Conhecer o professor através dos seus alunos: O desenvolvimento profissional de um futuro professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Ricardo Nuno Gonçalves da Silva

Porto, setembro de 2020

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Silva, R. (2020). *Conhecer o professor através dos seus alunos: O desenvolvimento profissional de um futuro professor de Educação Física.* Porto: R. 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; OBJETIVOS SOCIAIS; ESFORÇO E SATISFAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos pilares da minha vida por todo o apoio nesta jornada e por me terem feito perceber que a vida pessoal e familiar é a nossa maior riqueza:

Aos meus pais e irmãos, pelo acompanhamento próximo e pelo encorajamento no decorrer de toda a minha formação inicial, graças a vocês nunca me faltou nada;

À Cristiana, por me amparar sempre que foi necessário e pelo ombro amigo que me reconforta sem nunca pedir nada em troca.

AGRADECIMENTOS

Um enorme obrigado a todos aqueles que me acompanharam nesta minha conquista e que contribuíram para que o meu percurso fosse reflexo do meu empenho, comprometimento e gosto pela profissão docente.

À FADEUP pela excelência do bem acolher e por me ter proporcionado crescer envolto por uma casa que vive o desporto como em mais nenhum lado pude vivenciar. Por toda a sabedoria e cordialidade presente em cada um dos seus professores e pelo companheirismo demonstrado pelo meus colegas de curso.

Ao meu Professor Orientador Cláudio Farias pela disponibilidade e pela transmissão de conhecimento, por saber orientar e alertar no sentido do meu crescimento pessoal e profissional.

À Escola Secundária Filipa de Vilhena e à Escola Pêro Vaz de Caminha por me terem acolhido gentilmente no seu seio e por me ter oferecido uma viagem incrível repleta de desafios e aprendizagens.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira pela amizade, proximidade e preocupação em nortear o meu percurso rumo à minha descoberta. Por confiar em mim e por transmitir toda a sua experiência.

Às professoras Coo-Cooperantes Sandra Silva e Patrícia Gonçalves pela oportunidade, preocupação e carinho demonstrados neste meu último ano de formação, obrigado pela oportunidade de lecionar aos vossos miúdos.

Ao restante Núcleo de Estágio, Carla Valério, Fábio Silva e Hugo Leites, por me terem acompanhado e desafiado, por instigarem à minha capacidade de reflexão, pelos debates sempre pertinentes e pela vossa partilha. Levo para a vida a vossa amizade.

Aos meus alunos dos 6 aos 16 anos de idade, por me terem ajudado a conhecer-me a mim mesmo e por me terem acarinhado pela pessoa que sou. Por me terem ensinado o que é determinação, por me terem demonstrado vontade em alcançar objetivos. Genuinamente, por toda a vossa capacidade de autonomia, responsabilidade e respeito.

A todos os professores e colegas de turma do curso de Desporto e Atividade Física da Escola Superior de Educação de Viseu pelo contributo dado à minha formação e crescimento pessoal, por me terem acompanhado na minha primeira aventura longe de casa e por me terem feito viver o espírito académico.

Aos meus amigos de infância pelos sorrisos e pelo divertimento. Por estarem sempre presentes independentemente da distância.

A toda a minha família por dar sem pedir nada em troca, pelo carinho e apoio fraterno.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio incansável e por toda a preocupação e entrega. Por me terem criado num lar bondoso, genuíno e altruísta. Por me terem feito vivenciar o melhor lado do desporto.

À Cristiana, por acreditar em mim e na nossa amizade, pelo lealdade e fidelidade, pelo reconforto e perspicácia. Por conseguir retirar o melhor de mim e pelo apoio e estabilidade emocional que me acompanham há mais de 9 anos.

ÍNDICE GLOBAL

DEDICATÓRIA III
AGRADECIMENTOS V
ÍNDICE DE QUADROS XI
ÍNDICE DE FIGURAS XIII
ÍNDICE DE ANEXOS XV
RESUMO XVII
ABSTRACT XIX
LISTA DE ABREVIATURAS XXI
1. INTRODUÇÃO 3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL 9
2.1. Introspeção 10
2.2. Expectativas Iniciais 22
2.3. Confronto com a Realidade 24
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 31
3.1. A Educação Física na Escola atual 31
3.2. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional 35
3.3. Escola – a redescoberta no papel de professor 37
3.3.1. Caracterização da Escola Cooperante 38
3.3.2. Professor Cooperante e Orientador: os guias essenciais do EE 41
3.3.3. Núcleo de Estágio: uma mais-valia 43
3.3.4. Turma 10ºB: a primeira jamais se esquece 44
3.3.5. A minha experiência no Ensino Básico 47
4. CONCEÇÕES DE ENSINO 51
4.1. A educação no desenvolvimento do ser humano 51
4.2. A conceção de ensino em que me revejo 56
4.2.1. O primeiro contacto com a turma 63
5. O PLANEAMENTO 71
5.1. Planeamento anual: perspetivar e antecipar a organização da prática 72
5.2. Modelo de Estrutura de Conhecimento: a referência para o sucesso da prática pedagógica 78

5.2.1. A importância dos objetivos definidos na construção dos planos de aula ... 86

6. OS MODELOS PEDAGÓGICOS NA MINHA DESCOBERTA ENQUANTO PROFESSOR DE EF ... 97

6.1. Modelos Pedagógicos Aplicados ... 101

6.1.1. A organização e gestão da aula ... 101

6.1.1.1. A importância das dinâmicas e rotinas nas aulas ... 102

6.1.1.2. A otimização dos tempos de aula ... 105

6.1.2. Instrução/Demonstração: o equilíbrio ... 106

6.1.2.1. Feedback pedagógico e Questionamento ... 113

6.2. Educação Física no Ensino à Distância ... 118

7. A ABORDAGEM REFLEXIVA NO MEU CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL ... 127

7.1. Observação ... 127

7.2. Reflexão ... 130

7.3. O processo de Avaliação ... 132

8. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ... 141

8.1. Dia Europeu do Desporto Escolar ... 141

8.2. Dia Mundial da Alimentação e do Exercício Físico ... 143

8.3. Corta Mato Escolar ... 144

8.4. Desporto Escolar ... 145

9. O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA E OS OBJETIVOS SOCIAIS DOS ALUNOS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A RELAÇÃO COM OS ÍNDICES DE ESFORÇO E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS ATRAVÉS DA UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DA MODALIDADE DE VOLEIBOL. ... 149

9.1. Introdução ... 150

9.2. Modelo De Educação Desportiva ... 153

9.3. Objetivos Sociais ... 154

9.4. Perceção de Esforço e Satisfação ... 157

9.5. A Implementação do MED na Unidade Didática de Voleibol ... 159

9.6. Objetivos ... 160

9.7. Material e Métodos ... 160

9.7.1. Participantes ... 160

9.7.2. Plano do Estudo ... 161

9.8. Instrumentos de Recolha de Dados ... 168

9.8.1. Quantitativos 168
9.8.2. Qualitativos 169
9.9. Análise de Dados 170
9.9.1. Análise Quantitativa 170
9.9.2. Análise Qualitativa 171
9.10. Análise e Discussão de Resultados 171
9.10.1. Análise Quantitativa 171
9.10.2. Análise Qualitativa 172
9.11. Conclusões 190
9.12. Referências Bibliográficas 193
10. CONCLUSÕES E PREVISÕES FUTURAS 197
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 201
ÍNDICE DE ANEXOS XXIV
Anexo 1: Exemplo de Plano de Aula XXIV
Anexo 2: Informações de Afiliação das Equipas (futebol) XXVII
Anexo 3: Questionário do Estudo XXVIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das modalidades e modelos de ensino ao longo do ano letivo na turma residente 77
Quadro 2 - Plano do Estudo 163
Quadro 3- Metodologias e Estratégias implementadas 166
Quadro 4 - Metodologias e Estratégias implementadas (continuação) 167
Quadro 5 - Guião entrevista semiestruturada..... 170
Quadro 6 - Estatística descritiva e Nível de significância 171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O SMOSS e as suas orientações motivacionais sociais (Allen, 2005) 156
Figura 2 - Afiliação, Estatuto Social e Reconhecimento Social (SMOSS)..... 156
Figura 3- O IMI e as suas subescalas (McAuley et al., 1989) 158
Figura 4 - Subescala Interesse-Satisfação e Esforço-Importância (IMI) 158

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de Plano de Aula XXIV
Anexo 2 - Informações de Afiliação das Equipas XXVII
Anexo 3 - Questionário do Estudo XXVIII

RESUMO

Conhecer o professor através dos seus alunos: O desenvolvimento profissional de um futuro professor de Educação Física é um documento elaborado por um estudante-estagiário da disciplina de Educação Física que relata, na primeira pessoa, os principais acontecimentos, dificuldades e feitos da sua prática de ensino supervisionada. O relatório de estágio transmite a perspetiva pessoal de um estagiário que se depara pela primeira vez com o processo de ensino-aprendizagem através da atribuição do papel de professor. Este documento é fundamentado por um enquadramento de desenvolvimento profissional baseado na resolução reflexiva de problemas comuns a um profissional docente que se encontra no seu último ano de formação.

No decorrer deste documento podemos constatar uma evolução no tempo das diversas crenças e competências do estudante-estagiário em relação à sua conceção de ensino, aplicação de modelos de ensino e atividades que fazem parte do quotidiano de um professor. Todos estes tópicos irão desenvolver-se partindo das problemáticas e das potencialidades de um agente de ensino que tem em si o desejo de querer ser professor de Educação Física e que, nesse mesmo processo, procura conhecer-se a si mesmo de forma a poder dar o melhor de si e de forma a poder retirar o melhor de todos aqueles que o rodeiam.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; OBJETIVOS SOCIAIS; ESFORÇO E SATISFAÇÃO.

ABSTRACT

Discovering the teacher through his students: the professional development of a future Physical Education teacher is the document prepared by an intern in the Physical Education discipline who reports, through a personal speech, the main events, difficulties and achievements of their supervised teaching practice. The internship reports transmit the personal perspective of an intern who faced with the teaching-learning for the first time by assigning the teacher role. This document is grounded by a professional development framework based on the reflexive problems-based learning common to a teaching professional who is in his last year of formation.

Throughout this document, we can see an evolution through the time of the beliefs and skills of the intern student in relation to his teaching conception, application of teaching models and activities that are part of the teacher's daily life. All these topics will be develop based on the problems and potentialities of a teacher who has the desire to become a Physical Education teacher.

KEYWORDS: INTERNSHIP REPORT; PHYSICAL EDUCATION; SPORTS EDUCATION; SOCIAL GOALS, EFFORT AND JOY.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

AC – Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

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

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PCC – Professor Coo-Cooperante

PE – Professor-Estagiário

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

TGfU – Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão (do inglês Teaching Games for Understanding)

UD – Unidade Didática

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente documento é nomeado de Relatório de Estágio, surgindo no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento relata, na primeira pessoa, os principais acontecimentos, dificuldades e feitos da sua prática de ensino supervisionada de um estudante-estagiário. O relatório de estágio transmite a perspetiva pessoal de um estagiário que se depara pela primeira vez com o processo de ensino-aprendizagem através da atribuição do papel de professor. Este documento é fundamentado por um enquadramento de desenvolvimento profissional baseado na resolução reflexiva de problemas comuns a um profissional docente que se encontra no seu último ano de formação. O propósito do EP passa por atenuar o processo de inserção do estagiário na comunidade escolar, pelo que esta unidade curricular pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF com ferramentas que o ajudem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado (Batista & Queirós, 2013).

No meu caso concreto, a prática de ensino supervisionada (PES) decorreu numa escola cooperante (EC) que se situa no concelho da Porto, onde se implementou um núcleo de estágio (NE) constituído por três rapazes que, em conjunto com o professor cooperante (PC) da escola e o professor orientador (PO) da faculdade, procuraram adquirir e desenvolver-se através de debates e momentos de reflexão que tinham como objetivo melhorar a sua prática e, consequentemente, melhorar o processo e ensino-aprendizagem. O EP desenrola-se num espaço onde a profissão docente se desenvolve através de contextos reais, sendo esta característica determinante por propiciar o contacto ténue e gradual dos estudantes-estagiários (EE) com a profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Batista et al., 2012). No decorrer do passado ano letivo tive a oportunidade de orientar o processo de ensino de duas turmas, tendo como turma residente uma turma do 10º e uma turma partilhada do 6º ano de escolaridade.

No decorrer deste documento podemos constatar uma evolução no tempo das diversas crenças e competências do estudante-estagiário em relação à sua conceção de ensino, aplicação de modelos de ensino e atividades que fazem

parte do quotidiano de um professor. Todos estes tópicos irão desenvolver-se partindo das problemáticas e das potencialidades de um agente de ensino que tem em si o desejo de querer ser professor de Educação Física e que, nesse mesmo processo, procura conhecer-se a si mesmo de forma a poder dar o melhor de si e de forma a poder retirar o melhor de todos aqueles que o rodeiam.

De forma a relatar da melhor forma as experiências vividas e a minha evolução nos mais diversos parâmetros da profissão docente, perante uma abordagem reflexiva de todo o processo, o presente documento encontra-se estruturado em cinco grandes capítulos. O atual, Introdução, expressa o propósito e o enquadramento do presente documento. O segundo capítulo, relativo ao Enquadramento Pessoal, expõe o meu trajeto de vida e as minhas experiências passadas que influenciaram a escolha pela área do desporto e, mais concretamente, pela área do ensino da EF. para além disso, retrato também as expectativas iniciais e o confronto com a realidade com que me deparei. No terceiro capítulo desenvolve-se a temática do Enquadramento Profissional, evidenciando-se o papel da escola na formação do homem, as linhas mestras do presente EP, assim como todos os fatores que influenciam este EP e que se encontram relacionados com o contexto oferecido pela EC: características da escola, PC e PO, NE, sem esquecer os alunos que foram a pedra basilar deste estágio. O quarto capítulo remete para a minha conceção de ensino. No ponto cinco foi desenvolvida a área do planeamento em três níveis: anual, unidade didática e plano de aula. O capítulo seis desenvolveu-se em torno dos modelos de ensino, evidenciando de que forma é que estes capítulos de ensino influenciam, por exemplo, a organização e gestão da aula, a instrução, entre outros. Neste capítulo foi também desenvolvida a abordagem ao ensino à distância devido à sua preponderância neste ano de estágio e os efeitos do Modelo de Educação Desportiva (MED) neste tipo de aulas. Este é o capítulo onde descrevo a minha vivência durante este ano de estágio e realizo uma reflexão pormenorizada de toda a experiência da prática de ensino. Posteriormente, no capítulo sete, desenvolvo a temática da observação, da reflexão e da avaliação, sendo estes momentos fundamentais para o desenvolvimento do docente, especialmente num momento de formação inicial. No tópico Participação na Escola e Relação com a Comunidade, capítulo 8, são desenvolvidas as diversas atividades realizadas pelo grupo de professores de

EF da EC. Quase a terminar, no capítulo 9, ocorre o desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação que retrata sobre os Objetivos Sociais e os Índices de Esforço e Satisfação dos alunos através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de voleibol. Este estudo tem como objetivo examinar de que modo o Modelo de Educação Desportiva se relaciona com os objetivos sociais e os índices de esforço e satisfação dos alunos numa unidade didática de voleibol. Para terminar, no décimo capítulo, são realizadas algumas conclusões e exibidas algumas perspetivas futuras através de uma análise retrospetiva do EP.

CAPÍTULO 2

ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

Começo este relatório de estágio por realizar uma pequena introspeção acerca do meu percurso, destacando as diversas áreas e acontecimentos que influenciaram e moldaram a minha visão acerca do Desporto e da Educação Física (EF). Tudo aquilo pelo qual passei ao longo da minha vida fez com que existisse uma transformação singular neste ano de estágio em termos de competências não só pedagógicas, como também em termos de competências de desenvolvimento profissional, havendo essencialmente um desenvolvimento de características interpessoais (comunicação verbal e não verbal, resolução de problemas em núcleo, assertividade e clareza comunicacional, entre outros) e intrapessoais (experiência, ambição, responsabilidade, rigor, entre outros) que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto profissional na área da docência.

Acredito que todas as minhas vivências (essencialmente familiares, escolares, escutistas e desportivas) moldaram a minha personalidade e as minhas crenças acerca do desporto e da Educação Física (EF), tornando-me assim naquilo que sou hoje. O meu desejo em ser professor de EF surgiu na necessidade de querer juntar o desporto, que foi a minha principal escola de vida e que continua a ser a génese da minha alegria, e o meu interesse e gosto pelo trabalho com crianças e jovens. O desporto e o trabalho com crianças e jovens resulta, no meu caso, num bem-estar interior que se deve à constatação de uma evolução pessoal, cognitiva e socio-afetiva de todos aqueles alunos que se envolvem na disciplina de EF e que assumem um estilo de vida ativo. As minhas perceções iniciais, aquando da minha entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), acerca da profissão docente remetem para uma fase inicial da minha adolescência, muito devido ao contacto próximo com familiares ou treinadores que exerciam esta profissão. De uma coisa estou totalmente seguro: da minha escolha pela docência em Educação Física e da minha escolha pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

2.1. Introspeção

O meu nome é Ricardo Nuno Gonçalves da Silva, tenho 24 anos, nasci no dia 31 de maio de 1996 e sou natural da Ilha da Madeira. Apesar de estes serem meramente os meus dados pessoais, a verdade é que a minha naturalidade diz muito acerca de mim: sou orgulhosamente português, mas, acima de tudo, madeirense. Para além destas referências mais globais, é importante realizar uma introspeção mais aprofundada e mais abrangente, passando por todas as áreas e acontecimentos que, a meu ver, moldaram a pessoa que sou hoje – apesar deste processo de introspeção não ser nada fácil.

Altruísta, persistente e determinado: "*Põe tudo o que és na mais pequena coisa que faças*" - Fernando Pessoa. É assim que me revejo e é assim que espero continuar a ser de forma a poder ser um melhor docente e um melhor formador de jovens.

Enquanto criança descrevo-me como um miúdo desinibido, com muita energia e com muita vontade de explorar aquilo que me rodeia. Apesar de nunca ter gostado de ser o centro das atenções (até hoje), desde muito cedo que me envolvi em muitas atividades, sendo desde muito novo uma criança muito ativa. Apesar de ser muito ativo, consegui passar de um rapaz com uma personalidade um pouco tímida e introvertida, para um jovem com vontade de trabalhar e prosseguir os seus desejos. Tudo isto que referi até agora suporta a minha perceção enquanto cidadão socialmente ativo e psicologicamente estável. A escola, o desporto e o escutismo foram as três melhores escolas da vida que poderia ter tido, sendo estas áreas algo que ainda hoje me marcam fervorosamente. Fosse em casa, no recreio, no desporto ou no escutismo, estava sempre em movimento e cheio de vontade de querer fazer mais, desde que tal envolvesse umas corridas ou uns saltos. Apesar de gostar de vencer, era um rapaz que sabia aceitar bem as derrotas e os contratempos, nunca desanimando e aproveitando esses momentos menos bons para encontrar aspetos a melhorar e trabalhar sobre os mesmos. Ainda hoje sou assim, gosto de ser criticado, positivamente e negativamente, pois são essas críticas que me farão refletir e procurar melhorar a minha personalidade e atuação nos mais diversos contextos.

Influência Familiar – o empurrão que qualquer jovem necessita

Segundo Gomes (1997, p. 291) “a família é a maior fonte de influência da vida dos atletas, pois é aí que os jovens primeiro aprendem e desenvolvem competências de vida e mecanismos de confronto para lidarem com as exigências competitivas”. Os meus pais sempre me incentivaram a praticar desporto: passei pelo futebol, ténis de mesa e voleibol. O futebol foi a primeira e a última modalidade que pratiquei, entre os cinco e os seis anos e os onze e os dezanove anos. Tive também a oportunidade de praticar ténis de mesa entre os sete e os dez anos e a modalidade de voleibol entre os dez e os onze anos de idade. Ainda antes disto, os meus primeiros passos com a bola nos pés ocorreu enquanto acompanhava o meu pai nos seus jogos de futebol, na equipa de veteranos do Estrela da Calheta Futebol Clube (ECFC). Com ele aprendi e partilhei muitas vivências e pequenas aprendizagens, com ele aprendi os valores que devem prevalecer no desporto e na vida: apesar de por vezes as coisas não correrem bem ou de nos depararmos com situações de injustiça, a verdade é que a determinação e o espírito de sacrifício pela equipa são fundamentais para superar os mais diversos obstáculos. Estas são as primeiras memórias que tenho ligadas ao desporto e, neste caso, ao futebol.

A escolha pelas modalidades de futebol, voleibol e ténis de mesa teve como principal razão a presença de familiares ligados às estruturas dos clubes por onde passei. No caso do futebol e do voleibol, o meu pai pertencia aos órgãos de direção do ECFC, enquanto que no ténis de mesa um dos meus tios maternos era o treinador responsável por esta secção na Associação Desportiva e Cultural da Ponta do Pargo (ADCPP). A escassez de oportunidades desportivas no concelho da Calheta, concelho de onde sou natural, foi também uma das razões que levaram os meus pais a me inscreverem nas modalidades supramencionadas.

A postura exigida pela minha família ao longo dos diversos momentos e modalidades em que estive inserido foi a de dar o meu melhor, nunca me foi exigido qualquer tipo de resultado. Superação, entrega, entreajuda, resiliência e trabalho em equipa, eram estes os valores que os meus pais sempre exigiram pois, aos olhos deles, a formação no desporto era isso mesmo. Considero-me um sortudo por ter crescido neste meio e rodeado destes valores pois os

mesmos transparecem a humildade que a minha família sempre cultivou e evidenciou.

Durante as férias de verão, durante alguns anos, os meus pais deram-me a oportunidade de frequentar colónias de férias desportivas, onde pude conhecer e praticar novas modalidades, o que aguçou ainda mais a minha curiosidade e gosto pelo desporto. Passados alguns anos, tinha eu dezassete anos de idade, comecei a minha primeira experiência naquela colónia de férias na função de monitor. Esta experiência enquanto monitor em colónias de férias desportivas só ocorreu devido à insistência dos meus progenitores.

O meu pai teve um papel muito importante na minha cultura desportiva. Ainda não era nascido e o meu pai já fazia parte dos órgãos da Direção, Assembleia Geral ou Conselho Fiscal do ECFC. Foram dezoito os anos de entrega aos órgãos sociais do clube enquanto voluntário, sendo reconhecidamente uma das pessoas mais marcantes daquela associação. Terminou no ano de 2019 o mandato de oito anos consecutivos enquanto presidente daquele clube, clube esse ao qual se sacrificou em termos familiares, económicos e por vezes sociais. Quem vive o desporto, principalmente o não profissional, tem noção de que a grande maioria dos clubes (sem qualquer tipo de fins lucrativos) só sobrevive devido aos atos voluntários que um determinado grupo de pessoas “se sujeita”. Para além de presidente e de toda a pressão e responsabilidade que tal posição exige, foram muitas as coisas que vi o meu pai fazer enquanto este se encontrava ligado aos órgãos sociais do clube. Obviamente que todos estes anos e todas as suas ações em prol do clube me marcaram e fizeram com que olhasse para o desporto com outros olhos. Para além destes dezoito anos nos órgãos sociais do clube, há ainda que acrescentar mais alguns anos enquanto dirigente do clube, acompanhando há já muito tempo as diversas equipas de futebol do clube. Presidente, vice-presidente, secretário, dirigente, motorista, encarregado dos lanches… Há muita coisa que se pode retirar destes atos de louvar: desde muito novo que entendo que os atos de voluntariado são aqueles que seguram e dão forma ao desporto (essencialmente o de formação) que conhecemos hoje. Isto só reflete os valores e os sacríficos que me foram destacados ao longo da minha formação. A minha influência familiar não destaca o alto rendimento nem os resultados mais vistosos, mas destaca a humildade e a entrega que o desporto e a formação dos jovens carece.

Sem dúvida alguma que corroboro que “a família é a maior fonte de influência da vida dos atletas, pois é aí que os jovens primeiro aprendem e desenvolvem competências de vida e mecanismos de confronto para lidarem com as exigências competitivas” (Gomes, 1997, p. 291). Não poderia estar mais de acordo com esta citação pois uma das maiores escolas de vida que tive foi o desporto e os meus pais tinham completa noção (!) das suas vantagens: dos valores como a superação, trabalho em equipa, o saber ganhar e perder, o dar sem receber nada em troca (voluntariado), a responsabilidade, autonomia, até à importância de uma vida saudável. Foi de acordo com estes valores que os meus pais conseguiram alcançar os seus objetivos de vida, sendo um exemplo para mim. Farei por me orientar e seguir “alguns dos seus caminhos” e estarei eternamente grato por terem colocado o desporto na minha vida.

Experiência Desportiva e a Disciplina de Educação Física – duas vertentes coincidentes

Em termos desportivos, a passagem por diversas modalidades permitiu-me adquirir um vasto reportório motor. Iniciei o meu percurso desportivo no futebol com cinco anos de idade e, mais tarde, devido a ter um tio ligado ao ténis de mesa na ADCPP, os meus pais decidiram, colocar-me a praticar esta modalidade. Pratiquei ténis de mesa entre os sete e os dez anos de idade. Esta modalidade foi aquela em que, provavelmente, poderia ter tido alguma hipótese de alcançar o nível profissional. Foi com grande tristeza que abandonei a modalidade, os horários e locais de treino não eram funcionais e adequados ao meu estilo de vida e ao estilo de vida dos meus pais. Após o ténis de mesa, ingressei simultaneamente no voleibol e no futebol, ambas as modalidades no ECFC, sendo que a passagem pela modalidade de voleibol foi fútil, tendo durado somente um ano. Relativamente ao futebol, permaneci nos escalões de formação do clube entre as épocas de 2006/2007 e 2014/2015, vivenciando esta experiência futebolística entre os dez e os dezanove anos, tendo alcançado ainda no escalão de juniores a inclusão na equipa sénior do clube. O futebol foi sempre a grande referência e a minha paixão.

Neste percurso, onde passei de modalidades coletivas a individuais, tive várias referências em termos de treinadores que despertaram em mim, inconscientemente, o gosto pelo desporto e pelo ensino. Todos os meus treinadores eram simultaneamente professores de EF e, por isso mesmo, sempre cresci socialmente e desportivamente rodeado por ambientes desportivos saudáveis envolvidos pela pedagogia própria de uma modalidade desportiva formativa: foram escassos os casos em que os meus treinadores exigiram resultados ao invés de comportamentos de responsabilidade, superação, autonomia e *fair-play*.

À medida que o tempo foi passando, o desporto continuou a enraizar-se na minha vida assim como a disciplina de Educação Física. As aulas de EF eram mais um momento de diversão e aprendizagem pelo qual ansiava. Na Região Autónoma da Madeira (RAM), muitas das escolas encontram-se apetrechadas com material didático adequado e em bom número, o que fez com que as minhas vivências na disciplina fossem ainda mais positivas. Adorava aprender e praticar as mais diversas modalidades, esforçando-me ao máximo para conseguir superar os meus colegas: determinação é uma das principais mensagens que o meu pai incutiu em mim, "*garra*!". Os meus professores de EF foram sempre muito rigorosos no cumprimento do currículo, havendo uma clara atenção e evidência de que promoviam uma heterogeneidade de experiências desportivas em prol do desenvolvimento global dos seus alunos – desenvolvimento motor, psicológico e social. Todos os meus professores de EF são, ainda hoje, meus amigos e atuais professores e treinadores, sendo que muitos deles servem como referência para os jovens do concelho de onde sou natural. A influência destes professores ainda perdura, especialmente devido à sua atuação sempre consciente, fundamentada e centrada no desenvolvimento harmonioso dos seus alunos – pois foi exatamente isto que aconteceu comigo.

As minhas experiências desportivas e escolares na disciplina de EF fizeram com que a minha conceção para esta disciplina se fundamentasse na aquisição de um estilo de vida ativo que, em todos os momentos, se deve desenvolver em torno de valores como a superação, resiliência, trabalho em equipa e responsabilidade. Esta minha crença para a disciplina de EF advém da importância de uma vida longe do sedentarismo, sendo que considero importante que os alunos terminem a aula cansados, a transpirar, envolvidos por

um ambiente que lhes faça sentir desafiados, que lhes possibilite vivenciar experiências psicologicamente e desportivamente estimulantes, onde os alunos consigam obter sucesso, fazendo com que os mesmos se tornem desportivamente cultos. Sendo que o desporto é, muitas vezes, descrito como uma “escola de vida”, podemos afirmar que o mesmo é a base para a criação de Homens com valores e para a consciencialização da sociedade acerca dos ideais sobre os quais se deve reger.

Percurso Formativo e Profissional –sentir que se está no estou no caminho certo

Quando falo no meu percurso formativo, sinto que é inevitável falar do escutismo. O Escutismo, através dos seus ideais, envolvência motora, humana e da natureza, foi também um elemento vital nesta minha formação cívica. Tive no Escutismo uma grande oportunidade para crescer de forma mais rápida e segura: penso que estas são as palavras que refletem verdadeiramente os meus primeiros passos neste movimento. Lembro-me, como se fosse hoje, do meu primeiro acampamento de seis dias, longe dos meus pais e do lar que me abrigava de todas as adversidades possíveis e imaginárias. Superei-me com a ajuda dos meus colegas, trabalhei e ajudei dentro do possível para que o acampamento decorresse da melhor forma, passei frio à noite deitado num chão irregular, tomei banho de água fria… Mas SEMPRE rodeado por alguém que estava a controlar a situação, que ampara as minhas “quedas”, que me orientava no caminho a seguir. Os meus primeiros passos no Escutismo foram tão marcantes e tão importantes que ainda hoje pertenço a este movimento.

Uma das orientações do Escutismo mundial passa por “educar os jovens para que estes desempenhem um papel construtivo na sociedade". Foi neste movimento que tive algumas das minhas primeiras responsabilidades, sendo muitas delas correspondentes às diversas funções que exerci ao longo desta minha caminhada escutista: de guia de grupo, a guarda de material, a animador, a socorrista, entre outras. Foram muitas as responsabilidades e funções exercidas que me fizeram desenvolver inúmeras competências relacionadas com a responsabilidade, autonomia, capacidade de organização, entreajuda,

entre outras. Altruísmo, persistência e determinação são evidentes no Corpo Nacional de Escutas.

Relativamente à minha formação base, a nível de ensino secundário, frequentei o curso de Ciências e Tecnologias devido a na altura já ter a ideia de que pretendia seguir ou a área do desporto, ou a área da saúde. Para ter uma boa base de conhecimento dentro destas áreas, era fulcral adquirir conhecimentos na área da Biologia e Geologia, sendo esta a principal razão pelo qual escolhi o curso de Ciências e Tecnologias e não o curso de Técnico do Desporto (Ensino Profissional). O meu professor de EF foi o mesmo ao longo dos três anos de ensino secundário, tendo-me ajudado inclusive a preparar as diversas provas de aptidão física necessárias para ingressar num curso de desporto no ensino superior, reforçando em mim a ideia de que era esta a área que pretendia segui no futuro – infelizmente não cheguei a realizar as provas de ingresso. As aulas com este professor eram muito dinâmicas e havia um bom relacionamento dentro da turma, o que tornava o processo de ensino-aprendizagem ainda mais positivo.

Formação Académica – um passo mais perto do destino

Após terminar o ensino secundário, o destino ditou que a Escola Superior de Educação de Viseu seria a minha 'casa' durante os 3 anos que compuseram a minha licenciatura. O curso de Desporto e Atividade Física muito me ensinou, havendo no mesmo as mais diversas orientações teóricas que constituem os diversos programas de formação de professores de Educação Física. Apesar de a denominação do curso não indiciar, o mesmo tem como base unidades curriculares fundamentadas na didática de diversas modalidades. Feiman-Nemser (1989) identifica a existência de cinco orientações concetuais: prática, académica, pessoal, tecnológica e crítica/social. Posso afirmar que, ao longo do meu percurso de 1º ciclo no Ensino Superior, pude estar em contacto com as mais diversas orientações. Apesar de não ter tido nenhum professor que se tivesse destacado nestes três anos, a verdade é que todos eles assumiam características peculiares e distintas, sendo que é possível também distinguir

que a formação dos mesmos foi diferenciada. Das cinco orientações concetuais evidenciadas por Sharon Feiman-Nemser, a orientação académica marcou-me pela negativa através de Unidades Curriculares (UC) em que a aula se baseava no professor e no seu (vasto) conhecimento, não se preocupando com o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos. Outra orientação conceptual que mais me marcou foi a orientação prática, fulcral no decorrer da minha licenciatura, tendo sido a mais importante pois nas UC de didática fomos desafios a refletir sobre os exercícios que nos eram propostos nas aulas práticas, mas também os efeitos dos nossos planos de aula e das consequências dos exercícios por nós idealizados, sendo necessária uma observação e reflexão crítica acerca disso mesmo, havendo assim uma alteração permanente da minha maneira de pensar – aqui transmitiram-me que o aluno deve ser o foco de todo o processo de ensino, sendo que o seu desenvolvimento, autonomia e espírito crítico devem ser potenciados pelo seu professor. Ao longo destes três anos de curso, onde desenvolvi conhecimento específico da área, destaco a aquisição de competências relativamente à aplicação e criação de progressões de ensino de determinado conteúdo específico ligado ao ensino das diversas modalidades abordadas (foco para a natação, futebol, ginástica, voleibol, entre outros), assim como a reflexão e debate acerca de alguns pormenores fundamentais no processo ensino tais como a organização da turma, o posicionamento, entre outros.

Após um primeiro ano de cariz mais teórico, o curso de Desporto e Atividade Física vê o seu culminar formativo visível no Estágio que, no meu caso, decorreu no âmbito de treino desportivo, modalidade de futebol. Foi no Académico de Viseu Futebol Clube (AVFC) que tive a minha primeira experiência a comandar uma equipa. Esta época foi, sem dúvida, um momento de muita aprendizagem, tendo tido a possibilidade de planear, gerir e avaliar todos os momentos ligados às equipas “B” dos escalões de sub-10 e sub-11, tendo tido ainda a oportunidade de me encontrar ligado à equipa de sub-17 do clube. A evolução dos atletas foi notória e acabei o ano consciente de que o meu foco era a sua aprendizagem e superação – ao invés dos resultados que era aquilo que todos procuram. Tive também a sorte de contar com encarregados de educação compreensivos e conscientes de que o meu trabalho se baseava na aquisição de valores. Apesar do treino desportivo e a disciplina de EF assumirem contextos

completamente distintos, a verdade é que nos escalões de formação, até os 19 anos, a aquisição de valores deve sobrepor-se a fatores tático-técnicos das diversas modalidades. Em ambos os contextos os seus intervenientes devem de estar consciencializados dos reais objetivos definidos para o grupo, sendo a formação cívica a base de qualquer processo de aprendizagem. Na minha opinião, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais positivo possível é necessário que todos os agentes de ensino assumam um papel ativo no mesmo, criando-se ligações de interdependência fundamentais para que os alunos/atletas e professores/treinadores estejam focados na sua evolução e no seu crescimento.

Percurso Profissional – do participante ao gestor/supervisor

A colónia de férias "Verão em Cheio" foi uma constante nas minhas férias de verão desde o meu décimo ano até ao momento. Existiram inúmeros momentos de aprendizagem e monotorização de diversas modalidades e jogos que ainda não havia contactado, tendo sido esta a minha primeira experiência na supervisão e gestão de atividades desportivas com crianças e jovens. A colónia de férias proporcionou-me um ambiente controlado para esta responsabilidade, sendo que com dezoito anos de idade fiquei com uma ligeira experiência do que era ser professor. Penso que foi aqui que se evidenciou que esta era realmente a área que pretendia seguir.

No atual ano letivo juntei-me à organização de um programa de Exercício Físico. Desde setembro do ano transato que pertenço ao projeto Football Fitness, que é um programa de exercício físico centrado no futebol de recreação e que se destina a homens entre os 23-55 anos e mulheres entre os 21-55 anos. Pertencer a este programa deu-me a oportunidade de conhecer o estado da arte sobre as exigências e os efeitos na saúde e aptidão física do futebol de recreação e de conhecer e aplicar os protocolos e instrumentos de avaliação da saúde e aptidão física dos participantes. Para além da gestão/organização dos materiais e dos espaços, algumas das minhas funções passavam pela organização e realização de avaliações da saúde e aptidão física dos

participantes, sendo a monitorização das sessões de treino (com recurso a cardiofrequencímetros e GPS) e a respetiva análise e tratamento de informação recolhida uma constante. Com este projeto sei que me encontro mais preparado para ultrapassar obstáculos direcionados com a monitorização do treino ou com a gestão de um programa de exercício físico, tendo enriquecido de forma marcante o meu currículo com a realização. O relacionamento com pessoas de outra faixa etária distinta dos meus alunos fez com que eu desenvolvesse competências na área da comunicação, destacando-se a adaptação do discurso face ao participante, a sua faixa etária e os seus objetivos, assim como a assertividade e fundamentação teórica do meu discurso. Acredito que estas competências sejam fundamentais não só para comunicar com outros profissionais da minha área, mas também com os encarregados de educação.

FADEUP – do sonho à realidade, da vontade à excelência

Passados estes três anos em Viseu, onde concluí a minha licenciatura em Desporto e Atividade Física, deparei-me com alguns dos maiores desafios da minha vida. A minha mudança para a cidade do Porto e respetiva ingressão no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) foram dois grandes desafios que colmataram, sem dúvida alguma, a minha necessidade de pertencer a uma das instituições de referência nacional da área do Desporto.

Defino-me enquanto uma pessoa com mentalidade positiva, que faz por semear o que pretende vir a colher: acredito plenamente no karma. Estabeleço a minha vida em função dos meus objetivos, sendo o meu maior objetivo atual o de concluir o grau de mestre em Ensino da Educação Física. Atravessei um oceano à procura de um sonho e jamais desistirei desse sonho até o concluir: 1200 quilómetros separam o local (e sentimento) a que dou o nome de casa e a cidade que me acolheu.

Eu sabia que a minha candidatura para este mestrado seria sinónimo de aprendizagem e de muito sacrifício. Nos anos antecedentes ao ingresso no MEEFEBS, procurei ganhar experiência em contextos de treino desportivo ou através de colónias de férias que me possibilitassem um melhor desempenho e

uma melhor adaptação ao curso que mais desejava. Os meus conhecimentos e metodologias adquiridos até então não foram ao encontro de tudo aquilo que aprendi no primeiro e segundo ano neste mestrado. Tive de ser capaz de compreender as verdadeiras particularidades do ensino e de cada contexto para, da melhor forma, conseguir realizar uma seleção de informação, conhecimentos e competências que me fizessem estar o mais bem preparado possível para esta realidade existente no ensino nacional. Creio que consegui selecionar as melhores "armas" de que dispunha, muitas delas baseadas nas diversas experiências pelas quais passei, para de forma construtiva e reflexiva conseguir adequar a minha metodologia de atuação nos mais diversos contextos.

As Didáticas Específicas das quais me recordo melhor e, muito possivelmente, consegui retirar o seu melhor proveito foram as didáticas de basquetebol, andebol, ginástica e natação. As expectativas iniciais criadas para estas didáticas passavam pela aquisição de um abrangente leque de experiências que fossem capazes de me ajudar num momento futuro em que me deparasse com situações ou contextos para os quais não me encontraria devidamente preparado: identificação de níveis e progressões de ensino, condicionantes espaciais e materiais, gestão e supervisão de um elevado número de alunos, entre outros. Ao longo das aulas de didáticas em contexto real (escolas), o meu papel passava por potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo sido fundamental criar aulas atrativas e enriquecedoras sustentadas por um planeamento pedagógico e dinâmico. Estas mesmas aulas exigiram que todo o seu planeamento fosse adequado e correspondente às demais caraterísticas e necessidades dos alunos, havendo sempre um enfoque no papel inclusivo no ensino.

Ao longo das diversas didáticas permaneceu o sentimento de "liberdade controlada" ao longo de todo o processo devido ao acompanhamento próximo dos docentes regentes das unidades curriculares e a forma explícita como estes orientavam os diversos grupos de estudantes/professores. As intervenções dos professores regentes no momento em que a aula decorria clarificavam os principais aspetos que deveríamos de ter em conta, tais como o nosso posicionamento e a criação de feedbacks adequados com os objetivos da sessão. Para além do mais, no caso da natação, foram criados objetivos para cada uma das aulas de forma a que os diversos grupos de trabalho

conseguissem realizar uma pequena reflexão acerca da atuação do professor: tom de voz e captação da atenção dos alunos, instrução e referência a palavras chave/critérios de êxito, demonstração, posicionamento do professor, entre outros. Esta foi uma boa metodologia de aprendizagem! Os modelos de ensino foram trabalhados, desenvolvidos e aprofundados ao longo destas didáticas, tendo sido o basquetebol e o andebol duas "ferramentas" que clarificaram as evidências e particularidades dos modelos retratados nas diversas unidades curriculares teóricas, neste caso o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, Modelo de Educação Desportiva ou Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão (Teaching Games for Understanding – TGfU). Colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem foi a principal alteração que o primeiro ano de mestrado me incutiu. Até então, a minha conceção de ensino não transparecia nem recorria a modelos de ensino tais como os supramencionados, tendo sido estas ideias e orientações teóricas (que se refletem na prática obviamente) a principal razão que me faz poder dizer que o mestrado foi uma mais valia para o meu crescimento enquanto profissional da área do desporto e do ensino. O meu percurso académico até então foi pouco específico, não direcionado, tendo sido este ano na FADEUP um ano de muito crescimento e de muito amadurecimento: os modelos de ensino estão lá para ajudar o professor, isso é claro, mas a principal função dos mesmos é auxiliar os alunos a criarem uma envolvência que lhes permita aprender de forma inclusiva, motivadora e adaptada às suas competências e objetivos.

Uma das aprendizagens principais adquiridas ao longo das aulas de didáticas foi a de colocar a atenção dos alunos no professor: em muitos momentos os alunos não estavam atentos às minhas palavras e isso fez com que a sua exercitação não fosse a mais adequada. Para contrariar estas situações, para além da colocação do tom de voz, devemos também destacar a assertividade nas palavras face às componentes críticas para o exercício, sendo que o resultado da junção destes ingredientes é o de ter o "comando da aula".

2.2. Expectativas Iniciais

As minhas expectativas iniciais para o Mestrado em EEFEBS baseavam-se essencialmente nos meus sonhos e nas metas por mim estabelecidas que se contemplavam em torno do meu sonho que é ser professor de Educação Física. A expectativa é, unicamente, adquirir conhecimentos e experiências que me permitam agir enquanto professor que consiga ajudar os seus alunos a alcançar os seus próprios objetivos. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um momento que tento antecipar há já muito tempo através da aquisição e vivência de experiências quer na área do desporto, quer na área da vertente de recreação e lazer (através das colónias de férias principalmente).

De uma forma muito geral, foram diversas as coisas que me mantiveram nervoso, ansioso e até mesmo apreensivo. Para começar, encontrava-me reticente em relação à escola cooperante (EC) que seria o meu porto de abrigo ao longo deste EP. Algumas das perguntas que me colocava recorrentemente prendiam-se com as condições de trabalho, relacionamento com o grupo de departamento de EF e restantes agentes de ensino docentes e não-docentes, localização geográfica e envolvência social, entre outros. Uma segunda preocupação que me afligia imenso tinha a ver com o Professor Cooperante (PC) e com o Professor Orientador (PO): "será que terei a capacidade para me adaptar às suas metodologias e expectativas?; serei um bom aluno capaz de superar os problemas e dificuldades que forem surgindo?; será que serei capaz de corresponder positivamente aos desafios com que me for deparando?; serei eu um bom aluno, faminto por novas experiências e aberto a desenvolver competências e adquirir conhecimentos de forma a cumprir com os objetivos que me propõem?". Sem dúvida que nas primeiras semanas fiquei ciente de que quem me guiava sabia plenamente o que se encontrava a fazer, foi de facto um alívio poder contar com o professor cooperante e com o professor orientador neste percurso. Apesar de conhecer ligeiramente os meus colegas de NE, permaneci apreensivo até entender a forma de trabalhara de cada um deles. Eu sabia que o NE era um elemento fundamental neste ano de aprendizagens, era quase obrigatória a existência de um bom clima de trabalho, diálogo, debate e reflexão entre nós para que mutuamente nos conseguíssemos ajudar: não foi

perfeito, mas cada um de nós utilizou as suas melhores armas para crescer individualmente, assim como em grupo, em núcleo.

Sabendo que os jovens da atualidade apresentam em casa estilos de vida sedentários, a EF vem quebrar essas rotinas dando a capacidade de incutir nos jovens hábitos de prática de exercício físico e de apreço pelo desporto, havendo a possibilidade de inclusão numa modalidade em contexto desportivo: um dos princípios fundamentais pessoais no decorrer deste estágio passa por ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem, tornando-os desportivamente literatos, competentes e entusiastas. Para que tal acontecesse, procurei promover experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF para que os alunos sentissem o gosto da prática desportiva, dentro e fora da escola. Outro fator a ter em conta no processo de formação dos alunos passava pelo desenvolvimento de benesses aliadas ao cariz psicológico: capacidade de superação e interajuda, por exemplo. A EF transmite uma cultura de "entrega a causas e aspirações difíceis e superiores mas atraentes, da adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, a risco e agruras, a sacrifício e disciplina: evoca valores hoje assaz estranhos e decadentes (Bento, 2012), sendo estes fatores psicológicos muitas vezes a maior fonte de motivação dos alunos – pois vivenciam algo diferente do que as outras disciplinas (e em alguns alunos hábitos de vida) lhes transmite.

Tendo como referência as diversas Unidades Curriculares (UC) e respetivas didáticas do primeiro ano deste ciclo de ensino, algumas das minhas expectativas e objetivos para o presente ano de estágio passavam por desenvolver capacidades inerentes à reflexão, sendo esta fulcral no desenvolvimento profissional do docente. O Estágio Profissional (EP) deve ser desenvolvido através de uma resolução reflexiva de problemas da prática, sendo a reflexão um meio de crescimento e adaptação das nossas ações e planeamentos. A reflexão deve ser uma retrospetiva em que se analisa, recorrentemente e concomitantemente, o ensino e a aprendizagem, construindo-se novos conhecimentos e ações. Ao longo deste ano procurei fundamentar as minhas reflexões com biografia específica, realizando assim uma reflexão sobre a ação num momento posterior à aula. Para além disso, o passo seguinte passou por analisar e perspetivar as respostas dos alunos às diversas tarefas, realizando adaptações que procurassem orientar os alunos para aquele que era o meu

objetivo para aquela sessão ou tarefa. Mas como imprevistos acontecessem, o nível mais elevado de reflexão passa por uma reflexão na ação onde, no decorrer da própria tarefa, o professor deve ser capaz de agir e alterar o que for necessário para que a tarefa decorra da melhor forma. Recordo-me agora, aquando das aulas síncronas, que passei por dificuldades no controlo do tempo de exercitação dos alunos pois acreditei que poderia usar o chat para esse efeito mas a qualidade de rede das telecomunicações não permitiu que a aula se desenvolvesse dessa forma. Foi necessário alterar a estratégia logo na ronda seguinte, realizando um controlo através de informações vocais.

Sabia de antemão que teria a oportunidade de vivenciar o processo de ensino com alunos de escalões etários mais baixos e num contexto económico e social mais desfavorecido. Na minha cabeça encontrava-se alguma incerteza acerca dos alunos com que me iria deparar. Apesar de ser notória alguma desconcentração e insensibilidade entre alguns dos alunos, a verdade é que a postura dos mesmos perante a disciplina foi bem mais positiva do que aquilo que estava à espera. O EP deu-me esta possibilidade que, sem dúvida alguma, me marcou e me deu a conhecer as dificuldades que muitos docentes passam com alunos com maiores dificuldades comportamentais. Apesar de não ter nenhuma expectativa determinada para este assunto, a verdade é que tive de adaptar o planeamento para que a turma correspondesse ao que lhes pedia da melhor forma: nas aulas de cem minutos tive de implementar duas unidades didáticas diferentes para quebrar a monotonia da aula, recorri à unidade didática de dança como forma de aquecimento para que os alunos (especialmente rapazes) se envolvessem, realizei uma adaptação profunda ao planeamento das diversas unidades didáticas devido às dificuldades motoras e coordenativas dos alunos, entre outros.

2.3. Confronto com a Realidade

As expetativas iniciais retratadas anteriormente, criadas para este ano de estágio, referem-se essencialmente às minhas crenças e conceções de ensino num período anterior ao início deste estágio. Obviamente que, com o passar do

tempo e com a vivência de inúmeras situações, algumas destas expectativas foram-se moldando e adaptando à realidade com que me deparei nos mais diversos contextos: turma residente, núcleo de estágio, grupo de departamento de EF, entre outros. Apesar de já ter referido alguns tópicos e de que forma é que os mesmos se evidenciaram ao longo deste ano de estágio, a verdade é que o estágio propriamente dito e este confronto com a realidade só ocorreu a partir do momento em que se iniciaram as reuniões de preparação do ano letivo, assim como as aulas propriamente ditas.

A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer porque se trata de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades geradas pelas tarefas que se assumem (Flores, 1999; Queirós, 2014). No meu caso, este primeiro confronto com a realidade ocorreu de forma muito suave, equilibrada, consciente e com um crescendo de responsabilidades. Assumi este ano de estágio como mais um ano de aprendizagem, seguro de que teria o apoio do Núcleo de Estágio (NE), do Professor Cooperante (PC) e do Professor Orientador (PO). As dinâmicas criadas dentro do Núcleo de Estágio (NE) e a entrega e disponibilidade do Professor Cooperante (PC) ao longo dos meus primeiros passos neste EP foram as principais razões para que tudo ocorresse da melhor forma. Flores (1999), citando Hall, afirma que o ano de EP pode ser visto como o "elo de ligação" entre a formação inicial e a formação contínua – e foi assim que o encarei. Estava seguro de que teria alguém a me apoiar, orientar e corrigir em todos os momentos, especialmente naqueles em que demonstrava maiores dificuldades. Se houvesse um momento ideal para errar, afirmo convictamente que tal momento seria durante este ano de estágio. Foi possível observar ao longo desde ano de estágio um crescendo de responsabilidades através da remoção dos “andaimes” que me ajudavam a manter-me firme e no rumo certo: com o passar do tempo as correções e adaptações aos planos de aula foram sendo cada vez menos recorrentes assim como as intervenções do professor cooperante e chamadas de alerta para o desenvolvimento e supervisão das aulas, os objetivos definidos para o EE foram-se revelando cada vez mais difíceis (passando da confiança e controlo da turma, para a gestão da aula e instrução) num processo natural de formação do cargo docente.

Os primeiros momentos em frente à turma foram momentos onde intervim, sempre que me era permitido, da forma mais consciente possível. Entrar no modo “piloto automático” só ocorreu após as primeiras quatro ou cinco semanas de aulas, tendo sido este o momento em que me senti seguro perante a turma e, principalmente, reconhecido enquanto professor. Os meus primeiros passos enquanto docente foram notoriamente reveladores de uma assertividade pouco moldável. Com isto quero dizer que tentei controlar todos os pormenores e situações que ocorreram durante as aulas, dando responsabilidade e autonomia aos alunos numa quantidade que me permitisse readaptar as suas ações. O que sempre exigi aos alunos, desde a primeira aula, foi responsabilidade, autonomia e respeito por todos, pois só assim é que lhes poderia dar o benefício da dúvida para uma relação de confiança onde os alunos tivessem um grau de liberdade que lhes fosse desafiador e orientado: a atribuição de funções e responsabilidades são, a meu ver, uma das maiores possibilidades que os alunos têm de poder influenciar diretamente a sua evolução, a evolução dos seus colegas e o respetivo processo de ensino-aprendizagem de toda a turma.

Relativamente às dinâmicas paralelas à lecionação das aulas, fiquei com o sentimento de que tudo aquilo que fazíamos em NE assumiu um papel ainda mais preponderante que as próprias aulas. O PC teve a capacidade de colocar à prova o seu NE de forma a que conseguíssemos dar o nosso melhor, adaptando-se às capacidades de cada um dos seus “pupilos”. Devido a todas as inseguranças iniciais características do EP, é fundamental que exista uma boa dinâmica de grupo dentro do NE, onde a cooperação e o trabalho e a união de grupo são fundamentais: o papel e a relação com o PC revelam-se indispensável nesta fase (Queirós, 2014). Passado sensivelmente um mês de aulas, verificou-se uma boa relação no ceio do grupo e alguma afinidade entre os seus constituintes.

Passados muitos anos, desde a pré-escolar ao ensino universitário, fui-me consciencializando de que ser professor passa por transmitir todos os conhecimentos específicos da disciplina, agindo em concordância com o seu respetivo departamento. Esta relação entre professores faz com que os processos inerentes ao ensino se encontrem nivelados e equilibrados entre professores, ciclos de ensino e anos de escolaridade. A construção da minha identidade profissional neste ano de Estágio Profissional (EP) é um dos meus

objetivos: viver a escola e a profissão é fundamental para que me sinta verdadeiramente inserido nesta “personagem”. Nóvoa (2009) afirmou que a profissão docente se aprende na escola, assim como no diálogo com os outros professores, onde ao longo deste ano apercebi-me de que dentro do Grupo de Professores de EF existem muitas diferenças entre profissionais. Alguns elementos assumem um papel mais preponderante, outros um papel “neutro” e outros um papel mais “passivo” – com passivo pretendo dizer que os professores em questão não produzem qualquer tipo de informação e documentação, limitando-se a reproduzir o que se encontra produzido e estipulado pelo grupo. O PC fez questão de reforçar que vivenciar isto é extremamente importante, nem que seja para retirar ilações acerca do que não se deve fazer. Sabia que era muito difícil deixar a minha marca dentro do grupo, mas esforcei-me através da sugestão de ideias e através de uma disponibilização para questões logísticas e operacionais das diversas atividades implementadas (exemplo do Corta Mato e do Dia Mundial da Alimentação).

Após a interrupção letiva devido à COVID-19, as decisões governamentais começaram a ser colocadas em prática e a profissão docente, mais uma vez, teve de se adaptar ao contexto com que se depara de forma a não se acentuar ainda mais as obstruções de um quotidiano fechado em casa. A situação com que os professores se depararam obrigava a que os mesmos tivessem de recorrer ao ensino à distância, surgindo muitas incertezas neste período de lecionação de aulas particularmente peculiares como são as aulas de EF. A disciplina de EF passou a decorrer através de aulas online. Por mais estranho que pareça, a primeira aula em contexto virtual fez com que me sentisse como se estivesse no meu primeiro dia de aulas enquanto professor. As diferenças eram notórias: conhecia a turma, as suas características, dificuldades e potencialidades, conhecia e dominava tudo aquilo que iria expor durante a aula, mas a única coisa que não dominava era esta maneira de interagir com os alunos que, por sua vez, me impossibilitava de sentir e interagir com os alunos da melhor forma que só presencialmente é possível. Mesmo que as aulas online se baseassem em conversas com os alunos e com a exposição de exercícios e as suas componentes críticas, a verdade é que não me senti confiante nem satisfeito com a situação no decorrer das primeiras aulas. Comecei esta experiência com um sentimento de descoberta e de exploração de

algo que poderia juntar o melhor e o pior, a certeza e a incerteza, o acesso a novas tecnologias e as dificuldades socioeconómicas das famílias, entre muitas outras variáveis que poderão ser um entrave ao processo de ensino. Apesar de me sentir confiante na instrução, demonstração e gestão do processo de ensino através deste formato online, a verdade é que assumi algumas debilidades que condicionam a minha atuação: a minha rede de telecomunicações não era a melhor, o meu dispositivo não tinha memória suficiente para um bom funcionamento da plataforma Microsoft Teams que, na minha opinião, assume algumas limitações em termos de gestão de conversas por videochamada. Esta nova metodologia não foi, de todo, aquilo que esperava para as aulas do terceiro período, mas a verdade é que aprendi muito com aquela que poderá ser a melhor maneira de conseguir cativar e chegar a todos os alunos.

CAPÍTULO 3

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Segundo Patrício (1990), a escola atual é incapaz de dar resposta às exigências da educação contemporânea. Incrivelmente, após 30 anos, esta ideia continua a ser atual. A escola como conhecemos hoje, muito idêntica ao que se verificava nos inícios dos anos 90 do século passado, acabou por ser resultado de uma sociedade industrial que tinha como objetivo ser instrumento para a indústria através da transmissão das suas ideologias. A sociedade atual revela-se, cada vez mais, um desafio para a escola e para os professores. A idealização da escola atual assume uma visão muito restrita daquilo que os alunos atuais (e os que ainda estão por nascer) necessitam: urge uma adaptação de tudo o que envolve o ensino para que o processo de E-A se altere entre uma perspetiva essencialmente técnica e impessoal (na medida em que não se individualiza) que inevitavelmente molda a escola enquanto um local acrítico de mera transmissão de conteúdos, ideologias, crenças, valores e conhecimentos instalados, para uma perspetiva onde os alunos tenham a possibilidade de desenvolver a criatividade, o espírito crítico e, acima de tudo, a motivação em desenvolver competências e conhecimentos dentro daquilo que são os seus gostos.

3.1. A Educação Física na Escola atual

A Educação Física, enquanto disciplina que assume um papel de cariz antropológico, diferencia-se por remeter para as questões do corpo. A questão do corpo é fulcral pois a nossa existência depende (não exclusivamente) desta componente física, sendo que “muito daquilo que somos passa pelo nosso corpo”. Batista (2012) afirma que existe uma relação entre a nossa conceção sobre o nosso corpo e a autoconfiança e autoestima, refletindo-se no modo como o aceitamos. A EF tem a capacidade de quebrar a monotonia existente dentro das salas de aula. Sabendo também que os jovens da atualidade apresentam em casa estilos de vida sedentários, a EF vem também quebrar essas rotinas dando a capacidade de incutir nos jovens hábitos de prática de exercício físico e

de apreço pelo desporto, havendo a possibilidade de inclusão numa modalidade em contexto desportivo: um dos princípios fundamentais pessoais no decorrer deste estágio passa por ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem, tornando-os desportivamente literatos, competentes e entusiastas. Para que tal acontecesse, procurei promover experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF para que os alunos sentissem o gosto da prática desportiva, dentro e fora da escola. A aplicação do MED e a criação de uma competição inter-turmas na modalidade de voleibol fez com que os alunos se sentissem motivados, criando uma relação e interdependência não só com a sua equipa e a sua turma, mas também com alunos de outras turmas. Sem dúvida que esta experiência foi marcante para os alunos e que os fez viver o que de melhor esta disciplina tem para dar. Foi sem dúvida um ano trabalhoso, mas só com trabalho e dedicação se conseguirem atingir os objetivos delineados. Algumas das benesses fortemente aliadas ao cariz psicológico prendem-se com a capacidade de superação e interajuda, por exemplo: segundo Bento (2012), a disciplina de EF transmite uma cultura de entrega a ideologias e aspirações de difícil alcance mas atraentes, desenvolvendo assim uma entrega voluntária a compromissos, a risco e agruras, a sacrifício e rigorosidade, evocando-se desta forma os valores que nos dias de hoje se estão perdendo.

De forma a corresponder à individualidade e formação pluridimensional da pessoa que mora em cada aluno, no decorrer deste ano de estágio procurei implementar metodologias diversificadas, motivadoras e particularmente adaptadas ao contexto e às necessidades de cada um dos alunos. Na nova conceção do ensino da EF, fundamentada em modelos de ensino que colocam o aluno numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens, uma das ideias centrais passa por valorizar os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações problema (Mesquita, 2014) que, segundo me fui apercebendo ao longo desta ano de EP, promovem a envolvência de um ambiente de aprendizagem que responsabiliza e estimula os alunos pelas suas próprias aprendizagens de forma autónoma. Esta conceção de ensino de EF visa precisamente destituir a ideia de que a escola é incapaz de corresponder às exigências que a sociedade solicita. Esta conceção opôs-se ao aluno acrítico enquanto mero recetor de informação e disseminador de normas sociais. Para que este paradigma de aprendizagem

ocorra, como afirma Mesquita (2014), é necessário que o professor se descente de si próprio para se situar no aluno, nomeadamente no estimular da atividade cognitiva e motora, no sentido de criar a melhor atmosfera de aprendizagem: é dado ao aluno espaço para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua própria construção enquanto pessoa e aprendiz. No início deste ano de EP já me encontrava mentalizado de que teria de me adaptar a um estilo de ensino que procurei descobrir e enraizar nas minhas experiências após a inclusão deste mestrado. A EF atual não é aquela que eu vivenciei enquanto aluno, a EF atual requer uma procura por aquilo que são as necessidades dos alunos.

Citando Crum (2017, p. 62), a disciplina EF deve ser analisada como um "empreendimento de ensino-aprendizagem no qual é dada aos jovens a possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento". Colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem fez com que, primeiramente, tivesse de estar consciente e seguro das determinantes tático-técnicas de cada uma das modalidades, sendo necessário realizar uma pesquisa quase exaustiva de cada uma das modalidades – a conceção do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) é, sem dúvida alguma, o guião que qualquer professor deve ter para orientar a sua intervenção. Após este trabalho de bastidores, colocar os alunos no foco do processo de ensino-aprendizagem fez com que eu tivesse de estar sempre um passo à frente, consciente dos objetivos propostos para os alunos (alunos enquanto turma, enquanto grupo, enquanto ser com características únicas) e, essencialmente, elucidado acerca dos diversos caminhos que poderia percorrer para chegar a estes mesmos objetivos. Um exemplo claro disto, na modalidade de futebol, foi a criação de níveis dentro da turma e de cada uma das equipas para, de forma mais homogénea, criar condicionantes que facilitassem o processo de aprendizagem dos alunos: dimensão do espaço de jogo e divisão do terreno de jogo para que ocorresse uma distribuição equilibrada dos elementos de uma equipa, número de balizas que promovesse a largura a atacar e uma concentração defensiva móvel, número mínimo (para alunos com maiores dificuldades) ou máximo de toques (especialmente para alunos com uma boa técnica), entre outros. Estou ciente de que fiz de tudo para agilizar e adaptar algumas das minhas características e competências de forma a potencializar o

processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) dos meus alunos. Para o bem dos meus próprios alunos, assumi uma postura de exigência para com eles e para comigo: com isto quero dizer que também tenho de ser exigente comigo de forma a corresponder positivamente ao ensino das diversas modalidades, estando apto e detentor de conhecimento para conseguir clarificar eventuais dúvidas que surgissem.

A disciplina de Educação Física (EF) é muitas vezes alvo de debate, proporcionando diversos entendimentos e opiniões acerca da sua legitimação e, respetivamente, dos seus benefícios para quem desta usufrui. Um dos temas mais debatidos nos últimos anos na área da Educação, que colocou a EF na ribalta dos temas mais falados, prende-se com a classificação da disciplina supramencionada voltar a ser contabilizada na média de acesso ao Ensino Superior e para conclusão do Ensino Secundário. Nuno Crato, anterior Ministro da Educação, resolveu impugnar a disciplina de Educação Física nas classificações finais de acesso ao Ensino Superior e de Conclusão do Ensino Secundário. João Costa, antigo Secretário de Estado da Educação, veio reverter essa situação no ano de 2016. A importância da disciplina de EF é inquestionável: a EF promove o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, sendo também ela uma disciplina que instrui os seus alunos a viver em sociedade através de valores que são transmitidos, valores esses inerentes à prática desportiva, ao desporto propriamente dito.

A Organização Mundial da Saúde afirma que uma pessoa só é fisicamente ativa se praticar 150 minutos semanais de atividade física moderada. Sabendo das características da disciplina de EF e do seu foco antropológico, a mesma tem a capacidade de não só quebrar a monotonia existente dentro das salas de aula, mas também de incutir nos jovens a importância e alguns hábitos de um estilo de vida saudável longe do sedentarismo: a inatividade física apresenta ser um fator de risco para todas as mortes globais. Na minha opinião, o grande desafio da disciplina de EF passa por combater os grandes problemas da sociedade e reforçar hábitos de vida saudáveis nos alunos – não destacando nem tão pouco descorando as componentes tático-técnicas das modalidades – fazendo com que assim se provoquem alterações de comportamentos nos alunos e que estes mesmos comportamentos se prolonguem na sua vida e, quiçá, se repercutam em todos aqueles que os envolvam. O sedentarismo é um

dos problemas que todo o mundo fala, mas o respeito, a superação de obstáculos e a aceitação de resultados negativos são outros aspetos que a EF desenvolve e combate e que são capazes de modificar comportamentos nos alunos, comportamentos esses que transpõem a esfera escolar e que se encontram enraizados em todos os domínios da sociedade.

3.2. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

Este ano de estágio representou para mim um desafio, desafio esse que me fez desenvolver competências e ferramentas que agora me permitirá traçar um trajeto estável, coerente e objetivo enquanto profissional na área do Ensino e da Educação Física. O EP é então uma etapa decisiva para o futuro professor adquirir autonomia nas suas ações, com base numa constante prática reflexiva (Batista & Queirós, 2013): pretende-se que o estudante seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural do qual faz parte para, assim, poder ser um pessoa e um profissional reflexivo. O papel dos professores ultrapassa a simples transmissão do conhecimento pois este requer uma necessidade de influenciar e participar no desenvolvimento da personalidade e na formação integral da criança, assim como promover a sua inclusão na sociedade atual, preparando-os para as sociedades futuras (Albuquerque et. al, 2014). Isto quer dizer que o papel do professor abarca a oportunidade de incutir nos alunos normas, regras e valores como o respeito, a responsabilidade, a compaixão, a união, entre outros, sendo tudo isto essencial para preparar os discentes para a vida em sociedade. Sinto que cresço verdadeiramente com os obstáculos, sendo estes fundamentais para um amadurecimento e consciencialização das diversas dificuldades iminentes no processo de ensino. Uma das questões que me colocaram no ano transato remetia para o perfil do aluno e as metodologias necessárias para que o mesmo conseguisse adequar-se e assumir um bom desempenho no processo de E-A.

A importância deste ano de estágio é esclarecedora, incalculável. Se pudesse escolher um período que transparecesse a importância deste ano, teria seguramente de dizer que seria o primeiro mês de aulas. Tal como referi anteriormente, é neste período que nos sentimos pressionados por realizar um

bom trabalho, mas também é onde sentimos que podemos errar pois naquele momento encontramo-nos com um suporte, tipo andaimes, que nos permite assumir responsabilidades com a garantia de que teremos alguém a nos orientar no caminho certo. Foram vários os momentos em que o PC interveio durante a aula para reforçar uma componente crítica ou um aspeto organizacional da aula ou então que me alertou para um planeamento menos bem conseguido ou fundamentado. Afirmo isto sem qualquer receio pois este crescendo de responsabilidades é fundamental para que no final deste ano de EP possamos estar firmes, no rumo certo, mas com a certeza de que as dificuldades serviram para aprender verdadeiramente. No decorrer deste ano procurei dar continuidade ao que me fora incutido no ano transato, esforçando-me por transferir as aprendizagens de um ano para o outro. Tal como referi anteriormente, nas primeiras semanas de aulas realizei intervenções sempre muito conscientes pois tentei, quase a 100%, aplicar aquilo que me haviam ensinado e que, na grande maioria dos casos, remetia para questões e procedimentos mais teóricos. Devido a diversas nuances, encarei as primeiras semanas de aulas como uma continuação das unidades didáticas desenvolvidas no ano letivo anterior: as primeiras semanas de aulas decorreram com a presença de todo o núcleo, sendo a conceção dos planos de aula realizada em parceira com os outros EE, havendo uma interajuda entre todos que, sem dúvida, condicionou a prestação dos alunos e facilitou o controlo da aula por parte do professor responsável.

Este ano de EP é visto como a transição entre a formação inicial e a formação contínua (Flores, 1999) e foi assim que o encarei. Segundo Thomson et al. (cit. por Batista & Queirós, 2013), a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores. Nóvoa (2009) sustenta esta ideologia ao afirmar que o EP deve oferecer aos estagiários a possibilidade destes se construírem na profissão, sendo um meio para que estes se formem em docentes envolvidos pela profissão. No decorrer deste ano letivo foi impreterível que relacionasse e integrasse as diversas áreas e domínios deste processo de formação em que me encontro. A EP serviu para promover verdadeiramente as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional, competência essa que tem como base o

desenvolvimento de competências didáticas, pedagógicas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional. O EP desenvolveu-se num modelo reflexivo onde o professor analisa e reflete a ação, justificando com critério o seu comportamento que deve ser em consonância com os critérios do profissionalismo docente. A capacidade de trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade e uma conduta adequada na escola foram fatores que, de forma pouco consciente, se foram enraizando no meu quotidiano e na minha postura enquanto profissional da docência.

Reflexão deve ser a palavra chave para este ano de EP pois, sem dúvida alguma, que esta me fez crescer enquanto docente. Refletir (individualmente, em NE ou com outros intervenientes do processo de ensino ou na ação) foi a única constante neste ano de estágio. Procurei adquirir conhecimento na maioria das vezes devido a uma reflexão quase exaustiva acerca da instrução, demonstração, formulação de *feedbacks*, planeamento, progressões pedagógicas. Refletir é sinónimo de crescer, é sinónimo de criar conhecimento. Sei que terei de procurar continuamente conhecimento e refletir acerca das minhas ações e medidas de forma a conseguir corresponder positivamente a todos os desafios que encontrarei daqui para a frente.

3.3. Escola – a redescoberta no papel de professor

Carvalho (2006) afirma que a educação é, atualmente, considerada por todos como um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. A génese da escola surgiu para dar resposta às necessidades relacionadas com as alterações provocadas pela industrialização fabril vigorante naquela época (Fino, 2001).

Muitos anos se passaram desde a revolução industrial, época em que surgiu a escola. A sociedade atual necessita de um novo tipo de escola que seja capaz de colmatar as suas necessidades:

> "Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a

> distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade."
>
> (Fino, 2001, p. 3)

Nóvoa (cit. por Carvalho, 2006), afirmou que a reformulação e modernização do sistema educativo "deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado". A sociedade atual caracteriza-se por ser a sociedade das tecnologias digitais, da globalização e da pulverização das culturas locais, solicitando um sistema de ensino que se adeque às suas características e horizontes. O futuro e continuidade da escola carece desta mudança. A escola é uma instituição que tem como responsabilidade formar crianças e jovens em cidadãos íntegros, preparando-os para a vida em sociedade. A escola deve ser um lugar onde todos os alunos possam aprender de acordo com as suas necessidades educativas individuais, independentemente do seu estatuto económico, social e político.

As escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos importantes nos processos de construção de identidade nos EE. Os subcapítulos que se seguem têm como intuito refletir sobre todos os agentes de ensino essenciais no meu contexto de estágio: desde a própria escola, ao PC e PO, ao NE e por fim à turma residente e "turmas partilhadas".

3.3.1. Caracterização da Escola Cooperante

A escola apresenta-se na sociedade como um instrumento fundamental de crescimento, desenvolvimento e maturação pessoal e social, em termos culturais, intelectuais e físicos. A Escola Cooperante (EC) onde estagiei assume-se como uma escola de referência distrital, tendo como principal missão a

preparação de cidadãos dotados dos valores estruturantes da nossa sociedade e das necessárias competências para um bom desempenho profissional ou uma correta opção em termos de formação superior.

O meu papel enquanto EE passou pela luta constante pela excelência, respeitando ao máximo esta heterogeneidade existente nos alunos. A disciplina de EF revela ter tantas particularidades que tudo têm a ver com esta procura pela excelência: dedicação, esforço, superação, responsabilidade, interajuda, interdependência, entre outros. Numa primeira fase em que me apresentei na EC, fui imediatamente desafiado pelo PC a analisar os projetos educativos e curriculares da escola, sendo estes dois documentos uma referência inicial acerca daquilo que de mais importante deveria ter em conta. Os documentos fizeram-me consciencializar do contexto em que me inseria e as diversas particularidades com que me deparei na EC. A verdade é que "cada caso é um caso", ou seja, cada escola tem de ser analisada individualmente.

Na EC deparei-me com um PC muito experiente e ciente de quais os passos que devem se devem ter em conta. O seu conhecimento acerca de todo este foi uma das primeiras garantias que tive de que este ano de EP chegaria a bom porto. Paralelamente ao PC, verifiquei a existência de um Grupo de Professores de EF onde existiam muitas diferenças entre profissionais – não voltarei a retratar este tema que já falei anteriormente. Acima deste nível encontrava-se uma Direção que tendencialmente protegia os seus alunos como forma de satisfazer as necessidades dos encarregados de educação. Obviamente que ao longo deste ano constatei algumas decisões em que me senti impotente e injustiçado mas que, tal como me foram dizendo ao longo do ano, servirão como exemplo para aquilo que não se deve fazer e para a forma como não se devem tratar os docentes.

Relativamente ao projeto curricular da disciplina, este é derivado das grandes dificuldades motoras e coordenativas tendencialmente apresentadas pelos alunos, dificuldades elas que se transcendem às diversas modalidades lecionadas nesta escola. Assim sendo, o projeto curricular da disciplina enfatiza aprendizagens nos domínios dos valores e dos conhecimentos socioculturais do desporto e da atividade física, atribuindo 40% da classificação para o Domínio das Atitudes e Comportamentos e para o Trabalho de Aula. Os restantes 60% da classificação encontram-se alocados a Momentos Formais de Avaliação.

Tendo em conta estes valores, conseguimos aperceber-nos de que não é muito difícil que um aluno consiga alcançar uma classificação positiva à disciplina – que, reforço a ideia, transparecem uma predominância dos valores e dos conhecimentos socioculturais.

A Escola Cooperante possui três espaços para o leccionamento das aulas da disciplina de Educação Física sendo eles: Ginásio Grande (E1), Ginásio Pequeno (E2) e Espaço Exterior (E3). Cada um destes espaços está direcionado para a prática de diferentes modalidades desportivas. A escola dispõe também de quatro balneários, dois para cada género, situados no Rés do Chão, próximos a qualquer um dos espaços de aula. A escola dispõe de um roulement de rotação de espaços para que cada professor e a sua turma se encontrem num determinado espaço a mesma quantidade de tempo. No caso do Ginásio Grande (E1), onde lecionei a modalidade de voleibol, este espaço 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. Para além disto, este espaço apresenta dimensões muito positivas para abordar a modalidade de voleibol a 28 alunos, havendo ainda um pequeno anexo incluído neste espaço que nos permite montar, por exemplo, um pequeno circuito de treino funcional. Relativamente ao Ginásio Pequeno (E2), onde lecionei as modalidades de ginástica de solo e dança, este espaço apresenta dimensões bem reduzidas que dificultam uma disposição equilibrada dos alunos pelo espaço de aula, sendo este espaço resultado de uma fusão de duas salas de aula. Por fim, o Espaço Exterior (E3) encontra-se paralelamente ao edifício principal onde decorrem as aulas e onde estão alocados os diversos espaços relativos à gestão da escola. O Espaço Exterior (E3) é constituído por dois campos, sendo um deles coberto e o outro descoberto. Apesar de um dos campos ser coberto, a inexistência de paredes ao seu redor não inviabiliza que a chuva (ou até mesmo as folhas das árvores) condicione o decorrer das aulas. Cada um dos espaços está munido com material didático suficiente para abordar qualquer uma das modalidades definidas e estipuladas pelo Grupo de EF.

Para além destes espaços direcionados para as aulas de EF, a escola dispõe de mais de 40 salas de aula, onde se inclui a uma sala de Educação Física destinada para a apresentação de trabalhos, aulas teóricas, realização de testes escritos, entre outros, assim como uma ampla zona de lazer onde se

encontram o bar, a cantina, a loja escolar, a sala da Associação de Estudantes e a Rádio Escolar. No edifício principal, o piso zero concentra toda a área de gestão e administração bem como a biblioteca escolar.

3.3.2. Professor Cooperante e Orientador: os guias essenciais do EE

Alarcão e Tavares (2018) consideram que a supervisão pedagógica é o processo pelo qual um professor mais experiente orienta outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Segundo Rodrigues (2013), o PO de estágio é visto como alguém que terá à sua responsabilidade o acompanhamento, orientação e avaliação do processo de estágio pedagógico dos EE que, após o termino do seu estágio e consequente formação académica, pretendem ingressar na carreira docente. Apesar da denominação de PC ser menos enfatizada, a verdade é que este indivíduo assume um papel mais próximo ao EE em relação ao PO e que, por isso mesmo, pode ser considerado tão preponderante quanto o PO. Para além do mais, o PC é responsável por acolher e integrar o EE no contexto escolar, sendo atribuída ao professor estagiário uma turma que se encontra alocada ao PC.

No decorrer deste processo, o PC tem como princípio orientar os EE, de forma gradual, a passar de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma (Batista, Pereira, & Graça, 2012). Posso dizer que este estágio se iniciou logo após o PC me ter apresentado a direção da EC, assim como os diversos espaços e materiais didáticos. Logo nos primeiros dias apercebi-me de que o PC já se encontrava familiarizado com a tutoria de estágios, tendo tudo já organizado para que o ano decorresse da melhor forma. Nesta primeira fase revelou ser claro, objetivo, incisivo, competente e comprometido para com a evolução dos seus EE (assim como a sua). O que se foi verificando foi que, no decorrer do ano letivo, fui acompanhado da melhor forma, havendo um processo de integração para com a escola, órgãos diretivos, pessoal não-docente, conselho de turma e departamento de EF. A minha participação na comunidade educativa também ocorreu sob a sua supervisão, tendo havido uma participação da minha parte no fase escolar do Corta Mato, assim como na dinamização do Dia da Alimentação (por exemplo).

Ao longo de todo este processo posso afirmar que o PC foi o intermediário entre mim (e o restante NE) e a restante comunidade educativa sempre que fosse necessário. Semanalmente, todas as terças-feiras às 10:30h, o NE e o PC reuniam para refletir sobre as aulas e as atividades desenvolvidas, havendo também uma orientação e planeamento do que se viria a tratar – este momento era aproveitado para debatermos, dentro das possibilidades, acerca das nossas aulas, sendo estes debates em NE fundamentais para uma reflexão sobre a reflexão na ação que nos ajudaria a evoluir enquanto docentes. O que acontecia nestes momentos de debate é que cada EE dava a sua opinião acerca de determinado assunto e, no final, o PC dava a sua opinião e emitia um feedback que fosse ao encontro das suas expectativas, ideologias ou crenças. Nestes momentos pudemos falar abertamente sem sermos "julgados", criando-se assim um ambiente positivo de debate e, acima de tudo, de aprendizagem.

Relativamente ao PO, desde o primeiro ano do MEEFEBS que fiquei com uma boa impressão pois percebi desde logo que o seu conhecimento era sustentado por evidências empíricas capazes de moldar e efetivamente provocar alterações no processo de E-A dos alunos. Numa primeira fase, no decorrer de algumas aulas orientadoras do EP ou reuniões de debate acerca dos momentos de observação, tive algumas dificuldades em acompanhar e entender algumas das situações debatidas nestes momentos de reflexão com o PO pois percebi que o meu nível de conhecimento acerca dos modelos de ensino se encontrava muito aquém do que se espera para alguém que dentro de pouco tempo seria mestre nesta área. Esta primeira fase, em que andei meio perdido, foi no fundo uma fase que me fez clarificar que teria de procurar obter conhecimento para conseguir não só compreender as diversas especificidades dos modelos, mas principalmente para compreender as diversas variáveis que compõem o ensino: se não compreender aquilo que se passa à minha volta, jamais conseguirei arranjar soluções para os problemas e, no melhor dos casos, precavê-los aquando do planeamento das diversas situações de aprendizagem. Após esta fase inicial, a disponibilidade e o cuidado demonstrados pelo PO fizeram também com que ganhasse mais confiança para tirar dúvidas ou simplesmente questionar se poderia melhorar no planeamento ou gestão do processo de ensino.

Um agradecimento ao PC e ao PO por toda a atenção, disponibilidade, orientação e palavras sábias que me guiaram e me fizeram descobrir esta arte que é ser professor.

3.3.3. Núcleo de Estágio: uma mais-valia

Os núcleos de estágio funcionam como comunidades de prática, comunidades de aprendizagem, e com o apoio dos professores cooperantes revelam ser terreno fértil à reconfiguração da identidade profissional dos estudantes estagiários (Batista, 2014). Segundo Wenger (1998), as comunidades de prática são grupos de afinidade que se baseiam em processos de participação e onde os seus elementos partilham lealdade, acesso e participação em práticas específicas que fornecem, a cada um dos seus elementos, experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta definição adequa-se e retrata o funcionamento de um NE, grupo esse que age em conjunto para promover o seu próprio desenvolvimento. Não existem melhores palavras para expor aquilo que se passou ao longo deste ano de EP.

O fato de sermos todos rapazes fez com que, desde a fase inicial, estivéssemos à vontade para falar e opinar, tendo sempre existido uma boa relação e um bom ambiente de trabalho dentro do grupo. O papel do PC nesta fase inicial foi determinante pois foi capaz de nos orientar individualmente, mas também em grupo. A fomentação do espírito de grupo e de trabalho colaborativo teve como ponto de partida os diversos momentos de avaliação diagnóstica (AD) dos nossos alunos: o que se sucedeu foi que nas primeiras três semanas, de forma a podermos avaliar e analisar os alunos da melhor forma, todo o NE realizou as mesmas AD nas diferentes turmas. Esta iniciativa por parte do PC fez com que estivéssemos todos juntos e a trabalhar em função de um objetivo, servindo também para nos conhecermos e para criarmos laços.

A observação e respetivo debate acerca das minhas aulas e dos meus colegas fez com que se criassem ideias e estratégias para que, de certa forma, cada um se pudesse adaptar da melhor forma ao seu contexto. Apesar deste desfecho improvável de ano letivo, a verdade é que prosseguimos a trabalhar da

mesma forma, dentro daquilo que eram as nossas possibilidades, de forma a que todo o núcleo tivesse sucesso e extraísse deste EP as maiores e mais importantes aprendizagens. A criação e implementação dos desafios semanais às três turmas dos EE é reflexo de todo o processo que tivemos este ano, onde o debate entre todos foi fundamental para que pudéssemos chegar a um consenso, a um só objetivo. O PC acompanhou, sugeriu e interveio sempre que achasse pertinente e o sucesso destes desafios também se deve a ele. Reflexão e partilha em prol do nosso desenvolvimento: a comunidade de prática definida por Wenger expressava isto mesmo, o crescimento pessoal e o esforço coletivo foram meios de realização para que cada um de nós se desenvolvesse e crescesse enquanto professores de EF.

Foi uma honra trabalhar com dois colegas estagiários que partilhavam os mesmos gostos que eu e que, ao mesmo tempo, assumiam uma postura crítica para com o meu desempenho (e o deles igualmente). Crescemos, juntos.

3.3.4. Turma 10ºB: a primeira jamais se esquece

A atribuição das turmas do PC foi um dos primeiros momentos de debate (saudável) entre os EE. A atribuição das turmas resultou de uma análise de diversos fatores, nomeadamente em termos de número de alunos, horários e perfil típico dos alunos (estereótipos) relativamente aos diversos cursos das turmas do 10ºB, 10ºG e 10ºI. A turma do 10ºB incluía-se no curso de Ciências e Tecnologias, o 10ºG em Línguas e Humanidades e o 10ºI em Artes Visuais. A principal razão que me levou a escolher (ou ser escolhido) lecionar o 10ºB prendeu-se com a minha facilidade em deslocar-me para a escola e em acordar cedo: esta mesma turma tinha como horário a quarta-feira às 9:15h e a sexta-feira às 8:20h. Para além do mais, ter frequentado este curso anteriormente no ensino secundário fez com que me sentisse mais seguro da escolha desta turma. A turma, inicialmente composta por 28 alunos, transpareceu uma boa imagem inicial devido às expectativas dos alunos relativamente à sua continuidade no ensino superior. A turma de Ciências e Tecnologias do 10ºB tinha uma carga horária de 150 minutos distribuídas por duas sessões: aula de tempo, 50 minutos, à quarta-feira e uma aula de bloco, 100 minutos, à sexta feira. As modalidades a lecionar, condicionadas pelo *roulement* dos espaços disponíveis,

foram escolhidas em Departamento de Educação Física: Ginástica de Solo, Futebol, Voleibol, Dança, Atletismo e Badminton. Devido à pandemia que se instalou no término do segundo período, não foi possível abordar as modalidades de Atletismo e Badminton.

Através da realização e aplicação de um inquérito de caracterização individual dos alunos, foi possível retirar algumas informações importantes para o planeamento, gestão e organização das aulas de EF. Relativamente às questões de saúde, nesta turma existiam quatro casos que exigiam algum cuidado, sendo que tive de ter alguns destes fatores em consideração: três alunos da turma são asmáticos; um aluno sofre de escoliose e por fim uma outra aluna sofre de anemia. Algumas destas patologias fizeram com que tivesse de estar atento ao planeamento, sugerindo aos alunos em questão algumas opções para que estes continuassem a realizar as aulas com as adaptações necessárias.

Os resultados do questionário aplicado no início do ano letivo mostraram que, relativamente à nota alcançada à disciplina no ano anterior, a média da turma à disciplina de Educação Física se situou nos 4,25, o que equivale a uma nota média de 17 numa escala de 0 a 20 valores, demonstrando que a turma se encontra num bom patamar (embora não exista qualquer relação entre estas duas escalas avaliativas).

No que toca às diversas disciplinas, os alunos foram questionados acerca das suas disciplinas favoritas e menos favoritas. De realçar que as principais disciplinas favoritas são as específicas no Curso de Ciências e Tecnologias: Física e Química e Biologia e Geologia, como 14 alunos a escolherem uma destas disciplinas. A disciplina de Matemática obteve 7 correspondências relativamente à disciplina favorita, denotando-se também que esta é, efetivamente, uma disciplina fulcral no curso. Paralelamente a estas três disciplinas, surge logo de seguida Educação Física com 5 correspondências. No verso da moeda constatou-se que 17 alunos têm como disciplina menos apreciada as disciplinas de Português ou Inglês.

Relativamente às modalidades favoritas verificou-se uma tendência em escolher modalidades desportivas coletivas. Assim sendo, a modalidade com mais correspondências foi o Andebol (7) e, de seguida, o Futebol e o Badminton com 4 correspondências cada uma das modalidades. A predisposição e o gosto

dos alunos para a prática de uma determinada modalidade é muito importante pois é capaz de nos dizer se os alunos se encontram motivados para tal. Foi pedido aos alunos que classificassem as modalidades a abordar ao longo do ano numa escala de 0 a 5, sendo o 0 correspondente a “Não Gosto” e o 5 a “Gosto Muito”. As respostas dadas pela turma mostram que a modalidade de Badminton e de Voleibol são as que mais atraem os seus alunos, estando logo a seguir o Futebol (3,4 de média). Para terminar esta análise, surgem a Ginástica (2,2) e a Dança (2) como modalidades menos chamativas. No que toca à área/curso que pretendem seguir no ensino superior, 15 alunos da turma afirmaram que tinham como preferência e/ou objetivo seguir os seus estudos na área da saúde, sendo que 13 destes 15 alunos têm como objetivo prosseguir os seus estudos em Medicina – estes dados só evidenciam que a turma assume um elevado grau de exigência para com o seu desempenho, almejando classificações elevadas para que possam continuar os seus estudos no ensino superior.

No que toca ao comportamento e desempenho da turma, foi percetível desde o início do ano que a turma apresentava um bom comportamento e, acima de tudo, respeito entre eles e para com os professores. Ainda assim, e como em todas as turmas, foi necessário intervir para serenar o comportamento da turma. A meu ver, a primeira imagem é fundamental para que a turma se aperceba das metodologias e daquilo que o seu professor pretende: a abordagem às primeiras aulas e modalidades foi fundamental para que conseguisse ter o controlo e acima de tudo a confiança da turma. Desde as primeiras aulas que exigi da turma serenidade, responsabilidade, respeito e autonomia, sendo todos estes valores e comportamentos fundamentais para que as aulas se desenvolvessem da melhor forma. Considero estes valores supramencionados como requisitos a que atribuo uma grande importância ao longo do processo de E-A, essencialmente em situações de aplicação dos mais variados modelos pedagógicos/ensino: Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Modelo de AC) e Modelo de Educação Desportiva (MED). A opção por estes modelos de ensino prendeu-se com as características dos alunos da turma, assim como em função das particularidades das diversas modalidades. Na ginástica de solo, por exemplo, foi implementado o Modelo de AC e no futebol ou no voleibol foi implementado o MED.

Creio que os meus objetivos propostos para a turma ao longo das diversas unidades didáticas foram adequados as condições materiais e espaciais da

escola, sendo que a meu ver consegui corresponder positivamente às necessidades individuais dos alunos, quer em termos motores, como também em termos cognitivos e sociais. De forma geral, foi uma turma formada por alunos interessados, empenhados, participativos e com muitas capacidades para a disciplina apesar de haver alguma heterogeneidade dentro das diversas modalidades. O respeito imperou ao longo deste ano letivo, sendo isto sinónimo da educação, responsabilidade e autonomia demonstrados por toda a turma. O facto de existir uma boa relação entre todos facilitou e beneficiou bastante o processo de E-A.

3.3.5. A minha experiência no Ensino Básico

Para além da turma residente do 10º ano, tive a capacidade de interagir com alunos do 2º e 6º ano inseridos em escolas pertencentes a um agrupamento de escolas distinto da EC. Estas duas turmas, apesar de alocadas a escolas diferenciadas dentro deste agrupamento, apresentavam alguns alunos com capacidades muito semelhantes, sendo estas características derivadas do ambiente social e familiar envolvente. Apesar de saber antecipadamente deste contraste relativamente a estas escolas e à EC, a verdade é que esta experiência nestas escolas aumentou a diversidade deste EP, enriquecendo-o.

Terminei este ano com muitas aprendizagens, muitas delas imprevisíveis. A turma do 10º ano revelou ser uma turma calma e respeitosa. Por outro lado, as turmas do 2º ano e do 6º ano apresentavam alguns casos de indisciplina, o que me forçou a tomar decisões muitas vezes sob pressão e algum receio das suas repercussões. Dadas as características da turma, tinha a necessidade de ter uma postura mais rígida e autoritária para que, desde o início, os alunos não se excedessem muito e para assim conseguir manter um bom controlo das turmas – o que não foi uma tarefa fácil. A turma do 2º ano é caracterizada por ser uma turma cheia de muito carinho para dar e uma enorme vontade de aprender, tendo alunos com características peculiares tal como acontece em todas as escolas. A turma do 6ºD é uma turma que evidencia muitas dificuldades em termos de concentração e comportamento que, por outro lado, contrasta com um bom desempenho ao longo das diversas modalidades abordadas. Vivenciei

em ambas as turmas comportamentos de desrespeito entre alunos, surgindo a necessidade de intervir nestes momentos mais “tensos”. Talvez manter uma postura mais rígida e autoritária desde o início foi a razão pela qual não tive problemas diretos com alunos: nunca demonstrei fragilidades em controlar as turmas (apesar de as ter) nem em sancionar os alunos. Agir com assertividade e criar regras para todos sem exceção foi fundamental para que os alunos entendessem a minha posição. Consegui alcançar sucesso nas diversas turmas e nas diversas modalidades (tendo por base os *feedbacks* daqueles que me acompanham diariamente). O constante diálogo com o NE, PC e com as Professoras Coo-Cooperantes (PCC) foi, em muitas situações, fulcral para que agisse em consonância com os objetivos estipulados para cada uma destas turmas.

CAPÍTULO 4

CONCEÇÕES DE ENSINO

4. CONCEÇÕES DE ENSINO

4.1. A educação no desenvolvimento do ser humano

Fruto de mudanças sociais, legislativas e ideológicas, a escola enquanto instituição tem vindo a transformar-se, tendo ocorrido a implementação de um currículo marcado demasiado centrado nos resultados ao assumir uma visão redutora da escolaridade, sendo este um currículo esvaziado da componente experimental e das áreas de aplicação (Batista & Queirós, 2015). Matos (2012), afirma que a educação segue um rumo caracterizado pela "desocultação progressiva do Homem" face ao próprio e a tudo aquilo que o rodeia. Educação é sinónimo de transformações significativas e prolongadas, desenvolvendo holisticamente o ser humano (Matos, 2012). Disciplinas como Português e Matemática assumem um papel central neste novo currículo que coloca em segundo plano outras áreas formativas como é o caso da Educação Física. Tal como afirma Graça (2014), o estatuto que é reconhecido à EF não lhe permite acompanhar a maioria das matérias do currículo, nomeadamente em termos da exigência de resultados de aprendizagem. Com isto podemos verificar que se encontra a decorrer uma tendência na formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos, impossibilitando os seus alunos de vivenciar experiências que os desafiem e estimulem a criatividade e a inovação. A carência de espaços flexíveis e moldáveis nos diversos espectros do ser humano faz com que o atual sistema de ensino caminhe a passos largos para a desumanização sendo que, tal como referenciado acima, se pode observar que a atual conceção de educação se encontra muito direcionada para uma valorização quase exclusiva do conhecimento (McNamee cit. por Batista & Queirós, 2015). Este acaba por ser um dos maiores obstáculos à valorização da disciplina de EF.

A EF, por ser uma disciplina que assume um papel maioritariamente de cariz antropológico, diferencia-se por remeter para as questões do corpo. Posto isto, como refere Bento (cit. por Queirós, 2004; Batista & Queirós, 2015), um dos argumentos principais a favor da presença da EF no currículo escolar prende-se

com o facto desta ser a única disciplina que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade, criando possibilidades de movimento (o que por si só nos permite afirmar que a mesma procura transmitir de que a escola não remete somente para questões intelectuais), sendo uma disciplina na qual o corpo se constitui como objeto de tratamento pedagógico. A questão do corpo é fulcral pois a nossa existência depende (não exclusivamente) desta componente física, sendo que muito daquilo que somos passa pelo nosso corpo. A disciplina de EF confere ao corpo importância educativa, sendo que a existência da EF como área curricular enfatiza a preocupação do sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação das questões corporais, não deixando completamente de parte este processo (Queirós, 2004). Armour (cit. por Queirós, 2004) afirma que a escola não dedica muita atenção à educação da corporalidade dos seus alunos, tornando-se claro de que a escola e a EF ganhariam muito mais se estabelecessem a legitimidade do focus do corpo na educação. Atualmente encontra-se enraizada uma crença de que a disciplina de EF "apenas trata do físico, investindo tempo e energia no mero exercício de capacidades físicas, como a força, velocidade, resistência e flexibilidade (Batista & Queirós, 2015) – a EF transpõe esta esfera do físico sendo que e é necessário mudar esta mentalidade. A EF assume um papel importantíssimo na formação cívica dos nossos jovens, oferecendo aos seus alunos a possibilidade de descoberta do seu eu em função da sua realidade. Bento (cit. por Queirós, 2004) fala da "preocupação de educar o homem situado, e de o posicionar no seu tempo, nos seus problemas e necessidades", onde o papel da escola passa por dinamizar este processo tendo sempre como referência o meio em que se insere.

> A inclusão da EF no currículo escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade.
>
> (Graça, 2015, p. 15)

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), são necessários 150 minutos semanais de atividade física moderada para se considerar uma pessoa

como fisicamente ativa. Sabendo das características da disciplina de EF e do seu foco antropológico, a mesma tem a capacidade de não só quebrar a monotonia existente dentro das salas de aula, mas também de incutir nos jovens a importância e alguns hábitos de um estilo de vida saudável. O combate ao sedentarismo e à obesidade tem pontuado fortemente nos discursos da EF ligada à saúde, "sendo este parecer fundamentado por questões biológicas, pedagógicas e socioprofissionais" (Graça, 2015, p. 17). Apesar de não existir nenhum conteúdo prático específico que liga a EF à saúde, a preocupação central passa pela "participação ativa do aluno com vista à criação e manutenção de estilos de vida ativos", sendo que nesta perspetiva é exigido aos professores que sejam intervenientes responsáveis e competentes pela incutir nos alunos hábitos para uma vida ativa e saudável no futuro (Albuquerque et al,. 2014; Batista & Queirós, 2015). Olho para a EF na perspetiva de que esta tem a capacidade de transformar, de forma prolongada, os hábitos e estilos de vida dos alunos, sendo este o grande desafio desta disciplina – não destacando nem tão pouco descorando as componentes tático--técnicas das modalidades. O exercício físico promove vários benefícios para o ser humano, contrariando as chamadas "doenças da civilização" que são na realidade as epidemias do século XXI: obesidade, diabetes *mellitus*, depressão, doenças cardiovasculares, cancro, entre outras. O sedentarismo é uma das principais razões para as diversas patologias supramencionadas. Numa sociedade em que a esperança de vida aumentou, o exercício físico é fundamental para um envelhecimento saudável, designadamente para que curse sem incapacidade física e mental: e é aqui que, a meu ver, surge a disciplina de EF na consciencialização dos alunos para um estilo de vida saudável. Aliado a isto, a área da saúde e EF oferece aos seus alunos adquirirem conhecimentos relativamente à segurança, sexualidade, prevenção da droga, alimentos e nutrição, ética, promoção da saúde, aptidão física e recreação (Graça, 2014). Apesar do sedentarismo ser recorrentemente tema de conversa na área do desporto e da saúde, o respeito, a superação de obstáculos e a aceitação de resultados negativos são outros aspetos que a EF desenvolve e combate e que são capazes de modificar comportamentos nos alunos, comportamentos esses que transpõem a esfera escolar e que se encontram enraizados em todos os domínios da sociedade. Tal como refere Batista (2012), a autoconfiança e a autoestima de um indivíduo assumem uma

dependência da forma como aceitamos o nosso corpo, sendo estas componentes importantes para a formação cívica dos jovens que têm através da EF a possibilidade de crescer e desenvolver competências.

Algumas das benesses fortemente aliadas ao cariz psicológico prendem-se com a capacidade de superação e interajuda, por exemplo: a disciplina de EF proporciona um ambiente de entrega a causas e desafios difíceis mas atraentes, da adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, a risco e agruras, a sacrifício e disciplina, fomentando-se desta forma valores que nos dias se encontram a desaparecer (Bento, 2012).

A importância da disciplina de EF é inquestionável: a EF promove o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, sendo também ela uma disciplina que instrui os seus alunos a viver em sociedade através de valores que são transmitidos, valores esses inerentes à prática desportiva, ao desporto propriamente dito. De forma a comprovar estes benefícios, na disciplina de EF os alunos têm a possibilidade de vivenciar experiência educacionalmente ricas, onde ocorrem situações de produção de resultados de aprendizagem em relação a três domínios: o aspeto técnico-motor ou dimensão operativa; o aspeto interpessoal ou dimensão comunicativa; o aspeto cognitivo-reflexivo ou dimensão discursiva (Bento, cit. por Graça, 2014).

A disciplina de EF está, neste momento, numa posição vulnerável dentro do contexto curricular, pelo que é necessário inovar de forma a cativar os alunos que são cada vez mais heterogéneos. A EF não pode continuar a recorrer às mesmas estratégias até agora implementadas (fórmulas gastas) pois já não é capaz de atrair e de implicar a vontade e a energia dos estudantes e dos professores – "necessita de ensaiar novos caminhos (…) num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, cit. por Batista & Queirós, 2015). Nesta renovação da disciplina é impreterível atender ao contexto cultural em que nos inserimos, sendo também necessário melhorar a qualidade dos processo de ensino e aprendizagem (Hardman, cit. por Batista & Queirós, 2015). Recorrer a diferentes modelos de ensino é o caminho a seguir pois estes poderão servir de apoio à transformação dos discursos e das práticas da EF, reconfigurando os papéis dos seus intervenientes através de uma partilha de responsabilidades (Batista & Queirós, 2015).

Ciente das dificuldades que a disciplina vivencia em termos da sua legitimação e estatuto dentro do currículo escolar, no decorrer deste ano de estágio esforcei-me por colocar em prática algumas das metodologias e modelos de ensino que me foram expostos no decorrer da minha formação inicial. Procurei promover experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF para que os alunos sentissem o gosto da prática desportiva, dentro e fora da escola. A aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa ou do Modelo de Educação Desportiva foram dois momentos importantes para o meu desenvolvimento, assim como para o envolvimento da turma dentro da disciplina – por exemplo, pude verificar ao longo da implementação de uma competição inter-turmas na modalidade de voleibol que os alunos se sentiram mais motivados sobretudo devido à relação e interdependência criadas não só com a sua equipa e a sua turma, mas também com alunos de outras turmas. A implementação do MED foi sem dúvida a experiência mais marcante para mim e para os alunos, creio que este modelo foi capaz de proporcionar aos alunos aquilo que de melhor esta disciplina tem para dar. Para além de todas as benesses ligadas à disciplina já referidas, a disciplina de EF oferece a possibilidade dos alunos crescerem e desenvolverem-se de forma a que os mesmos se tornem desportivamente literatos, competentes e entusiastas, existindo assim a possibilidade dos alunos se incluírem numa modalidade em contexto federado.

Este ano de EP foi sinónimo de experiência e aprendizagem. Neste ano de estágio consegui esclarecer aquilo que eu pretendia para a disciplina de EF, tendo com isto definido algumas ideias que orientaram a minha postura, discurso e intervenção ao longo das aulas. Sabendo da importância da disciplina de EF e de que forma é que esta pode modificar e desenvolver os alunos, procurei sempre incutir nos alunos princípios e valores que visavam a sua formação cívica, formação essa que cada vez mais nos remete para um autoconhecimento e para uma consciencialização da sua própria realidade. A afirmação de Zélia Matos, afirmação com a qual iniciei este capítulo, transparece de forma clara a minha perspetiva acerca da disciplina de EF que, inevitavelmente, se assenta em princípios e valores sociais como a resiliência, superação e transcendência – tal como refere a autora.

4.2. A conceção de ensino em que me revejo

De forma a corresponder à individualidade e formação pluridimensional da pessoa que mora em cada aluno, no decorrer deste ano de estágio procurei implementar metodologias diversificadas, motivadoras e particularmente adaptadas ao contexto e às necessidades de cada um dos alunos. Na nova conceção do ensino da EF, fundamentada em modelos de ensino que colocam o aluno numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens, uma das ideias principais passa por valorizar os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações problema (Mesquita, 2014). No decorrer deste ano de EP fui comprovando empiricamente que esta conceção de ensino promove a envolvência de um ambiente de aprendizagem que responsabiliza e estimula os alunos pelas suas próprias aprendizagens de forma autónoma. Esta conceção de ensino tem vindo a ser analisada e implementada desde os finais do século passado, tendo ocorrido uma grande mudança no ensino desta disciplina que tinha na sua génese a ginástica, passando para uma perspetiva onde se passou a enfatizar os desportos e os jogos (Farias et al., 2017; Swanson & Spears, cit. por Gubacs-Collins, 2015).

Com a atribuição de um grau de importância cada vez maior ao ensino dos jogos nos programas de EF, as aulas desta disciplina sofreram uma grande mudança. O desenvolvimento das modalidades e dos conteúdos da mesma ocorriam, primeiramente, com explicações ou demonstrações de uma habilidade, passando-se de seguida para a prática da habilidade mencionada, concluindo-se a aula e a respetiva unidade didática com a realização dos jogos propriamente ditos (Gubacs-Collins, 2015). Esta perspetiva behaviorista deu origem a uma abordagem construtivista que surgiu com Siedentop e Rushall através de um modelo comportamental para aquisição de habilidades motoras, tornando-se posteriormente uma referência nos estudos sobre a EF e o Desporto. Após observarem e questionarem acerca da eficácia de modelos behavioristas, chegou-se à conclusão que estes modelos tradicionais de ensino, concentrados apenas nas respostas (técnicas) motoras específicas, não conseguem corresponder à natureza contextual e social dos jogos: o conhecimento e aplicabilidade dos jogos refere-se não apenas à capacidade de

executar habilidades motoras complexas, mas também à capacidade de tomar decisões relativas ao uso apropriado da habilidade no contexto da situação do jogo (McPherson & French, cit. por Gubacs-Collins, 2015). Tal como foi referido pela autora, se um jogador de voleibol conseguir realizar o serviço com a técnica correta mas não conseguir reagir efetivamente à organização da oposição durante o jogo, poderemos afirmar que o objetivo do jogo não foi alcançado. Para um aluno se tornar hábil no jogo, o mesmo deve desenvolver a capacidade de analisar e avaliar a situação do jogo, identificar opções de resposta e, em seguida, selecionar a resposta mais apropriada para uma situação específica (Gubacs-Collins, 2015)

A implementação de um modelo de ensino revela-se eficaz se o resultado do processo de ensino-aprendizagem promover o desenvolvimento de um indivíduo com conhecimentos e habilidades de forma a que o mesmo se torne e permaneça fisicamente ativo por toda a vida (NASPE, cit. por Gubacs-Collins, 2015). Sabendo da importância que este parâmetro tem dentro da disciplina, tal como referido no capítulo anterior, torna-se evidente que a implementação dos modelos de ensino assume repercussões claras e sustentadas nos alunos. Um fato que nos esclarece as fragilidades de modelos de ensino tradicionais em função de abordagens construtivistas no ensino de jogos é o de que a abordagem tradicional à disciplina de EF é vista como irrelevante ou chata para os alunos/adolescentes (Ennis et al., cit. por Gubacs-Collins, 2015).

A implementação de modelos construtivistas, centrados no aluno, faz com que os alunos se envolvem em atividades que exijam uma maior predisposição cognitiva e reflexiva do jogo (Richard & Wallian, cit. por Gubacs-Collins, 2015). Os modelos construtivistas devem fundamentar-se em três pontos cruciais: 1) objetivos idealizados em função dos níveis de entendimento do conteúdo que impliquem desempenhos adequados; 2) métodos de ensino que exijam que os alunos sejam colocados em contextos que propiciem a sua performance; 3) tarefas de avaliação que abordem explicitamente os conteúdos e o desempenho dos alunos (Gubacs-Collins, 2015).

A maneira como os professores de EF tomam decisões, desde o planeamento das modalidades e definição de objetivos até à avaliação dos alunos, depende das suas conceções curriculares e crenças (Butler, 2006). Os professores tomam decisões de forma contínua acerca do conteúdo a ser

ensinado e do processo instrucional a ser implementado de forma a que ocorra um melhor entendimento das necessidades de seus alunos. Tal como referi no início deste capítulo e indo ao encontro daquilo que foi dito desde então, ao longo deste ano de estágio procurei implementar metodologias diversificadas, motivadoras e particularmente adaptadas ao contexto e às necessidades de cada um dos alunos. A minha conceção do ensino da EF fundamenta-se em modelos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) ou Modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC), sendo que estes modelos de ensino colocam o aluno numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens. A valorização dos processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações problema ocorreu, por exemplo, através da implementação do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) ou então com o Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão (do inglês Teaching Games for Understanding – TGfU). A implementação destes modelos tinha como objetivo a organização da turma por equipas ou pequenos grupos de trabalho, onde surgissem momentos de instrução com recurso ao questionamento, debate de ideias e modelagem de soluções como forma de entendimento, perceção e resolução de problemas do jogo, entre outros.

Para que tudo isto decorresse de forma estruturada e consciente, ao longo deste ano de estágio recorri a algumas estratégias de forma a que o processo de ensino-aprendizagem fosse o melhor para os alunos. Relativamente à conceção e gestão das tarefas, uma estratégia recorrentemente utilizada passa pela atribuição de funções específicas aos alunos das equipas. Para além do sentido de autonomia e responsabilidade desenvolvido com esta atribuição de funções, o papel do professor passa por mediar estas intervenções. Os capitães/treinadores assumem um papel preponderante neste processo onde o professor da turma oferece algum suporte aos seus alunos para que os mesmos possam desenvolver o seu espírito crítico face ao jogo e às suas competências e debilidades verificadas ao longo dos mesmos. Neste processo, por exemplo, o professor auxilia os seus alunos com cartões de tarefa onde se encontram desenhos esquemáticos, descrições das condições do jogo, principais erros relacionados com a forma de jogo e sugestões de *feedback* de deteção de erros em função das tarefas e das respostas motoras esperadas face às condições impostas pelo jogo (Farias et. al, 2017) . Tudo isto deve ocorrer de forma

adaptada aos alunos, com complexidade crescente. Complementarmente a estas estratégias, estratégias essas que se suportam com o papel do aluno capitão/treinador, o professor poderá intervir nas tarefas através de práticas guiadas nas quais fornecia breves demonstrações das tarefas com o intuito de identificar problemas táticos e soluções apropriadas (Farias et al., 2017). Esta atribuição de responsabilidades aos alunos surge de forma a que os mesmos se desenvolvam em termos de processos cognitivos, tomada de decisão e compreensão das situações problema com que se deparam – modelar o jogo baseando-se em soluções. Este mesmo autor aferiu que, numa perspetiva tática, a participação consecutiva em jogos da mesma categoria permitiram o agrupamento temático do conteúdo desportivo – ou seja, a seleção das modalidades a abordar foi fundamental para facilitar a transferência de tomadas de decisão apropriadas durante a participação em tarefas táticas semelhantes em diferentes jogos desportivos de invasão (Farias et al., 2017).

Mas para que se possa atribuir responsabilidade e autonomia aos alunos, assim como implementar este tipo de dinâmicas supramencionadas, é indispensável a criação de equipas ou de pares. O MED visa promover uma autenticidade aprimorada das experiências de aprendizagem do desporto na disciplina de EF, encontrando-se estruturado por épocas desportivas. Os alunos são afiliados a equipas persistentes, havendo uma atribuição de funções como capitão/treinador, preparador físico, gestor, entre outros. O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades ocorre predominantemente dentro de um formato de ensino por pares (Farias et al., 2017). A equipa assume-se como uma componente essencial que leva à noção de comunidades de prática. Segundo Kirk e Macdonald (cit. por Farias et al., 2017) comunidades de prática definem-se como uma coletividade ou grupo que contribui para práticas compartilhadas ou públicas em uma esfera específica da vida. A dinâmica criada dentro de uma equipa faz com que os alunos aprendam através de estímulos visuais e auditivos que, através de uma interação entre todos, propicia o seu envolvimento numa aprendizagem cognitiva que os prepara para enfrentar novas situações (Butler, 2006).

A conceção de ensino em que me revejo, a construtivista, coloca o aluno numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Para que tal aconteça, é impreterível valorizar os processos

cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações problema (Mesquita, 2014) de forma a que o aluno consigo compreender o jogo e a sua complexidade. O questionamento e o debate de ideias são duas estratégias facilmente observadas no TGfU. Recorrer ao TGfU, que é um modelo focado no ensino das táticas e habilidades correspondentes necessárias durante situações de jogo, faz com que os alunos se tornem taticamente conscientes durante situações de jogo (através da exposição e resolução de problemas), oferecendo também a oportunidade para que estes entendam a importância da execução de habilidades na sua performance (Gubacs-Collins, 2015). De uma maneira geral, o TGfU desenvolve-se através das suas quatro componentes: jogo inicial, questionamento e debate acerca de problemas de jogo, prática/tarefa que procure colmatar esse problema e jogo final. Estas quatro componentes dão origem a um ciclo que é quase interminável, mas que oferece aos professores a possibilidade de enfatizar um objetivo/conteúdo que pretendam clarificar durante a aula – objetivos específicos. Com este modelo podemos observar que a determinação de regras e condicionantes numa tarefa específica (que visa resolver os problemas encontrados pelos alunos após um debate/troca de ideias) dá origem a um tipo de jogo modificado que permite destacar e enfatizar o objetivo a que essa mesma tarefa se propõe (Gubacs-Collins, 2015).

O questionamento visa essencialmente aumentar o entendimento do jogo, embora este método possa também incluir qualquer outra coisa: modificação de crenças e comportamentos, estimulação do jogo em equipa e do desportivismo, entre outros. Ainda assim, segundo Gubacs-Collins (2015), realizar uma série de perguntas não significa que se esteja a ir ao encontro do objetivo, é necessário entender e conhecer o jogo para que este método consiga provocar alterações nos alunos, sendo também importante estar clarificado acerca dos objetivos delineados. O objetivo do raciocínio e do questionamento passa por estimular o pensamento crítico, os alunos devem ser incentivados a pensar criticamente de maneira lógica à medida que aumentam o seu conhecimento (Gubacs-Collins, 2015).

A EF desenvolve-se de uma forma em que os professores procuram estratégias e metodologias que façam os seus alunos desfrutar das experiências e que estas detenham um valor intrínseco positivo para todos os seus intervenientes. Essas experiências são moldadas pela maneira como são

apresentadas: se a tarefa encontrar-se planeada para aspetos meramente técnicos, as experiências intrínsecas que os alunos viverão serão limitadas a uma compreensão desses fundamentos técnicos. Para além de uma estimulação cognitiva dos alunos em função do jogo, é também importante que os professores tenham em atenção os valores afetivos, como por exemplo empatia e alegria, sendo que contribui para o desenvolvimento de identidades, motivações, valores e crenças básicas sobre a disciplina (Butler, 2006).

Os modelos de ensino Modelo de Instrução Direta (MID) e TGfU expõem-nos de que forma é que desenvolveu o contexto e a cultura da disciplina de EF, em cada um destes modelos existem razões que nos levam a adotar determinadas abordagens que em muito se diferenciam em termos de capacidades dos alunos. No MID o objetivo é definir o que é conhecido e os resultados são avaliados em termos de desempenho qualificado, enquanto que no TGfU a classificação dos alunos é alcançada através da definição da intenção dos jogos desportivos, sendo que o seu objetivo passa por descobrir o que é desconhecido e aplicar o que é conhecido onde os resultados são avaliados em termos da capacidade de raciocínio (Butler, 2006). Esta conceção de ensino de EF visa precisamente destituir a ideia de que a escola é incapaz de corresponder às exigências que a sociedade solicita. Para que este paradigma de aprendizagem ocorra, como afirma Mesquita (2014), é necessário que o professor se descentre de si próprio para se situar no aluno, nomeadamente no estimular da atividade cognitiva e motora, no sentido de criar a melhor atmosfera de aprendizagem: é dado ao aluno espaço para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua própria construção enquanto pessoa e aprendiz.

No início deste ano de EP já me encontrava mentalizado de que teria de me adaptar a um estilo de ensino que procurei descobrir e enraizar nas minhas experiências após a inclusão deste mestrado. Citando Crum (2017, p. 62), a disciplina EF deve ser analisada como um “empreendimento de ensino-aprendizagem no qual é dada aos jovens a possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento”. Colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem fez com que, primeiramente, tivesse de estar consciente e seguro das determinantes tático-técnicas de cada uma das modalidades, sendo necessário realizar uma pesquisa quase exaustiva

de cada uma das modalidades – a conceção do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) é, sem dúvida alguma, o guião que qualquer professor deve ter para orientar a sua intervenção. Após este trabalho de bastidores, colocar os alunos no foco do processo de ensino-aprendizagem fez com que eu tivesse de estar sempre um passo à frente, consciente dos objetivos propostos para os alunos (alunos enquanto turma, enquanto grupo, enquanto ser com características únicas) e, essencialmente, elucidado acerca dos diversos caminhos que poderia percorrer para chegar a estes mesmos objetivos. Um exemplo claro disto, na modalidade de futebol, foi a criação de níveis dentro da turma e de cada uma das equipas para, de forma mais homogénea, criar condicionantes que facilitassem o processo de aprendizagem dos alunos e a minha intervenção para com os diversos grupos: número de balizas que promovesse a largura a atacar e uma concentração defensiva móvel, número de jogadores em campo de forma a simplificar a compreensão e aplicação de princípios específicos da modalidade, entre outros. Estou ciente de que procurei fazer de tudo para agilizar e adaptar algumas das minhas características e competências de forma a potencializar o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) dos meus alunos. O questionamento e o debate de ideias foram fundamentais para que os alnos entendessem que não estava ali para dar receitas.

A minha conceção de ensino para a disciplina de EF encontra-se bem clara e organizada dentro da minha mente. Só assim, com recurso a uma intervenção fundamentada e consciente, poderei intervir com os alunos tendo SEMPRE em mente aquilo que eu pretendo de cada um deles em função da disciplina. O professor de EF pode apresentar-se de diversas formas, mas o que mais os distingue dos restantes é a sua conceção de ensino e os seus objetivos para os alunos.

> As the PE teacher strides across the gym (…), she carries not only her whistle, but her opinion about the purpose of the lesson.
>
> (Butler, 2006, p. 244)

4.2.1. O primeiro contacto com a turma

A minha primeira aula com a turma residente tinha como principal objetivo dar a conhecer aos alunos a disciplina, mas essencialmente expor a minha maneira de trabalhar. Após um ano letivo a perspetivar aquele que seria o primeiro contacto com os alunos através das unidades curriculares de didáticas, demorei cerca de duas semanas a estruturar o meu discurso para que nesta primeira aula conseguisse clarificar os alunos acerca daquilo que pretendia dar e receber ao longo de todo o ano letivo. A conceção de ensino da EF que defendo faz com que eu tenha de, impreterivelmente, estar bem ciente dos objetivos propostos para a turma, mas essencialmente assumir uma postura crítica e reflexiva para que os comportamentos dos alunos favoreçam o seu próprio processo de ensino-aprendizagem (e respetivamente o seu desempenho).

Estava ciente de que a primeira impressão era fundamental para que os alunos olhassem para mim enquanto professor responsável pela turma e não um mero estagiário. Para além do discurso sustentado, organização de ideias nítida e uma boa dicção (de forma a atenuar o meu sotaque natural), procurei recorrer constantemente a palavras chave para que os alunos as memorizassem: estas palavras chave acompanharam-me ao longo de todo o ano. Esta sessão inicial foi marcada por algumas intervenções do professor cooperante – através da transmissão de exemplos práticos mais convincentes e esclarecedores – embora eu detivesse o papel principal nesta aula. Nesta minha primeira aula, com recurso a palavras chave, fiz questão de orientar os alunos para aqueles que serão os valores e comportamentos vitais para que o decorrer das aulas seja o melhor possível. Sendo que este seria o primeiro contacto com os alunos, estava à procura das melhores formas de me relacionar com os alunos. Sabia que teria de tentar ao máximo questionar e desafiar os alunos para, da melhor forma, promover aprendizagens baseadas na responsabilidade pessoal e no ensino cooperativo. Ao longo da aula evidenciei, várias vezes, que a responsabilidade deve ser uma das bases para o decorrer das aulas. Aliado à responsabilidade deve estar a autonomia, o respeito, a entreajuda e o trabalho cooperativo/em equipa. Referir estas palavras-chave foi o meu ponto de partida: responsabilidade, autonomia, respeito e entreajuda.

Nesta primeira aula também referi, numa fase inicial, que uma das minhas intenções passava pela criação de um bom relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno, havendo interdependência entre todos de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos e, neste caso, a minha também. “Não fico satisfeito nem vou dormir melhor se vos atribuir más notas” ou “alcançar os vossos objetivos também é o meu objetivo” foram duas das expressões que utilizei numa fase inicial da aula que fizessem os alunos ver que estamos lá todos com uma meta.

> *As minhas ações principais têm como objetivo ensinar e transmitir aos alunos conhecimento, mas também haverá sempre espaço para aprender com eles. Esta interdependência de que falei tinha como objetivo estimular os alunos à participação e empenho ao longo das aulas, passando por criar condições que façam os alunos sentir-se motivados através do “eu quero ajudar os meus colegas a melhorar”, em vez do típico pensamento “não te vou passar a bola pois não sabes o que fazer com ela”.*
>
> *Reflexão aula de apresentação, nº1, 18 setembro 2019*

Nesta primeira aula deixei bem clarificada a importância de valores como a responsabilidade, a autonomia, o respeito e entreajuda, sendo que acredito que estes pequenos “pormaiores” foram capazes de consciencializar e clarificar os alunos de qual a postura que devem ter nas aulas. Apesar da turma residente ao longo de quase todo o ano ter cumprido com as exigências que lhes colocava constantemente, a verdade é que existiram momentos muito bons e outros menos bons que espelharam a evolução da turma em termos de compromisso, responsabilidade e autonomia. Na unidade didática de futebol, de forma a terminar esta modalidade através de um evento culminante, idealizei um minitorneio entre as diversas equipas com um calendário e funções distribuídas de igual forma por todos (até mesmo para os alunos sob atestado médico) de modo a que fosse possível atribuir ainda mais significado ao evento culminante que transparecesse a capacidade de autonomia e responsabilidade que o MED tanto exige. Na semana antecedente ao evento culminante, alertei a toda a turma

que os responsáveis pelo cargo de Relações Públicas e Organização de Eventos teriam orientações e ordens explícitas para a semana de aulas seguinte. Tal como refere Mesquita e Graça (2017), a aplicação do MED exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor, existindo uma "elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades desenvolvidas no decurso das aulas". Apesar da organização e dinâmica deste minitorneio ser bastante simples, de modo a que todos pudessem compreender as dinâmicas que pretendia estabelecer, a verdade é que os alunos da turma comprometeram imenso este momento.

> *Para que tal acontecesse, foi produzido um documento onde se encontrava explícito as equipas e os níveis de competição, havendo diferenciação para que os jogos fossem o mais equilibrados possível, as funções dos alunos sob atestado e as funções que cada uma das equipas deveriam de exercer, assim como o calendário competitivo e as respetivas regras para que, de uma maneira geral, os jogos decorressem de forma a que todos os alunos pudessem obter sucesso. De forma a que a organização dos alunos e da própria aula fossem condizentes, foram criados horários para cada uma das jornadas. Apesar de ter entregado estes documentos aos diversos alunos com a Função de Relações Públicas e Organização de Eventos, a verdade é que a turma em geral não prestou atenção a este documento devido à grande agitação normal de um período de avaliações nas diversas disciplinas. Só por aqui já se pode justificar os diversos atrasos verificados ao longo da aula e o não cumprimento de todos os momentos competitivos.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº33, 11 dezembro 2019*

Mais tarde, na unidade didática de voleibol, aquando do desenvolvimento do projeto de investigação-ação com a turma residente de um colega de NE, surgiu um outro momento de competição em que aos alunos foi atribuído diversas responsabilidades em termos de preparação e organização deste

torneio que envolveu duas turmas. Algumas das funções atribuídas foram: *speaker* do torneio, cronometrista, conceção do calendário competitivo, montagem do espaço, conceção dos prémios e fotógrafo/entrevistador. Apesar desta divisão de tarefas não ter sido algo muito exigente em termos de tempo e de execução, a verdade é que estas mesmas tarefas foram distribuídas em função das aptidões e disponibilidade de cada um dos alunos, sendo desta forma destacada a capacidade de autonomia e responsabilidade dentro de cada um dos grupos de trabalho criados para cada uma destas funções – apesar de tudo, procurei que os alunos discutissem ideias e trabalhassem em conjunto para que nenhum deles tivesse sobrecarga de trabalho. Devido a estas funções terem sido delineadas e executadas num período extracurricular, não tenho nenhuma reflexão acerca deste mesmo processo sendo que, de qualquer forma, foi possível verificar que a divisão de tarefas decorreu da melhor forma, tendo sido o torneio um bom momento de competição e, acima de tudo, de interação entre alunos das duas turmas.

> *O torneio decorreu de forma muito natural, havendo alunos responsáveis por gerir a própria aula/competição (…) salvaguardado pelo bom clima de aula que estava enraizado no torneio. (…) Sabendo que este torneio é fulcral no desenvolvimento do Projeto de Investigação-Ação acerca da motivação dos alunos para as aulas de Educação Física e de que forma é que os alunos se sentem incluídos nestas aulas, apraz-me dizer que o primeiro grande obstáculo foi devidamente superado.*
>
> *Reflexão aula de voleibol, nº43 e 44, 22 janeiro 2020*

Responsabilidade, autonomia, respeito e entreajuda, tudo isto foi sendo reforçado ao longo de todo o ano. A turma foi colaborativa ao longo de todo este processo, é verdade, mas todos os alunos tiveram noção de que estes valores eram importantes e fundamentais para que as aulas decorressem da melhor forma. É impossível comprovar de que forma é que esta insistência perante estes valores produziu resultados, mas a verdade é que a turma melhorou efetivamente ao longo de todo o ano. E estas melhorias não se restringiram só

à EF, mas também nas restantes disciplinas. Estes valores são importantíssimos para o crescimento e desenvolvimento dos alunos e creio que eles têm noção disso. De forma a terminar o ano letivo, para além da realização da auto e heteroavaliação, partilhei com a turma que o sucesso deste ano se deveu aos objetivos delineados e à sua capacidade de lutar por esses objetivos.

> *Foi gratificante constatar o empenho e trabalho da turma que, obviamente, se espelhou na evolução da turma. A turma demonstrou ter uma personalidade com RESPONSABILIDADE, AUTONOMIA, RESPEITO e COMPROMETIMENTO, tendo estas características facilitado o meu trabalho ao longo deste ano de estágio.*
>
> *Reflexão aula de auto e heteroavaliação, nº72, 26 junho 2020*

CAPÍTULO 5

O PLANEAMENTO

5. O PLANEAMENTO

O ato de planificar assume-se como a definição e clarificação do percurso que o professor idealiza e pretende seguir. Pacheco (2007) afirma que planificar assume-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite gerir os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino e de aprendizagem. Para que este planeamento seja bem estruturado e refletido, o mesmo deve ocorrer em diversos níveis. Um planeamento estruturado e refletido surge com a intenção de melhorar, tal como referido por Pacheco (2007), o processo ensino-aprendizagem dos alunos e reduzir quaisquer debilidades e erros fundamentais neste processo, seja em termos operacionais como instrucionais. Tendo em conta que o planeamento ocorre em função de suposições, o mesmo poderá sofrer alterações face a uma má interpretação e análise do contexto pela parte do professor após o mesmo se confrontar com a realidade.

Antes de iniciar o ano letivo e o EP propriamente dito, o PC sugeriu ao seu NE a leitura de alguns documentos importantes, nomeadamente o Programa Nacional de EF do Ensino Secundário[1], o Projeto Educativo da EC[2], o Regulamento Interno da EC[3] e o Regulamento do EP[4], solicitando-nos uma análise crítica a estes documentos que nos iriam acompanhar e orientar ao longo de todo este ano de EP. Para além da leitura destes documentos, o PC realizou uma pequena observação pessoal acerca contexto cultural e social da EC, assim como efetuou uma visita pela escola a fim de conhecermos as condições e os recursos materiais de que a escola dispunha.

---

[1] In Programa de Educação Física do Ensino Secundário: 2001, Lisboa: Ministério da Educação. Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., e Mira, J.

[2] In Projeto Educativo da Escola Secundária Filipa de Vilhena, ano letivo 2018/2019, aprovado pelo Conselho Geral: 2018. Escola Secundária Filipa de Vilhena.

[3] In Regulamento Interno da Escola Secundária Filipa de Vilhena, ano letivo 2018/2019, aprovado pelo Conselho Geral: 2019. Escola Secundária Filipa de Vilhena.

[4] In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2018-2019. Porto: FADEUP.

A divisão do planeamento ocorre em três níveis: o nível macro através do planeamento anual, o nível meso através da conceção das unidades didáticas e nível micro através da conceção dos planos de aula. Ainda assim, estes três níveis encontram-se interligados, dando resultado a um processo coincidente e que envolve os seus níveis. Após o primeiro contacto com a EC e o PC referido no parágrafo anterior, demos início ao Plano Anual de Turma, planeamento esse que se insere no nível macro do planeamento. A conceção deste planeamento a nível macro sofreu diversas alterações pois, tal como refere Bento (2003), o processo de ensino-aprendizagem decorre aquando da sua conceção e, posteriormente, na realidade.

5.1. Planeamento anual: perspetivar e antecipar a organização da prática

Após a leitura dos documentos referenciados pelo PC, a segunda tarefa solicitada pelo mesmo foi a conceção do Plano Anual de Turma. Este planeamento materializa a perspetiva mais geral/global do ano letivo, sendo que a sua conceção se baseou no ano de escolaridade da turma residente, o 10º ano, as modalidades previamente definidas em reunião de Grupo de Professores de EF, o *roulement* dos espaços pelos diversos professores de EF e o horário da turma (sessão de 50 minutos à quarta feira e sessão de 100 minutos à sexta feira). Face a estas condicionantes, o Plano Anual de Turma foi sujeito a diversas alterações pois, tal como afirma Pacheco (2007), o mesmo encontra-se sujeito a mudanças que tenham como objetivo tornar o planeamento ajustado à turma e as condicionantes impostas pelo ensino. A realização deste planeamento possibilitou-me orientar a minha atuação através de uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, servindo como primeiro passo para o planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, o Plano Anual de Turma tem como objetivo idealizar e orientar o programa de ensino no local e em função dos diversos agentes de ensino (Bento, 2003).

No meu caso, o papel do PC foi fundamental pois o mesmo alertou-me para as diversas condicionantes a ter em conta. Uma vez que os meus colegas de NE também estavam incumbidos desta tarefa, a conceção deste documento,

apesar de distinta, foi alvo de debate entre todos. Este documento, para além das condicionantes como horário e modalidades a abordar, teve em consideração alguns aspetos relativos ao roulement (espaços e rotação) concebido pelos professores da disciplina, mas também pela distribuição do número total de aulas pelas diversas modalidades. Esta divisão do número total de aulas surgiu após uma investigação dos feriados existentes, assim como das atividades extracurriculares existentes na EC. Uma dinâmica que se encontra implementada na EC é que as três primeiras semanas de aulas são direcionadas para a realização de algumas avaliações diagnósticas das modalidades ditas nucleares.

A realização do Plano Anual de Turma surge de forma a que possamos planificar e organizar as modalidades e conteúdos que pretendemos abordar ao longo do ano, servindo como guia e linha orientadora – apesar de, reforço, se encontrar suscetível a alterações. Para além da Aptidão Física, que é transversal a todos os ciclos de ensino, as modalidades programas no início do ano para o 10º ano na EC eram as seguintes: Ginástica de Solo, Futebol, Voleibol, Dança, Atletismo e Badminton. Apesar da pandemia provocada pelo COVID-19 ter forçado a supressão das modalidades de Atletismo e Badminton, as restantes modalidades abordadas foram implementadas consoante modelos de ensino diferenciados tendo por base as especificidades das modalidades, mas também as características dos alunos da turma. O Plano Anual de Turma sofreu diversas modificações correspondendo àquilo que aspirava para o ano letivo em função dos diversos imprevistos que nos são alheios. As diversas versões do Plano Anual da Turma permitiram-me, progressivamente, responder com maior fundamentação e clareza às circunstâncias e às dificuldades que foram surgindo.

Tal como referia anteriormente, as três primeiras semanas de aulas (9 sessões) do 1º Período foram destinadas à Apresentação da Disciplina e Avaliação Diagnóstica (AD) dos alunos nas modalidades de Ginástica Solo, Voleibol e Aptidão Física (Avaliação da Força e Teste de Cooper). Apesar de não terem sido realizadas as AD de todas as modalidades, a escolha por estas modalidades surgiu como forma de poder analisar os alunos numa modalidade individual e noutra coletiva. Dando continuidade ao planeamento do 1º Período, foram destinadas 14 aulas para Ginástica de Solo, 11 aulas para Futebol, 1 aula para o Teste de Avaliação de Conhecimentos e 1 aula para a Auto e

Heteroavaliação. No 2ºPeríodo foram 14 as aulas direcionadas para Voleibol, 9 aulas para Dança, 1 aula para o Teste de Avaliação de Conhecimentos e 1 aula para a Aptidão Física. O 2ºPeríodo terminou duas semanas mais cedo devido à COVID-19, sendo a modalidade de dança prejudicada por esse acontecimento.

Na abordagem da primeira modalidade, Ginástica de Solo, decidi recorrer ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa devido à natural atribuição de autonomia e responsabilidade aos alunos que este modelo oferece. Por ser uma modalidade em que não me sentia totalmente seguro, acredito que o *peer teaching* seja uma vantagem para os diversos alunos da turma que tiveram a possibilidade de interagir entre todos através das ajudas e das suas opiniões em relação aos elementos gímnicos abordados. Apesar de no início desta modalidade sentir-me desconfortável por não dominar a mesma, o processo de instrução e demonstração decorreu constantemente com recurso aos alunos da turma, surgindo momentos em que estes é que estavam responsáveis por este processo. Recorrer aos alunos aquando da demonstração propicia ao efeito de modelação comportamental (Rosado & Mesquita, 2015). De forma a relembrar os elementos gímnicos já abordados, recorri ao questionamento e à demonstração pela parte dos alunos de forma a que existisse também uma avaliação formativa no decorrer deste processo. Devido à falta de espaço e material para que cada aluno treinasse a sua coreografia final que seria alvo de avaliação, implementei no final desta unidade didática o trabalho por equipas característico do MED. Com o decorrer da unidade didática fui adquirindo confiança e conhecimento dentro da modalidade e isso refletiu-se na minha dinâmica e no planeamento das aulas: passei a atribuir ainda mais autonomia e responsabilidades aos alunos através da criação de estações em que o trabalho por pares era indispensável ou então estações em que os alunos tinham a possibilidade de exercitar e criar a sua própria coreografia individualmente. O fato de trabalharem em grupos ou por pares fez com que estes tivessem mais liberdade para cooperarem e intervirem na aprendizagem uns dos outros. Esta fase final da Ginástica de Solo permitiu-me conhecer melhor as características intrapessoais e interpessoais dos alunos da turma que, sem dúvida alguma, me auxiliaram na conceção das equipas criadas aquando do Futebol e do Voleibol. Na modalidade de Futebol e Basquetebol foi implementado o MED – embora as equipas tivessem sofrido alterações. Conhecer algumas características dos

alunos, o seu historial desportivo e os resultados das AD, fez com que o planeamento destas modalidades fosse mais facilitado em comparação com a Ginástica de Solo. Naturalmente com o MED, as funções (exemplo, capitão, preparador físico, relações públicas e organizador de eventos) e tarefas implementadas fizeram com que, mais uma vez, os alunos necessitassem de agir com responsabilidade e autonomia, atribuindo-se assim um maior significado à aprendizagem dos alunos. Trabalhar em equipa fez com que os alunos cooperassem dentro das tarefas propostas à turma, agindo em conformidade, união e respeito para com todos. A competição fez parte das aulas, sendo os torneios e eventos culminantes os momentos mais marcantes para os alunos. Nestes momentos de competição os alunos assumiram algumas funções relativas à organização e gestão dos momentos competitivos para além das funções referidas anteriormente. Árbitro, cronometrista ou analista foram algumas das funções observadas nestas duas modalidades, atribuindo-se assim um papel ativo aos alunos nas aulas e no seu processo de ensino-aprendizagem. Para além da implementação do MED no Voleibol, o MAPJ foi também utilizado através das formas de jogo reduzidas, tarefas baseadas no jogo e na manipulação das regras de modo a facilitar a ocorrência de sucesso por parte dos alunos, preparando-os de forma progressiva para o jogo de 6x6. Nestas aulas surgiram progressões que foram desde o 1x1 até o 3x3, oferecendo aos alunos a possibilidade de compreender e assimilar as diversas exigências tático-técnicas do jogo de forma progressiva, por etapas. Na modalidade de Dança recorri primeiramente ao Modelo de Instrução Direta (MID) onde expunha à turma os diversos passos e movimentos da dança Chá-Chá-Chá, passando posteriormente para o Modelo de Aprendizagem Cooperativa onde todos os alunos tiveram a possibilidade de interagir com outros colegas de forma a aprenderem com os mesmos. Apesar de haver alguma preocupação da minha parte em ensinar a técnica correta aos alunos, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, através do *peer teaching*, oferece a possibilidade dos alunos trabalharem de forma colaborativa para as suas aprendizagem, trabalhando em conjunto para atingirem um objetivo comum. Após esta fase inicial da modalidade do Chá-Chá-Chá, foi introduzida a modalidade de Aeróbica onde, apesar de ter utilizado o MID para expor alguns movimentos e uma coreografia base para a turma, tencionava colocar em prática o MED através do trabalho em equipas,

oferecendo aos alunos a oportunidade de modificar ou complementar a coreografia que lhes estava a ser transmitida por mim. O COVID-19 antecipou o término do 2ºPeríodo e permaneceu o sentimento de que os alunos tinham muitas possibilidades para aprender e ter um bom desempenho na modalidade de dança, denotando-se comprometimento e esforço pela parte da turma – apesar de não ser uma modalidade de eleição para a grande maioria da turma.

O desenvolvimento da disciplina de EF no 3ºPeríodo resulta das muitas condicionantes impostas pela pandemia que, inevitavelmente, resultou num processos de ensino à distância onde claramente a disciplina de EF necessitou de alterar drasticamente as suas metodologias. Assim sendo, o 3º Período correspondeu a 1 aula de apresentação do ensino à distância, 8 aulas síncronas e outras 8 aulas assíncronas de Aptidão Física, assim como 1 aula de Autoavaliação. No decorrer destas aulas de ensino à distância foi dada continuidade ao MED (sendo que as equipas foram aquelas que vigoraram no 1ºPeríodo aquando da modalidade de Futebol). As características dos alunos de autonomia, responsabilidade e sobretudo superação fizeram com que neste processo a turma apresentasse um bom desempenho e um bom comprometimento para com as tarefas lançadas. Neste período, para além da competição existente nas aulas síncronas através de circuito de Aptidão Física, surgiram também tarefas teóricas ou desafios de Aptidão Física de forma a colmatar as aulas assíncronas da disciplina. Tudo o que foi desenvolvido pelos alunos e pelas equipas foi contabilizado para a competição que se encontrava a decorrer dentro da turma, tendo surgido no final do período de confinamento a possibilidade de envolver as turmas dos meus colegas de NE nesta dinâmica, criando-se assim um ambiente de competitividade inter-turmas. Assim sendo, o Plano Anual da Turma residente encontra-se expresso no quadro seguinte (Quadro 1):

Quadro 1 - Distribuição das modalidades e modelos de ensino ao longo do ano letivo na turma residente

	Modalidade	Modelo de Ensino
1º Período	Ginástica de Solo	MAC
	Futebol	MED
2º Período	Voleibol	MED e MAPJ
	Dança	MID (e MED)
3º Período	Aptidão Física	MED

No que concerne ao trabalho desenvolvido com a turma partilhada, o mesmo ocorreu ao longo de todo o 2ºPeríodo com uma turma do 6º ano de escolaridade. Devido a isto mesmo, não foi realizado nenhum Plano Anual de Turma, mas sim uma pequena adaptação fragmentada desse documento. Ao entrar a meio do processo de ensino da turma, as modalidades a abordar ao longo deste período já se encontravam definidas. O planeamento desta EC referia que as turmas do 6º ano, ao longo do 2ºPeríodo, deveriam de ter 8 aulas de Futebol, 8 aulas de Dança, 10 aulas de Ginástica de Solo e 10 aulas de Andebol. O horário da turma partilhada abrangia 50 minutos à terça feira e 100 minutos à quinta feira. Após o planeamento semestral da turma em função do número de aulas a abordar por modalidade e a divisão dos espaços disponíveis para a lecionação das aulas, verificou-se a seguinte divisão pelas modalidades referenciadas: 7 aulas de Dança, 10 aulas de Ginástica de Solo, 8 aulas de Futebol e 10 aulas de Andebol. Sabia de antemão que lecionar a esta turma seria um desafio pois esta escola cooperante encontra-se inserida num Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Relativamente à carga horária da turma e apesar da aula de quinta feira ser considerada uma aula de bloco, esta mesma sessão foi sempre encarada como duas aulas de 50 minutos em que (preferencialmente) se abordariam duas modalidades distintas de forma a conseguir cativar os alunos para a aula através de uma redução da monotonia das mesmas. Devido a esta particularidade, ao longo das aulas de 100 minutos tentei sempre aliar duas modalidades com comportamentos ou princípios que fossem transferíveis entre as mesmas (andebol e futebol, por exemplo), ou então conceber um planeamento da aula em que a primeira parte da mesma servisse

como preparação, aquecimento ou atividade lúdica para a segunda parte da aula – nas aulas de bloco, a modalidade de Dança surgiu muitas vezes como uma atividade lúdica de preparação para a modalidade de Ginástica de Solo, tendo sido bem encarada pela turma pois as tarefas da aula surgiam de forma jogada ou de movimento livre.

5.2. Modelo de Estrutura de Conhecimento: a referência para o sucesso da prática pedagógica

Tal como referido anteriormente, a leitura dos documentos referenciados pelo PC foram o ponto de partida para o desenrolar desta ano de EP. Após a realização do Plano Anual de Turma, seguiu-se a conceção dos diversos Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC) para cada uma das modalidades abordadas, quer na turma residente, quer na turma partilhada. Este modelo tem como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, segundo Vickers (1990), funciona como um veículo instrucional de ligação dos conteúdos de uma dada modalidade com a metodologia e estratégias de ensino. Bento (2003) afirmou que o planeamento das unidades didáticas constituem-se como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico aos apresentarem aos professores e alunos etapas claras e bem distintas do processo de ensino-aprendizagem. O MEC reflete um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como os conceitos da ciência do desporto influenciam o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2013). Segundo Bento (2003), o planeamento das unidades didáticas é fundamental para que o processo pedagógico evidencie “etapas claras e bem distintas” de todo o processo de ensino (Bento, 2003). A conceção do MEC surge no início de cada unidade, ocorrendo preferencialmente após a realização da avaliação diagnóstica – que no meu caso, em algumas modalidades, ocorreu logo no início do ano letivo. Os resultados das AD desencadeiam um conjunto de processos que definirão um conjunto de objetivos para a turma que serão alvo de avaliação no final da unidade didática. Deste modo, como defende Vickers

(1990), há uma definição dos conteúdos a serem abordados para se atingirem os objetivos terminais no final da unidade.

O MEC idealizado por Vickers (1990) tem como objetivo auxiliar o processo de planeamento de uma unidade didática onde se pretende relacionar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as suas estratégias para o seu ensino. Esta estruturação da matéria de ensino serve, portanto, como guião à atuação do professor e transparece os diversos domínios transdisciplinares que ultrapassam as componentes tático-técnicas da modalidade. O MEC é constituído por várias fases: análise, decisão e aplicação (Vickers, 1990). Na fase de análise existe uma especificação da modalidade a abordar em termos das quatro categorias transdisciplinares do conhecimento, uma análise das condições contextuais e uma análise dos alunos. No que toca à fase das decisões, é discriminada a matéria que será alvo de implementação e as suas sequências de aprendizagem nas várias áreas de extensão da EF. Para além disto, ainda na fase das decisões, existe uma clarificação de objetivos a atingir para os alunos, a configuração da avaliação e a elaboração de progressões de ensino. Para terminar, na fase de aplicação, pressupõe-se o uso de todos os instrumentos operacionalizados no processo ensino-aprendizagem nos vários níveis de planeamento.

Após esta breve concetualização acerca do MEC, apraz-me realçar que para todas as modalidades/unidades didáticas desenvolvidas foram elaborados os respetivos MEC que me permitiram desenvolver e adquirir conhecimentos acerca das mesmas, aumentando-se assim o meu entendimento acerca das diversas modalidades e respetivas progressões pedagógicas. Sabendo que as diversas fases do MEC se encontram alocadas a diversos módulos e que cada um desses módulos assume particularidades e importâncias variadas, posso afirmar que o Módulo 1 (Análise da Modalidade Desportiva) foi o módulo ao qual atribuí uma maior importância, enquanto que o Módulo 4 (Sequência e Extensão da Matéria), Módulo 5 (Definição de Objetivos) e Módulo 7 (Progressões de Ensino e Aprendizagem) foram os módulos em que senti maiores dificuldades e onde necessitei de investir mais. Apesar das dificuldades inicialmente sentidas, verifiquei uma evolução muito positiva da minha parte devido a uma maior consciencialização do processo de ensino-aprendizagem que se refletiu num maior esclarecimento e pragmatismo no desenvolvimento das modalidades e

unidades didáticas. Dentro de alguns destes módulos, alguns aspetos que tive de ter em consideração passavam pelas condições espaciais e materiais de que a escolha dispunha para a lecionação das aulas de EF. A organização, planificação e conceção de cada unidade didática foi o resultado destes fatores interligados com as condições temporais e sociais disponíveis. Como afirma Bento (2003) "a planificação orienta-se para a aprendizagem segura e eficaz, para a apropriação por todos os alunos, de conhecimentos e capacidades (…), segundo as coordenadas dos programas."

A importância do Módulo 1 e do Módulo 4 surgem de forma a colmatar as minhas necessidades em termos de conhecimento e aplicabilidade das diversas modalidades para que consiga esclarecer e estimular os alunos de forma adequada e adaptada aos mesmos. Após um ano a analisar os diversos Programas Nacionais de EF, assim como observar o desempenho dos alunos nas diversas unidades didáticas em contexto de escola (como por exemplo a natação, basquetebol e andebol), estava ciente de que existe um grande desfasamento entre aquilo que se encontra plasmado nos programas e a realidade com que me deparei ao longo do ano de EP. Por exemplo, na Ginástica de Solo, o Programa Nacional de EF para o 10º ano de escolaridade encontra-se no nível avançado onde, entre outras, se pressupõe que o aluno realize o rolamento à retaguarda com passagem pelo apoio facial invertido. Tendo em conta uma perspetiva global e realista do contexto com que nos deparamos, é possível afirmar que o nível atribuído às diversas modalidades e anos de escolaridade não corresponde àquilo que é a realidade – não somente em termos da dificuldade e exigência requeridas pelos conteúdos/elementos a abordar, mas também em relação ao número de conteúdos/elementos a abordar, sendo estes fatores incompatíveis com as capacidades dos alunos e com o tempo disponível para lecionar cada modalidade. O Módulo 1 e 4 deve ser confecionado tendo em consideração as características dos alunos da turma, sendo impreterível haver uma adequação do grau de dificuldade dos conteúdos/elementos de forma a que os alunos consigam evoluir. Relativamente ao tempo alocado a cada modalidade, o planeamento efetuado para a turma residente (em função dos constrangimentos expostos na planificação macro) pressuponha a lecionação de duas modalidades por período, sendo assim muito

difícil consolidar a grande maioria dos conteúdos propostos principalmente quando os alunos não vêm bem preparados dos anos anteriores.

> *A escolha dos presentes elementos resultou de uma análise dos programas nacionais relativos ao ciclo de ensino anterior: 8º e 9º ano. A discrepância de competências entre o que o programa afere e a realidade fez com que as habilidades gímnicas supramencionadas se encontrassem ao nível da turma.*
>
> *Reflexão final da unidade didática de ginástica de solo, 19 novembro 2019*

O módulo 5 caracteriza-se pela definição de objetivos que, só por si, se afigura como um aspeto imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo este um módulo de difícil idealização por pressupor uma análise aprofundada e consciente de todas as condicionantes em torno do processo de aprendizagem. Face à inexperiência característica de um professor estagiário, senti dificuldades em conseguir determinar os conteúdos/elementos a abordar e posteriormente conceber objetivos não só direcionados para estes mesmos conteúdos mas, essencialmente, de forma a que fosse possível englobar vários conteúdos num só objetivo. Estes objetivos surgem numa fase inicial da unidade didática sendo que, por isso mesmo, são baseados e convergem numa análise da AD que determinará o nível dos alunos. Estes objetivos são sempre idealizados numa perspetiva terminal, ou seja, num patamar final que os alunos devem atingir. Ao longo deste ano de EP deparei-me com alguns obstáculos que me obrigaram a adaptar o planeamento do processo de ensino, surgindo muitas vezes a necessidade de modificar o Plano Anual de Turma e a definição de objetivos dentro de cada uma das unidades didáticas.

> *A unidade didática de voleibol, inicialmente planeada para 13 sessões de 50 minutos, viu-se circunscrita a 11 sessões, o que acabou por provocar alterações irrefutáveis no planeamento e nos diversos objetivos anteriormente definidos. De uma maneira geral, dos conteúdos definidos inicialmente, houve uma redução do*

número de sessões para exercitar o jogo 3x3 e todos os conteúdos inerentes a esta forma básica de jogo.

Reflexão final da unidade didática de voleibol, 10 fevereiro 2020

Dentro deste módulo concebi uma definição de objetivos que se dividiam em objetivos gerais e específicos. Dentro dos objetivos específicos foram definidos objetivos concretos, observáveis e mensuráveis relativamente a cada uma das categorias transdisciplinares do ensino. Defini estes objetivos tendo em mente que estes devem ser assumidos como metas a atingir pelos alunos, sendo eu o principal responsável para que os meus alunos o alcancem. Por isto mesmo, a definição dos objetivos deve ser uma ação bem ponderada pois são estes que balizam as expectativas (Vickers, 1990).

Relativamente ao Módulo 7, Progressões de Ensino e Aprendizagem, fruto de algum desconhecimento das modalidades, da turma e das suas características, senti dificuldades em encontrar estratégias e métodos de ensino que se adequassem e correspondessem aos alunos e aos objetivos por mim estabelecidos. De acordo com Mesquita e Graça (2015), devem ir do simples para o complexo e do fácil para o difícil, para que a aprendizagem seja gradual e sequenciada. Com o passar do tempo e com o decorrer das diversas unidades didáticas, fui-me consciencializando das dinâmicas próprias da turma e das suas características, existindo, portanto um melhor planeamento e uma melhor adequação destas progressões e estratégias de ensino. Ao longo deste ano pude verificar que uma mesma progressão ou estratégia de ensino pode não ser adequada a uma turma ou a um determinado grupo de alunos, sendo esta uma das principais aprendizagens retiradas dos momentos de observação dos meus colegas de NE. Relativamente a este módulo, surgiram muitas tentativas falhadas de progressões de ensino, sendo este aspeto um “abre olhos” muito importante neste ano de estágio: saber respeitar as características dos alunos, o clima da aula e a dinâmica entre os alunos da turma é essencial para que o processo de ensino tenha os seus frutos e para que o professor se consciencialize de quais as melhores formas para alcançar os objetivos predefinidos.

Após ter observado algumas aulas de dança do professor cooperante (…) ou colega de núcleo (…), pude constatar com a aula do meu colega de núcleo (…) uma nova maneira de abordar a modalidade de dança. Penso que nesta aula observada (…) a abordagem é claramente condicionada pelas características dos alunos da turma que, inevitavelmente, assumem comportamentos desviantes ou de indiferença.

Reflexão aula de observação, unidade didática de dança, 03 março 2020

Face à necessidade de tomar decisões fundamentadas, senti a necessidade de recorrer à literatura, aos modelos de ensino e ao material resultante das didáticas do 1º ano de mestrado que, aliado a um processo de reflexão das aulas, resultou num ano bem conseguido e numa evolução notória dos alunos para com as modalidades, mas essencialmente para com a disciplina. A minha conceção de ensino, que se reflete nos modelos de ensino aplicados, foi uma das principais bases que suportaram o meu planeamento e a minha intervenção.

(…) o sentido de autonomia e responsabilidade tem vindo a ser trabalhado ao longo das aulas, havendo sempre a atribuição de funções aos alunos relativamente à gestão do material para a aula, assim como na realização das ajudas aos seus colegas nas diversas situações de aprendizagem. O trabalho que pretendo desenvolver a pares está a surtir efeito, sendo possível observar algumas situações em que as ajudas são realizadas sem que houvesse algum tipo de obrigatoriedade ou sugestão da minha parte.

Reflexão aula de ginástica de solo, nº14 e 15, 18 outubro 2019

Devido às minhas dificuldades em antecipar ou antever alguns parâmetros fundamentais no processo de ensino, é percetível que eu tenha sentido uma necessidade de alterar ou complementar o MEC idealizado em função da AD. Um professor que se preocupe em melhorar a qualidade do seu

ensino deve sentir a necessidade intrínseca de (re)pensar continuamente nas suas ideias e conceções acerca do ensino das mais diversas modalidades. Neste ano de EP, o PC atribuiu grande importância à justificação das unidades didáticas propostas para o Módulo 4 da turma residente de forma a que, no final da respetiva unidade didática, pudéssemos realizar um balanço de forma crítica, evidenciando sugestões de mudança de forma a destacar os aspetos positivos e minimizar os aspetos negativos. No fundo, a reflexão final de cada unidade didática visava refletir acerca do processo que fora desenvolvido essencialmente numa perspetiva de beneficiar a aprendizagem dos alunos e otimizar a intervenção do professor. Com a realização destas reflexões finais de unidade didática apercebi-me da importância que o Plano Anual de Turma tem na conceção do MEC – por exemplo, se o número de aulas disponíveis não for bem determinado no planeamento anual, o professor será obrigado a repensar nos conteúdos a abordar em cada unidade didática e, consequentemente, terá de readaptar os objetivos definidos para a unidade. A conceção do MEC ajuda-nos a organizar e alocar no tempo as abordagens aos diferentes conteúdos/elementos, criando-se uma sequência lógica e contextualizada de forma a que o processo de ensino seja progressivo e adequados às características e evolução dos alunos. Uma das dificuldades sentidas na elaboração das unidades didáticas foi o reduzido número de aulas disponíveis, fazendo com que fosse difícil alcançar a consolidação dos conteúdos das diversas modalidades.

No ano letivo que passou foi possível observar um grande número de greves da função pública que fizeram com que o planeamento anual da turma residente fosse comprometido (e devidamente adaptado). Face a esta adaptação do Plano Anual de Turma, quase todas as unidades didáticas sofreram alterações em termos do número de aulas disponíveis que, por sua vez, me obrigou a readaptar os objetivos definidos para a turma. A grande maioria destas greves ocorreram à sexta feira sendo este um dos dias em que lecionava à turma que, para piorar a situação, compreendia o dia em que a turma dispunha de uma sessão de 100 minutos (2 aulas). Foram vários os momentos de frustração pelos quais passei ao longo deste EP pois sabia que aqueles dias perdidos teriam influências negativas na aprendizagem dos alunos. Para piorar a situação, a EC não dispõe das condições espaciais ideais para lecionar nas

estações do ano mais rigorosas, o que significou abdicar de algumas aulas práticas por aulas teóricas (especialmente neste ano muito chuvoso), mas também lecionar algumas aulas de forma condicionada em termos de área disponível para a prática desportiva. Confesso que vivenciei estes acontecimentos com um nó na garganta.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com a turma partilhada, do 6º ano de escolaridade, o planeamento das diversas unidades didáticas foi muito mais superficial até porque não foi realizado nenhum tipo de AD. Esta experiência no 2º ciclo serviu para compreender as particularidades de ensino de uma faixa etária mais baixa, assim como compreender as vantagens e as necessidades dos alunos através de um currículo diversificado de modalidades e experiências que se encontram a ser desenvolvidas simultaneamente e de forma complementar. O fato de abordar andebol e futebol simultaneamente fez com que houvesse um maior *transfer* de comportamentos pela parte dos alunos, evidenciando-se e destacando-se a importância desses comportamentos nas diversas modalidades pertencentes ao jogos desportivos coletivos (JDC). Em termos da Dança e da Ginástica de Solo desenvolveu-se com a maioria dos alunos um processo de descoberta do próprio corpo em que se procurou relacionar as diversas partes do corpo na criação de um movimento contínuo, fluído e eficiente, surgindo diversos momentos em que os alunos foram desafiados a recorrer à imaginação (no caso da Dança) ou à rigorosidade técnica (no caso da Ginástica de Solo). Para muitos alunos, as experiências vividas ao longo deste ano foram o seu primeiro contacto com as modalidades, não sendo necessário aprofundar os seus conteúdos. Devido a isto mesmo, a conceção dos Módulos 1 e 4 foram de certa forma coincidentes, denotando-se diferenças entre modalidades de cariz individual e as modalidades incluídas nos JDC.

Em suma, as alterações realizadas ao que estava inicialmente programado em termos do nível macro terão influência no planeamento do nível meso. O inverso também se sucede pois o trabalho desenvolvido em cada aula oferece sustentabilidade ao que foi determinado para cada unidade didática. Nesse sentido, o plano de aula será tanto melhor, quanto melhor for a estruturação e coerência da UD. Independentemente daquilo que foi o planeamento anual e de cada unidade didática, creio que o mais importante passa por realizar este mesmo planeamento de forma a perspetivar eventuais

obstáculos e fragilidades no meu conhecimento acerca das diversas modalidades e das suas progressões de ensino. Planear antecipando cenários faz com que aumente a probabilidade de conseguir intervir positivamente no processo de ensino dos alunos. A razão mais importante para planear passa pela incrementação de oportunidades que façam com que os alunos aprendam os conteúdos determinados com recurso a estratégias e metodologias adequadas, motivadoras e fundamentadas pelos recursos existentes: o grande objetivo deste nível de planeamento passa por possibilitar a todos os alunos que, independentemente das suas características e debilidades, possam alcançar os objetivos individuais propostos pelo professor para cada uma das unidades de ensino.

5.2.1. A importância dos objetivos definidos na construção dos planos de aula

O plano de aula (Anexo 1), inserido no nível micro do planeamento, corresponde ao nível mais profundo do planeamento devido a ser resultante do conhecimento e planeamento efetuado *à priori* nos níveis meso e macro. Para tal, o plano de aula deve contemplar os conteúdos e objetivos definidos anteriormente, bem como auxiliar o professor na produção de feedbacks sobre as respostas motoras dos alunos. O plano de aula é um guia para o ensino de uma única sessão que tem como referência os objetivos previamente definidos para a unidade temática (Rink, 1985) assim como os planeamentos anuais da turma. Os objetivos devem espelhar a imagem mental criada pelo professor que projeta a realização da aula tendo em conta decisões tomadas a jusante (Bento, 2003). O plano de aula utilizado durante este ano de EP discrimina as principais condicionantes que um professor deve ter em atenção durante a aula, a sua elaboração deve ter em conta o contexto onde as aulas vão ser realizadas. O plano de aula pode afirmar-se como um guia para o professor orientar a sua aula, embora o mesmo não deva ser visto como algo que tenha de ser implementado de forma totalmente criteriosa. Desde que a situação assim o justifique, o professor tem a liberdade para alterar ou adaptar o plano de aula.

Tal como Bento (2003) afirma, a aula de Educação Física, à semelhança de qualquer forma de ensino ou de exercitação em desporto racionalmente organizada, está estruturada em 3 partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. O plano de aula, por ser reflexo da própria aula, deve evidenciar também estas três partes. Dentro desta segregação das três partes da aula, algumas das informações complementares às tarefas planeadas são as seguintes: tempos da tarefa (total, de informação/instrução, transição, potencial de aprendizagem, empenhamento motor), objetivos da tarefa, organização da tarefa (em relação ao posicionamento do professor em função dos alunos) e critérios de êxito. Para além destas informações, no cabeçalho do plano de aula encontravam-se discriminadas as funções didáticas em relação aos conteúdos a desenvolver ao longo da aula, assim como os objetivos gerais para a mesma, sendo que os objetivos se encontravam divididos e explicitados pelas diversas categorias transdisciplinares: habilidades motoras, condição física e fisiologia, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Na elaboração dos planos de aula tinha em atenção que na parte inicial da aula deveria de realizar o controlo das presenças, uma breve contextualização da aula (com recurso a uma rápida revisão da aula anterior) e introdução à presente aula através da referência aos objetivos gerais da aula, assim como à estrutura e explicação de algumas situações de aprendizagem. Para além disso, na parte inicial deve incluir-se também exercícios de ativação geral de modo a promover a ativação das funções orgânicas para que os alunos se encontrem preparados fisiologicamente e psicologicamente para a restante sessão.

No início deste ano de EP denoto que perdia muito tempo com aspetos organizativos, nomeadamente com o controlo das presenças, em que permitia que os alunos mais atrasados condicionassem a aula que já se encontrava a decorrer. Isto fazia com que o início das tarefas de cariz prática fosse retardado. Após aperceber-me deste aspeto, comecei a ser mais breve e objetivo de forma a rentabilizar o tempo de aula, não permitindo que os alunos que chegassem atrasados pudessem intrometer-se no meu discurso. A explicação dos objetivos e tarefas da aula começou a ser mais objetiva através da referência a dinâmicas da aula (individuais ou em grupo), sendo assim muitas vezes mais claro para os alunos de que forma é que as tarefas da aula teriam influência na sua atuação.

Optei também por aprofundar os objetivos das tarefas somente quando instruía as mesmas, não dando hipótese dos alunos se esquecerem – realizá-lo no início da sessão não era muito adequado. Os exercícios de ativação geral presentes nesta parte inicial compreendiam muitas vezes jogos lúdicos com correlação com a modalidade que iria ser desenvolvida durante a aula: esforcei-me para que os exercícios de ativação fossem eles ao encontro das modalidades trabalhadas, havendo assim algum *transfer* para aquilo que viria a seguir (apesar de não ser muito clarividente).

> *O meu primeiro obstáculo foi o de encontrar uma tarefa inicial que fosse capaz de preparar os alunos para a prática desportiva, mas também o de incluir conteúdos tático-técnicos do jogo de 3x3 para que, desde o início da aula, houvesse uma transferência de conteúdos para a forma básica de jogo que se iria iniciar.*
>
> *Reflexão aula de voleibol, nº45, 29 janeiro 2020*

Um dos objetivos dos jogos lúdicos, para além da ativação que os mesmos oferecem, passava por motivar os alunos para a própria aula, tendo ocorrido uma grande variedade de tarefas que estimulassem os alunos a trabalhar em equipa de forma cooperativa, enfatizando-se assim os parâmetros sociais inerentes à disciplina.

Relativamente à parte fundamental da aula, nesta parte decorriam as tarefas e situações de aprendizagem que se encontravam em concordância com as funções didáticas e conteúdos determinados para aquela aula, sendo que as funções didáticas se encontravam relacionadas com os objetivos da sessão que, por sua vez, se encontravam relacionados com os objetivos definidos para a unidade didática. A meu ver, os objetivos definidos no início de cada unidade didática são importantíssimos pois é em função destes que irá decorrer o processo de ensino-aprendizagem da dita unidade didática. Poderão surgir contratempos que alterarão estes mesmos objetivos, mas mesmo assim o mais importante é estar elucidado desses mesmos objetivos de forma a planear e intervir em função dos mesmos. De modo a maximizar e potencializar a aprendizagem dos alunos, procurei implementar tarefas com organização idêntica, quer em termos de formação de grupos, quer em termos de dinâmicas

(trânsitos, deslocações, princípios/conteúdos). Para além disso, recorri ao trabalho por níveis, formas parciais de jogo, variáveis e condições facilitadoras de forma a que destacasse a essência daquilo que pretendia ensinar. A maneira de planear através de uma uniformização organizacional tinha como principal objetivo acrescentar e relacionar diversos conteúdos a desenvolver na unidade didática, havendo um crescendo de dificuldade e complexidade nestas mesmas tarefas. Para que tal acontecesse, foi necessário recorrer a uma instrução e demonstração condizente com aquilo que era pretendido, tendo-me apercebido com o decorrer do EP que o equilíbrio entre a instrução e demonstração ocorria através do uso de palavras chave que se completavam com a demonstração de um movimento/comportamento evidente que ia ao encontro do objetivo da tarefa.

> *No momento de instrução da primeira tarefa, utilizei o quadro branco para explicar à turma onde é que as equipas se deveriam situar (…). Após os alunos compreenderem a existência de dois campos (…) resolvi passar logo para o momento de demonstração. O processo de instrução não foi superior a 45", tendo recorrido a palavras chave, não havendo a hipótese sequer dos alunos dispersarem em relação ao que se estava a falar. De seguida, utilizei três equipas para realizar a demonstração, sendo que só permiti que existissem 3 ataques de forma a que todos pudessem compreender as possibilidades dentro da tarefa: se a defesa recuperar a bola (…). Creio que 80% dos alunos compreenderam a dinâmica da tarefa, sendo que estes mesmos alunos foram capazes de explicar aos seus colegas que assumiram maiores dificuldades de compreensão.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº31 e 32, 06 dezembro 2020*

Com a implementação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, mas essencialmente do MED, surgiram algumas dinâmicas nas próprias aulas que tornaram a própria aula mais célere. No decorrer da unidade didática de voleibol encontrava-se no quadro da sala discriminado a classificação da competição existente na turma, assim como o calendário competitivo da aula, havendo uma discriminação de funções e as pontuações fundamentais para o decorrer da aula.

Com a exposição deste tipo de informações, os alunos tinham a possibilidade para agir autonomamente em equipa, havendo a atribuição de responsabilidades aos diversos elementos das mesmas. Esta dinâmica criada na turma não aconteceu automaticamente, mas a organização criada fez com que fosse potenciado o tempo de empenhamento motor da turma, assim como uma melhor implementação de funções como a de árbitro ou analista.

> *O momento de competição decorreu melhor em comparação com a aula anterior: foi preciso ser comandante e reforçar somente o mais importante para que a turma pudesse caminhar nos eixos. (…) O que se verificou foi que, essencialmente nos jogos, a turma foi mais rigorosa no cumprimento dos tempos de transição e na organização de cada equipa em jogo, o que fez reduzir o "ruído" que se vinha a verificar.*
>
> *Reflexão aula de voleibol, nº46, 05 fevereiro 2020*

A parte final do plano de aula, quase sempre idêntica ao longo de todo o ano, era constituída por uma conversa final com os alunos. Nesta fase realizava uma apreciação acerca da aula, oferecendo também aos alunos a possibilidade para que estes esclarecessem as suas dúvidas relativamente à mesma. Em algumas das aulas, de forma a motivar e envolver a turma no seu processo de aprendizagem, realizava uma pequena antevisão ou contextualização em função da aula anterior e/ou seguinte.

Naturalmente, com o decorrer do ano, os planos de aula começaram a ser mais claros e direcionados para os objetivos a que me proponha. À medida que fui ganhando mais experiência, começou a existir uma maior seleção de objetivos e tarefas de aprendizagem que se adequavam realmente ao pretendido por mim e pelos alunos. Confesso que senti que esta adaptação dos planos de aula ocorreu em todas as unidades didáticas, sendo isto fruto das especificidades de cada uma das modalidades, mas também das respostas que os alunos ofereciam em função das mesmas. É possível fragmentar a minha evolução e a dos alunos em função das unidades didáticas pois, inevitavelmente, encontrava-me mais à vontade com algumas modalidades ou então a resposta dada pelos alunos correspondia de uma melhor ou pior forma. De uma forma

geral, o processo de ensino-aprendizagem começou a tornar-se mais claro e a minha intervenção começou a ser mais objetiva. Comecei a perceber, por exemplo, que é mais positivo planear uma parte fundamental da aula com menos exercícios pois os alunos exercitavam de forma mais prolongada aquilo que era pretendido, o que facilitou a minha observação e intervenção sobre os alunos.

Ao longo deste ano de EP apercebi-me que cumprir explicitamente aquilo que se encontra plasmado no plano de aula não é sinónimo de uma boa aula ou de que as coisas correram bem. Por vezes não tive a capacidade de antever problemas ou conseguir perceber o porquê da aula ter corrido menos bem, tendo ocorrido uma divergência entre as exigências da tarefa e o estado concreto de desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). Tal como referi anteriormente, com o passar do tempo o planeamento das aulas começou a se mais adequado, tendo sido a inclusão de níveis ou de variáveis uma importante estratégia que permitiu todos os alunos se desafiarem e superaram. Tive também de me aperceber que quando algo não está a correr bem, que devemos urgentemente mudar algo ou, no pior dos casos, passar à tarefa seguinte.

> *Apesar de ter a certeza de que a tarefa inicial se adequava aos alunos e à forma básica de jogo, constatei que os alunos assumiam debilidades técnicas que dificultavam o desenrolar de uma tarefa que, a meu ver, era simples. Assim sendo, esta tarefa de colaboração não se revelou adequada a um dos propósitos da mesma.*
>
> *Reflexão aula de voleibol, nº45, 29 janeiro 2020*

Ter vivenciado estas situações menos positivas foi sem dúvida algo importante para o meu desenvolvimento enquanto profissional na área da docência. Sem dúvida alguma que estes obstáculos com que me deparei neste ano de EP farão com que a minha atuação e intervenção no futuro seja diferente, farei por prestar mais atenção às particularidades e respostas dos alunos às diversas tarefas – terminei o ano mais consciente do que realmente posso modificar nos planos de aula seguintes. Ter em atenção ao contexto em que decorrem as aulas é muito importante (recursos materiais, espaciais, capacidades dos alunos). Ter um plano B, C ou D na manga é fundamental para

que nos possamos adaptar às exigências. Apesar destas situações não necessitarem de estar obrigatoriamente nos planos de aula, a vivência dessas situações fez com que ficasse ciente do que pode ou não vir a ocorrer.

> *Sabendo com antecedência que durante a noite iria chover muito e também que o vento estaria elevado, tive a necessidade de planear um segundo plano de aula para o caso do pior cenário se suceder. Ou seja, para um momento de observação por si só difícil, tive o dobro do trabalho por ser necessário criar um plano "B".*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº27 e 28, 22 novembro 2019*

No início do ano, o PC estipulou que os planos de aula teriam de ser enviados por mail até ao início da semana em que iriam decorrer às aulas, assim como as reflexões das aulas da semana anterior. Esta metodologia fez com que tivéssemos a possibilidade de não só refletir sobre a ação, mas também realizar adaptações nos planos de aula em função dos *feedbacks* dados pelos colegas de NE e PC. Obviamente que a conceção dos planos de aula implementados anteriormente serviram como referência para o planeamento da semana seguinte, oferecendo ao professor a possibilidade de melhorar a sua intervenção na turma.

> *No momento posterior ao término da aula, em debate com o núcleo de estágio, foram diversos os aspetos que refletimos acerca desta aula. Alguns dos aspetos falados remeteram para a ordem das tarefas e os seus benefícios e inconvenientes. (…) A única alteração que faria ao plano de aula remetia para a troca dos exercícios escolhidos nesta aula: eu optaria por começar pelos Jumping Jacks em vez dos Burpees devido ao primeiro exercício ser menos exigente (…).*
>
> *Reflexão aula observada de colega NE, unidade didática de aptidão física (Ensino à distância), 06 junho 2020*

Relativamente à turma partilhada, a idealização dos planos de aula resultava de um processo completamente diferente em comparação com a turma

residente. A principal razão para esta diferença remetia para as diferentes conceções de ensino entre mim e a professora coo-cooperante que, inevitavelmente, era quem se encontrava responsável pela turma e o seu processo de ensino-aprendizagem. O que ocorreu na prática foi que, inicialmente, a professora coo-cooperante critica positivamente ou negativamente a minha proposta para os planos de aula daquela semana, havendo um debate entre as nossas crenças, ideias e conceções de ensino que se refletiam num determinado tipo de abordagem e situações de aprendizagem. Sei que os debates foram saudáveis e que as nossas críticas serviram para que cada um de nós pudesse melhorar na sua intervenção, mas algumas das decisões tomadas não corresponderam à minha conceção de ensino que coloca o aluno numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Para que tal aconteça, uma das ideias principais desta conceção de ensino construtivista passa por valorizar os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações problema (Mesquita, 2014), o que nem sempre aconteceu no decorrer desta minha experiência com a turma partilhada do 6º ano de escolaridade. Aprendi a relacionar-me com esta faixa etária e as diversas necessidades que estes alunos requerem, foi sem dúvida uma experiência sensacional e que me fez olhar para o ensino com outros olhos. "Dei o braço a torcer" em algumas situações mas, apesar de desconfortável com tal desfecho, permaneci ciente de que me esforcei para que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais vantajoso para o aluno apesar deste "jogo de forças". Mas ressalvo, o resultado foi muito positivo e todos saíram a ganhar por todos os envolvidos aprenderam verdadeiramente.

Relativamente ao plano de aula em si, uma alteração que poderia eventualmente efetuar ao mesmo passaria pela mudança dos critérios de êxito para a determinação de palavras-chave. Esta alteração faria com que existisse uma maior intencionalidade no que era pretendido para os alunos e que fosse ao encontro dos objetivos definidos para a sessão, havendo portanto uma maior compreensão dos alunos face ao pretendido. A utilização das componentes críticas foram fundamentais pois permitiram-me compreender verdadeiramente e explicitamente o que eu pretendia dos alunos, fundamentando assim o meu discurso em frente à turma.

CAPÍTULO 6

OS MODELOS PEDAGÓGICOS NA MINHA DESCOBERTA ENQUANTO PROFESSOR DE EF

6. OS MODELOS PEDAGÓGICOS NA MINHA DESCOBERTA ENQUANTO PROFESSOR DE EF

De acordo com as normas orientadoras do presente estágio profissional, um dos pontos relativos à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem remete para a Realização onde se pretende que o estudante estagiário conduza com eficácia a realização da aula agindo de acordo com tarefas didáticas. Durante este ano de estágio a minha intervenção enquanto docente procurou refletir os diversos conhecimentos assimilados no decorrer do primeiro ano de Mestrado onde, de uma maneira objetiva, se abordaram os diferentes tipos de modelos de ensino onde, inevitavelmente, se sobressaíram modelos como o MED, o TGfU ou o MAPJ. Ao longo deste estágio esforcei-me por colocar em prática algumas das diretrizes destes e de outros modelos, recorrendo a diversas estratégias e mecanismos de intervenção adaptados aos meus alunos e às modalidades desenvolvidas de forma a beneficiar as aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, abordei as diferentes modalidades ao longo deste ano de estágio tendo sempre por base os mais diversos benefícios e constrangimentos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Para além da natureza das modalidades e das características dos alunos, tive sempre de ter em consideração, por exemplo, a duração das unidades didáticas e a sua influência na aplicação e desenvolvimento dos modelos de ensino. A escolha e aplicação dos diversos modelos de ensino foram ao encontro da conceção de ensino em que me revejo, sendo que estes mesmos modelos suportam o docente na medida em que oferecem condições e orientações vocacionadas para uma atribuição de um nível significativo de autonomia dos seus alunos. Comecei o ano letivo com a modalidade de Ginástica de Solo através da aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC), sendo este um modelo que se caracteriza por colocar o aluno no centro do processo de ensino, atribuindo-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos seus colegas. O Modelo de AC desenvolve-se através do trabalho em pequenos grupos onde os alunos podem debater e interagir de forma a cooperar mutuamente na aprendizagem dos diversos conteúdos que se encontram a ser abordados. A aplicação deste modelo permitiu-me conhecer melhor a tua turma e as suas

características inter e intrapessoais que foram bastante importantes para o desenvolvimento do restante ano letivo e para a aplicação de outros modelos de ensino que falaremos em diante.

> *Ao longo da aula existiu uma boa dinâmica dentro de cada grupo. A generalidade dos grupos realizou a aula tendo sempre no pensamento a sequência gímnica final que teria de ser apresentada em grupo. De forma a dar alguma liberdade e espaço para trabalhar a sequência gímnica, a estação dos elementos de ligação possuía algumas sequências gímnicas muito simples que poderiam facilmente ser incluídas nas diversas apresentações dos grupos. Esta estação, especialmente, manteve os grupos em constante debate de ideias e experienciação das mesmas.*
>
> *Reflexão aula de ginástica, nº17 e 18, 25 outubro 2019*

Após esta primeira modalidade abordada, o Modelo de Educação Desportiva (MED) foi implementado com maior segurança fruto do meu maior conhecimento em termos das características dos alunos e até mesmo das modalidades desenvolvidas. Apliquei este modelo numa fase mais avançada do ano pois estava mais ciente do quanto poderia exigir dos alunos em termos de autonomia e responsabilidade: o MED exige que estes dois parâmetros sejam recorrentes e que estejam sempre presentes, oferecendo uma maior predisposição para a autonomia dos alunos, sendo este modelo reflexo da conceção de ensino em que me revejo. As diretrizes solicitadas aos alunos ao longo da unidade de ginástica de solo intensificaram-se, servindo como base para o desenvolvimento do MED que é capaz de oferecer não só autonomia e responsabilidade dos alunos, mas também um sentimento de iniciativa que se refletisse num nível elevado de atividade motora e diminuição de comportamentos desadequados.

> *Relativamente ao processo de instrução e demonstração, a minha intervenção foi muito reduzida, até porque os Capitães e Preparadores Físicos, tal como verificado na última aula, foram responsáveis pelo aquecimento de cada uma das equipas. Todas*

as equipas foram capazes de cumprir com o propósito do aquecimento, verificando-se essencialmente tarefas que já haviam sido aplicadas em aula, havendo em algumas equipas dinâmicas características da modalidade – alunos federados na modalidade incluíram situações do treino na própria aula. A atribuição de funções e a vivência plena das mesmas fez com que eu fosse capaz de atribuir esta responsabilidade aos alunos das diversas equipas.

Reflexão aula de futebol, nº34 e 35, 13 dezembro 2019

Para além do MED e do Modelo de AC, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) solicita também aos alunos o desejo pela descoberta, por processos cognitivos mais exigentes, pela aprendizagem e pela necessidade de cooperação entre os alunos e os seus grupos. Neste sentido, Siedentop (cit. por Mesquita & Graça, 2015) afirma que a génese de modelos como o MED surgem como forma de criar estratégias onde as necessidades dos alunos promovam o ensino por pares e a adoção de mecanismos de resolução de conflitos no sentido de preparar os alunos para a adoção de funções diversificadas e peculiares. Para além de tudo isto, um dos meus objetivos passava por a promover a inclusão de toda a turma através da criação de um clima de aprendizagem contextualizado. Apesar da modalidade de dança remeter para uma modalidade individual, a mesma encontrava-se planeada para envolver a criação de equipas de forma a aumentar a competitividade, a motivação, a autonomia e a interdependência entre os diversos alunos da turma: apesar da dança não ser uma modalidade coletiva como o futebol e o voleibol, a verdade é que o MED encontrava-se enraizado na dinâmica da turma com efeitos muito positivos em termos psicossociais.

Para além do Modelo de AC e do MED aplicado na ginástica de solo, futebol, voleibol, dança e aptidão física, coloquei também em prática ao longo deste ano de estágio o MAPJ no decorrer da modalidade de voleibol. Este modelo destaca-se pelo destaque na tática em detrimento da técnica. De acordo com Graça e Mesquita (2017), este modelo destaca a necessidade do praticante compreender o jogo (dimensão cognitiva), vivenciando oportunidades de prática

e participação equitativa (dimensão social), adquirindo desta forma competências de origem tática, técnica e física que se encontram relacionadas e discriminadas na prática do jogo de voleibol (dimensão motora). O desenvolvimento deste modelo ocorreu através da aplicação e modificação das diversas formas de jogo tendo como referência as competências dos alunos, criando-se assim alterações regulamentares que propiciassem a aprendizagem dos estudantes.

De forma a introduzir a unidade didática de dança, o Chá-Chá-Chá e a Aeróbica em concreto, coloquei em prática o Modelo de Instrução Direta (MID) devido a achar que este tipo de instrução se adequa a modalidades individuais fechadas, muito tecnicistas e pormenorizadas, e que exijam a criação de progressões de ensino mais explícitas e exigentes em termos de coordenação motora (e consequentemente níveis de atenção). Este modelo oferece benefícios no processo de ensino devido à decomposição ocorrente na abordagem dos diversos conteúdos, ou seja, uma abordagem passo a passo (Mesquita & Graça, 2015). O MID não se encontra refletivo na minha conceção de ensino pois o aluno assume um papel mais passivo e com menor autonomia na realização das tarefas se o compararmos com os restantes modelos de ensino aplicados. Apesar disto, a minha conceção de ensino esteve presente ao longo de todo o ano.

Segundo Mesquita e Graça (2015), não existe nenhum modelo de ensino que seja adequado a todos os contextos de ensino, sendo que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem deve ser analisada em função do uso de modelos de ensino que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino. Deve encontra-se um ambiente de aprendizagem em que se estimule à autonomia dos alunos de modo a se proporcionar aos mesmos condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva, algo que procurei ao longo deste ano de estágio.

6.1. Modelos Pedagógicos Aplicados

6.1.1. A organização e gestão da aula

A gestão eficaz de uma aula encontra-se diretamente relacionada com a capacidade do professor para aplicar e/ou desenvolver uma série de estratégias e rotinas que façam com que os alunos se envolvam às diversas tarefas concebidas para a sessão, sendo um elemento fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Rink (1985) afirmou que a característica de gestor deve ser uma das características que o professor deverá possuir e que se encontra relacionada com as decisões que este toma no decorrer de uma aula. Para que o meu desempenho ao longo deste ano de estágio fosse o melhor possível, senti a necessidade de recorrer a rotinas e estratégias, que se enraizaram no quotidiano das aulas, de forma a que se criasse um bom clima de aula em cada tarefa e que se propiciasse a aprendizagem e a adesão dos alunos: este é o segredo para rentabilizar uma aula. Ao longo deste ano letivo recorri a algumas estratégias que facilitassem o ajustamento ou a plasticidade do comportamento dos alunos através do desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade, salvaguardando-me de possíveis confrontos derivados de uma má interpretação de uma regra ou de atitudes ou posturas ofensivas, por exemplo.

Desde o início do estágio que procurei estabelecer algumas regras e rotinas de forma a rentabilizar a aula, assim como envolver ao máximo os alunos da turma para que fossem maximizadas as suas aprendizagens. A definição de regras e rotinas na turma permitiu focar-me nas tarefas de gestão inerentes à aula, ao invés de manter a ordem e organizar a turma constantemente. Otimizar os tempos de aula e implementar rotinas nas aulas (montagem e recolha do material, divisão da turma por grupos ou transições entre exercícios) fizeram com que o tempo de empenhamento motor (TEM) dos alunos fosse cada vez mais potencializado. No exemplo que se segue, podemos constatar que o tempo de transição entre jogos ocorreu de forma célere, o que significou um melhor aproveitamento do tempo de aula.

A meu ver, o TEM encontra-se diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos. Para que o TEM aumente, é fulcral que os alunos se envolvam ativamente e de forma prolongada nas tarefas. Algumas das principais condicionantes com que me deparei no início deste ano encontram-se relacionadas com os espaços de aula. Para que estes constrangimentos fossem reduzidos ou ultrapassados, foi impreterível recorrer a algumas estratégias/rotinas e realizar algumas adaptações no planeamento das aula de forma a que estes pequenos obstáculos fossem minimizados ao máximo.

6.1.1.1. A importância das dinâmicas e rotinas nas aulas

As dinâmicas e rotinas nas aulas são elementos de gestão fundamentais e imprescindíveis ao professor para que a realização das diversas tarefas da aula decorram da melhor forma. Gerir os diversos momentos da aula é fundamental para que os alunos adquiram aprendizagens e usufruam de oportunidades para colocar em prática tudo aquilo que estão a aprender. Ao longo deste ano de estágio apercebi-me de que, numa fase inicial, não se perde tempo com o estabelecimento destas regras ou rotinas pois facilmente conseguimos perceber de que este processo terá resultados significativos desde que as metodologias implementadas sejam fruto de um processo consciente e refletido.

Um exemplo de uma rotina criada com a turma passou pela realização de uma conversa inicial onde se proferia acerca do processo que se encontrava a decorrer para, posteriormente, se poder transmitir os objetivos da sessão. Para além disto, nesta fase inicial, realizava também o controlo da assiduidade e pontualidade. No caso da ginástica de solo, aquando da aplicação do modelo de AC, este momento inicial decorria com alguma agitação da parte da turma não só devido ao espaço ser restrito e fechado, mas também porque não existia nenhuma divisão da turma por equipas. Após esta primeira unidade didática e com a implementação do MED, a organização da turma neste momento inicial passou a ser mais rigorosa, havendo assim um melhor controlo e organização da turma, sendo mais fácil para mim realizar as presenças da turma, mas essencialmente colocar as diversas equipas em ordem. A competição que

decorreu aquando do MED foi uma forma de chamar os alunos à razão e, de certa forma, fazer-lhes entender que devem de assumir uma postura de respeito e de responsabilidade para com a equipa em prol do clima da aula. Com o passar do tempo as diversas equipas foram evidenciando comportamentos de responsabilidade e autonomia, controlando os próprios colegas de equipa em termos de comportamento, assim como realizando o controlo da assiduidade dos seus colegas de equipa.

Complementando-se com as rotinas criadas no início das aulas, a inclusão do MED trouxe mais organização espacial às mesmas essencialmente durante a parte inicial (aquecimento) e a parte fundamental. Apesar do espaço onde decorriam as aulas de ginástica de solo ser muito restrito e o material didático ser escasso e pouco móvel, a verdade é que a introdução do MED através de modalidades desportivas coletivas permitiu que a organização da turma fosse outra: passamos de um trabalho em pares ou pequenos grupos (3 ou 4 elementos) para uma organização em equipas entre 4 (equipas divididas a meio) a 8 elementos (equipas na sua totalidade). A grande novidade do MED, para além da criação das equipas por níveis, passou pela atribuição de espaços de aula a cada uma das equipas ou níveis, variando consoante o momento da época em que nos encontrávamos – em momentos de competição o espaço da aula encontrava-se dividido por níveis e aquando dos momentos de treino o espaço da aula encontrava-se geralmente dividido por equipas.

Ainda na parte fundamental da aula, algo que consegui implementar em qualquer um dos modelos e modalidades foi o recurso a estímulos sonoros ou visuais para iniciar, pausar ou terminar tarefas, assim como reunir a turma em simultâneo/por equipas. De uma maneira geral, a turma apresentava ser bem-comportada e respeitadora, fazendo com que a criação destes sinais fosse facilmente colocada em prática. Estes sinais fizeram com que, mais uma vez, fossem otimizados os tempos de aula, reduzindo-se assim os períodos de transição entre tarefas.

Outra rotina criada com a turma e que surgiu com a implementação do MED foram os sistemas de *accountabilitty* e/ou de arbitragem, tendo isto surgido de forma a aumentar o tempo de exercitação dos alunos, quer dentro como fora de campo. Esta estratégia fez com que os alunos estivessem sempre ocupados, em movimento, atribuindo-se significado a uma função em que a atividade física

não é o elemento central da mesma. Para além destas duas funções, os alunos passaram a assumir o papel de capitão, preparador física ou relações públicas e organizador de eventos - por exemplo, a função do capitão passava por ter a liberdade de auxiliar os colegas de equipa com maiores dificuldades tático-técnicas, apoiando-os nas tarefas, ou então auxiliar-me na gestão da própria aula.

> *Recorri aos capitães essencialmente para a montagem do espaço da aula uma vez que estes teriam uma melhor capacidade de perceção e compreensão das diversas situações de aprendizagem.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº24 e 25, 15 novembro 2019*

Este processo de gestão e organização da turma procurou desenvolver gradualmente o sentido de autonomia e responsabilidade dos alunos, sendo que tive como objetivo o de criar alunos autónomos no desempenho das suas funções e que conseguissem cooperar para um ambiente de aprendizagem positivo. Após ser criado um processo de gestão e organização da turma, processo esse relacionado com o calendário competitivo das equipas, foi possível constatar uma maior eficiência das equipas. De forma a atribuir ainda mais significado e *transfer* para as diversas modalidades, os sistemas de *accountabilitty* desenvolveram-se sempre em função dos objetivos que se encontravam alocados à sessão. A implementação destes sistemas de *accountabilitty* foi monitorizada de forma a se poder averiguar se os alunos se encontravam verdadeiramente envolvidos nas suas funções: comprometimento pessoal e responsabilização dos alunos perante si mesmo e perante os outros (Mesquita, 2014).

> *A equipa que se encontrava de fora ficou responsável por arbitrar o jogo e realizar o sistema de accountabilitty definido: número de golos, cortes/desarmes, defesas do guarda redes e faltas. Creio que todas as equipas perceberam as suas funções.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº31 e 32, 06 dezembro 2019*

Para terminar, uma outra estratégia utilizada passou pela criação de equipas e respetivos logótipos, gritos e lemas (Anexo 2). O sentimento de

afiliação assume-se como uma importante diretriz do MED, sendo um ponto bastante importante na motivação dos alunos. Assim sendo, antes de todos os momentos competitivos e no término de cada uma das aulas, as equipas tinham como incumbência realizar o seu grito de forma a que o mesmo fosse avaliado pelo docente, sendo atribuído uma pontuação ao mesmo que entraria para a competição inter-turma.

> *Uma das principais características do MED remete para a afiliação às equipas, sendo que ao longo das aulas pretendo potencializar (….) a interdependência entre cada elemento da equipa. Assim sendo, (…) com a realização do grito antes dos diversos momentos de competição.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº24 e 25, 15 novembro 2019*

6.1.1.2. A otimização dos tempos de aula

Otimizar os tempos de aula foi algo em que senti imensas dificuldades numa fase inicial deste estágio. Para que eu conseguisse otimizar os tempos de aula, para além de adequar os mesmos aos modelos de ensino e às necessidades dos alunos em função das modalidades/conteúdos abordados, senti a necessidade de implementar algumas estratégias que reduzissem os tempos de transição, mas também realizar uma readaptação dos planos de aula de forma a atribuir alguma maleabilidade em termos temporais.

Para além da atribuição de 5 minutos livres ao plano de aula de forma a colmatar algum imprevisto ou necessidade, a implementação do MED surgiu num momento em que sentia uma necessidade extrema de organizar melhor as tarefas e os alunos da turma. O MED, que inicialmente foi colocado em prática na modalidade de futebol, ofereceu-me algumas ferramentas que clarificaram as minhas necessidades de gestão em termos de espaço e tempo. A criação de um calendário competitivo, a atribuição de espaços e funções às equipas e o recurso a estímulos sonoros e visuais foram algumas das estratégias implementadas que me fizeram rentabilizar a aula através da redução dos tempos de transição. No

excerto que se segue consegue perceber-se a importância a importância da conceção de um calendário competitivo:

> *Optei por incorporar no plano de aula as estratégias que defini na reflexão anterior: (…) o speaker dos jogos orientando os alunos, com a equipa 1 fica no campo sul (espaldares) e inicia o jogo. A verdade é que senti uma grande diferença pois numa fase inicial da aula consegui enunciar estas regras e ao longo da aula verificar os seus frutos.*
>
> *Reflexão aula de voleibol, nº46, 05 fevereiro 2020*

Para além disto, atribui também alguma importância à quantidade e gestão do material disponível para a aula, atribuindo às diversas equipas a responsabilidade para montar e recolher os materiais em função das tarefas e dos momentos da aula. Cada equipa tinha o seu espaço e o seu material, estes aspetos organizacionais encontravam-se pensados e esquematizados através de um planeamento mais rigoroso e aprofundado do plano de aula, o que fez com que tempo de transição entre as situações de aprendizagem fosse o menor possível: os materiais disponíveis foram rentabilizados ao máximo. Em termos práticos, para que tal acontecesse procurei implementar tarefas com estruturas organizativas semelhantes ou facilmente adaptáveis de atividade para atividade.

6.1.2. Instrução/Demonstração: o equilíbrio

A interação entre o professor e os alunos irá refletir o sucesso do ensino e da aprendizagem. Uma das formas de interação entre professor e alunos ocorre através da instrução que assume um papel importantíssimo neste processo com intencionalidade educativa e pedagógica na medida em que permita, entre outras, orientar, comunicar, adaptar, avaliar e concretizar inúmeras tarefas. A complexidade deste processo deve-se à preponderância das capacidades e conhecimentos dos alunos, tornando-os ativos no processo de instrução (Graça, 2015). A instrução é, portanto, resultado de uma construção conjunta entre professores e alunos que ocorre através da através da partilha de

informações e conhecimentos entre ambos: ideias, questões, demonstrações, erros, entre outros (Graça, 2015). A instrução assume particularidades entre docentes pois esta depende da interação que o docente promove com os seus alunos, assumindo diferentes estratégias consoante os conteúdos e informações, verbais e não-verbais (exposição, demonstração, entre outras), e que se encontram diretamente relacionadas com os objetivos definidos pelo docente (Rosado & Mesquita, 2015). Por outro lado, a demonstração permite oferecer aos alunos uma imagem daquilo que se pretende atingir através de uma execução correspondente.

Sendo a transmissão de informação uma área importantíssima da profissão docente, devemos ter em atenção e em consideração aspetos como a paralinguagem (volume de voz, articulação, entoação), linguagem não-verbal (expressões faciais, contacto visual, entusiasmo) e a coerência entre mensagens verbais e não-verbais (Mesquita & Graça, 2015). Estes aspetos são muito importantes pois influenciam diretamente a capacidade de comunicação e de expressão para com os alunos. O facto de me sentir à vontade a falar com os alunos ajudou-me bastante na produção de um discurso estruturado e consciente, revelando-se naturalmente a minha personalidade enquanto lecionava.

> *Expressões como "MEDO!" cativam os alunos, despertando-lhes atenção perante algo importante. (…) Esta é, sem dúvida, uma competência adquirida ao longo de mais de 5 anos a trabalhar em colónias de férias. Saber gerir as palavras e os momentos é algo tão importante quanto incluir música numa aula, ou proporcionar aos alunos experiências únicas e do seu agrado.*
>
> *Reflexão aula de ginástica de solo, nº17 e 18, 25 outubro 2019*

Consigo variar facilmente o meu tom de voz, focando a atenção dos alunos no meu discurso, mas algo em que procurei trabalhar ao longo deste ano foi na articulação e fluidez das palavras devido ao meu sotaque original se diferenciar do sotaque desta zona geográfica. De forma a minimizar este aspeto, era fundamental estar bem consciente e ciente das determinantes tático-técnicas

das modalidades a abordar – é caso para dizer “falar pouco, mas falar corretamente”. Um outro aspeto que tive em consideração durante os momentos de instrução remeteu para a necessidade de ajustar a minha maneira de comunicar com os alunos em função do espaço de aula ou do número de alunos: não existem linhas mestras quando falamos de instrução, cada caso é um caso.

Por outro lado, complementarmente aos processos de instrução verbais, procurei também implementar ao longo da minha instrução gestos específicos que transmitissem alguma intencionalidade em função de ações específicas, criando desta forma uma nova linha comunicativa vantajosa, por exemplo, em situações com maior ruído ou quando o aluno se encontra distante. Um exemplo prático disto remete a flexão dos membros inferiores e não dos membros superiores durante a execução da manchete, sendo este um erro comum verificado na modalidade de voleibol, onde procurei transmitir a ideia de que os membros superiores devem permanecer imobilizados e direcionados para o nosso alvo.

A instrução e consequente demonstração assumem também diversas particularidades resultantes dos modelos de ensino que se encontram a ser aplicados. As diferentes conceções de ensino assumem particularidades que se refletem na escolha de diferentes estratégias que permitem ao professor realizar uma instrução eficaz. Comecei o presente ano letivo com alguma instrução direta devido à falta de conhecimento das características e capacidades dos alunos que, em fusão com uma modalidade tecnicista como é a ginástica de solo, assentou muito bem.

> *Numa aula em que introduzi o apoio facial invertido e a roda, realizei a devida instrução e demonstração (com recurso a um aluno) das diversas habilidades gímnicas, mostrando assim aos alunos como as realizar e quais os critérios de sucesso das mesmas.*
>
> *Reflexão aula de ginástica de solo, nº14 e 15, 18 outubro 2019*

De uma instrução direta, onde lhes explicava os objetivos e as suas componentes críticas das tarefas e elementos gímnicos, passei para uma abordagem distinta com recurso ao construtivismo onde os alunos assumem um

papel mais central neste processo. No decorrer deste processo, ainda ao longo da unidade didática de ginástica de solo, recorri à demonstração com recurso a alguns alunos com competências na modalidade (corretamente ou com algumas falhas) e desafiei-os a expor aquilo que colocavam em prática. A importância da demonstração existe pois esta possibilita aos alunos visualizarem o que é pretendido. De acordo com Rosado e Mesquita (2015), a demonstração deve ser feita, sempre que possível, pelos praticantes, pelo seu efeito de modelação comportamental. Além disso, liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal – o equilíbrio entre os dois é fundamental pois, por exemplo, a turma residente do 10ºano era uma turma que gostava de informações visuais, de muita demonstração (face aos objetivos definidos) dos exercícios que se complementava com uma instrução/explicação face ao que se encontrava a recorrer. Para além disto, de forma a abordar os diversos conteúdos gímnicos, suportei-me no questionamento para alcançar alguns pormenores e ideias que não poderiam escapar. Após isto, na mesma sessão, atribuí aos alunos responsabilidade social através de um ensino e interação por pares ou em pequenos grupos, evidenciando-se aqui algumas das ideias do modelo de AC. Alguns dos alunos com mais à vontade na modalidade começaram a assumir o papel de treinadores, evidenciando comportamentos de um estilo caracterizado pela descoberta guiada – porque não se contentaram com a simples execução da habilidade gímnica. Aquando das demonstrações efetuados pelos alunos, tal como referi anteriormente, recorri principalmente a alunos com competências na modalidade e destaquei, em frente a toda a turma, através de *feedbacks* corretivos e declarativos, destacando as principais componentes críticas dos exercícios para que os alunos as pudessem trabalhar em pequenos grupos. No processo de instrução e demonstração das ajudas, recorri por vezes a alguns alunos com mais dificuldades de forma a expor à turma as principais debilidades e dificuldades de alguns elementos gímnicos, comparando a execução desses mesmos elementos com e sem ajuda. A verdade é que estes momentos só aconteceram após conhecer melhor os alunos da turma e garantir que o aluno escolhido para demonstração não se sentiria menosprezado nem rebaixado por tal acontecimento.

O momento de instrução e demonstração foi pausado, havendo essencialmente melhorias relativamente à referência de erros comuns – houve também a inclusão de alunos com maiores dificuldades aquando da demonstração, não enfatizando esses mesmos erros, mas sim a correção e as ajudas para colmatar essas dificuldades.

Reflexão aula de ginástica de solo, nº11 e 12, 11 outubro 2019

Após o aparecimento do MED e das modalidades desportivas coletivas, o processo de instrução sofreu uma grande alteração – para mais não fosse devido à natureza das modalidades. Com o aparecimento das equipas e de modalidades abertas cheias de opções de resposta e imprevisibilidade, tive obrigatoriamente de alterar a minha atuação. Com a implementação do MED (e de outros modelos de instrução) passei a realizar uma instrução e demonstração mais global, evidenciando os principais aspetos e objetivos das tarefas sem nunca dar a resposta (técnica ou tática). Apresentar à turma os objetivos da sessão e posteriormente os objetivos de cada uma das tarefas ajudou os alunos a clarificarem o que era pretendido e o que solicitava cada tarefa. Este processo orientou os alunos para a sua autonomia e responsabilidade através (acredita eu) da atribuição de um significado mais clarividente à tarefa.

A instrução desta tarefa foi sempre complementada com uma demonstração, havendo uma primeira demonstração com preensão da bola de forma a que me fosse possível orientar e explicar os objetivos desta tarefa. Após esta primeira demonstração mais pausada, realizei uma segunda demonstração com a velocidade e intensidade pretendidas.

Reflexão aula de voleibol, nº42 e 18, 22 janeiro 2020

Com o aparecimento do MED tive de realizar um balanço entre instrução e demonstração, sendo que tive também a obrigatoriedade de recorrer a todas as equipas neste processo para que nenhuma delas se sentisse desvalorizada. O equilíbrio entre instrução e demonstração ocorreu consoante os *feedbacks* que os alunos foram transmitindo, entrando aqui em jogo as ideias

construtivistas, assim como as funções existentes em cada uma das equipas. Apesar de uma primeira instrução/demonstração conjunta a toda a turma, verifiquei muitas diferenças dentro de cada uma equipas sendo isso derivado do papel dos capitães e do debate que se criou dentro de cada uma das equipas. A minha intervenção foi muito mais individualizada em termos de equipa pois as características e conhecimentos entre os alunos e entre as equipas eram bastante variadas. A natureza imprevisível dos jogos desportos coletivos fez com que se verificasse uma maior variedade de debate e envolvência em cada uma das equipas. As equipas tiveram oportunidade para trabalhar da forma que achassem mais conveniente, corrigindo-se uns aos outros, havendo inclusive momentos em que se misturaram níveis de execução dentro das equipas para que os menos hábeis pudessem aprender com os mais hábeis: criou-se assim um ambiente e uma interação entre elementos onde reinou a autonomia, a partilha e a interdependência positiva. O meu papel passou por transmitir palavras de incentivo, mas essencialmente *feedbacks* interrogativos. Tendo por base tudo isto que acabei de afirmar, podemos constatar que o processo de instrução nestas situações ocorre principalmente pela parte dos alunos. Nestas unidades didáticas em que existe muita imprevisibilidade e opções de resposta, cria-se um ambiente de aprendizagem propício ao pensamento, à cooperação e à descoberta, o que por sua vez significa que os alunos assumem um papel ativo na sua própria aprendizagem e também na dos seus colegas:

> *A gestão da turma, os momentos de instrução/demonstração e as diversas correções dos alunos têm surgido exponencialmente e naturalmente devido à dinâmica criada entre todos os que se encontravam a realizar a aula. Os próprios alunos são muitas vezes a fonte de alerta e de correção para os seus colegas. Uma das variantes desta tarefa, em pares, tinha também como objetivo essa mesma correção e trabalho cooperativo entre alunos que, embora não fosse uma tarefa assim tão simples, requeria que os dois alunos estivessem coordenados e a trabalhar de forma interdependente.*
>
> *Reflexão aula de dança, nº57, 04 março 2020*

Por fim, e tal como referi anteriormente, na abordagem à modalidade de dança, recorri inicialmente a uma instrução direta devido a achar que este tipo de instrução se adequa a modalidades mais complexas e que exigiam a criação de progressões de ensino mais explícitas e exigentes em termos de coordenação motora. Este tipo de instrução revelou-se positivo pois permitiu-me decompor os diversos passos e coreografias que foram implementados.

Falar de instrução é sinónimo de falar de palavras-chave. O uso de palavras-chave é fundamental para captar a atenção dos alunos nos aspetos mais preponderantes das diversas tarefas ou habilidades aplicadas nas aulas. Estas palavras-chave devem encontrar-se diretamente relacionadas com os aspetos críticos de uma tarefa e, tal como o nome indica, devem ser objetivas de forma a que os alunos entendam a nossa mensagem, permitindo ao professor orientar os seus alunos rapidamente para os fatores fundamentais no almejar do sucesso.

> *Para além do uso destas palavras-chave, procurei demonstrar a execução técnica correta do gesto e, mais tarde, a técnica aliada ao objetivo da tarefa que passava por realizar o primeiro toque para a zona de distribuição, demonstração essa de acordo com as condições normais da situação de aprendizagem que, por sua vez, se adequavam a uma situação específica do jogo de 2x2.*
>
> *Reflexão aulas de voleibol, nº 39, 41 e 41, 15 e 17 março 2020*

As palavras-chave são uma mais valia na hora em que precisamos de fazer o aluno entender por palavras onde queremos chegar. Uma das principais diferenças que constatei ao longo deste ano passou pela adaptação do vocabulário ao nosso público alvo. Apesar de ser algo óbvio, um dos fatores que me fazem afirmar que a experiência que tive com a turma partilhada no 6ºano se revelou surpreendente encontra-se relacionado com as diferenças constatadas em termos de palavras-chave quando comparadas com a turma residente do 10ºano. Basicamente, o que me parecia óbvio não se adequou aos pupilos do 6º ano e muitas vezes tive de arranjar outra forma de me expressar de modo a ser compreendido. O recurso às palavras-chave deve ser alvo de análise pela parte do professor, o tato pedagógico revela-se nestes pequenos pormenores em que

cada professor tem de se adaptar e mudar o chip para que a sua instrução seja clara em função do seu público alvo. Aconteceram inúmeras vezes em que as mesmas palavras-chave não resultaram dentro da mesma turma, imaginemos então a disparidade que se pode verificar entre ciclos de ensino distintos.

É importante ter um discurso claro, coerente e objetivo, de forma a não se perder tempo desnecessariamente durante a instrução das tarefas. Tal como refere Rosado e Mesquita (2015), a informação transmitida aos alunos deve ser planeada de forma a ser considerada apelativa aos alunos, fomentado interesse nos mesmos. Ainda assim, a minha maior dificuldade ao longo deste ano letivo em termos de instrução passou pelas fragilidades demonstradas em termos de conhecimento do conteúdo essencialmente na modalidade de ginástica de solo, verificando-se neste período um discurso muito racional, pouco espontâneo e pouco natural. Apercebi-me no decorrer deste ano de estágio que, para além de um bom planeamento de nível meso, a instrução assume-se como um fator chave para o sucesso de um professor pois a compreensão dos alunos é fulcral para o decorrer das aulas e para o almejar dos objetivos propostos. Segundo Arends (cit. por Fernandes, 2015), existe "uma forte relação entre a clareza do professor e o sucesso dos alunos".

6.1.2.1. Feedback pedagógico e Questionamento

O *feedback* e o questionamento assumem-se como estratégias fundamentais para a aprendizagem dos alunos pois proporciona aos mesmos uma maior consciência acerca da sua execução perante determinada ação. Recorrentemente observamos os alunos com falta de perceção em relação ao seu desempenho e cabe ao professor, recorrendo a estas duas estratégias, corrigir os seus alunos de forma a melhorar a sua performance e, consequentemente, promover a sua evolução. De acordo com Valério (2017, p. 90), o *feedback* pedagógico assume-se como "o recurso mais precioso que o docente carrega, devido à sua variedade e variabilidade, uma vez que lhe permite adequar as suas intenções ao momento exato, a determinada ação e a determinado recetor".

O feedback *pedagógico* e o questionamento assumem um papel preponderante nos mais diversos modelos de ensino pois ambos são capazes de alterar o comportamento motor no sentido do sucesso. Para que tal ocorra, o docente deve recorrer a estas estratégias atribuindo-lhes o máximo de intencionalidade, ciente dos objetivos inerentes à aula e a todo o processo de ensino de uma determinada unidade didática.

> *Os feedbacks por mim produzidos iam ao encontro de uma ocupação racional do espaço (largura) de forma a facilitar a realização dos oito passes.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº31, 06 dezembro 2019*

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe uma enorme variedade de particularidades resultantes das características únicas dos alunos e, por isso mesmo, a emissão de *feedbacks* e do questionamento surge nesse sentido, oferecendo uma possibilidade para cada aluno evoluir individualmente, ao seu ritmo, ciente das suas potencialidades e dificuldades. Ao longo da transmissão dos *feedbacks* e do questionamento apercebi-me de que deveria de selecionar apenas um aspeto/conteúdo a alterar, direcionando assim o pensamento do aluno para a resposta motora pretendida. Na emissão destes *feedbacks*, uma das estratégias recorrentemente utilizadas para direcionar o *feedback* em direção ao objetivo pretendido passou pelo recurso às palavras-chave de uma determinada componente crítica do conteúdo a ser desenvolvido.

Um outro aspeto em que senti necessidade de melhorar foi no completar do ciclo de *feedback*, sendo o completar deste ciclo fundamental para a contribuição do sucesso dos alunos.

> *Tentei cumprir com o ciclo de feedback, mas tenho consciência de que continua a ser um aspeto que tenho a melhorar. A criação do ciclo de feedback tem muito a ver com a minha reflexão na ação, sendo isto derivado do fato de estar a acontecer muita coisa em simultâneo.*
>
> *Reflexão aula de futebol, nº31 e 32, 06 dezembro 2019*

Fechar o ciclo de *feedback* faz com que os alunos se apercebam se a sua ação corresponde efetivamente ao pretendido, havendo um retorno de informação completo à sua ação motora – o ciclo de *feedback* oferece a resposta e a confirmação de que o aluno adquiriu ou realizou uma habilidade/ação motora com sucesso e se ocorreu uma modificação dessa resposta em comparação com os momentos/execuções anteriores.

> *As diversas experiências que me encontro a vivenciar no ensino mostram-me a importância de que um ciclo de feedback completo consegue transferir para um aluno, por mais não seja no que toca ao aumento da sua confiança ao longo das aulas.*
>
> *Reflexão aula de dança, nº53 e 54, 21 fevereiro 2020*

Por me encontrar ciente da minha conceção de ensino, procurei sempre recorrer ao *feedback* interrogativo (questionamento), mas também ao *feedback* informativo pois este oferece ao alunos informações concretas relativamente à forma como se executam os movimentos e os processos a desenvolver para melhorarem a sua *performance* (Schmidth, cit. por Rosado & Mesquita, 2015). Independentemente do tipo de *feedback* produzido, nas modalidades de futebol e voleibol procurei estimular nos alunos uma maior consciencialização da componente tática do jogo em detrimento da rigorosidade técnica, enquanto que na ginástica de solo, dança e aptidão física foi mais recorrente instruir e corrigir com foco nas determinantes técnicas exigidas pelas modalidades.

> *Em suma, o feedback resulta da competência das tomadas de decisão oportunas pela parte do docente que, de forma fundamentada por informações pertinentemente recolhidas durante uma observação formal ou informal, devem ter em consideração não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve (Rosado & Mesquita, 2015).*
>
> *Reflexão aula de dança, nº53 e 54, 21 fevereiro 2020*

Com o decorrer do estágio pude verificar em mim um refinamento em termos de qualidade e frequência dos *feedbacks* emitidos, interagindo com a turma de forma mais objetiva em função dos resultados e respostas pretendidos. No início do ano surgiram vezes em que emiti um *feedback* sem fechar o ciclo do mesmo, mas rapidamente me apercebi, com a ajuda do NE, que não podia virar costas aos alunos pois acabava por desperdiçar uma oportunidade pedagógica para promover a evolução do aluno em questão.

O questionamento, segundo Rosado e Mesquita (2015), assume-se como uma estratégia instrucional que promove o desenvolvimento da autonomia do aluno devido a permitir a problematização de situações e contextos em função de determinados objetivos. O desenvolvimento da autonomia reflete-se no crescimento pessoal e do trabalho de grupos pois pressupõe a adição de componentes cognitivas e afetivas nas aprendizagens dos alunos. Esta estratégia solicita também que os alunos permaneçam concentrados e focados nas tarefas, o que significa uma tendência para que se compreenda as mesmas.

> *Após algumas dificuldades em implementar e exercitar/consolidar os diversos passos, foi realizada uma pequena pausa na aula de forma a questionar os alunos acerca das suas dificuldades (…).. Foi nesta altura que surgiu, naturalmente, algumas demonstrações que tinham como objetivo complementar ou clarificar algumas instruções dadas.*
>
> *Reflexão aula de dança, nº58 e 59, 06 março 2020*

Esta estratégia orienta-se para um estilo de ensino baseado na descoberta guiada que, aliado ao trabalho por pares e em grupos, promove a autodescoberta e envolvimento ativo no processo de aprendizagem, oferecendo ferramentas para que os alunos possam construir as suas próprias aprendizagens. O modelo de AC e o MED requerem um enorme sentido de autonomia dos alunos. Este nível de autonomia dos alunos é potencializado quando se inclui o modelo de instrução MAPJ no MED, favorecendo-se assim uma crescimento conjunto e interdependente dos alunos fruto da troca de ideias estimulada dentro de cada uma das equipas.

No que toca à implementação destas duas estratégias, tal como verificado na exposição das palavras-chave e componentes críticas, senti algumas dificuldades no decorrer de algumas modalidades devido às fragilidades demonstradas em termos de conhecimento e de falta de experiência nas mesmas – embora estas dificuldades em nada se relacionem com os modelos de ensino. Nas modalidades em que me sentia mais à vontade e onde tinha mais experiência pude verificar uma maior facilidade na criação de momentos de instrução e de *feedbacks* à turma, uma vez que consegui reconhecer mais facilmente as dificuldades e os erros dos alunos para consequentemente emitir uma resposta didática e refletida. Por outro lado, nas modalidades em que o meu conhecimento era mais frágil e onde não dominada os conteúdos, senti maiores dificuldades em detetar os erros e, a partir daí, criar respostas ao desempenho dos alunos. Recorrentemente, ao longo do primeiro ano de mestrado, ouvi dizer que é difícil ensinar aquilo que não se compreende e domina, tendo sofrido na pele algumas dificuldades resultantes dessas fragilidades. A criação de *feedbacks* (informativos, interrogativos, assertivos, entre outros) encontra-se diretamente relacionada com a capacidade de deteção do erro e das suas causas.

Sei que não consegui tirar o melhor proveito possível do *feedback* pedagógico e do questionamento, mas, apesar disso, a implementação deste tipo de estratégias foi, sem dúvida alguma, um aspeto que procurei desenvolver ao longo deste ano de estágio. Tal como se pode verificar na minha conceção de ensino, uma abordagem construtivista ao processo de ensino-aprendizagem estimula a que os alunos cheguem às respostas de forma autónoma, orientados e desafiados pelas minhas intervenções e pelos estímulos que lhes são colocados nas situações de jogo.

Em jeito de conclusão, penso que consegui retirar de cada modelo de ensino aprendizagens que me orientaram nas diversas áreas da gestão e instrução do processo de ensino-aprendizagem. A existência de um grande número de modelos de ensino oferece ao docente de EF um conjunto de saberes e estratégias atrativos, atualizados, enquadrados e efetivos para que os seus alunos possam atingir o sucesso ao longo das suas aprendizagens (Valério, 2017). Os modelos de ensino são ferramentas que, sem dúvida alguma, auxiliam os professores no desenvolvimento da sua profissão, proporcionando aos seus

alunos uma prática carregada de significado, motivante e legitimada nos valores do desporto.

6.2. Educação Física no Ensino à Distância

O ano civil de 2020 ficará eternamente marcado pela epidemia mundial denominada de SARS-CoV-2, também conhecida como COVID-19. Esta pandemia foi capaz de fazer parar o planeta, alastrando-se descontroladamente por todos os quatro cantos do mundo, afetando toda a gente sem exceção. O COVID-19 forçou a uma interrupção letiva a três semanas de darmos por terminado o segundo período letivo, provocando uma mudança drástica no quotidiano da sociedade. Após mais de um mês de confinamento em casa, envolto por muitas inseguranças e dúvidas em relação ao que se iria passar no futuro a curto e médio prazo, algumas decisões políticas forçaram a uma adaptação especialmente da parte daqueles que no seu quotidiano interagem com outras pessoas para que possam exercer a sua profissão. A profissão docente foi, a meu ver, aquela que mais dificuldades sentiu para conseguir exercer a sua profissão de forma eficaz e eficiente. A epidemia mundial COVID-19 obrigou a que o nosso atual sistema de ensino sofresse alterações. Foram muitas as decisões tomadas neste curto período. A principal decisão que afetou diretamente a minha intervenção com a turma do 10ºB foi o cancelamento das aulas presencias que, de forma condicionada, passaram a decorrer através de um ensino à distância (apesar da redução da carga horária).

A internet é uma das responsáveis pela reforma imprescindível do sistema de ensino atual, sendo que esta fez parte da adaptação do sistema de educação tradicional face à evolução e necessidade do ensino à distancia, surgindo neste enlace a inclusão de redes de comunicação e de todas as tecnologias intelectuais da cibercultura que tornam o ensino à distância um método capaz, eficaz e que eleva o potencial de integração ao reduzir distâncias entre pessoas e aumentar o seu nível de informação (Bulger & Housner, cit. por Decarlo, 2016; Levy, cit. por Nascimento, 2003; Gomes, 2003). O acesso à internet assumiu um papel preponderante na disseminação de oportunidades educacionais e pessoais (Gates, cit. por Nascimento, 2003). A interligação de computadores e

pessoas em locais distantes fez com que existissem novas possibilidades de relação espaçotemporal entre educadores e educandos. A representação e distribuição dos conteúdos, assim como a comunicação entre agentes de ensino, desenvolveu-se gradualmente e em simultâneo com as novas tecnologias, possibilitando o recurso a diversas modalidades de comunicação e interação, verificando-se desta forma um aumento da frequência de interação professor-aluno e principalmente entre alunos, diminuindo-se assim os tempos de resposta (Gomes, 2003).

No caso da turma residente do 10ºB, a disciplina de EF decorreu perante aulas online. As aulas online, que foram muitas vezes alvo de debate pois colocam em evidência casos em que muitos alunos não têm acesso aos melhores equipamentos e às melhores condições de telecomunicações. A capacidade financeira das famílias da nossa sociedade são muito irregulares e, por isso mesmo, nem todos têm capacidade de usufruir do melhor software e hardware (dispositivos), nem de uma conetividade em rede capaz de suportar este meio de interação. Ainda assim, o ensino à distância é cada vez mais uma solução viável devido à plasticidade, mobilidade e atemporalidade (Marco, 2010). O autor com isto pretende afirmar que por um lado temos o professor responsável pela produção e pela transmissão de conhecimento através do ensino tradicional, enquanto que as aulas online requerem que o docente visualize os seus alunos não como recipientes de colaboração, mas sim como "recipientes de informação" onde a partilha e cocriação de conhecimento ocorre entre professores e alunos através de hábitos e comportamentos, sendo que o aluno assume uma figura central no processo de ensino-aprendizagem. Marco Silva (2008) afirmou que um computador não é somente um canal de receção para um indivíduo solitário, mas sim um campo de vastas possibilidades para a ação do sujeito que interage e opera facilmente com outros pares a partir de textos, imagens, sons plásticos e dinâmicos. Com isto podemos perceber que este meio de comunicação é capaz de extrair do aluno (e do professor) o melhor e o inesperado, fazendo com que este tipo de interação seja realmente produtivo e adequado face ao nosso contexto atual e às particularidades e capacidades inerentes aos alunos que são, cada vez mais, uma folha em branco ou uma escultura pronta para mostrar o melhor de si.

Apesar do ensino à distância poder ser realmente potencializador de aprendizagens, a verdade é que a natureza da disciplina de EF evidencia lacunas nesta abordagem. De acordo com Pierre, (cit. por Nascimento, 2003) a utilização do computador como meio de ensino à distância na EF é “um recurso recente e com escassa utilização”. No estudo levado a cabo por Darren Decarlo (2016) acerca das aulas de EF online, o autor afirma que os professores entrevistados relataram um foco no domínio cognitivo e que, consequentemente, as aulas não atendiam às diretrizes de tempo mínimo requerido para a manutenção de uma vida ativa. Sendo esta uma disciplina baseada no desporto, com características de contacto entre alunos, especificidade de materiais e espaciais, entre outros, urge a necessidade de se realizar uma adaptação à disciplina neste ensino à distância, onde modalidades coletivas (futebol, voleibol, andebol) e algumas individuais (badminton, natação) são substituídas por aulas de aptidão física e dança por exemplo. Descorar estas modalidades não nos obriga a simplesmente ignorá-las: a verdade é que podemos passar para os alunos a componente teórica para que, num futuro, os mesmos tenham consciência das diversas particularidades e fundamentações teóricas que sustentam as mais diversas modalidades. Analisando o panorama com que me deparei no início da pandemia, foram poucas as opções viáveis de que dispunha para abordar as aulas de EF, sendo que recorri a aulas práticas e teóricas de aptidão física. De qualquer forma, estou seguro de que esta foi a minha melhor opção. Se as aulas forem devidamente desenvolvidas, segundo Kretschmann (cit. por Decarlo, 2016), poderemos estar a potencializar a motivação dos alunos para a disciplina através do uso da tecnologia. Paris e Turner (cit. por Hartnett, 2016) descrevem a motivação como o 'mecanismo' de aprendizagem. A motivação pode influenciar o que aprendemos, como aprendemos e quando escolhemos aprender (Schunk & Usher, cit. por Hartnett, 2016). Pesquisas mostram que os alunos motivados têm maior probabilidade de realizar atividades desafiadoras, de se envolverem ativamente, desfrutando e adotando uma abordagem profunda de aprendizagem fundamentada por um bom desempenho, persistência e criatividade (Ryan & Deci, cit. por Hartnett, 2016).

Ficou estipulado numa reunião entre os professores de EF da escola residente que a interação entre professores e alunos ocorreria através de sessões síncronas e assíncronas. Quando fui confrontado com esta realizado do

ensino à distância, o meu principal objetivo passava por criar planos de aula e momentos de competição em que existisse interação entre todos os agentes envolvidos. Após ter verificado uma boa dinâmica entre as equipas na modalidade de futebol, decidi que seria vantajoso voltar a essa mesma divisão na esperança de que os alunos se envolvessem de forma positiva como o tinham demonstrado anteriormente. Competição e equipas faz-me recordar imediatamente o MED. A aplicação do MED surgiu mais uma vez de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos através do trabalho em pequenos grupos ou equipas, favorecendo uma melhor interação entre alunos e entre equipas. Tal como verifiquei anteriormente, a divisão da turma por equipas fez com que os alunos agissem com interdependência, motivando-se mutuamente, fomentando-se assim a interação, debate e troca de ideias entre todos. Apesar do número reduzido de aulas e estando condicionado pela recetividade da turma, tive a preocupação de criar desafios semanais descontextualizados unicamente de uma abordagem de atividade física exigente, fazendo com que os alunos com uma preparação física mais débil pudessem também obter sucesso nestas tarefas. Tal como Darren Decarlo (2016) afirma, alguns dos fatores que influenciam positivamente os níveis de atividade física dos alunos são o conhecimento da competência das habilidades motoras e o prazer oferecido pelos desafios cognitivos que se verificam ao longo das aulas de EF: não era minha intenção criar testes ou questionários para avaliar os alunos em termos de conhecimentos, mas sim estimular os alunos ao raciocínio que lhes fizesse superar as tarefas propostas.

Posto isto, a minha ideia para estas aulas de ensino à distância passou por criar interatividade (e uma certa interdependência) entre os diversos alunos e equipas da turma. Esta interatividade tinha como objetivo desenvolver comportamentos de compromisso para com os seus colegas de turma e de equipa. Estas aulas online, especialmente nas aulas assíncronas que decorreram através de desafios semanais, assumiram uma particularidade onde o aluno foi convidado à livre criação de conteúdo que, de forma contagiosa, fez com que todos os alunos e equipas passassem a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Um outro aspeto a favor das aulas online tem também a ver a parte social das aulas de EF, que permitem a interação entre professor e alunos, assim como uma interação aluno-aluno. Nesta perspetiva, o meu papel

passou por deixar de ser um transmissor de saberes para se converter num desafiador/formulador de problemas, provocando assim desafios constantes aos alunos que, envolvidos numa dinâmica intra e interequipas, passaram a ser os próprios gestores e implementadores de exercícios de atividade física.

As aulas síncronas decorreram através da plataforma Microsoft Teams onde se verificaram, para além de algumas aulas teóricas acerca da aptidão física, circuitos de treino funcional e pequenos testes através de questionários online. De forma a tornar este processo de ensino mais cativante, o mesmo decorreu sempre sob competição que foi contínua em toda a unidade didática. Nestas aulas online procurei atribuir às equipas o máximo de independência e momentos de interação entre as diferentes equipas, ressalvando-se o sentido de autonomia e responsabilidade em todas as aulas. Tendo consciência das características dos alunos da turma, posso afirmar que, tal como estava à espera, o processo de ensino e aprendizagem decorreu com uma necessidade de interação e partilha de conhecimento/informação entre os alunos e as diversas equipas. Outro problema com que também me deparei foi com a inacessibilidade de todos os alunos a material de hardware e software que os fizesse participar nas aulas: neste caso, a única coisa que pude fazer passou por solicitar vídeos, num período extra-aula, dos diversos momentos de avaliação e competição que foram implementados. Apesar do bom clima existente dentro da turma e de todas as condicionantes inerentes a este processo novo para todos, verificou-se pouca interação entre os alunos da turma no decorrer das aulas online, contrastando-se com a enorme dinâmica e interação que se pôde verificar no decorrer dos desafios online inter e intraturma.

No decorrer das aulas síncronas procurei oferecer aos alunos um momento de competição interativo onde se pudessem encontrar atividades e exercícios variados. Com o controlo do tempo e do número de repetições a ser atribuído aos próprios alunos, consegui desenvolver a responsabilidade e autonomia dos mesmos. As aulas síncronas decorreram com grande ênfase na componente prática através de exercícios de treino funcional, condição física. Para além destes pequenos circuitos de treino funcional, foram implementados testes e questionários online. Relativamente ao circuito de treino funcional, os momentos competitivos decorreram segundo duas metodologias:

- Competição “Contra Relógio”: cada elemento da equipa terá de realizar um determinado número de repetições e a pontuação da equipa será em função do tempo médio realizado por cada elemento (número de repetições igual para todos);
- Competição “Last Man Standing”: cada elemento da equipa terá de realizar um determinado número de repetições sendo que esse número de repetições varia consoante a divisão previamente feita em cada equipa (divisão do número de repetições da equipa por cada aluno) e a pontuação da equipa será determinada pelo tempo do aluno que terminar por último.

Os desafios semanais, que surgiram de forma a colmatar a carga horária das aulas assíncronas, surgiram com o intuito de incentivar os alunos a manter alguma atividade física no período de confinamento. Para além de manter os alunos fisicamente ativos, desafiei a turma a envolver os seus familiares e amigos a assumir um estilo de vida mais ativo. Os desafios semanais teriam de ser devidamente comprovados através de um pequeno vídeo ou fotos. A competição relativa aos desafios semanais encontrava-se esquematizada de forma a que cada aluno que cumprisse com o estipulado amealhasse pontos para a sua equipa. A pontuação destes desafios encontrava-se estruturada por níveis, em função do tempo e/ou do número de repetições onde, por exemplo, se pretendia aferir o número de agachamentos em 3 minutos ou então o tempo máximo (até 3 minutos) de agachamento estático na parede. Para além deste tipo de pontuação, foi também atribuída pontuação aos alunos que demonstrassem criatividade na realização dos mesmos: treino com familiares, temática, montagem de vídeo, descrição das componentes críticas dos exercícios, entre outros.

Criar este ambiente de aprendizagem em que todos os alunos interagiram entre si de forma a amealhar mais pontos para a sua equipa foi a estratégia por mim idealizada para que os alunos da turma cumprissem com os tempos mínimos de atividade física semanal: 150minutos de atividade física moderada. Face a este meu objetivo e tendo em conta os resultados e a participação e a interação da turma no decorrer das primeiras aulas online, posso afirmar que o meu principal objetivo foi cumprido. A escolha das tarefas e dos desafios, o

modelo competitivo implementado na turma e a insistência para com a importância de uma vida ativa foram, a meu ver, alguns dos passos e parâmetros chave que fizeram com que os alunos se sentissem motivados para a prática de atividade física. Com a turma envolvida e motivada com o processo de ensino-aprendizagem, os resultados encontravam-se visíveis a todos e a postura dos alunos nos diversos momentos espelhavam isso mesmo. Após três semanas iniciais em que a minha turma residente competiu de forma interna, dentro da turma, os restantes elementos do núcleo de estágio propuseram que este momento de competição se alargasse às três turmas alocadas ao núcleo, criando-se assim uma competição inter-turmas. Independentemente do desfecho da competição, pude verificar que cerca de 80% da turma se encontrava comprometida com os diversos momentos de competição e que, em todas as equipas, se criaram rotinas de forma a que todos os elementos trabalhassem e se motivassem mutuamente. Entre discutir ideias e relembrar os prazos de submissão dos vídeos (para os alunos mais distraídos), creio que se criou uma boa interação dentro das equipas, entre equipas e entre professores e alunos. Perante um momento de adversidade consegui criar metodologias e estratégias para que os meus alunos fossem ativos e criativos, mas o que mais me deixa satisfeito tem a ver com a capacidade de autonomia e responsabilidade que foram incutidas nos alunos desde o início do ano letivo.

CAPÍTULO 7

A ABORDAGEM REFLEXIVA NO MEU CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

7. A ABORDAGEM REFLEXIVA NO MEU CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

7.1. Observação

Os momentos de observação foram uma bela surpresa tendo em conta a crença que eu tinha acerca desta tarefa. O regulamento do EP discrimina que todos os EE devem observar os seus colegas de NE ou então algum professor mais experiente de forma a oferecer ao estagiário oportunidade para aprender e evoluir tendo por base uma postura crítica face ao que este se encontra a observar. No momento anterior ao início do estágio, olhava para a observação como um fator importante para o meu crescimento e desenvolvimento profissional, mas só após as primeiras observações é que me consciencializei de que somos muito mais proativos e recetivos ao que se passa à nossa volta após clarificarmos as dificuldades e as particularidades que o processo de ensino exige.

O ato de observar permite-nos obter informações acerca de qualquer um dos parâmetros da profissão docente, apresentando-nos informações desde a avaliação, reflexão, atribuição de feedbacks, assim como qualquer outro indicativo visual que nos forneça informações passíveis de melhoria do nosso desenvolvimento profissional (Valério, 2017). Ao longo deste ano foram realizadas inúmeras observações às aulas dos meus colegas de NE, assim como a aulas do PC, tendo ocorrido diversos momentos de debate e reflexão dos apontamentos provenientes destes momentos de observação: entender a perspetiva do outro e o porquê das suas decisões é uma maneira muito válida para entendermos as perspetivas e intencionalidades dos outros. Estes momentos de observação e pós-observação foram encarados como momentos de aprendizagem pois evidenciaram muitos aspetos importantes e que devemos ter em conta enquanto lecionamos: posicionamento, postura, escolha de tarefas, organização do espaço e da turma… Observar os meus colegas e debater com eles acerca das nossas aulas foi fundamental para que eu pudesse crescer enquanto docente: análise e reflexão juntamente com uma postura crítica resulta num momento de debate onde todos saem a ganhar. Observar, refletir e debater

sobre essa mesma observação fez-me entender e clarificar os aspetos positivos e negativos de uma sessão, destacando-se assim os diversos fatores que se deve ter em consideração numa aula – por mais ínfimos que sejam. O bom relacionamento vivido dentro do núcleo de estágio foi fundamental para que conseguíssemos retirar ilações dos nossos debates, não havia receio em partilhar uma opinião ou emitir uma crítica ao nosso colega – inevitavelmente chegamos todos a bom porto. Uma conclusão a que cheguei com estes momentos de observação é que o ponto de vista de quem está a observar a aula é sempre diferente do ponto de vista de quem orienta a mesma pois enquanto lecionamos não nos conseguimos aperceber de tudo aquilo que se passa ao nosso redor. Confrontar aquilo que observamos com as opiniões de quem observa é fundamental para que possamos modificar e antever as nossas atitudes, comportamentos e planeamento.

O sucesso destes momentos de observação intensificou-se quando dentro do mesmo NE nos deparamos com situações e planeamentos semelhantes, tornando assim possível confrontar as ideias colocadas em prática e compará-las com as diversas situações e contextos em que estas decorrem. Observar as aulas dos meus colegas na mesma modalidade e ano de escolaridade fez com que me apercebesse de que cada um tem uma maneira própria de abordar e implementar algumas estratégias próprias dos diversos modelos de ensino, já para não falar da escolha das tarefas de forma a alcançar certos e determinados objetivos. Compreender também as dificuldades comuns a cada par faz-nos precaver algumas situações com que nos poderemos deparar, quer em termos de gestão da aula, instrução, formação de grupos, emissão de *feedbacks*, entre outros.

De forma a termos um guia durante os diversos momentos de observação, o PC facultou-nos uma ficha de observação de aula que serviu como guia e orientou a nossa perspetiva sobre os diversos momentos de observação. Estes momentos de observação corresponderam a três objetivos distintos. Esta definição de objetivos orientou-nos no sentido do que deveríamos observar e avaliar. Os três momentos de observação encontravam-se divididos em: 1) Ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; 2) Rentabilizar maximamente o tempo de aula - Gestão; 3) Melhorar a qualidade da informação – Instrução.

Observar as aulas dos meus colegas fez-me alargar a perspetiva que tinha acerca das minhas aulas. Ser observado foi também importante pois vi clarificadas algumas respostas, dificuldades e necessidades dos meus alunos. Nos momentos de observação aos meus colegas de NE retirei informações úteis e ideias que foram utilizadas ou tidas em conta durante o meu processo de ensino. Diversos momentos de observação resultaram numa alteração das minhas crenças acerca da abordagem das diversas modalidades, sendo que, de uma forma geral, consegui retirar de todas as observações alguns contributos para o meu crescimento enquanto profissional docente. É incrível a diversidade de perspetivas, metodologias e análise de um único momento. Debater e refletir acerca das minhas aulas e dos meus colegas, em comunidade de prática, foi fundamental para que este ano de estágio possa ser considerado um sucesso. Ainda assim, de modo a poder crescer ainda mais enquanto docente, devo conseguir adquirir ferramentas para que eu próprio reflita acerca das minhas ações no processo de ensino-aprendizagem. Realizar este processo de forma autónoma é fundamental para que o meu crescimento não estagne… Mas ter do meu lado os meus colegas de NE, assim como o PC e o PO, foi fundamental para que os diversos momentos de observação contribuíssem para o meu crescimento, para o crescimento dos meus colegas e para o crescimento do nosso grupo enquanto NE.

O objetivo último deste ano de estágio passou por proporcionar aos alunos oportunidades para que estes adquiram e desenvolvam competências e aprendizagens na área do desporto, contribuindo-se desta forma para o seu crescimento motor, cognitivo e socioafetivo. O ambiente de comunidade de prática criado dentro do NE foi fundamental para que ocorressem momentos de partilha e debate de metodologias, aprimorando-se desta forma a nossa intervenção perante os alunos.

7.2. Reflexão

Falar sobre a reflexão é tão ou mais complicado que refletir concretamente… Porque refletir pressupõe mudança e todas as mudanças pressupõe uma nova reflexão. Fui constantemente estimulado e encorajado a, durante a minha formação inicial, desenvolver competências de reflexão de forma a manter uma intervenção didática bem-sucedida e robusta. No decorrer do primeiro ano de mestrado foi-nos falado das diversas modalidades e conceitos de reflexão que vão desde a reflexão na ação, passando para uma reflexão sobre a ação, terminando com uma reflexão sobre a reflexão na ação. Os diversos níveis deste processo surgem de forma crescente, gradual, sendo resultado da capacidade observar e criticar aquilo que ocorreu durante o planeamento e durante a aplicação dos planos de aula.

Uma boa reflexão pressupõe que consigamos antever os problemas e as necessidades dos alunos no seu processo de aprendizagem. Refletir pressupõe conseguir agir, no momento, perante uma situação imprevisível ou que não se encontrava planeada. Se tal acontecer, teremos sempre respostas para, primeiramente, aquilo que se encontra a acontecer, o que irá acontecer, o que poderemos fazer e o que devemos fazer de forma a podermos responder eficazmente tendo em consideração uma análise do momento (Perrenoud, cit. por Valério, 2017).

Uma das poucas certezas com que iniciei este ano de estágio foi que a reflexão deveria fazer parte do meu quotidiano enquanto docente de forma a desenvolver competências nesta área e de forma a atribuir significado a esta tarefa fundamental na conduta e na construção da minha identidade enquanto profissional da docência. Refletir pressupõe uma constante adaptação e necessidade de compreensão das mudanças que devem ser postas em prática na minha intervenção enquanto docente, procurando-se desta forma atingir metas e resultados coincidentes com os objetivos definidos para os alunos e as diversas unidades didáticas.

Uma boa rotina implementada no NE passou pela criação de momentos de debate, sendo esta uma necessidade demonstrada por todos os EE deste núcleo. Esta necessidade surgiu após nos apercebermos de que as reuniões com o PC não eram suficientes para abordarmos todos os pormenores e

dificuldades sentidas durante as nossas aulas. Apesar da reflexão exigir um elevado grau de autonomia de cada um dos EE através da capacidade de estruturação de um pensamento crítico sobre um assunto ou acontecimento, a verdade é que só consegui compreender efetivamente a minha prática e resolver algumas das minhas debilidades após conseguirmos criar um ambiente de partilha e troca de ideias dentro do núcleo. Com isto, consegui efetivamente detetar alguns erros e propor novas estratégias com vista à sua resolução.

Alguns dos principais momentos de reflexão ocorridos ao longo deste ano de estágio ocorreram após os momentos de avaliação onde, de maneira clara e evidente, se compararam os objetivos estabelecidos para a turma nas diferentes modalidades e os objetivos definidos por mim durante o planeamento de cada uma das unidades didáticas. Será que o que planeei correspondeu efetivamente ao que foi aplicado? São este tipo de momentos que nos fazem orientar a nossa reflexão, sendo que esta deve compreender as minhas perceções e ideias, mas principalmente as informações que nos são transmitidas pelos outros – sejam elas visuais, verbais ou motoras.

Um aspeto que se encontra diretamente ligado com a reflexão é a observação. Os momentos de observação, como retratado acima, permitem que o professor consiga receber *feedbacks* em relação à sua prestação mediante a observação realizada pelos seus pares, criando-se assim oportunidades para o professor confrontar as suas opiniões e perspetivas com um outro panorama. Este processo de observação-reflexão permite ao professor realizar uma relação prático-teórica entre o seu pensamento/planeamento e a ação. Os *feedbacks* e críticas recebidos da pare de quem nos observada devem ser interpretados enquanto críticas construtivas de modo a que possamos fazer um tratamento dessas informações em prol do nosso desenvolvimento enquanto docentes.

Refletir é sinónimo de uma maior eficácia de ensino pois oferece-nos a possibilidade para um reajustamento na planificação das próximas seguintes. Aprender a refletir significa entender e justificar o processo de ensino, não ficando somente por uma descrição do mesmo. Refletir pressupõe analisar fatos e hipóteses, não se tratando apenas de uma obrigação, mas sim uma necessidade para alguém que procura recorrentemente atingir melhores prestações e patamares de excelência.

7.3. O processo de Avaliação

O ato de avaliar propriamente dito assumiu-se como um dos principais momentos mais inquietantes deste ano de EP. Recorrentemente, no decorrer das diversas modalidades, procurava incansavelmente obter uma fórmula mágica, sagrada, que fosse capaz de avaliar os alunos evidenciando a sua evolução e as suas reais competências. A avaliação assume-se com um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem pois é a partir desta que se inicia o planeamento das respetivas unidades didáticas e se realiza adaptações para que se possam definir objetivos coincidentes com as necessidades exigidas pelas modalidades e que, simultaneamente, se adequem às capacidades e potencialidades dos alunos. A avaliação encontra-se, portanto, relacionada com as capacidades de planeamento e realização de um docente. De forma a terminar a abordagem a uma unidade didática, a avaliação surge de forma a determinar e quantificar a evolução e as aprendizagens dos alunos, aferindo-se desta foram se o processo de ensino-aprendizagem foi adequado e propiciador do desenvolvimento dos alunos.

No decorrer deste ano de estágio foram implementadas as diversas variantes da avaliação: a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS). Todas estas modalidades de avaliação permitem gerir e regular a qualidade do ensino e da aprendizagem. Tal como referi anteriormente e de acordo com Goldberg e Sousa (cit. por Fernandes, 2015), a avaliação está diretamente ligada à avaliação dos objetivos, o que significa que a mesma se encontra relacionada com o controlo da qualidade do planeamento. Um processo de avaliação claro permite ao alunos entender os diversos aspetos fulcrais no seu processo de aprendizagem, servindo assim como indicador da sua *performance*, auxiliando-o no seu crescimento e desenvolvimento dentro de cada uma das unidades didáticas.

A avaliação dos alunos encontra-se clarificada nos critérios de avaliação da disciplina, sendo os parâmetros expostos nestes critérios uma referência quer para os alunos, quer para o professor. Os critérios gerais de avaliação da escola residente encontram-se divididos em dois domínios: Domínio das Atitudes e Comportamentos e Domínio dos Conhecimentos e Competências. Dentro do Domínio das Atitudes encontramos o saber ser e saber estar, sendo que este

parâmetro corresponde a 15% da nota final. Relativamente ao Domínio dos Conhecimentos e Competências podemos encontrar o Trabalho de Aula que corresponde a 25% e os Momentos Formais de Avaliação que correspondem a 60% da nota final da disciplina. Estes critérios de avaliação modelaram o meu planeamento e a minha intervenção para com os alunos pois 40% da nota final encontra-se relacionada com a pontualidade, assiduidade, o respeito pelos colegas e professor, o empenho, a participação, autonomia, cooperação, entre outros (Atitudes e Comportamentos + Trabalho de Aula), o que me fez atribuir grande importância a estes valores no decorrer das aulas e dos diversos momentos de avaliação. Este tipo de avaliação foi realizado com recurso à observação direta e a grelhas de registo criterial. A atribuição de 40% a estes parâmetros faz com que muitos alunos consigam alcançar nota positiva à disciplina apesar das suas dificuldades teórico-práticas. Relativamente aos Momentos Formais de Avaliação recorri fundamentalmente à observação direta e a diversas grelhas de registo criterial de modo a aferir as classificações dos alunos neste domínio, assim como a testes práticos e escritos de forma a poder avaliar os alunos em termos de conhecimentos da cultura desportiva e das competências de ação nos elementos tático-técnicos das diversas modalidades.

Na conceção das diversas grelhas de avaliação criterial relativas aos Momentos Formais de Avaliação, tive de ter em consideração as normas da escola pois deve haver uma regularização de metodologias e grelhas de avaliação de forma a que as diversas turmas do mesmo ano de escolaridade e ciclo de ensino se possam equiparar. Neste processo, o PC encontrou-se constantemente atualizado e à corrente da situação de forma a que se mantivesse esta semelhança e equidade dentro do grupo de professores de EF.

O primeiro momento de avaliação que decorreu neste ano de estágio foi naturalmente a AD. A grelha de avaliação utilizada foi resultado de algum debate entre todos os elementos do NE, tendo sido aprovada pelo PC. Este trabalho colaborativo entre os EE ocorreu devido a todos os elementos do NE se encontrarem presentes nas diversas turmas e nas diversas modalidades que seriam alvo de uma AD, sendo este um momento de avaliação importantíssimo para o planeamento das diversas unidades didáticas. O propósito desta decisão foi o de se poder avaliar pormenorizadamente os alunos com recurso a uma grelha criterial, dividindo-se o número de alunos por todos os elementos do NE.

Os resultados da AD serviram essencialmente para orientar o processo formativo e determinar os seus objetivos em função da análise dos conhecimentos e aptidões que os alunos transpareceram neste momento de avaliação inicial. No meu caso, realizei somente a AD em duas modalidades, uma individual e outra coletiva, de forma a obter os níveis de desempenho dos alunos. No caso da ginástica de solo, a AD decorreu através de uma análise criterial de algumas habilidades gímnicas fundamentais, enquanto que no caso da modalidade de voleibol esta avaliação decorreu através de situações de jogo reduzidas de 1x1 onde se pretendia avaliar os conteúdos base da modalidade, passando-se para o jogo de 2x2 onde se pretendia avaliar a presença ou ausência de comportamentos tático-técnicos específicos. Através desses resultados conseguir planear mais facilmente os conteúdos das diferentes UD e estabelecer os respetivos objetivos. Devido à AD ter sido realizada em núcleo, o planeamento das diversas modalidades foi feito de forma mais consciente e aprofundada, embora a realização da AD pela parte de três pessoas distintas originasse alguma disparidade em termos de determinação de níveis dos diferentes critérios. A realização da AD por parte de todo o núcleo permitiu que o professor da turma tivesse uma maior liberdade para controlar a turma, gerir as diferentes partes da aula e, simultaneamente, registar o desempenho de cada um dos alunos na AD, o que é, por si só, uma tarefa complexa. Tal como referido anteriormente, a AD decorreu segundo uma avaliação criterial, critérios esses uniformizados pelo NE e pelo PC. Para que a AD decorresse da melhor forma, em primeiro lugar, tive de dominar os critérios para que a avaliação decorresse de forma tranquila e incisiva. Posteriormente ao domínio dos critérios, senti algumas dificuldades em identificar os alunos, o que atrasou e condicionou ligeiramente a minha intervenção.

No caso particular da turma partilhada e tendo por base o escasso período disponível para abordar as quatro modalidades, a AD desta turma realizou-se no decorrer das primeiras aulas através de um processo de descoberta e de tentativa e erro. A experiência com esta turma serviu para compreendermos as nuances específicas na lecionação de um 6º ano de escolaridade, tendo ficado para segundo plano aspetos como as AD. Apesar de não ter existido nenhum momento formal, contei com a ajuda da professora coo-cooperante para

estruturar as diversas unidades didáticas e planos de aula de forma a potencializar as aprendizagens dos alunos.

Relativamente à AF, sou da opinião que a mesma ocorre diariamente, de forma informal, através dos mais variados *feedbacks* emitidos pelo professor ou pelos colegas da turma, tendo como objetivo o de informar o aluno acerca do desenvolvimento das suas aprendizagens. A avaliação formativa revela-se extremamente importante pois é capaz de evidenciar aspetos a melhorar e estratégias para superar os erros e lacunas do processo de ensino-aprendizagem. A aplicação do MED no decorrer das modalidades coletivas contribuiu para que a AF nas aulas fosse uma constante. Desempenhar funções e tarefas no decorrer das aulas fez com que os alunos fossem constantemente avaliados pelos seus colegas. Os sistemas de *accountabilitty*, como referido anteriormente, encontravam-se relacionados com situações de jogo específicas que, por sua vez, se encontram direcionadas para os diversos objetivos delineados para a sessão e para a unidade didática. Assim sendo, esta análise estatística contribuiu para uma responsabilização dos alunos e também para uma avaliação de cada um dos alunos e das equipas em função dos resultados e das pontuações alcançadas. Esta informação acerca do rendimento desportivo das equipas, se for realizada de forma deve ser cuidada e monitorizada, permite evidenciar a evolução das equipas ao longo das tarefas de aprendizagem, otimizando-se assim o processo de aprendizagem.

Para terminar, o processo de AS decorreu de forma muito semelhante ao verificado com a AD. A avaliação final dos alunos deve transparecer, em síntese, uma visão global do processo de aprendizagem do alunos em termos dos seus conhecimentos, competências e atitudes. A natureza das tarefas aplicadas aquando da AS foram muito semelhantes às tarefas aplicadas aquando da AD de forma a que se pudesse fazer uma comparação direta entre estes dois momentos. De uma maneira geral, nas modalidades individuais procurou-se implementar sequências de elementos específicos, de forma sequencial e fluída, enquanto que nas modalidades coletivas se favoreceu a implementação de situações de jogo reduzidas para apreciar os conteúdos mais simples, transitando-se para uma situação de jogo mais complexa de forma a se poder avaliar os comportamentos específicos dos alunos e a capacidade dos alunos conseguirem colocar em pratica as execuções motoras mais vantajosas perante

um obstáculo. Contei com o apoio dos alunos durante este momento de avaliação especialmente nas modalidades coletivas em que se aplicou o MED. Devido aos alunos se encontrarem organizados por equipas e de cada uma das equipas se encontrar responsável pelo desempenho de funções como árbitro ou cronometrista, tive então a possibilidade para me focar única e exclusivamente na avaliação dos alunos aquando da AS. Outro recurso utilizado e que me auxiliou na realização da AS foi o recurso a câmaras de vídeo para, num momento posterior à aula, poder confirmar os critérios alcançados por cada um dos alunos. Tal como se pôde verificar na AS, o domínio da modalidade e dos conteúdos a avaliar revelava-se extremamente importante de modo a que esta avaliação fosse o mais correta e justa possível. Obviamente que tive a vida facilitada na modalidade de futebol devido a essa ser a minha modalidade de eleição – a identificação de comportamentos padrão ocorre de forma quase automática, sendo muito mais fácil classificar o aluno consoante a deteção destes comportamentos (ou ausência dos mesmos).

De forma a atribuir significado e conteúdo pedagógico aos diversos momentos de avaliação, incluindo a AF, optei por emitir *feedbacks* às prestações dos alunos durante estes momentos de avaliação de forma a informar os alunos acerca de aspetos a melhorar, fazendo com que as avaliações fossem também elas encaradas como um momento de aprendizagem.

O momento de AS dos alunos permite-nos realizar uma análise final acerca do seu processo de ensino-aprendizagem. Esta análise é extremamente importante pois, para além de verificarmos se os alunos alcançaram ou não os objetivos propostos, é capaz de nos indicar se o planeamento efetuado pelo professor foi adequado ao estado inicial da turma ou se as suas intervenções durante as aulas foram capazes de ir ao encontro daquilo que se encontrava idealizado. Esta análise ao desempenho dos alunos deixava-me muito inquieto pois, obviamente, o sucesso dos alunos evidenciaria o meu sucesso enquanto docente… E nada me deixava mais ansioso que isso mesmo.

Ao longo das diversas modalidades e momentos de avaliação procurei implementar ao máximo a minha conceção de ensino, oferecendo à turma um modelo de gestão e/ou instrução que desenvolvesse a sua autonomia através da atribuição de responsabilidades às equipas. Na unidade didática de futebol e voleibol, de forma a se poder oferecer algum tipo de critério de avaliação em

relação ao trabalho de aula e ao domínio da atitudes e comportamentos, foi atribuída pontuação às equipas que demonstraram fair play e cooperação/trabalho em equipa, sendo este um indicador de avaliação de referência para os alunos da turma. Relativamente aos momentos de avaliação através de situações de jogo mais ou menos complexas, procurei recorrer a um estilo de ensino construtivista (tal como em todas as aulas) onde a tomada de decisão e execução motora dos alunos privilegiasse a compreensão do jogo.

Devido ao término precoce das aulas do segundo período, a AS da turma partilhada do 6º ano de escolaridade foi realizada num momento à posteriori ao término das aulas. Esta avaliação foi realizada recorrendo à conceção e preenchimento de grelhas de avaliação com recurso a critérios de execução, tendo sido aprovada pelo professor cooperante e pela professora coo-cooperante. Devido a não ter existido nenhum momento formal de avaliação, o preenchimento das grelhas de avaliação tiveram em consideração o desempenho dos alunos em todas as aulas antecedentes à interrupção letiva provocada pela pandemia.

No decorrer deste EP e com o desenvolvimento da minha prática docente inerente ao mesmo, pude verificar que com o passar do tempo e das modalidades a tarefa de avaliar foi-se tornando cada vez mais fácil. Isto deveu-se ao fato de me ter esforçado para compreender as nuances que rodeiam a avaliação dos alunos, focando-me estritamente no essencial através da delegação de tarefas para os alunos. Delegar tarefas para os alunos foi uma das estratégias de planeamento que facilitaram a minha prática nestas aulas. Um aspeto desafiante ao longo deste ano letivo passou pela realização do momento de avaliação a 26 alunos da turma residente, tendo sido um enorme desafio que se acentuou em modalidades como a ginástica de solo e a dança – modalidades em que não domino totalmente os seus conteúdos. As dificuldades em recolher informação durante os momentos de avaliação fizeram com que tivesse de adotar algumas estratégias de modo que me pudesse focar nestes momentos de avaliação a que os alunos atribuem muita importância.

CAPÍTULO 8

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

8. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Ciente de que a atuação do professor não se restringe unicamente à lecionação das aulas, a área da Participação na Escola e Relação com a Comunidade retrata acerca de todas as atividades não letivas realizadas pelo EE. Estas atividades encontram-se diretamente relacionadas com a disciplina de EF devido ao incentivo para a prática desportiva que as mesmas proporcionam aos alunos. Fazer parte do planeamento, implementação e gestão de atividades não letivas oferece aos EE a possibilidade de interagirem com outros professores e alunos, assim como prepará-los para outros domínios inerentes à profissão, experiências fundamentais para a formação docente: aqui foi evidente o desenvolvimento e o crescendo das minhas capacidades de interação e socialização com a comunidade escolar. No capítulo que se segue irei evidenciar o meu contributo nas atividades desportivas promovidas pelo grupo de professores de EF. De uma maneira geral

8.1. Dia Europeu do Desporto Escolar

A primeira atividade letiva implementada pelo grupo de professores de EF foi a comemoração do Dia Europeu do Desporto Escolar. Para que tal acontecesse, numa das reuniões do grupo de professores EF, ficou decidido que a comemoração deste dia decorreria de forma a promover o desporto escolar na escola através de uma atividade de voleibol, sendo esta a única modalidade representada no desporto escolar por esta escola.

Para dinamizar esta atividade em termos logísticos, foi necessário recorrer à montagem de dois megacampos de voleibol que se situaram nos campos externos da escola, estando cada um destes campos divididos em vários campos mais pequenos. A montagem do espaço ficou ao encargo de todos os professores da disciplina, tendo sido necessário colocar os postes de voleibol nestes espaços, traçar uma fita de um lado ao outro do campo e posicionar os sinalizadores de forma a delimitar os pequenos campos. Num dos megacampos decorreram jogos com alunos do ensino secundário, através do jogo de 3x3,

enquanto que no outro megacampo se desenvolveu o jogo de 2x2 direcionado para alunos do ensino básico. As dimensões dos campos foram adaptadas ao número de elementos e à forma de jogo.

Participaram nesta atividade todos os alunos que tiveram aulas da disciplina naquele dia, assim como qualquer aluno que quisesse participar durante os intervalos. No decorrer da atividade foi possível verificar o comprometimento e o envolvimento da grande generalidade dos alunos, apesar de surgirem recorrentemente equipas desequilibradas ou alunos perturbadores dos jogos.

Apesar de, num modo geral, a atividade em si ter corrido bem, alguns aspetos poderiam ter sido efetivamente melhorados. O planeamento desta atividade de última hora refletiu-se na falta de dinâmica e nos constrangimentos de uma atividade muito simples. Apesar das dimensões do campo terem sido as adequadas, a verdade é que estando dois campos lado a lado fez com que existisse uma interrupção recorrente nos jogos fruto de uma invasão de campo por um jogador ou uma bola externa ao jogo. Isto comprometeu a segurança dos alunos, sendo que a montagem dos campos deveria de ter sido feita com um espaçamento entre os campos. Felizmente nada aconteceu, tendo existido uma adaptação destes aspetos no turno da tarde, construindo-se novos campos com distanciamento entre os mesmos.

No decorrer destes jogo a minha função passou por arbitrar os mesmos e por gerir as diversas equipas, sendo que não perdi também a oportunidade para observar e analisar os meus alunos que se encontravam nesta atividade. O facto de ter alunos da minha turma na atividade fez com que tivesse de transmitir feedbacks aos mesmos, sugerindo algumas modificações regulamentares no jogo para que todos os alunos se conseguissem envolver na atividade e assumir um bom desempenho. Para além de promover a modalidade de voleibol e o desporto escolar na escola, foi possível constatar o respeito, a cooperação e a superação, sendo estes valores fundamentais ligados ao desporto e à disciplina de EF.

8.2. Dia Mundial da Alimentação e do Exercício Físico

A atividade de *peddipaper* desenvolvida pelo grupo de professores de EF de forma a celebrar o dia Mundial da Alimentação e do Exercício Físico assumiu-se como uma estratégia para a educação dos alunos em prol da saúde. Esta atividade contou com a participação de 99 alunos. Esta atividade baseou-se na realização de um percurso com informações relativas ao tema alimentação e do exercício físico, assim como diversos jogos de exercício físico. Para concluir este *peddipaper* os alunos tiveram de recolher 5 objetos, responder a 10 perguntas relacionadas com o tema e superar 2 provas de exercício físico de forma a amealhar o maior número de pontos. O *peddipaper* foi realizado dentro da EC, no recinto coberto e nos espaços exteriores, com início na zona de lazer.

A dinamização deste evento foi feita por todos os professores de EF, tendo havido também a divulgação de posters 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.

Sendo esta uma atividade que se desenvolve todos os anos, a mesma já se encontrava devidamente planeada dos anos anteriores e, por isso mesmo, algumas das funções implementadas durante este *peddipaper* passaram pela recolha de inscrições, pelo controlo dos tempos de saída e chegada e pela montagem, organização e controlo dos alunos aquando dos jogos. Durante esta atividade fiquei responsável por receber as inscrições das diversas equipas, por controlar os tempos de saída e de chegada, assim como pela atribuição da pontuação às diversas equipas.

Sendo esta uma atividade já desenvolvida em anos anteriores, não surgiram contratempos na implementação da mesma, tendo tudo decorrido dentro da normalidade: os alunos participaram com entusiasmo na atividade e interagiram no decorrer dos diversos desafios. De forma a conseguir cativar mais alunos para esta atividade, algumas das sugestões propostas passavam por incrementar atividades mais dinâmicas no *peddipaper* através da criação e/ou adição de mais jogos (dividindo-os por todos os professores presentes), assim como definir um prémio para a equipa vencedora.

8.3. Corta Mato Escolar

O Corta Mato Escolar assume-se como um grande marco para o Desporto Escolar de todas as escolas do país. Esta é a atividade com maior visibilidade no panorama nacional, sendo uma atividade de fácil implementação e desenvolvimento. A primeira fase do Corta Mato Escolar decorreu na Quinta do Covelo sendo esta uma atividade onde participaram somente alunos da escola dos diversos escalões competitivos. O objetivo desta atividade passou, mais uma vez, por promover o desporto escolar e o exercício físico junto dos jovens, sendo o atletismo uma modalidade acessível e que pode ser realizada em pequenos grupos, sendo atrativa para muitos alunos.

Todos os professores inseridos no departamento de EF ficaram responsáveis pela organização da atividade. Para que os alunos pudessem participar, foi necessário recorrer a autorizações dos encarregados de educação. Para além disso, após se receberem todas as inscrições, foi necessário agrupá-las por género e escalão. À exceção da receção das inscrições, todo os professores da disciplina auxiliaram na atribuição e recolha de dorsais, escolta dos alunos até ao parque, montagem da linha de partida e da meta, assim como na delimitação dos percurso que tinham distâncias entre escalões e géneros.

À semelhança das atividades anteriores, a divulgação deste evento ficou ao encargo de todos os professores de EF que procuraram incentivar os alunos para a participação no evento. Relativamente à gestão da atividade, durante a atividade o NE ficou responsável por: organizar e gerir os recursos alimentares para o final da prova, supervisionar diversos locais do percurso, fotografar e filmar diversos momentos da atividade e; recolher o material após o término da competição. A maior responsabilidade atribuída passou pelo controlo de um ponto no percurso, evitando assim que os alunos se enganassem, deliberadamente ou não. Para além do registo fotográfico, procurei motivar os alunos durante a realização da prova.

O Corta Mato escolar na escola decorreu de forma positiva, não tendo existido nenhum imprevisto que perturbasse o desempenho dos alunos e a dinamização da atividade. Um aspeto a destacar nesta atividade passou pela motivação demonstrada por todos os intervenientes, sendo um momento de diversão e interação para muitos alunos.

8.4. Desporto Escolar

O voleibol é a modalidade de eleição na escola cooperante sendo a única modalidade que se apresenta no desporto escolar através de uma equipa feminina e uma equipa masculina. O projeto encontra-se a ser coordenado por uma professora de EF que acompanha uma série de alunos que, anos após ano, continuam a praticar a modalidade na escola, mantendo-se assim vivo o voleibol na escola. Apesar desta ser a única modalidade com desporto escolar na escola, o único pedido que me foi feito enquanto EE foi o de divulgar a modalidade junto da turma de forma a angariar novos participantes. Da minha turma residente consegui atrair quatro alunas para a equipa.

É muito redutor para uma escola apresentar somente uma modalidade no desporto escolar. O fato da escola assumir condições espaciais muito limitadoras faz com que seja impossível incutir aos EE a responsabilidade para estes assumirem esta ou outra modalidade no desporto escolar: o que acontece é que, entre as 8:20h e as 18:30h, a escola não tem disponível nenhum espaço para a prática desportiva, sendo que todos os espaços se encontram ocupados com aulas. Esta limitação espacial faz com que os horários dos treinos fossem alocados a um período extracurricular, entre as 18.30h e as 20h. Apesar desta ser uma modalidade que me atrai bastante, não foi possível coordenar os treinos e os jogos das equipas de voleibol com a minha disponibilidade devido a me encontrar ligado a um projeto externo à escola e que se assume como uma das minhas fontes de rendimento. O fato de poder adicionar uma experiência neste campo faria com que se propiciasse um maior contacto com a comunidade escolar e com diferentes alunos de diferentes idades.

Apesar desta lacuna na minha formação enquanto docente, posso afirmar que a minha experiência em contexto de treino permitiu-me desenvolver competências inerentes e coincidentes com aquelas que se podem relatar aquando da orientação e supervisão de uma modalidade no desporto escolar – o contexto escolar e o contexto desportivo são distintos, mas que se assumem enquanto algo auspicioso.

CAPÍTULO 9

OS MODELOS PEDAGÓGICOS NA MINHA DESCOBERTA ENQUANTO PROFESSOR DE EF

9. O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA E OS OBJETIVOS SOCIAIS DOS ALUNOS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A RELAÇÃO COM OS ÍNDICES DE ESFORÇO E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS ATRAVÉS DA UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DA MODALIDADE DE VOLEIBOL.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo examinar de que modo o Modelo de Educação Desportiva se relaciona com os objetivos sociais e os índices de esforço e satisfação dos alunos numa unidade didática de voleibol. Um total de 24 alunos (13 raparigas e 11 rapazes), pertencente ao décimo ano de escolaridade, concordaram em participar no estudo. O grupo de alunos participou numa unidade didática de voleibol constituída por 13 aulas (distribuídas por 4 sessões de 100 minutos e 5 sessões de 50 minutos). A recolha de dados foi através do preenchimento de um questionário, em dois momentos, antes e após a unidade didática. O questionário incluiu a referência a objetivos sociais, assim como à perceção dos índices de esforço e satisfação dos alunos. Para além desta recolha de dados, foi também realizada uma entrevista semiestruturada aos alunos, assim como uma reflexão crítica pela parte do professor acerca da sua intervenção e observação das aulas com o propósito de analisar as perceções e reações dos alunos. Apesar de não terem existido diferenças estatisticamente significativas, é possível verificar um ligeiro aumento nos valores pré-teste relativamente à Satisfação, Esforço e Afiliação. A afiliação foi o parâmetro em que os alunos demonstraram uma maior evolução nos resultados. Os dados qualitativos revelaram uma alteração positiva nos alunos em relação à sua perceção de esforço e satisfação ao longo da aplicação do MED numa unidade didática de voleibol, evidenciando também a importância da afiliação e do trabalho em equipa no seu envolvimento e desenvolvimento de capacidades tático-técnicas inerentes à modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; OBJETIVOS SOCIAIS, ESFORÇO E SATISFAÇÃO; VOLEIBOL; EDUCAÇÃO FÍSICA.

9.1. Introdução

Tal como refere Hastie, Farias e Gutierrez (2013), as decisões políticas e comerciais têm afastado o desporto do seu potencial educativo. Os profissionais da área do Desporto e da Educação Física (EF) são cada vez mais responsáveis por defender e posicionar estas duas áreas enquanto componentes educacionais. Oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar uma experiência desportiva através da EF, transmitindo as ideologias do Desporto, torná-los-á recetores das qualidades inerentes ao Desporto através de um ambiente em que as experiências positivas de aprendizagem assumem significado (Hastie et al., 2013). O Modelo de Educação Desportiva (MED), de Siedentop, é um modelo através do qual o desporto pode ser ensinado dentro da EF, onde o foco passa pela promoção das suas qualidades educativas.

Numa fase inicial deste ano de Estágio Profissional (EP), em que ainda me encontrava a adaptar-me às rotinas de um professor de EF, apercebi-me de que a disciplina não se assume enquanto uma disciplina influente para a grande maioria dos alunos da minha Escola Cooperante (EC). O Desporto e a EF são fundamentais na vida dos alunos pois estes oferecem benefícios em termos da sua saúde, física e psicológica, bem-estar e qualidade de vida, reduzindo-se assim a possibilidade de surgirem doenças hipocinéticas. A partir deste momento, fiquei determinado em tentar realizar algo distinto de forma a conseguir oferecer aos meus alunos uma experiência desportiva que lhes ficasse na memória. Com o primeiro período já a decorrer e de forma a ter tempo para perspetivar uma unidade didática com sustentabilidade, eu e o meu colega de núcleo da turma do 10ºG decidimos inovar através de um desenvolvimento da unidade didática de voleibol que iria acontecer no período seguinte. A nossa ideia passou pela interação e competição entre as duas turmas de forma a examinar os índices motivacionais e os índices de esforço e satisfação antes e depois da unidade didática. Já com a unidade didática a decorrer, apercebemo-nos de que teríamos de ter objetivos distintos no projeto de investigação-ação devido às duas turmas apresentarem índices motivacionais diferentes – superiores no caso da minha turma. Tendo em conta estas diferenças, em diálogo com o Professor Orientador ficou decidido que o objetivo do meu estudo passaria por examinar de que modo o MED se relaciona com os objetivos sociais e os índices de esforço e satisfação dos alunos na unidade didática de voleibol.

A realização deste projeto de investigação-ação surgiu com o intuito de analisar o efeito do Modelo de Educação Desportiva (MED) na turma, realizando-se uma análise pormenorizada aos índices de esforço e satisfação dos alunos no desenvolvimento de uma unidade didática de voleibol, assim como a perceção de concretização dos objetivos sociais resultante da implementação do MED. Para além disto, a realização deste projeto permitiu-me essencialmente aprofundar conhecimentos relativamente ao MED onde senti grandes melhorias na minha capacidade de planeamento e gestão da aula pois, para além de um maior conhecimento das diversas nuances do MED, tive a possibilidade de trabalhar em parceria com um colega de núcleo de estágio. Trabalhar em estrita colaboração com outro professor estagiário fez com que surgissem mais momentos de debate entre nós, originando-se assim mais momentos de troca de ideais que, inevitavelmente, se refletiram nas minhas ações em aula e extra-aula. Com a realização deste projeto procurei melhorar em alguns aspetos como o questionamento, a atribuição de responsabilidades aos alunos, a rentabilização do tempo de empenhamento motor através de tarefas de *accountabilitty* ou de *promo-based learning*, entre outros.

Relativamente às investigações em torno das temáticas a examinar neste estudo, foram vários os documentos que pude ter como referência. Wallhead et al. (2013) examinaram os índices de participação no jogo de alunos desmotivados numa época desportiva através do MED, tendo chegado à conclusão de que os alunos com maiores índices de motivação relatam uma maior perceção de esforço e satisfação em comparação com os alunos com índices médios e baixos de motivação. Por conseguinte, os alunos com índices médios de motivação apresentaram uma maior perceção de esforço e satisfação em comparação com alunos com baixos índices de motivação. Hastie et al. (2013) examinaram os benefícios da realização de quatro épocas desportivas através do MED, num processo que englobava três países distintos e alunos do ensino básico. A análise às respostas dos alunos e dos professores mostra-nos que a ligação entre alunos de países distintos pertencentes à mesma equipa era significativa pois os alunos assumiam uma identidade e um objetivo em comum. Wallhead, Garn e Vidoni (2013) exploraram os objetivos sociais dos alunos em EF após um ano de vivências em torno do MED, tendo explorado também a relação entre estes objetivos sociais e a perceção de esforço e satisfação dos

alunos na disciplina de EF. Os resultados deste estudo, realizado no ensino secundário, demonstraram a forte contribuição que os objetivos de reconhecimento social possuíram nos índices de relacionamento e na perceção dos níveis de satisfação dos alunos. Wallhead, Garn e Vidoni (2014) examinaram o efeito do MED em duas épocas desportivas na motivação dos alunos para a educação física e a atividade física no lazer em alunos do ensino básico, tendo concluído que no perfil motivacional dos alunos se inclui a perceção de esforço e satisfação dos mesmos nas aulas de EF.

Os estudos de investigação anteriormente mencionados não abordam unicamente a modalidade de voleibol. Ainda assim, os estudos referidos anteriormente sofreram oscilações em termos de épocas desportivas (1 ou 2 anos), assim como no número de modalidades abordadas. Os estudos de Wallhead, Garn, Vidoni e Youngberg (2013) e de Hastie et al. (2013) desenvolveram-se em torno da modalidade de andebol, enquanto que os estudos de Wallhead et al. (2013) e de Wallhead et al. (2014) se desenrolaram em torno do hóquei de campo, voleibol, andebol e basquetebol. Apesar do foco dos estudos não passar unicamente pela modalidade de voleibol, a verdade é que a natureza dos jogos supramencionados remete na sua totalidade para os jogos desportivos coletivos.

Os resultados dos estudos evidenciam relações positivas entre o MED, os objetivos sociais e os índices de esforço e satisfação dos alunos. Ainda assim, deve realçar-se que os professores envolvidos nos estudos contam com uma vasta experiência na profissão docente e na aplicação do MED, sendo que existe pouca informação acerca desta temática com professores estagiários.

9.2. Modelo De Educação Desportiva

Os Modelos Instrucionais são modelos de ensino que possuem uma abordagem muito peculiar e distinta às diversas modalidades desportivas. Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que fornecem uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto. O Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop fundamenta-se em ideias construtivistas e enfatiza o papel socializador do Desporto através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas auxiliares ao jogo e no próprio jogo, tendo sido um modelo que foi desenvolvido na busca de maneiras mais educativas de apresentar o desporto no currículo escolar e permitir que as atividades desportivas assumam maior significado para os seus alunos (Siedentop, cit. por Wallhead et al., 2013). O MED integra fatores-chave como a afiliação, a competição formal e o clima de festividade, enfatiza-se assim o papel socializador do Desporto através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas auxiliares ao jogo e no próprio jogo. Este modelo instrucional promove aprendizagens contextualizadas através de experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF (Graça & Mesquita, 2017). Este modelo permite que o desporto possa ser ensinado dentro da disciplina de EF com foco na promoção das suas qualidades educativas (Siedentop, cit. por Hastie et al., 2013).

Um dos grandes objetivos do MED passa pela aquisição de comportamentos de observação e cooperação entre os seus intervenientes, assim como com a criação de um envolvimento e de uma cultura desportiva onde permaneça o respeito, fair play, entreajuda e superação. As unidades didáticas no MED são caracterizadas pela competição formal, ou seja, todos os momentos competitivos são contabilizados para uma classificação. Para além destes momentos competitivos, surgem também eventos festivos ou culminantes de forma a permitir que os alunos vivenciem uma celebração significativa do jogo e do desporto em si. Em todo este processo é importante reforçar a atmosfera festiva característica do desporto que enfatiza todo este contexto (Hastie et al., 2013).

De forma a que fosse criado um ambiente propício à aprendizagem e envolvimento dos alunos, Siedentop definiu que: os alunos devem jogar o maior

tempo possível e, para que tal aconteça, as equipas devem ser formadas por um reduzido número de alunos; as regras de jogo devem ser modificadas e adaptadas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos e; os alunos devem assumir funções distintas à de jogador ao longo deste processo, nas quais aprendem a ser treinadores, árbitros, treinadores, cronometristas, árbitros de mesa, entre outros (Hastie et al., 2013; Wallhead & O'Sullivan, 2005).

Para os alunos, o MED é uma forma mais atraente de EF pois estes percebem que existe um nível de propriedade curricular através da atribuição de funções e responsabilidades que os fazem sentir e agir em equipa (Hastie, 2012). Para os professores, o modelo também é visto como atraente principalmente porque eles veem os alunos desenvolverem maior interesse pela matéria (Kinchin, cit. por Hastie et al., 2013).

A EF assume-se como uma disciplina de prática social onde o envolvimento com a natureza relacional exige que olhemos para além dos benefícios inertes às atividades físico-desportivas. Nesta disciplina temos de ter em consideração a cultura de pares existente que influencia diretamente as experiências dos alunos na EF, uma vez que se propõe que isso seja influenciado pelo desejo de aceitação pelos pares e inclusão de grupos, sendo esta uma das forças motivadoras mais importante na vida quotidiana dos adolescentes (Cotterell, cit. por O'Donovan, 2003).

9.3. Objetivos Sociais

Os objetivos sociais são importantes para os praticantes de Desporto e da EF pois estes estão relacionados com as suas experiências positivas e negativas (Allen, 2005). Os objetivos sociais, para além objetivo de aprovação social proposto por Maehr e Nicholls no ano de 1980, discriminam objetivos de relacionamento social como a afiliação, o ser popular e o divertimento com os pares. Segundo a pesquisa de Allen (2005), os participantes nesse seu estudo evidenciaram que mantêm vários objetivos sociais e que as suas definições sociais de sucesso não se restringem somente a obter aprovação social. Apesar da identificação de múltiplos objetivos sociais no desporto, existem poucas pesquisas que transmitam uma abordagem de múltiplos objetivos sociais. Allen (cit. por Allen, 2005) sugeriu que esta escassez de estudos de investigação nesta

temática se deve à falta de uma conceituação clara dos múltiplos objetivos sociais e de uma ferramenta de medição válida e confiável.

Alguns dos motivos sociais para a integração no Desporto (e na EF) são o estar com amigos e o fazer parte de uma equipa (Brustad, cit. por Allen, 2005). Os resultados da investigação acerca do relacionamento com os pares indicaram que ser bom numa modalidade é uma das maneiras de ganhar popularidade entre os envolventes, mas, no entanto, esta mesma investigação afirma que um indivíduo pode ganhar popularidade como jogador por ser bom numa modalidade independentemente de pertencer ao grupo mais popular. Para os jovens, o desejo de aceitação pelos seus colegas e a sua inclusão num grupo são uma grande força motivadora no seu envolvimento social (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013).

Allen (cit. por Allen, 2005) propôs uma abordagem conceitual para examinar a motivação social no Desporto, tendo chegado à conclusão que o Desporto tem significado para os participantes pois oferece oportunidades para alcançar objetivos sociais. A investigadora argumentou ainda que a necessidade de conexões sociais era um estimulador do comportamento direcionado para objetivos em contextos sociais como o Desporto, e que a conquista no Desporto também assume preponderância em termos sociais.

O questionário apresentado por Allen em 2005 (SMOSS - *Social Motivational Orientations in Sport Scale*) baseou-se na análise de investigações sobre os objetivos sociais no Desporto e na Educação. A investigadora propôs duas orientações motivacionais sociais que refletiam preocupações com o desenvolvimento ou a demonstração de conexões sociais (Figura 1). A primeira dessas orientações motivacionais sociais foi uma orientação para a afiliação, refletindo uma preocupação com o desenvolvimento de relações recíprocas e com experiências sociais positivas. A outra orientação remetia para a aprovação social, ou seja, aceitar-se através da demonstração e afirmação das relações sociais. Esse objetivo de aprovação social refletiu-se na ênfase em ganhar estatuto social e em obter reconhecimento de outras pessoas por meio do envolvimento de alguém no Desporto.

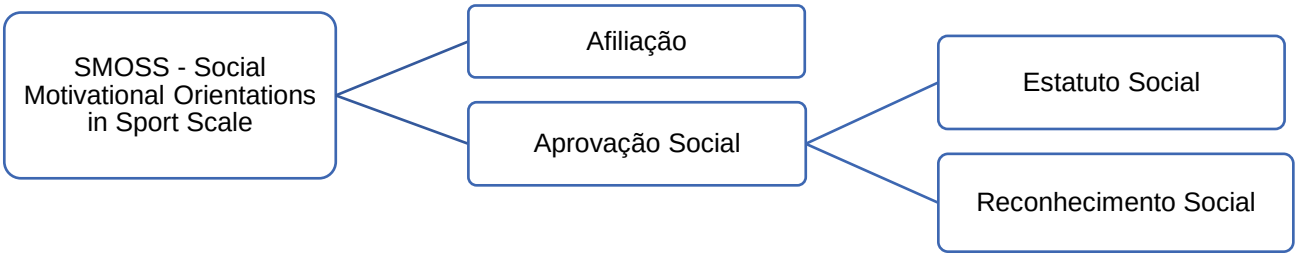


Figura 1 – O SMOSS e as suas orientações motivacionais sociais (Allen, 2005)

De seguida serão discriminados os 15 items pertencentes ao SMOSS desenvolvido por Allen no ano de 2005 (Figura 2). O SMOSS inclui sete items relativos à Afiliação, quatro item relativos ao Estatuto Social e, por fim, quatro item relativos ao Reconhecimento Social.

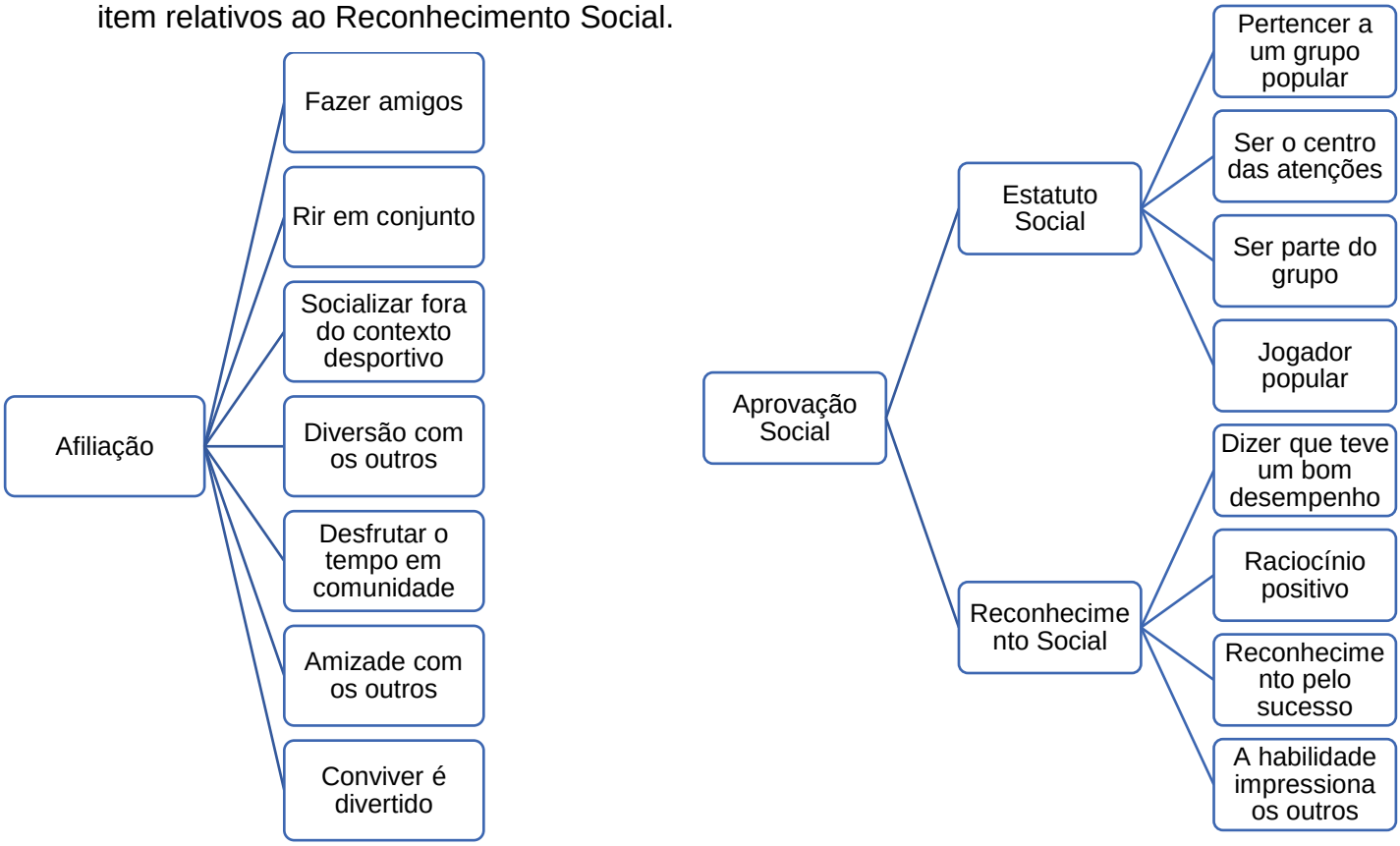


Figura 2 - Afiliação, Estatuto Social e Reconhecimento Social (SMOSS)

9.4. Perceção de Esforço e Satisfação

McAuley, Duncan e Tammen (1989) realizaram um estudo acerca das "propriedades psicométricas da motivação intrínseca num ambiente desportivo competitivo" de forma a analisarem mais pormenorizadamente a motivação intrínseca. Este era um tema que fora debatido sob inúmeras perspetivas, onde os efeitos do feedback positivo e negativo, assim como os efeitos da competição na motivação intrínseca dos alunos foram aspetos tidos em conta. Algumas das dificuldades em analisar e medir a motivação intrínseca ligada ao desporto deve-se pela necessidade de examinar, entender e prever efetivamente o papel de qualquer construto psicológico no comportamento humano.

Diversos autores do Rochester Motivation Research Group (McAuley et al., 1989), desenvolveram uma medida multidimensional da experiência dos sujeitos em relação a tarefas experimentais: *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI). O IMI é uma ferramenta de avaliação flexível que determina os níveis de motivação intrínseca dos sujeitos como uma função aditiva das dimensões subjacentes de interesse-satisfação, competência, esforço-importância e tensão-pressão. Inicialmente o IMI continha um total de 27 itens, tendo ocorrido posteriormente reduções em cada subescala que, aparentemente, continuaram confiáveis e, portanto, alguns itens foram excluídos. Cada um destes itens poderá ser facilmente adaptado ao contexto em que decorre a investigação – "Sou bastante habilidade nesta atividade" poderá ser alterado para "Sou bastante habilidoso a servir a bola de ténis" (McAuley, Duncan, & Tammen, 1989).

Tendo em conta que o atual projeto de investigação-ação pretende examinar os índices de esforço e satisfação dos alunos através da uma prática diferenciada da modalidade de voleibol, o questionário aplicado à turma compreendeu as subescalas do Interesse-Satisfação e do Esforço-Importância, não tendo sido aplicado portanto a totalidade do IMI. De seguida, encontra-se exposto a estrutura global do IMI (Figura 3), assim como os diversos itens das subescalas Interesse-Satisfação e do Esforço-Importância (Figura 4).

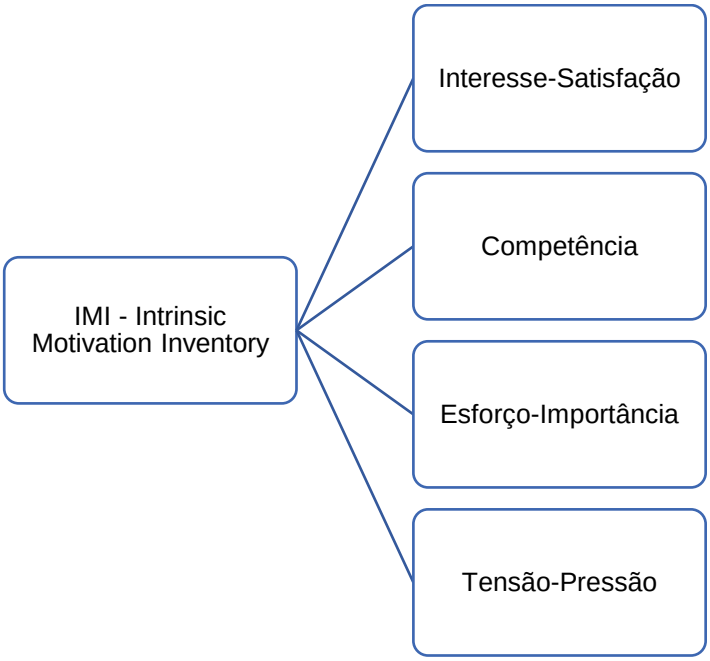


Figura 3- O IMI e as suas subescalas (McAuley et al., 1989)

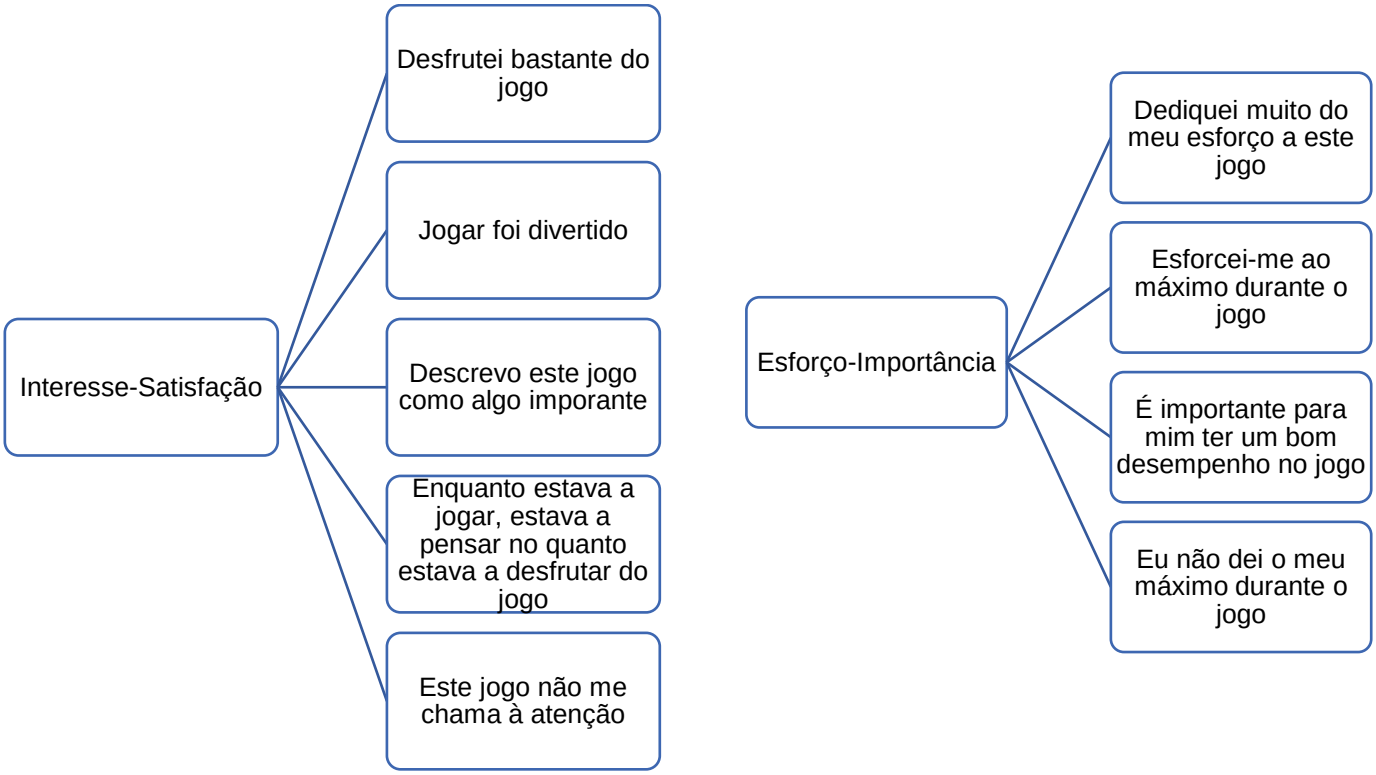


Figura 4 - Subescala Interesse-Satisfação e Esforço-Importância (IMI)

9.5. A Implementação do MED na Unidade Didática de Voleibol

O voleibol encontra-se presente no programa nacional de EF desde o primeiro ano do 2ºCiclo do Ensino Básico. Esta modalidade, introduzida no quinto ano, encontra-se idealizada para que no 10ºano de escolaridade os seus alunos se encontrem no nível avançado. O ensino de um jogo desportivo de difícil aprendizagem tal como é o voleibol, que se revela de um aspeto de natureza técnica prevalecente, "resvalou para que a técnica tomasse a dianteira e fosse, por isso, o principal critério na escola de situações de aprendizagem" (Mesquita et al., 2017). Estes mesmos autores afirmam que o reconhecimento de uma lacuna no ensino desta modalidade levou a que se criasse um modelo de ensino que fornecesse uma estrutura global e coerente que clarificasse os seus objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos. O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) surgiu através da criação e desenvolvimento das tarefas utilizadas nas aulas, que se alteravam em função dos objetivos para a aula assim como das características (níveis) dos alunos. Segundo Mesquita et al. (2017), o MAPJ acentua a necessidade de o praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções – faz com que "a acessibilidade ao uso intencional e oportuno da técnica" passe pela "compreensão dos processos mediadores, na medida em que sem o praticante compreender o que faz e porque faz, a sua ação perde significado" (Mesquita et al., 2017).

Ao longo desta unidade didática ocorreu uma utilização dos modelos de ensino MAPJ e MED de forma a que ocorresse um processo de ensino-aprendizagem onde existisse uma "valorização dos aspetos de perceção, compreensão e tomada de decisão; adequação das formas de jogo à capacidade dos praticantes", mas também a fomentação da autonomia ao longo deste processo (Mesquita et al., 2017). Para que tal ocorresse, as diversas tarefas da aula foram objetivas de forma modificada e concreta, sendo um bom ponto de partida para a compreensão do jogo e respetiva resolução de problemas existentes. A conceção do MAPJ tem em atenção a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem, num esforço de alinhar os diversos conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo (Mesquita et al., 2017). O MED, através da ênfase dominante na valorização da dimensão humana e cultural do desporto, promove aprendizagens contextualizadas através de experiências

educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF. Um aspeto muito importante deste modelo é que o mesmo considera a pessoa que "mora" no praticante, promovendo a sua formação pessoal e social – pois a Educação Física vai para lá da simples prática desportiva.

9.6. Objetivos

OBJETIVO GERAL:

o Examinar os efeitos da implementação de um programa "aumentado" de interação social interturmas do MED na perceção de concretização dos objetivos sociais e perceções de esforço e satisfação dos alunos numa unidade didática de voleibol.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

o Examinar o impacto de um programa "aumentado" de interação social interturmas do MED nas perceções de concretização dos objetivos sociais e perceções de esforço e satisfação dos alunos (do início para o final da unidade didática);

o Examinar a influência da aplicação de diferentes estratégias pedagógicas (Competição intraturma e inter-turmas, *Content-embedded Accountabilitty*, Evento Culminante inter-turmas, entre outros) no desencandear dos objetivos sociais e perceções de esforço e satisfação dos alunos.

9.7. Material e Métodos

9.7.1. Participantes

O presente estudo teve como amostra uma turma do décimo ano escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. A escola onde decorreu este estudo encontra-se situada no centro da cidade do Porto, sendo uma escola onde predominam turmas do ensino secundário. A turma alvo de estudo era composta por 26 alunos, embora dois alunos da turma se encontrassem sob atestado médico ao longo da unidade didática de voleibol. Assim sendo, a amostra da turma era composta por 24 alunos (13 raparigas e 11 rapazes; idade média = 15 anos).

No início do ano letivo, os alunos foram questionados acerca das suas modalidades de eleição, evidenciando aquelas que gostavam mais. Foi pedido aos alunos que classificassem a modalidade de voleibol numa escala de 0 a 5, sendo o 0 correspondente a “Não Gosto” e o 5 a “Gosto Muito”. As respostas dadas pela turma mostram que a modalidade voleibol é uma das modalidades favoritas da turma, havendo uma média igual a 4 relativamente ao seu gosto pela modalidade. Apesar da análise deste pequeno indicador, os alunos não foram questionados acerca das suas razões para tal resposta. É de realçar que 2 alunos da amostra eram atletas federados na modalidade de voleibol.

9.7.2. Plano do Estudo

É importante referir que a unidade didática de voleibol surge no início do segundo período, logo após a lecionação das modalidades de ginástica de solo e futebol que se desenvolveram com a implementação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC) e do MED respetivamente. Com isto pretendo realçar que a turma já se encontrava minimamente familiarizada com o MED, embora na unidade didática de voleibol tivessem surgido novas equipas e um contexto completamente distinto.

O estudo resultou da implementação do MED na unidade didática de voleibol constituída por 9 sessões, correspondendo a 13 aulas de 50 minutos, que se encontram distribuídas por quatro sessões de 100 minutos e cinco sessões de 50 minutos. Tendo em conta o número sessões disponíveis assim como as particularidades exigidas pelo estudo de investigação-ação, o presente estudo encontra-se dividido em cinco fases (Quadro 2).

O desenvolvimento das aulas de voleibol da turma ocorreria em consonância com o trabalho desenvolvido numa outra turma, da mesma escola e ano de escolaridade, pertencente ao Curso de Línguas e Humanidades. O MED ao longo desta unidade didática incorporou alguns dos fatores como: afiliação, competição formal, clima de festividade, record e evento culminante. Em ambas as turmas foram criadas três equipas com o mesmo nome e identificação, sendo que a divisão dos alunos ocorreu em função das suas habilidades, havendo uma grande heterogeneidade de competências dentro da mesma equipa. A formação as equipas coube ao professores estagiários

investigadores com base na avaliação diagnóstica e no perfil de cada aluno (responsabilidade, autonomia e liderança). Aquando da criação das equipas, os professores investigadores idealizaram também a divisão de cada uma das equipas por níveis de forma a que os momentos competitivos fossem mais nivelados e, consequentemente, mais motivadores para os alunos. Para alem da motivação, o trabalho por níveis possibilitou a todos os alunos a inclusão em momentos competitivos equilibrados, onde a exigência e a dificuldade das tarefas foi adaptada em função das competências desses alunos.

A **primeira fase** da unidade didática e do respetivo projeto de investigação-ação remeteu para a sessão número 1 em que, após aplicar o questionário inicial (pré-teste), foi explicado à turma a estrutura e o desenvolvimento da unidade didática, expondo os seus principais objetivos e conteúdos. O questionário aplicado encontra-se nos anexos (Anexo 3).

A **segunda** e **terceira fase** encontram-se relacionadas com o desenvolvimento propriamente dito da unidade didática de voleibol. Em cada uma das fases foi abordado as formas básicas do jogo de voleibol, o 2x2 e o 3x3 respetivamente. Na segunda fase, entre a segunda e sexta aula, foram introduzidos e exercitados conteúdos tático-técnicos do jogo de 2x2, havendo uma especial atenção para a compreensão e para a aquisição/desenvolvimento de comportamentos táticos do jogo. Ao longo de todo este processo, a explicação e implementação de regras foi algo enfatizado pelos professores que, de forma contínua e regular, foram sendo aplicadas através de momentos de competição entre equipas. A sétima e oitava aula, também pertencente à segunda fase, remeteu para o primeiro Torneio 2x2 onde participaram ambas as turmas. A terceira fase ocorreu entre a nona e a décima segunda aula, onde foram abordados os conteúdos tático-técnicos mais simples desta forma de jogo. Apesar dos objetivos das aulas serem orientados para as componentes táticas do jogo, não surgiu nenhuma restrição em termos técnicos apesar de, por exemplo, o bloco e o remate terem sido dois conteúdos que não foram abordados propositadamente – apesar do passe de costas ter sido um dos conteúdos abordados nesta unidade didática, a verdade é que nunca surgiu nenhuma condicionante que levasse os alunos a aplicarem este gesto (embora fosse esclarecida a sua relação com a variabilidade das opções de ataque).

Quadro 2 - Plano do Estudo

Fases	I	II							III					IV	V
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13	14
Descrição	Aplicação do questionário inicial (pré-teste) + Explicação da UD aos alunos	Introdução e Exercitação da Posição Média, do Passe de Frente e do Serviço Por baixo.					Consolidação de todos os conteúdos abordados: Torneio 2x2 – 10ºB + 10ºG		Introdução e Exercitação do Passe em Suspensão e do Passe de Costas					Aplicação do questionário final (pós-teste)	Entrevista semiestruturada aos alunos + Análise e discussão dos resultados
		Introdução e exercitação da Ocupação Racional dos Espaços, Prosseguir, Transição/Ajustamento e Diferenciação de Papéis.							Introdução e Exercitação da Variabilidade das Opções de Ataque e do Retorno						
				Introdução e Exercitação da Manchete								Torneio 3x3 Extracurricular – 10ºB e 10ºG			
					2x2						3x3				

Ao longo destas duas fases, a implementação de tarefas ficou ao encargo dos professores, havendo assim uma intencionalidade em abordar em cada aula um conteúdo e objetivo específico (as tarefas de informação foram sempre conduzidas pelo professor). A instrução dos exercícios foi dada pelo professor da turma, sendo que a demonstração ocorreu sempre com recurso às diversas equipas e alunos de ambos os níveis. Apesar da escolha das tarefas e momentos de instrução/demonstração se desenvolverem sob o olhar do professor, as diversas equipas foram estimuladas a trabalharem independentemente de forma a que se pudessem corrigir mutuamente, havendo, portanto, um trabalho de interdependência dentro de cada equipa. Apesar de existirem dois níveis dentro de cada equipa, o desenvolvimento e a divisão das equipas ao longo das tarefas de refinamento, aplicação ou extensão ficaram ao encargo de cada uma das equipas, havendo assim a possibilidade dos alunos se autorregularem e emitirem *feedbacks* aos seus próprios colegas. Foi possível observar diferenças entre equipas onde, por exemplo, algumas equipas preferiram misturar os dois níveis para que os alunos com mais dificuldades tivessem uma melhor aprendizagem, ou então definir que o capitão ou sub-capitão ficaria responsável, à vez, por ajudar e emitir *feedbacks* sempre que necessário no nível de alnos com maiores dificuldades. Ao longo deste processo, cada um dos professores interveio sempre que achou pertinente, realizando uma nova instrução, demonstração ou *feedback* sempre que necessário. A competição foi uma constante ao longo de todo o processo. Ao longo da unidade didática surgiram dois momentos de competição interturmas distintos: 1) competição informal, em que cada equipa, nas suas aulas, tinha como objetivo acumular o maior número de pontos para a pontuação geral da sua equipa através de tarefas que se encontravam de acordo com os objetivos da aula e; 2) competição formal, onde cada equipa competia diretamente contra as outras equipas num trabalho colaborativo de equipas mistas em termos de género e em termos de turmas – Torneio 2x2 ou 3x3. É de realçar que ao longo dos diversos momentos de competição informal, em cada uma das turmas, a pontuação encontrava-se relacionada com os conteúdos/objetivos direcionados para essa mesma aula: por exemplo, no jogo de 2x2, se o 1º toque fosse direcionado para a zona de distribuição (perto da rede) precedente de comunicação entre alunos, essa mesma jogada valeria 2 pontos ao invés de 1. Portanto, esta forma de

responsabilidade incorporada no conteúdo, *Content-embedded accountabilitty*, ocorreu ao longo das diversas tarefas competitivas realizadas durante toda a unidade didática de voleibol, havendo um relacionamento entre isto e a pontuação de cada uma das equipas: embutir no conteúdo diversos sistemas de pontuação fez com que os alunos se consciencializassem de alguns parâmetros tático-técnicos. Durante este período os alunos foram também aprendendo, com ajuda dos professores e dos colegas, a administrar e arbitrar os jogos, sendo que este aspeto também se encontrava discriminado simultaneamente com os momentos competitivos existentes – o papel dos professores era intervir de forma a esclarecer a interpretação de algumas regras, fazendo com que os alunos conseguissem assumir gradualmente a responsabilidade pela condução dos jogos. Embora cada uma das equipas assumisse esta responsabilidade, não lhes foi atribuída qualquer pontuação para a classificação final devido à sua performance neste cargo. Para além de todos estes fatores a ter em conta, no Quadro 3 estarão expostas todas as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de forma a enfatizar e desenvolver nos alunos comportamentos e sentimentos relacionados com a afiliação, estatuto social, reconhecimento social, esforço e satisfação.

Posteriormente, na **quarta fase,** que abrangeu a décima terceira aula desta unidade didática, ocorreu uma nova aplicação do questionário, momento pós-teste. Para terminar, na **quinta fase**, foi realizada uma entrevista semiestrutura, *focus groups,* a alguns alunos da turma, assim como foi realizada uma análise e discussão de todos os resultados recolhidos.

De seguida encontram-se expostas as metodologias e estratégias implementadas no decorrer do estudo (Quadro 3 e Quadro 4).

Quadro 3- Metodologias e Estratégias implementadas

Objetivo Principal	Tipo de Tarefa e/ou Estratégia Implementada	Responsabilidade	Momento
Reconhecimento Social	Tarefas de Informação, Refinamento, Aplicação e Extensão: questionamento ao longo dos diversos momentos de instrução/demonstração	Professor e Alunos	Curricular Intraturma
Reconhecimento Social e Interesse-Satisfação	Tarefa de Extensão: inclusão de variantes em determinadas tarefas (fora dos momentos competitivos) de forma a aprimorar os conteúdos abordados e o trabalho por níveis	Professor	Curricular Intraturma
Reconhecimento Social, Interesse-Satisfação e Esforço-Importância	Tarefa de Aplicação e Extensão: dimensões do terreno de jogo, servir mais à frente em passe de frente ou serviço por baixo, agarrar a bola ao 1º toque ou realizar autopasse.	Professor	Curricular Intraturma
Estatuto Social, Reconhecimento Social e interesse-Satisfação	Tarefas de Extensão: gestão dos elementos da equipa (exceto os momentos competitivos)	Alunos	Curricular Intraturma
Estatuto Social, Reconhecimento Social e interesse-Satisfação	Tarefas de Aplicação: gestão dos elementos da equipa (momentos competitivos)	Professor	Curricular Intraturma
Afiliação, Estatuto Social e Esforço-Importância	Realização do grito antes dos momentos competitivos e no final de todas as aulas	Professor e Alunos	Curricular Intra e Inter-turmas

Quadro 4 - Metodologias e Estratégias implementadas (continuação)

Objetivo Principal	Tipo de Tarefa e/ou Estratégia Implementada	Responsabilidade	Momento
Estatuto Social	Tarefas de Aplicação: responsabilidade pela arbitragem de todos os momentos competitivos + Sistema de responsabilização embutido no resultado (*Content-embedded Accountabilitty*)	Alunos	Curricular Intra e Inter-turmas
Afiliação, Estatuto Social, Reconhecimento Social, Interesse-Satisfação e Esforço-Importância	Tarefas de Aplicação: Competição Intraturma (em contexto de aula) e Competição inter-turmas 2x2 e 3x3 (junção das turmas)	Professor	Curricular Intra e Inter-turmas
Afiliação	Montagem do material, pódio, escolha de músicas e conceção de prémios - Torneios	Alunos	Extracurricular Intraturma
Afiliação e Estatuto Social	Função de Fotógrafo e Entrevistador ao longo dos torneios	Alunos	Curricular Intra e Inter-turmas
Afiliação, Estatuto Social e Reconhecimento Social	Definição da Equipa vencedora, Equipa Fair-Play e Equipa Grito +	Professor	Curricular Inter-turmas
Afiliação	Site com as informações e pontuações acerca dos diversos momentos de competição (intraturma e inter-turmas)	Professor	Extracurricular Inter-turmas
Afiliação, Estatuto Social	Interação das equipas através de um grupo de WhatsApp	Professor e Alunos	Extracurricular Inter-turmas

9.8. Instrumentos de Recolha de Dados

Os dados para análise foram coletados por meio de questionários e entrevistas com os alunos, sendo portanto utilizada uma metodologia quantitativa e qualitativa. A utilização de uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, permite aprofundar, compreender e justificar alguns dos resultados coletados.

9.8.1. Quantitativos

Aplicação dos questionários

O preenchimento do questionário aplicado aos alunos ocorreu num momento pré-teste e num momento pós-teste. Tal como referido anteriormente, o questionário pré-teste foi aplicado na primeira aula da unidade didática de voleibol, enquanto que o questionário pós-teste foi aplicado imediatamente após a conclusão da respetiva unidade didática. Ambos os questionários foram aplicados sob as mesmas condições, no início de cada uma sessões, numa sala de aula onde os alunos se encontravam dispostos da mesma forma que fossem realizar um Teste de Avaliação de Conhecimentos.

Para a análise da **Objetivos Sociais**, foi aplicado o *Social Motivational Orientations in Sport Scale (SMOSS) de Allen (2005).* Os participantes completaram a seguinte afirmação "Eu sinto que as coisas correram bem em Educação Física quando…" existindo 15 razões diferenciadas: sete afirmações relativas à Afiliação (i.e., "Quando faço bons amigos nas aulas"), quatro afirmações relativas ao Estatuto Social (i.e., "Quando pertenço ao grupo mais popular da aula de Educação Física") e quatro afirmações relativas ao Reconhecimento Social (i.e., "Os outros me dizem que eu estive bem").

Para a análise da **Perceção de Esforço e Satisfação** foi aplicado o *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)* de McAuley et al., (1989). Os participantes responderam à questão "Porque é que eu me empenho em Educação Física" existindo 9 razões diferenciadas: cinco afirmações relativas ao Interesse-Satisfação (i.e., "Eu gosto muito de participar nas aulas de Educação Física") e quatro afirmações relativas ao Esforço-Importância (i.e., "Eu coloco bastante empenho nas aulas de Educação Física").

Todas respostas foram medidas numa escala de 1 a 7 pontos, onde o 1 significava “nada verdadeiro”, o 4 “ligeiramente verdadeiro” e o 7 “bastante verdadeiro”.

9.8.2. Qualitativos

A análise qualitativa do projeto de investigação-ação baseou-se nas reflexões pós-aula do professor investigador, mas também na entrevista semiestruturada, *focus groups,* a um grupo de alunos da turma.

As reflexões pós-aula do professor investigador incluem a expressão dos seus sentimentos e alguns comentários acerca da sua perceção ao longo dos diversos momentos específicos e mais relevantes de cada uma das aulas pertencentes.

Relativamente à entrevista semiestruturada*, focus groups*, a mesma foi realizada após o término da unidade didática. A entrevista contou com uma pequena amostra (voluntária) de alunos que aceitou participar na entrevista – apesar de toda a turma ter sido convidada a participar. Foram utilizadas perguntas abertas, iniciando-se a entrevista com um pequeno comentário acerca da unidade didática de voleibol. As perguntas seguintes procuraram relacionar as diversas estratégias implementadas pelo grupo de professores com os diversos parâmetros de afiliação e aprovação social (objetivos sociais), assim como os parâmetros de perceção de esforço e satisfação dos alunos. Foram entrevistados cinco alunos pertencentes às diferentes equipas, sendo que estes mesmos alunos demonstraram características e respostas distintas relativamente aos diferentes objetivos sociais e de perceção de esforço e satisfação.

No Quadro 5 apresenta o guião utilizado para conduzir a entrevista semiestruturada, composta por questões abertas, permitindo que o entrevistador altere a sequência de perguntas ou a forma como são formuladas (Ritchie et al., 2013). Devido à interrupção da prática letiva presencial derivada da pandemia COVID-19, a entrevista foi realizada através da plataforma Microsoft Teams, onde se encontravam presentes somente o entrevistador e os alunos entrevistados. O professor entrevistador geriu os diversos momentos da

entrevista para que todos os participantes pudessem interagir e transmitir a sua opinião, procurando criar um ambiente seguro e sereno para que tal fosse possível.

Quadro 5 - Guião entrevista semiestruturada

1.	Quais as vossas expectativas iniciais relativamente à modalidade de voleibol? Que tipo de dinâmica e exercícios acreditas que viriam a ser implementados? Podem relacionar e comparar com experiências passadas.
2.	Como se sentiam durante as aulas? Quais são as vossas principais dificuldades? Podem referir alguns exemplos práticos.
3.	Como é que interagiam dentro da própria equipa? Explicita algumas diferenças entre as aulas e os torneios..
4.	Qual foi o impacto do torneio inter-turmas no teu sentimento de afiliação? Recorram a alguns exemplos práticos.
5.	Trabalhar em equipa faz com que se sintam mais motivados e envolvidos? Como variou a vossa perceção de esforço e satisfação ao longo das diversas aulas e momentos?
6.	As expectativas iniciais criadas para a unidade didática de voleibol foram superadas? Qual foi o acontecimento mais marcante que te permite chegar a essa conclusão? Refere aspetos positivos e negativos que consideres relevantes.

9.9. Análise de Dados

9.9.1. Análise Quantitativa

No tratamento e análise dos dados quantitativos, recolhidos através dos questionários, foram utilizados os programas informáticos Excel e IBM SPSS (versão 26.0). Foram calculadas as pontuações médias e os desvios padrão no momento pré-teste e pós-teste relativamente à Satisfação, Esforço, Afiliação, Reconhecimento Social e Estatuto Social. Para além do tamanho da amostra ser inferior a 30, a análise dos dados revelou uma distribuição não normal que sugeriu o uso de testes não paramétricos. Como as variáveis não seguem uma distribuição normal, foi utilizado o teste Wilcoxon para amostras emparelhadas: análise da mesma população em momentos distintos.

9.9.2. Análise Qualitativa

Todos os dados extraídos das reflexões do professor investigador, assim como da entrevista semiestruturada aos alunos, foram analisados consoante os diversos conteúdos temáticos que se encontram a ser investigados neste projeto, havendo assim espaço para determinar algumas diferenças temporais – momento pré-teste e pós-teste. Na transição das entrevistas, foi respeitado o discurso utilizado pelos alunos de modo a garantir a fiabilidade das informações prestadas (conteúdo semântico evidenciado nas respostas dos alunos).

9.10. Análise e Discussão de Resultados

9.10.1. Análise Quantitativa

A análise quantitativa estatística realizada permite-nos comparar os resultados obtidos em dois momentos no que toca aos objetivos sociais e aos níveis de perceção de esforço e satisfação dos alunos. A tabela seguinte (Quadro 6) apresenta a Média, o Desvio-Padrão (DP) e o nível de significância (p) da turma no momento pré-teste e pós-teste relativamente ao Satisfação, Esforço, Afiliação, Reconhecimento Social e Estatuto Social.

Quadro 6 - Estatística descritiva e Nível de significância

	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Satisfação	5,52 (0,94)	5,58 (0,90)	0,381 (-0,875)
Esforço	4,63 (0,68)	4,74 (0,57)	0,250 (-1,150)
Afiliação	3,55 (1,25)	3,78 (1,58)	0,368 (-0,900)
Reconhecimento Social	4,24 (0,93)	3,64 (1,47)	0,113 (-1,584)
Estatuto Social	1,88 (0,75)	1,81 (0,69)	0,676 (-0,418)

Considerando a análise do Quadro 6, é possível verificar que ocorreu um ligeiro aumento nos valores pré-teste relativamente à Satisfação, Esforço e Afiliação, mesmo que estes mesmos valores através do teste de Wilcoxon não nos mostrem diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. Apesar dos valores apresentados continuarem a ser relativamente baixos, estes valores fazem-nos perspetivar um eventual aumento do envolvimento dos alunos nas suas equipas que, indiretamente, se refletiu nos

seus níveis e satisfação e esforço (i.e. Eu descreveria a Educação Física como muito interessante, Eu coloco bastante empenho nas aulas de Educação Física). A afiliação foi o parâmetro em que os alunos demonstraram uma maior evolução nos resultados, denotando-se que o trabalho interdependente em equipa faz com que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar em direção a objetivos comuns e a crescer como indivíduo dentro do grupo (i.e., Quando eu e os meus amigos rimos juntos, Quando passar tempo com os meus colegas é agradável). Relativamente ao Reconhecimento e Estatuto Social, os valores apresentados no momento pós-teste foram mais baixos, denotando-se assim que estes dois fatores assumiram menos preponderância ao longo das aulas e enfatizaram a importância do papel da Afiliação na disciplina de EF (i.e., Ser o centro das atenções, Ser o aluno mais popular da turma).

9.10.2. Análise Qualitativa

A DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS COMO INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A estruturação de toda a unidade didática, através do planeamento geral e definição de objetivos, foi fundamental para que os professores investigadores idealizassem os planos de aula e as tarefas da aula de forma sustentada e orientada. Antes da unidade didática se iniciar, foi realizado um planeamento onde se encontravam discriminados os diversos objetivos e conteúdos tático-técnicos para cada uma das aulas e de que forma é que se poderiam incorporar momentos competitivos em função desses objetivos. Todo este processo teve como ponto de partida o momento de avaliação diagnóstica de ambas as turmas presentes neste estudo, sendo o trabalho desenvolvido o resultado de uma fusão entre as ideias dos dois docentes.

> *"As discussões com o meu colega de núcleo Hugo Leites foram fundamentais na criação de objetivos para cada uma destas aulas e, consequentemente, na conceção de tarefas que nos fizessem alcançar esses mesmos objetivos."*
>
> *Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020*

Para que estes objetivos fossem mais facilmente alcançados e para que ocorresse uma melhor monotorização dos mesmos, o grupo de professores investigadores recorreu a algumas estratégias que facilitassem a sua intervenção com a turma. Estas mesmas estratégias serviram também como forma dos alunos se autoavaliarem e regularem, atribuindo-se assim um grau de importância superior a estas estratégias e ao papel dos alunos no seu processo de aprendizagem.

GESTÃO E CONDICIONAMENTO DE TAREFAS

Para que o processo de ensino-aprendizagem fosse adequado e adaptado aos alunos, os professores investigadores idealizaram algumas estratégias que servissem como indicadores avaliativos do processo de aprendizagem dos alunos. Algumas das estratégias implementadas encontravam-se inseridas nas diversas tarefas colocadas em prática ao longo das aulas: do questionamento, à inclusão de variantes, gestão das regras de jogo e dos elementos das equipas, entre outros. O principal objetivo dos professores investigadores para a modalidade de voleibol, objetivos esses que vão ao encontro das ideologias de Siedentop para o MED e de Mesquita et al., (2017) para o MAPJ, passava pela compreensão e consciencialização do jogo de voleibol pela parte dos alunos, fazendo da aprendizagem um processo de procura de soluções. Para que tal acontecesse, o recurso ao questionamento foi algo recorrente:

> *"De forma a estimular à componente cognitiva dos alunos, realizei intervenções fundamentadas no questionamento de forma a que os alunos consigam entender o jogo individualmente."*
>
> *Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020*

(As tarefas têm sido) "muito bem-encaradas pelos alunos que, com os devidos feedbacks e intervenções do professor e dos colegas, obtiveram sucesso na tarefa: compreender e executar o jogo era o principal foco desta parte segmentada do jogo."

Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020

O jogo modificado, a ênfase na inclusão e a responsabilidade compartilhada (através de atribuição de funções e papéis) são alguns dos aspetos que permitiram criar um clima de aula que favoreça um aumento de oportunidades para os alunos se esforçarem e receberem o devido reconhecimento pelos seus pares (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013). Indo ao encontro daquilo que foi referenciado por estes autores, uma das estratégias concretas implementadas ao longo desta unidade didática passou pela criação de dois níveis dentro de cada equipa.

Apesar da heterogeneidade da turma em termos de competências da modalidade, foram criadas diversas equipas que, na teoria, seriam equilibradas de forma a que os diversos momentos de competição fossem nivelados e motivadores para todos os seus intervenientes. (…) Tal como referido anteriormente, cada uma das equipas foi dividida em 2 níveis, verificando-se alguma homogeneidade de competências principalmente nas equipas de nível superior.

Reflexão Final da Unidade Didática de Voleibol

"Creio que este trabalho por níveis foi positivo pois tornou os diversos momentos de competição mais adequados às reais capacidades dos alunos. Ao longo da aula, houve naturalmente uma tendência em me focar no lado onde estavam presentes os alunos de nível introdutório."

Reflexão Nº 2 e 3 da Unidade Didática de Voleibol, 10 de janeiro 2020

A formação das equipas foi, portanto, um momento deveras importante nesta unidade didática, sendo que a formação destas equipas foi ainda mais difícil tendo em conta que as mesmas deveriam balançar os alunos de ambas as turmas. Para além da formação das equipas, e indo ao encontro do que foi

referido anteriormente, a seleção e condicionamento das tarefas de aula foram também algo em que os professores investigadores se focaram para que todo este processo fosse direcionado para os seus objetivos. Para além da criação de dois níveis dentro de cada equipa, outras estratégias concretas implementadas ao longo desta unidade didática passaram pela inclusão de tarefas de extensão (alterações regulamentares – utilizar o passe de frente no serviço ou agarrar a bola ao 1º toque por exemplo) e de refinamento, sendo que os próprios alunos reconheceram a sua importância no desenvolvimento de capacidades tático-técnicas, assim como na inclusão de alunos com maiores dificuldades.

> *"O que ocorreu nas aulas de voleibol foi uma maneira bastante diferente de praticar desporto, achei que era mais cativante mesmo para as pessoas que gostavam menos."*
>
> *Aluno E, Entrevista Semiestruturada*

> *"Acho que o fato de se ter dado essas hipóteses às pessoas que não tinham tanto à vontade no voleibol, foi melhor pois permitiu que conseguíssemos jogar continuamente, não havendo aqueles momentos em que se para muitas vezes (o jogo) ou então quando fica só uma equipa a servir e o jogo acaba por ser mais serviços do que trabalho em equipa."*
>
> *Aluno A, Entrevista Semiestruturada*

> *"Acho que é bom, pois quem tinha mais dificuldades conseguia competir, (…) fazendo com que o jogo não ficasse completamente parado, o que era melhor para toda a gente."*
>
> *Aluno D, Entrevista Semiestruturada*

> *"Isso deu oportunidade aos que não conseguiam dar continuidade ao jogo e sentirem-se integrados."*
>
> *Aluno C, Entrevista Semiestruturada*

Recorrer a tarefas de extensão como forma de desenvolver as capacidades tático-técnicas dos alunos e incluir os alunos com mais dificuldades foi algo que, inevitavelmente, trouxe efeitos colaterais na dinâmica das próprias aulas e nos momentos de competição informal. Conforme foi referenciado por alguns dos alunos na entrevista, o grupo não chegou a um consenso relativamente ao uso e ao prolongamento desta estratégia ao longo das aulas.

> *"Eu acho que durante as primeiras aulas que foi bom começarem assim, mas nas últimas aulas deviam começar a tentar fazer como é tecnicamente correto porque também se não tentarem não vão a lado nenhum. O melhor é sempre voltar a tentar, voltar a tentar, senão nunca vais conseguir. No início acho que sim pois é importante para começar a ganhar confiança."*
>
> *Aluno B, Entrevista Semiestruturada*

> *"Eu concordo em parte. Tal como disseram, se eles tivessem de jogar da mesma maneira que os outros, se calhar o jogo não ia assim tão longe e estávamos sempre a parar.*
>
> *Aluno E, Entrevista Semiestruturada*

> *"Em certas situações sim, mas noutras situações em que, pronto, não havia outra maneira das pessoas fazerem as coisas porque as pessoas realmente tinham muitas dificuldades e aí acho que era OK. No entanto, havia pessoas que não tinham assim tantas dificuldades e que, provavelmente, se tentassem conseguiam fazer as coisas – obviamente que não seria à primeira (tentativa), seria necessário falhar muita vez."*
>
> *Aluno E, Entrevista Semiestruturada*

Após algum debate com os alunos no decorrer da entrevista semiestruturada, a ideia que ficou foi que esta foi uma boa estratégia para o jogo e a inclusão de todos os alunos da turma, mas acaba por ser uma estratégia que deveria de ser regulada para que ocorresse de forma menos recorrente.

"Quando estavam sempre a parar o jogo era um bocado irritante."

Aluno C, Entrevista Semiestruturada

Para além de alguns "efeitos secundários" nos alunos, a aplicação de algumas destas estratégias fizeram com que o papel e a intervenção dos professores investigadores sofresse algumas mudanças. No meu caso, uma das alterações verificadas prendeu-se com a facilidade em focar-me nos alunos que passavam por mais dificuldades tático-técnicas na modalidade. Apesar de se encontrarem no plano de aulas algumas variantes ou alterações regulamentares, a verdade é que as mesmas só faziam sentido num restrito número de alunos da turma.

Ao longo da aula corrigi os alunos com mais dificuldades, tentando sempre dar resposta às suas dificuldades em função do contexto em que eles se inserem (jogo) através de uma correção técnica ou através do questionamento se a dificuldade se prender com questões de origem tática.

Reflexão Nº 11 da Unidade Didática de Voleibol, 5 de fevereiro 2020

"Procurei transmitir as diversas componentes críticas, (…) realizei algumas adaptações regulamentares (…) foi fundamental para que as alunas com maiores dificuldades conseguissem jogar (compreender o jogo) e, ao mesmo tempo, colocar em prática os diversos gestos técnicos da modalidade."

Reflexão Nº 2 e 3 da Unidade Didática de Voleibol, 10 de janeiro 2020

"Algumas das alterações/adaptações efetuadas prenderam-se com a realização do serviço, onde foi dada aos alunos a hipótese de escolher entre servirem por baixo ou em passe de frente, numa posição mais afastada ou mais próxima da rede."

Reflexão Nº 4 da Unidade Didática de Voleibol, 15 de janeiro 2020

"Foi possível adequar as capacidades dos alunos às tarefas: por exemplo, nos grupos com alunos que possuíam maiores habilidades

tático-técnicas, a tarefa de refinamento iniciava-se com o serviço por baixo enquanto que nos restantes alunos a mesma tarefa se iniciava com o passe de frente."

Reflexão Nº 7 da Unidade Didática de Voleibol, 22 de janeiro 2020

Ao longo da unidade didática surgiram algumas tarefas mais específicas que tinham como intencionalidade colmatar algumas dificuldades tático-técnicas específicas.

"(…) inclusão de uma tarefa de refinamento que, na minha cabeça, surgiu de forma a colmatar dificuldades técnicas de alguns alunos da turma, mas essencialmente no entendimento e compreensão (pela parte dos alunos) de que uma boa construção do ataque lhes possa trazer."

Reflexão Nº 7 da Unidade Didática de Voleibol, 22 de janeiro 2020

No decorrer das aulas surgiram algumas tarefas mais específicas, tarefas de cariz não competitivo, onde foi permitido às diversas equipas que fizessem a gestão dos seus elementos de forma a exercitar o que era pretendido. O que se verificou foi que uma das equipas preferiu prosseguir com a divisão da equipa por níveis, em que o capitão e o sub-capitão da equipa ficaram responsáveis, à vez, por ajudar os colegas com mais dificuldades, enquanto que as outras duas equipas preferiram misturar alunos dos dois níveis de forma a que ocorresse uma interajuda que favorecesse os alunos com mais dificuldades.

"Foi com surpresa que verifiquei que mesmo de forma tímida os alunos relacionaram-se entre si."

Reflexão Nº 8 e 9 da Unidade Didática de Voleibol, 22 de janeiro 2020

Ocorreram "algumas intervenções cirúrgicas do professor ou através de algumas correções realizadas pelos próprios colegas de turma/equipa."

Reflexão Nº 4 da Unidade Didática de Voleibol, 15 de janeiro 2020

Esta minha perspetiva e análise foi devidamente comprovada pelos próprios alunos.

"Nós fizemos algumas trocas nas equipas. Nós fizemos estas trocas especialmente para que pudéssemos jogar um bocadinho com toda a gente, porque achávamos que toda a gente deveria de ter a oportunidade de, por exemplo, jogar com o Afonso que era a pessoa que jogava melhor na equipa, (…) porque jogar com uma pessoa melhor também nos faz aprender. Se tivermos uma pessoa que tenha uma capacidade melhor que a nossa, a pessoa pode ajudar-nos a melhorar."

Aluno B, Entrevista Semiestruturada

"Se tivermos a oportunidade de ver a pessoa a jogar e interagir com alguém que joga bem, essa pessoa tem maior hipótese de melhorar porque tem, entre aspas, um exemplo a seguir."

Aluno E, Entrevista Semiestruturada

Estas estratégias implementadas tiveram repercussões nos alunos, quer em termo de relacionamento com os pares, quer em termos motivacionais para a disciplina e a modalidade. A motivação dos alunos para a disciplina assume uma elevada correspondência com os níveis e satisfação e esforço dos seus alunos no decorrer destas aulas. No estudo realizado por Allen (2005), os resultados evidenciaram que as orientações motivacionais sociais assumem uma correspondência positiva com o Interesse-Satisfação dos jovens durante a participação desportiva. Esta descoberta suporta a ideia de que as oportunidades para o desenvolvimento e demonstração de interações sociais são uma parte importante da manutenção do Interesse-Satisfação dos participantes durante a prática desportiva. Em suma, as orientações motivacionais sociais contribuem para explicar o Interesse-Satisfação e o Esforço-Importância no contexto desportivo.

"Este clima positivo (de aula) deveu-se, em grande parte, às tarefas serem desafiadoras e adequadas ao nível dos alunos, onde o jogo estava sempre presente ao longo da aula."

Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020

"O clima verificado ao longo das aulas foi positivo, sendo que isto se deve à "forma jogada" que se verifica ao longo das diversas situações de aprendizagens expostas à turma."

Reflexão Final da Unidade Didática de Voleibol

"Na minha equipa tínhamos de puxar muito uns pelos outros porque havia muitas pessoas que iam abaixo por não ter tantas capacidades, mas tirando isso de estarmos unidos, de nos ajudar-mos uns aos outros, nunca houve aquele sentimento e problemas de achar que sou o melhor. Mesmo que não nos conhecêssemos, permaneceu aquele sentimento de ajuda e de cooperação."

Aluno B, Entrevista Semiestruturada

"Acho que na minha equipa estávamos lá em jeito de brincadeira, e isso também era importante."

Aluno C, Entrevista Semiestruturada

SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO EMBUTIDO NO RESULTADO (CONTENT-EMBEDDED ACCOUNTABILITTY)

A atribuição de funções aos alunos da turma foi uma principais preocupações demonstradas pelos professores investigadores ao longo deste processo. Funções como capitão, sub-capitão ou relações públicas eram importantes pois permitiam um melhor relacionamento entre os professores e as diversas equipas, mas uma função pela qual todos os alunos passaram foi pela função de árbitro e/ou analista. Apesar de não ter sido atribuída nenhuma pontuação a algumas destas funções, a verdade é que o planeamento da unidade didática de voleibol e a calendarização dos diversos momentos competitivos ocorreu de forma a que todos tivessem a oportunidade para assumir a função de árbitro ou analista, existindo inúmeras vantagens associadas. Conhecer e fazer cumprir as regras do jogo, assim como compreender os diversos conteúdos abordados ao longos das aulas, era uma responsabilidade atribuída aos alunos que se refletia no envolvimento dos alunos ao longo das diversas tarefas das aulas e dos momentos competitivos. Hastie (cit. por

Wallhead et al., 2013), numa meta-análise ao MED, sugeriu que uma forte contribuição positiva para um programa através deste modelo foi a inclusão de um sistema de responsabilização embutido no resultado – *Content-Embedded Accountabilitty* (Wallhead et al., 2013).

> *"A criação de um quadro competitivo onde estava exposto quais as duplas das diversas equipas, assim como as funções respetivas daqueles alunos que não se encontravam em competição (…) e o local onde decorreriam os diversos jogos. Com isto, pudemos observar que todos os alunos conseguiram, autonomamente, identificar e respeitar a sua função."*
>
> *Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020*

> *"A equipa que se encontrava de fora ficou responsável por arbitrar o jogo e realizar o sistema de accountabilitty definido em relação ao número de vezes que a bola se dirigiu para a zona de distribuição."*
>
> *Reflexão Nº 5 e 6 da Unidade Didática de Voleibol, 17 de janeiro 2020*

A perspetiva dos alunos a esta função foi muito positiva, sendo que todos os alunos entrevistados afirmaram que identificaram as vantagens associadas a este estratégia.

> *"Inicialmente foi bom para compreendermos o jogo e as regras. (…) Teve um impacto positivo, ajudou-me a compreender o que errávamos para aprender a fazer."*
>
> *Aluno D, Entrevista Semiestruturada*

> *"Pessoalmente, enquanto estava a jogar, não conseguia perceber inicialmente como é que funcionava (o jogo). Só quando saía do jogo ou quando trocava com alguém, vendo de fora, é que começava a perceber e a jogar de acordo com o pretendido e com as regras."*
>
> *Aluno A, Entrevista Semiestruturada*

> *"Sempre que estamos a ver o jogo conseguimos perceber os principais erros cometidos e com isso podíamos tentar melhorar a nossa prestação*

quando íamos jogar. Acaba por ser vantajoso começarmos por ver e só depois jogar."

Aluno B, Entrevista Semiestruturada

AS VIVÊNCIAS E CONQUISTAS EM EQUIPA

Wallhead, Garn e Vidoni (2013) afirmam que a pertença a um grupo/equipa é essencial para entender a motivação e os comportamentos dos alunos. Siedentop (cit. por Wallhead & O'Sullivan, 2015) argumentou que a divisão dos alunos por equipas de forma persistente é uma característica importante do MED pois permite aos alunos a oportunidade de trabalhar em direção a objetivos comuns e crescer como indivíduo dentro de uma identidade de grupo. Este argumento é suportado pela ideia de que os participantes são atraídos para ambientes sociais que oferecem oportunidades para desenvolver, procurar e, finalmente, atingir objetivos sociais. Segundo Allen (2005), os ambientes desportivos e de atividade física fornecem aos indivíduos um ambiente fértil para perseguir três objetivos sociais distintos: objetivos de Afiliação, objetivos de Reconhecimento e Estatuto Social. Os fatores sociais Afiliação, Reconhecimento e Estatuto Social são encarados como fatores motivadores poderosos na disciplina de EF (Allen, 2005), sendo isto devido ao fato dos alunos geralmente vivenciarem um grau de liberdade social superior em comparação com as restantes disciplinas do currículo (Garn & Wallhead, 2015).

Os objetivos de afiliação são orientados para o desenvolvimento de conexões sociais e o cumprimento de relações recíprocas (Allen 2005). Este objetivo é intrínseco e adaptável por natureza, porque o contexto social da atividade física pode proporcionar aos indivíduos experiências sociais intrinsecamente agradáveis. Relativamente aos objetivos de Reconhecimento Social, este concentra-se em receber atenção de outras pessoas por demonstrar esforço ou desempenho físico, enquanto os objetivos de Estatuto Social enfatizam a conquista de uma posição de destaque dentro da hierarquia social. Na perspetiva dos alunos, os objetivos de envolvimento social são definidos pelo seu desejo em ser populares, em ser socialmente aceites ou em ter um elevado

estatuto social (O'Donovan, 2003). Cotterell (cit. por O'Donovan, 2003) propôs que, para os jovens, a sua principal preocupação passa por fazer e manter amigos, enfatizando-se assim o sentimento de pertença e inclusão a um grupo. O desejo de aceitação pelos pares e inclusão no grupo é uma força motivadora importante para os jovens (O'Donovan, 2003). Apesar das diferenças neste estudo não terem sido significativas em relação aos objetivos sociais, a verdade é que as alterações demonstram um maior destaque e enfatização dos objetivos de Afiliação em detrimento dos objetivos de Relacionamento e Estatuto Social. A meu ver, e tendo em conta tudo aquilo que procuramos desenvolver com o MED (afiliação, trabalho em equipa, clima de festividade, competição, boa prática desportiva, valores e cultura desportiva), este resultados eram aqueles que eu esperava pois senti realmente que o trabalho dentro de cada equipa tinha como objetivo o desenvolvimento de capacidades de todos os seus elementos e não de um elemento em específico: a conquista por uma posição de destaque ou o receber atenção dos seus pares não são indicadores que tenhamos privilegiado no decorrer da unidade didática. A perceção dos alunos em relação ao seu contacto e envolvimento com os seus pares, que variou de aluno para aluno, encontra-se expressa nas seguintes frases.

> *"Enquanto jogávamos, não falávamos assim muito. (Fora do jogo), eu pelo menos não interagia muito."*
>
> *Aluno C Entrevista Semiestruturada*
>
> *"Acho que houve sempre um bom ambiente e conseguimos jogar com fair-play, não houve aqueles problemas com pessoas muito competitivas, houve sempre um bom ambiente."*
>
> *Aluno B, Entrevista Semiestruturada*
>
> *"Acho que como tínhamos todos o objetivo de ganhar, acho que nos juntávamos todos mesmo que não nos conhecêssemos. Depois de nos conhecermos foi muito mais fácil de interagirmos."*
>
> *Aluno D, Entrevista Semiestruturada*

A meu ver, as características intrapessoais e interpessoais dos alunos sobressaíram-se nestes parâmetros sociais da Afiliação (e não do Reconhecimento ou Estatuto Social) devido à enfatização que o MED coloca

nestes mesmos parâmetros – o fato dos alunos pertencerem a uma equipa permite que estes beneficiem de oportunidades de desenvolvimento social (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013). Algumas pesquisas referenciadas por Wallhead et al. (2013, cit. Grant, Treddinick e Hodge, 1992) evidenciaram que a afiliação era uma das características mais atraentes do modelo pois permitia a todas as crianças usufruir dos benefícios da associação prolongada a uma equipa, benefícios esses que poderão ter sido negados anteriormente devido a uma autoperceção negativa acerca das suas capacidades ou isolamento social – esta informação encontra-se adequada a este estudo, sendo comprovada pelos dados quantitativos.

> *"Tudo isto tem como objetivo criar uma dinâmica e um clima de aula onde o envolvimento social dos alunos perdure através de uma cultura orientada para o bom jogo – respeito, fair play, entreajuda e superação."*
> *Reflexão Nº 8 e 9 da Unidade Didática de Voleibol, 22 de janeiro 2020*

Tal como referido acima, a EF tem a capacidade de oferecer aos seus alunos oportunidades para a interação interpessoal e para a criação ou desenvolvimento de laços sociais com os seus pares (Kinchin, cit. por Wallhead, Garn & Vidoni, 2013; Wallhead & O´Sullivan, 2005). Estas interações interpessoais, que ocorrem muitas vezes na insistência de parâmetros da Afiliação, poderão ser facilitadoras ou prejudiciais à motivação dos alunos, sendo que os resultados destas interações devem estar configuradas de forma a potencializar a aprovação social dos pares quanto à persistência e ao Esforço-Importância (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013). A amotivação continua sendo um importante estado psicológico que influencia os resultados cognitivos, afetivos e comportamentais na disciplina de EF. No estudo levado a cabo por Ntoumanis et al. (cit. por Wallhead, Garn, Vidoni, et al., 2013), alguns dos resultados comportamentais negativos referidos encontram-se relacionados a falta de participação e esforço que, de maneira geral, se pode observar através do baixo nível de envolvimento nas aulas. O envolvimento dos alunos nas aulas de EF encontra-se assim diretamente relacionado com os aspetos sociais da disciplina, incluindo a sentimento de afiliação e o estatuto social que a mesma oferece (McCullagh et al., cit. por Wallhead et al., 2013).

"Acho que o fato de haver competição contínua (…) dá-nos mais motivação."

Aluno B, Entrevista Semiestruturada

"Nos outros anos (a disciplina de Educação Física) era jogar na aula e pronto, depois a avaliação. Era só isso. Acho que foi menos cansativo este ano, mais fácil de nos aplicarmos e termos vontade de fazer as coisas."

Aluno E, Entrevista Semiestruturada

OS TORNEIOS: UM MARCO IMPORTANTE NESTA UNIDADE DIDÁTICA

A interação e as amizades entre colegas estão no cerne da vida de muitos adolescentes onde a perceção de como estes se relacionam no ambiente social do grupo pode influenciar resultados importantes como: o envolvimento académico, a satisfação e a participação em atividades físicas ou desportivas (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013). Ao longo desta unidade didática, surgiram dois tipos de competição que se desenvolveram ao longo de todas as aulas: competição informal e competição formal. A competição informal ocorria ao longo de quase todas as aulas, enquanto que competição formal remeteu para dois momentos competitivos diferentes (Torneio 2x2 ou 3x3) onde cada equipa competia diretamente contra as outras equipas num trabalho colaborativo de equipas mistas em termos de género e em termos de turmas. Tal como fora demonstrado por todos os alunos aquando da entrevista semiestruturada, estes momentos de competição formal foram os momentos mais marcantes para a grande generalidade dos alunos das turmas. Estes momentos de competição formal surgiram enquanto Eventos Culminantes onde todos os alunos tiveram a mesma oportunidade para participar no jogo envoltos num ambiente desportivo festivo. O MED foi idealizado para que os seus alunos e participantes sejam desportivamente competente, culto e entusiasta, sendo que estas características são irradiadas especialmente nos diversos momentos de competição formal. Apesar de serem momentos mais difíceis de planear e estruturar, fruto da

imprevisibilidade dos alunos, os momentos competitivos são capazes de espelhar o comprometimento e os efeitos que o MED tem nos alunos.

> *"A grande dificuldade sentida foi a de criar equipas mistas e equilibradas de forma a que o torneio e a respetiva pontuação fosse o mais homogénea possível. Este obstáculo foi superado, com distinção, sendo que as pontuações finais não variaram mais que 5 pontos."*
>
> *Reflexão Nº 8 e 9 da Unidade Didática de Voleibol (1ºTorneio), 22 de janeiro 2020*

> *"O fato de haver competição entre duas turmas deu-me bastante mais motivação para nos aplicarmos mais."*
>
> *Aluno B, Entrevista Semiestruturada*

> *"O fato de termos turmas e equipas misturadas fez com que fosse possível jogarmos com uma pessoa com que não nos dávamos ou não conhecíamos, esse aspeto foi bom."*
>
> *Aluno A, Entrevista Semiestruturada*

> *"Acho que quando jogamos com as outras turmas que tivemos mais dificuldades porque nos conhecíamos menos bem, mas acho que conseguimos superar isso."*
>
> *Aluno D, Entrevista Semiestruturada*

Os torneios foram, sem dúvida alguma, os momentos mais marcantes para os alunos que presenciaram estes eventos. Todos eles evidenciaram que ao longo destes torneios sentiram a necessidade de se esforçar para conseguir alcançar os objetivos da equipa, retirando satisfação desses mesmos momentos. Apesar de nem todos os alunos terem sentido o sabor da vitória, todos eles evidenciaram um esforço contínuo principalmente ao longo destes momentos competitivos.

> *"Os momentos de competição foram recorrentes e isso motivou, até à última instância, toda a turma que, apesar destes índices de motivação*

elevados, sobreponha o resultado em função da execução tático-técnica mais adequada, prejudicando-se assim o desempenho dos diversos alunos."

Reflexão Final da Unidade Didática de Voleibol

"Os momentos mais marcantes acho que foi doerem-me as mãos e o ombro depois dos jogos. Durante a competição, apesar de ter sido difícil para mim devido à minha lesão (…) e isso ter acabado por prejudicar a equipa, foi fixe pois (os colegas) foram bastante compreensivos – apesar de serem muito competitivos, nunca levaram isso ao extremo, nunca faziam as outras pessoas sentirem-se mal."

Aluno A, Entrevista Semiestruturada

"Os momentos mais marcantes foram as competições, foram diferentes, foram positivas para toda a gente - mesmo para quem perdeu, o caso da minha equipa."

Aluno D, Entrevista Semiestruturada

"O momento mais marcante foi quando a minha equipa ficou em último no torneio."

Aluno C, Entrevista Semiestruturada

"O momento mais marcante foi ter ganho o primeiro torneio – apesar de não termos sido os vencedores finais. Foi especial de certa maneira, acho que me vou lembrar disto exatamente por não ter sido o básico das aulas de Educação Física. Foi isso que o professor sempre tentou fazer, mudar a maneira como as coisas sempre foram porque, de certa forma, já estávamos cansados de fazer sempre a mesma coisa."

Aluno E, Entrevista Semiestruturada

"O momento mais marcante foi no segundo torneio termos ganho porque foi uma sensação que compensou o que tínhamos feito, o esforço que tínhamos feito. Em relação às aulas, (…) nunca tínhamos feito algo assim e isso deu muito mais animação e motivação a toda a gente."

Aluno B, Entrevista Semiestruturada

"Foi visível o relacionamento com pessoas de outras turmas e que o torneio foi algo único, diferente."

Reflexão Final da Unidade Didática de Voleibol

A preparação e montagem do torneio ficou ao encargo dos alunos, tendo existido uma atribuição de responsabilidades a cada uma das turmas para os dois torneios. Foram definidas algumas funções e, consequentemente, divididas responsabilidades pelos diversos alunos da turma. Speaker, montagem do torneio, cronometrista, conceção da tabela e calendário, produção de prémios, fotógrafo e entrevistador, entre outros, foram algumas das funções atribuídas aos alunos das duas turmas.

(Em relação ao planeamento do torneio) "existiu trabalho em equipa e isso fez-nos ter mais cuidado naquilo que fazíamos porque éramos nós que estávamos a tratar e organizar. Isto fez-nos ter noção de que é difícil ter as coisas organizadas, que é preciso trabalhar em equipa com interajuda. Foi uma boa experiência, o torneio deu-nos uma ideia daquilo que é preciso fazer para ter um trabalho bem feito."

Aluno A, Entrevista Semiestruturada

"Acho que foi bom para criar assim um clima agradável com toda a gente. E também tornar-se mais autónomos ao ponto de criarmos e sermos responsáveis pelas coisas."

Aluno C, Entrevista Semiestruturada

"É mais uma maneira de estarmos mais envolvidos com o torneio."

Aluno E, Entrevista Semiestruturada

INTERAÇÃO VIRTUAL

Uma das formas que os professores investigadores utilizaram para promover a interação entre as equipas e as turmas foi o recurso às novas tecnologias. Apesar deste fator encontrar-se muito dependente daquilo que os alunos pretenderem, a verdade é que houve alguma insistência da parte dos professores para que os alunos interagissem dentro do grupo de WhatsApp da sua equipa. Para além disso, foi produzido um site por três alunos das duas turmas de forma a que todos os alunos se encontrassem atualizados relativamente aos diversos momentos competitivos desenvolvidos. Outra das intenções dos professores passava pela divulgação no site de fotos e vídeos das aulas e dos torneios com o intuito de incentivar e, de certa forma, motivar os alunos: esta é uma vertente muito valorizada pelos estudantes. Esta estratégia não foi colocada em prática pois muitos encarregados de educação dos alunos não permitiram a divulgação das imagens.

No estudo implementado por Hastie, Farias e Gutierrez (2013), a interação entre alunos da mesma equipa e de escolas/países distintos ocorria através da aplicação Skype onde se realizavam discussões semanais acerca das aulas e de algumas estratégias implementadas ao longo dos jogos. No caso do presente estudo, para além dos torneios realizados em que ambas as turmas participaram e interagiam mutuamente, a interação entre alunos da mesma equipa ocorria através de um grupo de WhatsApp onde, de acordo com a perceção dos professores investigadores e dos alunos, o seu principal objetivo não foi alcançado. Recorrer a esta plataforma surgiu pois esta é uma das vias utilizadas pelos alunos para comunicarem entre si, havendo a possibilidade de trocarem fotos ou registos áudio que seriam uma mais valia para a troca de ideias dentro de cada uma das equipas. O objetivo primordial com a criação destes grupos passava pela criação de um sentimento de afiliação conjunto, em ambas as turmas, que potencializasse as relações interpessoais dos diversos alunos de ambas as turmas. Apesar do incentivo dos professores, os alunos não corresponderam da melhor forma, embora houvesse alguma preocupação para

que ambas as partes da equipa estivessem em concordância com as decisões tomadas.

Tal como referido anteriormente, um outro recurso também utilizado e que se encontrava relacionado com o grupo de equipa no WhatsApp foi o site onde se encontrava atualizada a tabela classificativa dos momentos de competição formais e informais. O nosso objetivo com este site passava por manter os alunos atualizados acerca da competição, tentando desta forma cativar os alunos e incentivar as equipas a manter ou melhorar o seu desempenho. Apesar de não ter sido uma estratégia muito vistosa, atraente, a verdade é que a maioria dos alunos se encontrava atualizada devido a este recurso que fora idealizado por um grupo de 3 estudantes das duas turmas.

9.11. Conclusões

O objetivo geral deste estudo foi examinar o impacto de um programa de interação social inter-turmas do MED na perceção de concretização dos objetivos sociais e perceção de esforço e satisfação dos alunos numa unidade didática de voleibol. Para tal, foram verificadas e analisadas, através de um questionário, as alterações relativas aos objetivos sociais e índices de esforço e satisfação dos alunos num momento anterior e posterior à respetiva unidade didática. Complementar-me à análise dos questionários, foi realizada uma entrevista semiestruturada a cinco alunos da turma de forma a comprovar e entender os resultados anteriormente determinados.

As principais ilações tiradas da análise dos questionários foi que ocorreu um ligeiro aumento nos valores pré-teste relativamente à Satisfação, Esforço e Afiliação mesmo que estes mesmos valores através do teste de Wilcoxon não nos mostrem diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. Os dados qualitativos recolhidos através da entrevista e das reflexões do professor investigador estão em concordância com os resultados evidenciados pelos questionários. Apesar dos valores apresentados nos questionários continuarem a ser relativamente baixos, estes valores comprovam que ocorreu efetivamente um bom entrosamento entre os diversos elementos de ambas as turmas e equipas, relações essas que se acentuaram ao longo da

unidade didática. Tal como fora comprovados pelos alunos no decorrer da entrevista *focus groups*, os momentos de competição formal (Torneios Inter-turmas) foram fundamentais na criação e consolidação de um clima favorável e potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Estes eventos revelaram-se importantes no envolvimento dos alunos nas suas equipas que, indiretamente, se refletiu nos seus níveis e satisfação e esforço. A afiliação foi o parâmetro em que os alunos demonstraram uma maior evolução nos resultados, denotando-se que o trabalho interdependente em equipa fez com que os alunos tivessem a oportunidade de trabalhar em direção a objetivos comuns e a crescer enquanto membros de um grupo. Relativamente ao Reconhecimento e Estatuto Social, os valores apresentados no momento pós-teste foram mais baixos, denotando-se assim que estes dois fatores assumiram menos preponderância ao longo das aulas em detrimento de uma importância crescente do papel da Afiliação na disciplina de EF. As características intrapessoais e interpessoais dos alunos sobressaíram-se nos parâmetros sociais da afiliação que acabam por ser a base daquilo que o MED nos pretende transmitir.

Do ponto de vista dos investigadores este projeto foi particularmente revigorante. Com este projeto de investigação-ação consegui retirar benefícios em termos de conhecimento e implementação do MED pois senti grandes melhorias na minha capacidade de planeamento e gestão da aula. Com este estudo procurei também colocar em prática e desenvolver aspetos pedagógicos inerentes ao MED e à modalidade em questão, o voleibol. Aumentar a motivação dos alunos através da inovação curricular foi também uma experiência gratificante que sem dúvida alguma me transmite certezas de qual o caminho que devo procurar incessantemente: o caminho da excelência docente. Embora o entusiasmo e a vontade dos alunos e professores tenham sido notáveis no decorrer deste processo, a verdade é que são poucos os docentes que procuram implementar este tipo de ideologias nas sulas aulas. Sou da opinião de que devemos ser os arquitetos de um projeto que procure colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem – as vantagens encontram-se a olhos vistos.

Embora se possa constatar que os alunos deste estudo se encontravam envolvidos na disciplina de EF, tenho total certezas de que este tipo de projeto seria mais frutífero se fosse implementado durante um período mais prolongado.

A duração da unidade didática de voleibol e a experiência dos professor investigadores são também aspetos a ter em conta e que seguramente influenciaram os resultados do presente estudo. O fato de ser um professor em ano de estágio faz com que não detenha experiência suficiente para colmatar as diversas particularidades do modelo, mas também que não domine igualmente os diversos conteúdos abordados na modalidade de voleibol. Uma unidade didática de curta duração (temporada desportiva do MED com 13 aulas de 50 minutos) faz com que os seus possíveis efeitos não sejam exponenciados: tal como refere Hastie, Farias e Gutierrrez (2013), uma temporada do MED é muitas vezes duas a três vezes superior a uma unidade didática normal, havendo assim uma suposição operacional de que esse período prolongado promove um entendimento e um envolvimento mais aprofundado dos alunos em relação ao que se encontra a ser desenvolvido. As evidências sugerem que, por meio da participação prolongada das equipas no MED, os alunos estão dispostos a investir mais esforços para alcançar os objetivos da equipa e, ao fazê-lo, aprendem a cooperar e desenvolver dinâmicas e relacionamentos que permitam a inclusão de alunos menos capazes (Wallhead & O'Sullivan, 2005). As metodologias e princípios do MED (relacionamento em equipa de forma prolongada, jogos modificados e atribuição de funções) oferecem amplas oportunidades para os alunos desenvolverem conexões sociais e receberem feedbacks positivos dos seus pares por demonstrarem esforço e dedicação, assim como pela sua capacidade física (Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013) – e isso foi visível neste estudo.

9.12. Referências Bibliográficas

Allen, J. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3*. doi:10.1080/1612197X.2005.9671764

Garn, A., & Wallhead, T. (2015). Social Goals and Basic Psychological Needs in High School Physical Education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*, 88-99. doi:10.1037/spy0000029

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

Hastie, P. (2012). Sport Education: International perspectives. In Routledge (Ed.), *Sport, Education and Society* (Vol. 18, pp. 130-134). London.

Hastie, P., Farias, C., & Gutierrez, D. (2013). Student's and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *International Sports Studies, 35*.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(1), 48-58. doi:10.1080/02701367.1989.10607413

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

O'Donovan, T. (2003). A Changing Culture? Interrogating the Dynamics of Peer Affiliations Over the Course of a Sport Education Season. *European Physical Education Review - EUR PHYS EDUC REV, 9*, 237-251. doi:10.1177/1356336X030093003

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (Segunda Edição ed.): SAGE Publications Ltd.

Wallhead, T., Garn, A., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-

time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy, 18*, 1-15. doi:10.1080/17408989.2012.690377

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, 84*, 478-487. doi:10.1080/02701367.2014.961051

Wallhead, T., Garn, A., Vidoni, C., & Youngberg, C. (2013). Game-play participation of amotivated students during sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*, 149. doi:10.1123/jtpe.32.2.149

Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*, 181-210. doi:10.1080/17408980500105098

CAPÍTULO 10

CONCLUSÕES E PREVISÕES FUTURAS

10. CONCLUSÕES E PREVISÕES FUTURAS

É com enorme satisfação que chego ao culminar deste EP. Num ano letivo marcado por obstáculos e incertezas, posso afirmar garantidamente que esta experiência me obrigou a transcender-me, sendo que saio da FADEUP convicto de que dei o meu máximo e de que dignifiquei o nome da faculdade e do curso. Olho para a minha formação inicial e afirmo que a minha evolução se deveu maioritariamente aos conhecimentos que me foram transmitidos, mas também à minha persistência e à minha vontade de querer ser melhor, melhorando dia após dia, a cada experiência nova e a cada obstáculo. Este último ano da minha formação inicial permitiu-me colocar em prática todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha vida, procurando relacionar e cruzar vários conhecimentos de forma a que processo de ensino-aprendizagem fosse mais rico.

Este ano de estágio confirmou que o sentido da vida passa por dar aquilo que recebemos, mesmo quando sabemos que não teremos nada em troca. A FADEUP deu-me conhecimentos e ferramentas para que eu potencializasse a minha aprendizagem e a minha capacidade de intervenção, desenvolvendo em mim uma ânsia por querer descobrir e explorar a minha área predileta. Reflexão, muita reflexão, só assim poderei crescer e desenvolve-me de forma a superar os desafios que me forem colocados. Cabe-me a mim pegar em tudo isto que me foi dado de forma a poder transmitir aos outros aquilo que me foi incutido: o gosto pelo desporto e por uma vida ativa rodeada por aqueles que nos fazem sentir bem.

A minha conceção de ensino diz-me que o aluno deve ser colocado numa posição central ao ser considerado construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Sabendo que a nossa sociedade se encontra em constante mudança, o ser humano sente a necessidade de se desenvolver e adaptar perante as situações com que este se depara, sendo a epidemia COVID-19 o reflexo disso mesmo: perante as adversidades temos de ser capazes de nos adaptar e de adquirir novas aprendizagens para que possamos seguir com a nossa vida em segurança e com perspetivas de futuro. Ao longo da minha vida vou procurar, recorrentemente, valorizar as minhas características e as minhas potencialidades de uma forma inteligente, analisando o que se passa ao meu

redor. O panorama na área do desporto e do ensino da EF encontra-se incerto, frágil, e as perspetivas de futuro não são muito boas. Apesar de tudo isso, tenho noção das minhas capacidades e vou lutar para conseguir me adaptar às exigências que o mercado de trabalho me solicitar. Sei que dificilmente encontrarei trabalho na minha área a médio prazo, mas não irei desistir de um dia ser professor de EF. Este é o meu sonho, esta é a minha vontade. Ao longo deste ano de estágio tive a possibilidade de me descobrir através dos outros e fiquei ciente de que é isto que eu quero para a minha vida. As abordagens construtivistas do ensino são agora um guia para a minha vida, tendo mudado substancialmente a minha conceção do ensino da EF.

Apesar de toda a incerteza sentida no início deste estágio, tive a sorte de ser acompanhado por pessoas que me orientaram no caminho certo, tendo ao meu lado o núcleo de estágio que soube retirar o melhor de mim. A importância do NE neste percurso é incalculável. A dinâmica dentro do núcleo permitiu que ocorresse uma interação baseada no diálogo, no debate de ideias e experiências e na partilha de conhecimentos, preocupações, companheirismo e entreajuda. O PC e o PO, através do questionamento, estimularam-nos à reflexão e à crítica construtiva de forma a que pudéssemos compreender o que se passava ao nosso redor e as potencialidades do processo de ensino. Foi um gosto poder absorver a vossa experiência, tornando-me um melhor profissional e uma melhor pessoa.

Surgiram momentos em que a minha vida pessoal e profissional me impossibilitaram de corresponder às tarefas que o estágio me impunha, mas a minha capacidade de resiliência e a vontade de querer prosseguir este sonho fizeram com que me adaptasse, da melhor forma possível, de forma a não ficar para trás em relação aos meus colegas. Foi um ano em que as minhas expectativas foram correspondidas: consegui adquirir conhecimentos e experiências que só contexto real de ensino é capaz de fornecer. Trabalhar com jovens transmite-me uma alegria incalculável, principalmente quando somos capazes de os desenvolver em termos de competências psicomotoras e em termos dos seus níveis de autonomia. Minha vontade em querer aprender mais e gosto pelo ensino foram os aspetos que me ajudaram a superar este desafio com sucesso.

Apesar de dar por terminado este ano de estágio e, quiçá, a minha formação inicial, tenho tal consciência de que ainda tenho muito para evoluir e que a minha aprendizagem acabou de começar. Com a elaboração deste RE, onde expus as experiências vividas ao longo deste ano através de uma abordagem reflexiva, consigo perceber claramente que me encontro longe do estado ideal, tendo ainda muita margem de progressão, o que me transmite inquietude e desejo de querer voltar a lecionar.

Este foi um ano em que adquiri muitas aprendizagens, sendo que a maior das aprendizagem foi conhecer-me a mim mesmo. Conhecer-me e saber como utilizar o conhecimento que detenho é uma arma poderosa e indispensável que farei por empregar de modo a enfrentar os novos desafios que vão surgir na minha vida.

"The greatest wisdom is to get to know oneself."
Galileu Galilei

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Tavares, J. (2018). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (E. Almedina Ed.): Coimbra.

Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros Professores de Educação Física sobre a sua Influência Social. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (Editora FADEUP ed., pp. 111-126). Porto: Editora FADEUP.

Allen, J. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3*. doi:10.1080/1612197X.2005.9671764

Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. *Plataforma Barómetro Social*. Retrieved from

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 10-41). Porto: Editora FADEUP.

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

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (Editora FADEUP ed., pp. 33-52). Porto.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (L. Horizonte Ed.). Lisboa.

Bento, J. (2012). Carta aberta ao Ministro da Educação. In.

Butler, J. (2006). Curriculum constructions of ability: Enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport Education and Society - SPORT EDUC SOC, 11*, 243-258. doi:10.1080/13573320600813408

Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación, null 39, Nº. 2, 39*.

Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, XXIII*, 61-76.

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.* (Doutoramento), Northcentral University, Arizona.

Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P., & O'Donovan, T. (2017). Mediating Peer Teaching for Learning Games: An Action Research Intervention Across Three Consecutive Sport Education Seasons. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 89*, 1-12. doi:10.1080/02701367.2017.1402114

Feiman-Nemser, S. (1989). Teacher preparation : structural and conceptual alternatives. In Educational Resources Information Center (U.S.) (Ed.), *Livro de Edição - Michigan State University. National Center for Research on Teacher Education* (Vol. 85, pp. 212-233). Washington, DC: National Center for Research on Teacher Education U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Fernandes, R. (2015). *Estágio Profissional, um sonho tornado realidade: à procura de uma Educação Física de excelência pelo desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa.* (Master Relatório de Estágio), Faculdade de Desporto da Univerisdade do Porto, Porto.

Fino, C. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1*.

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação, 12 (1),* 171-204.

Garn, A., & Wallhead, T. (2015). Social Goals and Basic Psychological Needs in High School Physical Education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*, 88-99. doi:10.1037/spy0000029

Gomes, A. R. (1997). *Aspectos psicológicos da iniciação e formação desportiva : o papel dos pais* (A. d. P. P. (APPORT) Ed.). Braga.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In FADEUP (Ed.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 103 - 129). Porto: Isabel Mesquita.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11 - 27). Porto: Paula Batista.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Faculdade de Motricidade Humana ed., pp. 131-164). Lisboa.

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

Gubacs-Collins, K. (2015). The Socratic Gymnasium: Learning Lessons of Life Through Physical Education. *The Physical Educator*. doi:10.18666/TPE-2015-V72-I5-5123

Hastie, P. (2012). Sport Education: International perspectives. In Routledge (Ed.), *Sport, Education and Society* (Vol. 18, pp. 130-134). London.

Hastie, P., Farias, C., & Gutierrez, D. (2013). Student's and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *International Sports Studies, 35*.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(1), 48-58. doi:10.1080/02701367.1989.10607413

Mesquita, I. (2014). Fundar o Lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física : fundar e dignificar a profissão*.

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

Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Faculdade de Motricidade Humana ed., pp. 39-68). Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*.

O'Donovan, T. (2003). A Changing Culture? Interrogating the Dynamics of Peer Affiliations Over the Course of a Sport Education Season. *European Physical Education Review - EUR PHYS EDUC REV, 9*, 237-251. doi:10.1177/1356336X030093003

Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (P. Editora Ed. 3ª edição ed.). Porto.

Patrício, M. F. (1990). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa* (T. Editora Ed.).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-86). Porto: FADEUP.

Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (T. Mirror/Mosby. Ed.). St. Louis.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (Segunda Edição ed.): SAGE Publications Ltd.

Rodrigues, E. (2013). *Ser professor cooperante: das funções aos significados* (Editora FADEUP ed.). Porto.

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

Valério, C. (2017). *Ode à docência: uma obra da Identidade Profissional.* (Master Relatório de Estágio Profissional), Universidade do Porto, Porto.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Canada: University of Calgary.

Wallhead, T., Garn, A., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy, 18*, 1-15. doi:10.1080/17408989.2012.690377

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, 84*, 478-487. doi:10.1080/02701367.2014.961051

Wallhead, T., Garn, A., Vidoni, C., & Youngberg, C. (2013). Game-play participation of amotivated students during sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*, 149. doi:10.1123/jtpe.32.2.149

Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*, 181-210. doi:10.1080/17408980500105098

Wenger, E. (1998). Communities Of Practice: Learning, Meaning, and Identity. *Cambridge, UK, Cambridge University Press, 9*. doi:10.1017/CBO9780511803932.007

ÍNDICE DE ANEXOS

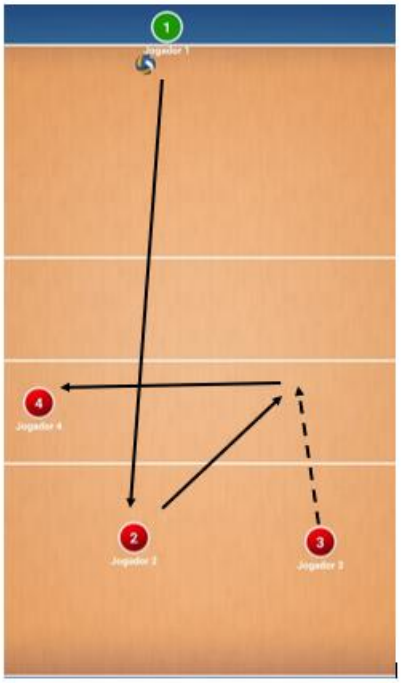
Anexo 1: Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula nº 42		
Ano/turma: 10ºB	**Nº de alunos:** 26	**Local**: Escola Secundária Filipa de Vilhena – G1
Data: 22/01/2020	**Hora:** 09h15 – 10h05	**Duração:** 50min (0h35min)
Unidade Didática: Voleibol | **Aula:** 09 de 15		**Material:** Bolas de voleibol e sinalizadores.
Função Didática: Exercitação da Ocupação racional dos espaços, Prosseguir, Transição/Ajustamento e Diferenciação de Papéis (tática); Exercitação da posição média, do passe de frente e do serviço por baixo e da manchete (técnica).		

Objetivos da aula:	HM	Realizar as diferentes habilidades motoras: posição média, passe de frente, serviço por baixo e manchete.
	FT	Trabalhar a condição física geral; Exercitar as componentes de velocidade e coordenação específica.
	CD	Dar a conhecer regras básicas e alguns conteúdos tático-técnicos da modalidade: Ocupação racional dos espaços, Prosseguir, Transição/Ajustamento e Diferenciação de Papéis.
	CPS	Estimular valores como o trabalho em equipa, empenho, cooperação, responsabilidade e o envolvimento.

	Tempo	Objetivo (s)	Situação de Aprendizagem *Organização*	Critérios de êxito
Parte Inicial	**5'** (09h20 09h25)	O professor conscienciali za os alunos sobre o processo que se está a desenvolver e quais as suas responsabilid ades.	**1. Conversa inicial com os alunos** Depois de reunidos todos os elementos da turma, o professor conversa com os alunos e realiza uma reflexão sobre da última aula, contextualizando a aula atual e perspetivando a competição inter-turmas. *Os alunos colocam-se lado a lado, sentados no banco sueco em forma de "U", de frente para o professor.*	Estar atento às indicações do professor.

Parte Fundamental	**10'** (09h25 09h35)	Os alunos sustentam a bola e realizam o passe de frente;	**2. Ativação geral – sustentação da bola com colaboração** Cada equipa irá distribuir-se num dos campos delineados. Cada equipa divide-se em dois grupos. Dois alunos colocam-se em fila indiana num lado da rede, enquanto que os outros se colocam no lado contrário. O 1º de cada fila deverá posicionar-se atrás da linha cor de laranja. Após realizar o 1º passe para o lado contrário, o aluno que recebe a bola deverá realizar 2 autopasses e um passe de frente para o colega do lado oposto, e assim sucessivamente. **Dinâmica / rotação:** O aluno, após realizar o passe, terá de passar para o lado contrário do campo, por baixo da rede. *Os alunos irão distribuir-se ao longo do campo, por equipas de 4. Cada grupo de 4 elementos terá de se dividir no campo – dois de um lado e dois do outro lado da rede. O professor circula pelo espaço da aula incentivando os alunos, acrescentando/retirando alguma dificuldade à tarefa.*	**Passe de frente:** - Coordena a flexão/extensão dos MI e MS; - Envolve os dedos na bola, realizando um triangulo; - Contacta a bola acima da cabeça; **Controlo/colocação:** - Progride com a bola controlada até à rede; - Envolve os dedos na bola, realizando um triangulo; - Contacta a bola acima da cabeça; - Coloca a bola no campo adversário com intenção; - Consegue retirar os olhos da bola; **Serviço por baixo:** - Segurar a bola à altura da bacia com a mão esquerda e o braço esticado; - Pé esquerdo ligeiramente mais avançado que o direito; - Joelhos ligeiramente fletidos;

	18' (09h35 09h53)	Os alunos assumem rapidamente as funções de não-recebedor/recebedor; O aluno dirige o 1º toque para perto da rede e para o local onde se encontra o colega; O aluno realiza o 2º toque para uma zona perto da rede.	**4. Tarefa de refinamento – serviço, receção, passe** Após as diversas equipas se encontrarem divididas em dois grupos, os alunos realizam a seguinte sequência de forma a aprimorar a sua técnica. O serviço pode ser feito de acordo com as capacidades do servidor e/ou recetor. O 1º toque deve ser procedente de **comunicação**, havendo uma movimentação do não recebedor para a zona de distribuição. O passador deve realizar o 2º toque para perto da rede, num passe em parábola para um aluno alvo que deve agarrar a bola no ponto mais alto. O professor poderá fazer ajustes se assim o entender.  **<u>Alterações regulamentares</u>**: realizar autopasse/agarrar antes de passar ao colega, servir em passe de frente e mais perto da rede. *Cada equipa realizará o exercício no seu campo de badminton respetivo. As equipas dividem-se em 2 grupos. Há uma rotação de funções após cada 3 sequências de ações. O professor circula pelos grupos corrigindo e motivando os alunos.*	- Peso corporal transferido do MI de trás para o da frente; - A bola é largada (e não lançada) e imediatamente batida com a mão direita; - Contactar a bola por baixo e atrás, com a palma da mão aberta e rígida. **Posição média:** - Pés à largura dos ombros, com um pé ligeiramente mais avançado; - MI ligeiramente fletidos; - Ombros avançados; - Braços afastados, perpendiculares ao corpo. **Manchete:** - Extensão dos MS à frente do corpo; - A bola tem de contactar na zona do antebraço; - O movimento é controlado pelos MI (extensão); - Os MS não elevam; **Ocupação do espaço/Deslocamentos** - Deslocar-se rapidamente de acordo com a trajetória da bola; - Voltar sempre ao seu ponto de partida. **Diferenciação de papéis** Comunicação verbal (recebedor/passador); Subida e receção para a rede; 2º toque alto perto da rede.
Retorno à calma	**2'** (09h53 09h55)	- O professor transmite feedback aos alunos sobre a aula, e inf. importantes relacionadas com a aula seguinte.	**5. Conversa final** -O professor realiza uma observação acerca da aula, estimulando e desafiando os seus alunos para a seguinte aula da modalidade. *Os alunos colocam-se em forma de "U", sentados no banco sueco, voltados para o professor.*	- Permanecer atentos a todas as informações transmitidas pelo professor; - Intervir apenas quando necessário e com autorização do professor;

Anexo 2: Informações de Afiliação das Equipas (futebol)

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA 2019 - 2020

HORÁRIO 10º B - Curso de Ciências e Tecnologias

Nome da Equipa	Cor da Camisola	Logótipo	Composição da Equipa	Funções	Grito	Lema
UNDERRATED	AZUL		Adriana Domingos		Quem é que nós somos?... Underrated! Quem é que nós somos?... Underrated! E estamos aqui para?... Ganhar!	Nós somos irrelevantes mas não menos importantes, nós estamos aqui para ganhar bora lá jogar.
			André Alves	Porta Voz		
			Beatriz Castelo			
			Diogo Ribeiro	Capitão		
			Francisco Agante			
			Maria Moreno	Relações Pub.		
PANIKES BANDIDOS	PRETO		Afonso Sousa		Quem somos? BANDIDOS! O que é que nos queremos? ROUBAR! O quê? A VITÓRIA! De quem? DOS ADVERSÁRIOS! Panikes! BANDIDOS! Panikes! BANDIDOS!	Somos bandidos, mas sem más intenções, o nosso objetivo é sermos campeões!
			Alejandro Gonçalves			
			Ana Beatriz Ferreira	Relações Pub.		
			Filipa Vieira			
			Gonçalo Marques	Porta Voz		
			Iara Carvalho			
			Inês Rego			
EL JAVARDOS	BRANCO		Laura Múrias	Relações Pub.	Javardo que é javardo faz porcaria em todo lado!	Ganhar ou ganhar, há que transformar o suor em ouro!
			Lucas Silva			
			Mafalda Ribeiro	Capitã		
			Rita Pereira			
			Tomás Vales	Porta Voz		
			Tomás Barros			
OS SÓNICOS	CINZENTO		Beatriz Costa		Um por todos e todos pelo Sonic! Sonic, Sonic, Sonic!	Somos velozes e ferozes. Somos destemidos e acima de tudo unidos!
			Matilde Moura			
			Paulo Coutinho	Capitão		
			Rúi Farinha			
			Sofia Castro	Relações Pub.		
			Vasco Costa	Porta Voz		

Anexo 3: Questionário do Estudo

Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física

Capa

Por favor, preenche os espaços em branco com as respostas apropriadas e segue as setas de modo a criar um código exclusivo para ti.

4 primeiras letras do teu primeiro nome	4 primeiras letras do teu apelido	Mês Nascimento	Dia

Coloca o teu código de 4 dígitos dentro da caixa destinada, que se encontra na próxima página, de modo a garantir a confidencialidade das tuas respostas.

Qual é o teu código de 4 dígitos?

1. És: Rapaz _____ ou Rapariga _____
2. Data de Nascimento: Dia:_____ Mês: _____ Ano: _____
3. Que ano de escolaridade frequentas? _____

Lembra-te que este questionário não é um teste e que o mesmo não será usado para qualquer componente da tua avaliação.

Não existem respostas certas ou erradas para nenhuma das questões. Por favor, responde da forma mais honesta que conseguires. Estamos simplesmente interessados na tua opinião pessoal.

Porque é que eu me empenho em Educação Física?

38) ...Eu gosto muito de participar nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
39) ...Eu coloco bastante empenho nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
40) ...A aula de Educação Física é divertida de fazer							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		

41) ...Geralmente, esforço-me muito nas aulas de Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

42) ...Eu descreveria a Educação Física como muito interessante

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

43) ...Eu geralmente não me esforço muito nas aulas de Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

44) ...Educação Física é bastante agradável

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

45) ...Eu costumo esforçar-me muito nas aulas de Educação Física

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

46) ...Quando participo em Educação Física penso o quanto eu gosto de o fazer

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

47) ...Durante este ano e no próximo ano pretendo participar com empenho nas aulas de EF e outras atividades físicas dentro e fora da escola

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

48) ...Durante este ano e no próximo ano não pretendo participar com empenho nas aulas de EF e outras atividades físicas dentro e fora da escola

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

Eu sinto que as coisas correram bem em Educação Física quando...

61) ...Os outros me dizem que eu estive bem

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

62) ...Quando faço bons amigos nas aulas

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

63) ...Quando pertenço ao grupo mais popular da aula de Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

64) ...Quando eu e os meus colegas rimos juntos

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

65) ...Quando sou o centro das atenções

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

66) ...Quando faço amigos com os quais socializo fora das aulas

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

67) ...Quando me divirto com os outros nas aulas

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

68) ...Quando passo despercebido no meio dos outros

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

69) ...Quando os outros alunos julgam que sou muito bom em Educação Física

Por favor, circunda um número 1 2 3 4 5 6 7

Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

70) ...Quando os outros reconhecem as minhas conquistas e destrezas							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
71) ...Quando passar tempo com os meus colegas é agradável							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
72) ...Quando faço amizades com outros estudantes da minha turma							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
73) ...Quando os outros ficam impressionados com as minhas capacidades em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		

74) ...Quando sou um dos alunos mais populares da turma							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		
75) ...Quando, apenas estar com os outros colegas é divertido							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro		Bastante verdadeiro		