentos que pretendia que os alunos efetuassem, e seguidamente o aluno executou-a consoante o seu ritmo. Relativamente à situação de aprendizagem, o professor exemplificou como os alunos deviam efetuar o conjunto de movimentos. Estes, tendo por base o executado, executaram o exercício (coreografia do Regadinho)
7	Recíproco	Alunos executantes e alunos observadores: Regadinho	Nesta situação de aprendizagem, um número específico de alunos executava a coreografia enquanto que os restantes alunos possuíram a função de observar os colegas, fornecendo um conjunto de FB com o intuito de melhorar a prestação dos colegas.
8 e 9	Descoberta Divergente	Produto Final: Coreografia	Nesta estratégia os alunos encontraram-se distribuídos pelas equipas, onde trabalharam em conjunto para construir uma coreografia final, com base nos conteúdos aprendidos até à data.

Tabela 2 Estratégias/situações de aprendizagem utilizadas ao longo das aulas

Como referido anteriormente, simultaneamente aos estilos de ensino foram efetuadas reflexões sobre as aulas, de forma a compreender e analisar as evoluções obtidas ao nível da motivação durante o processo.

4.3.1.6.4 Instrumentos

A autorização para a produção deste estudo foi conseguida pela faculdade, mais especificamente, pelos docentes dirigentes do MEEFEBS da FADEUP. A autorização para a obtenção de dados foi viabilizada pela diretora da EC, enquanto que a aprovação foi declarada pelos alunos antes do procedimento de recolha de dados.

Deste jeito, foi fornecido aos discentes um questionário relacionado com a sua motivação para a realização da disciplina de EF. Além disso, e de forma a possuir dados adicionais, foram analisados os excertos das reflexões pós-aulas do professor.

4.3.1.6.4.1 Questionário de Perfil Motivacional

Motivação Autónoma

O tipo de motivação autónoma foi mensurado através da utilização do *Perceived Locus of Causality Questionnaire* publicado por Goudas, Biddle e Fox (1994). O presente inquérito procura determinar a motivação intrínseca, a regulação externa, a regulação interna, a regulação introjetada e a regulação identificada nas aulas de EF. A componente amotivação foi medida através da subescala de Amotivação do *Academic Motivation Scale* adequado para a EF (Goudas et al., 1994). Os alunos foram confrontados com a questão central: “Porquê é que eu me empenho em EF”, seguindo-se 22 razões diferentes: 5 de motivação intrínseca (p.e., “Porque a disciplina de EF é divertida”); 5 de regulação externa (p.e., “Porque quero que o meu professor de EF me considere um bom aluno”); 4 de regulação identificada (p.e., “Porque me quero sair bem em EF”); 4 de regulação introjetada (p.e., “Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar”); e 4 de amotivação (p.e., “Eu não consigo compreender

que benefícios retiro da EF”). Os resultados foram mensurados através de uma escala de 1 a 7 pontos, onde o 1 equivalia a “nada verdadeiro” e o 7 a “muito verdadeiro”.

Através da média das respostas, foi calculado o Índice de Autonomia Relativa (RAI) com o intuito de percecionar o nível geral de motivação autónoma de cada participante (Wilson et al., 2012). A equação para orçar o RAI foi a seguinte: (3 x motivação intrínseca) + (2 x regulação identificada) + (-1 x regulação introjetada) + (-2 x regulação externa) + (-3 x amotivação). Desta forma, se o RAI exprimir valores positivos e elevados condiz a sentimentos de motivação, ao passo que, um RAI que apresente valores negativos e baixos confere a sentimentos de amotivação (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2014).

4.3.1.6.4.2 Dados qualitativos

Os dados qualitativos incluíram as reflexões de aula efetuadas pelo professor no momento após a aula. Estas reflexões foram sistematizadas em forma de diário reflexivo e tiveram como objetivo inferir sobre as respostas motivacionais dos alunos à participação em atividades envolvendo diferentes estilos de ensino.

4.3.1.6.5 Análise dos Dados

4.3.1.6.5.1 Quantitativos

Para a análise quantitativa dos dados foi utilizado o Programa SPSS, recorrendo as suas funções de produção de um Teste T de amostras emparelhadas. Foi analisada um conjunto de participantes, em dois momentos distintos. Além disso foram apuradas a média, o desvio-padrão, o máximo e o mínimo em cada variável nos diferentes momentos.

4.3.1.6.5.2 Qualitativos

Firam selecionados os trechos que continham informação relevante para dar resposta aos objetivos do estudo.

4.3.1.7 Resultados e Discussão

Ao longo do texto que se segue irei apresentar e analisar os dados obtidos com recurso aos testes estatísticos utilizados, sobre os níveis de motivação da turma para a UD de Dança. O objetivo central da aplicação deste estudo passava por os alunos apresentarem maiores patamares de motivação após a aplicação das estratégias.

Variáveis	Pré-Teste			Pós-Teste			*p*
	Média/Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Média/Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	
Motivação Intrínseca	4.68±1.52	2.4	7	4.94±1.31	2.8	7	0.66
Motivação Introjetada	3.16±1.23	1.5	5.5	4.03±1,16	2	5.75	0.04
Motivação Identificada	4.70±1.28	3	7	5.19±1.15	2,75	7	0.39
Motivação Externa	4.04±1.32	2	6.2	4.21±1.16	2.4	5.8	0.69
Amotivação	2.27±1.89	1	6.5	1,78±1.08	1	5	0.37
RAI	5.31±9,83	-11.6	22.5	7.39±9.11	-6.25	21.1	0.61

Tabela 3- Estatística descritiva com os valores da média, desvio-padrão, mínimo e máximo das diferentes variáveis no pré e pós-teste

Através da observação da tabela 3 podemos constatar que a média no pré-teste foi inferior em todas as variáveis quando comparamos com os dados recolhidos no pós-teste. A variável mais que mais subiu foi Motivação Introjetada, o que mostra que a turma começou a se motivar mais devido à culpa, ou seja, os alunos agem para não se sentirem culpados ou envergonhados. Ou seja, este tipo de motivação é autorregulado por uma condição interior dos alunos. Contudo, podemos verificar ainda que este tipo de motivação se encontra como a mais baixa, quando comparamos com os restantes tipos de motivação. A segunda variável em que observamos mais resultados foi a Motivação Identificada, que por sua vez é a variável com resultados mais altos, demonstrado que os alunos identificaram a importância e benefícios na modalidade de dança. A variável Motivação Intrínseca aumentou ligeiramente, contudo é considerada a segunda variável mais alta neste estudo, o que

demonstra que os alunos se sentiram ligeiramente satisfeitos a praticar a modalidade. A variável Motivação Externa apresentou menos alterações, subindo ligeiramente, o que demonstra que os alunos, através deste estudo, não sentiram diferenças na motivação orientada para recompensas ou reconhecimento externo.

Relativamente à Amotivação (desmotivação), podemos constatar que existiu uma descida nos valores, apresentando uma média baixa, o que demonstra que reconhecem o valor da modalidade. Por fim, os valores do índice de autonomia relativa aumentaram aproximadamente dois valores, o que comprova que existiu uma maior autonomia na turma ao longo da modalidade de dança. É importante que estas duas variáveis tenham apresentado estes resultados/alterações, demonstrando que a eficácia deste estudo.

Quando observamos os níveis de significância (*p*) é possível percecionar que não existiram diferenças significativas, na maioria das variáveis, entre a aplicação do pré e pós-teste, apresentando assim resultados poucos relevantes. Por outro lado, na variável Motivação Introjetada existiu diferenças significativas, uma vez que, segundo Loureiro e Gameiro (2011) os níveis de significância usados convencionalmente para a recusa da hipótese nula são de 5%, ou seja, os valores têm de ser inferiores a 0.05. Neste caso, o resultado obtido nesta variável foi de 0.04, mostrando relevância nesta componente. Isto é explicado pelo facto de ter sido a variável que mais subiu entre o pré e pós-teste

Grupo/Pré teste	Definição	Nº de alunos	Média/Desvio-padrão
1	Amotivação	4	-8.5±3.27
2	Motivação moderada	3	3.16±1.64
3	Motivação alta	9	12.17±5.13

Tabela 4 - Número de alunos, média e desvio-padrão distribuídos pelos grupos no pré-teste.

Grupo/Pós-teste	Definição	Nº de alunos	Média/Desvio-padrão
1	Amotivação	4	-2,64±2.66
2	Motivação moderada	4	1.82±1.50
3	Motivação alta	8	15.11±5.57

Tabela 5 - Número de alunos, média e desvio-padrão distribuídos pelos grupos no pós-teste.

Com o intuito de distribuir a turma em patamares de motivação, foi utilizada a estratégia ordenar os mesmos em três grupos motivacionais.

Nas tabelas 4 e 5 estão retratados os dados recolhidos, numa fase pré-teste e pós-teste, da quantidade de discentes presentes em cada grupo, bem como os valores da média e o desvio-padrão. Os grupos de estão organizados por: 1) Amotivação, com valores de -20 até -0.01; 2) Motivação moderada, com valores de 0 a 5; e 3) Motivação alta, com valores de 5 a 25.

Ao analisarmos as tabelas 4 e 5 é possível constatar uma melhoria dos valores obtidos na média relativamente à variável Amotivação em 5,86 valores. Apesar dos níveis de motivação alta terem melhorado, no desfecho do estudo existiu uma diminuição de alunos quando comparamos o pré e pós-teste, passando de 9 para 8 alunos.

Reflexões

Nesta parte irei deixar algumas citações nas reflexões de aula, onde estão descritas as minhas perceções recolhidas ao longo das aulas destinadas ao estudo de investigação.

"*Segunda situação: aeróbica (…) Em relação a situação de aprendizagem utilizei uma abordagem ao estilo de ensino comando (…) Denotei que neste estilo de ensino os alunos estavam motivados para a realização/aprendizagem dos passos, contudo, senti que a medida que o tempo desenrolava, estes níveis de motivação iam descendo ligeiramente. O que quero dizer é que, enquanto foi para aprender algo novo, eles estavam motivados; quando era para consolidar o que já estava aprendido, já não estavam com tanta motivação*" (Reflexão de aula nº60 e 61, 27 de fevereiro de 2020).

Com isto posso refletir que este estilo de ensino é benéfico quando vamos introduzir um conteúdo novo, uma vez que para além de o professor conseguir controlar todo o processo, os alunos não se sentem tão expostos e têm um modelo para reproduzir, motivando-os na execução do movimento. Contudo não podemos despender muito tempo nesta estratégia, uma vez que torna a aula monótona e, consequentemente, baixa os níveis de motivação.

"(…) estilo de ensino recíproco (…) Denotei neste estilo de ensino que os alunos estavam motivados nas suas tarefas, principalmente o observador. Já

vimos que o "dar" responsabilidades e funções a um aluno é uma estratégia que auxilia e promove a motivação nos alunos" (Reflexão de aula nº60 e 61, 27 de fevereiro de 2020).

Dito isto, podemos observar que este estilo de ensino é mais uma estratégia no aumento dos níveis de motivação dos alunos. O sentir que estamos a ser responsáveis no desenvolvimento qualitativo de alguém é algo motivador, o que neste caso traduz-se em empenho e motivação para a tarefa. Além disso o aluno que está a realizar a situação encontra-se mais motivado uma vez que tem um colega a observar a sua prestação e a auxiliá-lo.

"Preparação da coreografia final (…) Nesta situação é utilizada o estilo de ensino da descoberta divergente (…) Para este estilo de ensino tenho denotado que a maior parte dos alunos estavam motivados (…) É claro que, como tudo, nada é prefeito. Observei que existiu uma minoria de alunos que, por não gostarem da modalidade (neste caso dança) ou são mais introvertidos, ficavam de parte, esperando que os alunos "líderes" fornecessem a maior parte das ideias" (Reflexão de aula nº63 e 64, 5 de março de 2020).

Podemos observar que, para este estilo de ensino resultar, é importante equacionar o nível de conhecimento dos alunos. Isto porque, se os alunos possuírem as bases sólidas para ir à descoberta de nova informação, irão ser potenciados os níveis de motivação à medida que percorrem a investigação em busca do resultado. Por outro lado, se o conhecimento adquirido não for o mais adequado, irá desencadear sentimentos de frustração, diminuído o prazer retirado da tarefa, baixando os níveis motivacionais.

4.3.1.8 Conclusão

Através da aplicação deste estudo tive como intuito analisar e comparar as transformações ao nível da motivação dos alunos da turma por toda a extensão da UD de dança, através da realização dos Estilos de Ensino.

É possível constatar que existiu um pequeno aumento nos níveis de motivação dos alunos. Contudo, esta subida nos níveis de motivação não é suficiente para comprovar a eficácia dos Estilos de Ensino nesta temática, apesar de se ter estabelecido como uma ferramenta positiva neste nesta turma. Além disso, os resultados alcançados depois da aplicação desta estratégia

divulgaram que existiu uma redução nos níveis de Amotivação, existindo assim uma aproximação destes valores ao estágio da Motivação Moderada.

A única variável que é possível verificar em que o estudo teve relevância nas alterações da motivação foi a Motivação Introjetada. Neste caso os alunos realizam as situações para não se sentirem culpados. Isto pode ser explicado pelo facto de a turma estar rotinada a trabalhar em equipas, fruto da utilização do MED, e exercerem a sua ação de forma a não prejudicar o grupo.

Infelizmente este foi um estudo limitado pela pandemia Covid-19, uma vez que reduziu o número de aulas disponíveis para a UD de Dança. Ademais esta situação forçou a aplicação do pós-teste num espaço temporal longe da finalização das aulas, uma vez que durante o período de confinamento não estavam estabelecidas plataformas de comunicação entre alunos e professores. Dito isto, a última recolha de dados foi efetuada numa aula síncrona, aproximadamente um mês após a última aula presencial.

Concluindo, a utilização da estratégia dos Estilos de Ensino demonstrou efeitos positivos na melhoria dos patamares de motivação.

4.3.1.9 Referências Bibliográficas

Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança.* Porto: Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade.* Belo Horizonte: Casa da Educação Física. doi:[ISBN 978-85-98612-49-2]

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Sciences*, 159-167.

Imaginário, S., Jesus, S., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). *Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de Avaliação para o Contexto Português.* Revista Lusófona de Educação, 27, 91-105.

Khouri, F. (2014). *Efeitos dos estilos de ensino comando e descoberta guiada no processo ensino-aprendizagem do apoio invertido em escolares do 3º ano do ensino fundamental (Tese de mestrado).* São Paulo: universidade São Judas Tadeu.

Loureiro, L., & Gameiro, M. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência, 3*(3), 151-162.

Minelli, D., Nascimento, G., Vieira, L., & Barbosa-Rinaldi, I. (2010). O estilo motivacional de professores de Educação Física. *Motriz: Revista de Educação Física*, 598-609.

Oliveira, K., Inácio, A., & Furlan, D. (s.d.). *Explorando a motivação e os estilos de aprendizagem/intelectuais para aprender na educação formal.* Londrina: UEL.

Pardo, J., & Alves, A. (2019). A contribuição dos estilos de aprendizagem nas aulas de inglês para os estudantes de ensino fundamental. *Revista digital Partes*.

Siqueira, L., & Wechsler, S. (2009). Motivação para a aprendizagem escolar e estilos criativos. *Educação Temática Digital, 10*, 124-146.

Soares, G., Bernardino, H., Filho, M., & Miranda, R. (2008). Características motivacionais entre alunos de escolas de futebol particular e projetos sociais de futebol. *Revista digital EFDesportes*.

Wallhead, T., Garn, A., & 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*, 478-487.

Wilson, P., Sabiston, C., Mack, D., & Blanchard, C. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An

empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 614-622.

5. Conclusões e perspetivas futuras

5. Conclusões e perspetivas futuras

O EP proporcionou um conjunto de experiências e ferramentas que contribuíram não só para o meu desenvolvimento enquanto professor de EF, mas também na minha evolução como ser humano. Foi um ano repleto de desafios e aventuras que me fizeram sair da minha zona de conforto e me permitiram experienciar em primeira mão como se desenrola o mundo de ensino.

Este ano fez-me compreender que é a partir dos erros e dos obstáculos que evoluímos, isto se, "olharmos" e aceitarmos estas problemáticas como oportunidades para potenciarmos os nossos patamares de competência. Este desenvolvimento acontece quando utilizamos a ferramenta reflexão crítica, onde identificamos as prestações menos boas e encontramos estratégias para ultrapassar estas situações.

Não foi um percurso fácil, onde os obstáculos foram uma constante, e a resiliência uma característica que tive de desenvolver para me manter em direção a bom porto. Dito isto, foi um ano de muitos esforços, dedicação e trabalho que me permitiram crescer, tanto profissionalmente como pessoalmente.

O "ser professor" de EF é uma profissão mais complexa do que aquilo que é do conhecimento popular. Esta profissão não se resume à transmissão de conhecimentos para um público jovem. É preciso saber relacionar-se com os nossos alunos, criando uma relação de empatia que aproxime estes dois intervenientes, permitindo que o processo de E-A seja potenciado. Se há algo que aprendi é que os alunos devem ser o centro do nosso trabalho. Além disso o agente de ensino também pode possuir um conjunto de funções como diretor de turma, diretor do conselho executivo ou coordenador do grupo de EF. As reuniões e o planeamento de atividades são também uma realidade nesta profissão.

Para que este caminho fosse ultrapassado com sucesso foi fundamental a ajuda do NE, do PC e do PO, onde a partilha de informação, a colaboração e a entreajuda foram uma constante. Esta presença constante foi determinante para ultrapassar as problemáticas que surgiram.

Em suma posso afirmar que foi um ano espetacular, tendo superado completamente as minhas expetativas que tinha sobre este momento.

No que concerne ao meu futuro, existe uma palavra que vem diretamente ao meu pensamento: incógnita. Apesar da situação atual na contratação de professores de EF, tenho a confiança/esperança que irei novamente lecionar num futuro próximo. Neste momento as minhas ambições vão ao encontro de continuar o meu desenvolvimento, pelo que iriei a apostar e a investir na minha formação desta área. Estou seguro de que o futuro será risonho e que me levará a continuar a vivenciar este sonho de criança.

6. Referências Bibliográficas

6. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação do professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 9-39.

Amado , J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, 75-86.

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

Bento, J. (1987). *Desporto, "matéria" de ensino.* Lisboa: Editorial Caminho.

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

Bento, J. (2012). *Carta aberta ao Sr. Ministro da Educação: Em Defesa do Estatuto da Educação Física: Enunciado de Razões.* Porto: FADEUP.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (Janeiro de 2016). A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamnete biográfico e relacional. *Movimento : Revista da Escola de Educação Física*, pp. 524-538.

Casanova, M. (2015). *A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos.* Lisboa: Educa/Afirse.

Darsie, M., & Carvalho, A. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação, 2*(22), 90-108.

Decarlo, D. (2016). *Student perceptions of the effect of high school online physical education class participation on fitness knowledge and motivation for physical activity: a qualitative case study.* Arizona: (doutoramento), Northcentral University.

Duarte, C. (2015). *A avaliação da Aprendizagem Escolar: Como os Porfessores estão praticando a Avaliação na Escola.* Holos, 8, 53-67.

ESFV. (2019). *Projeto Educativo.*

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game Performance and Understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education, 3*(34), 363-383.

Gadotti, M., & Romão, J. (1997). *Autonomia da Escola: princípios e propostas* (2. ed. ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação, vol.24*. doi:https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240015

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. Em R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015 [3ªEd.]). Modelo de ensino dos jogos desportivos. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.

Hastie, P. A., & Saunders, J. (1991). *Accountability in secondary school physical education. Teaching and Teacher Education* (Vol. 7).

Hermida, J., & Bonfim, C. (2006). A educação à distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, 166-181.

Longhini, M. (2008). O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI), 2*(13), 241-253.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente*, 109-131.

Matos, Z. (2004). Pedagogia do Desporto: novas questoes velhos problemas. Em E. Lebre, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 251-284). Porto: Faculdade de Ciencias do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012). Educacao Fisica na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

Mesquita, I. (2018). *Didática Geral do Desporto - Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) [documento PowerPoint].* Porto: FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2015 [3ªEd.]). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The Impact of Hybrid Sport Education – Invasion game Competence Model soccer unit on student´s decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review, 2*(18), 205-2019.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education.* New York: Taylor & Francis.

Morgan, K., Sproule, J., & Kieran, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review, 3*(11).

Neto, A., & Aquino, J. (2009). *A Avaliação da Aprendizagem como um Ato Amororso: o que o professor pratica.* Belo Horizonte: Educação em Revista.

Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). *Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: um estudo de caso.* Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.

Oliveira, E., & Borges, M. (2015). *O Efeito da Competição e da Recompensa na Motivação à Aprendizagem.* Salvador, Brasil: SBSC.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sore a prática profissional.*

Pacheco, J. (1998). *A Avaliação da Aprendizagem.* Minho: Universidade do Minho.

Pardo, J., & Alves, A. (2019). A contribuição dos estilos de aprendizagem nas aulas de inglês para os estudantes de ensino fundamental. *Revista digital Partes*.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 68-83). Porto: FADEUP.

Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista brasileira de educação física e esporte, 2*(22), 161-171.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Alburquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.

Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária.* Lisboa: Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Universidade de Lisboa.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, L. (2005). *O papel da família e dos pares na escolha profissional.* Psicologia em estudo, 10(1), 57-66.

Sarmento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Leça-Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *edagogia do Desporto II - Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto (Elementos de Apoio).* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Oractioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education.* Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education.* llinois: Human Kinetics.

Silva, L., & Ferreira, T. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência, 5*(2), 06-23.

Takahashi, R., & Fernandes, M. (2004). Plano de Aula: conceitos e metodologia. *Acta Paul. Enferm.*, 114-118.

Trindade, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas EF.* Porto: FADEUP.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach.* Human Kinetics Publishers.

Villani, A. (1991). Planejamento escolar: um instrumento de atualização dos professores de ciências. *Revista de Ensino de Física*, 162-177.

Virães, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores.* Lisboa: Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Anexos

Anexo 1: PAT

Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	17	17H30	G2	1	Aula de Apresentação
		19	14H25	G2	2 e 3	Recolha Dados Antropométricos + Avaliação Diagnóstica Ginástica de solo.
		24	17H30	G3	4	Teste de Cooper (resistência)
		26	14H25	G3	5 e 6	Avaliação Diagnostica de Futebol
	OUTUBRO	1	17H30	G1	7	Força
		3	14H25	G1	8 e 9	Avaliação Diagnostica de Voleibol
		8	17H30	G2	10	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 01 de 12
		10	14H25	G2	11 e 12	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 02 e 03 de 12
		15	17H30	G2	13	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 04 de 12
		17	14H25	G2	14 e 15	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 05 e 06 de 12
		22	17H30	G2	16	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 07 de 12
		24	14H25	G2	17 e 18	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 08 e 09 de 12
		29	17H30	G2	19	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 11 de 12
		31	x	x	x	Avaliações Intercalares
	NOVEMBRO	5	17H30	G2	20	Unidade Temática: Ginástica de Solo_Aula 12 de 12
		7	14H25	G2	21 e 22	Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo
		12	17H30	G3	23	Unidade Temática: Futebol_Aula 01 de 12
		14	14H25	G3	24 e 25	Unidade Temática: Futebol_Aula 02 e 03 de 12
		19	17H30	G3	26	Avaliação Sumativa: Teste
		21	14H25	G3	27 e 28	Unidade Temática: Futebol_Aula 04 e 05 de 12
		26	17H30	G3	29	Unidade Temática: Futebol_Aula 06 de 12
		28	14H25	G3	30 e 31	Unidade Temática: Futebol_Aula 07e 08 de12
	DEZEMBRO	3	17H30	G3	32	Unidade Temática: Futebol_Aula 9 de 12
		5	14H25	G3	33 e 34	Unidade Temática: Futebol_Aula 10 e 11 de 12
		10	17H30	G3	35	Unidade Temática: Futebol_Aula 12 de 12
		12	14H25	G3	36 e 37	Auto-avaliação
		13	17H30	G3	38	Avaliação Sumativa de Futebol

Aulas: Previstas - 38; Dadas - 38

Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
2º	JANEIRO	7	17H30	G1	38	Unidade Temática: Voleibol_Aula 01 de 15
		9	14H25	G1	39 e 40	Unidade Temática: Voleibol_Aula 02 e 03 de 15
		14	17H30	G1	41	Unidade Temática:Voleibol_Aula 04 de 15
		16	14H25	G1	42 e 43	Unidade Temática: Voleibol_Aula 05 e 06 de 15
		21	17H30	G1	44	Unidade Temática: Voleibol_Aula 07 de 15
		23	14H25	G1	45 e 46	Unidade Temática: Voleibol_Aula 08 e 09 de 15
		28	17H30	G1	47	Unidade Temática: Voleibol_Aula 10 de 15
		30	14H25	G1	48 e 49	Unidade Temática:Voleibol_Aula 11 e 12 de 15
	FEVEREIRO	4	17H30	G1	50	Unidade Temática:Voleibol_Aula 13 de 15
		6	14H25	G1	51 e 52	Avaliação Sumativa de Voleibol (Aula 14 e 15 de 15)
		11	17H30	G2	53	Unidade Temática: Dança_Aula 01 de 12
		13	14H25	G2	54 e 55	Visualização do filme: "Coach Carter" (PES)
		18	17H30	G2	56	Unidade Temática: Dança_Aula 04 de 12 - Aula Cancelada (Visita de Estudo)
		20	14H25	G2	57 e 58	Unidade Temática: Dança_Aula 02 e 03 de 12
		25	17H30	G2	59	CARNAVAL
		27	14H25	G2	60 e 61	Unidade Temática: Dança_Aula 04 e 05 de 12
	MARÇO	3	17H30	G2	62	Unidade Temática: Dança_Aula 6 de 12
		5	14H25	G2	63 e 64	Unidade Temática: Dança_Aula 7 e 8 de 12
		10	17H30	G2	65	Unidade Temática: Dança_Aula 9 de 12
		12	14H25	G2	66 e 67	Testes Cooper 3 + Força 2
		17	17H30	G2	68	Aulas canceladas
		19	14H25	G2	69 e 70	
		24	17H30	G3	71	
		26	14H25	G3	72 e 73	

Aulas: Previstas - 35 : Dadas - 27

Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
3º	ABRIL	14	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		16	14H25	Teams	68	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 01 de 10
		21	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		23	14H25	Teams	69	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 02 de 10
		28	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		30	14H25	Teams	70	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 03 de 10
	MAIO	5	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		7	14H25	Teams	71	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 04 de 10
		12	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		14	14H25	Teams	72	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 05 de 10
		19	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		21	14H25	Teams	73	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 06 de 10
		26	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		28	14H25	Teams	74	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 07 de 10
	JUNHO	2	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		4	14H25	Teams	75	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 08 de 10
		9	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		11	14H25	x	x	Feriado
		16	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		18	14H25	Teams	76	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 09 de 10
		23	17H30	x	0	Trabalho não presencial
		25	14H25	Teams	77	Unidade Temática:Aptidão Física Virtual_Aula 10 de 10
	Legenda:		G1-Gin.Grande (_+__); G2-Gin.Pequeno (_+__+_); G3-Exterior Coberto (_+__+_); S.Exp. (_); Sala EF (_)			

Anexo 2: Planeamento da UD (MEC de Futebol)

			Dia	**26/9**	**12/11**	**14/11**	**19/11**	**21/11**	**26/11**	**28/11**	**3/12**	**5/12**	**10/12**	**12/12**
			Nº da Aula	5/6	23	24/25	26	27/28	29	30/31	32	33/34	35	36/37
			Sessão	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17
Habilidades Motoras	**Conteúdos Técnicos**	**Ofensivos**	Receção/controlo	AD	I	E	Teste Teórico	E	E	E	E	E	Teste Cooper	AS
			Condução	AD	I	E		E	E	E	E	E		AS
			Passe	AD	I	E		E	E	E	E	E		AS
			Remate	AD				I	E	E	E	E		AS
			Finta	AD										-
		Defensivos	Posição defensiva	AD	I	E		E	E	E	E	E		AS
			Interceção	AD				I	E	E	E	E		AS
			Desarme	AD		I		E	E	E	E	E		AS
	Conteúdos Táticos	**Ofensivos**	Penetração	AD	I	E		E	E	E	E	E		AS
			Cobertura Ofensiva	AD		I		E	E	E	E	E		AS
			Mobilidade	AD							I	E		AS
			Espaço	AD										-
		Defensivos	Contenção	AD	I	E		E	E	E	E	E		AS
			Cobertura Defensiva	AD								I		AS
			Equilíbrio	AD										-
			Concentração	AD										-

Tabela1: Grelha da Unidade Didática de Ginástica de Solo. Legenda: A – Avaliação; I – Iniciação; E – Exercitação; C – Consolidação;

Anexo 3: PA (Exemplo de Futebol)

Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto - 401766
Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADEUP
Ano Letivo – 2019|2020

Plano de Aula – Ginástica de Solo				
Professor: Fábio Silva		**Ano/Turma:** 10ºI	**Nº alunos:** 14	**Local:** G3
Aula: 30 e 31	**Sessão:** 7 e 8 de 12	**Data:** 28/11/2019	**Hora:** 14:25h – 16:20h	**Material:** 5 bolas; Coletes; Cones; Sinalizadores
UT/UD: Futebol **Função didática:** Exercitação		**Duração:** 100min	**Tempo útil:** 85min	
Conteúdos: Condução, passe, receção, remate, posição defensiva, interceção; Penetração, cobertura ofensiva, contenção e cobertura defensiva.				
Objetivos da aula:	**HM**	Condução, passe, receção, remate, posição defensiva, interceção; Penetração, cobertura ofensiva, contenção e cobertura defensiva.		
	FT/CF	Os alunos desenvolvem componentes como: força, equilíbrio, controlo motor e coordenação.		
	CD	Os alunos dominam as terminologias dos conteúdos tático-técnicos e regras do jogo de futebol.		
	CPS	Estimular valores como o empenho, a responsabilidade, a superação e o envolvimento.		

	Intervalo de tempo (tempo útil)	Objetivos	Situação de aprendizagem Organização Metodológica	Critérios de êxito
Inicial	14:30h – 14:45h (15min)	Informar os alunos à cerca dos objetivos da aula.	**1. Conversa inicial com os alunos.** O professor questiona os alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Além disso, consciencializa os alunos sobre os conteúdos a realizar durante a aula. *Os alunos colocam-se lado a lado, de frente para o professor.*	• Estar atento às indicações do professor; • Intervir quando necessário e com autorização do professor.
Fundamental	14:45h – 14:55h (10min)	Os alunos realizam os conteúdos passe, receção, condução, remate, posição defensiva, interseção.	**2. Situação de aprendizagem: jogo dos 10 passes (3x1 ou 4x1)** Alunos distribuídos pelas equipas. Os alunos procuram realizar 10 passes entre os elementos, enquanto que um dos alunos "atua" como defesa, procurando adquirir a posse da bola. Após os 10 passes, o atacante deverá marcar golo, enquanto que o defesa procura defender a baliza. O atacante que marcar golo ou perder a posse da bola passa a defesa.	(ver anexo)
Fundamental	14h55-15:15h (20min)	Os alunos realizam os conteúdos de penetração, cobertura ofensiva e contenção.	**3. Situação de aprendizagem: jogo 3x(1+GR)** Situação de três atacantes contra um defesa mais guarda-redes fixo. Um aluno "ocupa" a zona central, enquanto que os outros dois funcionam como apoio nas laterais. Condicionante: A bola deve passar por todos os alunos atacantes; 2 vagas: Uma equipa, onde três alunos atacam, enquanto que os outros dois ficam assumem a posição de defensor e guarda redes (entrando em ação quando a equipa adversaria adquirir a posse da bola). A equipa constituída por 4 elementos, um dos atacantes terá de assumir também o papel de defesa. Jogo competição numa faz vagas, enquanto que na outra vaga, a equipa estará a treinar.	(ver anexo)

	15:15h-15:25h (10 min)	Os alunos realizam os conteúdos passe, receção e condução.	**4. Situação de Aprendizagem: Estafeta** Cada aluno realiza percurso, onde depois tem que entregar a bola ao colega e assim sucessivamente. O último aluno, após o término do percurso, terá de derrubar os cones através de um passe. Pontuações: - Equipa que derruba mais cones: 5 pontos. - Equipa que realiza o percurso mais rapido: 3 pontos.	(ver anexo)
Fundamental	15:25h-15:50h (25 min)	Os alunos realizam os conteúdos de condução de bola, passe, receção, remate , posição defensiva, interseção. Realizam ainda a penetração , cobertura ofensiva e cobertura defensiva.	**5. Situação de Aprendizagem: Torneio 3x3** Alunos distribuídos pelas equipas. Quando a equipa esta a defender utiliza um GR fixo. Quando a equipa estiver a atacar o GR participa no ataque. O objetivo passa por fazer a bola passar por entre os cones através do remate. Não é permitido a utilização da finta. Quando um jogador marca, dá o lugar ao um colega que está de fora. Equipa que sofre, um dos jogadores também dá lugar ao colega. Pontuação: 1ºlugar: 5 pontos; 2ºlugar: 3 pontos; 3ºlugar: 1 ponto.	(ver anexo)
Final	15:50h – 15:55h (5min)	-	- O professor faz um balanço da unidade didática, e transmite informação pertinente para a próxima aula. *Os alunos colocam-se lado a lado, de frente para o professor.*	- Permanecer atentos a todas as informações transmitidas pelo professor; - Intervir apenas quando necessário e com autorização do professor.

Anexo 4: Ficha de Caracterização Individual do Aluno

Ficha de Caraterização Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: M ☐ F ☐ Ano/Turma: ____ N.º ___

Que idade tens até 31/12/2016:_____ Morada: _____

Concelho: _____ Freguesia: _____

Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola: _____

Se a deslocação para escola for a pé quanto tempo demoras: _____

Tens acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐ Email: _____

2. Dados Familiares

Nome do Pai: _____ Idade: ___

Habilitação Literária: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: ___

Habilitação Literária: _____ Profissão: _____

Encarregado de Educação: _____ Profissão: _____

3. Vida Escolar e Perspetivas Futuras

Já ficaste retido em algum ano? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em qual/quais? _____

Disciplinas que mais gostas: _____

Disciplinas que menos gostas: _____

Classificação do ano anterior (Ed. Física) ____ Modalidades desportivas favoritas: _____

Modalidades que gostas menos: _____

Já participaste no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____

Pretendes participar no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____

Até quando pretendes estudar? 12.º Ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Que profissão gostarias de exercer no futuro? _____

4. Passado/Atual Desportivo

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Há quanto tempo? _____ Quantos treinos/horas por semana? _____ Como Federado? ____

Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Se já praticaste e abandonaste quais os motivos? _____

5. Saúde e Hábitos de Vida

Tens problemas de audição? Sim ☐ Não ☐ Tens problemas de visão? Sim ☐ Não ☐

Tens alergias? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais? _____

Tens doenças respiratórias? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais? _____

És portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais? _____

Já tiveste alguma lesão? _____ Qual/quais? _____

Já foste operado? _____ A quê? _____

Quantas refeições fazes por dia? _____ Consomes bebidas alcoólicas? _____ Fumas? _____

Anexo 5: Fichas de observação de aula

ESFV – PORTO

NE de Educação Física – Ano Letivo 2019 / 2020

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____	Ano: ____ Turma: ____ Aula nº: ___
Observação nº: _____ Data: ___/___/___ Hora: ___.___ Local: ___	Unidade Didática: _____ ____ ª Aula dum total de ____

1º Momento – Objetivo: *Ganhar a confiança e estabelecer o controlo*

Apreciação global:

Interações

☑ ***Controlo Ativo*** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática

☑ ***Clima de Aprendizagem*** – Consistência / Encorajamento

☑ ***A Disciplina*** – Prevenção e Remediação

O Professor

☑ Postura, Voz, Afetividade

☑ ***Comportamentos*** – Instrução / FB / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

As Atividades da Aula

☑ ***Situações de Aprendizagem*** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

Os Alunos

☑ Reação às atividades / Participação / Desempenho

☑ ***Comportamentos*** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

ESFV – PORTO

NE de Educação Física – Ano Letivo 2019 / 2020

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____	Ano: ____ Turma: ____ Aula nº: ___
Observação nº: _____ Data: ___/___/___ Hora: ___.___ Local: ___	Unidade Didática: _____ ____ ª Aula dum total de ____

2º Momento – Objetivo: *Rentabilizar maximamente o tempo de aula – Gestão*

Apreciação global:

Os Alunos

☑ Reação às atividades / Participação / Desempenho

☑ ***Comportamentos*** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

Rotinas Organizativas

☑ ***Antes da Prática*** – Formação de Grupos / Estabelecimento de Sinais / Autonomização dos Alunos nas Rotinas Organizativas

☑ ***Durante a Prática*** – Episódios de Organização / Transições / Gestão de Espaços e Materiais

O Professor

☑ Postura, Voz, Afetividade

☑ ***Comportamentos*** – Instrução / FB / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

As Atividades da Aula

☑ ***Situações de Aprendizagem*** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

Interações

☑ ***Controlo Ativo*** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática

☑ ***Clima de Aprendizagem*** – Consistência / Encorajamento

☑ ***A Disciplina*** – Prevenção e Remediação

ESFV – PORTO

NE de Educação Física – Ano Letivo 2019 / 2020

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____	Ano: ____ Turma: ____ Aula nº: ___
Observação nº: _____ Data: ___/___/___ Hora: ___.___ Local: ___	Unidade Didática: _____ ____ ª Aula dum total de ____

3º Momento – Objetivo: *Melhorar a qualidade da informação - Instrução*

Apreciação global:

O Professor

☑ Postura, Voz, Afetividade

☑ ***Comportamentos*** – Instrução / FB / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

Técnicas de Instrução / Correção

☑ Exposição / Demonstração / Questionamento / Alunos como Agentes de Ensino

☑ Apresentação da Informação (o que dizer e como dizer) / FB (como, quando e porquê)

Os Alunos

☑ Reação às atividades / Participação / Desempenho

☑ ***Comportamentos*** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

As Atividades da Aula

☑ ***Situações de Aprendizagem*** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

Interações

☑ ***Controlo Ativo*** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática

☑ ***Clima de Aprendizagem*** – Consistência / Encorajamento

☑ ***A Disciplina*** – Prevenção e Remediação

ESFV – PORTO

NE de Educação Física – Ano Letivo 2019 / 2020

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____	Ano: ____ Turma: ____ Aula nº: ___
Observação nº: _____ Data: ___/___/___ Hora: ___.___ Local: ___	Unidade Didática: _____ ____ ª Aula dum total de ____

Momento Inicial – Objetivo: *Observação Aberta*

Apreciação global:

Registos pertinentes:

lfm

Anexo 6: Questionário de Motivação do Projeto de Investigação

Nome:

Porque é que eu me empenho em Educação Física?

1) ....Porque quero que o meu professor de Educação Física me considere um bom aluno							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro				verdadeiro	
2) ....Porque posso arranjar problemas se não me empenhar							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro				verdadeiro	

3) ....Porque a disciplina de Educação Física é divertida

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

4) ....Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

5) ....Porque me quero sair bem em Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

6) ....Porque é o que é suposto eu fazer em Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

7) ....Porque eu gosto de me empenhar

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

8) ....Porque é importante para mim fazer Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

9) ....Porque serei castigado/a caso não me empenhe

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
deiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

10) ....Porque considero a Educação Física uma disciplina agradável

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

11) ....Porque me sinto culpado/a se não o fizer

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

12) ....Porque valorizo os benefícios que a aula de Educação Física me proporciona

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

13) ....Porque o meu professor diz que eu devo empenhar-me

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
deiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

14) ....Porque retiro satisfação das aulas de Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
deiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

15) .... Porque sinto que estou a falhar se não o fizer

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
deiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

16) ....Porque Educação Física é uma disciplina bastante interessante

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

17) ....Porque Educação Física me ajuda a aprender e a progredir

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

18) ....Porque me sinto envergonhado/a se não o fizer

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

19) ....Eu não sei bem porque me devo empenhar em Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

20) ....Eu não vejo o porquê de termos Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente Bastante verdadeiro verdadeiro

21) ....Eu realmente sinto que perco o meu tempo em Educação Física							
Por favor, circunda um número		1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro
22) ....Eu não consigo compreender que benefícios retiro da Educação Física							
Por favor, circunda um número		1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro	Ligeiramente	Bastante verdadeiro					verdadeiro