

A grande viagem ao centro da educação: na busca por ser um professor criativo, fundamentado e exemplar

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente do 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 65/2018 de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Doutor Professor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Filipe Manuel da Silva Barbosa

Porto, 2021

Ficha de Catalogação

Barbosa, F. (2020). *A grande viagem ao centro da educação: na busca por ser um professor criativo, fundamentado e exemplar*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Barbosa, F. Relatório de Estágio Profissionalizante 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 PROFISIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; TECNOLOGIA.

Dedicatória

“As palavras proferidas pelo coração
não tem língua que as articule,
retém-nas um nó na garganta
e só nos olhos é que se podem ler.”

José Saramago

A quem é minha força motriz e me mostrou o que é ser um exemplo, a quem tributo o meu esforço, na busca por fazer de mim mesmo uma pessoa cada vez mais integra:

À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos.
Pelos valores transmitidos, esforços que fizeram para comigo e pelo apoio que senti nos momentos mais difíceis.

Aos meus avós.
Que vocês dois olhem por mim cá em baixo.

Prometo não desiludir!

Agradecimentos

Ao meu pai porque me mostrou o que é ser alguém de valor, integro, honesto, verdadeiro, pragmático e decidido. Pela confiança que depositou em mim.

À minha mãe porque me ensinou a ser amável, carinhoso, cauteloso e determinado. Pelo amor que proporciona todos os dias.

À minha pequena irmã pelo carinho inocente que me dava todos os dias que chegava a casa menos bem disposto.

Ao meu irmão mais novo, pelo apoio e alívio. Por me exigir ser sempre um exemplo cada vez melhor.

À FADEUP, instituição de alto valor, e todos os professores residentes, pela confiança, ensinamentos e aprendizagens que apliquei na minha vida e carreira profissional

Ao Professor Cláudio Farias, professor orientador, mentor e conselheiro, que revelou sempre disponibilidade enorme em me ajudar, me levar à excelência e me fazer evoluir. Por não ter deixado nenhum dos projetos e ideias em branco e por fazer florescer novas ideias.

À Professora Cooperante Cristina Ferraz, pela força que tem, demonstra e nunca esmorece. Pela relevância que teve no meu crescimento pessoal e profissional. Pela dedicação que fez sentir ao núcleo de estágio, pelas ideias e esforço constante em me fazer evoluir. Por regar e cuidar das minhas ideias e fazê-las crescer.

Aos "6x~", os meus colegas de núcleo de estágio, Francisco Sousa e Paulo Bessa. Foram os meus guias, os meus exemplos mais próximos. Os meus apoios incondicionais nas maiores dificuldades do estágio. Por me fazerem sentir capitão do meu barco e me darem a confiança que necessitei em alguns momentos.

Aos meus alunos, a minha dor de cabeça, a minha luta diária, aqueles que me exigiram melhorar de dia para dia. Por serem o meu objetivo, e ao mesmo tempo os meus guias profissionais. Os meus primeiros alunos, a quem tive o gosto de demonstrar do que é feito este comboio. Para sempre os meus " mini-professores".

Ao meu grupo de amigos mais chegados, **Iúri Cruz e Diogo Neves**. Por me fazerem lembrar daquilo que sou, pela confiança que depositam em mim todos os dias. Pelas risadas e conversas até tarde. Pelas almofadas que colocaram na minha vida e me conduzirem nas dificuldades pessoais. Por me lembrarem que estamos no caminho para ser gigantes.

Ao meu grupo de amigos, por saberem à muitos anos aquilo que sou feito, aquilo que preciso, e pela preocupação constante na minha felicidade, confiança e motivação. Por me apoiarem, amarem como sou, fazerem-se sentir todos os dias. Por serem aquele "local" de descanso.

Aos meus avós que me abandonaram a meio deste percurso, que me lembram do objetivo da vida. E àqueles que ainda cá estão, que me fazem ver as alegrias mais simples da vida em meras conversas sinceras.

Por último**, a mim mesmo**, que apesar de todas as lágrimas, anseios e desmotivações, não desisto nunca dos meus sonhos. Porque sei que foi difícil e que estive a muito pouco de desistir do meu percurso. Para me lembrar que tudo tem um motivo, apesar do nevoeiro que às vezes se faz sentir. Pela força que divinamente aparece antes do apito final, para dar o último *sprint* em todas as corridas da vida.

O meu mais sincero obrigado!

Índice

Dedicatória III

Agradecimentos V

Índice de Figuras XIII

Índice de Tabelas XV

Índice de Anexos XVII

Resumo XIX

Abstract XXI

Lista de Abreviaturas XXIII

Introdução 3

Parte I: Enquadramentos 7

1. Enquadramento Pessoal 7

1.1. Biografia: A locomotiva principal 7

1.2. Primeira paragem: O desporto, desafio constante. 9

1.3. Primeira paisagem: Os professores e as suas influências 11

1.4. Segunda paragem: A formação académica como vitória e crescimento pessoal 12

1.4.1. A vitória pessoal 12

1.4.2. Os conhecimentos adquiridos 13

1.4.3. O bichinho do ensino acordava… 14

1.5. Segunda paisagem: Expectativas sobre o Estágio Profissional 17

1.6. Terceira paragem: o Estágio Profissional como realidade 19

1.6.1. Tensões entre o aprendido na formação e as necessidades reais da prática na escola 19

1.6.2. O choque com a realidade 21

2. Enquadramento institucional da prática profissional 22
2.1. A emblemática estação: a escola 22
2.2. O motor da locomotiva 26
2.2.1. Os Estudantes Estagiários 27
2.2.2. A Professora Cooperante 29
2.2.3. O Professor Orientador 30
2.3. A carruagem única: a turma residente 32
2.3.1. Descrição da turma 32
2.3.2. Medidas pedagógicas e estratégias adotadas 33
2.4. A carruagem partilhada: novidade do processo de ensino-aprendizagem e estratégias a adotar 34
2.4.1. Epítome da Turma partilhada 34
Parte II: Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional 37
3.1. Enquadramento concetual 39
3.1.1. O valor da Educação: dar ferramentas para a construção de cada linha 39
3.1.2. Legitimação da Educação Física: O meu carvão e a minha energia 41
3.2. Planeamento: 42
3.2.1. Planear: ponderar os objetivos curriculares às reais necessidades educativas das turmas 42
3.2.1.1. Súmula dos conteúdos programados e planeamento da Turma Residente e Partilhada 42
..... 45
3.2.1.2. Alinhar dos carris: dos objetivos pretendidos à organização didático-metodológica do EP e das aulas 46

3.2.2. Planeamento da Turma Residente 48

3.2.2.1. Conhecer a realidade para ajustar o processo de ensino-aprendizagem 48

3.2.2.2. Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem: dificuldades e estratégias 52

3.2.3. As Unidades Didáticas: momento de definição de etapas e estratégias pedagógicas 56

3.2.4. Os Planos de Aula como nível máximo de especificação do processo de ensino 58

3.2.5. Planeamento da Turma Partilhada 60

3.3. Realização 64

3.3.1. 1º Período: Entrada na profissão docente e necessidade de criação de uma imagem de liderança 66

3.3.2. Desafios na promoção da aprendizagem de habilidades motoras e regulação da (des)motivação dos alunos 69

3.3.3. 2º Período: Como envolver os alunos no processo de ensino? Adoção de uma abordagem mais centrada no aluno 71

3.3.4. Adequar o modelo de ensino aos objetivos comportamentais e motores planeados 73

3.3.5. Criar pensadores autónomos: a aprendizagem cooperativa 75

3.3.6. TARGET e a *"constraint-led approach"*. A importância de individualizar e autonomizar a aprendizagem 77

3.3.7. O processo de criação de um clima de aula positivo para potenciar as aprendizagens 80

3.3.8. Estratégias referentes a todo o ano letivo 85

3.3.8.1. A ponderação entre a Cooperação e a Competição como promotora de evolução na aprendizagem 85

3.3.8.2. O projeto “Orientação virtual” e a tecnologia como promotores de um ambiente de ensino interessante e autónomo 87
3.4. Avaliação 89
3.4.1. Avaliar para quantificar ou avaliar para formar? O paradigma da classificação 89
3.4.2. Concretização da avaliação: momentos, instrumentos e dificuldades 91
Parte III - Participação na Escola e Relações com a Comunidade 95
..... 95
4.1. Atividades desenvolvidas 97
4.1.1. Quadro Geral 97
4.1.2. Desenvolvimentos das atividades 98
4.2. Desenvolvimento Profissional 101
Efeito da aplicação de um programa de video-feedback e questionamento na performance e envolvimento dos alunos numa Unidade didática de Voleibol 101
4.2.1. Resumo 101
4.2.2. Abstract 102
4.3. Introdução 103
4.4. Objetivos do estudo 106
4.4.1. Objetivo geral 106
4.4.2. Objetivos específicos 106
4.5. Metodologia 106
4.5.1. Contexto 106
4.5.2. Calendarização dos conceitos abordados 108
4.6. Instrumentos e processamento da recolha de dados 110
4.6.1. Dados quantitativos 110

4.6.2. Dados qualitativos 112
4.7. Análise de dados 113
4.7.1. Dados Quantitativos 113
4.7.2. Dados Qualitativos 113
4.8. Resultados 114
4.8.1. Resultados qualitativos 117
4.10. Discussão de resultados 119
4.11 Conclusão 120
4.12. Referencias bibliográficas 121
5. Conclusão 125
5.1. Qual será o destino desta linha afinal? 127
6. Referências bibliográficas 131
Anexos 143

Índice de Figuras

Figura 1- espaços exteriores da escola..... 25
Figura 2- O núcleo de estágio da ESP 30
Figura 3 - Os emblemas criados pelos alunos 51

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Súmula do planeamento do EP 43
Tabela 2- Operacionalização, estratégias e melhorias observadas 54
Tabela 3- Quadro geral das atividades desenvolvidas 97
Tabela 4- Distribuição dos grupos de estudo 107
Tabela 5 - Calendário organizativo dos conteúdos a abordar 108
Tabela 6- Tabela de codificação 111
Tabela 7- Tabela de conversão das codificações em índices 111
Tabela 8- Análise descritiva 115
Tabela 9- Análise descritiva tendo em conta a frequência às sessões 116

Índice de Anexos

Anexo 1 - *Roulement*..... XCII
Anexo 2 – Exemplo de uma unidade didática XCII
Anexo 3 – Estratégia de ensino – Regulamento “TwoWeeks” XCII
Anexo 4 – Estratégia de Ensino – Quadro de Honra..... XCII
Anexo 5 – Plano de Aptidão Física – Ensino à distância XCII
Anexo 6 – Exemplo de um plano de aula..... XCII
Anexo 7 – Estratégia de ensino – ficha de controlo da aptidão física XCII
Anexo 8 – Orientação para o auxiliar XCII
Anexo 9 - Cartaz da atividade de Desenvolvimento "Jerusalema"..... XCII
Anexo 10 - Cartaz "Olimpíadas da Educação Física" XCII

Resumo

Este relatório foi redigido no âmbito do Estágio Profissional proposto no último ano do Mestrado de Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio tem como objetivo dar ao estudante estagiário referências e vivências da futura profissão, preparando-o através de uma socialização antecipatória à profissão. Este documento apresenta reflete as vivencias deste ano, os problemas e as aprendizagens do meu ano de estágio, e apresenta a minha evolução enquanto docente estagiário. De uma forma mais lúdica, este documento retrata todas as vivencias de um comboio na sua linha férrea, as características das paisagens, aquilo que eram esperanças e destinos, e as marcas da viagem ao longo do tempo. As suas forças motrizes, as peças de que era feito, o seu carvão e energia e a forma como foi desenvolvendo a sua caminhada. Desde a forma como planeei os objetivos pessoais e profissionais, as estratégias utilizadas e toda a literatura por detrás de cada decisão. A minha conceção de ensino sempre foi uma conceção construtivista, que incentiva a autonomia e o desenvolvimento holístico dos alunos, muito porque encaro a educação física como o lugar ideal para desenvolvimento do ser humano enquanto um todo. O choque inicial prendeu-se com o desenvolvimento de uma imagem de um professor líder, que controlasse o clima da aula e as motivações dos alunos. A caminhada desenrolou-se de tal forma que passei a perceber que não era na permissividade que estava um bom desenvolvimento das aulas, mas sim na construção de um bom ambiente de aula e numa relação de confiança com os meus alunos. Tentei não encarar este ano pandémico como uma desvantagem, mas como uma variável passível de ser contornada, para que não fosse um relatório justificado pela falta de alternativas, ano que tentei ser sempre o mais criativo e dedicado possível, dentro das limitações impostas pela situação pandémica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; TECNOLOGIA.

Abstract

This report was written as part of the Professional Internship proposed in the last year of the Master's Degree in Teaching of Physical Education, at the Faculty of Sports of the University of Porto. This internship aims to give the intern student references and experiences of the future profession, preparing him through an anticipatory socialization to the profession. This document reflects the experiences of this year, the problems, and the learnings of my internship year, and presents my evolution as a pre-service teacher. In a more playful way, this document portrays all the experiences of a train on its track, the characteristics of the landscapes, what were hopes and destinations, and the marks of the journey over time. Its driving forces, the parts it was made of, its coal and energy, and the way it developed its journey. From the way I planned personal and professional goals, the strategies used, and all the literature behind each decision. My conception of teaching has always been a constructivist conception, which encourages autonomy and holistic development of students, much because I see physical education as the ideal place for the development of the human being as a whole. The initial shock was to develop an image of a leader teacher, who controlled the climate of the class and the students' motivations. The journey unfolded in such a way that I started to realize that it was not in permissiveness that a good development of the classes was to be found, but in building a good class environment and a trusting relationship with my students. I tried not to look at this pandemic year as a disadvantage, but as a variable that could be circumvented, so that it would not be a report justified by the lack of alternatives, a year that I always tried to be as creative and dedicated as possible, within the imposed limitations by the pandemic situation.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS; TEACHING MODELS; TECHNOLOGY.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

ACPA - Áreas De Competências Do Perfil Dos Alunos

DGE – Direção Geral de Educação

EAD – Ensino à distância

EE – Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

ESP – Escola Secundária de Penafiel

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PCD – Projeto Curricular da Disciplina

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PD – Pedagogia do Desporto

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RE – Relatório de estágio

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Introdução

Introdução

O presente documento é designado de Relatório de Estágio e foi produzido no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

De forma que se conclua este processo, o estudante deve passar o último ano de formação em prática de ensino supervisionada, através de um EP, inserido numa escola cooperante, onde mais tarde, no final do processo de estágio, é elaborado e apresentado um relatório de estágio profissional conducente, espera-se à conclusão do ciclo de estudos. Desta forma, é esperado do estudante estagiário que este consiga interpretar a realidade da sua escola e aliar os conhecimentos teóricos à aplicação prática dos mesmos, adotando estratégias baseadas na literatura, para resolver os problemas encontrados.

As três grandes áreas do qual é originado este relatório de estágio são a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade e ainda o desenvolvimento profissional. Estas áreas definem aquilo que o estudante deverá ser capaz de gerar atividade e de ser competente. Assim, aquando do último ano de conclusão do curso, o aluno deve integrar conhecimentos destas três grandes áreas e agir de forma a articular-se com a comunidade escolar, na procura do seu desenvolvimento profissional.

No meu caso, o EP decorreu numa escola de Ensino Secundário localizada em Penafiel onde pertencia a minha turma residente (TR) do 12º ano, e ainda numa escola no mesmo conselho, apenas de ensino básico, onde foram lecionadas as aulas à turma partilhada (TP) do 6º ano. Em relação ao contexto de EP é importante realçar o núcleo de estágio (NE) composto por mim, dois dos meus colegas de mestrado, e ainda a professora cooperante (PC) e o professor orientador (PO). De ressalvar que é neste núcleo de estágio que se debatem e refletem todas as minhas ações e que, sem um núcleo coeso, as decisões tomadas são mais difíceis e menos suportadas.

A este relatório tentei desde sempre atribuir um cunho muito pessoal, porque a mesma realidade, vivida, por pessoas diferentes, torna-se numa experiência diferente para cada um. Tentei relatar o mais possível todas as experiências vividas, todos os problemas encontrados e todas as estratégias adotadas, e procurei que todas as palavras deste relatório fossem especificas e com conteúdo.

Nas partes seguintes a esta introdução podemos então começar por enquadrar a “história” a contar e os pressupostos que me levaram a este caminho, sendo que de seguida, os capítulos referentes à realização da prática são aqueles que mais sumo e conteúdo se pode encontrar relativo ao estágio.

Por fim, o desenvolvimento profissional está associado ao estudo realizado na escola, com o intuito de fazer evoluir e desenvolver a minha aptidão profissional, estudo esse dentro de um tema que me chamou bastante a atenção dentro do meu EP.

Enquadramentos

Parte I: Enquadramentos

"Quando nascemos, escolhemos um vagão na locomotiva da vida.
As linhas, são destinos já traçados.
Não temos como mudá-las.
A viagem é breve e termina numa próxima estação.
Quanto ao teu vagão na locomotiva, tu podes transformá-lo
num salão de festas ou um cortejo fúnebre.
Tu podes escolher.
Mas lembra-te que pagas por essa viagem.
Então, faz valer a pena, até o apito final, até a última estação."

Marcos Marques[1]

1. Enquadramento Pessoal

1.1. Biografia: A locomotiva principal

O início desta viagem começa em 1997, onde pela primeira vez esta locomotiva pousou as suas rodas na linha. Nascia eu, de nome Filipe Manuel da Silva Barbosa, na cidade de Penafiel. Os maquinistas principais, pai e mãe sempre me guiaram na frente da linha, mostrando nas paisagens da mesma valores como a responsabilidade, justiça, o valor da educação. Além disso, a integridade, o trabalho, a motivação, a compreensão, sempre estiveram presentes na minha educação. Sou a locomotiva da frente, neste comboio com 3 vagões. Ser a locomotiva mais velha e mais ferrugenta nem sempre é mau. Cada ponto de ferrugem é uma aprendizagem, causada pelas chuvas e tempestades que emperram o ferro.

A experiência de vida é talvez das coisas que mais valorizo naquilo que os maquinistas me educavam. Foram estes que me mostraram o caminho a seguir, as linhas que devia escolher para seguir o meu percurso, e que me deram

[1] https://www.pensador.com/vida_vagao_locomotiva_estacao/ ; consultado em 23/05/2021

as ferramentas necessárias para, caso fosse essencial, construir a minha própria linha.

Contudo, nem sempre esta educação e experiência vem, necessariamente dos maquinistas do meu comboio. Por vezes, carruagens que por nós passam também nos mostram os seus pontos de ferrugem. E ensinam. Todavia, nem tudo o que por nós passa é obrigação de aprender. O meu pai sempre me dizia que “existe uma hora para tudo”, e nem sempre de ensinamentos eram feitas as minhas estações. Existiram muitas viagens, muitas descontrações, muitas alegrias, que não marcam pela ferrugem que deixam, mas pela vontade que estas estações deixam de passar lá novamente.

Tudo isto para dizer que marcados na minha pintura e na minha personalidade existem não só a dureza do trabalho, mas também uma vontade enorme de aproveitar o bom e o positivo da vida. Tal como na ferrovia existem duas linhas e o comboio se equilibra entre as mesmas, da mesma maneira eu encaro estes 24 anos de percurso. Sou uma pessoa muito criativa, motivada e viajante, carismático, teimoso, persistente, indeciso e tranquilo, e tento desde sempre, equilibrar todas estas características na minha vida.

Vivo a vida numa perspetiva de me motivar pelo sucesso do que faço, por mais pequeno que seja o passo que dei. Num ciclo de trabalho-recompensa, vivo para aproveitar as coisas que a vida me dá, aplicando-me sempre de forma antecipada, na procura do sucesso, do êxito, ou da vitória. Sou uma pessoa que se motiva por saber que quando me aplico ou me proponho a fazer algo, a vida me “proporciona” as circunstâncias para que isso aconteça, mais cedo ou mais tarde. Acredito que se realmente estivermos focados em um objetivo (em uma paisagem), todas as montanhas que vemos na frente se afastam à medida que a carruagem avança.

Ser o irmão mais velho, a carruagem da frente, neste caminho sempre me fez gostar de transmitir informação. Não exclusivamente no sentido de fazer aprender, mas no sentido de comunicar, falar com alguém, ou alguns, e às vezes até sozinho, de forma a solucionar problemas, ou a discutir pontos de vista. Gosto da crítica criativa e construtiva, como forma de produção de conteúdo.

Suspeito que o desenvolvimento desta parte de mim venha das horas que passava a ensinar os meus irmãos quando era mais novo.

Gostava de lhes ler o problema e lhes explicar de forma simples o que se passava. Mais tarde, no âmbito profissional, foi necessário manter esta habilidade de comunicar de forma simples e calma, quando acabei a licenciatura e comecei a trabalhar enquanto *Personal Trainer*. Além de todo o aporte técnico e conhecimento do conteúdo, saber comunicar é talvez das características principais de alguém nesta área, ainda por cima, quando o percurso é feito numa das maiores empresas de fitness em Portugal, onde ainda mantenho atividade, em 2021.

O gosto pela prática de atividade física, contudo, aparece numa estação muito mais recuada, quando em 2012 começo a jogar Futsal num clube do local onde vivo. Mais tarde transferido para um clube desportivo maior, mantive a prática desta modalidade até à entrada na faculdade, onde outras prioridades se impuseram. De qualquer forma não abandonei o jogo como forma de diversão e a atividade física como local de prazer. E é esta ideia que até aos dias de hoje se impregnou nesta carruagem, e que tento divulgar junto dos meus. A ideia de retirar prazer da vida, mesmo tendo de trabalhar por isso, num constante equilíbrio entre as duas linhas que cada um percorre neste caminho de ferro.

1.2. Primeira paragem: O desporto, desafio constante.

Desde sempre fui um rapaz explorador, mexido e brincalhão. Lembro-me de tentar saltar mais alto, correr por cima de obstáculos, contra os meus amigos ou de lançar mais longe. Este desafio constante comigo próprio, no sentido de bater “a minha marca pessoal” sempre esteve presente. Mesmo em casa, o próprio ambiente de liberdade de espaço estimulava este tipo de brincadeiras. Com isso apareceram as primeiras marcas de ferrugem neste comboio: as quedas, as lesões, as desilusões de não fazer melhor. E que irritado que ficava por não vencer, ou por não ir mais longe!

Contexto que impulsiona estas habilidades e este estímulo motivacional é, sem dúvida, o espaço de aula de educação física. Na minha escola básica eram populares os circuitos de exercícios, que naquela altura, para mim, mais

não era que recreio. Mas para onde quer que olhasse via sempre algo a fazer, a imitar, ou a fazer melhor. E esta locomotiva nunca deixou de ser assim, instigada e competitiva em qualquer desafio. Mais tarde, já no 2º Ciclo, lembro-me de que até os testes, agora FitEscola, eram lugar de me desafiar, a fazer mais e melhor.

A prática de qualquer tipo de atividade física sempre foi um lugar para melhora, um espaço de desafio constante. Algumas das minhas memórias mais antigas têm precisamente que ver com alguns "*records*" pessoais, e pessoas que me ajudaram a consegui-lo, fossem esses records fazer um melhor tempo, ou mesmo coisas simples como fazer uma cambalhota.

Com a entrada no mundo das modalidades, num clube desportivo, todo o contexto de competitividade ganhou uma nova vertente: a equipa, que redireciona a atenção para a ajuda e para o desenvolvimento de todos. Apenas uma equipa forte ganharia competições e não me valeria de muito ser muito bom se quem estivesse comigo não o fosse também. Claro que toda a regularidade dos treinos também tinha influência na minha perspetiva de evolução e na minha vontade de progredir e me desenvolver.

Mas talvez, a partir desse ponto, tenha voltado um pouco as minhas atenções às dificuldades do outro e acredito que provavelmente venha daí alguma da força para querer ser professor. Ajudar a evoluir, dar gozo por saber fazer. De tal forma que, mesmo não sendo o meu desporto de eleição, participei ainda na equipa de voleibol de desporto escolar, porque a diversão de evoluirmos enquanto equipa me animava e me motivava a continuar. Nas palavras de Rosado (2015, p. 18), praticar desporto é, "em primeiro lugar, uma experiência moral e espera-se que, do envolvimento nessa prática moral, resultem cooperação, amizade, generosidade, magnanimidade, compaixão, sentido de justiça, autenticidade, transcendência. Humanidade, por fim".

Como refere Barros (2011), estas vivências anteriores são decisivas no que concerne à escolha de uma carreira profissional e na linha desta locomotiva, as paragens anteriores condicionaram o caminho a seguir, e a primeira paragem que guiou todo o meu desenvolvimento foi, sem dúvida, a progressão pessoal

que o espaço desportivo me proporcionou, seja a nível físico, como a nível social e psicológico.

1.3. Primeira paisagem: Os professores e as suas influências

Como referido acima, as locomotivas que por nós passam mostram-nos as suas marcas e ensinam-nos com a sua experiência. Na minha perspetiva, e com um contributo essencial para aquilo que sou e que decidi escolher como carreira estão pessoas como dois dos meus professores de educação física, dos quais nunca mais me esqueço do nome.

Na escola, no 7º e 10º ano, tive dois professores que me marcaram de forma que muitos não marcaram, muito pela sua metodologia de trabalho e modelo de ensino. Foram dois professores que me deram muito reforço positivo e transmitiram a ideia de que eu conseguia ir além do meu objetivo, independentemente do desafio que fosse. Marcaram de tal forma que até hoje não esqueci o nome de nenhum deles. Estas experiências, e o facto de as ter vivido, fez com que eu lhes desse um grande significado, e atribuísse estas características a um professor. Este processo de socialização antecipatória é um dos fatores que tem impacto na decisão por uma carreira nesta área (Meireles, 2013).

Esta metodologia de privilégio do feedback positivo, defendida por Weiss et al. (2009) tem resultados a nível motivacional, é capaz de melhorar a competência percebida dos alunos em diversos contextos, ao invés dos feedbacks informativos.

Entendo, pois, que, esta vivência com professores que me motivavam ao sucesso, através do elogio das minhas ações positivas, fez com que, ao entrar no estágio profissional, eu também privilegiasse o feedback positivo ao olhar par algum dos meus alunos. Preferi, durante as minhas aulas “bater palmas” e saudar as ações positivas dos alunos, mais do que propriamente referir os aspetos negativos das ações deles.

1.4. Segunda paragem: A formação académica como vitória e crescimento pessoal

1.4.1. A vitória pessoal

A minha escolha pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto não foi, de todo, aleatória. No ensino secundário, quando me perguntaram aquilo que queria seguir, eu já tinha uma ideia de seguir um curso desportivo, muito pelo gosto que me davam todas as minhas atividades desportivas e pela vontade de transmitir esse prazer da vitória pessoal às pessoas que me rodeavam. Sabia que a FADEUP era das melhores faculdades do país e esperava uma boa formação quando pensei em ingressar na mesma. Como referido em capítulos anteriores, sabia que lutar de corpo e alma para um objetivo faz com que a vida se endireite nesse sentido. E o que lutei para conseguir cumprir com o objetivo de entrar na melhor faculdade do país… Vão ficar marcadas duas decisões na minha vida para ter esta formação académica.

A primeira luta, para ter direito ao que queria, foi ter uma média de saída do ensino secundário suficientemente alta. Fui aluno que, fruto de alguns constrangimentos que não eram necessariamente meus, não tinha as melhores notas, especialmente a Matemática. E essas notas sempre foram descendo ao longo dos três anos do ensino secundário. Acabei a disciplina com média de dez valores, o que me prejudicava a média de entrada na faculdade. Chegado o exame, eu sabia que tinha de mudar o meu futuro. Este foco levou a que, passasse em exame com a segunda melhor nota da turma, um dezasseis, que me valeu a subida da nota da disciplina e o exame com que eu entraria na faculdade: o exame de matemática.

A segunda luta, foi conseguir ser independente financeiramente para pagar a faculdade. Sabia que era um percurso que não era suportado na totalidade, pelas conceções dos meus pais, apesar de sempre quererem o melhor para mim. Desta forma, tive de trabalhar um ano antes de puder entrar na licenciatura de Ciências do Desporto. E se já era um apoiante do trabalho e foco como fonte de crescimento pessoal, depois deste período afastado da

formação, ainda mais percebi que, só através de muita consistência e dedicação é que alguém pode realmente construir a sua linha férrea, o seu percurso nesta vida.

1.4.2. Os conhecimentos adquiridos

Este pensamento e esta expectativa formativa era, contudo, ainda ligeiramente voltada ao desenvolvimento técnico, na vontade de melhorar as minhas habilidades. Ao inscrever-me e durante o primeiro semestre da licenciatura pensei que ia conhecer professores que me iam ajudar a ser melhor jogador ou praticante, o que só se verificou de forma parcial.

Isto é, a formação na faculdade não é apenas entender como ser melhor jogador, mas passa muito pelo conhecimento teórico envolvido na construção de cada modalidade e as progressões de ensino das mesmas, para uma futura progressão na carreira do treino desportivo, ou do exercício e saúde. Além destas disciplinas iminentemente práticas, muitas das disciplinas teóricas da licenciatura dão suporte a esta ideia de progressão e ensino dentro das modalidades. Disciplinas como Fisiologia, Anatomia, Biomecânica, são Unidades Curriculares (UC) que mudaram, mais uma vez, a minha perspetiva inicial que tinha do desporto, que além do conceito de modalidade em equipa, que transportava da minha “primeira paragem”, ganhava agora uma dimensão de suporte, o conhecimento teórico e de rendimento desportivo. Ou seja, estas disciplinas, deram-me o aporte teórico para aquilo que sei hoje, seja no contexto da atividade física e saúde, seja no contexto do ensino das modalidades.

Estas disciplinas viriam então a desempenhar um papel de grande importância neste estágio, por serem disciplinas que me encheram de fundamentos para planear e gerir as aprendizagens dos alunos. Como por exemplo, o conhecimento dos tempos de trabalho e descanso e percentagens de carga em exercícios de musculação, aprendidos em Fisiologia do Exercício e Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, fizeram com que fosse possível definir os melhores circuitos a abordar no período de Ensino à Distância (EaD). Do mesmo modo, os estudos práticos de cada modalidade desempenharam um

papel importante neste estágio. A carga horária dedicada a esta UC é considerável, muito pelas aprendizagens e conhecimentos dos quais a disciplina está carregada e que são necessários aprofundar por parte dos futuros licenciados. Todos os fundamentos, habilidades, regras e regulamentos, que foram transmitidos aos alunos na escola este ano têm por base aquilo que foi estudado e aprofundado por mim nestas UC's. Por exemplo, as progressões de ensino adotadas no 3º período, na modalidade de voleibol, têm por base exercícios e fundamentos aprendidos na licenciatura, tanto que, muitos dos exercícios realizados pelos alunos, foram exercícios que realizei enquanto estudante da UC de Estudos Práticos III e IV – Voleibol.

1.4.3. O bichinho do ensino acordava…

Uma das disciplinas que muitas das vezes cai em esquecimento e que é relevante dar nota neste relatório é a disciplina de Pedagogia do Desporto (PD). A UC de PD aborda de forma pedagógica o Desporto, na sua perspetiva de modelador cultural, e como ativo participante no processo geral de educação e formação do ser humano. Foi neste momento inicial da licenciatura que tive o primeiro contacto com o ensino, e com o propósito e os porquês de formar uma pessoa, também, através do desporto, do jogo e do lúdico, de forma integra e holística. Foi nesta disciplina que comecei a procurar, ainda que de forma superficial, literatura sobre o ensino, sobre a educação, instrução e ética no desporto.

Esta UC foi aquela que desempenhou o papel mais díspar quando comparada com as minhas expectativas iniciais para a licenciatura, por ser aquela que me mostrou que o desporto não é só comercial, não é só rendimento, ou jogo, mas que desempenha um papel fundamental como ferramenta de ensino, e que pode ser utilizado como forma de prender e motivar uma pessoa a aprender, de tal forma que, foi através do lúdico, dentro da modalidade de atletismo, que me aproximei dos meus alunos, que os "agarrei", e que os motivei para a disciplina de educação física.

"… considero que evoluí imenso, não só como pessoa, mas também a nível pessoal (…) e isso foi em parte, devido à forma como leciona as suas aulas, com tanto carinho e dedicação. Acredite que não é qualquer professor que me consegue fazer gostar e querer aprender"

Reflexão da autoavaliação de uma aluna no primeiro período

Estes três primeiros anos de Licenciatura fizeram com que eu crescesse a nível teórico e percebesse que implicações têm cada ação dentro de um determinado planeamento. A escolha pela metodologia de exercício e saúde criou a oportunidade de trabalhar estas bases de planeamento com pessoas reais, adultas, e com objetivos e "*records*" a bater, tal como eu sempre tive. O estágio curricular, experiência enorme e de grande aprendizagem (Flores, 1999), neste caso na licenciatura, levou-me a trabalhar com pessoas adultas, o que me fez crescer muito a nível comunicativo. Porque se até aqui o conhecimento era passado de alguém para mim, a partir deste ponto, o conhecimento era transmitido no sentido contrário, de mim para alguém. E o facto de serem seres adultos começou a criar em mim um sentido de profissão e responsabilidade muito forte, com um nível de exigência ao qual eu nunca tinha sido desafiado.

Adotei desde cedo uma postura de privilégio da autonomia da pessoa, porque acredito que só fazemos bem e com gosto aquilo a que estamos motivados a fazer, e as minhas estratégias de treino eram sempre muito baseadas na motivação da pessoa, na autonomia da mesma, ao ponto de ser ela mesmo a montar alguns dos treinos. Ao longo desse ano de trabalho, desafiei-me muitas vezes em pensar como podia intervir neste gosto pela atividade física mais cedo.

Este desafio constante fez-me pensar que talvez se interviesse no caminho das pessoas mais cedo, ou seja, enquanto crianças, e as motivasse a um estilo de vida ativo, com objetivos, e cheio daquilo que eu senti enquanto criança, talvez daqui a alguns anos vivêssemos numa sociedade mais empenhada, funcional, dedicada, e literata a todos os níveis. Este ideal fez com que eu escolhesse o Mestrado de Ensino para continuar a minha formação

académica, para que pudesse intervir com os jovens, na linha do que fizeram comigo enquanto criança.

O primeiro ano de mestrado confirmou este gosto pelo ensino e meter as “mãos na massa”. Planear e aplicar, refletir e corrigir e voltar a aplicar deram-me o maior prazer destes 4 anos de formação, onde, neste último, senti uma evolução enorme a nível pessoal, dos valores, da sensibilidade, e do conhecimento necessário à prática pedagógica. Mesmo que tenha sido uma prática com os colegas de mestrado e não em contexto de escola, este processo, que encaro como uma “pré-indução” na profissão, fez com que eu começasse a compreender os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados à profissão docente (Flores, 1999).

Na mesma linha de justificação, e como nos tinha sido transmitido nas didáticas, é necessário refletir, pensar sobre o que foi feito e atingido com o plano de aula desenhado. Como defende Ferreira (2014) os conhecimentos adquiridos na formação precisam de imprimir nos discentes características de uma formação que busca a teorização académica, a criticidade, a reflexão sobre a prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos que a docência enfrenta na contemporaneidade.

Tal como sugere a ficha online da Unidade de Didática do Desporto da FADEUP, o estudante deve de sair com conhecimento para entender a didática numa perspetiva holística, relacionada com os objetivos da educação, e não meramente instrumental. Além disso deve de ser capaz de aplicar os conhecimentos relacionados com o planeamento e avaliação em situações concretas atendendo à especificidade dos conteúdos, ao nível dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Do ponto de vista reflexivo, o estudante deve ser capaz de identificar os fatores de eficácia pedagógica na orientação e condução do processo de ensino-aprendizagem a partir de situações concretas e ser capaz de diferenciar a pertinência e ajustabilidade dos modelos de ensino às situações de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de complementaridade. Neste ano de estágio, esta reflexão pós planeamento desempenha, portanto, um papel importante, na

medida em que é através da mesma que, enquanto estudante estagiário (EE) vou melhorar a minha intervenção na escola e nas aulas. Isto aconteceu, com muita importância, no controlo inicial da turma, onde algumas das estratégias de condução das aulas e de controlo do comportamento da turma se revelaram ineficazes.

O processo de reflexão, após a aula, desempenhou um papel modelador da minha atuação, muito porque, através dele, refleti e recolhi as melhores estratégias, e, além disso, este processo fez com que eu procurasse aplicar estratégias diferenciadas. Foi através da reflexão que percebi que, no primeiro período do ano escolar, não podia utilizar um modelo tão aberto quanto o Modelo de Educação Desportiva para modelo de ensino do atletismo, porque percebi que estava a tentar controlar a turma, e ao mesmo tempo, a dar liberdade aos alunos para “controlarem” o seu progresso na aula. Num ponto tão precoce do ano letivo, e até pela minha falta de experiência, seria imprudente continuar a aplicar este modelo. De tal forma que, a aplicação do MID resultou bem melhor e fui capaz de conduzir a turma a grandes aprendizagens.

1.5. Segunda paisagem: Expectativas sobre o Estágio Profissional

Depois de passar pela prática no primeiro ano de mestrado, acredito que todos os alunos criam uma expectativa daquilo que vai ser o último ano de formação docente: o estágio profissional.

No meu caso, a paisagem que via depois da estação da formação académica, era ter uma turma que seriam meu comprometimento durante um ano das suas vidas. Isto originou dois sentimentos principais: motivação e responsabilidade. Se por um lado estava prestes a concretizar o ideal que vinha a definir de anos anteriores, de ensinar a lutar e a dedicar-se por cada objetivo, que percorria comigo esta linha ferroviária desde sempre, por outro, a responsabilidade de me tornar um dos maquinistas de alguém, ainda por cima nos seus inícios de percurso, criou também muitas dúvidas e uma sensação de responsabilidade enorme.

De acordo com Morales (2001), o ato de educar abrange muitos resultados não planeados inicialmente pelo professor, mas que devido a certas atitudes, por parte do professor, passam a existir. Os comportamentos e a conduta do professor transmitem, ainda que de forma não planeada, uma forma de instrução aos alunos. Assim, sabia que apenas conhecer o conteúdo e o melhor modelo para adaptar o ensino não era suficiente para uma instrução completa. Era da minha responsabilidade ser um bom exemplo para os meus alunos, ainda para mais no meu primeiro ano de estágio.

Sentia uma enorme euforia por poder transmitir a minha visão do desporto a outras pessoas, e de que o desporto não tem apenas o objetivo de ganhar ou marcar ponto, mas por outro lado, a forma natural que eu me apresento, postura autêntica e descontraída, podia induzir em erro alguns alunos, porque sempre demonstrei muito à vontade, algum descanso, uma vida relaxada. Contudo, muito do que não se vê, e do que está por trás da cortina, é trabalho árduo para ter esses momentos de descontração, mesmo em contextos onde supostamente é preciso estar concentrado.

Sempre me disseram que nos exames não parecia nervoso, que tinha sorte em ser assim. No entanto, desengane-se quem acha que não estar nervoso, sentir-se confortável em situações incómodas não exige trabalho e planeamento. E previamente a este estágio profissional senti que isso podia prejudicar o processo de aprendizagem dos meus alunos, por pensarem que o que se vê não exige trabalho.

Além da parte sentimental, fazia parte das minhas expectativas conhecer a escola pelo outro lado, perceber como funciona o “espetáculo por trás da cortina”, porque até agora o contacto escolar foi sempre concretizado enquanto aluno. Batista et al. (2014), referem que para se ser professor é preciso compreender os sentidos da instituição escolar, e isso é estar atento, presente e comunicativo com a envolvência, seja ela outros professores ou funcionários, sejam os documentos oficiais da escola ou mesmo o paradigma de ensino da mesma.

Na mesma linha de pensamento, segundo Lave e Wenger (cit. por Batista et al., 2014) é no contacto com os espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa. Esperava tornar-me parte da escola, conhecer os professores, a sua maneira de trabalhar, como eles próprios metiam a “mão na massa”, aprender a comunicar com cada parte da escola, com os alunos, conhecê-los, e ajudá-los a crescer.

1.6. Terceira paragem: o Estágio Profissional como realidade

O EP é uma unidade curricular referente ao segundo ciclo de estudos no segundo ano de estudos no mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este estágio tem duas componentes principais: a prática de ensino supervisionada e a elaboração do relatório de estágio.

O primeiro dia de entrada na escola foi talvez o primeiro dia que senti um abanão forte na locomotiva. Pousadas na linha estavam pedras como a insegurança, a motivação, a felicidade, a responsabilidade. Um misto de emoções, com o qual um estudante estagiário nunca sabe muito bem lidar nos primeiros momentos. Fazer parte da organização da escola, da educação física, uma disciplina que foi marcante para mim enquanto aluno, deixava-me com um orgulho enorme, naquilo que tinha percorrido, mas também um sentimento de grande seriedade: eu seria dentro de dias a personificação daquilo que foram comigo. Neste capítulo, tentarei descrever aquilo que foi o início de todo o processo de entrada na escola, e a diferença da minha expectativa, que construí durante a minha formação, para a realidade que encontrei quando cheguei à escola.

1.6.1. Tensões entre o aprendido na formação e as necessidades reais da prática na escola

Entrando um pouco pelo estágio, pelas primeiras semanas, antes de o ano letivo efetivamente começar para os alunos, sinto que apesar das primeiras

emoções, sempre confusas e contraditórias, fui guiado de forma muito tranquila. Penso que o apoio da professora cooperante (PC), dinamizando as nossas semanas, com tarefas, com atividades, suavizou a entrada na escola. Sinto ainda que o núcleo de estágio (NE) em si sempre foi muito comunicativo, alinhado, organizado, e isso ajuda sempre a dissipar o nervosismo inicial. Falar com todos os funcionários, ter um antigo aluno da escola, agora como EE, ajudou a conhecer muitos dos professores da escola, criar a “quinta-feira dos bolos” ajudou a conectar-nos com eles, as próprias reuniões de núcleo eram constantes, sempre com a preocupação em seguir um progresso mais ou menos planeado e definido. Tudo isto ajuda a que o choque inicial se dissipe, e não senti aquele embate com a organização em si, os modelos de ensino ou a forma de planear e trabalhar. A escola prima pelo sucesso dos alunos, e todo o clima docente é muito guiado pela motivação dos alunos pela procura das melhores notas, algo que eu sempre defendi como crença.

Equiparo esta entrada na escola e no EP da mesma forma que as locomotivas trocam de linhas. Sente-se algo, um abanão ao trocar a linha, mas sempre com suavidade. Da mesma forma, assumir o papel de professor, acompanhado pela PC, foi um início de estágio tranquilo, ainda que trabalhoso. A linha condutora da faculdade obrigava a um planeamento constante dos objetivos das unidades didáticas (UD) e dos planos de aula (PA) e a uma reflexão cuidada, dos principais erros e desvios do plano. Da mesma forma, a linha que me colocavam na frente, quer na literatura, quer na prática, era uma linha exatamente com o mesmo critério e fundamento da formação nas disciplinas de Didática. Desta forma, a fase de sobrevivência descrita por Lima et al. (2007) não se caracterizou por ser uma fase de adaptação complicada.

A fase inicial deste estágio, ainda sem aulas, foi trabalhosa, mas que cumpriu com o que eu estava à espera: um delinear de todos os problemas que podem acontecer, e uma perspetiva de como os resolver. No meu ponto de vista, neste início de estágio, quase que fiz um mapeamento do que poderia correr mal, e até quando isso ia acontecer, bem como todos os dados e revisão que ia ter de realizar, quer em relação aos alunos, quer às unidades que ia lecionar.

1.6.2. O choque com a realidade

As primeiras aulas são sempre de trabalho exaustivo, porque queremos que os planeamentos englobem todo o tipo de problemas que podem surgir, mas as minhas expectativas iniciais já eram de muito trabalho, para prever todos os erros e problemas que eu poderia encontrar. Tendo em conta aquilo que foi a socialização antecipatória (Gomes et al., 2014) e toda a prática pedagógica nas Didáticas que tive oportunidade de fazer na faculdade, esta entrada na escola, só diferiu da experiência da faculdade, pelo facto que, a falta de motivação e o esforço pelo controlo da turma é muito maior na escola, tema a ser desenvolvido posteriormente.

Permitam-me a adaptação de linguagem, mas o choque com a realidade defendido por vários autores como Veenman (1984) e Tardif (2002), não foi apenas um “encontrão”, um momento finito no tempo. Este embate, na minha perspetiva, foi bem mais que um choque apenas, e tenho de o caracterizar como um processo continuo de alguns meses. Caracterizo este período como carregado de aprendizagem por tentativa-erro. O mapeamento/organização inicial que fiz na fase inicial falhou, e muitos dos problemas que encontrei persistiram no tempo, mais do que aquilo que estava à espera. A falha constante, a reflexão, a criação de novas estratégias, a nova falha, a nova reflexão, como que um ciclo repetitivo, foi um período exaustivo, onde senti que poderia estar a falhar em não encontrar uma solução para o contexto da turma.

No meu caso, a expetativa que iria ter alunos extremamente motivados, à procura de altos objetivos, e que se guiavam pelo sucesso constante, foi difícil de superar, o que me fez sentir dúvidas e me fez refletir, já mais centrado naquilo que aprendi e que poderia estar a planear mal, mais do que propriamente uma reflexão sobre o contexto de a quem a estratégia não se aplicou. Ou seja, cada estratégia que aplicava parecia sempre resultar, mas de forma sempre parcial, muito pelas grandes diferenças de motivação e comprometimento dos alunos da turma. Isto fez com que de aula para aula existisse sempre um problema diferente a resolver, num ciclo constante de ansiedade de quem parece correr

atrás de um prejuízo. Como Lima et al. (2007) afirmam, esta fase da formação de professores caracteriza-se pela insegurança existente ao tornar-se um membro ativo e responsável na escola. Isto faz com que as expetativas criadas inicialmente pareçam não ser tão atingíveis assim, tornando o estágio um local de nervosismo/ansiedade. Contudo são estas inseguranças que, no limite, formam o professor e moldam o estudante estagiário (EE) à profissão.

Gosto muito de ser positivo e tranquilo enquanto pessoa, e de privilegiar o trabalho autónomo, mas, muitas vezes o contexto da aula não o permitia. Talvez tenha sido essa a minha maior aprendizagem no meu percurso até ao momento. Perceber que tenho de mudar a maneira de ser, e por vezes, a minha atuação consoante o contexto em que estou, para que o clima da aula que sou capaz de criar seja, mais, ou menos restritivo, e que seja propício à aprendizagem dos alunos, tendo em conta as características deles. Segundo Mesquita e Graça (2009), há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.

Ou seja, se até à entrada na escola, não pensei ser preciso procurar inúmeras estratégias para “agarrar” cada um dos alunos, a partir das primeiras aulas e ao longo de alguns meses, percebi que ser professor é exatamente isso. Saber como e de que forma “agarrar” cada um dos alunos e motivar os mesmos na procura dos seus objetivos, e não daqueles que eu planeei para a UD. A UD mais não é que o palco onde se dá esta atuação entre mim e os alunos.

2. Enquadramento institucional da prática profissional

2.1. A emblemática estação: a escola

O papel da escola, nos dias de hoje, não se restringe a apetrechar cada aluno apenas com conhecimentos teóricos, mas deve procurar abranger o aluno numa formação muito mais intensa, dando-lhe, acima de tudo ferramentas psicológicas, socias e emocionais. Segundo Barreto (2021) trabalhar com essas

ações relacionadas ao crescimento do indivíduo, no sentido de formação de um cidadão íntegro, atuante e consciente, é desenvolver nos estudantes as competências socio emocionais, que são tão importantes quanto as aprendizagens cognitivas.

Desta forma, a escola deve adaptar-se primeiramente ao contexto onde se encontra, e só depois aos conteúdos a abordar. Uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ser uma escola inteligente, situada, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos (Neves, 2007). É de grande importância que a escola se insira nas várias camadas sociais, e se estabeleça como ponto de ligação, por exemplo, entre pais, professores, funcionários e alunos.

Além disso, a escola é dotada de ferramentas de interação com outras instituições sociais. Para Silva e Ferreira (2014), a escola é uma instituição social de grande importância na sociedade, pois além de possuir o papel de transmitir informação e trabalhar a parte cognitiva do ser, a escola é um espaço onde ocorre também inserção social. Desta forma, cada escola é envolvida por uma determinada cultura, fazendo parte da mesma, e consequentemente, cada escola reflete um conjunto de crenças, valores e práticas diferenciadas das restantes, onde os seus alunos estão mais inseridos do que outra escola.

O EP decorreu maioritariamente na Escola Secundária de Penafiel (ESP), escola da turma residente (TR). É tida como escola de referência no que concerne à performance dos alunos sendo que é uma escola onde as motivações dos professores têm em conta a maior probabilidade de sucesso do aluno, e onde todas as metodologias de ensino devem ser um processo com esse objetivo. Isto faz com que toda a minha atuação enquanto EE seja condicionada a esse objetivo, o que faz com que a minha procura por novas estratégias e novo conhecimento seja muito importante e necessariamente frequente. Talvez por isso, e pela expetativa que trazia em relação à escola é que sempre procurei aplicar estratégias que tinham em conta a motivação dos alunos, estratégias que passavam por criar jogos online, criar equipas e capitães, envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, ou até mesmo, dar

autonomia aos alunos de procurarem o seu próprio conhecimento, através da responsabilização.

Partindo desta perspetiva de escola de excelência, não foi difícil de alinhar os meus objetivos aos da mesma. Sempre tive uma educação que me premiava e motivava pela excelência e queria fazer o mesmo com os meus alunos. Desta forma, não foi difícil para o NE criar projetos dentro da escola, como as Olimpíadas de Educação Física, que premeiam os melhores alunos de cada turma pelo conhecimento, e ainda projetos como a atividade “Jerusalema”, que premeia os alunos pela sua preocupação e participação numa atividade fora do horário dos mesmos.

Por outro lado, sempre que existiam problemas ao nível da assiduidade e consequente aprendizagem dos alunos, toda a escola, desde o diretor à PC, estava alinhada nos processos a desencadear, tendo sido fácil para mim resolver esses problemas. Nunca senti nenhum entrave à minha atuação enquanto professor, sendo que até as cedências dos espaços para lecionar cada unidade didática podiam ser negociados, por forma a encontrar a melhor forma de lecionar a melhor aula aos alunos, tendo em conta todos os constrangimentos que a pandemia proporcionou.

Em relação aos espaços para o ensino das aulas, a escola está bem equipada com um polidesportivo, com recursos para lecionar voleibol, futsal, basquetebol e badminton e uma sala de ginástica, um campo de futsal/andebol exterior, dois campos de ténis, também exteriores, e ainda vários espaços abertos, que em caso de maior emergência também podem ser usados.

O terreno escolar é grande, o que permite lecionar a unidade de Orientação mesmo dentro da escola, sendo a escola rica em espaços verdes. Nas imediações existe ainda o Parque do Sameiro, espaço amplo para o mesmo fim, ou para a realização de caminhadas.



FIGURA 1- ESPAÇOS EXTERIORES DA ESCOLA

Além deste espaço exterior, situam-se perto, as piscinas municipais, o campo das Lages, para a prática de futebol, e um parque natural aberto à comunidade. O material escolar é mais que suficiente para as turmas, não tendo existido nunca alguma complicação em termos de organização da aula.

Mesmo tendo em conta a suficiência de material, todos os professores tendem a usar o menor material possível, por forma a preservar o material nas melhores condições e ainda para que o material seja sempre suficiente para todos os professores. A escola da turma partilhada (TP), não tinha tantas condições ao nível do material, mas, pelo pouco tempo de permanência em estágio, e pelas modalidades abordadas, nunca originou problemas de organização.

Em relação ao departamento de Educação Física, este sempre nos acolheu, de forma pró-ativa, apesar dos desentendimentos e lentidão inicial, nas tomadas de decisão por causa das medidas a adotar por causa da pandemia. As reuniões não eram céleres, e naturalmente, havia sempre muitas dúvidas sobre a equidade de todo o contexto. Os professores sempre levantaram muitas questões em todos os processos de departamento, seja nas avaliações, roulement, ou até mesmo na escolha dos livros do ano seguinte.

Contudo, apesar de algumas confusões, houve sempre muita disponibilidade para negociar espaços e material com qualquer um dos EE, o que ajudou na implementação dos meus planos de aula e modelos de ensino,

por ser fácil de ultrapassar algumas das dificuldades que no planeamento previíamos que pudessem acontecer, como a falta de espaço ou material.

2.2. O motor da locomotiva

O NE, no contexto do EP, assume-se como entidade de extrema importância, por dois motivos essenciais: o contacto com diferentes perspetivas literárias e pelo apoio que proporciona nas dúvidas que temos em relação ao planeado.

Neste capítulo encontram-se, neste motor, alguns componentes principais, de entre eles, os EE, a PC e o PO. São três peças chave que fazem este estágio movimentar-se. Diria que os EE são aqueles que têm, ou sentem, a responsabilidade de fazer avançar o estágio, sendo a responsabilidade dos mesmos procurar estar sempre em movimento, coordenados e com vontade de progredir, exatamente como os pistões de um motor. A PC assume-se neste motor como o espaço guia de todos os EE. Tal como num motor, alguma peça de extrema importância tem de guiar a ação de todos os pistões, de forma que nenhuma saia do ritmo, se sinta apoiado e se mantenha sempre na procura do próximo esforço.

Embora exista sempre a necessidade de avaliar a prestação dos EE (Fernandes, 2008), e de quantificar a qualidade e a força do motor, neste EP, foi do cuidado da PC focar o objetivo do estágio na avaliação formativa, participada e formadora de todos os EE, sempre partindo do pressuposto que esta participação e colaboração entre nós podia fomentar o desenvolvimento profissional de cada um, promovendo assim situações de aprendizagem mútua e potenciando da mesma forma, algumas reflexões individuais e conjuntas da atuação de cada EE (Hargreaves, 1998).

Este foco na avaliação formativa, fez com que os EE, incluindo eu, me sentisse cada vez mais envolvido no processo de estágio, pois, observando erros dos meus colegas, eu poderia corrigir os meus. Por ter aulas depois deles, eu era capaz de dar aulas mais organizadas em alguns aspetos, podendo-me focar mais, em outros aspetos do planeamento da aula, que depois os meus colegas

viam e se preocupavam em corrigir nas aulas deles, ou até comentar de forma mais critica a minha atuação. Exemplo disto, foram as aulas, por exemplo de atletismo, onde a preocupação inicial dos meus colegas foi a organização do espaço e a minha, logo no dia seguinte, já foi mais direcionada ao local e forma da instrução das tarefas.

Ainda como elemento fundamental, encontra-se o PO, que nesta locomotiva é aquele que nos forneceu desde sempre as informações de como o motor deveria de funcionar. Não é necessariamente peça do motor, mas diria que talvez seja o engenheiro que fabrica o motor. É o elemento que mantêm a sintonia entre a literatura e aquilo que está a ser realizado. Freire (2015, p. 30) reconhece que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pode-se interpretar tal afirmação como um pressuposto básico para o professor na sua ação docente, uma vez que a pesquisa é, de facto, um desafio constante, tanto que qualquer EE que se propuser a ser de fato um professor pesquisador, vai necessitar de rever as suas práticas, inovando-as e reconstruindo cada uma delas permanentemente.

O PO assume assim um papel de grande importância, visto ser aquele ao qual cada EE recorre antes e após a prática supervisionada, como forma de analisar, desconstruir a sua ação e analisar cada parte à luz da literatura e com o apoio do PO.

2.2.1. Os Estudantes Estagiários

Ter diferentes perspetivas assume um papel fundamental para que cada EE, enquanto professor, esteja constantemente em reflexão e em busca de alternativas válidas. As discussões e os diferentes pontos de vista eram uma constante, e constituíram um ponto de crescimento muito grande. O facto de todos os EE se conhecerem de momentos anteriores ao estágio ajudou ao diálogo. Da mesma forma, a PC também já conhecia um dos EE, o que tornou o processo comunicativo muito positivo, fluido e eficaz. Contudo era notório que a PC que tinha entusiasmo intrínseco pela educação e pela formação de EE. Estava sempre muito presente e atenta às dificuldades de cada EE, fazia várias

reuniões frequentes para debate das dificuldades ou pontos a melhorar, e proporcionava desafios para que nós, em conjunto, ou de forma individual, corrigisse-mos a nossa atuação.

As diferentes áreas de formação de cada um dos EE, contribuíram da mesma forma para um preenchimento dos objetivos das unidades e das estratégias a utilizar por cada EE em cada turma. Sinto que todos servimos de apoio uns aos outros, e que todas as palavras proferidas eram positivas, refletidas, e com utilidade. Por exemplo, ter um EE que já tinha sido aluno da escola fez muitas vezes com que processos iniciais de socialização com outros professores e funcionários fossem mais rápidos.

Sempre planeamos e realizamos a prática em conjunto e as observações que fazíamos das aulas e dos planeamentos uns dos outros serviam para algum tipo de comentário no dia seguinte. Muitas das minhas aulas melhoraram em termos de organização por observar erros cometidos pelos meus colegas de estágio. Os planeamentos iniciais das aulas, nomeadamente a UD de Atletismo e de Voleibol e os planos de aula dos mesmos, foram várias vezes alterados, porque, por exemplo, o espaço de aula de um dos EE tinha sido organizado de uma forma que não permitia a maximização do tempo útil de aula. Da mesma forma, se via que alguma estratégia foi utilizada com sucesso por parte dos meus colegas, então talvez pudesse aproveitar essa estratégia para as minhas aulas. Como no caso do voleibol, onde alguns dos aquecimentos que resultaram bem nas outras turmas, resultaram também na minha aula, depois das devidas adaptações de acordo com o objetivo da aula.

Acredito ainda que muito daquilo que me sentia confortável a fazer foi também aproveitado pelos meus colegas, e que as aulas de aptidão no ensino à distância, onde eu me sentia confortável em dar feedback, por ser a minha área de formação e trabalho, foram também ricas em aprendizagem e discussão. Este ponto fez com que cada EE se sentisse mais seguro em tomar as decisões, e, falando por mim, me sentisse confortável em desabafar e refletir com cada um dos elementos do NE, PC e PO.

2.2.2. A Professora Cooperante

Cooperante é uma palavra pequena para aquilo que é a riqueza absorvida pelo processo de ensino que a PC nos proporcionou.

A PC sempre foi muito prestável para qualquer esclarecimento ou dúvida em relação a qualquer problema nos nossos planeamentos, e ao mesmo tempo desafiadora, criando sempre novas exigências ao que era planeado. Este conceito de progressão baseia-se muito no conceito de *Scaffolding* (Van Uum, 2017; Radford et al, 2015) , onde o aprendiz é guiado na sua construção da aprendizagem. A PC sempre criou novos desafios, começando por se focar muito na nossa atuação e na nossa prática durante as aulas, focando as suas correções na nossa atuação e na ação pedagógica, no nosso feedback e também no controlo do clima de aula.

Mais tarde, após refletirmos sobre essas variáveis da nossa atuação, senti que o foco se dirigiu para o planeamento de todas as UD, das componentes críticas de cada exercício e o objetivo do mesmo, e se realmente aquilo que nos esforçávamos por ensinar estava realmente presente no plano de aula e no objetivo de cada exercício. Além disso, passamos a pensar mais na organização da aula, do espaço e das possíveis faltas de material ou de presença dos alunos, por forma a prevenir aulas menos bem conseguidas. Passei a ter mais em atenção a criação de exercícios que não dependessem tanto do número de alunos, mas mais da forma do exercício e da maneira como estava organizado.

No final do estágio, o foco esteve muito na criação de projetos e iniciativas, depois de termos as bases alicerçadas por todo o processo de ensino, seja pelo conhecimento que a PC nos proporcionou e nos conduziu a aprender, seja as aprendizagens que toda a comunidade escolar nos proporcionou, principalmente o “Senhores Professores” da Dona Olga, que me deixava sempre risonho e ao mesmo tempo responsável por me relembrar que eu era um exemplo naquela escola.

Acredito que, este EP não seria, de todo, a mesma coisa com outros elementos constituintes, e aprecio muito a forma como me senti confortável, desde o primeiro momento, em pertencer a este NE. A “obrigatoriedade” de

interação que a PC e toda a escola proporcionavam fizeram-me sentir integrado e ouvido num meio tão pequeno, mas tão disperso que é a escola. A construção da identidade profissional deu-se por todas as iniciativas e ideias, também da PC, que nos faziam adaptar ao meio escolar.

Vão ficar marcadas as quintas-feiras dos bolos!



FIGURA 2- O NÚCLEO DE ESTÁGIO DA ESP

2.2.3. O Professor Orientador

Tal como descrito acima, o PO assume-se como um elemento de grande importância no EP, por ser aquele que alinha os objetivos dos EE ao estágio e à luz da literatura.

Apesar do ano atípico, e da presença menos assídua em aulas presenciais, todo o processo de ensino se deu dentro do que estava à espera. De facto, todas as reuniões organizadas serviram sempre para tirar as dúvidas necessárias, e, além disso, para procurar novos temas de pesquisa para a nossa atuação. Conta para isto, toda a experiência do PO, em pesquisas e bases de dados. A procura pela minha excelência enquanto EE esteve sempre presente e

em cada uma das reuniões pós-aula observada, fui capaz de absorver todos os comentários do PO, de extrema importância para que mais tarde, em aulas seguintes, fosse capaz de corrigir comportamentos durante a minha ação pedagógica.

É exemplo disso o alinhamento dos exercícios e objetivos dos mesmos ao feedback que dava em atletismo, ao objetivo do plano. Da mesma forma, alterei de forma drástica as perguntas do jogo que criei nas aulas de orientação, o projeto “Orientação Virtual”, onde, depois de refletir com o professor, percebi que as perguntas que fazia aos alunos durante o jogo, podiam ser muito mais integrais e interligadas a outras modalidades, em vez de vazias de conteúdo pedagógico.

Além disso, era sempre incitado a procurar mais e novos temas na literatura, para que pudesse perceber e melhorar após cada reflexão das aulas que fazia. Realço ainda a capacidade de comunicação e organização que o PO foi demonstrando ao longo do EE, isto porque muitas vezes, o termo que utilizava não era o mais correto, seja em planos de aula, em reflexões, ou até mesmo em feedbacks, e além disso, ter uma ferramenta online com imensa literatura disponível, fez com que fosse mais simples e fiável procurar informação.

Devo deixar ainda a nota de que, por ser um EE criativo e estimulado pela procura de estratégias, o PO demonstrou ser sempre um mediador das minhas ideias, e estimulou sempre novos questionamentos quanto aos meus projetos, sugerindo sempre novos caminhos a percorrer.

Neste caso, falo especialmente do estudo que realizei no terceiro período do ano letivo, onde o PO me ajudou na redefinição de alguns objetivos, e me conduziu as ideias que tinha para o estudo, e ainda do projeto de “Orientação Virtual” que implementei na minha turma durante o primeiro período, em dias sem espaço de balneário.

2.3. A carruagem única: a turma residente

2.3.1. Descrição da turma

A TR que me foi atribuída foi uma turma de décimo segundo ano, do curso de línguas e humanidades. A turma era constituída por 23 alunos, destes 12 eram raparigas e 11 eram rapazes. A idade dos alunos varia entre os 16 e os 19 anos.

Nenhum aluno apresentou necessidades educativas especiais. Contudo, uma das alunas precisava de ser seguida pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), possuindo barreiras ao nível da aprendizagem cognitiva, estando acompanhada pela psicóloga da escola, e estando inserida nas medidas universais. De entre outras, o EMAEI sugeria a implementação das seguintes medidas universais no âmbito das Acomodações Curriculares: dispor a aluna perto do professor; verificar oralmente a compreensão dos aspetos mais relevantes da aula; treinar competências organizativas; utilizar regras simples e claras; diferenciar o trabalho da aluna, propondo o que é exequível, para o seu ritmo e capacidade de concentração, dentro do tempo disponível.

Esta atuação diferenciada, foi, da minha parte, conseguida, e a aluna, na maior parte das aulas, mostrava-se atenta e empenhada, isto porque, muitas das tarefas desenvolvidas na aula, tinham em atenção este tipo de particularidade, sendo que, em muitas das aulas, o trabalho por pares beneficiava a aprendizagem da aluna.

Ao nível desportivo, nem todos os alunos tinham tido contato com algum tipo de modalidade extracurricular, contudo a maioria já tinha praticado algum desporto. Em relação à saúde, dois alunos tinham sintomas de asma e apenas uma aluna tinha sido sinalizada com depressão. Dois alunos apresentavam frequentemente dores no joelho, não frequentando algumas atividades. Do meu ponto de vista, era uma turma algo desequilibrada em termos motivacionais e de objetivos. Eram constantemente chamados à atenção e a resposta de melhora de comportamentos, por parte dos alunos, era sempre muito lenta. Apresentavam frequentemente comportamentos inadequados ao contexto de aula.

Em relação ao Conselho de turma, era composto por professores mais velhos, o que a meu ver, não ajudou muito no diálogo em relação a estratégias a desenvolver com os alunos. Senti alguma dificuldade em me relacionar com os restantes professores, sendo um conselho rígido e pouco aberto em relação às metodologias a utilizar com os alunos, sendo adotado sempre um estilo de ensino mais fechado e direto. Foi uma turma que me deu muito trabalho, acredito que pela disparidade de motivações e objetivos entre os próprios professores do conselho de turma e alguns alunos.

2.3.2. Medidas pedagógicas e estratégias adotadas

Apesar das barreiras, desmotivação, dificuldades de aprendizagem e falta de contacto com algumas das modalidades, sinto que consegui “prender” muitos alunos, desenvolver uma relação positiva e transmitir aquilo que tanto desejava: o prazer da Educação e literacia Física.

Após as primeiras aulas, e com o uso das tecnologias digitais, percebi que os alunos se motivavam mais para a aula, e o lecionar da UD de orientação, com a qual os alunos nunca tinham tido contato, foi um sucesso, muito pela motivação que os meios digitais podem trazer aos alunos (Pyle & Esslinger, 2014) Neste caso, os meios digitais não foram utilizados diretamente na aula, sendo o uso do telemóvel apenas permitido para uso da bússola, mas tendo sim utilizados no inicio da unidade, em conjunto com o jogo *Kahoot,* para despertar o interesse dos alunos para a modalidade.

Consegui, ainda que de forma adaptada, utilizar modelos de ensino mais abertos, dando mais liberdade a alguns alunos para desenvolver uma aprendizagem independente e autónoma, apesar de não puder fazer isso com todos os alunos e levar todos comigo, dentro da minha conceção, que foi algo pelo qual sempre lutei neste ano letivo. Neste sentido, apenas a primeira UD, de atletismo, foi lecionada cumprindo com pressupostos de Instrução Direta, sendo que, desta forma, consegui controlar melhor o clima de aula e os contactos entre os alunos durante a aula.

Em relação a alunos com problemas ou perturbações na aprendizagem, no início do estágio assumo que não tinha tato suficiente, nem atenção suficiente para diferenciar feedbacks e manipulações àqueles alunos que precisavam de mais atenção. Contudo, com o passar do processo de estágio, as reflexões da PC ajudaram-me a intervir de forma mais diferenciada, fazendo diferentes tipos de instrução a cada aluno, com maior ou menor complexidade, com ou sem demonstração.

Ficarei, contudo, sempre com uma grande dúvida, para reflexão, no desenho da fronteira entre o que é motivação do aluno e as estratégias que poderiam ser utilizadas para trazer todos os alunos a um ponto de excelência. Ou seja, até que ponto o contexto dos alunos influenciou a maneira como cada um se empenhou.

Perpetuo a incerteza de até que ponto teria capacidade de motivar aqueles alunos que iam faltando, desmotivando, e que eram irregulares nas aprendizagens. Acredito que poderiam existir ainda estratégias para motivar os alunos, as quais não descobri, ou não tive tempo de aplicar, mas a verdade é que apesar do esforço, alguns alunos não se interessaram em melhorar. Apesar de tudo, sinto me muito feliz com as melhorias na aprendizagem que proporcionei aos alunos que se interessaram pela disciplina.

2.4. A carruagem partilhada: novidade do processo de ensino-aprendizagem e estratégias a adotar

2.4.1. Epítome da Turma partilhada

O contexto da TP era um contexto completamente diferente do contexto da TR. A escola tinha menos condições, o material era mais escasso, apesar de nunca ter sido um problema a sua disponibilidade. Os alunos eram bem mais novos, o que contrastava com as idades dos alunos da TR. Isto afetava diretamente as atitudes e o clima da aula que eu tinha visto na TR, sendo que na TP, a aula sempre foi mais agitada e difícil de controlar.

A turma tinha 26 alunos entre 10 e 11 anos, sendo que 12 dos alunos eram raparigas e 14 eram rapazes. Os alunos já tinham tido contacto ainda que de curta duração, com o voleibol. Por questões de organização, a turma estava dividida em 4 grupos, 2 grupos de 6 elementos e 2 grupos de 7 elementos.

Nunca tinha trabalhado com idades tão baixas, e o primeiro impacto foi mais forte que na TR. Contudo, a minha adaptação em relação a postura a adotar e estratégias a desenvolver também foi mais rápida. As minhas características mais positivas e de dar autonomia rapidamente desapareceram, fruto também das conversas com o núcleo de estágio.

Logo a partir da segunda aula, adotei estratégias muito mais diretivas, o que permitiu reduzir o caos que esperava que fossem as aulas desta turma. Implementei desde cedo as regras dos 3 apitos como controlo comportamental e uma voz mais colocada, para toda a turma, porque reparei que os primeiros feedbacks dos exercícios eram também mais aplicáveis a todos os alunos.

Todo o plano de aula tinha também de ser muito mais baseado em jogos pré desportivos, e os feedbacks a dar muito mais simples e de fácil compreensão. Foi uma experiência muito diferente daquilo que estava à espera, mas que gostei de passar, por ser a primeira com crianças de idade tão pequena. Alterou a minha maneira de pensar os exercícios, e organizar a aula, porque mudou a minha expectativa em relação a essas aulas. Sabia que alunos destas idades ainda não são motivados tanto pelo sucesso futuro e pelo progresso ao longo dos anos, mas ficam bem mais interligados e atentos à aula pelos esforços momentâneos e sucessos de curta duração.

Reparei que motivar um aluno nesta idade passa muito mais pelo imediato e que a minha atenção tem de estar muito virada para a objetivo do aluno em relação ao exercício. É exemplo de mudança na minha atuação o fato de ter de estar a adaptar a tarefa muito mais vezes, e personalizá-la a cada aluno, mais do que na TR, onde eu optei por motivar os alunos instigando os mesmos a sobrepor a dificuldade do exercício. Nesta turma, adotar uma estratégia desse género fazia com que os alunos desistissem mais rapidamente do exercício, e,

naturalmente, adotassem comportamentos desviantes da aula mais frequentemente.

As estratégias aplicadas tinham de ser mais imediatas e, ao mesmo tempo, sempre mais diretivas. Acredito que por não ter havido muito tempo de trabalho é que a minha experiência na TP foi sempre muito diretiva, contudo, tal como aconteceu com a TR, a minha atuação enquanto professor iria alterar assim que os alunos me vissem como um professor líder. Nesse ponto, era minha expetativa abrir um pouco mais o modelo de ensino a abordagens mais centradas nos alunos, para que, por consequência, estes se envolvessem mais no seu processo de aprendizagem.

Por causa da pandemia e do fecho das escolas, o período de permanência na escola foi muito curto, não havendo grande tempo para analisar progressos dos alunos na UD de Voleibol. Ficou assim por realizar a avaliação sumativa, contudo sinto que os alunos evoluíram um pouco, seja nas habilidades motoras, seja no processo de criação de rotinas e comportamentos. Porque senti que as aulas foram melhorando nesses aspetos, de semana para semana, o que me leva a crer que a minha atuação e dos restantes estudantes estagiários estava a ter sucesso.

Parte II: Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

3.1. Enquadramento concetual

3.1.1. O valor da Educação: dar ferramentas para a construção de cada linha

"Não há nenhum povo em que qualquer dos seus membros, quando quer fugir ou esconder-se do seu inimigo, se ponha à frente da árvore e não atrás."

Fernando Savater[2]

O que há de mais admirável no ser humano e que o distingue dos restantes seres vivos é a sua capacidade de adaptação e plasticidade. Influenciado pela disciplina de Antropologia do Desporto, disciplina da Licenciatura em Ciências do Desporto, percebi que o ser humano não muda apenas de forma externa, mas que a sua evolução espelha comportamentos e valores do contexto cultural onde está inserido. Toda a personalidade de um individuo é construída pelas ferramentas e dificuldades do caminho que este percorreu.

Isto leva a querer que um ser humano bem-educado foi moldado de tal forma, foi apetrechado com tamanho conhecimento, que o devemos de considerar desenvolvido de forma plena, perfeita, absoluta. Desta forma, é correto pensa que um alguém que foi ensinado e moldado de forma integra conseguirá ter soluções, preparar decisões e prever as respetivas consequências, imediatas ou futuras (Monteiro, 2017).

Não nos esqueçamos que partilhamos cerca de 98% do nosso património genético com os chimpanzés (Monteiro, 2017), e que, apesar disso, somos bem diferentes destes, enquanto perpétuos aprendizes. Como refere Bento (1995), um ser humano nasce "condenado à necessidade de educação", precisa da educação para se diferenciar, munir de ferramentas e conhecimentos, para se

[2] https://apeiron.webnode.com/segundo-ano/potenciar-a-raz%C3%A3o-fernando-savater/ consultado em 11/08/2021

concretizar como ser, no seu percurso pessoal e profissional. Nascemos para procurar informação, fundamentos, à nossa existência, e esta procura molda o nosso cérebro, esculpe novas ligações cerebrais, o que, consequentemente, nos torna 2% diferentes do ser vivo geneticamente mais próximo de nós.

Procurar fundamento à existência é talvez a missão mais nobre de cada ser humano. Perceber as ferramentas que trago, perceber as que posso procurar, e construir futuro através de uma autoanálise da realidade presente é um percurso que me dá prazer de assistir. Fundamento esta necessidade de educação muito pela construção da nossa linha férrea, que nunca está predeterminada, mas que se molda consoante as escolhas que faço.

Nesta linha que é a vida, a aventura talvez mais ousada é saber construir o próprio caminho. E este saber construir tem de ser necessariamente precedido de educação, sobre as escolhas, sobre o que sou capaz de fazer, sobre o corpo e "pré-requisitos" que trago. Como refere Savater (1998, p. 2):

> "O pressuposto de que ser racional é estar bem informado é um dos problemas da nossa época, em que se considera que ter acesso a muita informação desenvolverá a razão. (…) O conhecimento é reflexão sobre a informação, é capacidade de discernimento (…) E essa capacidade não se recebe como informação"

É impossível, para qualquer ser humano, ser autocrítico sem fundamentos, fazer uma autoanálise sem bases do que poderá estar certo ou errado. E é este o valor que a educação nos dá, liberdade condicionada pelas escolhas ponderadas que podemos fazer. E para o meu progresso enquanto educador e transmissor de informação, enquanto professor de escolhas e da razão, deixa-me empolgado saber que poderei fazer parte da linha férrea que alguém vai construir. Sei que passei a ser um dos responsáveis por dar ferramentas aos alunos para que estes tomassem decisões, fossem alunos auto-motivados e proativos na sua busca pela excelência.

3.1.2. Legitimação da Educação Física: O meu carvão e a minha energia

Encontro alguma ironia no facto de defender algo falando em sentimentos, e percebo que, a educação física mais não é do que um sentimento, uma maneira de viver, ocupando vários anos de crescimento do aluno. O facto de a disciplina ser uma, de apenas duas, que acompanham todo o currículo escolar dos alunos, não deverá ser esquecido, nem abordado levianamente (Graça, 2014)

É interessante perceber que cada visão da educação física é diferente, a cada texto o argumento de a defender é diferente, apesar de se defender o mesmo. Explico isso pelo facto de o meio de entrada da experiência ser diferente. Cada um recorda consoante aquilo que observou, que fez ou não fez, onde participou, onde foi rejeitado, onde era bom ou mau. São estes marcos que tornam a EF tão marcante e significativa. Matos (2014) acrescenta que a EF, nos dias de hoje, tem de ser integradora, humanista, centrada na formação integral do aluno, com aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. A EF é um palco de experiências, e cada um vai vivê-las de forma tão significativa quanto as suas características pessoais.

A EF valoriza as caraterísticas de cada um e individualiza as aprendizagens, estimulando o ser como um todo e desenvolvendo o mesmo de forma mais integra possível. No corpo, o pensamento faz-se ação e a ação faz-se pensamento. Segundo Rodrigues (2015) podemos dizer que pensamos corporalmente, e tal entendimento rompe com a ideia de que, em alguns momentos, somos somente “cabeça” e, em outros, somos “corpo”.

Praticamente todas as partes do corpo, cada músculo, articulação ou órgão interno, podem enviar sinais para o cérebro através dos nervos periféricos. “Se o corpo e o cérebro interagem intensamente entre si, o organismo que eles formam interage de forma não menos intensa com o ambiente que o rodeia” (Damásio, 1994, pp. 103-106), tornando assim, cada ser humano, um ser único, diferenciado, e que, por conseguinte, viveu a Educação Física de uma forma única. Esta visão da EF esteve presente durante todo o meu estágio e na minha

atuação, e por isso, cada plano de aula e cada decisão tomada por mim seguiu esta base epistemológica, adequando os conteúdos a abordar aos objetivos de desenvolvimento completo do aluno e não só ao desenvolvimento cognitivo do mesmo.

3.2. Planeamento:

3.2.1. Planear: ponderar os objetivos curriculares às reais necessidades educativas das turmas

"Planear a longo prazo, não é pensar em decisões futuras, mas sim, pensar no futuro das decisões do presente"

Peter Drucker[3]

3.2.1.1. Súmula dos conteúdos programados e planeamento da Turma Residente e Partilhada

Na tabela da página seguinte, segue-se um compêndio do trabalho desenvolvido neste ano de estágio, com os tópicos principais, conteúdos, objetivos e estratégias a utilizar a serem tratados nos capítulos seguintes, capítulos esses referentes ao processo de ensino/aprendizagem das turmas residente e partilhada:

[3] Adaptado de https://www.siteware.com.br/blog/gestao-estrategica/quais-tipos-planejamento-estrategico/, consultado em 9/07/2021

Tabela 1 - Súmula do planeamento do EP

	U.D.	Turma	Nº de Aulas	Conteúdos	Objetivos	Estratégias
1º período	Atletismo	TR	9	Técnica de corrida Velocidade Barreiras Partida de Blocos Estafetas	- Desenvolver capacidades de ligação entre partes do corpo e forças produzidas - Melhorar a autoavaliação dos movimentos produzidos - Ampliar a mobilidade articular e a produção controlada de forças - Desenvolver o gosto pela modalidade, as competências psicossociais, e a motivação à prática - Expandir a literacia física	Formação de grupos de trabalho – Criação de competição em todas as aulas – Uso de jogos tecnológicos como forma de motivação – Fornecimento de *Skillcards* na aula, com as componentes críticas de cada exercício – trabalho por estações – Aquecimentos realizados com exercícios similares às técnicas a aprender
	Orientação	TR	10	Interpretação do Mapa e Orientação através do mesmo Identificação e uso correto da Terminologia Pontos Cardiais e Colaterais Realização dos Percursos Utilização do cartão de controlo Uso de bússola e dos Azimutes	- Desenvolver capacidades de orientação em percursos na natureza – Uso correto da bussola – Melhorar a cultura desportiva das modalidades a abordar durante o ano – Cultivar um sentido de responsabilidade e de equipa – Identificar todos os componentes do uso do mapa, da bussola e dos azimutes	- Competição valorizando comportamentos de responsabilidade e de menor tempo – uso das tecnologias e de códigos QR – Entrega de questionários com perguntas em cada ponto de controlo – Formação de equipas heterogéneas – Ensino de pares em alguns dos percursos

2º período	Aptidão Física	TR	12	Treino da força dos membros superiores, do tronco e dos membros inferiores Treino de agilidade, flexibilidade e mobilidade Melhoria da capacidade aeróbia	- Manutenção de um estilo de vida saudável – melhoria da compreensão da execução dos exercícios – Desenvolver a responsabilidade e autonomia dos alunos – desenvolver a capacidade aeróbia dos alunos – melhorar a participação e empenho nas aulas do 2º período	-Criação de um suporte de exercícios para os alunos – realização de apresentações, por parte dos alunos, do plano de treino – Registo de frequências cardíacas e autoavaliações – Competição – Criação do Quadro de Honra (premiava comportamentos corretos e participação na aula) – Feedback individualizado
	Dança	TR	12	Tempo, Oito, Frase, Quadrados Marcha e Toque Calcanhar Side to Side, Step Touch e Double Step Touch Grapevine Cross Step; A e V Step Chasse-Mambo Pivot	-Desenvolver a participação na criação de coreografias - Ampliar o conhecimento da modalidade de dança - Criar autonomia para os alunos procurarem novos passos - Desenvolver conhecimento do corpo e literacia física – Verbalizar perspetivas de construção das coreografias	- Feedback em vídeo, com a explicação das componentes críticas – progressão de ensino dos passos mais simples para os mais complexos - criação de salas simultâneas, para criação e discussão das coreografias – desmontagem dos passos, desde o movimento dos pés, até ao movimento dos braços – Autoavaliação
3º período	Voleibol	TR	13	Posição média Passe de Frente Manchete Serviço por baixo Comunicação Verbal Zonas de responsabilidade Diferenciação de papeis Transição	- Desenvolver um raciocínio tático e de compreensão do jogo – Melhorar as habilidades motoras – Desenvolver a comunicação entre as equipas – Identificação de papéis e noção de zonas de responsabilidade – Melhora da performance dos alunos em jogo 2x2 – Desenvolver a cultura desportiva e a literacia	- Valorização por pontos de comportamentos táticos e técnicos corretos – Adaptação de exercícios às dificuldades dos alunos – Criação de *Skillcards* – Criação de documentos orientadores dos exercícios e respetivas variantes – Uso das tecnologias e da visualização *frame a frame* para deteção de erros – recurso a equipas - competição em todas as aulas –

				Jogo 2x2	física – Criação de um espaço de cooperação entre a equipa	Recurso a situações facilitadas de jogo – Criação de níveis de desempenho dos alunos e criação de patamares técnico e táticos de jogo das equipas
		TP	4	Posição média Passe de frente Deslocamentos Jogo 1x1 Ocupar espaço Prosseguir	- Domínio das habilidades motoras – Desenvolver a cultura desportiva – Promover a continuação da bola em jogo - Promover a cooperação entre jogadores e equipas – Desenvolver a autonomia, desportivismo, respeito e cooperação com os colegas.	Criação de equipas homogéneas entre si, e heterogéneas dentro da mesma – Denominação de capitães de equipa – Demonstração como forma de feedback – Altura da rede reduzida e bolas de espuma – Exercitação das habilidades técnicas em situações de simplificadas de jogo – Revisão da matéria lecionada na aula anterior
Legenda: TR: Turma residente; TP: Turma Partilhada						

3.2.1.2. Alinhar dos carris: dos objetivos pretendidos à organização didático-metodológica do EP e das aulas

Semelhante ao alinhar dos carris do comboio, também as minhas expectativas tinham de estar alinhadas com aquilo que era a realidade da escola, da turma, e do projeto que é pedido que se desenvolva com os alunos por parte da DGE.

Esperava, antes do primeiro dia de aulas, puder levar todos os alunos comigo, à excelência, à motivação pelo sucesso, conseguido através da prática da educação física, tal como tinham feito comigo quando eu estava do lado de lá, e era eu aluno de uma turma em específico, de uma escola em particular, com objetivos próprios alinhados com os do ministério naquele instante. De acordo com Castro et al. (2008) o planeamento é utilizado para nortear um caminho a ser percorrido no sentido de atingir objetivos traçados.

Primeira consequência deste processo de alinhamento e definição de objetivos, foi sem dúvida atender à especificidade do meu contexto. Não podia pensar em aplicar aquilo que foi aplicado em mim ou que aprendi na faculdade, dentro do meu contexto. Isto porque as pessoas que dele fazem parte, são diferentes. Não podia ser o professor permissivo e transigente que me lembro de serem comigo, porque estava no início do ano letivo. Da mesma forma não podia pensar em aplicar conceitos, temas e desafios na minha turma, que apliquei na faculdade, com os meus colegas de turma.

Sendo assim, antes de começar a primeira aula, procedi à leitura e análise dos documentos oficiais normativos das aprendizagens dos alunos, nomeadamente o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estes documentos já tinham sido analisados, embora com menos afinco e profundidade, na UD de Desenvolvimento Curricular, o que me ajudou a mais rapidamente aprofundar a informação dos mesmos documentos, por forma a definir a base de trabalho e o suporte teórico dos objetivos, principalmente em relação às matérias a abordar e aos conhecimentos e atitudes que os alunos deveriam de adotar.

Tal como refere Jacinto et al. (2001) compete ao professor o critério e o dever de selecionar os objetivos específicos e optar por escolher soluções pedagógicas e didático-metodológicas mais adequadas, com intuito de promover o melhor percurso e evolução do aluno e da turma. Tendo em conta esta premissa, e tecendo um comentário ao Plano Nacional de Educação Física, acredito que o mesmo não se adequa à realidade que se encontra nas escolas. Isto porque as turmas não têm tempo suficiente de prática para evoluir no sentido proposto pelo PNEF.

Os níveis propostos pelo programa não estão adequados ao que encontrei na minha turma, onde, por exemplo, qualquer modalidade deve ser abordada no nível Avançado. Por exemplo, na minha TR, a unidade de voleibol foi abordada no nível mais simples, para que os alunos pudessem compreender a organização do jogo e pudessem manter um bom tempo de empenhamento motor.

Ao ler este documento senti que a periodização das aprendizagens é demasiado curta e se querem lecionar demasiados conteúdos, para tão pouco tempo de prática. Isto levou a que encarasse o PNEF como um documento guia e que poderia sim ser atingido por alguns alunos da turma. Atendi a essa diversidade, criando estratégias diferenciadas explicadas noutros capítulos(ver: 2º período: Como envolver os alunos no processo de ensino? Adoção de uma abordagem mais centrada no aluno) mas que a maioria dos alunos não tinha, nem capacidade física, coordenação motora, ou motivação para cumprir com o mesmo. Desta forma, a primeira decisão a tomar foi baixar o nível de ensino a abordar nas modalidades, para que se ajustasse mais à realidade da avaliação diagnóstica.

Posteriormente, foi necessário adotar uma postura crítica destes mesmos documentos em relação aos projetos normativos e regulamentares da escola, neste caso, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Turma (PCT), e o Projeto Curricular da Disciplina (PCD). Encarei como minha função neste início escolar, definir e aglomerar os objetivos inicialmente definidos pela DGE com os objetivos da escola em relação

aos seus alunos. Neste ano, devia ainda atender a uma condicionante, sempre presente durante todo o ano, e que ditou muitas alterações aos projetos, que é o contexto pandémico. Neste sentido, a escola elaborou dois documentos orientadores, “COVID-19 - Organização da Escola e dos Espaços Escolares”, e ainda o “Plano de Contingência COVID-19”, que guiavam a ação dos professores, tendo em conta o contexto dinâmico da pandemia.

Portanto, é papel de cada professor, incluindo eu, EE, deambular de forma deliberada, entre estes três pontos de referência (DGE, Escola e Pandemia), por forma a cumprir com as aprendizagens esperadas por parte dos alunos. Além disto, era necessário fazer cumprir estes objetivos, dentro do contexto da turma e do contexto de pandemia que a escola atravessava.

Na minha visão, este processo de análise foi relativamente fácil de ser feito, contudo, mesmo antes de passar à aplicação, o NE e o grupo de EF já previa algumas dificuldades, quer ao nível dos balneários, dos exercícios a aplicar, das matérias a abordar, quer a ordem das mesmas, e ainda, o modelo de ensino a aplicar. Este último ponto preocupava-me, porque, enquanto que, de um lado da balança, era objetivo o Relacionamento Interpessoal nas áreas de competências do perfil dos alunos (ACPA) (AE, 2018), do outro lado era referido que o contacto dos alunos era de evitar e que não podia haver partilha de material (Plano de Contingência COVID-19).

3.2.2. Planeamento da Turma Residente

3.2.2.1. Conhecer a realidade para ajustar o processo de ensino-aprendizagem

Depois de todo o processo de alinhamento dos meus objetivos com aqueles que eram os objetivos da escola e da DGE, passou a ser necessário estudar a realidade da turma e limar aquelas que eram as minhas expectativas de progresso das habilidades motoras e sociais, ajustar o planeamento, e analisar o contexto dos alunos e os objetivos e realidade dos mesmos.

Segundo Quina (2009), o planeamento em EF define-se passando por vários níveis: planeamento anual, UD e PA. Assim, apenas conhecendo mais a pormenor o contexto escolar e da turma se pode definir, de forma mais detalhada, os objetivos em momentos concretos do percurso letivo. Ou seja, neste início da minha aprendizagem enquanto professor, e depois de consultados os documentos normativos definidos quer pela escola, quer pela DGE, eu deveria de estudar agora, mais em detalhe aquela que era a realidade da turma, e do contexto em que me ia inserir durante um ano letivo.

A primeira aula com a TR apresentou-se como uma aula de teor informativo, para que eu tivesse oportunidade de explicar as “regras do jogo”, as condicionantes devido à pandemia e ainda tivesse tempo de fazer o preenchimento da ficha com os dados importantes acerca dos alunos. Além disso, ainda na mesma aula, realizei um pequeno inquérito, para perceber as modalidades a abordar neste ano letivo, segundo aquilo que eram as preferências dos alunos. Foram escolhidas pelos alunos, para lecionar durante o ano letivo, as modalidades de Atletismo como modalidade de caracter individual, a Orientação como modalidade de exploração e relação com a natureza, Voleibol e Futebol foram escolhidos pelos alunos como as modalidades dentro da categoria dos jogos desportivos coletivos (JDC), Badminton para modalidade de raquetas e Dança nas atividades rítmicas e expressivas.

Posteriormente à primeira aula, analisei estas informações e procedi à elaboração de um planeamento anual baseado nas características da turma, como lesões e modalidades extracurriculares previamente praticadas, de forma a tentar prever possíveis problemas e consequências do planeamento anual e dos próximos planos de aula. Com isto, era meu intuito perceber até que ponto conseguiríamos avançar em cada um dos objetivos definidos até então para as UD’s, em consonância com a leitura dos documentos da escola e da DGE.

De certa forma, era meu intuito nestas primeiras aulas limar as arestas daquilo que eram as minhas expectativas, com a turma que tinha ficado responsável por lecionar o próximo ano letivo. Sabia que, por exemplo, teria de

pensar em alternativas a alguns exercícios em atletismo, tendo em conta as lesões no joelho, que alguns alunos apresentavam. Sabia que as aulas práticas de atletismo deviam assim de contar com tempos de descanso para esses alunos, e que as atividades que estes iriam realizar, não poderiam depender tanto de saltos e atividades de aceleração ou desaceleração.

Depois deste momento, e desta aula inicial, era altura de pensar no plano anual e na forma como teria que o organizar. Desta forma, foi preciso analisar os objetivos que tinha delineado tendo em conta agora a variável da pandemia e a forma como todas as regras impostas podiam alterar o planeamento que estava a fazer para a turma. Neste caso, o processo foi mais de criação de alternativas, e estratégias a adotar, porque sabíamos que todo o planeamento anual era demasiado instável. Desta forma, organizei o planeamento anual de forma a ser ajustável, de tal forma que previa que pudesse haver algumas trocas de aulas, pudesse ter de recorrer a planos de aptidão física e aos testes FitEscola para cumprir com os objetivos que defini.

Como refere Bento (1987, p. 59), a planificação anual "é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas". É de ressalvar que toda esta planificação girou um pouco em torno das condicionantes impostas pela DGS, e que o planeamento anual se apresentou como um fio condutor e não tanto como um documento realmente aplicado na prática. Isto porque sentia muita imprevisibilidade nas medidas a adotar durante as aulas, e que por exemplo, não iria ser possível começar o ano letivo com uma das modalidades dos JDC, apesar de ser benéfico para aplicar estratégias de filiação e responsabilização dos alunos, estratégias que me iam permitir aproximar os alunos do centro da aprendizagem.

"Ponto importante de reflexão, e que merece ser ponto central é a falta de estabilidade do momento, que condiciona toda a ação dos professores no que diz respeito ao planeamento das atividades anuais e da progressão da disciplina ao longo do ano."

Reflexão da primeira semana - 22 de Setembro de 2020

Na segunda aula (aula sem balneário), deliberadamente realizei um jogo lúdico para que os alunos interagissem entre si, e principalmente comigo. Na sua maioria, os alunos já se conheciam, apesar de nem todos terem percorrido as mesmas turmas. Desta forma, o objetivo do jogo era, não só que eles voltassem a criar laços que podiam ter sido perdidos durante as férias, mas também que eu conseguisse entrar com eles no jogo e que os conhecesse mais a cada um, e vice-versa. O jogo consistia apenas em recolher algumas informações para que os alunos encontrassem pares com as mesmas características que eles. Além disso, reservei metade da aula, para a atividade do “Emblema”, que passava por criar equipas, que seriam as equipas a utilizar durante as aulas de atletismo, onde os alunos escolhiam o nome da equipa, a cor preferida, a sede, o ídolo, o lema, e ainda o grito de equipa.



FIGURA 3 - OS EMBLEMAS CRIADOS PELOS ALUNOS

Contudo, e ainda que com muitos ajustes ao longo do ano, senti que cumpri com a linha condutora, mesmo tendo em conta as restrições, até de espaço, impostas pelo *roulement* definido no início de cada período. Estas restrições tinham por base os seguintes fundamentos: cada turma teria uma aula de 90’ em que teria direito a espaço para prática desportiva, cada turma teria outra aula de 90’ em que não teria direito a espaço para a prática, cada grupo de balneário não poderia levar mais de 4 alunos por vez para equipar, e do mesmo modo, para tomar banho, os alunos teriam de ir nos mesmos grupos de 4.

Estas condicionantes levaram a que eu tivesse de adotar como modalidades do primeiro período, a orientação, nas aulas que não tinha balneário, e atletismo, nas aulas que tinha acesso ao balneário. Apesar de muito condicionado pela restrição de partilhas de material e de espaço comum, no primeiro período, os objetivos do planeamento mantiveram-se, porque era um planeamento fluido, que, tal como dito anteriormente, se ia ajustando às regras impostas pela Direção Geral de Saúde, e que era muito restrito no que concerne a contactos e partilha de material.

As duas primeiras aulas com balneário, que representam a segunda e terceira semana de aulas, foram reservadas para a avaliação dos alunos nos testes Fitescola, com o propósito de qualificar a aptidão física dos mesmos, para que, durante as aulas práticas, fosse reservado o tempo inicial (de aquecimento) para evolução das componentes de força e flexibilidade necessárias. Este trabalho de aptidão e condição física, neste período, acabou por ser da minha responsabilidade, que por contraste planeei com a participação e aplicação do conceito de *Scaffolding* dentro de um modelo mais aberto em Atletismo, tendo como objetivo a responsabilização dos alunos por trazerem os próprios exercícios, planeamento e objetivo esse que acabou por não acontecer no primeiro período, tendo passado para a UD de Dança e Aptidão Física, durante o ensino à distância.

3.2.2.2. Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem: dificuldades e estratégias

Para um bom planeamento durante o ano letivo, é relevante estudar e refletir o contexto de cada aluno, as experiências anteriores dos mesmos e depois disso regular as minhas expectativas à realidade que se encontra, sendo necessário delinear, em cada período, todo o mapeamento e planeamento das UD, baseado nos problemas encontrados e no número de aulas para os resolver.

Segue-se todo o planeamento do EP, em relação às UDs, os problemas e dificuldades detetadas em cada um dos períodos, seja nos alunos, seja na minha atuação enquanto professor estagiário, todos os modelos de ensino e

estratégias pedagógicas utilizadas para resolver os problemas detetados e ainda as melhorias que ocorreram após análise da aula reflexão referente às estratégias que utilizei.

Todos os modelos de ensino e as estratégias que utilizei tiveram como propósito a melhoria das aprendizagens dos alunos em cada uma das modalidades, e ainda o aumento da motivação dos alunos, os conceitos psicossociais e a relação entre alunos e professor.

De ressalvar a utilização dos modelos de ensino de forma planeada e organizada, segundo aquilo que era a deteção dos problemas da turma. Os modelos de instrução apresentam-se para Graça e Mesquita (2006) como propostas para a conceção e organização dos propósitos educativos, da interação pedagógicas e da relação didática professor-aluno-matéria. Tendo isto em conta, todo este planeamento não foi realizado no início do ano letivo, mas, ao invés, foi uma organização didático-metodológica que foi progredindo ao longo do tempo, seja pelos problemas diversos que a turma me apresentava, seja pela evolução do contexto da pandemia, que necessariamente moldava todo o contexto de ensino.

Este planeamento parte então de uma perspetiva de realização de estágio de forma gradual, passo a passo, e sempre apoiado na reflexão constante das estratégias aplicadas.

Tabela 2- Operacionalização, estratégias e melhorias observadas

Período	Turma	Modalidades	Aulas	Dificuldades detetadas	Modelo adotado	Estratégias de ensino	Melhorias observadas
1º	TR	Atletismo	9	- Organização do espaço e tempo útil da aula - Faltas constantes e incerteza nos planos de aula - Controlo do clima de aula - Controlo do tempo de aula	MID	- Autoavaliação de todas as aulas - Criação de equipas e ensino de pares - Instrução maioritariamente diretiva	- Atenção dos alunos - Melhorias na performance dos alunos - Melhor gestão do tempo de aula
		Orientação	10	- Desmotivação de alguns alunos - Faltas e comportamentos desviantes - Falta de conhecimento sobre a modalidade	MID e particularidades do MED	- Autoavaliação de todas as aulas - Criação de equipas e ensino de pares - Competição	- Melhoria da atenção e empenho ao longo do período
2º	TR	Dança (aeróbica) Treino Funcional	12	-Dificuldade em chegar a alguns alunos - Controlo do tempo de aula - Falta de motivação e ânimo de alguns alunos -Pouca pontualidade	MID e particularidades do MED	- Feedback individualizado e por meio audiovisual - Desafios Semanais e Autoavaliação - Tabelas de pontuação e premeio de bons comportamentos, por equipas - Competição	- Diminuição de comportamentos extra-aula - Melhoria da assiduidade e pontualidade - Melhoria da relação com os alunos
2º	TP	Voleibol	4	-Controlo do clima de aula (agitação) -Controlo do tempo de empenhamento motor dos alunos - Simplificação do feedback	MAPJ e MID	- Exercícios apoiados no conceito do jogo - Criar regras de comportamento e sinais (visuais e auditivos) de comunicação com os alunos - Criar exercícios que tenham suporte do exercício anterior (estrutura e regras semelhantes) - Competição	- Aumento do empenho dos alunos durante a aula - Aumento da motivação dos alunos

3º	TR	Voleibol	13	- Tempo útil de aula - Dificuldade em transmitir o esquema e organização da aula - Desatenção de alguns alunos - Níveis de desempenho muito diferenciados	MAPJ	- Autoavaliação em todas as aulas - Vídeo-feedback semanal - Distribuição de fichas com as tarefas da aula - Criação de variantes especificas para alguns grupos/alunos - Feedback individual e baseado na manipulação ou demonstração - Competição	- Aumento da motivação dos alunos, empenho e participação - Melhoria do desempenho dos alunos - Melhor organização da aula - Melhor relação com os alunos - Criação de uma rotina de aula, com subsequente melhoria no controlo do tempo útil de aula
Legenda: TR: Turma residente; TP: Turma Partilhada							

3.2.3. As Unidades Didáticas: momento de definição de etapas e estratégias pedagógicas

Segundo Bento (2003) as unidades didáticas são partes essenciais quando se fala em planeamento de uma disciplina. Fazem parte daquilo que é um processo fundamental e integral da metodologia pedagógica e apresentam aos professores e alunos um conjunto de etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Metzler (2000) confere importância ao planeamento da UD pelo fato que esta é o guia dos conteúdos e matérias a abordar nos planos de aula.

De facto, durante todos os períodos, a elaboração das UD's fez com que fosse mais fácil de guiar as aprendizagens dos alunos e de traçar a diferença entre aquilo que estava a ser retido pelos alunos, com maior ou menor facilidade, e aquilo que eram os objetivos das unidades. O modelo utilizado em todas elas, foi baseado no modelo de Vickers (1990), um modelo transdisciplinar de evolução, que engloba as habilidades motoras da modalidade a lecionar, a cultura desportiva ou literacia desportiva, que engloba o conjunto de regras e denominações da modalidade, a fisiologia e condição física, onde entram os conceitos do treino específico para melhorar as habilidades motoras, e os conceitos psicossociais, que fazem conexão com o estilo de ensino a abordar.

De acordo com a autora este modelo possibilita que os conteúdos das matérias lecionadas estejam associadas diretamente com as metodologias de ensino que o professor utilizará, facilitando, por isso, o processo de planeamento do módulo, e de condução das aulas, permitindo que o professor planeie, previamente, não só as habilidades motoras a abordar, mas também todo o trabalho de condição física e ainda os conceitos psicossociais adjacentes ao modelo de ensino que vai adotar.

No meu caso, as UD's planeadas serviram, não só de guião técnico às aprendizagens, mas também de lembrete de estratégias a aplicar nas aulas. Apesar de implícito, os conceitos psicossociais presentes na unidade, têm uma relação direta com as aprendizagens essenciais do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o que, dentro dos planos de aula, vai ocupar um espaço central, através do modelo e das estratégias de ensino que eu vou aplicar. Isto

é, se durante o planeamento de uma UD, determino o objetivo de trabalhar conceitos como a responsabilidade, autonomia, participação, motivação, este compromisso deve depois aparecer, sob a forma de estratégias no plano de aula. Ou seja, é através de um compromisso implícito na UD, sob a forma de conceitos psicossociais, que eu pactuo trabalhar e modelar, em específico, alguns dos conceitos mencionados acima, nos meus alunos, durante a lecionação das aulas.

Falando diretamente de conteúdos técnicos e habilidades táticas, a UD desempenhou, no meu EP, um papel modelador do objetivo. Atendendo ao contexto da minha turma, onde muitos dos alunos eram faltosos ou desmotivados, sempre defini uma fasquia mais baixa do que a que realmente foi atingida pela turma. Considero este fato não necessariamente errado. Por falta de planeamento, mas como uma meta que sabia que a turma, no seu conjunto, poderia almejar alcançar. Ou seja, encaro a UD como um espaço onde defini, de forma simples, aquilo que queria trabalhar em termos técnicos e táticos, e que via capacidade de a turma alcançar, após a avaliação diagnóstica.

Pais (2013) defende que a UD é um espaço de organização didática, apresentando-se como uma estrutura prática, flexível e adaptável em função daquilo que o professor vê e experiencia nas suas aulas. Esta ajudou-me a definir, de forma simples, metas gerais para os meus alunos, em termos técnicos e táticos, de forma organizada no tempo. Para mim, o valor da UD está na forma organizada que apresenta as suas componentes ao longo do tempo (habilidade motoras, aptidão física, regras e conceitos psicossociais), pois define um fio condutor ao longo da prática de ensino. Acredito que as estratégias a aplicar devem vir posteriormente, pensadas com base naquilo que foi o planeamento construído e o modelo escolhido para lecionar as aulas.

Claro que, em momentos futuros à construção da unidade, foi sempre meu dever, rever a aplicabilidade da mesma e refletir acerca do planeamento pensado para a turma. Na minha perspetiva, não me era benéfico planear unidades muito longas, por causa do ano condicionado, nem muito complexas, pelo contexto de turma que eu tinha presente. Este processo de equilíbrio constante entre um

complexidade baixa e duração pequena dos conteúdos a abordar, e a motivação dos alunos, nem sempre foi facilmente conseguido, tendo, por vezes, que refletir sobre o nível de alguns alunos mais aptos e adequar alguns conteúdos, mais complexos e não presentes na UD, à prática pedagógica, para que estes alunos não desmotivassem e continuassem a evoluir.

Ou seja, ao longo do processo de ensino, fazia uma reflexão constante do objetivo geral da UD a cada aluno em específico, para que não caísse no erro de "esquecer" algum aluno no seu processo, apenas porque este já tinha alcançado o objetivo geral da unidade. Isto fez com que, ao correr das unidades, tivesse de adaptar os objetivos dos próprios exercícios à realidade dos alunos, por forma a proporcionar uma progressão constante, do início ao fim da unidade.

Todas estas alterações e estratégias vem mencionadas no capítulo seguinte.

3.2.4. Os Planos de Aula como nível máximo de especificação do processo de ensino

Para Silva (2017, p. 30), os planos de aula "são registos do processo de elaboração consciente e crítica do planeamento, e sistematizam os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação a serem desenvolvidos por professores e estudantes num determinado período de tempo".

De forma sobreposta, reitera essa conceção e acrescenta que "os objetivos do plano devem incluir a capacidade humana cognitiva, afetiva, psicomotora e de relações interpessoais e de inserção social. Definir os objetivos de um plano requer repensar a realidade da escola, da comunidade, dos discentes e suas perspetivas e fins educacionais."

Encaro este processo de realização do plano de aula como o nível máximo de especificação das minhas estratégias aos objetivos que defini para os alunos. Foi nos planos de aula que refleti sobre cada estratégia a utilizar para os problemas específicos dos alunos, resolvendo-os de forma individual, ou em

pequenos grupos, mas com estratégias que são obrigatórias de serem pensadas durante a realização do plano de aula.

Esta forma de conceber o plano de aula, faz com que este seja a conexão entre o modelo de ensino planeado, o contexto de aula que encontramos e própria turma, e os conceitos psicossociais que nos propusemos a desenvolver na UD. É no plano de aula que especifico, de forma objetiva, o que trabalhar durante a aula, tendo sempre em conta a UD. O objetivo específico do plano deve estar alinhado não só com o objetivo final da UD, mas ainda com a especificidade, comprometimento e capacidade de cada aluno, e deve especificar os níveis de ensino que se vão abordar no contexto de aula.

Neste estágio, a elaboração do plano de aula sempre surgiu como planeamento último da aula, espaço onde surgiram mais dúvidas em relação ao planeamento. No primeiro período do ano letivo, voltei muito as atenções para o controlo do clima de aula e motivações dos alunos. Tendo por base o modelo de ensino, fui variando o objetivo entre as relações sociais na UD de orientação, com o compromisso de melhora das habilidades motoras em Atletismo.

Enquanto os planos de aula de atletismo espelhavam um foco maior no clima motivacional da aula, e na melhora das aptidões física e motoras dos alunos, os planos de orientação, intercalados com os anteriores, faziam jus à relação entre equipas, competição e desenvolvimento dos conceitos psicossociais como a cooperação, participação. Desta forma, apoiado em referências metodológicas do MID, as aulas de atletismo sempre foram mais diretivas, sendo que era minha função adaptar a tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo (TARGET), ao clima que queria criar na aula.

Assim, era possível observar que as tarefas de aula durante essa UD eram tarefas mais individuais, mais curtas no tempo, onde a avaliação e correção do que os alunos estavam a fazer era necessariamente da minha responsabilidade. Em capítulos posteriores no relatório estarão descritas as medidas e estratégias adotadas em cada uma das UDs, para atender às especificidades dos alunos.

Analisando todo o ano letivo, os planos de aula foram evoluindo cada vez mais para planos onde a aproximação e a responsabilização das tarefas era cada vez mais centrada no aluno, isto porque os objetivos específicos do plano deixaram de ser específicos ao comportamento dos alunos ou relativamente mais orientados para as habilidades motoras, mas sim, para um desenvolvimento holístico do aluno. Assim, ao longo do tempo é possível observar que os planos de aula englobavam cada vez mais tarefas em equipas, com competição, questionamento e um feedback mais autorreferenciado. Estas estratégias, não estão por vezes referenciadas nos planos, contudo, durante o delinear do plano de aula, e das tarefas da aula, era constante a criação de discussão de estratégias, dentro do NE, para que eu conseguisse chegar a cada aluno.

3.2.5. Planeamento da Turma Partilhada

Pelas condicionantes que a pandemia nos colocou e pelo ensino à distância que passou a ser obrigatório durante parte do segundo período, esta experiência desenvolveu-se durante pouco tempo, tendo sido dadas, de forma presencial, apenas 4 aulas. Apesar disso, todo o planeamento inicial foi concluído com sucesso.

O NE ficou encarregue de planear e lecionar a UD de Voleibol para a turma do 6º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. António Ferreira Gomes. O processo de planeamento desenvolveu-se em conjunto com a professora de Educação Física da turma em questão. Previamente, o planeamento anual da turma já estava realizado pela professora, e no primeiro contacto com a turma e com a professora, já sabíamos que ia o que íamos lecionar, até pelo espaço que a turma tinha disponível no roulement.

Iniciamos o processo de planeamento da UD pela análise da caracterização da turma. Em cooperação com a professora responsável, fomos capazes de ter acesso ao documento de caracterização da turma, ao documento da organização das equipas, e mesmo em conversa com a professora,

percebemos que os alunos nunca tinham tido contacto com a modalidade. Os grupos de trabalho em aula eram grupos mistos, de 6 alunos por grupo. Existiam 4 grupos dentro da turma, e a preocupação da professora tinha sido organizar os grupos de forma heterogénea dentro do grupo, e homogénea entre grupos. Mesmo com este planeamento e organização por parte da professora, a mesma deixou-nos à vontade para trocar, se necessário, alguns alunos, sem desfazer alguns laços de amizade que a professora tinha tido em atenção ao juntar os alunos por grupos. Fomos ainda alertados para comportamentos desviantes e divergentes aos objetivos da aula, por parte de alguns alunos.

Esta condicionante levou-nos a pensar, inicialmente em aplicar o MAPJ, e assim, a UD didática baseou-se no primeiro nível deste modelo de jogo, como descrito por Mesquita et al. (2015). Antes de delinearmos a UD, foi necessária, na primeira aula, realizar uma avaliação diagnóstica, de forma a qualificar a turma, para termos uma melhor perceção da qualidade da mesma, de forma a decidirmos quem eram os alunos com maior capacidade e aqueles que precisariam de mais ajuda.

Depois de feita a avaliação diagnóstica, entendemos que as principais dificuldades dos alunos estavam em enquadrar-se com a bola e em deslocar-se para realizar qualquer tipo de toque. Além disso, os toques realizados eram sempre com pouco força. Enquadramos então os alunos no nível I do MAPJ, e os conteúdos técnicos a abordar seriam, dentro do jogo 1x1, o passe de frente, os deslocamentos, e a posição média. Dentro do planeado pela professora responsável pela turma, delineamos as equipas, de 6 elementos, e em cada uma definimos aquele que, porventura, seria o aluno mais avançado e responsável. Este ficaria responsável pela contagem de pontos, a contar para a competição que se realizava todas as aulas.

Assumimos que íamos estar sempre 2 professores responsáveis pela aula, e que seria fácil de controlar a mesma, o que não se veio a verificar, e por isso, logo após a primeira aula, o NE decidiu abordar o voleibol através do MED (Siedentop et al., 2004), criando assim, mais tempo de prática e exercitação, sem deixar muitos tempos livres ou sem empenhamento motor. Era opinião partilhada

por todos de que os alunos necessitavam de estar empenhados para aprender e que muitas pausas durante a aula não seriam benéficas para a aprendizagem dos mesmos. Além disso, a aplicação do MED levou à criação de grupos ainda mais pequenos dentro da turma, de 3 em vez de 6 alunos, o que permitiu separar ainda mais os alunos e controlar comportamentos.

As questões da responsabilidade e autonomia eram aplicadas em tarefas simples, como a contagem de passes ou passagens de rede. Além disso, eu incentivava muito os alunos a olhar a execução dos colegas tecnicamente mais evoluídos e aprender pelo exemplo, e de forma contrária, tentei sempre que os alunos com melhores capacidades fossem responsáveis por ajudar os colegas, na procura de um melhor resultado.

A UD estava planeada para 12 aulas, com oportunidade de 3 eventos de competição formal entre as equipas, um deles a contar para a avaliação sumativa. Este planeamento só veio a ser realizado durante as primeiras 3/4 semanas de aulas, período interrompido por uma pausa letiva recomendada pela DGS, e pelo EAD, que fez com que a professora responsável pela turma, terminasse a prática de ensino das aulas de voleibol.

Como referido em capítulos anteriores, apesar de ter sido um período curto de lecionação, onde apenas fui responsável por 3 aulas, a diferença entre as minhas expectativas e a realidade foi tão grande que sinto que aprendi muito e de forma concentrada. Sempre gostei de aulas “automotivadas” e de ensinar, quer no ginásio, quer em casa, quer na escola, de forma que quem está a aprender procure cada vez mais. Estava à espera de encontrar isso também neste nível de ensino, e isso não se veio a confirmar.

Desta forma, aquele ambiente colaborativo que gosto de dar às minhas aulas, um ambiente de troca de experiências, não pôde acontecer. Na prática, esta alteração de perspetiva levou a que eu tivesse de assumir um papel mais rígido e diretivo, nos períodos de instrução. Isto obrigou-me a criar algumas estratégias de controlo do clima de aula, como a regra dos 3 apitos, que sinto que nestes níveis de ensino é preciso criar, para que sempre que o controlo da

aula falha, o professor, neste caso eu, tenha sempre uma segurança para conduzir de novo os alunos à atenção.

A realização da prática de ensino, resume-se a esta experiência, que apesar de curta, foi intensa, muito pelas dificuldades que estes alunos, tendo em conta a sua faixa etária e as suas necessidades, me propuseram. Nas semanas que era eu o responsável pelo dirigir da aula, sentia uma necessidade de “mudar o chip” que trazia da TR, antes da aula da TP, porque sabia que a cada aula, as dificuldades iam ser diferentes, e que várias das regras impostas na aula anterior já tinham sido esquecidas por parte dos alunos.

Por outro lado, sentia-me ao mesmo tempo mais relaxado, por saber que, acima de tudo, aquele espaço e tempo de aula, na agenda dos alunos, eram um espaço alegre, motivador, e provedor de experiências e não tanto um espaço onde a melhora das habilidades motoras era o mais importante. Mesmo tendo em conta os comportamentos desviantes e o medo de não ensinar aquilo que estava planeado, sentia-me contente pelos alunos estarem felizes a praticar uma modalidade que não tinham tido um longo contato prévio. Sem saberem, estes alunos estavam a legitimar a educação física da maneira que eu acredito que deve ser justificada, como porta de entrada de sentimentos e sensações, e como ponte de ligação entre o cérebro e o músculo.

3.3. Realização

> "O pedagogo não transmite o vírus da sabedoria. Ao invés, orienta a aprendizagem, ajuda a formular conceitos, a despertar as potencialidades inatas dos indivíduos para que se forme um consenso em torno de verdades onde eles próprios encontram as suas opções."
>
> Ivone Boechat[4]

Na realização da prática profissional, o EE é confrontado com a aplicação em contexto real dos conhecimentos adquiridos na formação académica. Esta aplicação não pode ser desprovida de fundamento, daí a importância do planeamento. Saber para onde queremos a levar os alunos é uma ajuda que se revela de extrema importância pelo simples facto que, caso os conteúdos estejam desprovidos de relevância ou objetivo, o mais provável é que cada aluno aprenda pouco, ou o processo de ensino se torne apenas uma transmissão de conhecimentos.

Desta forma, a realização da prática profissional revela sempre discrepâncias e problemas entre aquilo que é planeado e o que realmente acontece em contexto de aula. Todos estes problemas, de cada turma, moldam cada professor e a sua intencionalidade em cada ação.

Neste capítulo, discorro um pouco acerca daquilo que foram os meus problemas, ou então, reflito sobre as soluções aplicadas, encontradas na literatura, e que foram ajustadas para aquilo que era o meu contexto de turma e de alunos.

Por ordem temporal, organizei os tópicos à medida que foram aparecendo, sendo que a maior parte deles não se revela um momento finito no tempo, mas sim uma preocupação maior naquele momento. No início do ano letivo, o tópico mais importante foi a criação de uma imagem de liderança, para

[4] Adaptado de https://www.pensador.com/frase/NzcyNjU0/ ; consultado em 16/06/2021

que, apesar da diferença de idades pequena, os meus alunos me vissem como um professor e um educador, que controlava o clima da aula.

Mais tarde, foi necessário motivar os alunos à prática das aulas. Estes revelaram sempre muitas faltas no primeiro período, e senti a necessidade de lhes mostrar a importância da EF, e os motivar para as aulas e para o desenvolvimento das suas habilidades motoras. A adoção de algumas estratégias em específico, sobre as quais falarei no capítulo respetivo, foi essencial para corrigir a pouca assiduidade de alguns alunos, e desenvolver algum criticismo na vontade dos alunos aumentarem o seu desempenho motor.

De seguida, avançando para o segundo período, os problemas mais sentidos foi a falta de individualização dos meus feedbacks e do processo de ensino-aprendizagem. Sentia que tinha corrigido a "estrutura" da aula, contudo, faltava começar a atender a cada aluno, atender à individualidade de cada pessoa, e fazer por tornar o processo de aprendizagem daquele aluno único. Para isso, foi importante procurar colocar cada aluno dentro do seu processo de ensino e perceber como o fazer. Tornar a minha abordagem condutora, e não tanto impositiva, o que me fez mudar o estilo de ensino e também o modelo metodológico escolhido.

Este processo começou com uma reflexão maior e de mais importância no segundo período, mas foi uma transformação que se concretizou no terceiro período, onde, já fora das aulas online e em contexto de pavilhão fui capaz de aplicar algumas das estratégias que não pude aplicar em contexto online.

Após sentir que o processo de ensino estava adaptado a cada aluno, percebi que me faltava procurar criar ligação com os meus alunos, e um clima de aula mais positivo, para que estes se sentissem mais cómodos em contexto de aula e aumentassem o seu desempenho. As tarefas e estratégias pensadas e aplicadas tiveram como intuito criar uma relação maior com os alunos, para que se pudesse enraizar o conhecimento, e que este se revelasse de maior importância para cada um deles.

Por último, é de grande importância discorrer acerca dos meios audiovisuais, e da dualidade cooperação/competição, que foram temas

transversais ao longo do ano e que permitiram elevar a qualidade e importância das minhas aulas. Foram estratégias que apliquei durante a maior parte das aulas e se revelaram fatores muito importantes para que eu desenvolvesse a minha aptidão para lecionar as aulas.

Merecem, por isso, alguma reflexão e fundamento, porque acredito serem importantes para qualquer professor, e são estratégias que são aplicáveis em muitos contextos de aula, alguns que, muitas vezes exigem soluções mais criativas.

De ressalvar que todos estes temas se interligam, e que não são independentes, de tal forma que os encaro como uma evolução natural da minha atuação profissional. Comecei por detetar o problema da motivação e assiduidade dos alunos, e ao longo dos períodos fui corrigindo vários pontos, dependentes entre si, que afetavam o desempenho da turma, quer nas suas habilidades motoras, quer na motivação. Com isto, é de referir, que apesar de divididos por capítulos, os temas estão todos interligados entre si, para uma melhora da minha atuação e do processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1. 1º Período: Entrada na profissão docente e necessidade de criação de uma imagem de liderança

Como já referido em capítulos anteriores, o impacto inicial com a profissão docente, para mim, teve efeito durante vários meses, e em reflexão posterior a esse período, acredito que preencheu praticamente dois terços de todo o 1º período. Na minha perspetiva, aquilo que eu esperava que se caracterizaria por um período de adaptação de umas semanas, demorou meses até estar concluído.

Este processo normal de adaptação ao contexto escolar e aos alunos, era algo que eu já estava à espera de sentir, por nunca ter lecionado ou instruído alguém em contexto parecido. Desta forma, a minha expectativa inicial era de algumas semanas a adaptar-me à escola, aos professores, à turma e ao ritmo de trabalho. Na minha conceção de ensino e naquilo que são os traços da minha personalidade estão presentes características como o gosto de ensinar, explicar,

discursar, e mesmo apresentar. Sou uma pessoa que gosta de ser ouvida, e gosta de se exprimir. Portanto, nunca esperei grandes dificuldades ao nível da comunicação com os meus alunos, ou com outros professores, impacto esse que, por vezes falado em NE eram uma dificuldade sentida por parte dos meus colegas.

Contudo, uma das grandes evoluções que senti neste período inicial deteve-se com o controlo que dava à aula e o balancear desta disponibilidade comunicativa com uma permanente revisão do controlo da turma, através de um estilo de comunicação mais diretivo. Ou seja, a cada aula sentia que a minha disponibilidade para comunicar, expressar ou ensinar os meus alunos me poderia prejudicar, por ser uma comunicação muito expressiva, com algum humor e fluidez, o que, dentro do contexto de uma turma com elementos mais distraídos, sem foco na matéria, poderia prejudicar o clima da aula. A PC sempre me alertou que durante as primeiras semanas deveria estar atento a este balanço, e que, pelas características da turma, deveria procurar adotar estratégias de instrução mais diretivas.

> "Apesar de saber que tenho algum potencial enquanto professor, o meu foco de melhora este ano está em dosear a quantidade de desvio que posso dar ao objetivo da aula, e em deixar o clima da aula mais animado ou menos. Este assunto merecerá, com certeza, mais parágrafos de reflexão nos próximos documentos"
>
> ***Reflexão da semana de 13/09 a 19/09***

Este controlo do clima da aula, muito também por causa do contexto da turma, fez-me duvidar, várias vezes, da minha capacidade para conseguir controlar a aula, e todas as reflexões do primeiro período são muito focadas nesse aspeto. A falta de controlo do comportamento de alguns membros da turma, e de algumas faltas de material injustificadas, fez-me pensar inúmeras vezes se era a minha atuação enquanto professor que não estava a ser a mais correta.

Tudo isto sem nunca esquecer que na minha conceção de ensino prezo o desenvolvimento motor e social como fatores de motivação ao aluno, ou seja, como finalidade do meu processo de ensino sempre tive como objetivo o sucesso motor e o compromisso social de todos os alunos, que contrastava diretamente com o cenário que via nas minhas aulas, de alguma falta de assiduidade e responsabilidade dos alunos.

Esta diferença constante entre as minhas "paisagens" esperadas e aquilo que realmente via converteu-se em alguma sobrecarga cognitiva e excessivos níveis de stress e ansiedade (Perrenoud, 2002), mesmo em períodos fora do contexto escolar. Este período de stress e ansiedade, denotado nos documentos e períodos reflexivos moldaram-me enquanto pessoa, professor e profissional, de tal forma que, em períodos e aulas seguintes, deixei de tolerar comportamentos desviantes da aula, sendo muito mais proativo na atuação e na resolução desses mesmos problemas. Após reflexão, estas marcas e comportamentos adotados fazem parte do processo de profissionalização que relata Queirós (2014).

Mais tarde, e já sem o foco nos problemas de comportamento e de controlo de aula da turma, percebi que a minha permissibilidade e falta de assertividade em alguns momentos, não tinha necessariamente que ver com a minha capacidade para lecionar, mas sim com a tentativa de criação de laços com os alunos. Acredito que os alunos absorvem melhor os conhecimentos e dirigem melhor a atenção para o professor quando se cria uma ligação positiva entre as duas partes, o que, consequentemente e inconscientemente levou a que eu fosse um professor mais tolerante e permissivo durante grande parte do 1º período.

É de facto apoiado pela literatura (Durlak et al., 2011; Nielson & Lorber, 2009; Myers, 2006; Ruzek et al., 2016) que desenvolver um clima de aula positivo é benéfico para o processo de ensino-aprendizagem. Dentro deste pressuposto, o que comecei por fazer foi sugerido também pela PC, começar a procurar literatura sobre liderança.

“Assim sendo, para a aula 9 preparei desde logo uma introdução retrospetiva da semana anterior. O professor (eu) tem de ser visto como líder da turma, o que não estava a acontecer. (..) Apesar de tudo, sinto que foi uma semana bastante positiva no meu objetivo, que era a criação de um bom clima de aula, de motivação de alguns alunos e de criação de estratégias de liderança da minha parte”

Reflexão da semana de 12/10 a 17/10

Associado a esta pesquisa inicial e ao solucionar do problema, procurei criar e aplicar estratégias de liderança, que não passassem diretamente pela minha permissividade em aula. Estratégias essas como por exemplo, estar preocupado não só com as tarefas da aula, mas com o contexto e vida do aluno, participar em conversas fora do contexto de aula, oferecer ajuda extra-aula e criar tempo de conversa fora do ambiente de aula.

Estas estratégias fizeram com que os alunos me vissem de forma diferente, preocupado com o bem-estar deles, e essa imagem em aula tornava-se num estilo mais diretivo, que preservava a imagem do professor líder.

“Sinto que a semana correu bem, e que passei a fase de criação de uma imagem de referência do professor de educação física. Ou seja, sinto que consigo controlar melhor os comportamentos da turma, e que o passo seguinte é mesmo fazê-los aprender melhor.”

Reflexão da semana 25/10 a 31/10

3.3.2. Desafios na promoção da aprendizagem de habilidades motoras e regulação da (des)motivação dos alunos

Para pintar a paisagem que via nas primeiras semanas de estágio, e como forma de introdução aos problemas a seguir escrutinados, a título de exemplo, apenas a partir da quarta aula é que foi possível realizar a avaliação diagnóstica

de Orientação. Desta forma, apenas a partir desse ponto é que me foi possível definir objetivos para as modalidades do 1º Período e definir as UD's. Existia em mim uma confusão de ideias até então. Se por um lado tinha de ter as coisas preparadas para a aula seguinte, por outro, ainda não tinha feito a avaliação diagnóstica necessária ao progresso dos alunos.

Esta instabilidade de base que sentia manteve-se sempre durante todo o ano, e a sensação de puder não cumprir com o planeado e com as aprendizagens pretendidas para os alunos deixou-me sempre muito ansioso. A sensação que de duas em duas semanas tinha de rever tudo o que fora planeado, principalmente neste início de ano, e de estágio, deixou-me inseguro da capacidade real que tinha de chegar a qualquer objetivo que tinha traçado. Não gosto de falhar nos meus objetivos, quanto mais em objetivos que defini em conjunto com os meus alunos. Estava a ajudar a construir a linha férrea destes, e sentia que a "obra" podia ter de embargar, não por minha culpa, mas pelas condicionantes que se sentiam.

Este sentimento de autoanálise refletiu-se em ponderações constantes sobre a minha atuação em relação aos alunos e de que forma podia guiar um contexto que não me ajudava, aos meus objetivos e aos objetivos dos alunos.

Sempre retive uma frase que me fez sentido durante todo o ano letivo: "Não ajustes os objetivos do teu plano, altera é o plano para chegares aos teus objetivos". Durante toda a duração do ano letivo acreditei que podia conduzir os alunos a aprendizagens significativas para os mesmos, seja em termos técnicos ou táticos, ou até mesmo em termos de literacia desportiva, ou autonomia e conceitos psicossociais.

Em sentido contrário, tinha na mesma linha ferroviária um comboio chamado pandemia, que alterava as características de dia para dia e que não me deixava manter dentro do plano definido. Vi-me, portanto, obrigado a alterar o plano, seja de aula, seja a minha atuação, seja o encadeamento das aulas, várias vezes durante todo o ano. Apesar da instabilidade, nunca alterei o meu objetivo: promover algum tipo de alteração nos meus alunos, quer ao nível da aprendizagem motora, quer ao nível das componentes sociais.

A morosidade na apreensão de conhecimentos, na exercitação e no refinamento das habilidades motoras foi uma constante neste ano letivo, o que me deixou, muitas vezes demasiado inseguro do processo de ensino que estava a construir para os alunos. Isto porque, em tempo normal e em circunstâncias regulares, a exercitação das habilidades era feita mais regularmente. Neste caso, apenas uma vez por semana os alunos tinham contacto com a modalidade.

Esta frequência era, por vezes ainda menor, seja pelas condições meteorológicas, outros projetos escolares ou ainda pelas novas regras da DGS. Consequentemente, um contacto tão pouco periódico com as habilidades, aliado à fraca motivação de alguns alunos, fez com que alguns dos meus objetivos tivessem de ser ajustados, para uma menor complexidade.

Contudo, mesmo após o baixar de algumas fasquias e objetivos, olhando para todo o percurso, esta vontade de ajudar os alunos a evoluir refletiu-se em dois momentos do ano, o primeiro quando na última aula de atletismo antes da avaliação consegui que todos os alunos saltassem as barreiras mais altas, e deixassem o medo para trás, e por outro lado, quando no terceiro período, na UD de voleibol, consegui que os alunos, por iniciativa própria, tentassem melhorar a sua noção de jogo, participando no meu projeto de estágio. A participação não era obrigatória, contudo, vi o número de participantes a aumentar durante as sessões.

3.3.3. 2º Período: Como envolver os alunos no processo de ensino? Adoção de uma abordagem mais centrada no aluno

Este é talvez o tema de maior relevo na minha atuação enquanto professor, por ser um tema que se liga diretamente à minha conceção de ensino. A desmotivação e desconexão dos alunos para as tarefas da aula foi um problema recorrente na turma, durante este ano letivo, sentida mais entre o final do primeiro período e o segundo, talvez por ser o último ano de escola, ou porque os alunos não viam valor na tarefa que lhes estava a propor. Nos pontos seguintes discorro um pouco acerca de todos os problemas e estratégias que delineei, alem de toda a literatura por trás das decisões que tomei.

“Por contraste, a aula de sexta-feira, dia 9, foi péssima. Isto porque faltaram/ foram dispensados 10 alunos, que é praticamente metade da turma. Isto obrigou a uma alteração de toda a lógica da aula. A aula estava planeada para ser dividida por rapazes e raparigas, segundo os grupos de balneário. Isto não foi possível de se realizar porque a maior parte dos grupos estavam com 3 ou 4 elementos em vez dos 5 ou 6 que constam no documento de balneário.”

Reflexão da semana de 8/11 a 14/11

Observei e sinalizei vários alunos que não se sentiam motivados para a aula, sendo que, a turma tinha muitos destes alunos com faltas ou dispensas da aula nos primeiro e inicio do segundo período do ano letivo.

Este problema da desmotivação/faltas traz consigo duas consequências imediatas: a falta de progresso motor e social dos alunos que faltam (que vai contra a minha conceção de ensino) e o recorrente ajustar e adequar do plano de aula às faltas do dia, o que me levava a cometer mais erros, por ter de direcionar a minha atuação e foco à nova organização da aula, do que propriamente aos exercícios e progressões delineadas.

Esta falta aparente de clima e vontade de aprender era contra a conceção de ensino que trazia comigo, e por isso, decidi procurar como envolver os alunos, decidi, neste período, perceber como poderia mexer com todo o contexto da aula e da turma.

Após pesquisa, as estratégias que encontrei residiam na maior responsabilização do aluno pelo seu ensino, responsabilização essa que foi planeada tendo em conta a modalidade, o modelo de ensino selecionado, o ensino por níveis, e as tarefas cooperativas e competitivas, que deram aso à entreajuda continua entre os alunos. Além disso, era necessário que este processo fosse progressivo (*Scaffolding*) e que eu estivesse atento também à estrutura das tarefas que entregava.

Este problema da motivação para a aula foi aquele que mais pesquisa envolveu, por ter de ser resolvido na raiz. Motivar um aluno é mais do que recompensar pela tarefa cumprida.

Vejo a motivação para a tarefa como algo que têm de ser intrínseco e no qual o aluno tem de ver, necessariamente, valor em realizar. Por isso, motivar estes alunos tinha de passar por estratégias que os envolvessem cada vez mais dentro das tarefas da aula, quase como uma teia que se forma, de tal maneira que, tempos depois, os alunos se sintam responsáveis pela sua própria aprendizagem.

3.3.4. Adequar o modelo de ensino aos objetivos comportamentais e motores planeados

Em relação ao modelo de ensino a utilizar como meio de promover as melhores aprendizagens dos alunos, sempre foi minha intenção, tendo em conta o descrito anteriormente, utilizar um modelo de ensino que colocasse os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Porém, nem sempre o modelo a aplicar foi de encontro a tal, muito pelas restrições impostas, ou até mesmo pelo controlo do comportamento da turma.

Para dar um exemplo disto, nas primeiras aulas do primeiro período, tentei desde cedo aplicar um modelo de aprendizagem cooperativa, porque queria desde cedo criar nos meus alunos a rotina de trabalharem em conjunto para resolver problemas. Contudo, por causa do comportamento desviante da maior parte dos alunos, e para que não perdesse o controlo da turma e do clima de aula, tive, alem de criar uma imagem de liderança, mudar o estilo de ensino para uma metodologia mais fechada e diretiva. Apoiado no MID (Metzler, 2000) e no seu estilo de comando, fui capaz de, nas aulas seguintes, transmitir conhecimentos importantes para que os alunos evoluíssem na UD de Atletismo.

Sinto que, apesar de não gostar do modelo em si, e sentir que não desenvolve o aluno como um todo, precisei de o aplicar para criar rotinas de trabalho, que talvez de outra forma não seriam criadas. É exemplo dessas rotinas o tempo para estar no balneário, o tempo de descanso que era igual para todos,

a inflexibilidade em deixar que os alunos estivessem em grupo. Necessitei do modelo para criar o hábito de me olharem como professor e guia das suas aprendizagens.

No entanto, acredito que nenhum dos modelos é, por si só, infalível em todos os contextos. Nenhum modelo encerra em si a capacidade de fazer evoluir o aluno holísticamente em educação física (Lund & Tannehill, 2014), e por isso tive de ser capaz de mediar o equilíbrio entre qual modelo utilizar e em que momentos. A formação académica inicial já é importante, contudo, foi necessário pesquisar e relembrar novamente conceitos de alguns dos modelos de instrução, para que soubesse como e quando os aplicar (Metzler, 2017).

A opção por modelos como o MAPJ, MED ou o TGFU (Metzler, 2000), sendo que estes dois últimos apenas me forneceram algumas *benchmarks*, e nunca foram aplicados na sua totalidade, foi propositada e refletida mais tarde, durante o tempo, de forma que, após a aplicação de algumas das estratégias mencionadas acima, fosse possível criar um ambiente de aula promotor de responsabilidade nos alunos, na procura pela sua própria aprendizagem, progredindo cada vez mais para alunos que aprendessem de forma mais independente e motivada.

Este balancear e aplicar de um amplo espectro de estratégias de ensino, desde a orientação do processo de ensino dos alunos ao questionamento (Farias et al., 2018), foi ponderado no tempo e de acordo com os meus objetivos didáticos. Por exemplo, sabia que na UD de dança, os alunos teriam de trabalhar por grupos, e, portanto, desde cedo comecei a aplicar estratégias como a descoberta guiada de novos passos em dança, ou a procura por maneiras de melhorar a coreografia, sem que eu tivesse diretamente de explicar como o fazer.

Além disso, achei relevante durante as salas simultâneas, criar um clima positivo na sala, para que os alunos conseguissem, sem grandes receios de julgamento, dar a sua opinião em relação ao tema da aula. Para isso, utilizei perguntas fora do contexto da aula para que cada um desse a sua opinião, muitas vezes, sobre temas que não estavam relacionados com a unidade, mas

apenas com o objetivo que todos interagissem entre si, para que, quando tratassem da coreografia, fossem capazes de dar a sua opinião sem receios.

Contudo, para não fugir à rotina criada com o MID (Metzler, 2000), e por observar que dar esta liberdade aos alunos fazia com que alguns deles sentissem à vontade para voltar a ter comportamentos desviados do objetivo da aula, criei o “Quadro de Honra” (anexo 4), que premiava comportamentos em linha com o esperado, e bonificações, em forma de ajuda, para os grupos que revelassem o melhor comportamento.

Desta forma, por um lado, dei autonomia aos alunos para trabalharem e criarem eles próprios o seu clima de trabalho, contudo, por outro lado, tinha sempre um equilíbrio com a bonificação pelo bom comportamento, assiduidade e entreajuda.

3.3.5. Criar pensadores autónomos: a aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa pode ser entendida como um conjunto de métodos de ensino alternativos onde os alunos trabalham em pequenos grupos para se ajudarem uns aos outros (Slavin, 1991).

Apesar de não ter sido um modelo de ensino aplicado na sua totalidade, nem durante um período muito longo de tempo, algumas das características ajudaram-me a tornar as aulas do segundo período e posteriores, aulas mais autónomas por parte dos alunos, sendo que, durante esse período senti um alívio na preocupação de transmissão de informação e instrução, e passei a dirigir a minha atenção a guiar os alunos, causa para a mais aparente calma com que lecionava as aulas, e maior organização das mesmas.

Utilizar a aprendizagem por pares resultou em aulas mais motivadas, organizadas e autónomas, características que fazem parte da minha concessão de ensino. Foi no segundo período que senti que me aproximei daquilo que eram as minhas expectativas. Como organização das aulas online, a primeira metade da aula eram apresentados planos de aptidão física, por vezes criados pelos alunos, e onde a segunda metade da aula era dedicada ao trabalho autónomo

de construção de coreografias. Este planeamento das aulas permitiu que eu pudesse focar os meus objetivos em conduzir as aprendizagens e não tanto em melhorar a forma de transmissão de conhecimentos.

Além disso, são características benéficas à aprendizagens das habilidades motoras, táticas e sociais dos alunos, (Alexander et al., 1996; Carlson & Hastie, 1997; Grant, 1992; Hastie, 1998) algumas das estratégias que também foram aplicadas nesse período, , por exemplo, os alunos trabalharem em equipas para pontuarem na tabela classificativa da aptidão física, criar funções e responsabilidades de equipa, que por analogia são partilhadas pela maioria das estratégias de Aprendizagem Cooperativa.

A transferência destas estratégias para o terceiro período manteve a motivação e o empenho dos alunos em aprender e ultrapassar os desafios apresentados. Senti que a UD de dança e a utilização da Aprendizagem Cooperativa no segundo período, ainda que em contexto online, preparou melhor os alunos para trabalhar no terceiro período desta mesma forma. Os exercícios do último período letivo eram desenhados de forma que, no início eu apresentasse, no formato de instrução direta, para todo o grupo, a tarefa a ultrapassar. Esta instrução para a turma passava por explicar e demonstrar o exercício, e de seguida, havia tempo à prática dos alunos.

Entretanto, à medida que os alunos desempenhavam o exercício de melhor forma, eu ia constrangendo o seu jogo e definindo objetivos novos, num conceito de "*constraints-led approach"* (tratado no capítulo seguinte). Como os alunos já vinham do segundo período a trabalhar em equipa e em pares, foi notório que a comunicação dos mesmo para resolver os novos problemas aumentou.

Como consequência, os alunos descobriam novas formas de jogar e de solucionar os problemas. É exemplo disso os exercícios em que inicialmente os alunos recebiam e passavam muito em manchete, e mais tarde, com os constrangimentos de jogo, viram-se obrigados a jogar a bola em passe para a manter mais tempo no ar e terem então capacidade de cumprir com o exercício.

De uma perspetiva construtivista a presença de um estilo de ensino nestes moldes, baseado na descoberta guiada (Mosston, 1981) que é conduzida pelos próprios alunos e dirigida por um balancear entre a autonomia do aluno e a responsabilidade do professor (Smit et al., 2013), beneficia a aprendizagem dos mesmos. A este processo de criação de patamares e novas etapas dá-se o nome de *Scaffolding*.

Esta estratégia por patamares fez-se notar, de tal forma que, alunos menos evoluídos, tiveram uma melhora de desempenho notória, pelo facto de os exercícios se adaptarem de melhor forma à real capacidade de cada um. Esta evolução deixou-me contente, por saber que estava a criar tarefas, que apesar de iguais, eram adaptadas às reais necessidades de cada aluno.

3.3.6. TARGET e a *"constraint-led approach"*. A importância de individualizar e autonomizar a aprendizagem

Este tópico mereceu especial atenção ao longo do segundo período e espalhou as suas consequências também para o terceiro período. A adoção de estratégias como a criação das salas simultâneas, durante o período de lecionação online, fez com que sentisse pela primeira vez durante o ano letivo que os meus feedbacks estavam a ser mais individuais e ainda que estava perante um ensino mais individualizado, onde os alunos estavam mais atentos e empenhados em melhorar.

De facto, durante o primeiro período, com a adoção do Modelo de Instrução Direta (MID), como referido em tópicos anteriores, o meu objetivo e o meu foco inicial estava em controlar o clima de aula e em fazer respeitar o plano de aula, adotando algumas regras e rotinas para um bom aproveitamento do tempo, já escasso, de aula. A sensação de ter de controlar constantemente o clima de aula e o desempenho e atenção dos alunos, não permitiu, durante o primeiro período, que eu pensasse em estratégias para tornar o processo de ensino mais individual.

Por consequência, as aulas e os feedbacks eram mais gerais e aplicáveis a erros que a maior parte da turma cometia. Por ser a unidade de atletismo, com

conteúdos muito técnicos, e também por medo da minha parte em não cumprir com os objetivos da unidade, apenas no final do primeiro período pensei em tornar a minha ação pedagógica mais individual.

Quando passamos a ter de lecionar as aulas de forma online, o processo de ensino tornou-se mais individual, pela separação da turma em grupos de trabalho, e pela criação de salas simultâneas nas aulas online. Por acréscimo, as correções dos passos pelos vídeos enviados pelos alunos como tarefa extra-aula, permitiu que eu pudesse, de forma individual, dar feedback a cada um dos alunos. Era uma tarefa que me dava muito trabalho, porque de semana a semana tinha de analisar uma quantidade considerável de vídeos, contudo, foi uma estratégia que me fez perceber que os alunos evoluem mais quando o feedback é mais específico.

O benefício desta estratégia, exprimiu-se de forma prática no terceiro período, onde, depois da devida pesquisa, adotei um estilo de ensino onde colocava, dentro dos planos de aula, tarefas para cada grupo, divididas por níveis. Ou seja, através de constrangimentos na tarefa de cada grupo, consegui fornecer dificuldades diferentes e dar feedbacks mais diferenciados de grupo para grupo e mesmo dentro do mesmo grupo, consegui adequar a minha ação a cada aluno.

No que concerne a este desenho e planeamento das tarefas e atividades dentro do contexto de aula, a pesquisa e o suporte da literatura liga-se ao termo TARGET (Ames, 1992; Epstein, 1988). Este termo refere-se a seis áreas: Tarefa (desenho de atividades); Autoridade (agente de tomada de decisão); Reconhecimento (forma de distribuição recompensas, como elogios); Agrupamento (critérios de seleção dos grupos de trabalho); Avaliação (padrões de desempenho que são considerados importante); e Tempo (ritmo de aprendizagem).

Morgan et al. (2005) referenciam que o professor deve ter sempre a preocupação em analisar a estrutura do planeamento e o comportamento dos alunos, tendo em conta o TARGET, isto porque todos estes elementos determinam o maior ou menor empenhamento do aluno na aula, estando

relacionados com o modelo e com o estilo de ensino que o professor adota (mais convergente ou divergente).

Exemplo desta preocupação de alinhamento entre os objetivos, o planeamento e as estratégias é a UD de Voleibol lecionada no terceiro período, onde procurei, através do MAPJ, em todas as aulas adotar níveis de ensino diferentes e feedbacks diferenciados, dentro das equipas e mesmo para cada aluno, para que estes pudessem cumprir com o seu tempo de aprendizagem.

A recompensa era dada na forma de pontos para a classificação e de subida de nível e de dificuldade da tarefa, o que mantinha os alunos motivados na tarefa. Desta forma, melhorei o empenhamento dos alunos na aula e a sua participação, tendo reduzido muito as faltas de material (por esquecimento dos alunos), o que conduziu a uma melhoria na motivação da prática das aulas de educação física.

Em relação às tarefas que desenhava, a fase inicial era dedicada a que os alunos percebessem o objetivo do exercício, sendo por exemplo, um dos objetivos do exercício colocar o tronco lateral à rede na fase de distribuição do jogo de voleibol. Esta fase caracterizava-se por uma instrução mais básica, onde referia apenas os pontos chave do exercício e o seu objetivo. As restrições e constrangimentos colocados posteriormente prendiam-se com o nível de cada grupo. Se grupos menos capazes tinham permissões mais altas durante o exercício, grupos mais evoluídos tinham por exemplo um espaço maior para percorrer, ou um conjunto menor de toques para dar.

Estas estratégias permitiram que os grupos fossem confrontados com uma dificuldade cada vez mais crescente, baseada numa aproximação conduzida por restrições, defendida por autores como Brymer e Renshaw (2010). A adoção deste tipo de estratégia e uma manipulação bem-sucedida das restrições do exercício permite uma "economia de ensino" (Farias et al., 2019, p. 268) porque responsabiliza o ambiente do exercício pelo processo de ensino, sendo os alunos os responsáveis pela procura de estratégias para ultrapassar os obstáculos.

De facto, ao aplicar este tipo de estratégia, e mesmo guiado pela PC, fui capaz de perceber que o trabalho em aula se tinha tornado um pouco mais autónomo, dando-me mais tempo para ver os alunos em exe3rcicio, o que me permitiu dar feedbacks mais seguros e dar continuidade, com maior facilidade ao ciclo de feedback, conteúdo que tive dificuldade em melhorar durante o primeiro período.

Encaro por isso como de extrema importância autonomizar as aprendizagens, de forma controlada e guiada através de um processo de acompanhamento constante dos alunos, por forma a libertar tempo para que eu pudesse observar, mais ao pormenor cada um dos alunos e aproveitar de melhor forma o tempo de aula.

Além disso, esta procura pela melhora constante das habilidades motoras dos alunos, era medida depois em competição (capítulo tratado em seguida). Este espaço competitivo permitiu aos alunos medirem a sua evolução em confronto com outros contextos, e permitiu-lhes perceber se aquilo que foi trabalhado de forma autónoma realmente lhes trouxe resultados.

3.3.7. O processo de criação de um clima de aula positivo para potenciar as aprendizagens

Outro dos temas que foi necessário aprofundar para que o empenho e retenção dos conhecimentos nos alunos melhorasse foi o desenvolvimento positivo da relação com a minha atuação enquanto professor e o planeamento das tarefas da aula.

Entendo o desenvolvimento positivo dos jovens como uma visão principal do aluno que englobe as suas qualidades e valores e não os seus defeitos e para que os alunos chegassem ao sucesso e lá se mantivessem, não bastava proporcionar o contexto, mas era necessário os alunos se sentissem confortáveis em estar nele.

Com o uso de estratégias baseadas no clima positivista e no modelo de desenvolvimento positivo dos alunos, cada um se sentiu cada vez mais

confortável em evoluir e demonstrar as suas fraquezas, para que eu ou algum colega os conseguisse ajudar. Àqueles alunos em que a habilidade já era executada com sucesso, a motivação surgiu na forma de responsabilização pela evolução da equipa e dos colegas, pela explicação dos exercícios, e crescente importância social dentro da aula.

Apoiado numa perspetiva construtivista, o que queria aplicar nos alunos, após análise deste problema, era um estilo de ensino que os responsabilizasse cada vez mais pelas tarefas da aula e pela sua aprendizagem, seja pela responsabilização direta (tarefas de capitão), seja por tarefas de níveis distintos (tarefas por níveis) onde os alunos conseguiriam ter sucesso, apesar das suas dificuldades técnicas. Além disso, o questionamento aos alunos, o tempo de exercitação, a organização dos exercícios na aula e a formação de equipas consistentes ao longo do ano, serviu para fomentar conteúdos e relações sociais, além de aprendizagens cooperativas entre os alunos, o que fidelizou cada um à aprendizagem do colega.

A estrutura do modelo de Desenvolvimento Positivo agrega cinco características psicológicas fundamentais, comportamentais e sociais: competência, confiança, conexão, carater e cuidado (Lerner et al., 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003). A aplicabilidade e eficácia desta estrutura durante o período de realização da prática profissional é tanto maior quanto mais as estratégias, os recursos e a minha atuação enquanto professor estiverem alinhadas com aquilo que os alunos precisam. Desta forma, espelhados no meu planeamento e reflexões tinham de aparecer conteúdos que favorecessem o desenvolvimento positivo dos alunos.

A competência, reconhecimento positivo das próprias ações em zonas específicas incluindo a social, académica e cognitiva. Sempre tive o cuidado de perguntar e alinhar a imagem que os meus alunos tinham deles próprios à habilidade que estavam a realizar, de tal forma que muitos dos feedbacks que decidi dar a alguns alunos menos confiantes eram feedbacks sempre positivos, agarrados principalmente às qualidades do movimento que o aluno tinha realizado.

A confiança, sentido interior positivo global em relação à autoestima e autoeficácia. Alinhado com o ponto anterior, senti que, após alinhar a noção de competência dos alunos, estes passaram a confiar mais nos meus feedbacks. Isto fez-se notar principalmente em alguns alunos onde a noção de competência destes era mais elevada do que aquilo que estes realmente faziam. Com eles, o trabalho que fiz passou por lhes mostrar aquilo que realmente faziam bem, para que depois eu pudesse ajustar as ações, principalmente táticas, que estes alunos não realizavam tão bem. A confiança destes alunos nos meus feedbacks cresceu, e senti que de alguma forma também começaram a respeitar mais instruções dadas por mim mesmo em relação a comportamentos extra-aula, de tal forma que passaram a ter sucesso até em questões mais pessoais.

A questão da conexão foi criada ao longo do ano letivo, onde procurei manter laços positivos com os alunos e demonstrar apreensão pelas reais preocupações dos meus alunos. Tentei procurar saber de projetos que estes estavam a implementar, preocupações de outros temas da vida diária e procurei ajudá-los nessas questões. Um dos projetos de uma aluna passava por discursar um pouco numa palestra e foi muito do meu agrado ter-me preocupado em saber se esta aluna precisava de algo, se necessitava de organizar alguma coisa. Este tipo de estratégias fez com que alguns dos alunos da turma, mais tarde, de forma recíproca, procurassem ajudar-me, até na organização da aula.

O carácter, ou seja, a estima pelas regras sociais e culturais e por deter padrões corretos de conduta e uma sensação de moralidade e integridade, foi conseguida naqueles alunos mais evoluídos, onde passei para estes a responsabilidade de fazer cumprir as regras e objetivos de aula. Foi com eles que trabalhei as tarefas de capitão, e, quando cumpridas de forma correta, deixava sempre um feedback muito positivo à sua atuação, para que estes sentissem valor na função que estavam a desempenhar.

O cuidado, sentido de afinidade e empatia pelos outros, apareceu de forma natural, ao longo do ano, e revejo o carinho e empatia que todos revelamos no último dia de aulas, dia emotivo e que muitos dos alunos guardarão para

recordação. A entrega dos diplomas de EF, foi o culminar de todo este cuidado e reciprocidade sentidos ao longo do ano.

Tendo em conta a estrutura do modelo, a retenção dos conhecimentos, não só das habilidades motoras, mas também os desenvolvimentos sociais e pessoais, algumas das estratégias aplicadas prenderam-se com a estrutura delineada por Hellison (2011), que define cinco níveis de responsabilidade indispensáveis para que os alunos alcançassem os objetivos propostos, aquando da implementação deste modelo. Dentro de cada nível, irei sintetizar a ideia principal e explanar um pouco das estratégias utilizadas na aula:

No nível I, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, impõe-se um clima seguro sem ameaças, possibilitando que os jovens se expressem livremente e que criem uma relação de empatia entre todos, para que possam conviver de forma respeitosa e sem conflitos. As estratégias aplicadas neste nível prenderam-se muito com os primeiros jogos “quebra-gelo” utilizados nas primeiras aulas, jogos esses com foco no conhecimento da turma, no relacionamento entre os alunos. Outras das estratégias que tentei implementar durante os períodos eram uma espécie de roda fora do pavilhão, onde tentava que todos os alunos me respondessem a perguntas direcionadas para temas extra-aula, como forma de que todos se sentissem integrados nas conversas.

O nível II, participação e esforço, é orientado para a motivação intrínseca, permitindo que os jovens experienciem tarefas ou desafios novos e que persistam mesmo que o trabalho seja monótono ou difícil – orientação para a tarefa/esforço e não para a competição. Neste ponto, a estratégia principal prendeu-se com a tentativa, em todas as aulas de premiar o esforço de cada aluno, mesmo que de menor escala.

O trabalho por equipas ajudou nesse sentido, porque qualquer ponto somado por qualquer um dos alunos ajudaria na classificação final. Além disso, as tarefas iniciais da aula eram pensadas por níveis, dos exercícios mais simples para os mais complexos, e ainda diferenciados por equipas, sempre com possibilidade de os alunos progredirem dentro do exercício. Em todas as UDs foram adotadas medidas facilitadoras da tarefa, para que os alunos

conseguissem progredir durante o tempo da aula. Assim, todos os alunos chegavam à parte final da aula (normalmente de competição) com a sensação de serem capazes de competir e de ajudar a equipa a vencer os desafios.

Dentro do nível III, da autonomia, o fomento da independência, para que os jovens possam assumir responsabilidades mais exigentes ao longo da vida e consigam formular os seus próprios objetivos – boas escolhas para o seu caminho profissional e pessoal. Neste nível, as estratégias adotadas passaram pela criação (em ensino à distância) de salas simultâneas, onde os alunos eram livres de criar as coreografias, o que lhes proporcionou um espaço de trabalho autónomo e de partilha de ideias. Além disso, de forma similar, a formação de equipas permitiu a aprendizagem de pares, que desenvolve aprendizagens em relação às componentes críticas das tarefas.

O nível IV, liderança e apoio aos outros (preocupação), está relacionado com as aprendizagens anteriores, com a capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreendendo-os, provocando um sentimento de pertença ao grupo. Como já explanado em capítulos anteriores, algumas das estratégias passaram pela definição de capitães, ou responsáveis pela organização dos exercícios, ou até mesmo pela oportunidade de demonstrar os exercícios aos colegas, que além de ser um bom feedback demonstrativo, desenvolve no aluno que demonstrou o exercício, empatia pelos problemas enfrentados pela turma.

Procurei um amadurecimento dos alunos, encorajando-os a demonstrarem preocupação por ajudar o colega, liderando ou ensinando a realizar o exercício, ou até mesmo a procurar intervir em outros contextos, até mais pessoais. Foi prática recorrente da minha parte perguntar a alguns alunos como estariam os outros, quando estes faltavam, por forma a responsabilizá-los e a incentivá-los a estarem próximos e preocupados com os colegas.

O Nível V trata da questão da transferência, sendo o mais importante do modelo, uma vez que promove conhecimentos para a vida diária nos diversos contextos (escola, família, sociedade). É no fundo a aplicação de todas as competências que o aluno foi adquirindo nos níveis anteriores e no decorrer das aprendizagens formais e não formais. Este nível é aquele que carece de mais

tempo de trabalho e por não estar presente fora do contexto escolar, não é correto afirmar que os alunos transferiram os conhecimentos para a vida diária.

Contudo, consegui observar que os alunos passaram a estar mais interligados e relacionados dentro das equipas e que era notória a preocupação pelo conceito de pertença ao grupo. Os alunos falavam e corrigiam os problemas que surgiam, cada vez com mais qualidade e preocupação pela evolução correta do colega.

Decorrente da prática pedagógica, cada vez mais eram notórias essas ações, sendo que uma comparação da turma no início e no final do ano letivo revela que os alunos passaram a ser um grupo mais coeso, mais compreensivo, e que por consequência, atribuía maior significado às aprendizagens em EF, o que me leva a crer que, um trabalho feito com esta base literária, complementa as aprendizagens que eu proporcionei durante a aula, atribuindo às mesmas algum tipo de importância. Desta forma, e por consequência, as aprendizagens, não só motoras, mas pessoais e sociais, eram mais facilmente retidas pelos alunos.

3.3.8. Estratégias referentes a todo o ano letivo

3.3.8.1. A ponderação entre a Cooperação e a Competição como promotora de evolução na aprendizagem

Este tópico vem enquadrado na realização, não enquanto problema de estágio, mas como solução ambivalente para aquilo que eram alguns problemas da aula, ao nível da aprendizagem dos alunos. Foi uma estratégia que provou resultar na aprendizagem dos alunos, e que deve, portanto, merecer reflexão e destaque neste relatório.

Encaro este tópico como a principal solução à organização metodológica dos planos de aula. Tendo em conta a perspetiva do aluno no centro do processo de ensino, o uso de tarefas cooperativas ou tarefas competitivas, beneficiam sempre o aluno. Isto é, em todas as UD abordadas ao longo deste estágio, a estratégia que se manteve ao longo de todo o ano foi a estratégia de cooperação

dentro da equipa e de competição. Esta competição não tinha necessariamente que ser com um adversário, mas podia ser com o próprio. No segundo período, um dos quadros que elaborei para registo da frequência cardíaca tinha, na sua base, uma competição constante por manter ou elevar a intensidade dos circuitos de aula para aula.

Para Edwards (1991), a cooperação e a competição constituem aspetos de um mesmo fenómeno relacional, que depende mais do contexto e do valor adaptativo de cada tipo de ação e objetivo do professor. Para La Frenière e Mac Donald (1996), ambas as estratégias estão ao serviço de objetivos individuais que vão sendo constituídos segundo o contexto, favorecendo ou a cooperação, ou a competição. Além disso, Deutsch (1949) propõe a existência de dois níveis articulados de análise destes dois processos de relação social: o da estrutura e o da subjetividade. Define a cooperação como o contexto interativo em que as ações de um aluno favorecem o alcance do objetivo de vários, sendo que a competição é caracterizada como a busca de objetivos mutuamente exclusivos do aluno, ou seja, quanto mais um indivíduo se aproxima de seu objetivo, mais o outro se afasta da possibilidade de alcançar o seu.

Na minha perspetiva, o uso de exercícios cooperativos na aula favoreceu a ligação social, a interajuda, o progresso motor, e a autonomia, sendo que, este método de organização das tarefas da aula era usado no início de praticamente todas as aulas, para que, por grupos, os alunos desenvolvessem formas de superar os desafios colocados intencionalmente em cada tipo de exercício, dentro de uma perspetiva de ensino socio-construtivista.

Por outro lado, a competição era também constante, seja ela dentro da estrutura da cooperação, onde as equipas competiam com elas próprias, na busca de um melhor resultado que a aula anterior. Isto era possível observar na UD de Orientação, onde a comunicação entre a equipa e a colaboração entre todos favoreceu um melhor resultado para a própria equipa, o que era benéfico no total de pontos no final da UD. Além disso, a competição servia também propósitos pessoais, onde, no final de algumas modalidades, por exemplo o

Voleibol, os alunos jogavam pelo prazer de se mostrarem melhores, o que trazia uma dinâmica diferente à aula.

Muitas vezes o mesmo exercício, dependendo do foco do mesmo, era bom ou mau, para alguns alunos em específico, olhando para a forma como eu alterava o objetivo do mesmo. Quando o jogo, por exemplo de Voleibol, era cooperativo, alunos que não tinham motivação orientada para o ego rapidamente perdiam a vontade de jogar, por não terem um contexto que os permitisse mostrarem-se melhores que os outros. De forma contrária, por haver mais possibilidades de sucesso, alunos com menor capacidade motora, evoluíam mais e sentiam-se mais à vontade até para receber feedback corretivo. Este período cooperativo era normalmente seguido e um período competitivo, onde o objetivo se invertia e eu percebia que os alunos motivados para a tarefa tinham normalmente mais vontade de jogar.

Este balancear entre as duas estruturas ditou muito daquilo que eram os planos de aula, e beneficiou todos os alunos no seu processo de aprendizagem. Tendo em conta a minha perspetiva de ensino, reitero a escolha pelas duas estruturas, cooperativa e competitiva sempre que possível, por forma a atender a uma evolução holística dos alunos.

3.3.8.2. O projeto “Orientação virtual” e a tecnologia como promotores de um ambiente de ensino interessante e autónomo

O projeto de Orientação Virtual surge como resposta a um fechar das alternativas pedagógicas para o ensino da orientação na escola. Este projeto foi uma das minhas tentativas de abordar, mesmo em contexto de sala, uma das atividades de exploração de natureza, sugeridas no currículo do aluno.

Para isso recorri a meios digitais e tecnológicos como alicerce de uma exploração e orientação, mesmo em contexto de sala de aula. Surgiu durante o primeiro período, e a sua evolução fez com que muitas das aulas e muitas das estratégias passassem necessariamente por uma evolução também tecnológica das minhas aulas de EF. De facto, refletir acerca da tecnologia em educação física é particularmente importante, dado alguns conteúdos específicos da

disciplina (Enright et al., 2016). São exemplo destes conteúdos a analise técnica e tática feita aos alunos na UD de voleibol e ainda alguns conceitos de saúde, relacionados a aplicações de caminhadas, ou até mesmo de medição de frequência cardíaca, que, no caso da aptidão física, se revelou importante para quantificação de pontos, e bonificação de algumas equipas. Esta evolução está cada vez mais presente nas aulas de educação física (Casey et al., 2017; McCaughtry et al., 2008), e, adicionalmente, parece motivar os alunos à prática das modalidades (Pyle & Esslinger, 2014).

Efetivamente, a quantidade de material digital produzido neste estágio, desde planificações de aptidão física e registo de dados de frequência cardíaca, desde os quadros competitivos, as ferramentas digitais de registo de pontos, as próprias ligas da turma, ou até mesmo a análise de vídeos dos alunos, foram muito presentes durante todos os períodos. Isto torna-se importante pelo envolvimento que gera nos alunos. Exemplo disso foi a atitude e o interesse completamente diferente que os alunos revelaram quando criei as bonificações num quadro digital, onde premiava bons comportamentos no segundo período.

Na mesma linha, as Olimpíadas da EF, projeto conjunto do NE na escola, teve uma adesão bastante grande por parte de todos os professores, por ser um projeto online, de fácil compreensão e bastante competitivo, com o objetivo de transmitir alguns conhecimentos acerca das modalidades abordadas durante os anos letivos. Nas sessões de outras turmas, que me foi possível assistir, a alegria e a motivação em ter o melhor resultado da escola era um fator importante no empenho dos alunos.

Encaixar um modelo como o MED (Siedentop et al., 2004), TGFU (Metzler, 2017) ou a Aprendizagem Cooperativa com a tecnologia é atribuir foco ao aluno dentro do modelo, promovendo a sua aprendizagem. Esta estratégia fornece aos professores um *Scaffolding* pedagógico, podendo os mesmos organizar, por exemplo atividades de trabalho em grupo, lúdicas e motivadoras (Fernandez-Rio et al., 2017; Goodyear et al., 2014).

Nestes modelos os alunos contam uns com os outros para alcançar resultados, aprendendo durante o processo (Fernandez-Rio et al., 2017)

processo esse onde a tecnologia pode ser usada como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem entre os mesmos, promovendo interações e discussões reflexivas sobre os problemas apresentados (Goodyear et al., 2014; Johnson & Johnson, 2014). Um simples jogo com variadas escolhas de resposta é o suficiente para que estes alunos interajam e procurem a resposta correta, o que era recorrente sempre que o projeto de “Orientação Virtual” era aplicado.

Recebi muitos feedbacks dos alunos, a perguntar se iriam fazer mais vezes aquele jogo e que gostaram bastante de participar, o que me leva a crer que as tecnologias em EF podem ser uma estratégia importante, aliada a um modelo de ensino e um progresso didático delineado na procura das aprendizagens dos alunos. Ou seja, acredito que, em momentos mais específicos do processo de ensino, os professores devam utilizar ferramentas digitais para motivar e captar a atenção dos alunos, e que estas estratégias, aliadas a alguns dos modelos de ensino, como a aprendizagem cooperativa, possam trazer grandes aprendizagens às turmas.

3.4. Avaliação

3.4.1. Avaliar para quantificar ou avaliar para formar? O paradigma da classificação

Na minha opinião, avaliar para classificar um aluno é um dos aspetos importantes e de grande reflexão durante o EP. A avaliação é um elemento integrante da abordagem didática do professor e que lhe permite determinar objetivamente o efeito da sua atuação sobre os alunos, ao longo do processo didático.

Contudo, na realidade, percebi que até muitos dos meus alunos olhavam para o resultado da disciplina como uma comparação com os anos anteriores e com os próprios, situação que, no final do segundo período até gerou pequenas discussões dos alunos com os professores, por acharem as notas injustas. Preocupante era que o argumento usado pelos alunos era a comparação com os colegas de turma. Este tipo de argumentação revela, para mim, dois

problemas principais. A forma como se olha a avaliação e se explica os resultados aos alunos dos critérios de avaliação, percentagens de importância dos aspetos motores e dos aspetos sociais e formativos é um dos problemas.

Para mim, uma abordagem quantitativa da avaliação de valorização ou desvalorização de notas não deve ser encarada como a melhor das perspetivas, isto porque se cai facilmente na comparação das habilidades motoras dos alunos, esquecendo por vezes outras componentes da avaliação. De acordo com a literatura, (Guerra, 1993; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Shepard, 2000) o processo de avaliação deve ser encarado como um processo de diálogo, compreensão e melhoria ao invés de ser um processo focado no resultado.

Os alunos, devem encarar a sua avaliação como uma perspetiva daquilo que conseguiram atingir, negociar aquilo que sentem ser difícil, e ainda procurar perceber em que áreas são capazes de aumentar as suas capacidades. Isto só é possível, na minha opinião, quando tanto o aluno como o professor encaram a avaliação como uma abordagem conducente à aprendizagem, como defendem Gibbs (2006), Gibbs e Simpson (2004) e Yorke (2003), onde enfatizam que, ao invés de a aprendizagem ser vista apenas como uma ferramenta de medição, deve também ser vista como um processo que apoia o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos.

O segundo problema que percebo na avaliação é o modelo de avaliação aplicado na escola. Na minha experiência neste EP senti que os critérios aplicados na avaliação não se adequavam completamente a todo o espetro da própria avaliação. Isto é, a aplicação de grelhas de avaliação diagnóstica e sumativa, não é, de todo, suficiente para avaliar os alunos e mostra-lhes, de forma quantificada, ocasiões que eles podem melhorar, outro tipo de aspetos que não as habilidades motoras.

A perspetiva construtivista encara a aprendizagem do aluno como um processo ativo de edificação de conhecimento apoiado em conceções de interação social com os outros e também com o meio envolvente (Kay & Kibble, 2016). Propõe que o conhecimento é gerado por uma interação complexa entre os alunos e o jogo ou tarefa, ajudando-os a aprender com o jogo e ainda com os

próprios colegas, através da partilha de conhecimentos. (Brenner, 2013). De facto, muitas das aprendizagens que os alunos têm, não são necessariamente motoras, e caminhando o ensino para uma perspetiva, cada vez menos motora, surge a necessidade de adequar as grelhas de avaliação aos conteúdos aprendidos.

Na minha opinião, as grelhas avaliativas deveriam conter objetivos de natureza social escaláveis, para que o professor conseguisse dar melhor feedback dessas aprendizagens aos alunos, ou até mesmo que consiga perceber, de forma exata, se as estratégias aplicadas estão a ter resultado pratico. Segundo Beck et al. (2013) expressam a preocupação que escolas de carecem de métodos de avaliação que determinam adequadamente se há ganhos no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Desta forma, defendo que a avaliação deve ser encarada como um processo de ensino e não um produto do ensino, não esquecendo que a avaliação se reparte, de entre outras em avaliação também formativa. Este tipo de avaliação foi talvez aquele ao qual dei mais importância ao logo do ano letivo, estando atento ao empenho dos alunos e superação dos desafios da aula. A abordagem por níveis de ensino e de zonas de dificuldade, fez com que alunos com classificações teoricamente mais baixas fossem capazes de “escalar” níveis de dificuldade, da mesma forma que alunos mais aptos ao nível motor foram capazes de contribuir para a aprendizagem dos colegas, escalando assim níveis de aprendizagem intelectual e social.

3.4.2. Concretização da avaliação: momentos, instrumentos e dificuldades

Dois dos momentos de referência para a avaliação são a avaliação diagnóstica (AD) e avaliação sumativa (AS), que surgem com dois propósitos diferentes. Enquanto encarei a primeira como o adequar dos objetivos curriculares ao contexto da turma, encaro o segundo momento como o classificar da aprendizagem das habilidades motoras ou táticas da UD.

O momento inicial, da avaliação diagnóstica surgiu, para mim, como o momento de perceção das reais capacidades dos alunos. O currículo e as aprendizagens dos alunos impostas não estão de acordo com o que é encontrado nas escolas e, portanto, o momento da AD serve para alinhar os objetivos curriculares ao contexto da turma. A construção da ficha de avaliação é, contudo, um momento de grande reflexão. Isto porque é nela que vamos definir os primeiros objetivos dos alunos, e aquilo que sentimos que os alunos serão capazes de chegar dentro da UD. A ficha de avaliação diagnóstica, apesar de não ser um documento que fixa os objetivos, deve ser, contudo, um documento que está muito próximo das reais aprendizagens dos alunos.

Isto porque, se os objetivos que eu definir para os meus alunos estiverem muito abaixo daquilo que eles aprenderam, corro o risco de não ter uma AD completa para a comparar com a AS. Por outro lado, se os objetivos que definir para a turma estiverem num patamar muito alto, corro mais uma vez o risco de ter de alterar os conteúdos ou componentes críticas da AS, e poderei estar a desviar alguma da fiabilidade da minha avaliação.

Isto aconteceu, ainda que por causa da pandemia, na UD de atletismo, onde avaliei de forma diagnóstica as modalidades de estafetas, barreiras, velocidade e triplo salto, e a única modalidade que realmente no final da unidade foi avaliada de forma sumativa foram as barreiras. Neste período, senti que o processo de avaliação não foi o mais adequado, por ter de dar grande percentagem de importância à modalidade de barreiras, quando, concetualmente, o atletismo se define como um conjunto de habilidades como o salto, mas também como a corrida e o lançamento. Dar demasiada importância à disciplina de barreiras na AD desvirtua aquilo que é a minha conceção de atletismo.

De referir ainda, neste capítulo, a estratégia da autoavaliação, que merece destaque por duas razões, para mim, muito importantes: a perceção do aluno do seu esforço, e em casos de baixa autoavaliação, um bom momento para refletir em conjunto com o aluno e utilizar a avaliação na sua perspetiva formativa. Enquanto, na primeira, o aluno assume a responsabilidade de analisar a aula, o

que fez e o esforço que se comprometeu a fazer em relação aos objetivos da aula e autoavaliar-se em relação a eles, no segundo ponto sempre que a resposta era negativa, gerava-se uma conversa sobre motivações e contexto da aula, de tal forma que muitas vezes aproveitava esse momento para dar um feedback mais individual aos alunos, construindo uma relação de comprometimento e preocupação nesses momentos.

Estas conversas aconteciam frequentemente, e nem sempre por causa de uma autoavaliação negativa, tanto que, era em muitos desses momentos que aproveitava para perguntar aos alunos alguns feedbacks até sobre a minha atuação e aquilo que em conjunto podíamos fazer para melhorar a aprendizagem deles. Dessas conversas nasceram alguns feedbacks de manipulação, a estratégia de utilização de alguns *Skillcards* em estações mais especificas, ou até mesmo ideias para a coreografia *Jerusalema.*

Parte III - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4.1. Atividades desenvolvidas

4.1.1. Quadro Geral

A tabela 3 apresenta um quadro geral das atividades desenvolvidas ao longo deste EP:

Tabela 3- Quadro geral das atividades desenvolvidas

Atividade	Nível de responsabilização	Período	Competências
Direção de turma	Baixo	1º, 2º e 3º	- Entender o processo de orientação dos alunos e dos Encarregados de educação - Entender o planeamento e organização dos processos de direção de turma
Reuniões de departamento e conselho de turma	Baixo/Médio	1º, 2º e 3º	- Entender os processos de debate e decisão entre professores - Perceber o planeamento e organização dos processos dentro do departamento
FitEscola	Médio	1º	- Familiarização com os processos organizativos - Elaboração do planeamento e aplicação na turma
MegaSprint	Alto	3º	
Atividade "Jerusalema"	Alto	2º e 3º	- Planeamento e execução da atividade pelo núcleo de estágio - Entendimento dos processos de relação com a comunidade educativa
Olimpíadas da Educação Física	Alto	3º	
Palestra "Noites da Sociologia"	Baixo/Médio	1º	- Participação na atividade - Entendimento dos processos organizativos de uma atividade deste tipo

Palestra "A Igualdade de Direitos e de Oportunidades entre Homens e Mulheres"	Baixo/Médio	3º	- Participação na atividade - Entendimento dos processos organizativos de uma atividade deste tipo

4.1.2. Desenvolvimentos das atividades

As atividades supramencionadas tiveram grande impacto naquilo que foi o meu EP, muito porque foram atividades que estive envolvido de forma mais direta, o que me levou a compreender os processos organizativos de cada uma delas. Não assumi um papel ativo em algumas delas (tarefas de responsabilidade baixa), contudo, senti que o facto de estar presente nestas atividades me ajudou a perceber que tipo de esforços é a que são necessários fazer.

Direção de turma e reuniões de departamento e conselho de turma

Nesta área de responsabilidade dos professores, encaro como importante a minha presença, não pelo nível de responsabilidade, mas pela informação que me deu daquilo que é, ou deve ser, uma reunião com outros professores, ou pais, e que tipos de processos são necessários planear e organizar, e como devem decorrer reuniões desta natureza.

As reuniões, no caso da direção de turma, ficavam a cabo da PC, e as decisões do departamento, e do conselho de turma não passavam de forma direta por mim. Contudo, em todas as reuniões, a PC sempre perguntou aquilo que nós achávamos em relação ao que foi dito, para que também nós pudéssemos dar a nossa opinião e acima de tudo, assumir espírito crítico em relação àquilo que foi tratado.

FitEscola e MegaSprint

Estas atividades são do domínio do departamento de educação física, onde ativamente só participei na sua aplicação.

Contudo assumem-se de grande importância por serem aquelas que se aplicaram a uma maior percentagem da comunidade escolar. Desta forma, achei importante perceber os processos inerentes a uma atividade desta magnitude e toda a organização que é necessária ter para que uma atividade que envolve praticamente todos os alunos corra da melhor forma.

É um domínio diferente das atividades anteriores pelo fato de envolver mais os alunos do que os professores, o que exige naturalmente um planeamento diferente.

A presença neste tipo de atividades fez-me sentir mais à vontade para organizar e fazer parte do planeamento das atividades seguintes.

Atividade "Jerusalema" e Olimpíadas da Educação Física

Estas atividades foram da responsabilidade direta do NE, pelo que tive uma participação muito ativa nas mesmas.

Foram atividades pensadas dentro do NE, e posteriormente apresentadas a todo o contexto escolar. Este tipo de atividades exigiu, portanto, mais horas de presença que todas as atividades anteriores, mas também me deram um sentimento maior de dever cumprido. Do meu ponto de vista, foram atividades que fizeram cumprir parte da minha conceção de educação física, porque tinham como objetivo algo maior que a educação física como habilidades motoras.

Foram projetos que me deram um gozo enorme em participar, e me deixaram contente no final da sua aplicação. Especialmente a atividade "Jerusalema" que envolveu a comunidade numa escala bem maior que a escola. Desde o Centro Hospitalar do Tâmega e Sousa, até aos meios de comunicação social.

Esta magnitude de aplicação, e a saída do contexto escolar pela primeira vez, fez me perceber o que é necessário formalizar e organizar, para que uma atividade deste género decorra dentro do planeado.

As olimpíadas de educação física foram a atividade onde a PC menos participou, de forma ativa, apesar de todos os feedbacks que me deu. Foi, de todas as atividades, aquela que mais me envolveu de forma ativa, por ter sido diretamente da minha responsabilidade comunicar, planear e construir a atividade.

Foi uma atividade de menor escala que a atividade anterior, mas que envolveu todo o departamento de educação física, e muitas das turmas da escola. Esta atividade tinha grande significado para mim, porque, em parte, foi a aplicação de uma estratégia de ensino que apliquei na minha turma, a "Orientação Virtual". Envolvia meios tecnológicos e ferramentas que tinha aplicado no primeiro período. O sucesso da atividade fez-me confirmar que se podia aplicar aquele projeto e estratégia de ensino, como eu tinha "suspeitado" no primeiro período.

Palestra "Noites da Sociologia" e Palestra "A Igualdade de Direitos e de Oportunidades entre Homens e Mulheres"

A participação nestas palestras foi de baixa responsabilidade, exigindo apenas a minha participação e a da turma nas palestras, sendo que nenhum fator organizativo se antepôs à participação, além da reserva da aula para tal efeito.

Neste sentido, a presença nesta atividade serviu para perceber o controlo da turma necessário e, além disso, a ajuda e motivação dos alunos para colocarem as perguntas e dúvidas que tivessem, de forma a aproveitarem ao máximo a palestra, onde, numa delas esteve presente uma figura de importância dentro do contexto universitário, e na outra, uma figura de renome do contexto político.

4.2. Desenvolvimento Profissional

Efeito da aplicação de um programa de video-feedback e questionamento na performance e envolvimento dos alunos numa Unidade didática de Voleibol

4.2.1. Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar o efeito da aplicação de um programa de vídeo-feedback e questionamento na performance e no envolvimento dos alunos ao longo de uma UD de Voleibol. Além disso, pretendeu-se examinar o desenvolvimento dos índices de tomada de decisão (TD), ajustamento (AJ), execuções eficientes (EE) e execuções eficazes (EF), examinar os índices de performance e envolvimento, analisar o efeito do nível de participação no programa (assiduidade) na GP e GI e examinar a perceção dos alunos em relação ao efeito da participação no programa na sua competência motora (GP e GI). A amostra deste estudo é constituída por 17 alunos, do 12º ano de escolaridade com média de idades de 17 ± 0,764 anos. O programa contou com 10 aulas práticas e 9 sessões de trabalho de analise dos vídeos. A recolha de dados foi feita em dois momentos de trabalho (pré-teste e pós-teste) e incidiu sobre os índices de tomada de decisão, ajustamento, execuções eficientes e execuções eficazes através do instrumento GPAI. Foram ainda recolhidos dados qualitativos, em todas as sessões recorrendo a inquéritos online sobre essa mesma sessão. A amostra foi dividida em 3 grupos, segundo a sua assiduidade ao programa. Os resultados revelam que houve melhoras significativas apenas ao nível da tomada de decisão (TD), ao nível do envolvimento em jogo (GI) e ao nível da performance (GP) do pré-teste para o pós-teste e apenas no grupo mais assíduo. Este mesmo grupo revela melhoras em relação aos outros grupos na tomada de decisão (TD), no Ajustamento de ações (AJ) e na performance em jogo (GP) no pós-teste. Os alunos referiram ainda, em dados qualitativos, ser importante a presença deste estudo no processo de ensino.

Palavras-chave: VOLEIBOL; VIDEO-FEEDBACK; PERFORMANCE; ENVOLVIMENTO, MODELO ABORDAGEM PROGRESSIVA AO JOGO.

4.2.2. Abstract

This study aims to examine the effect of applying a video-feedback and questioning program on student performance and engagement throughout a Volleyball UD. In addition, it was intended to examine the development of the indices of decision making (TD), adjustment (AJ), efficient executions (EE), and effective executions (EF), to examine the indices of performance and involvement, to analyze the effect of the level of participation in the program (attendance) on GP and GI, and to examine students' perceptions of the effect of participation in the program on their motor competence (GP and GI). The sample for this study consisted of 17 students, from 12th grade with a mean age of 17 ± 0.764 years. The program included 10 practical classes and 9 working sessions of video analysis. The data collection was done in two working moments (pre-test and post-test) and focused on the indexes of decision making, adjustment, efficient skill execution and effective skill execution through the GPAI instrument. Qualitative data were also collected in all sessions using online surveys about the same session. The sample was divided into 3 groups, according to their attendance to the program. The results show that there were significant improvements only in decision making (TD), game involvement (IG) and performance (GP) from pre-test to post-test and only in the most assiduous group. This same group showed improvements in relation to the other groups in decision making (TD), action adjustment (AJ) and performance in the game (GP) in the post-test. The students also referred, in qualitative data, to be important the presence of this study in the teaching process.

Keywords: VOLEIBOL; VIDEO-FEEDBACK; PERFORMANCE; ENVOLVEMENT, STEP-GAME APPROACH MODEL;

4.3. Introdução

Segundo o que a literatura nos sugere, nos últimos anos, os desportos em equipa podem ser entendidos como um sistema dinâmico de tomada de decisões. Este tipo de visão do desporto de equipa, engloba um conjunto de elementos independentes, de entre eles, os jogadores colaborativos e cooperativos, que se organizam e regulam, segundo as suas motivações, para cumprir com os seus objetivos (Davids et al., 2005).

Desta forma, podemos entender que os jogadores estão subordinados ao contexto de jogo e que as suas ações não são completamente previsíveis, porque o contexto do próprio jogo muda a cada momento (Ramos et al., 2020).

Tendo em conta a metodologia de ensino utilizada durante as aulas da Unidade Didática de Voleibol, surge como necessário vincular o conceito de desportos coletivos à literatura desenvolvida em volta do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, à performance motora dos alunos, ao conhecimento tático dos mesmos e ao feedback e soluções emitidas para solucionar os problemas de jogo e de aprendizagem.

Dada a importância de criar na aula um ambiente onde o aluno é o centro do processo, assume-se com fundamental olhar o processo de ensino-aprendizagem de uma perspetiva cognitivista e construtivista (Piaget, 1967). A perspetiva construtivista reconhece que a compreensão e consciência do jogo, embora inicialmente direcionada para os resultados da tarefa, deve atingir um entendimento interno de tal atividade, para que ocorra uma verdadeira aprendizagem. Esta a transformação do aprendiz, nos desportos coletivos, ocorre quando o aluno encontra e resolve por si mesmo uma série de problemas relacionados à configuração do jogo e ao seu desempenho motor. (Grehaigne & Godbout, 1995).

Metzler (1987) descreve esta aprendizagem como sendo uma questão de "resolver em ação, simultaneamente, uma série de problemas não previstos à priori quanto à ordem em que aparecerão, quanto à sua frequência e à sua complexidade.”

Este jogo permanente entre a evolução do aluno e a crescente dificuldade das tarefas da aula ou do jogo, faz com que o conhecimento, experiência motora e a estratégia se desenvolvam durante os jogos desportivos. No voleibol, como em qualquer outro desporto de equipa existem pontos indissociáveis, dentro de um certo tipo de regras peculiares do próprio jogo, que orientam os alunos de encontro a um objetivo: o ganhar do jogo. Segundo (Grehaigne & Godbout, 1995) esses pontos são:

- Uma relação de força: um grupo de jogadores confronta outro grupo de jogadores, lutando ou trocando um objeto;

- Uma escolha de habilidades motoras: os jogadores devem dominar uma certa quantidade de habilidades motoras, aquelas da vida diária e / ou outras muito mais específicas e elaboradas;

- Estratégias individuais e coletivas: decisões implícitas ou explícitas, tomadas pelo grupo, com base num quadro comum de referência, a fim de vencer os oponentes.

Partindo destes pontos, podemos afirmar que um conhecimento maior das habilidades motoras, e um domínio das estratégias individuais e coletivas, vai, necessariamente, ajudar os praticantes a chegar mais facilmente ao objetivo do jogo. Assim, assume-se relevante dissertar acerca de como aumentar ou potenciar as aprendizagens do aluno no sentido técnico e no sentido tático.

Em termos técnicos, alguns estudos afirmam que os alunos se devem tornar proficientes nas habilidades motoras de forma isolada antes de se tornarem competentes no jogo (Rink et al., 1996). Contudo, abordagens de ensino mais recentes pressupõem uma aprendizagem baseada em tarefas de abordagem progressiva ao jogo, numa perspetiva de ensino positiva e criativa, por forma a “fornecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para os alunos na aula de educação física escolar” (Siedentop, 1998, p. 18)

Em qualquer uma das perspetivas, a abordagem técnica e a aprendizagem das componentes críticas das competências motoras por parte dos alunos, é determinada como de grande importância. As habilidades motoras servem de base ao jogo e em conjunto com o conhecimento tático do jogo vão

gerar uma melhoria na performance dos alunos. Contudo, invariavelmente, o meio de aumentar a performance motora da habilidade passa necessariamente pelo treino extensivo da habilidade dentro de uma tarefa que apresente algum esforço cognitivo ao aluno (McMahon & McPherson, 2009)

Em termos táticos, a literatura afirma que o conhecimento tático se situa no domínio cognitivo do aluno, em conjunto com a tomada de decisão (Moran, 2012)que são dois dos fatores cognitivos de maior relevância em contexto de jogo. Aumentar a performance cognitiva dos alunos pode passar, segundo alguns estudos (McMahon & McPherson, 2009; Raab, 2003; Raab & Johnson, 2007) pela aprendizagem de forma explícita, que é definida como uma aquisição intencional de conhecimentos, que pode terminar como conhecimento verbalizável (Raab, 2003).

De acordo com o mesmo autor as estratégias para desenvolver a aprendizagem explícita são baseadas no uso das regras “se… então…" Por outro lado, a aprendizagem implícita (Raab, 2003; Raab & Johnson, 2007) é considerada aquela que é não intencional e de automática aquisição de relações estruturais entre objetos e eventos, o que implica um processo intuitivo do aluno.

Com base nesta perspetiva, Raab e Johnson (2007) acreditam que a tomada de decisão é um processo contínuo que vai de uma conceção mais intuitiva (em situações de baixa complexidade ou alta pressão de tempo) para uma conceção mais deliberada (em situações mais complexas).

Este estudo visa então clarificar se o questionamento e o *vídeo-feedback* podem ser estratégias a utilizar em contexto de ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e a sua performance no jogo desportivo.

Segundo Raab e Johnson (2007), Vickers (2007) e Vickers et al. (2004) o questionamento e o *video-feedback* são elementos essenciais no desenvolvimento da tomada de decisão, pois envolvem uma análise factual tática das decisões do praticante.

Da mesma forma, o conceito de pensamento autónomo e compreensão tática do jogo dos atletas, enfatizado por Cushion (2006), Cushion et al. (2003)

e Jones et al. (2009), são relevantes para o desenvolvimento das habilidades táticas dos atletas (Moreno et al., 2016)

Este estudo torna-se importante porque, na pedagogia atual, ainda não se usam os meios digitais com frequência, para proporcionar aprendizagens aos alunos. A tecnologia tem a capacidade de acelerar a aprendizagem dos alunos, até porque cada vez mais vivemos numa sociedade rodeada pela tecnologia, e que quando usada da melhor forma, proporciona um bom momento de aprendizagem.

4.4. Objetivos do estudo

4.4.1. Objetivo geral

O presente estudo teve como objetivo geral examinar o efeito da aplicação de um programa de Video-feedback e questionamento na performance e envolvimento no jogo dos alunos durante o ensino de uma UD de voleibol

4.4.2. Objetivos específicos

Neste estudo existem ainda objetivos específicos. Pretendeu-se examinar o desenvolvimento da TD, AJ, EE, EF do pré-teste para o pós-teste, examinar os índices de GP e GI do pré-teste para o pós-teste, analisar o efeito do nível de participação no programa (assiduidade) na GP e GI dentro do momento de pré-teste e de pós-teste e ainda examinar a perceção dos alunos em relação ao efeito da participação no programa na sua competência motora (GP e EV).

4.5. Metodologia

4.5.1. Contexto

Este estudo desenvolveu-se durante todo o terceiro período, durante a abordagem à Unidade Didática de Voleibol no contexto da Turma Residente. A duração do projeto foi de 10 aulas de aproximadamente 90 minutos cada. A turma era constituída por 23 alunos, destes 12 eram raparigas e 11 eram rapazes. Da turma, só foi possível que participassem 17 alunos, 8 rapazes e 9

raparigas. A idade dos alunos varia entre os 16 e os 19 anos, sendo que a média para este estudo é de 17 anos e o desvio padrão de 0,764 anos.

Para este estudo, foram utilizados 3 grupos dentro da turma, sendo o critério de escolha a percentagem de presenças nas sessões do projeto. Desta forma, organizei os grupos da seguinte forma: o grupo 1 revelaria uma assiduidade entre 0 e 33,3% das sessões do projeto, o grupo 2 entre 33,4 e 66,6% de presenças e o grupo 3 revelaria uma assiduidade acima de 66,7%

Este projeto de desenvolvimento era aplicado num horário extra-aula, pelo que a presença não era obrigatória a nenhum aluno. Contudo, o número de participantes em cada grupo revelou-se equilibrado, segundo a tabela seguinte:

Tabela 4- Distribuição dos grupos de estudo

	% de presenças	Número de alunos
Grupo 1	0 a 33,3%	6
Grupo 2	33,4 a 66,6%	4
Grupo 3	66,7 a 100%	7

O modelo utilizado durante a unidade foi o modelo de abordagem progressiva ao jogo. As sessões de visualização dos vídeos eram realizadas sempre que possível, às quintas-feiras, entre as aulas calendarizadas para a turma, excetuando-se as duas primeiras sessões, que foram realizadas ainda em contexto de ensino à distância.

Segue-se a calendarização do projeto, com a organização do objetivo da aula das quartas-feiras, o objetivo da sessão de quinta e o objetivo da aula de sexta-feira.

4.5.2. Calendarização dos conceitos abordados

Tabela 5 - Calendário organizativo dos conteúdos a abordar

Data		Aula/Sessão	Objetivos e conteúdos
Abril	14	Sessão 1	- Dar aos alunos as bases necessárias para a compreensão do voleibol. - Visualização de material infográfico com conteúdos técnicos e táticos do jogo, fazendo-lhes corresponder os devidos nomes. -Abordagem às regras posicionais, comunicação, cooperação, diferenciação de papeis, side-out em 0:2, ajustamento, transição e cobertura. - Questionamento sobre as componentes críticas das ações técnicas do voleibol.
	16	Sessão 2	-Rever os conteúdos abordados na aula 1, e avaliar a retenção do conhecimento. -Criar discussão entre os elementos de equipa, como forma de aprendizagem em pares, sobre as componentes críticas dos exercícios
	23	Aula 1 – Avaliação Diagnóstica	Avaliação diagnóstica das habilidades e conhecimentos dos alunos na UD.
	28	Aula 2	- Exercitar a posição média e o passe de frente, dentro de diferentes contextos.
	29	Sessão 3	-Questionamento sobre conteúdos técnicos sobre a posição média e o passe de frente. -Abordagem às filmagens dos alunos, e reflexão sobre a sua atuação em relação à posição média e o passe de frente.
	30	Aula 3	-Exercitar a posição média e o passe de frente, dentro de diferentes contextos.
Maio	5	Aula 4	-Exercitar a ação de serviço e manchete, em contexto de situação reduzida de jogo, ajustando a trajetória da bola ao contexto de jogo
	6	Sessão 4	-Questionamento sobre componentes técnicas do serviço e da manchete. -Análise técnica das habilidades motoras dos alunos. Análise tática da direção e altura do passe.
	7	Aula 5	-Identificar as zonas de responsabilidade, comunicando a intenção de jogar a bola, para diferenciar o papel de recebedor/não recebedor, em situação de jogo 2x2.

	12	Aula 6	-Identificar as zonas de responsabilidade, comunicando a intenção de jogar a bola, para diferenciar o papel de recebedor/ não recebedor, em situação de jogo 2x2.
	13	Sessão 5	-Análise das componentes críticas do serviço, posição baixa. -Questionamento sobre a direção da receção dos alunos, o *side-out*, a altura do passe e do tempo para a tomada de decisão.
	14	Aula 7	Construir jogadas utilizando os 3 toques, ajustando a posição do corpo à ação a realizar de seguida.
	19	Aula 8	Construir jogadas utilizando os 3 toques, com o segundo toque dado junto da rede e o corpo lateral à mesma. Exercitação da comunicação e transição.
	20	Sessão 6	-Análise das componentes críticas do passe e da manchete. -Questionamento sobre a direção da receção dos alunos, da altura do passe e do tempo para a tomada de decisão. Análise a formação do *side-out* dos alunos.
	27	Sessão 7	-Revisão das componentes de todos os conteúdos técnicos. -Questionamento acerca da posição onde deve ser dado o segundo toque, da altura dos passes e da zona. Analise da zona onde era dado o 2º toque
Junho	2	Aula 9	Construir jogadas com 3 toques, com o segundo toque dado junto da rede, e o corpo lateral à rede. Consolidação do serviço por baixo.
	3	Sessão 8	-Análise tática da tomada de decisão dos alunos, velocidade da bola, direção da receção e dos passes, colocação do corpo e transição e direção do ataque. -Questionamento sobre as melhores opções de ataque ao campo adversário.
	9	Aula 10	Construir jogadas com 3 toques, com o segundo toque dado junto da rede, e o corpo lateral à rede, em situação de jogo 2x2. Exercitação da comunicação, zonas de responsabilidade e transição. Jogo formal 2x2
	10	Sessão 9	Revisão de todos os conteúdos táticos abordados anteriormente.
	16	Aula 11 – Avaliação Sumativa	Avaliação sumativa das habilidades e conhecimentos dos alunos na UD.

De ressalvar que a cada semana era tratado na sessão entre as aulas, o mesmo tema ou conteúdo a abordar durante essas aulas. Nem em todas as semanas foi possível trabalhar dessa forma, por constrangimentos do *roulement*,

ou de outros projetos da escola onde a turma tinha de estar presente, contudo, sempre foi minha preocupação analisar temas idênticos dentro da semana, para que de uma aula para a outra, os alunos tivessem oportunidade de melhorar o tema em questão, tendo por base, aquilo que foi deliberadamente refletido a meio da semana.

4.6. Instrumentos e processamento da recolha de dados

4.6.1. Dados quantitativos

No início do período, para prevenir algum problema no processo de aplicação do projeto, foram entregues a todos os alunos, autorizações para a gravação dos vídeos durante a aula. Desta forma, foi-me dada autorização, por parte dos Encarregados de Educação, para a gravação das aulas com o propósito da aplicação do estudo.

A gravação foi sempre feita por dois telemóveis colocados em dois lugares distintos, para que todos os alunos fossem apanhados durante a gravação. Contudo, estas gravações dividiram-se em dois propósitos diferentes neste estudo. As gravações da primeira e última aula, foram usadas para efeitos de avaliação indireta, através de um Instrumento de avaliação modificado, tendo por base o instrumento *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) validado por (Oslin et al., 1998)

Este instrumento de codificação foi desenvolvido para que se consigam medir os comportamentos dos alunos, para quantificar o desempenho de jogo dos mesmos. Este desempenho de jogo apoia-se na capacidade motora da execução de habilidades que os alunos demonstram, bem como o conhecimento e entendimento tático que revelam na resolução de problemas do jogo.

Na tabela seguinte seguem as codificações utilizadas no estudo:

Tabela 6- Tabela de codificação

Codificação	Significado prático
TD	Tomada de decisão
AJ	Ações de Ajustamento
EE	Execuções Eficientes
EF	Eficiência das habilidades
GI	Envolvimento em jogo
GP	Performance em jogo

Estas codificações foram de seguida transformadas em índice segundo a tabela seguinte:

Tabela 7- Tabela de conversão das codificações em índices

Medidas da Performance e envolvimento no jogo
Envolvimento no Jogo (GI) = n.º de decisões apropriadas + n.º de decisões inapropriadas + n.º de execuções eficientes das habilidades + n.º de execuções ineficientes das habilidades + n.º de execuções eficazes + nº de execuções ineficazes + nº de ajustamentos apropriados + nº de ajustamentos inapropriados.
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = n.º de tomadas de decisão apropriadas / n.º de tomadas de decisão inapropriadas.
Índice de ações de Ajustamento (IAJ) = n.º de movimentos apropriados de ajustamento / n.º de movimentos inapropriados de ajustamento.
Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE) = n.º de execuções de habilidades eficientes / n.º de execuções de habilidades ineficientes.
Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF) = n.º de execuções de habilidades eficazes / n.º de execuções de habilidades ineficazes.
Performance em Jogo (GP) = (ITD + IAJ +IEE + IEF) / 4

A aula inicial e final da UD constituíram-se assim como o momento inicial (pré-teste) e o momento final (pós-teste) de aplicação do estudo. São gravações parciais da aula, isto porque só foram avaliados os alunos presentes durante oito minutos dos seus jogos. De ressalvar que o contexto de jogo inicial e final da avaliação é igual e que as equipas, espaços e alunos, são os mesmo do pré-teste para o pós-teste.

As restantes aulas da UD foram gravadas de forma integral, para que eu pudesse retirar exemplos de erros e também de execuções bem feitas dos temas a tratar nas sessões seguintes. Estas gravações eram, em momento pós aula analisadas, e editadas, de forma que, os vídeos finais para utilizar nas sessões ficassem, no máximo, com uma duração de três minutos.

O software usado para cortar, editar e demonstrar esses vídeos aos alunos foi o *Sony Vegas Pro* 14, que permite a visualização dos vídeos em diferentes velocidades e ainda *frame-a-frame,* o que me ajudava a dar as instruções aos alunos nas sessões do projeto, indicar erros ou vantagens de cada execução, e ainda ajudava os alunos a perceberem e refletirem mais facilmente sobre as suas execuções técnicas e táticas.

4.6.2. Dados qualitativos

Em cada sessão, o instrumento utilizado para a recolha de dados qualitativos era o *Google Forms* onde era perguntado aos alunos presentes quais as vantagens da aplicação daquela sessão e ainda a importância do projeto para a performance dos alunos. Estes resultados foram obtidos com perguntas no final de cada sessão, maioritariamente perguntas abertas, onde o que se perguntava era: “Depois desta sessão o que aprendeste e o que vais melhorar na próxima aula?”; ou “Escreve um comentário acerca da importância da sessão de hoje”.

Desta forma, além de resultados quantitativos, tratei ainda de analisar as respostas dos alunos, sendo que este processo está descrito em capítulo seguinte.

4.7. Análise de dados

4.7.1. Dados Quantitativos

Para a análise de dados utilizaram-se dois programas: Excel e SPSS 27.0 (*Statistical Package for the Social Science*). Depois da criação da base de dados no programa Excel, foi usada estatística descritiva de forma a proceder à apresentação de médias e desvio padrão de cada índice em cada grupo (1, 2 e 3).

De seguida, no programa SPSS utilizou-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para testar a normalidade de distribuição. A amostra revelou-se não normal e por isso os testes a utilizar de seguida seriam necessariamente não-paramétricos.

Posteriormente, o tratamento de dados quis avaliar as diferenças nos índices avaliados pelo GPAI entre o momento inicial e final em cada grupo e as diferenças entre grupos no momento inicial e final.

O passo seguinte foi perceber a diferença entre as médias de todos os índices obtidos na aplicação do GPAI, do primeiro momento (pré-aplicação) para o segundo momento (pós-aplicação), primeiro no grupo 1 e de seguida no grupo 2 e finalmente no grupo 3. Para isso foi utilizado o teste de *Wilcoxon* e com isto obtiveram-se as diferenças dos dois grupos ao longo do tempo.

De seguida, era necessário saber as diferenças entre grupos dentro do primeiro momento e dentro do segundo momento de avaliação. Para isso foi utilizado o teste de U de *Mann-Whitney*. Primeiro comparou-se o grupo 1 com o grupo 2, de seguida o grupo 2 com o grupo 3 e no final o grupo 1 com o grupo 3. Primeiramente avaliaram-se estas diferenças entre os grupos no momento 1 e de seguida no momento 2.

4.7.2. Dados Qualitativos

Após recolha de todas as respostas dadas nos inquéritos online, estas foram transcritas para um documento separado, para análise e separação das mesmas por categorias. As respostas foram juntas, revistas, por forma a organizá-las, quer por categorias, mas também ao longo do tempo. A

categorização seguiu 3 contextos diferentes, sendo cada um deles, referente à melhora técnica, ao nível do conhecimento do jogo, e à importância do projeto no processo de ensino-aprendizagem, sendo que estas categorias foram criadas com base naquilo que os alunos mais referiram durante as sessões.

4.8. Resultados

Em relação aos resultados obtidos, todos os referidos em texto estarão apresentados nas tabelas das páginas seguintes. Os resultados qualitativos vêm expressos sob a forma de transcrições, em fase seguinte às tabelas. Passando a uma análise mais a pormenor, é de grande importância separar dois tipos de resultados: a diferença do pré-teste para o pós-teste e a diferença entre grupos dentro dos dois momentos.

Primeiramente, analisando os resultados referentes às diferenças entre o pré-teste e o pós-teste (Tabela 8), e considerando um $\rho<0,05$, são possíveis de observar diferenças significativas na turma em 3 dos 6 índices, sendo estes a tomada de decisão (TD), ao nível do envolvimento em jogo (GI) e ao nível da performance (GP).

O grupo 1 melhorou significativamente 2 dos 6 índices recolhidos, sendo estes a TD e a AJ. O grupo 2 não revelou melhoras significativas em nenhum dos índices e o grupo 3 revelou uma melhora significativa na TD e ainda revelou uma melhora significativa na performance (GP) e envolvimento no jogo (GI), tendo justificado o propósito do estudo.

A comparação entre os grupos dentro do pré-teste (Tabela 9), não revela qualquer diferença significativa, o que indica um ponto de partida igual para todos os grupos, revelando que estes são homogéneos quanto aos índices analisados.

A análise dos grupos dentro do momento de pós-teste revela que o grupo 2 é significativamente melhor que o grupo 1 ao nível do AJ. Revela ainda que entre o grupo 3 e o grupo 2 não existem diferenças significativas.

Entre o grupo 3 e o grupo 1, a aplicação do programa revela a melhora significativa da tomada de decisão (TD), do Ajustamento de ações (AJ) e da performance em jogo (GP), a favor do grupo 3, o mais assíduo.

Tabela 8- Análise descritiva

Análise Descritiva	Turma				Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3			
	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	Z	α	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	Z	α	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	Z	α	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	Z	α
TD	1,1 (0,5)	3,0 (4,0)	3,62	0,01	1,1 (0,6)	1,5 (0,7)	-2,2	0,03	1,2 (0,6)	2,1 (1,2)	-1,83	0,06	0,9 (0,4)	4,7 (5,9)	-2,37	0,02
AJ	1,1 (0,9)	1,7 (0,72)	3,01	0,03	0,7 (0,4)	1,1 (0,4)	-2,0	0,04	1,0 (0,3)	1,8 (0,2)	-1,83	0,07	1,5 (1,2)	2,2 (0,7)	-1,69	0,09
EE	3,2 (2,7)	3,2 (1,8)	0,59	0,55	3,0 (1,8)	3,0 (2;1)	-0,31	0,75	3,0 (1,5)	2,7 (0,2)	-0,37	0,72	3,4 (4,0)	3,6 (2,1)	-0,85	0,40
EF	6,6 (6,7)	9,2 7,33	1,42	0,16	7,3 (7,4)	6,7 (7,6)	-0,37	0,72	6,3 (5,7)	7,8 (5,6)	-0,73	0,47	6,2 (7,6)	12,1 (7,9)	-1,70	0,09
GI	92,0 (47,4)	117,1 (38,2)	3,34	0,01	81,7 (40,0)	101,8 (34,3)	-2,20	0,72	81,5 (58,9)	105,3 (38,9)	-1,83	0,07	106,9 (49,8)	137,0 (37,0)	-2,20	0,03
GP	3,0 (2,0)	4,32 (2,64)	2,59	0,01	3,0 (1,9)	3,1 (2,0)	-0,11	0,92	2,8 (1,4)	3,8 (1,2)	-1,46	0,14	3,1 (2,5)	5,7 (3,2)	-2,37	0,02

Legenda: TD: Índice de Tomada de Decisão; AJ: Índice de ajustamento; EE: Índice de Execução Eficiente das Habilidades; ED: Índice de Execução Eficaz das Habilidades; GI: Envolvimento no jogo; GP: Performance no jogo.

Tabela 9- Análise descritiva tendo em conta a frequência às sessões

Análise descritiva	Pré-teste						Pós-teste					
	Grupo 2 com grupo 1		Grupo 3 com grupo 2		Grupo 3 com grupo 1		Grupo 2 com grupo 1		Grupo 3 com grupo 2		Grupo 3 com grupo 1	
	Z	α	Z	α	Z	α	Z	α	Z	α	Z	α
TD	-0,22	0,83	-0,95	0,35	-0,29	0,78	-0,75	0,45	-0,95	0,35	-2,14	0,03
AJ	-0,86	0,40	-0,57	0,57	-1,29	0,2	-2,13	0,03	-1,13	0,26	-2,36	0,02
EE	-0,21	0,83	-1,14	0,25	0,00	1,00	-0,85	0,39	-0,57	0,57	-1,00	0,31
EF	0,00	1,00	-0,47	0,64	-0,29	0,77	-0,43	0,67	-1,04	0,30	-1,73	0,08
GI	-0,43	0,67	-0,76	0,45	-1,00	0,32	-0,32	0,75	-1,32	0,20	-1,57	0,12
GP	0,00	1,00	-0,28	0,77	-0,43	0,67	-1,07	0,29	-0,95	0,4	-1,86	0,06

Legenda: TD: Índice de Tomada de Decisão; AJ: Índice de ajustamento; EE: Índice de Execução Eficiente das Habilidades; ED: Índice de Execução Eficaz das Habilidades; GI: Envolvimento no jogo; GP: Performance no jogo.

4.8.1. Resultados qualitativos

Os alunos enquadraram praticamente sempre as respostas em três tipos de categoria de resposta, escrevendo sobre o conhecimento técnico da modalidade, sobre o nível de entendimento intelectual e tático do próprio jogo e ainda acerca de pontos importantes das sessões para o seu processo de aprendizagem sobre a modalidade.

No final de cada resposta, pode-se reparar no número identificativo da sessão em que foi realizado aquele comentário, por exemplo, S-5 representa a sessão 5 do planeamento.

Tendo em conta o objetivo deste estudo, que era perceber de que forma a aplicação de um programa de *vídeo-feedback* e questionamento influenciam a performance e envolvimento dos alunos na UD de voleibol, foi possível perceber pelos resultados qualitativos, que os alunos viam valor naquilo que estava a ser abordado nas aulas, fazendo os próprios, referência ao valor e importância das sessões desenvolvidas.

Os alunos reconheceram que, tanto a nível técnico quanto a nível tático, a visualização dos seus erros, e dos próprios colegas os ajudou a terem uma melhor performance durante as aulas seguintes, tanto que, em alguns casos, os próprios alunos encontraram a solução para os seus problemas, quer sejam eles de ordem técnica ou de ordem tática. Isto leva a crer que passaram a entender melhor o seu próprio jogo, as suas dificuldades, e o jogo de voleibol em si, os seus mecanismos de jogo, e os movimentos e ações inerentes.

Ao longo das sessões, também foi possível perceber que o próprio vocabulário e linguagem usada, tanto na aula, quanto nas sessões passou a ser mais refinada, tendo os alunos, ao longo do tempo, demonstrado um melhor uso da terminologia correta do voleibol.

Ao nível do conhecimento técnico da modalidade

"Aprendi que devo estar em posição base e comunicar bastante com a minha equipa" S-5

"Melhorar o espaçamento no *side-out*, manchete e comunicação" S-5

"Aprendi que se deve realizar o ataque para zonas onde não esteja o adversário para conseguir o ponto, apoios bem definidos e passes tem de ser realizados para a zona de distribuição." S-7

"Ajudaram-me a perceber os posicionamentos que devo ter em campo e como devo efetuar as minhas ações para conseguir tirar o maior proveito das mesmas" S-8

Ao nível do entendimento intelectual e tático do próprio jogo:

"Eu e a ____ vamos ficar mais próximas uma da outra e melhorar a nossa comunicação" S-4

"No meu vídeo pude verificar que não estava a jogar tão bem como achava e espero já conseguir mudar na próxima aula a tomada de decisão no jogo, e o quão rápido devo reagir à receção do meu colega" S-7

Ao nível do desenvolvimento das sessões e suas vantagens:

"Na minha opinião ver estes vídeos é super importante pois aprendemos com os erros não só nossos, mas também dos nossos colegas e pessoas que vemos a jogar e aprendemos com os erros e cada vez melhoramos mais" S-2

"Acho este tipo de tarefa muito importante pois pessoalmente ajudou me muito a perceber aquilo que posso de facto melhorar de uma forma muito mais concreta" S-4

"Deu para perceber que ainda temos muito que melhorar e que alguns erros são recorrentes, este tipo de atividade é importante e ajuda-nos a ter uma melhor noção naquilo que temos de melhorar e como o fazer" S-5

"Ao verificar os erros comuns da turma, tenho me lembrado durante os jogos dos aspetos que devo ter em atenção" S-8

Transcrições dos questionários das sessões desenvolvidas

4.10. Discussão de resultados

Este estudo tem por objetivo analisar o efeito da aplicação de um programa de vídeo-feedback e questionamento na performance e no envolvimento dos alunos ao longo de uma UD de Voleibol. Além disso, pretendeu-se examinar o desenvolvimento dos índices de tomada de decisão (TD), ajustamento (AJ), execuções eficientes (EE) e execuções eficazes (EF), examinar os índices de performance e envolvimento, analisar o efeito do nível de participação no programa (assiduidade) na GP e GI e examinar a perceção dos alunos em relação ao efeito da participação no programa na sua competência motora (GP e GI).

Foi possível observar uma melhora de toda a turma comparada ao início da aplicação do estudo, o que leva a quer que a melhora em todos os grupos pode ter sido influenciada pelo treino das habilidades em aula e não pelo projeto em si. Como refere Araújo et al. (2015) a utilização do MAPJ parece ser um modelo de ensino eficaz para aumentar a performance e o envolvimento em jogo.

Por outro lado, analisada a performance e ainda o envolvimento dos alunos tendo em conta a sua assiduidade, é nos revelado que um projeto de vídeo-feedback pode ser uma hipótese eficaz na melhora da performance dos alunos. Neste estudo não foi significativa a melhora do envolvimento dos mesmos. Pelo que refere Vicente-Rodríguez et al. (2006) e Jesus (1986) o feedback em vídeo é capaz de melhorar a performance de atletas no voleibol melhorando a sua componente técnica e a sua precisão dos gestos técnicos.

Se analisarmos um pouco mais a fundo é possível perceber que este projeto não só traz a vantagem de os alunos se puderem ver em vídeo e serem autocríticos vendo as suas ações, mas que também a quantidade de feedback e a frequência do mesmo era maior nos alunos que vinham mais às sessões, o que faz com que estes alunos tenham mais oportunidades para aprender. Segundo Tertuliano et al. (2007) mais oportunidades de aprendizagem parecem melhorar a capacidade dos alunos aprenderem, o que corrobora as conclusões deste estudo.

4.11 Conclusão

O estudo conduzido teve impacto nas ações e tomada de decisão dos alunos mais frequentes às sessões, sendo que eles próprios revelam uma melhora significativa da atenção e aprendizagem técnica e tática das ações do jogo de voleibol. De salientar que a presença e participação dos alunos ao longo das sessões foi aumentando, revelando a importância que os alunos dão ao uso das tecnologias e ao questionamento sobre as suas próprias ações.

A minha análise recorrente dos vídeos dos alunos trouxe vantagens, tanto ao nível da minha atuação, por adaptar de forma mais periódica os objetivos aos alunos acompanhando de forma mais incisiva o seu progresso, mas também trouxe vantagens ao nível do meu conhecimento necessário para conseguir questionar da melhor forma os alunos, questionando-os sobre conteúdos da unidade e não sobre algo mais vazio ou que não fosse fulcral no desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas dos alunos.

Quanto ao sucesso do projeto, acredito que o mesmo possa ser usado como uma boa estratégia de ensino, contudo, existem algumas melhoras a realizar em estudos posteriores com este objetivo. Uma delas visa uma amostra maior, já que este estudo foi conduzido em contexto de turma, tendo um dos grupos ficado apenas com 4 elementos.

Por outro lado, acredito que um número maior de sessões e de maior duração fosse benéfico aos alunos, para que eles próprios pudessem discutir as suas ações entre eles, dentro da mesma sessão. Isto criaria um ambiente de aprendizagem cooperativa ideal dentro da metodologia utilizada e do modelo de ensino que foi adotado. Outro dos aspetos que pondero que seja influente nos resultados é o género dos alunos, porque as aprendizagens dos mesmos, normalmente são influenciadas pela sua capacidade física.

Por fim realçar que este projeto foi uma mais-valia dentro do meu estágio profissional, por ter juntado duas áreas que me dão gosto: a análise tática e o uso de tecnologias digitais. Permitiu ainda que melhorasse o meu conhecimento da modalidade, visto que fui conduzido a procurar novas informações, além daquelas que já conhecia do voleibol, e me permitiu crescer ao nível do

conhecimento do conteúdo dentro da UD de voleibol. Fiquei feliz por puder crescer, a ajudar os meus alunos a crescer comigo, dentro de um projeto que me deu todo o gosto a realizar.

4.12. Referencias bibliográficas

Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2015). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200. doi:10.1177/1356336X15597927

Cushion, C. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. In R. Jones (Ed.), The sport coach as educator: Re-conceptualising sports coaching (pp. 128-144). London, England: Routledge.

Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. Quest, 55, 215–230.

Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2005). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), Science and football (Vol. 6, pp. 539-550). Routledge: Taylor & Francis.

Grehaigne, J., & Godbout, P. (1995). Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective. Quest, 47, 490-505.

Jesus, J. (1986). O efeito do feedback extrinseco fornecido atraves do videotape na aprendizagem de uma habilidade motora do voleibol.

Jones, R., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: A review of the literature. Physical Education and Sport Pedagogy, 14(3), 267–284.

McMahon, C., & McPherson, S. (2009). Knowledge base as a mechanism for perceptual-cognitive tasks: Skills is in the details! International Journal of Sport Psychology, 40, 565-579.

Metzler, J. (1987). Theoretical and practical bases for the teaching of team sports. In Spirals 1 (pp. 143-151).

Moran, A. (2012). Thinking in action: Some insights from cognitive sport psychology. Thinking Skills and Creativity, 7, 85-92.

Moreno, M., Moreno, A., García-González, L., Ureña, A., Hernández, C., & Del Villar, F. (2016). An Intervention Based on Video Feedback and Questioning to Improve Tactical Knowledge in Expert Female Volleyball Players. Perceptual and motor skills, 122(3), 911–932.

Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17(231-243).

Piaget, J. (1967). Biologie et connaissances. Psychology and epistemology.

Raab, M. (2003). Implicit and explicit learning of decision making in sports is affected by complexity of situation. International Journal of Sport Psychology, 34, 273-288.

Raab, M., & Johnson, M. (2007). Implicit learning as a means to intuitive decision making in sports. In H. Plessner, T. Betsch & C. Betsch (Eds.), Intuition in judgment and decision making (pp. 119-134). Londres: Routledge.

Ramos, A., Coutinho, P., Davids, K., & Mesquita, I. (2020). Developing Players' Tactical Knowledge UsingCombined Constraints-Led and Step-Game Approaches—A Longitudinal Action-Research Study. Research Quarterly for Exercise and Sport.

Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for learning and instruction of sport and game Journal of Teaching in Physical Education,, 15, 399-417.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 69(4), 18-20.

Tertuliano, I., Ugrinowitsch, A., Ugrinowitsch, H., & Umberto Corrêa, C. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(3), 328-335.

Vicente-Rodríguez, G., Pérez Gómez, J., Miralles Sala, A., Isabel Mesana, M., Rey-López, J., & Fernández-Alvi, J. (2006). Aprendizaje del saque en voleibol con la utilización del video feed-back. Revista Digital 97(11).

Vickers, J. (2007). Perception, cognition, and decision training. The quiet eye in action. Champaign: Human Kinetics.

Vickers, J., Reeves, M., Chambers, K., & Martell, S. (2004). Decision training. Cognitive strategies for enhancing motor perfomance. In A. Willimas & N. Hodges (Eds.), Skill acquisition in sport: Research, theory and practice (pp. 103-120). London, England: Routledge.

5. Conclusão

5.1. Qual será o destino desta linha afinal?

"O futuro tem muitos nomes.

Para os fracos é o inalcançável.

Para os temerosos, o desconhecido.

Para os valentes é a oportunidade."

Victor Hugo[5]

Depois de descrever toda a viagem nesta linha, falta perceber: para onde comprei o bilhete ao embarcar neste comboio?

Isto porque até agora pintei as paisagens, as estações, o motorista, a locomotiva, as montanhas e os vales, o motor e a energia da locomotiva, os vagões e as bagagens, mas nunca falei sobre o bilhete e sobre o que nele vinha escrito.

Só conseguimos prever o futuro olhando para características iguais do ambiente no passado, e partindo de um pressuposto teórico e de desenvolvimento profissional, a evolução que necessariamente tive de passar, descritas neste relatório levam-me a crer que esta locomotiva caminha mais robusta que nunca na sua linha. Na bagagem levo aprendizagens, conceitos e experiências. Sinto-me mais capaz, mais reflexivo, pensante e refletido nas decisões que vou tomar, enquanto professor e enquanto pessoa.

Levo comigo características profissionais recolhidas neste EP que apliquei em mais do que apenas no estágio, mas também no meu trabalho e na vida pessoal. Sou, sem dúvida, uma pessoa com mais conhecimentos a nível teórico e prático, e mais completo do que quando cheguei à escola pela primeira vez.

[5] https://kdfrases.com/frase/118020, consultado em 11/08/2021

Sem dúvida que este caminhar justificado, passo a passo, pensando em todas as dificuldades sentidas, procurando que cada uma fosse resolvida com sucesso, levou a que, na minha mala, agora leve capacidades mais robustas, e esteja mais preparado para a vida profissional. Sei melhor o que procurar, quando procurar e como procurar. Identifico melhor os problemas, na minha atuação e também no desempenho dos alunos. Sinto mais facilidade em chegar ao cerne do problema, e não só a olhar a "pintura" superficial do mesmo". Entendo melhor o que está na origem do problema e sinto uma maior capacidade de os resolver.

Entendo melhor o processo de ensino e aprendizagem, e vejo-o como um jogo entre as minhas expetativas e aquilo que o aluno está disposto a fazer. Encaro agora este processo como fluído e apercebi-me, ao longo deste EP, que este processo é tudo menos estanque, dependendo do aluno, do período, do contexto, e da minha atuação e conhecimentos. Aprendi a ser mais proativo, sonhador e motivador com os meus alunos, desenvolvendo uma melhor relação pedagógica com os mesmos.

Estes ensinaram-me a ser uma pessoa preocupada, responsável, exemplar, consciente, trabalhador, esforçada, aplicada e virtuosa. Ensinaram-me a lutar pelo futuro, a encarar as minhas ideias como alcançáveis, e a seguir, motivado, na procura das melhores aprendizagens para eles.

Ensinaram-me a ser forte, apesar das circunstâncias, e a procurar, cada vez mais, alternativas e estratégias para superar o contexto, de tal forma que, apesar da pandemia estar a ser um período cansativo para todos, as estratégias utilizadas levaram a que os alunos conseguissem absorver conhecimentos na mesma, motores e sociais. Por fim, ensinaram-me a ser valente, e a encarar o futuro numa perspetiva sempre positiva, por todas as oportunidades que eu posso lutar por.

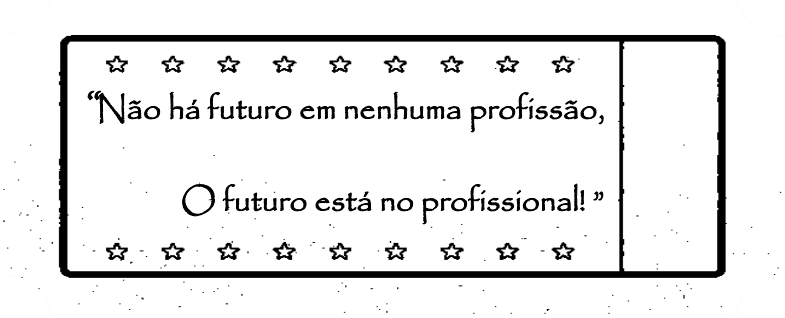
Olhando para trás, na perspetiva e esperança de prever o futuro, sinto que não podia ter aproveitado ainda mais esta viagem até agora. Sei que ficaram coisas por dizer, por fazer, por aproveitar. Contudo, sei que dei de mim o máximo

tendo em conta todo o contexto. Sinto-me realizado, pelas aprendizagens e paisagens que vi, ao longo deste EP.

Tendo em conta as minhas reflexões, percebo que podia ser um pouco mais próximo dos meus alunos, e também, mais rígido com o processo. Sei que falhei em alguns momentos, mas que são essas falhas que me levam a aprender, depois de um processo de reflexão. Cair, levantar, voltar a cair, mas levantar sempre. Tal como andar de carro, a primeira viagem é sempre a mais atribulada, mas também onde o condutor faz mais esforço por controlar todas as variáveis. Acredito, desta forma, que as próximas viagens no contexto pedagógico serão cheias de novas experiências, mas também mais controladas.

Tenho noção que não haverá viagens perfeitas, e que será difícil dominar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sei que agora para lá caminho, tendo uma imagem daquilo que pretendo alcançar. Entrei neste mestrado pela paixão que tinha por ensinar e pela carreira que poderia construir a ajudar aqueles que são como eu sou, na busca, utópica, de uma sociedade literada, consciente e competente a nível desportivo e de aptidão. O preço a pagar pelo bilhete tem sido de esforço e dedicação, contudo, das paisagens tenho retirado as melhores fotografias e aprendizagens, o que faz com que eu queira continuar neste comboio.

E afinal quando peguei no meu bilhete para ver para onde me dirigia, não estava escrita nenhuma paragem nem, tão pouco, algum destino, apenas uma frase que dizia:



Desconhecido

6. Referências bibliográficas

6. Referências bibliográficas

Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A Spring in their Steps? Possibilities for Professional Renewal through Sport Education in Australian Schools. *Sport Education an Society, 1*, 23-46.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2015). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review, 22*(2), 185-200. doi:10.1177/1356336X15597927

Barreto, D. (2021). Desenvolvimento de competências socio-emocionais: desafios de uma escola técnica. *ECCOM, 12*(23), 263-272.

Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de educação física*. Porto: Irene Barros. Dissertação de 2º Grau em Desporto para Crianças e Jovens apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P., Queirós, P., & Graça, A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto.

Beck, R., Skinner, W., & Schwnbrow, L. (2013). A Study of Sustainable Assessment theory in Higher Education Tutorials. *Assessment & Evaluation in higher Education, 38*(3), 326-348.

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa.

Bento, J. (1995). Educação. Problemática dos objetivos. In J. Bento (Ed.), *O outro lado do desporto* (pp. 121-159): Campo das Letras.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Brenner, E. (2013). Giving Every Student a Voice: the use of an interactive classroom technology in large classes. In D. Hornsby, R. Osman & A. Matos (Eds.), *Large Class Pedagogy: Interdisciplinary Perspective for Quality Tertiary Education*. Johannesburg: Sun Media Metro.

Brymer, E., & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education, 14*, 33-41.

Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação, 10*(10).

Cushion, C. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. In R. Jones (Ed.), *The sport coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London, England: Routledge.

Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest, 55*, 215–230.

Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes - Emoção, razão e Cérebro* (6ª ed.). Lisboa: Publicações Europa - América.

Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2005). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), *Science and football* (Vol. 6, pp. 539-550). Routledge: Taylor & Francis.

Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations, 2*, 129-152.

Edwards, J. (1991). Cooperation and competition: Two sides of the same coin? *The Irish Journal of Psychology, 12*, 76-82.

Enright, E., Robinson, J., Hogan, A., Stylianou, M., Hay, J., Smith, F., & Ball, A. (2016). Jarrod: the promise and messy realities of digital technology in physical education. In A. Casey (Ed.), *Digital Technologies and Learning in Physical Education*. US: Routledge.

Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.

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

Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions:A yearlong action-research intervention in sport education. *24*(3), 269-291.

Fernandes, D. (2008). A avaliação do desempenho dos professores. *A Página da Educação, 17*(178), 7-17.

Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(1), 89-105.

Ferreira, J. (2014). A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. *Vozes*, 33-49.

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

Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.

Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative assessment in higher education* (pp. 43-56): Routledge.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and learning in Higher Education,, 1*(1), 1-30.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*(28), 167-192.

Goodyear, V., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society, 19*(6), 712-734.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. 103-129.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Grehaigne, J., & Godbout, P. (1995). Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective. *Quest, 47*, 490-505.

Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. . *Revista Investigación en la Escuela, 20*, 23-35.

Hargreaves, A. (1998). *. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pósmoderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 157-171.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos:* . Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Jesus, J. (1986). O efeito do feedback extrinseco fornecido atraves do videotape na aprendizagem de uma habilidade motora do voleibol.

Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. *Educational Psychology, 5*(1156).

Jones, R., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: A review of the literature. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 267–284.

Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning Theories 101: Application to Everyday Teaching and Scholarship. *Advances in Physiological Education, 40*(17-25).

La Frenière, P., & Mac Donald, K. (1996). Evolutionary perspectives on childrens resource directed behaviour in peer relationships. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 1-5.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Simith, M. L., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E., & A., E. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contribution of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17-71.

Lima, E., Corsi, A., Mariano, A., Monteiro, H., Pizzo, S., Rocha, G., & Silveira, M. (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *10*(15), 138-160.

López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77-97.

Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Developmen*. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.

Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. 157-190.

McMahon, C., & McPherson, S. (2009). Knowledge base as a mechanism for perceptual-cognitive tasks: Skills is in the details! *International Journal of Sport Psychology,, 40*, 565-579.

Meireles, J. (2013). *As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física*. Relatorio de Estagio apresentado a

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122).

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. 39-68.

Metzler, J. (1987). Theoretical and practical bases for the teaching of team sports. In *Spirals 1* (pp. 143-151).

Metzler, M. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: llyn & Bacon.

Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. New York: Routledge.

Monteiro, A. d. R. (2017). A Educação como necessidade: questão antropológica da educabilidade. In I. Piaget (Ed.), *Uma teoria da Educação.*

Morales, P. (2001). *Relação professor-aluno*: Edicoes Loyola.

Moran, A. (2012). Thinking in action: Some insights from cognitive sport psychology. *Thinking Skills and Creativity, 7*, 85-92.

Moreno, M., Moreno, A., García-González, L., Ureña, A., Hernández, C., & Del Villar, F. (2016). An Intervention Based on Video Feedback and Questioning to Improve Tactical Knowledge in Expert Female Volleyball Players. . *Perceptual and motor skills, 122*(3), 911–932.

Morgan, K., Sproule, J., & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation. *European Physical Education Review, 11*(3), 1-27.

Mosston, M. (1981). *Teaching physical education*. Columbus, OH:: Charles, E. Merrill Publishing Company.

Neves, M. (2007). A formação prática e a supervisão da formação.

Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(231-243).

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In *Didáticas e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86).

Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva do oficio de professor: profissionalização e razão pedagógica. In *A prática reflexiva: chave da profissionalização do oficio.* (pp. 11-25). Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1967). Biologie et connaissances. *Psychology and epistemology*.

Pyle, B., & Esslinger, K. J. D. K. G. B. (2014). Utilizing technology in physical education: Addressing the obstacles of integration. *80*(2), 35.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Universidade do Porto.

Quina, J. d. N. (2009). *A organizaçãodo processo de ensino em Educação Física*. Bragança: João Quina. Relatório de Estagio apresentado a Instituto politécnico de Bragança

Raab, M. (2003). Implicit and explicit learning of decision making in sports is affected by complexity of situation. *International Journal of Sport Psychology, 34*, 273-288.

Raab, M., & Johnson, M. (2007). Implicit learning as a means to intuitive decision making in sports. In H. Plessner, T. Betsch & C. Betsch (Eds.), *Intuition in judgment and decision making* (pp. 119-134). Londres: Routledge.

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction, 36*, 1-10. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.10.005

Ramos, A., Coutinho, P., Davids, K., & Mesquita, I. (2020). Developing Players' Tactical Knowledge UsingCombined Constraints-Led and Step-Game Approaches—A Longitudinal Action-Research Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for learning and instruction of sport and game *Journal of Teaching in Physical Education,, 15*, 399-417.

Rodrigues, R. (2015). Em defesa do ensino da educação física no campo da cultura popular. *14*(2), 108-115.

Rosado, A. (2015). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa.

Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*(1), 95-103.

Savater, F. (1998). *Potenciar a razão. La educación que queremos.* Madrid: Fundación Santillana.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 69*(4), 18-20.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education* (2 ed.). United States of America: Human Kinetics.

Silva, E. (2017). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. *O planeamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente*, 25-38.

Silva, L., & Ferreira, T. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência, 5*(2), 6-23.

Slavin, R. (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education, 1*(1), 105-115.

Smit, J., Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal, 39*(5), 817-834.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2 ed.). Petrópolis.

Tertuliano, I., Ugrinowitsch, A., Ugrinowitsch, H., & Umberto Corrêa, C. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 328-335.

Van Uum, M., Verhoeff, P., & Peeters, M. (2017). Inquiry-based science education: Scaffolding pupils' self-directed learning in open inquiry. *International Journal of Science Education, 39*(18), 2461-2481.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *54*(2), 143-178.

Vicente-Rodríguez, G., Pérez Gómez, J., Miralles Sala, A., Isabel Mesana, M., Rey-López, J., & Fernández-Alvi, J. (2006). Aprendizaje del saque en voleibol con la utilización del video feed-back. *Revista Digital 97*(11).

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

Vickers, J. (2007). *Perception, cognition, and decision training. The quiet eye in action.* Champaign: Human Kinetics.

Vickers, J., Reeves, M., Chambers, K., & Martell, S. (2004). Decision training. Cognitive strategies for enhancing motor perfomance. In A. Willimas & N. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 103-120). London, England: Routledge.

Weiss, M., Amorose, A., & Wilko, A. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *21*(4), 475-492.

Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45*(477-501).

Anexos

Anexo 1 - *Roulement*



DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2020/2021

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

	Segunda- Feira										Terça - Feira										Quarta - Feira										Quinta - Feira										Sexta - Feira									
	M1	M2	M3	M4	P3	SEG	B1	B2	E5	E6	M1	M2	M3	M4	P3	SEG	B1	B2	E5	E6	M1	M2	M3	M4	P3	SEG	B1	B2	E5	E6	M1	M2	M3	M4	P3	SEG	B1	B2	E5	E6	M1	M2	M3	M4	P3	SEG	B1	B2	E5	E6
8:25 9:10	10A		12M	DE	11L	11H	12F		10T		11D	12G	10F		9B		10L				11F	10P	10O	11A		12K						12I	12F	9C								12C	11E	12T	12G	7G	7D			
9:10 9:55	10A		12M	DE	11L	11H	12F		10T		11D	12G	10F		9B		10L				11F	10P	10O	11A		12K						12I	12F	9C								12C	11E	12T	12G	7G	7D			
10:10 10:55	9F	9A	12L	12K	11N	11I	11E		10K		11G	12O	10I	11B	9E	12C	12J				11L	10K	12D		9G	11O	DE				11B	12M	11D	9B							11K	10G	12E	12S	12O	8I	7C	9F	DE	
10:55 11:40	9F	9A	12L	12K	11N	11I	11E		10K		11G	12O	10I	11B	9E	12C	12J				11L	10K	12D		9G	11O	DE				11B	12M	11D	9B							11K	10G	12E	12S	12O	8I	7C	9F	DE	
11:55 12:40	9G	9C	12I	11O		11J	12B	10O	10J		12E	12A				DE					12B	10H	11K	12N	9D	DE	10A				11C	12L	11G	9E	12A						12D		10C	9A	12N	10R	7A	9D		
12:40 13:25	9G	9C	12I	11O		11J	12B	10O	10J		12E	12A				DE					12B	10H	11K	12N	9D	DE	10A				11C	12L	11G	9E	12A						12D		10C	9A	12N	10R	7A	9D		
14:15																																																	
15:15 16:00	8D	12R	7C	10N	DE	7F	10C	8F	10H		12P	8I	10E	7D		8B					10J	7H	8H	7E	11R	11P					8F	12J	10E	8A	7F						11H	10I	8H	11N	10N	11A	7E	8B		
16:00 16:45	8D	12R	7C	10N	DE	7F	10C	8F	10H		12P	8I	10E	7D		8B					10J	7H	8H	7E	11R	11P					8F	12J	10E	8A	7F						11H	10I	8H	11N	10N	11A	7E	8B		
17:00 17:45	8C	8A	7B	10M	11F	7H	10B	8E			11M	7G	10D	7A	11C	10G	11S				10B	10S	8G	7B	8C	10M					8E	11J	10D								11I	10F	8G	11M	10L	11T		8D		
17:45 18:30	8C	8A	7B	10M	11F	7H	10B	8E			11M	7G	10D	7A	11C	10G	11S				10B	10S	8G	7B	8C	10M					8E	11J	10D								11I	10F	8G	11M	10L	11T		8D		

Anexo 2 – Exemplo de uma unidade didática

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ANO LETIVO 2020/2021
Prof Orientador: **Cláudio Farias** ⁞ Prof Cooperante: **Cristina Ferraz**

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Voleibol		**Data**	**18 Dez**	**28 Abr**	**30 Abr**	**5 Maio**	**7 Maio**	**12 Maio**	**14 Maio**	**19 Maio**	**26 Mar**	**2 Jun**	**9 Jun**	**16 Jun**
Habilidades motoras		**Duração**	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
		Espaço	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2	P1 e p2
		Conteúdos												
	Técnicas	Posição média	AD	I/E	E	E	E	C	-	-	-	-	-	AS
		Passe de Frente	AD	I/E	E	E	E	E	C	-	-	-	-	AS
		Manchete	AD	-	I/E	E	E	E	E	C	-	-	-	AS
		Serviço por baixo	AD	-	I/E	E	E	E	E	E	C		-	AS
	Táticas	Comunicação Verbal	AD	-	-	I/E	E	E	E	E	E	C	-	AS
		Identificação de Zonas de responsabilidade	AD	-	-	I/E	E	E	E	E	E	C	-	AS
		Diferenciação de papeis	AD	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Transição	AD	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	C	AS
		Jogo 2x2	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Cultura desportiva			A ser desenvolvidas em todas as aulas											
Fisiologia e Condição física														
Conceitos Psicossociais														

Legenda: AD – Avaliação diagnóstica; AS- avaliação sumativa; I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação;

Anexo 3 – Estratégia de ensino – Regulamento “TwoWeeks”

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Contextualização
Este desafio tem como finalidade criar competição entre os grupos de trabalho e entre turmas, com o propósito de melhorar a condição física de todos os participantes.
Estes benefícios em termos físicos podem ser transferidos para o contexto familiar, servindo o próposito de interligar os participantes num estilo de vida mais saudável e ativo.

Regras
Será criado um desafio por aula
O tempo máximo do desafio será de 30"
Qualquer atividade física extra-aula, será também valorizada com pontua
O comprovativo das repetições ou da atividade será obrigatóriamente um registo fotográfico ou videográfico.
Além do aluno, qualquer familiar pode participar, com benefício na pontuação do exercício.
A pontuação por aluno, por dia, é de, no máximo 20 pontos
Os videos ou fotografias serão enviados para o Whatsapp ou Classroo

Pontuação		
Nº de repetições conseguidas	Nº de pontos	
Cada atividade extra aula	5 pontos	
Multiplicação por participante extra	1part.	+2pts
	2part.	+4pts
	3part.	+5pts

Panike® Pastry & Bakery

galp

PLACARD

Prémio Surpresa!

LET'S GO

BE THE BEST

MEO

Anexo 4 – Estratégia de Ensino – Quadro de Honra



Anexo 5 – Plano de Aptidão Física – Ensino à distância

PARTE INICIAL DA AULA

17/02/2021

Aquecimento: TABATA - 30'' WORK /15'' REST – 2X

1° Exerc. – Jumping Jacks
2° Exerc. – Agachamento com salto
3° Exerc. – Skipping alto
4° Exerc. – Moutain Climbers

PARTE PRINCIPAL

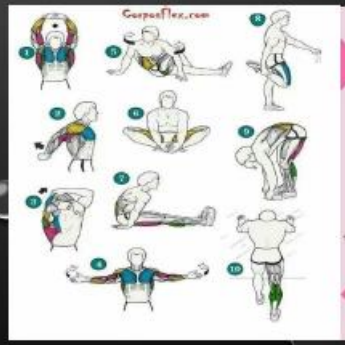
HIIT: 2 CIRCUITOS COM 4 VOLTAS CADA – 30'' WORK / 15'' REST

1° CIRCUITO – Burpees + Squat Jacks + jumping lunge + prancha de antebraço

2° CIRCUITO – StarFish Abs + bicep curl + side plank dips + flexões;

PARTE FINAL

Retorno à calma com alongamentos (escolher entre 8 e 10 e realizar 20'' cada).





Anexo 6 – Exemplo de um plano de aula

Ano Letivo 2020/2021

Plano de Aula nº 1					
Professor: Filipe Barbosa	**Data: 16/9/2020**	**Hora: 11:55-13:25**	**Duração: 90'**	**Ano/Turma:**	**Nº de alunos:23**
Unidade Didática: Apresentação	**Função Didática: -------**				**Local: Ginásio (E1)**
Objetivo Específico: ------				**Material: -------**	
Sumário: Apresentações dos regulamentos e normas de funcionamento da escola e da aula de Ed. física					

Parte da Aula		Conteúdo	Objetivo Comportamental	Situação de Aprendizagem/ Esquema	Critérios de êxito
Inicial	15'	Apresentação/ considerações gerais			
Fundamental	60'	Apresentação da organização curricular Inquérito sobre as modalidades a abordar Apresentação dos processos de avaliação Apresentação dos planos de atividades de Educação Física Apresentação da Organização da escola e do regulamento de Educação Física Apresentação do Programa FitEscola Verificação de Dados dos novos alunos			
Final	15'	Apresentação do espaço de turma (Classroom) Esclarecimento de dúvidas			

Observações
Consultar documentos anexos ao plano de aula: Calendário escolar 2020/2021; Organização curricular 2020/2021 do departamento de Expressões do grupo disciplinar de Ed. Física; Organização da escola e dos espaços escolares devido à pandemia COVID-19; Critérios de avaliação do grupo disciplinar de Ed. Física; Programa *FITescola*® da Faculdade de Motricidade Humana e da Direção geral de Saúde;

Anexo 7 – Estratégia de ensino – ficha de controlo da aptidão física

			1 - Dia 10/02				2 - Dia 12/02						3 - Dia 17/02						4 -		
Nome	Idade	FC Máx	FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. Af	FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. Af	A.A. Dança	H.A. Grupo 1	FC Inicial	FC Final	Apreciaç	. Af	A.A. Dança	H.A. Grupo 2	FC Inicial	FC Final	Aprecia
	17	203	88	154	1,75	3	84	146	-6,25	4	4	3	84	154	1,7	4	4	4	72	158	
	17	203	65	120	-32,25	3	67	140	-12,25	4	3	3	65	150	-2,25	4	4		76	174	2
	18	202	65		-151,5	4			-151,5				88	139	-12,5				60	160	
	17	203	60	106	-46,25	4	80	120	-32,25	4	4		80	164	11,75	4	4	4	84	140	-1
	17	203	80		-152,25	4			-152,25				56	104	-48,25	4	3	4			-15
	17	203			-152,25				-152,25						-152,25						-15
	17	203	74	184	31,75	4	76	168	15,75	4	4	3	72	156	3,75	4	4	4	56	172	19
	16	204	122	160	7	3	80	148	-5	3	3	3	104	156	3	3	3	3	96	172	
	17	203	92	144	-8,25	4	84	134	-18,25	4	4	3	80	140	-12,25	4	4	4	80	144	-8
	17	203	88	132	-20,25	4	72	100	-52,25	4	4		72	120	-32,25	3	4	4	88	152	-0
	17	203			-152,25				-152,25						-152,25						-15
	16	204			-153				-153						-153						-
	17	203	76	96	-56,25	4			-152,25				76	116	-36,25	4	4	4	60	100	-5
	19	201			-150,75	4	64	148	-2,75	4	4	4	60	120	-30,75	3	3	3	68	181	3
	16	204	72	136	-17	3			-153				76	108	-45	3	3	4	76	108	
	17	203	72	155	2,75	4	82	144	-8,25	4	4		64	148	-4,25	4	4	4	68	144	-8
	17	203	82	150	-2,25	2	76	155	2,75	4	3	3	66	177	24,75	4	4	4	72	152	-0
	17	203	68	112	-40,25	4	64	96	-56,25	4	4	2	60	120	-32,25	4	4		48	88	-64
	16	204			-153				-153						-153						-
	17	203			-152,25				-152,25				80	147	-5,25	4	4	4			-15
	16	204			-153				-153						-153						-
	17	203			-152,25				-152,25						-152,25						-15

Legenda		
	FC Inicial	A frequência cardiaca normal de um adolescente deve estar entre 76 e 84 bpm. Valores abaixo de 70 ou acima de 90 são mais raros.
	Fc Máx.	Para um bom treino, o esforço de um treino deve estar perto dos 75% da Freq. Card. Máx.
	Apreciação	A apreciação corresponde ao quão perto a tua FQ chegou dos 75%. Valores negativos correspondem a pouco esforço, e valores positivos a esforço em excesso.
	Auto avaliação	Esta auto avaliação é a correspondente à auto-avaliação do aluno em Aptidão Física

Anexo 8 – Orientação para o auxiliar

Função de auxiliar:



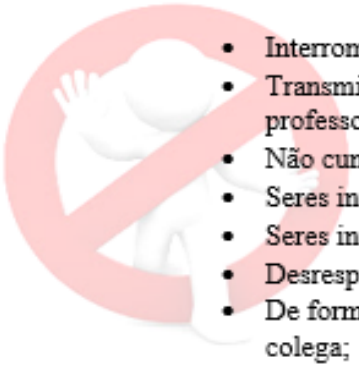
Enquanto auxiliar terás de ser capaz de:

- Ajudar o professor naquilo que ele pedir;
- Ser organizado;
- Ajudar a organizares a aula;
- Ser interveniente e interrogativo;
- Organizares as tarefas delineadas pelo professor de forma independente;
- Cumprir com o regulamento de uma boa aula;
- Fazer cumprir as regras;
- Saber estar
- Ser respeitoso para com o professor e colegas de turma

Não te esqueças que estás presente e a fazer a aula na mesma, e por esse motivo estás a ser avaliado. Todo o desenrolar da aula depende também de ti. A tua nota depende assim do trabalho que desenvolveres, mesmo dispensado.

Boa aula!

De forma alguma te é permitido:



- Interromper o professor;
- Transmitires aos colegas uma informação contrária ao que o professor disse;
- Não cumprires com as tarefas que o professor te delega;
- Seres insultuoso ou desrespeitares algum dos teus colegas;
- Seres insultuoso ou desrespeitares o professor;
- Desrespeitar o regulamento de educação física;
- De forma alguma, atrasares o processo de aprendizagem de algum colega;

A tua avaliação da aula depende desta tarefa, contudo nada substitui a tua progressão em aula. Vê se suas na próxima aula.

Anexo 9 - Cartaz da atividade de Desenvolvimento "Jerusalema"



Anexo 10 - Cartaz "Olimpíadas da Educação Física"

