



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A jornada de um estudante estagiário na procura do desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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 nº74/2006, 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: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Paulo Sérgio Sousa Bessa

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Bessa, P. (2021). *A jornada de um estudante estagiário na procura do desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos*. Porto: Bessa, P. 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 PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS; ESTRATÉGIAS CENTRADAS NOS ALUNOS.

Dedicatória

A quem possibilitou a realização do meu sonho de ser **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**

À minha querida avó,

Estejas onde estiveres, sei que estás a tomar conta de mim!

Aos meus pais,

Pelo amor, pelos valores, pelo trabalho e por me proporcionarem todas as condições para lutar pelo meu sonho.

Agradecimentos

À FADEUP e a todos os seus profissionais pelo excelente acolhimento, por me permitir ter acesso a uma formação de excelência e por permitir que esteja a cumprir um dos maiores sonhos da minha vida.

A todos os professores da FADEUP com quem tive a felicidade de me cruzar, por serem os melhores mentores, e por todos os conhecimentos e aprendizagens que transporte para o meu desenvolvimento profissional.

Ao professor orientador Cláudio Farias, pela orientação de excelência ao longo de todo o estágio profissional. Por procurar retirar o melhor dos seus estudantes estagiários e pela constante interação e partilha de conhecimentos que permitiram que alcançasse um patamar de desenvolvimento profissional do qual me orgulho.

À professora cooperante Cristina Ferraz, pelo apoio constante, pelo que me ensinou e por se revelar uma referência a seguir. A verdadeira preocupação que teve comigo durante este ano é algo que levarei para a minha vida. Serei eternamente grato pela importância que teve no meu desenvolvimento durante este ano de estágio.

Aos batimentos do meu coração, os alunos da minha turma residente. Fui, sem dúvida, um sortudo por me ter cruzado no vosso caminho. Obrigado por participarem em cada atividade com a paixão e entusiasmo com que sempre fizeram. Serão, para sempre, a cicatriz mais bonita do coração deste jovem professor!

Aos meus colegas de núcleo de estágio, os “6x~”, Filipe Barbosa e Francisco Sousa. Sem dúvida os melhores colegas de núcleo de estágio que podia ter encontrado. Obrigado por todos os momentos de partilha, por ampararem os momentos difíceis e celebrarem as minhas conquistas como se fossem as vossas. Em conjunto com o professor orientador e a professora cooperante, fomos uma verdadeira equipa!

Aos meus pais, por todo o amor, por serem os pilares da minha vida e por me deixarem lutar por todos os meus sonhos.

Ao meu irmão, por todas as partilhas, por me ajudar a ser o homem que sou hoje e por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus familiares, por terem acreditado sempre em mim e me permitirem ser a pessoa que sou hoje.

Aos meus colegas de barco, Emanuel e Paulo, por toda a boa energia e pelos excelentes momentos que vivemos durante estes dois anos. Nunca me esquecerei das nossas viagens e principalmente de todas as partilhas.

Ao professor Daniel Ferreira, por me transmitir a paixão pelo ensino e me fazer perceber o valor da Educação Física.

Ao treinador Carlos Ramalho, pela confiança que depositou em mim e por ter sido a primeira pessoa a acreditar em mim.

Ao professor Pedro Flores, por ser uma referência e por toda a ajuda com as questões estatísticas.

Aos meus amigos César, Migas, Martins, Carlos e Miranda, de colegas de equipa a melhores amigos. Obrigado por acreditarem em mim e nunca me deixarem ir abaixo.

Às minhas amigas Catarina, Patrícia e Ju, por toda a amizade e consideração que têm por mim e por acreditarem, sempre, nos meus sonhos.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Lista de Abreviaturas.....	XXIII
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento Pessoal	7
2.1. As minhas raízes e as minhas primeiras cicatrizes	9
2.2. Desporto, paixão e caminho a seguir	11
2.2.1. Futebol, o maior “buraco” do meu coração.....	12
2.3. Formação académica e o contexto desportivo	14
2.3.1. O desinvestimento momentâneo na formação académica na luta pela concretização de um sonho desportivo	16
2.4. Formação superior: alimentar o coração	18
2.4.1. FADEUP: dotar o coração de conhecimento e competências para conduzir os alunos às aprendizagens	19
2.5. Os primeiros passos do Coração	23
3. Enquadramento da prática profissional	31
3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional	31
3.2. Escola Cooperante.....	32
3.3. Professora Cooperante e Professor Orientador: Os educadores do coração.....	35
3.3.1. Professor Cooperante.....	35
3.3.2. Professor Orientador	37
3.4. Núcleo de Estágio	38
3.5. Turma Residente - Os batimentos do coração	40

3.6. Turma partilhada	43
4. Realização da Prática Profissional	47
4.1. Área 1- Organização, gestão do Ensino e da Aprendizagem e desenvolvimento profissional	47
4.1.1. Contextualização concetual.....	47
4.1.1.1. Necessidade de Educação do Ser Humano e contributo da EF para a sua emancipação.....	47
4.1.1.2. Estado da EF e a sua importância para formar cidadãos informados, fortes e emancipados	49
4.1.1.3. Conceções de Ensino que influenciaram a minha prática pedagógica.....	51
4.1.1.4. A minha evolução enquanto Professor: a constatação da necessidade de atender à individualidade de cada aluno	52
4.1.2. Operacionalização do processo de ensino-aprendizagem	54
4.1.2.1. As dificuldades de planeamento em contexto de pandemia	57
4.1.2.1.1. Unidade Didática: planejar o caminho até às aprendizagens ...	60
4.1.2.1.2. Planos de aula: percorrer o caminho até às aprendizagens	62
4.1.2.2. Problemas transversais ao longo do ano letivo.....	63
4.1.2.2.1. Estratégias para otimizar o tempo útil da aula	63
4.1.2.2.2. Estratégias para envolver os alunos impossibilitados de realizar aula prática no processo de ensino-aprendizagem.....	65
4.1.2.3. 1º período: caminho para adotar estratégias centradas nos alunos.....	66
4.1.2.3.1. O MID como facilitador da necessidade de criar rotinas	67
4.1.2.3.2. Estratégias para iniciar a aplicação concetual na prática: atribuir responsabilidade aos alunos	68
4.1.2.3.3. Estratégias de “remediação” da baixa motivação dos alunos ..	69
4.1.2.3.4. Promover a transdisciplinaridade num contexto de lecionação atípico.....	72
4.1.2.4. 2º período: o desafio de envolver e conduzir os alunos às aprendizagens em contexto de ensino à distância	73
4.1.2.4.1. Influência de uma relação afetiva (digital) positiva em contexto de confinamento.....	74
4.1.2.4.2. A importância do scaffolding pedagógico no investimento dos alunos nas apresentações de Aptidão Física	78

4.1.2.4.3. A importância de consciencializar os alunos acerca do seu (baixo) nível de aptidão física para despertar maior preocupação	80
4.1.2.4.4. A importância de promover a prática de exercício fora das aulas.....	81
4.1.2.4.5. Do MID à AC: da aprendizagem reprodutora à envolvimento enquanto equipa nas atividades de aprendizagem.....	82
4.1.2.5. Turma partilhada: novo contexto e a necessidade de adaptação	85
4.1.2.6. 3º período: Promover a consciência tática, exponenciar as competências psicossociais (e.g., responsabilidade, entusiasmo e filiação) e confirmar as aprendizagens dos alunos	86
4.1.2.6.1. Análise reflexiva de vídeos como forma de promover uma melhor compreensão dos aspetos táticos do jogo.....	87
4.1.2.6.2. Novo contexto de aplicação do MED: necessidade de incrementar a filiação e responsabilização dos alunos	89
4.1.2.6.3. A necessidade de confirmar as aprendizagens dos alunos	94
4.1.3. Estudo: Análise do desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo durante a aplicação híbrida do Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo	95
4.1.3.1. Resumo.....	95
4.1.3.2. Introdução	97
4.1.3.3. Objetivo do estudo	98
4.1.3.4. Métodos.....	98
4.1.3.4.1. Participantes	98
4.1.3.4.2. As características híbridas MED e MAPJ da unidade didática .	99
4.1.3.4.3. Fidelidade da implementação dos modelos	102
4.1.3.4.4. Procedimentos	103
4.1.3.5. Recolha de dados	103
4.1.3.5.1. Codificação da performance e envolvimento no jogo.....	104
4.1.3.6. Análise dos dados.....	106
4.1.3.7. Resultados	106
4.1.3.7.1. Global da Turma.....	106
4.1.3.7.2. Evolução por sexos	109
4.1.3.8. Discussão dos resultados	115
4.1.3.9. Conclusões e perspetivas futuras	115

4.1.3.10. Referências Bibliográficas.....	117
4.1.4. Avaliação: a sua importância para regular as aprendizagens nos alunos.....	119
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: a importância de observar e analisar para estabelecer o ponto de partida	119
4.1.4.2. Avaliação Formativa: acompanhar, reajustar e valorizar o processo.....	121
4.1.4.3. Avaliação Sumativa: encerrar o processo de ensino-aprendizagem.....	122
5.1. Processo integração na comunidade escolar: da timidez inicial a excelentes momentos de partilha de conhecimento	129
5.2. Projetos de desenvolvimento e autonomia curricular da TR.....	130
5.3. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF	133
6. Conclusão e perspectivas futuras	137
Referências Bibliográficas	141
Anexos	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Pavilhão gimnodesportivo.	33
Figura 2 - Campo de ténis e campo de jogos exterior.	33
Figura 3 - Sala de ginástica.	34
Figura 4 – Piscina Municipal de Penafiel.	34
Figura 5 - Estudantes Estagiários.	40
Figura 6 - Exemplo de percurso dentro da escola.	72
Figura 7 - Balizas criadas pelo NE.	73
Figura 8 - Emblemas das diferentes equipas.	90
Figura 9 - Hino de uma das equipas.	90
Figura 10 - Prémios atribuídos nos eventos culminantes.	93
Figura 11 - Fórmulas para calcular os índices do GPAI adaptado ao voleibol (Mesquita, 2006).	105
Figura 12 - Livros recolhidos numa manhã.	131
Figura 13 - Livros recolhidos no final do projeto.	132

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da minha prática pedagógica.....	56
Quadro 2 - Unidade didática de voleibol.	101
Quadro 3 - Benchmarks de Araújo et al (2015) (adaptado de Hastie et al., 2013 e Pereira et al., 2011.	103
Quadro 4- Desempenho da turma em todos os Índices	107
Quadro 5- Desempenho por sexos em todos os Índices.....	110
Quadro 6 - Participação nas atividades desenvolvidas.	127

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Modalidades praticada.....	41
Gráfico 2 - Modalidades coletivas.	59
Gráfico 3 - Ginástica ou Atletismo.....	59
Gráfico 4 - Categoria “Outras”.....	59
Gráfico 5 - Desenvolvimento da Performance no jogo de toda a turma, rapazes e raparigas.	113
Gráfico 6 - Desenvolvimento do Envolvimento no jogo de toda a turma, rapazes e raparigas.	114

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Roulement da Distribuição dos Espaços.....	XXV
Anexo 2 - UD de Voleibol	XXVI
Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula	XXVII
Anexo 4 - Roteiro de Aula	XXVIII
Anexo 5 - Sinais de arbitragem (Badminton).....	XXIX
Anexo 6 - Skill Cards (Atletismo).....	XXX
Anexo 7 - Dados da FC	XXV
Anexo 8 - Jornadas, funções e registos	XXVI
Anexo 9 - Cartaz da Atividade "Jerusalema"	XXVII
Anexo 10 - Cartaz das "Olimpíadas da Educação Física"	XXVIII
Anexo 11 - Cartaz da atividade "Ler é viajar sem sair do lugar"	XXIX

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, que se insere no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional tem como objetivo a integração do estudante estagiário na vida profissional, permitindo-lhe, durante um ano letivo, ter a experiência real de ser professor. O presente documento denomina-se de Relatório de Estágio e tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva, o conjunto de vivências ao longo do ano de estágio. A forma como o professor trabalhou para alcançar os seus objetivos, os problemas com que se deparou e as estratégias utilizadas para os colmatar são alguns dos temas refletidos neste relatório. Em relação aos objetivos, salienta-se a vontade de desenvolver aprendizagens nos seus alunos, promover o seu desenvolvimento holístico, possibilitar-lhes a vivência de experiências autênticas de forma a favorecer o gosto pela atividade física e basear a sua atuação nos modelos centrados nos alunos. Como o seu desenvolvimento profissional foi gradual ao longo do ano, os problemas e estratégias utilizadas são apresentadas por partes ao longo dos três períodos. Assim, no 1º período, são apresentadas as dificuldades do professor em aplicar a sua conceção e como procurou aproximar-se das estratégias centradas nos alunos. No 2º período, a forma como se adaptou a um novo formato de ensino, como conseguiu estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo e continuou a envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por último, no 3º período, como procurou desenvolver a consciência tática dos seus alunos, e como verificou se desenvolveram aprendizagens. Para isso, realizou um estudo de investigação em que analisou o desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo numa Unidade Didática de Voleibol, através da aplicação híbrida do MED e MAPJ.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS; ESTRATÉGIAS CENTRADAS NOS ALUNOS.

Abstract

This internship report was prepared as part of the Professional Internship, which is part of the Master's Degree in Teaching of Physical Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The Professional Internship aims to integrate the intern student into the professional life, allowing him to have the real experience of being a teacher during a school year. This document is called the Internship Report and aims to reflectively present the set of experiences throughout the internship year. The way the teacher worked to achieve his goals, the problems he faced, and the strategies used to overcome them are some of the themes reflected in this report. When it comes to the objectives, the teacher's desire to provide knowledge to his students is highlighted, promoting their holistic development, enabling them to live authentic experiences to influence their interest for physical activity and base his performance on student-centered models. As the teacher's professional development was gradual throughout the year, the problems and strategies used are divided in parts over the three terms. Thus, in the 1st term, the teacher's difficulties in applying his conceptions are presented and the way he tried to approach student-centered strategies. In the 2nd term, how the teacher adapted to a new teaching format, how he managed to establish a positive learning environment and continued to involve students in the teaching-learning process. Finally, in the 3rd term, how the teacher tried to develop the tactical awareness of his students, and how he verified if they developed learning. For this, he carried out a research study in which the development of the performance and involvement in the game in a volleyball didactic unit, through the hybrid application of SE and SGA, was analyzed.

KEYWORDS: PROFISSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, LEARNING DEVELOPMENT, STUDENT CENTRED STRATEGIES.

Lista de Abreviaturas

AC - Aprendizagem Cooperativa

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AJ - Ajustamento

AS - Avaliação Sumativa

DAC - Desenvolvimento e Autonomia Curricular

DP - Desenvolvimento Profissional

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FC - Frequência Cardíaca

GI - Envolvimento no jogo

GP - Performance em jogo

GPAI - *Game Performance Assessment Instrument*

IntT - Teste intermédio

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

PosT - Pós-teste

PP - Prática Pedagógica

PreT - Pré-teste

SE - Eficiência das habilidades

SEF - Eficácia das habilidades

TD - Tomada de decisão

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

Introdução

1. Introdução

O documento que apresento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP), que pertence ao plano de estudos do 2º ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta UC tem como objetivo ajudar o Estudante Estagiário (EE) na sua integração na vida profissional, para que desenvolva competências pedagógicas, didáticas e científicas que lhe possibilitem um desempenho crítico e reflexivo, para que seja capaz de responder aos desafios e exigências da sua profissão. O EP corresponde ainda a uma das componentes mais importantes no processo de formação inicial de professores (Batista et al., 2014).

O meu EP ocorreu numa escola do ensino básico e secundário do concelho de Penafiel em que a minha Turma Residente (TR) pertencia ao 12º ano e numa escola básica do mesmo concelho, onde lecionei uma Turma Partilhada (TP) pertencente ao 6º ano. Em relação ao meu Núcleo de Estágio (NE), era composto por mais dois EE, pela Professora Cooperante (PC) que pertencia à Escola Cooperante (EC) e pelo Professor Orientador (PO) da faculdade. O meu NE funcionou como uma verdadeira equipa, sendo, sem qualquer dúvida, as pessoas que mais contribuíram para o meu Desenvolvimento Profissional (DP), onde a constante partilha e debate de ideias proporcionou o desenvolvimento de competências (Batista & Queirós, 2013).

Na redação do relatório de Estágio procurei que fosse altamente pessoal e que expressasse a riqueza do meu EP. Assim, pretendi expressar de forma reflexiva e baseado na literatura, todas as minhas vivências, os problemas que encontrei, as estratégias adotadas e a minha evolução enquanto professor. Relativamente à sua organização, encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo é justamente a *“Introdução”*, onde apresento o enquadramento do EP, o contexto em que foi realizado e apresento a estrutura do relatório. No capítulo seguinte apresento o *“Enquadramento Pessoal”*, mostrando algumas das minhas “cicatrices” e descrevendo o meu percurso pessoal, desportivo e académico até ao momento em que ingressei no presente ciclo de estudos.

Manifesto a forma como o Desporto moldou todos os meus sonhos e como desenvolvi a vontade de me tornar professor de Educação Física (EF). Termino a mostrar os primeiros passos da minha integração na EC. O terceiro capítulo corresponde ao *“Enquadramento da Prática Profissional”*, em que faço o enquadramento legal do EP e caracterizo a EC, os meus colegas de NE, o PC, PO e ainda a TR e TP. O capítulo quatro, *“Realização da Prática Profissional”*, é o capítulo principal deste relatório. Apresento a área 1 onde enquadro a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Assim, começo por fazer uma contextualização concetual da necessidade de educação do ser humano, de que forma a EF pode contribuir para formar cidadãos responsáveis e emancipados e das conceções que orientaram a minha prática. Em seguida, relato o meu DP de forma temporal, ao longo dos três períodos. O meu projeto de investigação encontra-se nesta área, mais precisamente no terceiro período, pois está relacionado com um dos meus principais objetivos para o estágio - perceber se os alunos desenvolviam aprendizagens. O estudo denomina-se por *“Análise do desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo, durante a aplicação híbrida do Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo”*. Este tem como objetivos perceber o impacto da implementação de um modelo híbrido, MED e MAPJ, no desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos, numa UD de voleibol e de que forma os níveis de performance e envolvimento podem variar entre sexos. Como ser professor também se reveste nos múltiplos papéis e funções que este pode assumir (Batista et al., 2014), no capítulo cinco apresento a *“Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade”*. Aqui, apresento as atividades desenvolvidas pelo meu NE, o acompanhamento da PC nas questões de direção de turma e a minha participação nas reuniões do conselho de turma, grupo de EF e departamento de expressões. Por fim, no capítulo seis, *“Conclusões e perspetivas futuras”*, apresento o balanço final do EP e a projeção para o meu futuro ligado com a profissão.

Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

Há muito tempo, conheci a breve história, escrita por Fênix Faustine¹, e que ainda hoje me acompanha:

“Um jovem estava no centro da cidade e dizia ter o coração mais bonito da região. Uma multidão aproximou-se e todos admiraram o seu coração. Não havia marca ou qualquer outro defeito. Todos concordaram que era o coração mais bonito que já tinham visto e o jovem continuou muito orgulhoso por seu belo coração. Até que de repente, um velho aparece à frente da multidão e disse:

- O seu coração parece perfeito, mas eu não trocaria o meu pelo seu.

A multidão e o jovem olharam para o coração do velho, que batia com vigor, mas estava cheio de cicatrizes. Havia locais em que pedaços tinham sido removidos e outros tinham sido colocados no lugar, mas estes não encaixavam direito, causando muitas irregularidades. Em alguns pontos do coração, faltavam pedaços.

O jovem olhou para o coração do velho e disse:

- O senhor deve estar a brincar.... Compare os nossos corações. O meu está perfeito, intacto. O seu é uma mistura de cicatrizes e buracos!

A multidão riu da situação.

- Sim - disse o velho. Cada cicatriz representa uma pessoa a quem dei o meu amor. Tirei um pedaço do meu próprio coração e dei para cada uma dessas pessoas. Muitas delas deram-me também um pedaço do próprio coração para que eu colocasse no meu, mas, como os pedaços não eram exatamente iguais, há irregularidades. Mas eu estimo-as, porque me fazem lembrar do amor que compartilhamos.

E cheio de emoção, concluiu:

- Algumas vezes, dei pedaços do meu coração a quem não me retribuiu... Por isso há buracos. Eles doem.... Ficam abertos, lembram-me do amor que

¹ <https://www.pensador.com/frase/MzM2Mzk/> consultado a 6 de julho de 2021.

senti por essas pessoas. Tenho a esperança de que um dia elas retribuam e preencham esses espaços.

A multidão ficou em silêncio.

O jovem ficou calado, com as lágrimas a escorrer pelo rosto. Ele aproximou-se do velho. Tirou um pedaço do seu perfeito e jovem coração e ofereceu ao velho, que retribuiu o gesto. O jovem olhou para o seu coração, não mais perfeito como antes, mas mais belo que nunca. Os dois se abraçaram e saíram a caminhar lado a lado e o jovem ficou a pensar:

Como deve ser triste passar a vida com o coração intacto”.

(Fênix Faustine, 2005)

Este enquadramento pessoal destina-se a caracterizar a minha pessoa, mas também a minha forma de encarar a vida, como ser humano e profissional. De facto, a vida é uma extraordinária aventura, uma viagem autêntica, uma fantástica escola de constante desenvolvimento. A vida vale a pena ser vivida, sendo que tudo depende do atributo que lhe queremos dar. Ao longo da minha viagem, vivi momentos felizes, bons, mas também me deparei com alguns reveses. No entanto, cada momento acabou por se revelar fundamental na minha trajetória, aproximando-se do meu ser, da minha verdade, do meu coração. Foram, sem dúvida, marcos importantes que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje. Marcos esses que se revelaram cruciais para a maneira como olho para os desafios, sempre prontificado para aprender e evoluir. De forma leve, curiosa, consciente e responsável, em busca do sucesso profissional e concretização pessoal.

Devo confessar que ainda sou um mero principiante nesta “coisa” da vida e, por isso, estou ciente que terei muito mais para aprender, sendo certo que procurarei, a cada dia, tornar-me numa pessoa melhor. De coração aberto, dando sempre o melhor de mim. Com a certeza de que, ao longo do meu percurso, o meu coração ficará marcado por muitas “cicatrices”. A verdade é que, no texto supracitado, quando o velho alude à palavra “cicatrices”, está a referir-se, em sentido intrínseco, à vida. As lições, vivências e socializações a que todos nós estamos sujeitos. Neste entendimento, a definição de “cicatrices” não tem

que ser tratada pelo sentido negativo. Até porque, ao interpretar a história, damos conta que as cicatrizes são, seguramente, positivas.

Estas cicatrizes fazem parte de um reportório de socializações sucessivas ao longo da minha vida, ou seja, fazem parte da socialização antecipatória (Cornelissen & van Wyk, 2007). Desta forma, pretendo, ao longo do presente capítulo, abordar as minhas cicatrizes. Representando os momentos imprescindíveis para o meu crescimento enquanto ser humano, atleta e, agora, nesta nova fase, professor. Consequentemente, irei, ainda, proceder à abordagem relativa ao EP.

2.1. As minhas raízes e as minhas primeiras cicatrizes

O meu nome completo é Paulo Sérgio Sousa Bessa, nasci a 16 de maio de 1996 em Amarante, distrito do Porto. Resido em Vila Meã, uma simpática e pequena vila e vivo com os meus pais e com o meu irmão, as minhas maiores referências e as pessoas mais importantes da minha vida. Faço parte de uma das últimas gerações que aproveitava todos os momentos livres para brincar na rua e, por isso, o Desporto sempre foi algo integrante e crucial na minha vida e no meu desenvolvimento.

As minhas primeiras memórias são de ver o meu pai a jogar futebol. O fascínio por o acompanhar, festejar os seus golos e as suas conquistas, preenchem as recordações da minha infância. Desde essa altura que sempre tive o “bichinho” pelo Desporto e, em especial, pelo futebol, uma das minhas paixões. Curtner-Smith et al. (2008) apontam o fenómeno de aculturação como um dos principais aspetos que atrai futuros professores de EF para a profissão, através do interesse pelo Desporto que os pais nutrem nos filhos.

Os meus pais, a quem devo agradecer por tudo na minha vida, são pessoas lutadoras, humildes e trabalhadoras, tendo sempre inculcido isso aos filhos. Para esta autorreflexão, é inevitável não despendar algumas palavras sobre eles. Eu e o meu irmão somos, sem dúvida, o foco principal deles e sou grato pelo amor e dedicação que sempre nutriram por nós. Como é natural tenho em mim pedaços dos meus pais, ou seja, comportamentos e atitudes dos

mesmos. Conforme alude Dubar (2005), a socialização integra as influências da construção de uma identidade, ao afirmar que a construção do eu tem de atender às relações que se instalam entre socializadores e socializados. Desta forma, por parte da minha mãe, tenho a sua resiliência, pelo facto de nunca desistir, de querer sempre mais e melhor, e por nunca me contentar com o suficiente. Adquiri um espírito competitivo, segundo o qual até posso aceitar a derrota, desde que tenha a consciência que dei o meu máximo. No entanto perder ou não conseguir algo importante por falta de empenho, entrega ou dedicação é algo que não pode acontecer. Penso ser esta a principal característica que tenho da minha mãe, aliada com uma forma de estar na vida algo nervosa, por querer viver tudo intensamente. Do meu pai, adquiri um sentido de liderança, uma forma tranquila de estar na vida e uma vontade de querer sempre evoluir de forma focada, responsável e realista. Aliada a estas características, também assumi uma postura um pouco fria ao enfrentar problemas.

Conforme já fomos percebendo, para mim, a família é uma cicatriz importante na minha vida. Além dos meus pais, tenho a felicidade de pertencer a uma família numerosa e unida. O meu pai tem 7 irmãos, 17 tios e, como é de imaginar, perdi a conta ao número de primos. Tendo uma família enorme, mas ao mesmo tempo muito próxima, as reuniões de família representam algumas das minhas principais memórias e, pela saudade destes momentos, um dos principais “buracos” do meu coração. Destes momentos adquiri também uma forma de viver alegre, bem-disposta e a querer ver toda a gente feliz.

Destes momentos, recordo-me das brincadeiras, jogos de futebol, escondidas e apanhadas que partilhava com os meus primos. As tais brincadeiras de rua, sempre com uma bola de futebol atrás. A bola de futebol, a minha primeira amizade, uma relação que cresceu cada vez mais, tornando-se no meu primeiro amor. Hoje em dia, embora a nossa relação não seja a mesma, nunca se esquece o primeiro amor.

As brincadeiras de rua também tinham como personagens principais os meus vizinhos. Todos eles mais velhos e mais fortes do que eu. Na altura, queria ser como eles, o que me levou a desenvolver o meu espírito competitivo. Se

queria ter um papel importante no grupo, teria de encontrar o meu espaço, nunca podendo mostrar desilusão por não conseguir fazer o que eles conseguiam. E é aqui que entra o futebol na minha vida. No futebol, conseguia sobressair em relação aos meus vizinhos e encontrei o meu espaço. Desde muito novo que o futebol era o meu refúgio, o lugar onde conseguia marcar a minha posição junto dos meus vizinhos.

Esses momentos, juntamente com a fase etária em que me encontrava, acabaram por ditar alguns traços da minha personalidade, desenvolvendo muitas das minhas capacidades. Aprendi a responder friamente aos momentos de fragilidade, não virando a cara à luta e desenvolvendo a minha capacidade de trabalhar pelos meus objetivos.

2.2. Desporto, paixão e caminho a seguir

Desde criança que o Desporto se constituiu como a minha grande paixão, sendo a fonte das minhas melhores memórias. Desde os jogos na rua, em frente a minha casa com os meus primos e vizinhos, até à visualização de todas as modalidades desportivas que davam na televisão. De facto, ficava tardes inteiras a assistir a qualquer modalidade que estivesse a ser transmitida.

Assim, foi com naturalidade que, com 9 anos, iniciei a minha caminhada no desporto federado. A partir desse momento, comecei a ter como objetivo ser jogador profissional de futebol. O caminho foi duro, mas, em 2015, com 19 anos, consegui atingi-lo. Ao longo deste caminho, muitas das minhas características floriram, ou foram elevadas pela minha vivência enquanto atleta. Holt (2016), revela que o desenvolvimento positivo dos jovens é elevado pela sua participação no Desporto, sendo que as características inerentes ao Desporto (como competição, regras ou clima) são fatores que podem influenciar a aprendizagem e transferência de habilidades para a vida. Por este motivo, e por considerar que a minha experiência enquanto atleta foi determinante para estabelecer o que é hoje a minha conceção de ensino da EF, no capítulo seguinte, elenco aquilo que foi o meu caminho, percalços, conquistas e aprendizagens, e de que forma moldou o meu entendimento de ser professor.

2.2.1. Futebol, o maior “buraco” do meu coração

O futebol será sempre o meu primeiro amor, o meu sonho de infância, que se refletiu em anos de trabalho e luta por um objetivo: ser jogador profissional. Contudo, o trajeto foi deveras atribulado, isto é, uma viagem com imensas dimensões, do futebol de rua, a jogador que entrava nos jogos para não parecer mal, a atleta profissional, a atleta dispensado nos distritais.

O meu caminho desportivo é, sem sombra de dúvidas, um importante fator que contribuiu para o meu crescimento enquanto ser humano. No Desporto, aprendemos a viver em sociedade, apuramos o nosso espírito de luta, resiliência, liderança, querer aprender, valores de competitividade positiva, união, fraternidade, amizade e interajuda. De maneira a seguir a minha paixão pelo futebol, os meus pais conseguiram perceber que o futebol de rua não me preenchia e aos 9 anos ingresso no Futebol Clube Penafiel, dando assim os meus primeiros passos no futebol federado, num clube que tem como missão formar atletas com responsabilidade pessoal.

Contudo, o meu início foi muito complicado. O impacto inicial de pertencer a uma equipa e a perceção das minhas dificuldades foram difíceis de lidar. Estando eu habituado a um núcleo de pessoas conhecidas e que me faziam sentir confortável, deparei-me com o problema de integrar um grupo onde não conhecia ninguém, e do qual não fazia parte. A minha timidez revelou-se pela primeira vez, fazendo-me ficar cada vez mais introvertido e sentir falta de confiança em mim mesmo.

Esta integração foi ainda mais complicada porque tive de me inserir num grupo que estava junto há alguns anos e senti muitas dificuldades em encontrar o meu espaço. Cumulativamente, veio a perceção de que, ao contrário do que acontecia com os meus vizinhos, não seria pela qualidade que me ia destacar. Tecnicamente estava muito abaixo de todos os jogadores e, ao sábado, no dia dos jogos, era o típico jogador que entrava nos cinco minutos finais e quando a vitória já era certa. Na altura penso que não dava importância a isso porque estava a passar por um momento com uma autoestima tão baixa, que o meu objetivo era passar despercebido. Esta fase e este meu primeiro ano foi muito

marcante e corresponde a uma das principais cicatrizes da minha infância. No entanto, esta experiência enquanto atleta teve influências naquilo que é hoje a minha concepção enquanto professor. Primeiro, fez-me entender a necessidade de estar atento às preocupações, medos e inseguranças que os meus alunos possam sentir. A título de exemplo, ao longo do EP, vivenciei algumas situações em que os alunos expressavam os mesmos sentimentos que eu: medo constante de errar, de prejudicar a sua equipa, ou que me apontassem o dedo. Na minha turma, os alunos com estes sentimentos contentavam-se com papéis secundários, como treinador ou árbitro, de forma a passarem despercebidos. Deste modo, ao longo do EP, procurei atribuir importância ao processo e não ao resultado final. Assim, tentei transmitir aos alunos que, caso errassem alguma ação, não haveria problema, uma vez que as falhas são necessárias para perceber onde e como evoluir. Em suma, tentei transmitir aos alunos que a falha era da ação e não deles próprios. Outro aspeto importante, e que ajudou estes alunos, foi a filiação. Pude constatar que, em situações de erro, quando os alunos sentiam o apoio dos colegas de equipa, não se deixavam ir abaixo tão facilmente. Ademais, nunca me revii na atitude dos treinadores que, a trabalhar com jovens, colocam os resultados à frente da formação dos atletas. Neste entendimento, apesar da escola ser um contexto diferente, nunca deixei que nenhum aluno tivesse uma participação menos significativa nas minhas aulas. Para isso, nas situações de competição, organizei sempre os jogos de forma que todos tivessem os mesmos tempos em todas as funções (e.g., jogador, treinador, árbitro e repórter).

Voltando à minha experiência enquanto atleta, ainda durante esse primeiro ano, no final da época, surgiu um dos momentos mais marcantes da minha formação, que considero um ponto de viragem positiva, tanto a nível pessoal como enquanto jogador. No período final da época, quando toda a gente estava preocupada em tentar que os craques da equipa permanecessem no clube, houve um treinador que se preocupou com o mais fraco. O treinador conseguiu transmitir-me toda a confiança que precisava para não desistir, dizendo que eu era capaz de ultrapassar todas as dificuldades. Apesar de todos os buracos e cicatrizes que se criaram ao longo desse ano, ao sentir-me

inferiorizado, a conversa com o treinador deu-me o impulso para pegar nesses momentos, cobri-los e ultrapassá-los, de forma a esforçar-me mais e, conseqüentemente, evoluir cada vez mais.

No fundo, foi através daquela conversa que tudo mudou. Encontrei em mim a garra e energia que tive na infância quando me queria integrar no grupo dos mais velhos. E foi através da minha entrega e da vontade de aprender que consegui sobressair. Prova disso é que, para espanto de todos, inclusive meu, no início da segunda época fui eleito capitão de equipa e comecei a criar relações de amizade que duram até hoje. Ao mesmo tempo, a partir desse momento, comecei também a expressar o meu sentido de liderança dentro do campo. Pela minha posição enquanto jogador, tenho o privilégio de ter visão alargada do campo de jogo e, desta forma, consigo ter uma percepção muito maior dos momentos do jogo. Por este motivo, desde cedo que fui desenvolvendo a minha capacidade de comunicação e, de uma forma não premeditada, a minha capacidade de analisar o erro e transmitir *feedback* aos meus colegas.

Ao longo de toda a minha formação enquanto atleta, continuei a desenvolver o meu sentido de liderança e nunca perdi esta vontade de aprender constantemente. E a verdade é que, do jogador que entrava para não parecer mal, com a evolução ao longo do tempo, fui começando a acreditar que talvez fosse possível concretizar o sonho de quase todas as crianças que amam desporto: ser atleta profissional.

No seio desta evolução estão as pessoas com quem me cruzei. Fui um privilegiado por ter treinadores incríveis a acreditar em mim. Guardo todo o amor que me transmitiram neste coração e é o mesmo amor e dedicação que quero transmitir aos meus alunos. Conseguir cobrir alguns buracos dos meus alunos é um sonho que espero conseguir realizar.

2.3. Formação académica e o contexto desportivo

Esta secção falará da minha vivência enquanto estudante, salientando a importância dos professores de EF com quem me cruzei. Para isso, explico como fomentaram a minha vontade de ser professor e influenciaram a minha

conceção. Posteriormente, vou mostrar a forma como me desleixei ao conciliar a minha vida académica com a entrada no mundo profissional, e, por fim, a forma como reacendi o sonho de ser professor.

A nível académico, pela exigência que tinha em casa, sempre fui um aluno com desempenho de excelência e sempre tive a consciência de que, embora tivesse um sonho ligado ao futebol, nunca poderia descuidar o meu percurso académico. Assim, trabalhar para ser professor de EF era algo que tinha definido como objetivo desde muito novo. Através desta profissão, teria a possibilidade de manter contacto com o Desporto, aceder a novos conhecimentos e, simultaneamente, partilhar o meu conhecimento com os meus alunos (Gomes et al., 2014). Ao mesmo tempo, pelo exemplo que tinha dos meus professores, tinha como objetivo ter uma influência positiva nos meus alunos, procurando estabelecer ligações benéficas entre todos. Acredito muito que o sucesso e o bom desenvolvimento das aulas dependem da relação que existe entre todos os envolvidos.

Um aspeto que também considero fundamental na minha opção por esta profissão, foi a interação que estabeleci com os meus professores de EF (Gomes et al., 2014). De facto, ao longo do meu percurso académico, fui um privilegiado por ter professores fabulosos que, de certa forma, também influenciaram a minha decisão de ser professor. Na altura, tive a oportunidade de me cruzar com um professor em específico, que acabou por ter um impacto muito positivo na minha vontade de envergar por esta profissão. Na escola, na disciplina de EF, sempre me destaquei. Sempre fui muito competitivo e, nas aulas, a competição não era assim tanta. Acabava por marcar a diferença em qualquer modalidade, sendo que a minha única preocupação era ganhar. O professor conseguiu transmitir-me que não importava ganhar de qualquer forma e começou a incutir em mim a preocupação pela evolução dos meus colegas. Para isso, atribuiu-me níveis de responsabilidade com os quais eu não estava habituado a lidar. Fez com que me preocupasse com os meus colegas, no sentido de os ajudar a superar as suas dificuldades. Consequentemente, quando isso acontecia, e sentia que tinha ajudado alguém a ultrapassar as suas dificuldades, provocava-me sensações únicas. Nesses momentos, sentia-me feliz, concretizado. O sentimento que me

invadia era o mesmo que vivia nos relvados. Desta forma, encontrei um caminho similar ao futebol, que me realizava de igual forma. O caminho era ser professor de EF; ensinar, ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e assegurar o seu desenvolvimento. Além disso, fez-me acreditar que, se o meu desempenho na disciplina tinha aumentado exponencialmente quando me atribuiu papéis de responsabilidade, também devia atribuir estes papéis aos meus futuros alunos para conseguir atingir os mesmos resultados.

No entanto, apesar dos excelentes professores que encontrei, também me cruzei com alguns exemplos menos bons. O que não foi, em todo, negativo para mim. A partir daí, comecei a estabelecer que tipo de professor queria ser para os meus alunos. Estes casos negativos deram-me ainda mais incentivo e força para prosseguir o sonho, porque passar pelo contexto em que professores não cumprem o seu propósito de ensinar, fez-me ter mais vontade de mudar um paradigma com o qual não me identificava. Isto é, tal como indica Almeida e Fensterseifer (2011), quando o aluno encontra no professor uma Prática Pedagógica (PP) pouco eficiente (no meu entendimento, uma prática que não desenvolve aprendizagens, nem o desenvolvimento integral dos alunos), acaba por assumir o desejo de instituir novas ações para a EF nas escolas, refletindo a vontade de contribuir para um novo referencial da disciplina.

Sempre guardei neste coração os exemplos positivos que encontrei no meu caminho, e conseguir fazer pelos meus alunos aquilo que estas pessoas fizeram por mim foi desde cedo um objetivo a concretizar durante o meu EP. Preocupar-me com cada pessoa e procurar perceber os motivos de determinadas ações foi uma constante ao longo do EP, para tentar ajudar no que fosse possível.

2.3.1. O desinvestimento momentâneo na formação académica na luta pela concretização de um sonho desportivo

Relativamente ao meu percurso desportivo, à medida que fui acreditando que era possível concretizar o sonho de me tornar atleta profissional, o meu empenho a nível académico foi diminuindo. Desta forma, passei de excelente

aluno a aluno mediano. Esta falta de empenho, muito influenciada pela imaturidade e ilusão, trouxeram consequências que só percebi no término do secundário, na altura de me candidatar ao ensino superior. Esta fase coincidiu com a altura em que fui para o meu último ano de formação desportiva, quando sentia que a possibilidade de concretizar o meu sonho estava cada vez mais perto. Nesse ínterim, saem os resultados das colocações das universidades e percebo que não consigo entrar na minha primeira opção, tendo sido colocado em Coimbra. O problema da distância entre casa e Coimbra significaria que, se ingressasse no ensino superior, teria de abandonar a carreira no futebol. Desistir daquilo para o que mais lutei durante tantos anos criaria uma cicatriz que nunca iria conseguir apagar ou cobrir. É nesta fase que tenho a perceção do meu descuido académico e das consequências que iria enfrentar. Acabei por optar por parar os estudos durante um ano e dedicar-me ao futebol.

Esta decisão foi complicada para os meus pais, mas deixaram-me lutar pelo meu sonho. Estava consciente que tinha esse ano para dar tudo e, se não conseguisse subir a sénior, no ano seguinte iria para a faculdade. Fico então um ano a tentar subir a média e, como tinha muito tempo livre, aproveitei para ajudar o meu pai no trabalho. Foi sem dúvida o ano em que mais cresci como ser humano.

O futebol corria bem e, passado pouco tempo, começo a treinar todos os dias com o plantel sénior, na altura na primeira liga. O sonho estava mesmo ali. Tudo corre pelo melhor e cumpro o meu sonho. De menino que entrava para não parecer mal, tornei-me atleta profissional. O início do sonho (ou o final).

O meu caminho enquanto atleta profissional durou quatro anos, mas não foi um mar de rosas. Não consegui atingir os meus objetivos, criando uma cicatriz profunda que me fez afastar desta paixão. A verdade é que não evolui como ambicionava e o sonho de ir mais além no futebol não foi possível. Passados 4 anos, continuo a jogar, mas num contexto amador em que os objetivos são completamente diferentes. O futebol deixou de ser uma prioridade e passou a ser, novamente, um refúgio. O local onde me liberto e continuo a expressar os

meus sentimentos. Todo o esforço e dedicação que dedicava ao futebol voltou-se para o meu segundo sonho, ser professor de EF.

2.4. Formação superior: alimentar o coração

A partir do momento em que me tornei atleta profissional, as minhas perspetivas académicas permaneceram intocáveis. Conseguir conciliar estas duas vertentes foi um desafio que prometi cumprir. Assim, é com naturalidade que sigo para o ensino superior. Por uma questão da proximidade entre residência, clube e universidade, e de forma a harmonizar esta conciliação, ingresso no ISCE Douro no curso de Educação Física e Desporto. Simultaneamente, o próximo objetivo académico já estava delineado: seguir o mestrado em Ensino de EF.

Durante a licenciatura, pela minha situação profissional, requeri o estatuto trabalhador-estudante, porque os treinos impossibilitavam a presença em várias aulas. Por este motivo, a minha vivência da licenciatura não foi muito intensa em termos de participação na componente prática que o curso, em si, promove. A verdade é que, na altura, senti um défice prático em algumas modalidades que se tornou uma barreira a ultrapassar posteriormente, nomeadamente na qualidade das demonstrações. Durante o EP, na modalidade de atletismo, senti necessidade de reforçar o meu conhecimento pedagógico sobre as modalidades que lecionei, de forma a sentir-me mais preparado para conduzir os alunos às aprendizagens.

No entanto, a impossibilidade de estar presente em muitas aulas fez com que desenvolvesse a capacidade de trabalho autónomo, de forma a conseguir suprir as consequências da minha ausência. Considero que as minhas aprendizagens em relação aos aspetos teóricos das diferentes modalidades foram bastante úteis para o que veio a seguir. Estas aprendizagens, que aumentaram o meu reportório de conhecimentos, fizeram com que a minha vontade de partilhar os mesmos com as crianças, através da lecionação, saísse ainda mais reforçada.

Além disso, no último ano da licenciatura, tive a oportunidade de estagiar na formação do clube que representava. Esta experiência também serviu para aumentar, ainda mais, a minha vontade de seguir pelo ramo do ensino. Apesar de ser um contexto diferente da escola, pude constatar que perceber a evolução e desenvolvimento dos meus jogadores, e sentir que a minha atuação tinha ajudado, fazia com que me sentisse realizado. Para mim, foi muito importante perceber que, ao partilhar a minha experiência e paixão pela modalidade com os atletas, podia ajudá-los a ultrapassarem as suas dificuldades. Consequentemente, esta experiência também permitiu que partisse para o EP com maior segurança, por já ter uma experiência positiva a liderar jovens, planejar treinos, transmitir conhecimentos, fazer prevalecer os valores do desporto e ajudar a que superassem os seus problemas.

Após três anos, concluo a licenciatura. O passo seguinte estava traçado: Mestrado em ensino. Por relatos de amigos e por ser considerada uma referência a nível mundial, candidato-me ao 2º ciclo do MEEFEBES da FADEUP, e foi com muita satisfação e orgulho que ingresso numa das melhores universidades do mundo.

2.4.1. FADEUP: dotar o coração de conhecimento e competências para conduzir os alunos às aprendizagens

Como qualquer ser vivo, também este coração precisou da sua fase de gestação. Considero a entrada na FADEUP como a fase final do período de gestação. De facto, senti que era o que me completava enquanto me especializava na área que sempre sonhei, na docência. Concomitantemente, poder especializar-me nesta profissão e adquirir o máximo de competências e conhecimentos para me tornar o melhor professor possível, eram os meus principais objetivos. Para isso, tenho a consciência que, em todos os momentos, dei o melhor de mim. Encarei todos os trabalhos como um processo natural que propiciaria o meu desenvolvimento e, para isso, tive sempre voz ativa em todos os trabalhos. Apresentei um trabalho pautado pelo rigor e primazia, de forma a conseguir atingir níveis de desenvolvimento superiores.

Assim, no primeiro ano deste ciclo de estudos, deparei-me com uma nova realidade e uma qualidade de ensino soberba. Sou da opinião que neste ano, nós, futuros professores, adquirimos as bases para a nossa atuação. Bases essas que são materializadas nas didáticas específicas do Desporto, dando-nos a possibilidade de avançar para o EP com uma bagagem que facilita a nossa emancipação. Considero que todas as Unidades Curriculares (UC) tiveram um propósito positivo na minha formação e tentarei discorrer estes aspetos.

Começo por salientar Profissionalidade Pedagógica e Desenvolvimento Curricular, uma vez que me confrontei com a necessidade de assumir uma postura reflexiva em relação a tudo o que acontece. É essencial ser um professor reflexivo, que analisa, reflete e sabe justificar o que faz. Os autores, Darling-Hammond e Richardson (2009), afirmam que a disposição para a reflexão tem sido associada a resultados positivos, no que concerne ao DP e melhoria das práticas. Ao longo do EP, esta prática reflexiva foi crucial de forma a antecipar todos os constrangimentos, perceber as causas dos problemas e ao procurar encontrar as melhores estratégias, sendo que tenho a convicção que potenciou sobremaneira o meu desenvolvimento. Além disso, devo destacar os momentos de reflexão com o NE. Ter a possibilidade de partilhar as minhas ideias, ouvir diferentes pontos de vista, e debater sobre os mesmos, permitiu ultrapassar os meus horizontes e chegar a níveis de conhecimento e atuação superiores.

Devo também realçar Didática Geral do Desporto, por me transmitir as bases teóricas para muitas das principais questões a desenvolver ao longo do EP. Adquirir conhecimentos sobre questões relacionadas com gestão, planeamento, controlo, avaliação e ter um primeiro contacto com os modelos e estilos de ensino foi absolutamente essencial. No entanto, através desta UC, para além destes conhecimentos, também consegui adquirir competências sobre como implementar os diferentes conceitos. Assim, foi importante para me abrir o pensamento e fazer perceber que existem vários caminhos a seguir, sendo que o que determina o nosso rumo devem ser as necessidades dos alunos.

Além disso, a oportunidade de exponenciar e aplicar estes conhecimentos nas Didáticas Específicas do Desporto são capitais para o nosso

desenvolvimento e para uma maior preparação para o EP. Embora não tenha sido possível trabalhar nas escolas, devido à pandemia provocada pela doença COVID-19, estas UC tiveram uma importância cabal porque permitiram-nos ter contacto com diferentes formas de olhar para as modalidades e conceber diferentes modos de lecionar, conferindo relevância e autenticidade às matérias abordadas na componente geral.

Na didática de Natação ainda tivemos a oportunidade de lecionar aulas com alunos reais, ou ainda nos casos em que os nossos colegas simularam ser alunos, permitiram pôr em prática questões como controlo da turma, liderança, otimizar a nossa capacidade de instrução e *feedback*. Ter uma primeira experiência de planear e lecionar nas diferentes modalidades permitiu uma maior preparação para o EP.

Além de expandir o nosso conhecimento pedagógico de conteúdo das diferentes modalidades, os diferentes estilos e modelos utilizados permitem um contacto com diferentes concepções de ensino. Dentro destas didáticas, considero que atletismo, pela implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED), foi enriquecedor pela oportunidade de vivenciar este modelo. Serviu também para quebrar barreiras quanto à sua utilização. Creio que, durante o primeiro semestre, a maioria dos estudantes se apaixonou por este modelo, mas, por exigir que o professor domine um número significativo de protocolos e rotinas para que seja implementado com sucesso (Hastie & Casey, 2014), cria-se alguma objeção à sua utilização. Acredito que estes modelos, centrados nos alunos, permitem conferir-lhes experiências mais autênticas pelo que, durante o EP, sempre que possível, procurei adotar estes estilos e modelos de ensino.

Por outro lado, didáticas como ginástica e natação, pelo estilo de ensino por comando, um estilo mais centrado no professor, mais diretivo e utilizado para fornecer informações específicas quanto à técnica (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019), foram essenciais para exercitar minha capacidade de liderança, comunicação, observação do erro e *feedback*. Mais ainda, fiquei encantado com a forma como a Didática de Voleibol nos foi apresentada. Conhecer o Modelo de

Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), um modelo onde os problemas do jogo são apresentados aos alunos de forma progressiva (passo a passo), que desafiam a sua capacidade de compreensão (Mesquita et al., 2005). Além da evolução motora, este modelo privilegia a consciência tática. Ou seja, além do saber fazer, também é importante que os alunos percebam o porquê de tomarem determinadas opções em detrimento de outras. Este princípio, independentemente do modelo instrucional que adotasse, moldou a minha atuação ao longo do EP, já que procurei sempre desenvolver esta competência nos alunos. Para isso, sabia que tinha de induzir o aluno a ler o jogo, recorrendo ao questionamento, em detrimento da prescrição de soluções.

Ainda assim, considero que a falta de atividades de docência em situações de supervisão em contexto real, fez com que partisse para o EP um pouco mais reticente sobre a minha capacidade de concretizar todo o planeamento e de conduzir com sucesso o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Carrega (2012), estas atividades de docência permitem ao professor principiante começar as suas funções com mais confiança e tranquilidade.

Cumulativamente, as dinâmicas de grupo e a necessidade de atender à individualidade de cada um, foram temáticas aprendidas em Psicologia da Educação, no sentido de atribuir responsabilidade pessoal e social aos nossos alunos, de forma a propiciar o desenvolvimento positivo dos mesmos.

Em Desenvolvimento Curricular e Gestão e Cultura Organizacional da Escola foram importantes porque me possibilitou perceber o funcionamento da escola. Compreender os órgãos de gestão, as tarefas a desenvolver fora do âmbito das nossas aulas, os níveis de decisão curricular ao operacionalizar os projetos educativos, a necessidade de trabalhar em equipa para nos integrarmos na comunidade educativa, representam alguns exemplos do que aprendemos nestas UC. A UC Investigação em Educação também foi crucial para transmitir as bases de um trabalho voltado para a investigação, fomentando a necessidade de aprofundar, cimentar e justificar a nossa atuação e procura constante de conhecimento.

Por fim, o trabalho que realizámos ao longo do ensino à distância na didática de dança, revelou-se absolutamente essencial para aquilo que viria a implementar no EP, quando lecionei a mesma modalidade também neste formato de ensino. O facto de, em conjunto com os meus colegas, precisarmos de criar e gravar uma coreografia, mostrou-me que com os meus alunos podia fazer o mesmo. Além disso, devo realçar que em treino funcional, o facto de precisarmos de realizar planos de treino específicos para as diferentes modalidades e, muitas vezes, sem termos acesso a materiais, também foi algo que adotei para este formato de ensino.

Como qualquer ser vivo, também o coração precisa de um período de gestação. Esta gestação terminou com o final do primeiro ano do 2º ciclo. Um ano que capacitou o coração de um conjunto de conhecimentos que moldaram a sua identidade profissional e o prepararam para partir para o EP com as ferramentas necessárias para iniciar a sua paixão. Conseguir defender a sua profissão, ser um professor preocupado com os alunos, ser capaz de transmitir aprendizagens e contribuir para o seu desenvolvimento integral foi e continua a ser a missão deste coração.

2.5. Os primeiros passos do Coração

Afirma Nóvoa (2009) que o DP de um professor está em constante atualização, porque o professor possui um “Eu pessoal” e um “Eu profissional” que se completam e interagem entre si. Esta conjugação resulta num desenvolvimento pessoal e profissional que passa por várias fases, sendo que uma das fases mais relevantes corresponde à fase de inserção da carreira.

Com o término do primeiro ano de formação enquanto professor de EF, chegou o momento em que o coração inicia a sua caminhada a lecionar nas escolas e a viver o seu sonho. A possibilidade de pôr em prática tudo o que aprendeu, aproveitar todas as situações para exponenciar o seu conhecimento, envolver-se positivamente na comunidade educativa, conhecer os alunos e procurar estabelecer relações positivas, eram tópicos que o alimentavam. O maior desejo era fazer tudo o que estivesse ao seu alcance para tornar o EP

numa experiência tão autêntica quanto possível, permitindo que este coração se desenvolvesse tanto quanto possível

Ao mesmo tempo, pela fragilidade própria dos recém nascidos, este coração apresentava alguns receios. Será que seria capaz de aplicar tudo o que aprendeu? Teria ele a capacidade de se inserir no novo mundo que encontrou?

De acordo com Singh (2008), os estudantes estagiários apresentam como maiores medos questões relacionadas com comportamento violento dos alunos, avaliação, não possuir um DP que esteja em concomitância com as exigências do currículo, trabalhar com diferentes populações, não possuir as habilidades necessárias para lidar com uma educação multicultural, e não serem aceites pelo restante corpo docente. Estes foram também receios que este coração sentiu antes de iniciar o EP. Esta fase fez-me pensar muitas vezes no tão falado “choque de realidades”, que Batista et al. (2014) definem como as dificuldades que os professores iniciantes sentem: enfrentar sentimentos como medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas, ter de enfrentar diversos problemas e ser capaz de os solucionar no momento. Todas estas questões foram causadoras de algum receio e nervosismo, que foi combatido pela alegria e paixão por regressar a um sítio onde foi feliz, a Escola. O sentimento de descoberta, caracterizado pelo entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor (Batista et al., 2014), sobrepujaram-se a todos os receios que estava a sentir.

Chega então o momento de entrar na escola pela primeira vez. Lembrome de, apesar de estar um pouco nervoso, estar bastante entusiasmo com esta jornada que estava a iniciar. Ao visitar a escola pela primeira vez, ainda numa fase de férias e com a escola vazia, conseguia imaginar aqueles corredores cheios, o recreio com os alunos mais novos a jogar à bola enquanto comiam o lanche que traziam de casa, os traquinas que se tinham esquecido de fazer os trabalhos de casa, 5 minutos antes da aula, escondidos num canto da escola a copiar pelos amigos. Em suma, apesar de ser a primeira vez que entrei naquela

escola, reconhecia o “cheiro” da escola, por ser o mesmo de onde já tinha sido muito feliz, e vi-me em todos os cantos da mesma.

Com o aproximar do ano letivo, conheci os meus colegas do NE e a PC. Conseguimos criar desde cedo uma boa ligação e senti que seria um ano de excelentes partilhas e suporte. A PC mostrou-se, de imediato, disponível para nos auxiliar em tudo o que fosse necessário, o que me deixou bastante tranquilo. Mostrou que estava ali para nos ajudar e desafiar para nos envolvermos nas várias funções que um professor pode desempenhar (e.g. direção de turma e projetos da escola).

O facto de estarmos a enfrentar uma pandemia, fazia com que o nervosismo e a dúvida aumentassem cada vez mais. Perguntava-me se seria capaz de desempenhar as minhas funções com sucesso, uma vez que foi necessário enfrentar um conjunto de medidas preventivas, no sentido de impedir o contágio entre os professores e alunos. No entanto, a possibilidade de assistir a todas as reuniões do departamento de expressões e do grupo de EF, serviram para me tranquilizar, pois percebi que o receio que sentia era também partilhado pelos professores com muita experiência.

“Mesmo tendo em conta a situação que vivemos, achei que o facto de ter sido possível estar em todas as reuniões de departamento de expressões acabou por me tranquilizar, por perceber que as minhas dúvidas e incertezas eram também de todos os outros professores”

(Reflexão semanal nº1, 13 de setembro de 2020)

Nessas reuniões, o grupo definiu algumas regras que tiveram influência direta nas nossas aulas e nas dinâmicas que podíamos utilizar. As principais indicações eram relativas à utilização dos balneários. Como a EC apenas possui quatro balneários para cada um dos géneros, impossibilita que mais de quatro turmas tenham aulas práticas no mesmo horário. Ainda sobre os balneários, devido às dimensões dos mesmos, e pela necessidade de manter o distanciamento social, o grupo definiu que não podiam ser utilizados por mais que 4 alunos ao mesmo tempo. Estas medidas tiveram consequências diretas no tempo útil de aula.

“Desta forma, na minha turma, tenho presente sete grupos de balneário, sendo que dois grupos são de alunos do sexo masculino e cinco grupos do sexo feminino. Esta medida acarreta alguns problemas ao nível do tempo útil da aula. Em todas as aulas preciso de 25 minutos para ter todos os alunos equipados e, no final da aula, a partida do primeiro grupo para o balneário acontece, também, quando faltam 25 minutos para o término da aula.”

(Projeto de Estágio, 19 de dezembro de 2020)

Acrescenta-se que, nas reuniões, deparei-me com a situação da definição do espaço que cada professor tem disponível. Esta informação estava presente no *Roulement* da distribuição dos espaços, que apenas era realizado antes do início de cada período. Este fator impossibilitou proceder ao planeamento anual, sendo que apenas foi possível planear o que iríamos lecionar período a período.

Devo confessar que, após assistir a estas reuniões de departamento, fiquei um pouco assustado pelo comportamento de alguns professores pois mostravam pouco interesse no que estava a ser debatido, parecendo que estavam presentes apenas por obrigação. Além disso, verifiquei alguns conflitos entre professores, resultantes da dificuldade que demonstravam em aceitar opiniões diferentes.

Independentemente de todos os constrangimentos, o que mais me entusiasmava era, sem dúvida, o aproximar do momento em que ia conhecer os meus alunos. Crescia em mim o entusiasmo pelo primeiro contacto com as personagens principais desta caminhada. A vontade e a incerteza de saber como seria o primeiro impacto tomaram conta de mim. Lembro-me de pensar, se os alunos iam gostar de mim, se iam perceber que estava ali para os ajudar e se, pela pouca diferença de idades, me iam aceitar.

Numa das reuniões, a PC transmitiu-me qual seria a minha TR e, ainda, os traços gerais da turma e dos alunos. Também a reunião com o conselho de turma foi importante, porque me possibilitou obter outras perspetivas sobre a turma. Os restantes professores foram muito recetivos comigo, mostrando-se disponíveis para me ajudarem no que fosse preciso e transmitindo-me bastante confiança e calma. Assim, e de forma sucinta, foi-me transmitido que a turma

tinha um bom comportamento, embora com algumas exceções, e que tinha um rendimento escolar acima da média.

“Ainda no que concerne às reuniões, a do conselho de turma, esta presencial, e todas as indicações da PC foram também muito importantes para “partir pedra” para as aulas, conhecendo um pouquinho os traços de personalidade dos alunos que iria encontrar e perceber quais os alunos com comportamentos mais complexos.”

(Reflexão semanal nº1, 13 de setembro de 2020)

Em relação a EF, as informações sobre os alunos foram que, embora não fossem muito motivados para a prática desportiva, eram bastante esforçados. Estas características fizeram-me acreditar ainda mais que as estratégias a desenvolver, desde estilos a modelos, teriam de ser voltadas para os alunos, no sentido de desenvolver o seu gosto pela prática e pelo jogo. Mais tarde, pude comprovar esse desinteresse pelo facto de nenhum aluno praticar desporto federado.

Após reflexão sobre todas estas informações fiquei com uma certeza: a minha missão, além de conceber aprendizagens aos alunos, teria de passar por transmitir-lhes o gosto pela atividade física, preparando aulas que além de propiciarem aprendizagens, permitissem criar um ambiente positivo, e que envolvesse os alunos de forma benéfica, criando relações fortes entre todos os envolvidos. Para responder a este problema, implementei diferentes estratégias com o objetivo de aumentar o gosto dos alunos pelo Desporto. Estratégias como recorrer à filiação para que os alunos aprendessem o que é trabalhar em equipa e situações de competição justas em que todos pudessem ter sucesso, (e.g. competição de desafios semanais, onde, para que conquistassem pontos, os alunos só precisavam de realizar atividade física).

Toda esta fase preparatória culminou com o primeiro dia de aulas e, ao mesmo tempo, com a minha primeira aula junto dos alunos. Apesar do nervosismo inicial para cumprir com tudo o que estava planeado, com o passar do tempo senti que me libertei e consegui aproveitar o momento. Com o seguimento das primeiras aulas, as minhas principais dificuldades prenderam-

se com a minha capacidade de reagir a situações de stress, em situações em que algo não corria como planeava e em que tinha de tomar decisões no momento. No fundo, o meu principal problema enquadrava-se numa das principais dificuldades que Batista et al. (2014) encontram nos Estudantes Estagiários (EE): enfrentar diversos problemas e ser capaz de os solucionar no momento. Este problema acabava por despoletar outras dificuldades, nomeadamente na instrução no início da aula, fazendo com que estes períodos fossem mais demorados e não tão claros como pretendia.

“Todas estas mudanças fizeram com que iniciasse a aula algo nervoso, com um período de instrução mais demorado e não tão claro como pretendia. Tive de decidir não realizar o trabalho de Aptidão Física e ajustar os tempos para cada exercício e sinto que tenho algumas dificuldades quando algo não corre como tenho planeado e tenho de tomar decisões no momento.”

(Reflexão semanal nº6, 19 de setembro de 2020)

Por último, para ultrapassar esta dificuldade, foi muito importante tentar analisar os possíveis problemas que poderia encontrar, juntamente com as formas de os solucionar. De acordo com Estrela (2010), os professores sabem que há a necessidade de autorregular as suas emoções, de forma a evitarem o descontrolo emocional que pode ter reflexos negativos na sua ação pedagógica.

“Tal como na semana passada, esta incerteza podia ter feito com que começasse a aula mais nervoso, resultando numa instrução pouca clara e objetiva. Porém, talvez por já ter perspetivado que esta situação pudesse ocorrer, consegui manter os meus níveis de confiança para aula, resultando num melhor controlo emocional e um começo de aula mais tranquilo e com um discurso fluido.”

(Reflexão semanal nº7, 26 de setembro de 2020)

Enquadramento da prática profissional

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

O EP é uma UC própria do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP. O EP rege-se pelas Normas Orientadoras² e pelo Regulamento do EP, sendo orientado pelo Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. O EP integra duas componentes, sendo elas a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o relatório de estágio.

Segundo o regulamento do EP, a PES, visa integrar os EE, de forma progressiva e orientada, no exercício da vida profissional. Tem como objetivo desenvolver as competências profissionais, de forma a promover nos EE um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder às exigências da profissão.

Relativamente à forma de funcionamento, a FADEUP tem protocolo com um conjunto de Escolas Cooperantes (EC) que, dependente da sua especificidade e do respetivo PC, recebe um determinado número de EE. Cada EE pertence a um NE de uma EC. Cada EE terá ao seu encargo uma TR, que pertence ao ensino básico ou secundário, e o mesmo tempo, em conjunto com os restantes EE, tem uma TP, no qual também desempenha as funções de docência. O objetivo é contemplar os diferentes ciclos de ensino abrangidos pelos grupos de recrutamento para os quais o ciclo de estudos prepara.

O EP é o contexto em que os EE passam de uma participação periférica a uma participação mais intensa, ativa e autónoma, num processo que deve ser gradual e refletido, de forma a sobrelevar a cultura profissional e reconfigurar a sua identidade profissional (Batista et al., 2012). Além disso, o EP corresponde ao momento em que os EE vivenciam, pela primeira vez, os papéis e funções inerentes à profissão. Aprender a ser professor, caracteriza-se por um permanente desenvolvimento pessoal, relacional e situacional (Gomes et al., 2019).

² Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP

3.2. Escola Cooperante

Com o término do 1º ano deste ciclo de estudos, chega a fase de candidatura às escolas para realizar o EP. Para proceder à candidatura, tive em conta dois aspetos. Em primeiro lugar, procurei selecionar as escolas que se localizavam mais perto da minha residência e, depois, procurei recolher informações, junto de antigos EE, sobre as condições de cada escola.

Pelas informações recolhidas, e pelo meu historial com a cidade, não tive dúvidas que, a EC onde acabei por realizar o meu EP, seria a melhor escolha. A EC localiza-se no distrito do Porto e, além do ensino secundário, comporta, também, uma oferta formativa para o terceiro ciclo do ensino básico. Caracteriza-se pela componente humana que dela faz parte, pela qualidade do seu desempenho e pela filosofia humanista que defende.

Quanto à visão, a escola pretende continuar a ser uma referência de prestígio, com reconhecimento a nível nacional, no que concerne à excelência educativa, ao domínio dos resultados académicos, dos valores, da qualidade do trabalho docente e não docente, da dinâmica envolvida no processo de aprendizagem, do plano de atividades e do empenho de todos os intervenientes. A Missão é garantir aos jovens do concelho e da região uma formação de excelência, nos domínios do conhecimento, valores humanos e sociais e que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades. Relativamente aos valores, privilegia a construção da autonomia e o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade singular de cada um, enriquecidos na possibilidade de múltiplas expressões – artística, desportiva, científica e tecnológica. Valores dos quais eu também sou defensor e sempre tentei inculcar nas minhas aulas. Procurei sempre adotar estratégias centradas nos alunos, atribuindo-lhes funções de responsabilidade e, assim, tentar desenvolver a autonomia dos mesmos. Uma das estratégias de responsabilização que adotei foi na modalidade de Voleibol, em que os alunos eram responsáveis por elaborar os seus planos de aquecimento. No final das aulas, debatíamos em conjunto quais tinham sido os problemas que as diferentes equipas tinham tido ao longo da aula e, a partir

dessas dificuldades, os alunos tinham de escolher exercícios de aquecimento em que pudessem trabalhar esses conteúdos.

Quanto às suas fragilidades, entre outras, a EC aponta para o número reduzido de alunos envolvidos em atividades físicas. A minha maior crítica em relação a estes aspetos, prende-se com as poucas (ou nenhuma) estratégias que vi serem implementadas para colmatar estas fragilidades. Ao longo do ano, a “desculpa” Covid-19, serviu para justificar o forte abandono dos alunos em relação ao Desporto Escolar, bem como o cancelamento de quase todas as atividades do grupo de EF. Sinto que, nesta área, houve pouca preocupação em procurar estratégias que pudessem tornar possível a existência destas (ou outras) atividades. Assim, as únicas atividades do grupo de EF desenvolvidas ao longo do ano, foram o Mega Sprint, em que os professores realizavam as diferentes provas dentro das suas turmas, e as Olimpíadas da EF. Em relação a esta última atividade, a mesma foi proposta e criada pelo nosso NE e foi aceite, com bastante agrado, pelo grupo disciplinar.

Relativamente à disciplina de EF, a escola possui condições quase irreais para a realidade das escolas em Portugal. Quanto aos espaços para as aulas de EF, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo (figura 1), dois campos de ténis e um campo de jogos exterior (figura 2) e uma sala de ginástica (figura 3). Possui ainda um protocolo para a utilização das piscinas municipais (figura 4) e de um campo sintético, rodeado por uma pista de atletismo e uma caixa de areia.



Figura 1 - Pavilhão gimnodesportivo.



Figura 2 - Campo de ténis e campo de jogos exterior.



Figura 3 - Sala de ginástica.



Figura 4 – Piscina Municipal de Penafiel..

Ao nível dos recursos é, também, uma escola de referência a nível nacional porque os docentes têm todas as condições materiais para desempenhar o seu papel de forma sublime. O facto da EC oferecer condições de trabalho soberbas, permitiu-me lecionar todas as modalidades com maior certeza de que seria capaz de proporcionar aos meus alunos um ensino de qualidade. Lembro-me, por exemplo, no 1º período, de lecionar a modalidade de Badminton ao mesmo tempo que outro professor. Parti logo do princípio que teria de repartir as raquetes com o professor, fazendo com que não conseguisse ter todos os alunos em empenhamento motor. Contudo, a escola tinha disponível outro conjunto de raquetes e conseguimos lecionar a modalidade sem constrangimentos.

Por estes motivos, considero-me um sortudo por ter tido a possibilidade de fazer o meu EP nesta escola, pelo carinho, atenção e cuidado que recebi de toda a comunidade educativa. Senti que todos na escola eram muito unidos e preocupados com os valores que devem existir no seio escolar. Ao nível do Grupo de EF, apesar do choque inicial, encontrei um grupo unido, que acolheu os EE de forma amigável, colocando-nos à vontade. No fundo, facilitaram bastante o nosso processo de integração na comunidade educativa e irei relembrar para sempre os momentos de partilha, ajuda e disponibilidade que tiveram connosco.

3.3. Professora Cooperante e Professor Orientador: Os educadores do coração

Estando este coração a dar os primeiros passos, é essencial existirem modelos que providenciem o acompanhamento necessário, de forma a possibilitar o seu crescimento e emancipação. Assim, considero como referências de excelência a PC e PO que, felizmente, encontrei no meu caminho.

Illeris (2014) considera que um acompanhamento consolidado permite ao EE aceder a níveis de pensamento e padrões de ação superiores, que se irão refletir no processo de ensino-aprendizagem. Por toda a partilha, conjunto de vivências e excelência dos educadores deste coração, acredito que a evolução do mesmo foi admirável.

3.3.1. Professor Cooperante

Segundo Batista e Queirós (2013), o PC assume tarefas essenciais no suporte dos EE, e Weiss e Weiss (2001) exacerbam, ao afirmar que são aqueles que mais influenciam a qualidade da experiência formativa do EE. De facto, sou da opinião que a PC teve um papel essencial ao longo do meu caminho. Devo enaltecer toda a ajuda e suporte para que o meu ano de EP corresse de forma bastante positiva. Para mim é, e sempre será, uma referência.

Relembro-me do primeiro contacto comigo e com os meus colegas quando, ainda no seu período de férias, se mostrou disponível para reunir connosco. Percebi, de forma imediata, o seu profissionalismo e a forma como se dedica aos seus estagiários. Além disso, lembro-me de, neste momento inicial, nos facultar imensos documentos que viriam a facilitar o início do nosso EP. Documentos como os critérios de avaliação da escola, orientações metodológicas, exemplos de ficha de presenças, de avaliações, questionário da disciplina, a caracterização da turma e muitos outros. Aconselhou-nos a análise dos mesmos e, em caso de dúvidas, para estarmos à vontade para perguntar. Como é de esperar, nessa fase incipiente, as dúvidas eram imensas, sendo que a PC mostrou um conhecimento profundo de todos os documentos ao responder

às nossas dúvidas. Desta forma, mostrou ser uma pessoa bastante competente, organizada, sabedora e sensível.

Ademais, desde cedo, possibilitou que estivéssemos presentes em todas as reuniões de direção, conselho de departamento, grupo de EF e conselho de turma. Assim, favoreceu, de sobremaneira, o nosso processo de integração com a comunidade educativa. Lembro-me, por exemplo, das “manhãs do bolo”, em que todas as quintas-feiras, algum elemento do NE ficava responsável por levar um bolo para a sala dos professores. Esta atividade, que no início parecia irrelevante, permitiu estabelecer uma relação positiva com outros professores, deixando-nos mais à vontade e ligados com toda a escola.

Realço ainda as reuniões de NE, momentos em que refletíamos sobre as aulas, discutíamos ideias e procurávamos estratégias para elevar a nossa atuação, e que foram essenciais para o meu desenvolvimento. Destas reuniões, guardo ainda a componente humana da PC ao transmitir as suas críticas, sempre construtivas e com o objetivo de promover o nosso desenvolvimento enquanto professores. Evoco também a forma como nos responsabilizou e concedeu liberdade para adotarmos as nossas estratégias, no entanto, destaco o seu supervisionamento, de forma que não cometêssemos erros que pudessem trazer consequências aos nossos alunos.

“Foi uma aula que obrigou a muito trabalho, muitos conselhos por parte da PC e do NE, mas sentir que os alunos estavam empenhados e gostaram da aula foi bastante recompensador.”

(Reflexão semanal nº12, 11 de dezembro de 2020)

Tive a felicidade de me poder cruzar com uma professora apaixonada pelo que faz, com uma capacidade de trabalho fantástica, que legitima a sua profissão e a sua disciplina. Preocupa-se verdadeiramente com os seus alunos e consegue construir uma relação excepcional com todos. Por mais que escreva, nunca conseguirei representar de forma justa a competência da PC e a forma como se figura como um exemplo a seguir. O seu auxílio foi absolutamente essencial em todas as vertentes. O mesmo empenho e preocupação que tem

pelos seus alunos, transmitiu aos EE. Toda a confiança e supervisão, foram voltados para a nossa emancipação e crescimento enquanto professores.

“Neste seguimento, acredito que irei aprender imenso com a possibilidade de vivenciar o ano letivo com a PC. Uma professora apaixonada pela sua profissão. Preocupada com os valores e aprendizagens que a disciplina incute nos alunos, preocupa-se com todos os alunos e consegue chegar a todos eles no sentido de os ajudar. Alguém com uma experiência rica e que me serve de modelo para aquilo que espero um dia conseguir atingir.”

(Projeto de Estágio, 19 de dezembro de 2020)

Fui um felizardo pela possibilidade de conviver um ano inteiro com a PC, uma vez que sinto que, sem ela, tanto eu como os meus colegas nunca conseguiríamos alcançar o desenvolvimento obtido. Todos os conselhos, estratégias e decisões, permitiram que hoje seja o professor que sou. Serei eternamente grato pelo que fez por mim e espero que os nossos caminhos se voltem a cruzar.

3.3.2. Professor Orientador

No que respeita ao PO, a minha ideia, desde o início do ano letivo, foi que se tratava de uma pessoa perfeccionista e preocupada. Pautou o seu trabalho pela responsabilidade e exigência, enriquecendo profundamente o nosso desenvolvimento. Lembro o seu contacto inicial, com o convite para aceder à *basecamp* e, desde logo, ficar espantado com toda a organização e riqueza que encontrei. Um espaço dedicado aos EE, com um conjunto soberbo de informação sobre variadas temáticas vitais no nosso EP. Mostra toda a sua devoção e conota a excelência do seu trabalho com os EE.

Relembro ainda a primeira reunião, onde nos fez entender que o EP devia ser considerado um processo, e não um conjunto de tarefas. Conotou a mentalidade que esperava de nós e o caminho que deveríamos seguir. Além disso, mostrou que estava sempre presente para nos ajudar e para nos elevar até onde quiséssemos ir.

Da sua atuação, relevo a importância das reuniões iniciais, onde nos incentivou a sair da caixa, ao sustentar a nossa atuação através da investigação. Também nas reuniões com o NE, onde através dos sábios conselhos, conseguia elevar a nossa PP.

“Em forma de conclusão, estes momentos de reflexão conjunta são bastante importantes para estimular a nossa capacidade reflexiva, e este debate permite-nos estar em contacto com novas perspetivas que nos elevam a patamares superiores.”

(Reflexão pós obs. 1ºP, 15 de dezembro de 2020)

3.4. Núcleo de Estágio

Considero que um NE forte torna mais fácil a resposta aos diferentes momentos que um EE vive ao longo do EP. Debater ideias, compartilhar sucessos e alegrias, estar presente quando algo menos positivo acontece e estar lá para motivar e nunca deixar cair, são características essenciais e que devem coexistir no seio de qualquer núcleo.

O meu NE espelha, indubitavelmente, o suprarreferido. O Francisco, antigo colega de equipa e amigo de longa data. Juntos, já travámos diversas batalhas e fiquei muito feliz por viver este momento com ele. Uma pessoa com um sentido humano muito apurado, tem sempre presente uma palavra amiga e nunca deixa ninguém ir abaixo. O Filipe, tive a felicidade de conhecer no início deste estágio. Uma pessoa com uma capacidade de inovação e de encontrar soluções imensa. Realço a sua criatividade e perseverança. Em conjunto com a PC e o PO, criámos uma verdadeira equipa. Conseguimos, desde início, criar uma ligação muito forte, pautada pelo respeito e, acima de tudo, pela amizade. Uma amizade voltada para o nosso DP, por sentirmos liberdade para partilhar os nossos sentimentos, ideias e opiniões. Sempre tivemos como objetivo tornar esta experiência o mais autêntica possível.

Ao longo do ano, fomos o suporte uns dos outros, sendo que sentíamos as conquistas e as derrotas de cada um. O facto de estarmos presentes em todas as aulas do NE, de almoçarmos e ficarmos quase todas as tardes na escola, a

trabalhar em conjunto, promoveu espaços de partilha e entreaajuda que levo para a vida e que engrandeceram o meu DP. Todos os momentos que vivemos permitiram que aprendesse bastante com eles. Com o Filipe, pude desenvolver a minha capacidade tecnológica, ao aprender a trabalhar melhor com programas como *PowerPoint* e *Microsoft Excel*. Este domínio foi absolutamente essencial ao longo do ano de estágio, por ter de trabalhar com diferentes fórmulas para realizar as fichas de avaliação, de competição, participação ou até mesmo presenças. Em relação ao PowerPoint, adquiri novas aprendizagens que me permitiram elaborar apresentações mais criativas, cativando com mais facilidade a atenção dos alunos. Além disso, desenvolvi também a minha capacidade de tomar decisões no momento. A turma do Filipe era, sem dúvida, a mais complicada a nível de gestão, fosse pelo comportamento inadequado dos alunos, fosse pelas faltas de presença recorrentes. Ver a tranquilidade com que o meu colega adaptava os planos de aula a estas circunstâncias, fez-me aprender qual a postura a adotar nestes momentos. Do Francisco, absorvi imenso da sua componente humana, pela sua preocupação permanente em ser o mais justo com todos os alunos e tentar que todos tenham as mesmas oportunidades.

Além disso, partilhámos o mesmo sentimento de não nos contentarmos com o suficiente. Nunca nos dávamos por satisfeitos e procurávamos, juntos, as melhores estratégias e atividades para proporcionar atividades e tarefas ricas aos nossos alunos. A figura 5 é uma imagem tirada num dos momentos de convívio com os meus colegas de NE.



Figura 5 - Estudantes Estagiários.

3.5. Turma Residente - Os batimentos do coração

Os meus meninos. As pessoas que mais marcaram este processo. O sangue, oxigénio e vida do coração. Tive a felicidade de encontrar pessoas incríveis que, sem dúvida, ganharam um espaço muito importante neste coração. Representam a cicatriz mais bonita.

Numa das primeiras reuniões com a PC, esta transmitiu a cada um dos EE qual seria a sua TR. Quanto a mim, fiquei responsável por uma turma do décimo segundo ano, constituída por 26 alunos, 19 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Nesta reunião, a PC procedeu à caracterização de toda a turma, transmitindo-me que tinha um bom comportamento (embora com algumas exceções), que tinha um rendimento escolar acima da média e que os alunos eram muito responsáveis. A turma não apresentava nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), porém, existia uma aluna que não realizava aulas práticas por problemas de saúde, de índole respiratória, renal e ortopédica. Desde cedo, defini que teria de adotar estratégias que a integrassem ao máximo. A aluna, mesmo não podendo realizar aula prática, teria de se sentir de igual forma inserida nas aulas e desenvolver também o gosto pelo desporto.

Tive de encontrar tarefas e preparar situações para que a aluna também tivesse o seu espaço nas aulas.

“Aqui importa também referir que antes da aula me preocupei em contactar a aluna que possui atestado médico para não realizar a aula de EF, sendo que a mesma disse que achava que nos conseguia acompanhar na caminhada.”

(Reflexão semanal nº2, 19 de setembro de 2020)

Para um conhecimento mais pormenorizado dos meus alunos e para poder perceber os traços gerais da turma, no dia 15 de setembro de 2020, data da primeira aula, procedi à recolha de dados importantes acerca dos alunos. Esta recolha tinha como objetivo conhecer melhor a individualidade de cada aluno, e poder analisar as características da turma.

A análise permitiu-me verificar que a média de 10º e 11º ano na minha disciplina era de 18,8 e 18,4 valores, respetivamente. Apesar de, no 11º ano, a média ter descido, manteve-se elevada. Desta forma, pensei que estava perante uma turma com bom conhecimento motor e gosto pela prática desportiva.

Em relação às modalidades praticadas, por ter acesso à ficha de caracterização do ano anterior, verifiquei que a maioria dos alunos deixou de praticar atividade física fora das aulas de EF (gráfico 1). Procurei encontrar as razões para este abandono e, como seria de esperar, a razão principal deveu-se à situação pandémica que assolou o mundo.

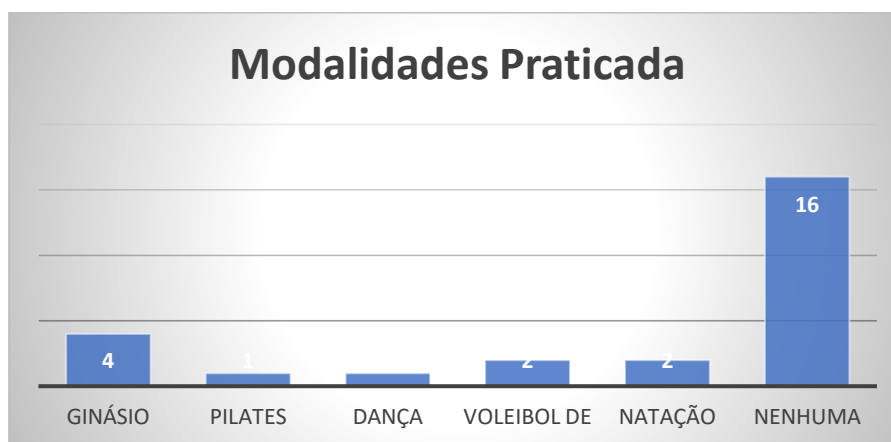


Gráfico 1 - Modalidades praticada.

Este abandono da prática de atividade física foi, sem dúvida, uma preocupação a ter em conta. Um dos meus objetivos passou por inculcar nos meus alunos a importância de serem pessoas ativas. Consequentemente, uma das estratégias adotadas foi no Ensino à Distância, ao lecionar Aptidão Física, onde os alunos eram responsáveis por medir a sua frequência cardíaca (FC) no final da atividade física. Desta forma, através deste valor, os alunos percebiam se estavam dentro dos níveis aconselhados para a sua idade. Caso não estivessem, este seria um indicador que a sua aptidão não era a esperada e que a prática de exercício físico devia ser mais regular. Além disso, neste período de ensino particular, desenvolvi uma competição de desafios semanais, em que cada vez que os alunos realizassem atividade obtinham pontos para a classificação.

A nível de relacionamento entre alunos, recebi informações que existiam vários grupos dentro da turma, sendo que, em situações de competição, estas rivalidades sobressaíam. Ter este conhecimento prévio foi essencial para evitar algumas situações desagradáveis e conseguir criar situações de competição ricas, onde vigoravam os valores que o desporto incumbe. Para isso acontecer, a filiação foi uma das estratégias adotadas. Desta forma, o meu objetivo era que os alunos trabalhassem em equipa, começassem a ser mais sensíveis às dificuldades dos colegas e, em equipa, conseguissem suprir essas dificuldades. Para que estes problemas de rivalidades não existissem nos momentos de competição, a introdução de diversas funções ao longo dos jogos como árbitro, treinador, repórter ou claque, revelou-se positiva. Os alunos sentiam-se importantes no processo e a classificação final passou a ser vista com uma consequência do restante trabalho. Além disso, atribuir prémios e cotação para a competição a quem vencesse os prémios de melhor jogador, equipa mais festiva ou equipa *fair play*, fez com que os alunos tivessem maior perceção daquilo que realmente era mais importante.

Devo ainda referir que, por ser uma turma bastante ambiciosa a nível académico, demonstraram sempre um enorme compromisso e respeito por todas as atividades desenvolvidas. Por reconhecerem algumas dificuldades, tentavam ser mais respeitosos e empenhados, para conseguirem atingir os seus

objetivos. Aproveitei sempre esta característica da turma para os incentivar ao máximo a tentar evoluir e fazer um trabalho cada vez melhor. Durante o ensino à distância, nas apresentações dos alunos dos planos de aptidão física, procurei sempre que estes fossem progressivamente mais criativos durante as apresentações, de forma a cativar os colegas. Depois disso, incentivei os alunos a transmitirem *feedback* aos colegas durante a realização do plano e a procurarem exercícios alternativos para as partes mais complexas.

Além disso, parti para o EP com a consciência que seria muito importante estabelecer uma relação afetiva positiva com os meus alunos. Ao perceber que existiam vários grupos dentro da turma, conseguir construir esta relação benéfica com todos os alunos revelou-se ainda mais importante. Primeiro, porque me permitia ter uma maior consciência dos problemas da turma e, depois, porque era muito mais fácil para os resolver. Prova disso é que estas situações de rivalidade só aconteceram no primeiro período e de forma bastante pontual. A turma apresentou um crescimento notável, pelo que, se tiver de escolher o adjetivo que melhor caracteriza a minha TR, será responsabilidade.

“O facto de só ter um espaço fez com que apenas metade da turma conseguisse estar em empenhamento motor, estando a outra metade novamente com a função de árbitro e treinador (todos os alunos trouxeram a ficha com os sinais de arbitragem, ficando mais uma vez patente o sentido de responsabilidade de todos e neste caso, em especial, dos capitães).”

(Reflexão semanal nº9, 9 de novembro de 2020)

3.6. Turma partilhada

No que concerne à TP, a mesma pertencia a uma escola do ensino básico da cidade da EC. A TP pertencia ao 6º ano, sendo constituída por 26 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Ao nível dos recursos materiais, esta escola ficava atrás da nossa EC, mas em nada prejudicou a nossa atuação.

Considero muito importante a possibilidade de vivenciar diferentes contextos de ensino de EF, porque torna a nossa experiência muito mais rica e, cumulativamente, promove o nosso DP.

“Esta semana também ficou marcada pelo início de uma nova etapa da nossa formação enquanto docentes de EF. Esta semana iniciámos as aulas a uma turma do segundo ciclo, nomeadamente do 6º ano. Será mais uma experiência enriquecedora que me irá ajudar a evoluir e a conseguir chegar mais perto dos meus objetivos. Será uma oportunidade de vivenciar um contexto diferente, com alunos mais novos e que me irá colocar novos problemas que me irão ajudar a estar mais bem preparado no futuro.”

(Reflexão semanal nº 15, 11 de janeiro de 2021)

Devido à situação de Ensino à Distância, que fomos obrigados a adotar, apenas lecionamos 4 aulas de uma Unidade Didática (UD) de voleibol. Uma vez que os alunos nunca tinham tido contacto com a modalidade, o nosso objetivo passou pelo manuseamento e controlo da bola.

Independentemente do pouco tempo de contacto com esta turma, retiro conclusões e aprendizagens muito positivas. Perceber a diferença entre os diferentes contextos e as melhores estratégias a adotar é um processo que consegui desenvolver ao trabalhar com estes alunos. Deste modo, as principais diferenças prendiam-se com a disciplina. A turma tinha um comportamento inaceitável, pelo que foi essencial, desde início, estabelecer regras de funcionamento. Outra das estratégias para manter o controlo da turma, foi realizar exercícios com estruturas semelhantes, de forma a diminuir os tempos de transição que, se fossem demorados, podiam promover questões de indisciplina.

“Relativamente à aula que lecionei, rapidamente consegui perceber as principais diferenças entre contextos. Pela idade, sinto que estes alunos têm muita motivação para as aulas e por isso dão sempre o máximo, mas, ao mesmo tempo, será um desafio muito maior ao nível da gestão e controlo da aula.”

(Reflexão semanal nº9, 9 de novembro de 2020)

Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1- Organização, gestão do Ensino e da Aprendizagem e desenvolvimento profissional

4.1.1. Contextualização concetual

Ao longo desta secção, irei refletir sobre a necessidade de educação do ser humano; sobre a legitimação da EF pelo contributo único para uma formação completa; sobre a minha conceção de ensino e, por fim, a forma como fui evoluindo ao longo do meu EP enquanto professor.

4.1.1.1. Necessidade de Educação do Ser Humano e contributo da EF para a sua emancipação

“A mais extraordinária propriedade do cérebro humano é a sua plasticidade, que lhe confere uma inesgotável potencialidade para responder a todos os estímulos.” Monteiro (2017, p. 73)

Na minha opinião, esta propriedade representa um dos principais fatores que faz com que o ser humano possa ser caracterizado como um ser com capacidades educáveis e distintas de todas as espécies. Esta ideia de distinção é fomentada pelas palavras de Savater (1997, p. 24) ao afirmar que “os demais seres vivos nascem já sendo o que definitivamente são, o que irremediavelmente serão, aconteça o que acontecer, enquanto para os seres humanos o que parece mais prudente dizer-se é que nascem para a humanidade”. O autor, ao afirmar que os restantes seres vivos nascem quase como um produto final, faz com que se admita que a sua capacidade de aprendizagem seja bastante reduzida. Em contrapartida, o mesmo autor defende que a nossa espécie se mantém, até ao final dos seus dias, aberta a novos saberes. Monteiro (2017) corrobora, ao afirmar que, embora existam períodos sensíveis para aprender, a capacidade de aprendizagem do ser humano perdura ao longo da vida.

Reitero ainda que o ser humano não é fruto de uma construção meramente biológica, uma vez que não possuímos uma determinação genética programada. Desta forma, para confirmarmos a nossa essência, é necessária

uma segunda gestação, onde somos influenciados pela relação que estabelecemos com outros seres humanos (Savater, 1997). Somos, indubitavelmente, marcados por um conjunto de crenças e valores que estão presentes na nossa sociedade, uma vez que a possibilidade de ser humano só se realiza, efetivamente, por influência das pessoas com quem nos queremos parecer. “Porque o que é próprio do Homem não é tanto o mero ato de aprender, mas sim aprender de outros homens, ser ensinado por eles” (Savater, 1997, p. 29). Este processo educativo de aprender pode ser informal (e.g. pelos pais) ou formal, quando é efetuado por uma pessoa ou grupo de pessoas designadas para isso.

No meu entendimento, este processo formal acontece de forma mais vincada na escola. Neste sentido, a escola, que enquanto instituição não sobrevive isolada do meio em que está inserida, deve funcionar como um espelho da sociedade. Assim, no seio de todas as aprendizagens, é essencial promover o desenvolvimento integral dos alunos. Os alunos devem aprender a viver em sociedade, respeitar o próximo, trabalhar em equipa, ser autónomos, lutar pelos seus direitos e respeitar os dos outros. Além das aprendizagens essenciais, como saber ler ou escrever, a escola tem, irremediavelmente, uma obrigação de querer cidadãos livres, com capacidade de refletir sobre as suas vontades, desejos, valores e obrigações. A escola tem então o dever de educar pessoas, transmitir aprendizagens e, acima de tudo, criar condições que permitam a sua emancipação.

A EF representa, na minha opinião, a disciplina do currículo escolar que melhor prepara os alunos para viver em sociedade. Numa disciplina que tem como matéria de ensino o Desporto, os alunos têm a possibilidade de adquirir competências essenciais através da sua participação. Desde logo, aprendemos a trabalhar em equipa, aceitar o erro (seja da própria pessoa ou de outra), percebemos o real valor da amizade, superação, resiliência e vontade de querer ser melhor todos os dias.

4.1.1.2. Estado da EF e a sua importância para formar cidadãos informados, fortes e emancipados

A EF luta com um problema de legitimação, sendo que, na minha opinião, se encontra num estado de crise, marginalizada e subvalorizada pelos próprios alunos e pelos restantes agentes educativos, tendo mesmo deixado de ter valor na média com que os alunos se candidatavam ao ensino superior (embora atualmente já tenha, de novo, valorização). Esta já era a minha opinião quando parti para o EP e, infelizmente, o que temia, veio a confirmar-se. No início do ano letivo, foi notória a falta de motivação que muitos alunos têm para a prática desportiva e a desvalorização da disciplina de EF por parte de professores de outras disciplinas. Um dos aspetos onde experienciei esta desvalorização foi nas reuniões de avaliação da minha turma, onde vi muitos professores de outras disciplinas a tentar subir as classificações de EF. Porém, quando o mesmo acontecia nas suas disciplinas, senti alguma intransigência em subir a classificação dos alunos, porque os mesmos não cumpriam os “parâmetros de avaliação superior”. Esta ideia deixa no ar que o processo de classificação em EF é diferente das restantes disciplinas e que nós, professores da disciplina, avaliamos sem atender a parâmetros específicos. Esta visão resulta de um entendimento da EF como um intervalo do trabalho sério das outras disciplinas, não existindo uma associação explícita da EF ao conhecimento ou aprendizagem (Nyberg & Larsson, 2014).

Outro dos pontos que alude o presente estado de crise prende-se com o facto de a “comunidade de profissionais da EF, no universo dos seus valores profissionais, não aceitar unanimemente nem dar prioridade à ideia de que a sua função primeira é ajudar os alunos a aprender” (Silverman, 1991, p. 4). Qualquer disciplina presente no currículo escolar confirma a sua legitimação pelo valor educativo, pelo poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo contributo para o bem-estar e realização das pessoas, resultando numa melhoria da sociedade (Graça, 2015).

Assim, importa justificar a sua legitimação no currículo escolar, e o primeiro aspeto a reforçar prende-se com a sua primeira palavra: “educação”.

Bento (1995) expressa a educação como um fenómeno fundamental do homem, ajudando-o a formar-se enquanto sujeito e pessoa. Refere, ainda, que falar da educação do homem significa falar de influências exercidas sobre ele, suscetíveis de serem relevantes do ponto de vista educativo. Desta forma, parece-me evidente o potencial que a EF tem neste sentido, por ser a disciplina do currículo escolar onde as relações interpessoais se manifestam de forma mais veemente. Esta interação ajuda os alunos a perceber a sua essência, ao construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo, valorizando o seu desenvolvimento integral.

A EF ganha importância por ser a disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade” enquanto sistema de comportamentos culturais marcado por normas, regras e convenções socioculturais (Bento, 1998). Nos tempos que correm, a corporalidade começou a desempenhar um novo papel, sendo que o corpo deixou de ser olhado como um objeto, passando a ser considerado uma parte essencial, ou mesmo a mais importante dimensão do *self* (Rose, 2001). De facto, o sistema educativo atribui importância educativa ao corpo porque “expressa a intenção de intervir na criação, configuração e modelação do corpo, ou não se alhear completamente deste processo” (Bento, 1999, p. 66). Não somos ninguém sem o nosso corpo, o corpo é o nosso primeiro matrimónio, sendo necessário educá-lo de forma a ser capaz de o conhecer, dominar, aceitar e gostar.

Deste modo, a EF é muito mais que o simples desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo. Crum (1993) aponta três principais papéis da EF, sendo eles: a estruturação do comportamento motor, aquisição de condição física e formação pessoal, cultural e social. O autor diz ainda que a EF, para passar na prova de legitimação, deve ser emancipatória, preparando os alunos para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural (Graça, 2014).

Assim, importa incorporar na EF práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos

valores do desporto (UNESCO, 2015). Desta forma, não podemos continuar a persistir em fórmulas gastas, pelo que há a necessidade de ensaiar novos caminhos, capazes de atrair e implicar a vontade e a energia dos alunos, num caminho de construção de experiências de aprendizagem desportivo-motoras ricas e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, 2003).

4.1.1.3. Concepções de Ensino que influenciaram a minha prática pedagógica

Quando falo das concepções, remeto, inevitavelmente, para o conjunto de crenças e valores em que me revejo e que moldam o meu pensamento sobre o que deve ser o ensino da EF e, acima de tudo, como acredito que deva ser conduzido. A seguir, irei discorrer sobre as concepções que orientaram a minha PP e que, conseqüentemente, tentei aplicar.

Crum (1993) afirma que as ideologias de EF das gerações de professores antigas eram marcadas pela perspetiva biológica (*“education of the physical”*), voltada para a aptidão física, e pela perspetiva pedagógica (*“education through the physical”*) com vista para o divertimento e controlo da turma. Estas perspetivas, que resultam num processo de ensino-aprendizagem voltado para a aptidão física e para o divertimento, esquecem aquele que deve ser o princípio essencial, que é o ensino (Batista & Pereira, 2014). Batista e Queirós (2015) afirmam que, surpreendentemente, estas práticas de ensino convencionais continuam a manifestar-se. Sou da opinião que estas duas perspetivas podem existir nas aulas, mas não podem ser vistas como os únicos objetivos a atingir, sendo que este deve ser sempre o do ensino. Tomando como exemplo as minhas aulas no ensino à distância, assumo que estas perspetivas biológicas ganharam força, porque no contexto específico, onde o sedentarismo prevalecia, era importante proporcionar aos alunos a prática de atividade física (França et al., 2020) com o intuito de tornar os alunos mais ativos. Ao mesmo tempo, ao pedir que os alunos apresentassem os planos de aptidão física de forma criativa (e.g. através de vídeos a exemplificar os exercícios), o meu propósito era que os alunos se divertissem a realizar este trabalho. No entanto, estes nunca foram os objetivos primordiais destas aulas. Além do suprarreferido, o meu objetivo era

que os alunos ganhassem competências para se manterem cidadãos ativos, conseguissem perceber e realizar de forma correta os exercícios e, por fim, conseguissem realizar os seus próprios planos de treino.

Enquanto professor, esta perspetiva de desenvolver aprendizagens aos meus alunos moldou todo o meu EP. Perceber se, através da minha ação, os alunos conseguiriam aprender, foi um dos meus principais objetivos. Foi esse o motivo que me levou a realizar o meu projeto de investigação sobre a performance dos meus alunos numa UD de Voleibol.

4.1.1.4. A minha evolução enquanto Professor: a constatação da necessidade de atender à individualidade de cada aluno

Uma das premissas que sempre moldou a minha forma de estar e pensar na vida, é que, nos dias de hoje, ser bom no que faço não chega. Ser muito bom, também não. Tenho de procurar, a cada dia, ser melhor, numa competição constante comigo. Esta forma de estar faz com que nunca me dê por contente, porque sei que há sempre espaço para melhorar. Como não podia deixar de ser, segui para este EP com as mesmas premissas, e, ao mesmo tempo, bastante motivado e com imensa vontade de colocar em prática tudo o que aprendi ao longo do meu percurso académico e desportivo.

Pretendia conseguir criar empatia com os meus alunos, porque acreditava que, se a relação entre professor e aluno fosse positiva, todo o processo de ensino-aprendizagem seria mais eficiente. Esta ideia surge porque encaro que as relações afetivas são muito importantes e, desta forma, se o clima fosse benéfico, os alunos estariam com maior predisposição para as aulas e para aprender. Porém, devo admitir que conseguir estabelecer a relação que pretendia com os alunos foi mais difícil do que esperava. De forma ingénua, pensei que iria encontrar uma turma em que todos os alunos gostassem da disciplina, de praticar desporto, de tentar ser melhor, evoluir ao máximo em todas as modalidades e que retirassem prazer das emoções que o Desporto proporciona. Em suma, pensei, erradamente, que ia encontrar uma turma onde todos os alunos fossem como eu. Felizmente, esta ideia dissipou-se rapidamente

e consegui perceber o que realmente significa atender à individualidade de cada aluno.

Os alunos não têm todos as mesmas motivações nem reagem de igual forma às diferentes situações. Assim, é preciso conhecer a pessoa que mora dentro de cada aluno para delinear as melhores estratégias para conseguir chegar a ele. Este processo refletiu-se na minha PP, por exemplo, ao nível do *feedback*. Percebi que para os alunos mais extrovertidos a minha comunicação podia ser mais assertiva, enquanto para os alunos mais introvertidos a minha forma de comunicar tinha de ser mais cuidada e numa simbiose entre correção e conservação da confiança dos alunos.

Outro dos aspetos a considerar coincide com aquilo que era o objetivo das minhas aulas. O facto de a maioria dos meus alunos não mostrar motivação para as aulas de EF, acrescido da minha vontade de querer estabelecer uma boa relação com os alunos, fez com que, inicialmente, a minha ideia de aula conseguida fosse uma aula em que os alunos se divertissem.

“Senti que os alunos gostaram da aula e foram embora felizes e isso para mim é muito importante, é sinal de que o trabalho foi bem feito.”

(Reflexão nº3, 27 de setembro de 2020)

Ao longo do tempo, fui percebendo que esta conceção de ensino, embora importante, não era aquela com a qual me revia (e revejo). O objetivo das minhas aulas seria sempre transmitir aprendizagens aos alunos, com o intuito de os preparar para uma participação autónoma na vida social e cultural (Graça, 2014). No entanto, de forma a aumentar a motivação dos alunos, considero que uma das premissas mais importantes foi a filiação que procurei desenvolver ao longo das aulas, uma vez que todos os alunos podiam sentir-se importantes e úteis para o sucesso da sua equipa (Hastie, 1998), e assim sentiam-se muito mais motivados.

Algo que sempre pautou o meu caminho foi ter as aulas bem organizadas, com estratégias bem definidas para atingir os objetivos das mesmas. Contudo, fui percebendo que quando algo não corria como pretendido, ficava algo nervoso, trazendo consequências negativas na minha atuação, por exemplo, na

instrução inicial. Desta forma, percebi a importância de pensar em estratégias alternativas, para que consiga estar preparado caso algo corra fora do planeado. Por exemplo, se criava um exercício para trabalhar um conteúdo específico e o mesmo não resultasse na prática, não podia fechar os olhos a esta situação de forma a cumprir com o estabelecido, devendo antes ter preparada uma estratégia secundária para colmatar possíveis falhas.

“Como o tempo estava incerto, e em caso de chuva um dos professores teria de ocupar um espaço do pavilhão, até bem perto do começo da aula não sabia quantos espaços teria para realizar a minha aula. Tal como na semana passada, esta incerteza podia ter feito com que começasse a aula mais nervoso, resultando numa instrução pouca clara e objetiva. Porém, talvez por já ter perspectivado que esta situação pudesse ocorrer, consegui manter os meus níveis de confiança para a aula, resultando num melhor controlo emocional e um começo de aula mais tranquilo e com um discurso fluido.”

(Reflexão semanal nº7, 26 de outubro de 2020)

4.1.2. Operacionalização do processo de ensino-aprendizagem

Nesta secção, irei apresentar aquilo que foi a minha grande vivência e desenvolvimento enquanto EE. Cumulativamente, apresento a forma como utilizei os modelos e estilos de ensino para desenvolver aprendizagens nos meus alunos e, ao mesmo tempo, atender às diferentes fases do meu processo evolutivo. Para isso, nos pontos seguintes, vou expor aquilo que foram os problemas que encontrei ao longo do EP, e as estratégias que adotei para os resolver.

Para iniciar o processo de ensino-aprendizagem, é necessário começar com uma fase inicial de planeamento, no entanto, todo este processo foi bastante condicionado pela situação pandémica que enfrentámos. Similarmente, alguns dos problemas que encontrei ao longo do EP foram transversais a todo o ano letivo, logo, vou explicar as estratégias que utilizei para debelar estes problemas e de que forma proporcionaram o meu desenvolvimento enquanto professor. Um

destes problemas prendeu-se com o tempo útil de aula, onde precisei de procurar as melhores estratégias para potenciar este tempo.

Posteriormente, como considero que o meu desenvolvimento foi gradual, estas estratégias vão ser explicadas de forma faseada ao longo dos três períodos. Para isso, no 1º período, mostro a dificuldade que tive para controlar o cumprimento de todas as regras que o grupo de EF estabeleceu e como tive a necessidade de adotar o MID, como consegui adotar estratégias para, depois de ultrapassar a dificuldade anterior, me aproximar da minha conceção e como lidei com a baixa motivação. No 2º período, falo do contexto de lecionar num formato de ensino à distância e de todas as conquistas que alcancei, nomeadamente ao estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo e ao envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Por último, no 3º período, apresento a maneira como utilizei a análise de vídeos como forma de desenvolver a consciência tática dos meus alunos, a forma como aumentei a sua responsabilização através do MED e, por fim, o meu estudo de investigação ao analisar o desenvolvimento do envolvimento e da performance da turma ao longo de uma UD de Voleibol.

A seguir podemos encontrar o quadro (quadro 1) com o resumo daquilo que foi a minha PP, com as modalidades lecionadas, os problemas que encontrei, os estilos e modelos adotadas, as estratégias implementadas e a evolução que senti ao longo do EP.

Quadro 1 - Distribuição da minha prática pedagógica.

Período	Turma	Modalidade	Problemas detetados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
1º	TR	Badminton; Atletismo; Orientação;	-Tempo útil da aula; -Capacidade de tomar decisões no momento; -Motivação dos alunos; -Relacionamento entre alunos;	-MED e MID; -Estilo de autoavaliação;	-Roteiros de aula e trabalho por estações; -Formato de competição sempre presente; -Pensar antecipadamente em todos os constrangimentos que podem acontecer;	-Gestão eficaz do tempo útil da aula; -Capacidade de antever situações desviantes; -Planear estratégias alternativas;
2º	TR	Dança; Treino Funcional;	-Motivação dos alunos; -Controlo do processo de ensino/aprendizagem; -Conhecimento sobre o estilo de dança (salsa);	-Combinação entre MID e algumas características da AC; -Estilo de descoberta divergente e estilo de programa individual;	-Recurso a meios audiovisuais e <i>feedback</i> individual; -Salas simultâneas; -Desafios semanais; -Estimular a criatividade das apresentações dos alunos;	-Construção de uma relação muito positiva com os alunos; -Alunos com maior predisposição para a prática de exercício físico; -Aumento da envolvimento dos alunos;
	TP	Voleibol;	-Controlo da turma; -Tempo útil de aula;	-MAPJ e MID; -Estilo de comando;	-Elaborar exercícios com estruturas semelhantes; -Utilizar sinais que indiquem a interrupção da tarefa; -Estabelecer regras desde início;	-Diminuição de comportamentos desviantes; -Aumento do tempo de empenhamento motor;
3º	TR	Voleibol;	-Tempo útil da aula; -Fracca cultura desportiva;	-Combinação entre MED e MAPJ; -Estilo de programa individual	-Recurso a meios audiovisuais; -Criação de ficha com sinalética da arbitragem; -Alunos criam os exercícios do aquecimento; -Equipas homogéneas; -Em competição, os alunos registam os resultados;	-Maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; -Aplicação híbrida do MED e MAPJ; -Gestão eficaz da aula;

Nota: AC: Aprendizagem Cooperativa; MED: Modelo Educação Desportiva; MID: Modelo Instrução Direta; TP: Turma Partilhada; TR: Turma Residente;

4.1.2.1. As dificuldades de planeamento em contexto de pandemia

Para combater a pandemia que enfrentamos, o mundo teve de se adaptar a um conjunto de medidas de prevenção, com o intuito de reduzir a probabilidade de infeção. Similarmemente, o grupo de EF também teve de se adaptar ao contexto vivido e determinar um conjunto de regras que condicionou a realização do planeamento anual.

Um destes condicionalismos prendeu-se com o uso dos balneários, uma vez que a EC possui apenas quatro e com dimensões reduzidas. Desta forma, para assegurar o distanciamento, os mesmos só podiam ser utilizados por quatro alunos de cada vez, tornando-se necessário criar grupos de balneário, que tinham de manter a estrutura o mais idêntica possível com a planta da sala de aula. O objetivo desta medida era criar “bolhas”, para que, em todas as disciplinas, os alunos estivessem em contacto sempre com os mesmos colegas. Cada grupo possuía, no máximo, cinco minutos para equipar e cinco para desequipar e tratar da higiene pessoal. Concomitantemente, o grupo constatou que, em cada bloco de aula, um balneário só podia ser utilizado por uma turma, porque o processo de ter todos os alunos equipados era bastante demorado. Assim, só quatro turmas podiam realizar aula prática, enquanto as outras tinham de adotar estratégias alternativas, como caminhadas, jogos *Quizz*, ou, no caso do meu NE, lecionar Orientação. O facto de haver turmas que não podiam realizar a componente prática, obrigou a que o *Roulement* com a distribuição dos espaços que cada professor tinha para lecionar fosse dividido em subperíodos de três semanas, para que cada turma não ficasse sem componente prática por um período mais alargado.

“Tendo em conta que no segundo subperíodo nas aulas de quinta-feira não tinha balneário para equipar, optei por lecionar Orientação durante essas quatro semanas. A minha escolha recaiu por esta modalidade uma vez que os alunos não precisam de se equipar para poderem realizar estas aulas. Optei também por só lecionar quatro aulas porque muito possivelmente no segundo e terceiro período voltarei a ter subperíodos sem espaço e posso aproveitar essas aulas para retomar a modalidade.”

(Reflexão final 1º período)

Achei a medida sensata, mas ao mesmo tempo não consegui compreender alguns pontos. O *roulement* era construído antes do início de cada período (ver anexo 1), sendo enviado aos professores algumas semanas antes do início dos mesmos. Esta medida fez com que apenas fosse possível realizar o planeamento período a período. Consequentemente, como os subperíodos eram de apenas três semanas, havia dificuldade em dar continuidade às UD, porque estávamos constantemente a mudar de espaço. No entanto, devo realçar a abertura de outros professores para trocar os espaços, de forma a tentar harmonizar melhor esta distribuição e ser possível lecionar as modalidades durante mais aulas. Este foi mais um dos pontos em que foi possível verificar o bom ambiente e civismo que, de forma geral, existia dentro do grupo de EF.

Independentemente destes constrangimentos, algo fundamental para proceder ao planeamento da minha turma, foi a análise do Programa Nacional de EF³ e do documento das aprendizagens essenciais do ano de escolaridade da minha TR. O facto de se tratar de uma turma do 12ºano, faz com que se admita um regime de opções no seio da turma, que possibilita que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência. Neste sentido, nas matérias a lecionar, os alunos devem escolher duas modalidades de jogos desportivos coletivos (gráfico 2), ginástica ou atletismo (gráfico 3), dança e duas das restantes (gráfico 4). Em relação a este regime de opções, sou da opinião que é bastante pertinente, uma vez que os alunos estão prestes a concluir a escolaridade obrigatória e um dos objetivos é que permaneçam cidadãos ativos na sua vida adulta. Assim, faz todo o sentido que se desenvolvam dentro das modalidades da sua preferência, porque, à partida, serão as modalidades que vão praticar fora do contexto escolar. Desta forma, na primeira aula, apliquei o inquérito das modalidades a lecionar, para perceber as escolhas dos alunos e poder conceber a composição curricular. Os gráficos que se seguem representam estas escolhas:

³ Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física 10º,11º e 12º anos: *cursos científico-humanísticos*. Autores: Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J.

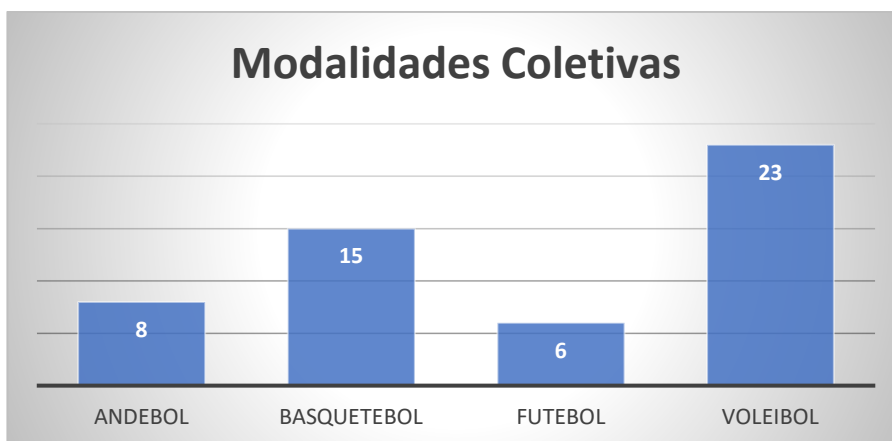


Gráfico 2 - Modalidades coletivas.

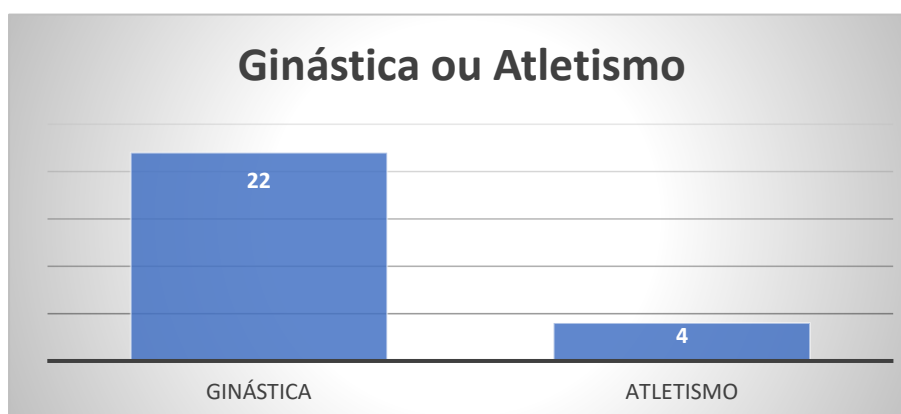


Gráfico 3 - Ginástica ou Atletismo.

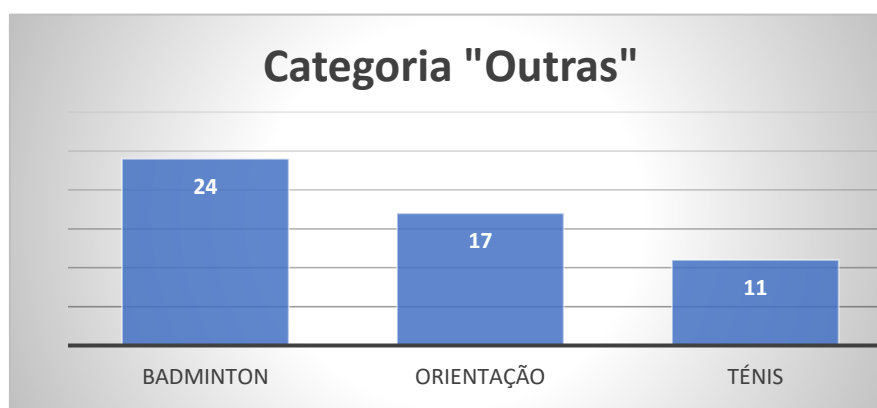


Gráfico 4 - Categoria "Outras".

Pela análise dos gráficos, é possível perceber que a escolha dos alunos recaiu em voleibol, basquetebol, ginástica, badminton e orientação. Porém, não foi possível lecionar algumas das modalidades escolhidos pelos alunos. Desde logo, a escola decretou que seria proibido lecionar ginástica pela impossibilidade

de manter todos os objetos devidamente desinfetados. Depois, pelo *roulement* da distribuição dos espaços, não foi possível ter o espaço necessário para desenvolver todas as modalidades escolhidas e, por fim, durante o 2º período, pelo ensino à distância que o nosso país estabeleceu. Assim, as modalidades lecionadas foram badminton, orientação e atletismo no 1º período, dança e aptidão física no 2º período e voleibol no 3º período.

Neste seguimento, após perceber quais as modalidades a lecionar e em que momentos, o passo seguinte foi realizar as UD. Neste processo, todas as indicações da PC facilitaram uma melhor organização dos conteúdos. Ter conhecimento prévio da experiência da turma nas diferentes modalidades e do nível geral que apresentaram, permitiu-me ter uma maior percepção de qual era o ponto de partida.

4.1.2.1.1. Unidade Didática: planear o caminho até às aprendizagens

Tal como mencionei, as indicações da PC foram essenciais para estabelecer os conteúdos a lecionar e a sua sequência ao longo das aulas, mas também, não menos importante, quais os modelos e estilos de ensino que devia adotar para atender às necessidades dos alunos. Estas indicações foram valiosas, principalmente no 1º período, porque, apesar de conhecer os traços gerais da turma, só depois de contactar com os alunos é que consegui ter uma real noção das suas particularidades. Deste modo, saber que na minha TR existiam muitas rivalidades e alunos que não se relacionavam, foi um dos aspetos a considerar, por exemplo, na criação das equipas ao longo do ano letivo. Consequentemente, as Avaliações Diagnósticas (AD) também tiveram uma enorme importância, por me fornecerem informações acerca do nível inicial dos alunos, tanto a nível motor como de conhecimento das diferentes modalidades. Com base nestas informações, podia então proceder à construção das UD.

As construções de todas as UD tiveram como base o modelo de Vickers (1990), que atende ao trabalho não só das habilidades motoras, mas também da cultura desportiva, conceitos psicossociais e condição física (anexo 2). Devo

confessar que os trabalhos destas três últimas componentes apareciam nas minhas UD com a tão famosa expressão “vão sendo desenvolvidas ao longo das aulas”, mas não tinham uma planificação específica. Ou seja, as mesmas eram trabalhadas, mas como consequência das tarefas ou modelos de ensino. Só a partir do 2º período, após reunião com o PO, é que estas componentes foram alvo de um planeamento mais específico e respetiva verificação. Por exemplo, no 1º período, no trabalho de condição física, os planos não eram específicos da modalidade que estava a ser lecionada. Esta preocupação surgiu após uma reflexão com o PO, depois de ser identificada a falta de força inferior dos alunos como possível justificação da dificuldade em realizarem o 3º toque na modalidade de voleibol. Assim, a partir deste momento, começou a existir a preocupação de atender às especificidades das modalidades e planear de acordo com as mesmas. Em relação aos aspetos psicossociais, o PO também sugeriu ao NE que, para uma maior perceção do cumprimento ou não dos alunos, podíamos criar uma secção no plano de aula, onde em cada aula ou exercício, podíamos colocar o que pretendíamos dos alunos em relação aos aspetos psicossociais.

Ainda na construção das UD, um dos aspetos fundamentais prendeu-se com a justificação das mesmas. A PC fez-nos ver a importância de serem realizadas de forma pormenorizada e sustentada ao nível da bibliografia. Assim, na justificação das minhas UD, procurava apresentar quais os modelos e estratégias que ia adotar, o porquê de optar pelas mesmas, a forma como os conteúdos eram distribuídos ao longo das aulas, antever todos os problemas/dificuldades e identificar possíveis estratégias para os solucionar. Todo este planeamento que precede o início da UD fez-me sentir muito mais preparado para lecionar as diferentes modalidades, pelo que corroboro com Metzler (2000), que afirma que é mais provável que o processo de instrução seja mais eficaz quando o professor faz um plano claro e coerente antes do início da unidade.

4.1.2.1.2. Planos de aula: percorrer o caminho até às aprendizagens

Metzler (2000) afirma que um bom planeamento da UD facilita imenso o planeamento de cada aula. De facto, uma UD forte e cuidada facilita o processo de construção dos planos de aula, porque sabemos, com clareza, quais os conteúdos e estratégias que queremos aplicar em todos os momentos. Desta forma, corroboro com o mesmo autor, que afirma que as UD e os planos de aula têm de ter uma forte congruência.

Neste seguimento, as UD acabam por planear o melhor caminho para chegar às aprendizagens, e os planos de aula fornecem as indicações precisas para chegarmos ao destino pretendido. Assim, torna-se essencial que o plano de aula seja claro e objetivo, para que o professor se possa guiar nesta caminhada. Por este motivo, em NE, tornou-se essencial criar uma estrutura que fosse clara e concisa para nós. Com base na nossa experiência de planeamento nas didáticas específicas do primeiro ano do mestrado e nos conselhos da PC, procedemos então à realização do mesmo. No entanto, ao longo do ano letivo, a estrutura que delineamos foi sofrendo algumas alterações, de forma a atender às nossas necessidades.

Em relação à estrutura do plano (ver anexo 3), este continha o cabeçalho e a parte principal da aula. O cabeçalho era composto pela hora, data, duração da aula, local, material, modalidade lecionada, função didática, conteúdos, e objetivos da aula. Já na parte principal, podíamos encontrar a parte da aula (inicial, fundamental e final), duração do exercício, conteúdo, situação de aprendizagem/esquema e critérios de êxito.

Logo nas primeiras aulas, percebi a necessidade de as descrições das situações de aprendizagem serem concisas. Durante a aula, quando tinha alguma dúvida, se a informação estivesse sintetizada, era mais fácil encontrar a resposta ao que procurava. Quando as descrições eram muito longas, perdia algum tempo à procura das respostas, fazendo com que ficasse algo nervoso, interferindo na minha atuação. Além disso, ao longo do tempo, fui percebendo a importância dos esquemas. Nestes momentos de dúvidas, com esquemas

detalhados da forma como estruturava os exercícios, bastava visualizar os mesmos para encontrar as respostas que procurava.

Por fim, após aula observada do 3º período, o PO sugeriu-nos que acrescentássemos nos nossos planos os aspetos psicossociais que queríamos que estivessem presentes em cada exercício. Esta indicação foi bastante valiosa, porque nos permitiu ter uma maior perceção sobre se os conceitos psicossociais que planeávamos na UD estavam a ser cumpridos.

4.1.2.2. Problemas transversais ao longo do ano letivo

Nesta secção irei apresentar os desafios que tive de enfrentar ao longo de todo o ano letivo e, ao mesmo tempo, as estratégias que implementei para os conseguir dissipar.

4.1.2.2.1. Estratégias para otimizar o tempo útil da aula

Como é de esperar, além dos constrangimentos ao nível do planeamento, as medidas preventivas que o grupo de EF estabeleceu tiveram uma forte repercussão nas aulas. Um dos principais constrangimentos, como já foi referido, prendeu-se com o tempo que os alunos demoravam a equipar. Neste sentido, na minha turma, tinha presente sete grupos de balneário, sendo que dois grupos eram do sexo masculino e cinco grupos do sexo feminino. Em todas as aulas precisava de 25 minutos para ter todos os alunos equipados e, no final da aula, o primeiro grupo partia para o balneário quando faltavam 25 minutos para o término da aula.

Em relação a este problema, não havia nada que eu pudesse fazer para o eliminar. O que pude fazer, foi procurar as melhores estratégias para diminuir o seu impacto, uma vez que gerava diminuição do tempo útil da aula. Estas estratégias foram importantes para potenciar as aprendizagens dos meus alunos, porque, como concluiu um estudo de Costa (1988), as turmas que revelam maiores ganhos de aprendizagens, revelam ter tido maior tempo útil de aula.

No início, recorri a roteiros de aula (ver anexo 4), para que, conforme se equipassem, os alunos pudessem começar imediatamente com empenhamento motor. Para isso, realizava a instrução inicial antes dos alunos se equiparem, no sentido de entregar os roteiros aos capitães e explicar a forma como a aula se iria desenrolar. Outra das estratégias utilizadas neste formato, foi conferir à aluna que não podia realizar a aula por possuir atestado médico, a função de coordenadora do aquecimento. Assim, à medida que as diferentes equipas saíam do balneário, sabiam para onde se tinham de deslocar e podiam começar o aquecimento.

“A aula foi realizada por estações e, em cada estação, os alunos tinham presente uma skill card com as instruções do exercício. Além disso, elaborei um roteiro de aula para os capitães, com todas as informações de como a aula se iria desenrolar, nomeadamente: a hora de entrada de cada equipa no balneário, o seguimento de estação para estação e uma tabela para registarem os seus tempos. No entanto, é sempre preciso realizar um aquecimento e, como tinha de estar mais preocupado com as estações, elaborei um roteiro de aquecimento para entregar às alunas com atestado. Assim, foram elas a coordenar o aquecimento. Com esta estratégia, sinto que as alunas que não podem realizar a aula ficam mais motivadas, por se sentirem úteis e por lhes ser dada, novamente, uma função com responsabilidade. Se vir que esta estratégia funciona, no futuro irei pedir-lhes para serem elas a criar o aquecimento.”

(Reflexão semanal nº8, 3 de novembro de 2021)

No entanto, em reunião reflexiva no final do 1º período com o PO, um dos temas que me fez refletir foi o facto de os alunos não estarem a realizar nenhuma tarefa que pudesse potenciar a sua aprendizagem, enquanto esperavam pela sua vez para equipar ou depois de desequipar. Esta reflexão fez-me perceber que não estava a rentabilizar o tempo útil e ao máximo e que havia espaço a melhorar. Para isso, comecei a planear tarefas para os alunos realizarem nestes tempos. Ao longo do ano letivo, as tarefas utilizadas foram:

- Utilizar questionários para verificar as aprendizagens dos alunos ou cultura desportiva;
- Atribuir papéis de responsabilidade, com os alunos a desempenharem diversas funções, tais como árbitro, treinador e repórteres, sendo que, para isso, em cada modalidade, construí uma ficha com as principais sinaléticas (ver anexo 5);
- Análise de vídeos, na modalidade de voleibol (este tema vai ser mais aprofundada mais à frente, no 3º período);

4.1.2.2.2. Estratégias para envolver os alunos impossibilitados de realizar aula prática no processo de ensino-aprendizagem

Tal como referi anteriormente, quando a PC me transmitiu que tinha na TR uma aluna que, por possuir atestado médico, não podia realizar aula prática, defini como objetivo procurar a sua máxima inclusão durante as aulas. No entanto, até ao início deste ano letivo, a aluna em questão e os alunos que de forma casual não podiam realizar aula prática, apenas estavam habituados a realizar relatórios de aula, onde tinham de descrever os exercícios que os colegas realizavam, indicar os objetivos e, por fim, fazer uma reflexão da aula. Os alunos passavam a aula na bancada, afastados dos colegas, aumentando ainda mais a sua exclusão. Por este motivo, não concordava com esta tarefa, uma vez que sabia que os alunos podiam aprender mais se estivessem inseridos nas dinâmicas da aula.

Desta forma, ao longo do ano letivo, procurei sempre encontrar funções e tarefas em que tivessem um papel importante e, ao mesmo tempo, pudessem desenvolver aprendizagens. Em relação à aluna com atestado médico, integrou sempre as equipas que se formaram ao longo do ano, e desempenhou funções como treinadora, coordenadora do aquecimento, tratamento de registos estatísticos, árbitra ou repórter. De forma gradual, a aluna deixou de realizar os relatórios e começou a ser incluída nas aulas, com papéis cada vez mais interventivos.

Ao mesmo tempo, demonstrei sempre preocupação em conversar com a aluna, perceber as suas necessidades e se se sentia bem fisicamente para realizar estes papéis. O seu desempenho nestas funções foi exímio, respondendo com níveis de responsabilidade e competência bastante elevados. Ao longo das aulas, achei importante referir, várias vezes, o excelente desempenho que a aluna mostrava nestas funções, porque merecia receber este reforço positivo tanto como os colegas.

“Por fim, nesta instrução, fiz um reforço positivo ao comportamento da aluna, que, impossibilitada de realizar aula por motivos de saúde, está sempre disponível a ajudar e cumpre com mestria as tarefas que lhe são dirigidas. A turma também reconheceu o trabalho meritório desta aluna.”

(Reflexão semanal nº11, 26 de novembro de 2021)

A própria aluna, nas reflexões de final de período e nas conversas que estabelecíamos, acabou por referir que se sentia muito mais integrada nas aulas com estas funções, e que o seu gosto pela disciplina tinha aumentado bastante.

“Acho que as aulas à distância decorreram muito bem. Apesar de não conseguir realizar as aulas como os meus colegas, senti-me incluída e tive várias oportunidades de participar nas aulas. Fico muito grata pela maneira como o professor se mostra sempre disposto para me ajudar e se esforça para me incluir na disciplina!

(Reflexão da aluna no final do 2º período, 25 de março de 2021)

4.1.2.3. 1º período: caminho para adotar estratégias centradas nos alunos

Em relação ao primeiro período, uma das medidas impostas pelo grupo de EF, na sequência desta situação pandémica, foi a proibição de contacto físico entre os alunos. Os alunos tinham de manter sempre o distanciamento de dois metros, além de que só podiam trabalhar com os membros do seu grupo de balneário. Para atender a esta situação, os professores deviam privilegiar as modalidades individuais e os espaços ao ar livre. Deste modo, as modalidades lecionados ao longo do 1º período foram badminton, orientação e atletismo.

4.1.2.3.1. O MID como facilitador da necessidade de criar rotinas

Relativamente a badminton (12 aulas), apesar do meu objetivo inicial passar pela implementação do MED, foi o MID que prevaleceu maioritariamente. Segundo Graça e Mesquita (2009), o MID caracteriza-se como um modelo que centra no professor a maioria das decisões, determinando de forma explícita as regras e rotinas de gestão e ação dos alunos. Assim, na primeira modalidade que lecionei, este modelo foi proveitoso para criar rotinas necessárias, para cumprir com as medidas que o grupo de EF estabeleceu.

Além disso, na AD, pude constatar que a sustentação do volante era quase inexistente, devido às enormes dificuldades técnicas que os alunos apresentaram. Como tal, utilizei este modelo para introduzir os diferentes batimentos, utilizando situações estruturadas, como, por exemplo, as sequências. Este tipo de tarefas permitiam utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expresso num tempo de prática motora elevada (Graça & Mesquita, 2009). Com este procedimento, o meu objetivo era trabalhar os diferentes batimentos num contexto mais fechado, de forma a estimular a repetição dos mesmos. Desta forma, os alunos aprendiam a realizar estes batimentos e, em contexto de jogo, sentiam-se mais capazes de os aplicar. No entanto, sinto que passei muito tempo focado na exercitação isolada dos batimentos, focando-me mais nos conteúdos que queria lecionar do que no jogo que caracteriza a modalidade. Este foi um dos aspetos que tentei alterar no 3º período ao lecionar voleibol.

No entanto, este tipo de modelos centrados no professor são caracterizados pela menor autonomia e envolvimento cognitivo por parte dos alunos nas tarefas, pelo que não são particularmente estimuladores do desenvolvimento pessoal e social (Bessa et al., 2017). Desta forma, estava a ir contra o meu objetivo de promover o desenvolvimento holístico dos meus alunos, possibilitar a vivência de experiências autênticas, desenvolver o gosto pela atividade física e estimular a sua autonomia.

4.1.2.3.2. Estratégias para iniciar a aplicação concetual na prática: atribuir responsabilidade aos alunos

De forma a libertar-me dos modelos de ensino centrados no professor, foi muito importante começar a adotar estratégias em que os alunos tivessem maior responsabilidade. Algumas das estratégias adotadas estão intimamente ligadas ao MED, uma vez que era o modelo que inicialmente tinha planeado implementar. Assim, ao implementar estas estratégias, o meu objetivo era possibilitar aos alunos experiências afetivas positivas e desenvolver o sentimento de competência e de gratificação pela modalidade (Mesquita & Graça, 2009), aproximando-me da minha conceção.

Siedentop (1994) integrou seis características do desporto institucionalizado no MED, sendo elas a época desportiva, a filiação, a competição formal, registo estatístico, a festividade e o evento culminante. A adoção gradual destas características ao longo das aulas revelou-se muito positiva para o envolvimento dos alunos.

Em relação à filiação, como os alunos só podiam trabalhar com os colegas do mesmo grupo de balneário, ficou decidido que cada grupo iria representar uma equipa. No entanto, como as equipas ficaram definidas pela planta de sala de aula, não foi possível garantir equipas homogéneas, havendo, depois, algum desnível na competição.

Outra das estratégias de responsabilização utilizada foi o recurso a *skill cards* (ver anexo 6), com as informações específicas dos exercícios a realizar. Desta forma, os capitães eram responsáveis por monitorizar os colegas, conferindo-lhes autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem. O uso das *skill cards* em combinação com os roteiros de aula, foram, na minha opinião, excelentes estratégias de responsabilização dos alunos, trazendo os mesmos para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, desde início que introduzi as funções de árbitro e treinador, de forma a promover a capacidade de liderança dos alunos. Assim, nos momentos em que não podiam estar em atividade, os alunos assumiam estas funções.

No que diz respeito à competição, pela impossibilidade das diferentes equipas jogarem entre si, adotei dois sistemas competitivos, sendo eles inter-equipas e intra-equipa. A competição inter-equipas foi realizada através de exercícios de sustentação, onde as equipas tentavam realizar o maior número de passagens de rede. Em relação à competição intra-equipa, era realizada através de jogo 1x1, sendo que, no final da UD, os alunos com mais vitórias, dentro de cada equipa, eram os vencedores. O meu objetivo era permitir que existisse competição através do jogo que caracteriza a modalidade. Cada aula correspondia a uma jornada, e os alunos eram responsáveis por registar todos os resultados. Depois, procedia ao tratamento dos dados e publicação da classificação na *classroom*.

4.1.2.3.3. Estratégias de “remediação” da baixa motivação dos alunos

Relativamente a atletismo (8 aulas), o maior problema que encontrei foi a falta de motivação dos alunos, algo de que já estava à espera, porque, como foi possível constatar anteriormente no gráfico 3, na escolha dos alunos entre atletismo e ginástica, apenas quatro optaram pela modalidade lecionada. Desta forma, o modelo utilizado foi o MED, uma vez que ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos (Mesquita & Graça, 2009). Acautelando estas componentes, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa (Charles, 2002).

Em relação à forma de organização da aula, optei pelo trabalho em circuito, onde os alunos passam pelas mesmas estações, mas em períodos diferentes (Gomes et al., 2017). O mesmo autor refere que este tipo de trabalho, muito utilizado no atletismo, é útil para promover a autonomia e cooperação. Ao longo deste formato, continuei a utilizar as *skill cards*, porque além de conferirem maior autonomia aos alunos, também me davam mais liberdade para supervisionar todos os alunos, podendo proceder aos devidos *feedbacks*, ao invés de estar sempre a explicar os exercícios nas diferentes estações.

No entanto, ao longo das primeiras aulas, foi notória a falta de motivação dos alunos, que se verificava na falta de empenho com que realizavam os exercícios. Consequentemente, esta falta de empenho fazia com que os objetivos da aula não se cumprissem. Uma das razões desta falta de empenho foi facilmente identificada pelo NE: o facto de emparelhar as equipas dos rapazes contra as equipas das raparigas, tornou a competição injusta, uma vez que os rapazes venciam com facilidade. Em nenhuma das modalidades lecionadas foi necessário realizar esta diferenciação, no entanto, no atletismo, revelou-se essencial.

“Outros dos aspetos a melhorar foi o emparelhamento entre equipas nas estações. Em três estações procurei que existisse competição entre as equipas e no emparelhamento, como por duas vezes chegam ao campo uma equipa masculina e uma feminina ao mesmo tempo, juntei as mesmas equipas no aquecimento e depois no seguimento das estações. Isto fez com que a competição não fosse justa e que os rapazes tivessem vantagem e, como sentiram facilidades em vencer, acabaram por não estar com máximo empenho. Nas próximas aulas devo ter este ponto em atenção e procurar que as duas equipas masculinas compitam uma contra a outra.”

(Reflexão semanal nº9, 2 de novembro de 2021)

Além disso, foi importante conversar com os alunos, de forma a perceber o que se estava a passar e que estratégias podia adotar para resolver os problemas. A principal justificação que me transmitiram foi a falta de competição em algumas estações.

“Como havia sentido pouco empenho perguntei, no final da aula, aos alunos o que se estava a passar. Um dos aspetos que me sugeriram foi haver competição nas barreiras. Como as alterações que os alunos falaram em nada alteravam os meus objetivos para as aulas, e como senti que eles estariam mais motivados, acabei por proceder a essas alterações”

(Reflexão semanal nº10, 9 de novembro de 2020)

Assim, comecei a criar situações de competições em todas as estações e dividi a competição por sexos. Como em cada estação trabalhavam duas

equipas ao mesmo tempo, e só tinha duas equipas masculinas, o processo de organização foi muito simples e os resultados não tardaram a aparecer. A competição aumentou os níveis de motivação dos alunos e, pelo facto de estarem a competir por sexos, aumentou os níveis de empenho de todos. Assim, os rapazes empenhavam-se mais porque já não ganhavam com facilidade e, as raparigas também, uma vez que a competição era mais justa. No final do 1º período, quando pedi aos alunos para fazerem uma reflexão das aulas de EF, este acabou por ser um dos assuntos mais comentados.

“Acho importante continuar a realizar competição entre equipas.”

“Gostei da possibilidade de competir com os meus colegas em atletismo.”

“Em relação à competição penso que tenha sido um bom método de trabalho”

“Competição traz motivação, já que faz com que exista um desafio a superar e impulsiona a melhoria individual e coletiva. A vontade de ganhar faz com que queiramos ser sempre melhores e os melhores!”

(Reflexão dos alunos no final do 1º período, 17 de dezembro de 2020)

No entanto, a reflexão que fiz e que acabei por preservar ao longo do EP, foi procurar ouvir os alunos e as suas intenções. Se o meu objetivo é formar alunos autónomos e responsáveis, acredito que também seja importante dar-lhes voz, de forma que estes sintam que as suas opiniões são valorizadas. Assim, deve existir um processo de negociação entre professor e aluno, para que exista um entendimento entre as duas partes que propicie o processo de ensino-aprendizagem. O professor deve funcionar como um mediador, avaliando as necessidades, interesses e capacidades dos alunos, de forma a adaptar as situações de aprendizagem de acordo com os seus objetivos. Desta forma, os alunos são também “coautores da instrução, que, em certa medida, é uma construção conjunta de professores e alunos, na medida em que partilham conhecimentos entre si” (Graça, 2015, p. 21).

4.1.2.3.4. Promover a transdisciplinaridade num contexto de leção atípica

Em relação a Orientação (4 aulas), mantive as mesmas características do MED que utilizei em atletismo. No entanto, as aulas foram bastante condicionadas pelo facto de os alunos, por não terem acesso ao balneário, realizarem a aula sem estarem devidamente equipados. Desta forma, a UD teve como principal objetivo rever conteúdos que tinham sido lecionados no ano anterior: interpretação e orientação pelo mapa, identificação da terminologia e saber usar o cartão de controlo.

Relativamente à competição, era dividida em dois parâmetros: tempo que demoravam a realizar o percurso e pela resposta a um questionário. Relativamente aos percursos, o NE deixou a sua marca na escola ao criar um conjunto de percursos dentro das suas instalações e no jardim que envolve a mesma (figura 6), e ao criar balizas idênticas às utilizadas nas competições (figura 7). Assim, queríamos partilhar o nosso trabalho com os restantes docentes, e mostrar uma alternativa às caminhadas. Os professores apreciaram o nosso trabalho e foi com agrado que vimos que foi bastante utilizado pelos mesmos.

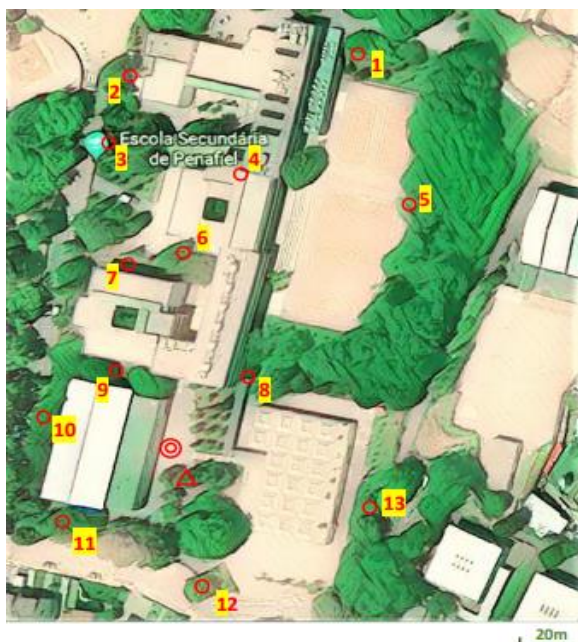


Figura 6 - Exemplo de percurso dentro da escola.



Figura 7 - Balizas criadas pelo NE.

Quanto ao questionário, o objetivo era potenciar o tempo útil da aula, verificar os conhecimentos das modalidades lecionadas até ao momento e promover a transdisciplinaridade. Para este fim, procurava perceber, junto dos professores do conselho de turma, quais as matérias das outras disciplinas que os alunos estavam a lecionar e incluía perguntas sobre as mesmas nos questionários.

4.1.2.4. 2º período: o desafio de envolver e conduzir os alunos às aprendizagens em contexto de ensino à distância

Em relação ao 2º período, após ter acesso ao novo *roulement*, realizei o devido planeamento e, tendo em conta os espaços que tinha disponíveis, as modalidades a lecionar seriam voleibol (9 aulas), ténis (8 aulas) e, novamente, por não ter acesso a balneário, orientação (3 aulas). No entanto, pelo agravamento da situação pandémica, as atividades letivas presenciais foram suspensas e adotou-se o regime de ensino à distância. Pelos benefícios que os seus conteúdos podem ter na vida e no pleno desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos alunos, era importante garantir a continuidade da EF em tempos de aulas remotas (Pedrosa & Dietz, 2020). Desta forma, foi necessário reestruturar o planeamento, pela impossibilidade de lecionar estas modalidades no novo formato. Para esta reestruturação, foi necessário atender, novamente, às indicações do grupo de EF. Assim, em reunião de grupo, ficou determinado que

as aulas deviam ter 60 minutos de trabalho síncrono e 30 minutos de trabalho assíncrono.

Consequentemente, em reunião de NE, procurámos perceber quais as modalidades possíveis de lecionar neste formato, e estabelecemos aptidão física e dança. Nesta fase, também aproveitei para refazer as equipas que vinham a trabalhar no 1º período, uma vez que as mesmas eram heterogéneas. Pelas indicações da PC, em dança, esta situação seria ainda mais exagerada, uma vez que algumas alunas já tinham praticado esta modalidade e estavam na mesma equipa. Desta forma, ao elaborar as novas equipas, tentei colocar pelo menos um aluno que a PC achava mais competente em dança, em cada uma das equipas.

Em relação à dinâmica das aulas, nos primeiros 40 minutos, a turma cumpria um plano de aptidão física e, nos últimos 20 minutos do tempo síncrono e na aula assíncrona, a modalidade lecionada era dança. Todas as estratégias implementadas ao longo deste período serão examinadas mais à frente, no entanto, tenho a convicção de que foi durante este formato de ensino que consegui criar uma relação muito positiva com os alunos. Além disso, através das estratégias de monitorização adotadas, passei a conhecer melhor a individualidade dos alunos, algo que se revelou bastante frutífero no 3º período.

4.1.2.4.1. Influência de uma relação afetiva (digital) positiva em contexto de confinamento

Nesta fase, pese o estado infeliz e desalentado que me invadia, sabia que nunca o poderia transparecer aos meus alunos. Ciente de que estes deviam estar a passar pelo mesmo sentimento, o meu objetivo foi tornar as minhas aulas como um refúgio em relação a todos os problemas que enfrentavam. Assim, sabia da importância de otimizar um ambiente de aprendizagem positivo, pelos desafios que ia encontrar neste formato de ensino. Para isso, Rosado e Ferreira (2015, p. 190) afirmam ser necessário considerar o sistema de relações entre professor e alunos, na medida em que é “num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais

elevados de participação podem ser conseguidos”. Além disso, o mesmo autor refere que o ambiente relacional pode afetar o processo de ensino, influenciando variáveis como motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social. Nesta linha de pensamento, a minha forma de estar nas aulas foi voltada para transmitir positividade e puxando, sempre, pelos alunos.

No entanto, o ambiente de aprendizagem também resulta de um encontro entre dois vetores, um vetor primário (agenda dos professores) e um vetor secundário (agenda dos alunos) (McCaughy et al., 2008). Os mesmos autores defendem que cada um destes vetores possui os seus pensamentos e emoções, que determinam o empenhamento das duas partes em concretizar os seus objetivos. Contudo, quando os dois vetores apresentam pensamentos divergentes, é necessário iniciar um processo de negociação. No início do ensino à distância, existiu uma situação em que foi necessário proceder a esta negociação, uma vez que o meu vetor e o vetor dos alunos se revelaram algo divergentes. Um exemplo prático prendeu-se com a falta de motivação dos na realização da aptidão física ao longo das primeiras semanas de aulas. Assim, tal como fiz no 1º período na modalidade de atletismo, procurei falar com os alunos, para perceber as suas opiniões sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido. A resposta destes foi unânime ao referir que o trabalho de aptidão era desgastante.

“Em relação às aulas, aproveitei o momento das salas simultâneas para perguntar aos alunos o que estavam a achar das aulas e se estavam satisfeitos com as dinâmicas da mesma. Os alunos disseram que estavam a gostar, mas que a parte da Aptidão Física era muito longa e que era fisicamente esgotante.”

(Reflexão semanal nº18, 9 de fevereiro de 2016)

Numa primeira instância, pensei que talvez devesse reduzir um pouco no tempo de Aptidão Física e aproveitar mais tempo a lecionar dança. No entanto, em reunião com o NE, a PC fez-me ver que se retirássemos tempo ao trabalho de Aptidão Física, o propósito deste trabalho não estaria a ser concluído. Assim,

foi necessário criar o tal processo negocial, sendo que o meu vetor teria de prevalecer. Rosado e Ferreira (2015) afirmam que a convicção, paixão e entusiasmo dos professores podem constituir uma arma negocial poderosa, já que esta energia pode fazer prevalecer o seu vetor e influenciar os alunos. Desta forma, para alcançar os meus objetivos, considero que o entusiasmo que transmiti à turma contagiou os seus próprios objetivos, sentimentos e emoções, aproximando-os daquilo que pretendia.

Segundo Costa (1988), é comum reportar este entusiasmo a comportamentos como energético, dinâmico, bom humor, uso da voz, espontâneo, sensação de excitação e vivo interesse do professor. Assim, acredito que este estado de entusiasmo surgiu de forma natural, uma vez que estes comportamentos fazem parte da minha maneira de ser e da minha personalidade. Além disso, acredito que o facto de não ter de estar preocupado em garantir que todas as regras de prevenção à pandemia que enfrentamos eram cumpridas, favoreceu a manifestação destes comportamentos da minha parte. Deste modo, ao longo das aulas, adotei muitas vezes o reforço positivo como resposta ao bom esforço dos alunos, uma vez que sentia que os restantes colegas acabavam também por se esforçar mais, à espera de que ouvissem o seu nome a ser valorizado. Aproveitei também para reagir com humor, por exemplo quando acontecia algum contratempo com a internet, de forma que a turma sentisse que os erros e problemas fazem parte do processo, e que não deviam desmotivar. Procurei ser bastante dinâmico, sendo que, quando as diferentes equipas apresentavam os planos, realizava algumas partes do mesmo de forma a motivar a turma. Procurei transmitir sempre a importância do trabalho que realizávamos, e para isso, procurei que todos estabelecessem objetivos individuais.

“Além disto, propus aos alunos que propusessem objetivos individuais no sentido de se transcenderem, de tentarem sempre superar-se.”

(Reflexão semanal nº17, 9 de fevereiro de 2021)

Estas e outras estratégias permitiram uma evolução significativa, tanto nos alunos, como no meu desenvolvimento enquanto professor. Nos alunos,

porque perceberam a importância deste trabalho e tornaram-se pessoas mais ativas, e em mim, enquanto professor, porque percebi que a minha postura nas aulas pode ter uma interferência positiva no empenho da turma.

“Em relação à Aptidão Física, senti por parte dos alunos uma maior predisposição para este trabalho, o que me deixou bastante contente porque senti que o meu discurso acabou por ter consequências positivas. Os alunos estavam mais motivados para este trabalho e mais preocupados com as questões relacionadas com a sua saúde.”

(Reflexão semanal nº18, 16 de fevereiro de 2021)

Todos estes fatores resultaram num ambiente de aprendizagem positivo, mas também numa maior envolvimento dos alunos e em aprendizagens que considero significativas. Os próprios alunos, no final do período, acabaram por referir a criação deste ambiente positivo ao longo do 2º período.

“A disciplina de EF foi a disciplina que nos permitiu ter uma maior interação entre alunos e professores, graças às ideias inovadoras do professor que tentou sempre desafiar-nos a tornar melhores indivíduos.”

“Durante este período acho que o professor sempre esteve bem e deu o seu melhor. Não tenho sugestões nenhuma porque o professor sempre foi incrível e soube cativar os alunos.”

“Em geral, conseguimos superar todas as dificuldades, atingimos várias metas e é notória a ligação que se criou e que permitiu alcançar este resultado.”

“Foi bom ter uma aula que me obrigava a sair da cadeira e ser mais ativa.”

“Quanto ao professor, penso que é bastante compreensivo e tenta explorar vários campos de modo a tornar as aulas mais apelativas. Admiro a diversidade de conhecimentos e atividades dinamizadas pelo professor de modo a incentivar os seus alunos, ainda para mais neste tempo de aulas à distância.”

“Penso que o professor é um ótimo professor de EF e que deveria estar orgulhoso de si mesmo.”

“Independentemente da situação que nos encontramos, toda a turma se sentiu, incluindo eu, motivada a praticar exercício físico mais frequentemente.”

“Acho que o professor sempre se disponibilizou para ajudar e teve ideias inovadoras e interessantes que me motivaram ainda mais para as aulas.”

“Considerarei estas aulas mais produtivas do que estava à espera, a aptidão física foi puxada o que foi bom porque consegui aperceber-me dos resultados e a boa-disposição do professor deu-nos a capacidade de estarmos mais à vontade.”

(Reflexão dos alunos no final do 2º período, 25 de março de 2021)

4.1.2.4.2. A importância do scaffolding pedagógico no investimento dos alunos nas apresentações de Aptidão Física

Como já referi, nos primeiros 40 minutos de aula, os alunos realizavam um plano de aptidão física, sendo que os mesmos eram concebidos por mim. No entanto, os planos eram apresentados alternadamente pelas diferentes equipas. Para isso, enviava os planos atempadamente pela *classroom*, de forma que os alunos tivessem tempo de preparar as apresentações. Esta medida foi muito importante, uma vez que incitava os alunos a manter contacto entre si, para prepararem as apresentações. Em relação a estas apresentações, utilizei estratégias de *scaffolding*, que se revelaram bastante positivas. Os alunos conseguiram, de forma progressiva, uma maior independência ao longo das apresentações, ao mesmo tempo que conseguiam atingir uma maior compreensão (Chen et al., 2012).

Desta forma, para as primeiras apresentações, enviava os planos de treino (ver anexo 7) com todas as informações, desde o tipo de trabalho que iam realizar, *links* onde podiam ver a melhor forma de exemplificar os exercícios e indicações sobre exercícios alternativos. No entanto, ao transmitir todas as informações, os alunos estavam apenas a ser meros reprodutores das

informações que enviava. Por este motivo, para a segunda ronda de apresentações, procurei atribuir aos alunos um papel mais ativo nas decisões.

“De uma forma geral, todos os grupos se prepararam devidamente, com demonstrações corretas e conseguindo apontar os principais erros que não devem ser cometidos. Mas terminada a primeira ronda há sempre aspetos que podem ser melhorados. Desta forma, sugeri à turma que apresentassem exercícios alternativos aos exercícios mais complexos, que tomassem a iniciativa de corrigir os colegas que estivessem a realizar os exercícios de forma incorreta e tentei incitar os alunos a serem mais criativos nas apresentações, através de vídeos, de PowerPoint, que tentassem ser eles os responsáveis por encontrar músicas para a aula, etc.”

(Reflexão semanal nº18, 20 de fevereiro de 2021)

Assim, na segunda ronda de apresentações, deixei de enviar os planos com os *links*, de forma a incentivar a pesquisa dos alunos e, por fim, os alunos tinham de sugerir exercícios alternativos para os exercícios mais vigorosos. Ao pedir estes exercícios alternativos, pretendia que os alunos conseguissem perceber qual o grupo muscular que estava a ser trabalhado e escolhessem um exercício menos intenso, mas para trabalhar o mesmo grupo. Esta medida foi um sucesso, na medida em que as apresentações dos alunos evoluíram de forma exponencial. Esta evolução foi sempre acompanhada de perto pelo meu *feedback*, uma vez que, quando os alunos tinham alguma dúvida, entravam em contacto comigo e eu sugeria algumas ideias.

“O primeiro grupo preparou um vídeo com a explicação dos exercícios, com exercícios alternativos, apontaram as principais determinantes técnicas e, embora com algumas dificuldades, tentaram corrigir os colegas (...) Na segunda aula, o grupo 2 preparou um PowerPoint com vídeos dos exercícios e das determinantes técnicas, mas aconteceram alguns problemas de internet e a apresentação teve um problema a meio.”

(Reflexão semanal nº 20, 2 de março de 2021)

Ao longo das semanas de ensino à distância, os alunos mantiveram esta dinâmica de trabalho, com apresentações cuidadas que me deixaram orgulhoso.

Sinto que, apesar do formato de ensino, consegui continuar a lecionar de acordo com a minha concepção. Ou seja, através das estratégias de *scaffolding*, consegui que os alunos desenvolvessem a sua autonomia, consegui trabalhar a aptidão física e promover aprendizagens aos meus alunos.

4.1.2.4.3. A importância de consciencializar os alunos acerca do seu (baixo) nível de aptidão física para despertar maior preocupação

Numa fase inicial do ensino à distância, em que os alunos mostravam pouca motivação para o trabalho de aptidão física, verifiquei que o nível de aptidão física era, na grande maioria dos alunos, baixo. Deste modo, considerei importante encontrar alguma estratégia para consciencializar os alunos em relação a este fator.

Segundo Polito e Farinatti (2003), nos adolescentes, em repouso, é esperado que a FC esteja entre os 76 e 84 batimentos por segundo e para o final de um treino, é esperado que a FC seja de 75% da FC máxima. Assim, comecei a pedir aos alunos que monitorizassem o valor da sua FC antes e após realizarem o plano de aptidão. Consequentemente, o NE criou uma folha no *Excel* (ver anexo 8), onde registávamos os valores de todos os alunos. Nesta folha, criámos intervalos de apreciação, de forma que os alunos tivessem uma maior perceção dos seus índices físicos. Se o valor dos alunos fosse aproximado dos 75% da FC máxima, o valor era verde e o nível de aptidão do aluno era positivo, se apresentasse valores de 10 batimentos por segundo acima ou abaixo dos 75%, o valor era amarelo e, por fim, se apresentasse 15 batimentos acima ou abaixo, o valor seria vermelho e o nível de aptidão do aluno seria negativo.

Através desta estratégia, os alunos conseguiram ter uma maior perceção dos seus baixos níveis de aptidão física e constataram a necessidade de se tornarem pessoas ativas. Similarmente, considerei essencial apelar a que os alunos tentassem, dentro das suas possibilidades, praticar exercício fora das aulas de EF.

“Apelei também aos alunos para que, dentro das suas possibilidades, procurassem ter mais momentos de atividade, seja através de corridas,

caminhadas, ou outros exemplos, sendo que o que realmente importa é a saúde deles e que assim estariam a contribuir para o próprio bem-estar.”

(Reflexão semanal nº18, 16 de fevereiro de 2021)

A resposta ao meu apelo foi positiva, uma vez que, na aula seguinte, dois alunos me transmitiram que ouviram o meu conselho e tiveram a preocupação de realizar exercício físico.

“Uma prova disso foi dois alunos terem dito que depois do meu discurso se lembraram de mim e fizeram caminhadas no fim de semana. Este ponto deixou-me orgulhoso por ter tido uma influência positiva fora do contexto da EF, ou seja, consegui incitar os alunos a uma maior prática de atividade física.”

(Reflexão semanal nº19, 23 de fevereiro de 2021)

Esta resposta positiva por parte destes alunos, fez com que pensasse em criar uma competição que incentivasse a prática de exercício físico. Como já demonstrei, a competição teve resultados muito positivos no 1º período, logo, considerei que também aqui podia ser importante para promover a motivação dos alunos para uma prática regular de exercício físico.

4.1.2.4.4. A importância de promover a prática de exercício fora das aulas

Para estimular a prática de exercício físico, introduzi uma competição entre as diferentes equipas. Assim, em cada aula, era criado um desafio: os alunos, em 30 segundos, tinham de tentar realizar o máximo de repetições que conseguissem de um determinado exercício. Os alunos gravavam-se a realizar o desafio para comprovar o número de repetições e enviavam-me o vídeo, para fazer o registo dos valores para a competição (ver anexo 9).

Além disso, por cada vez que os alunos realizassem algum tipo de atividade física e o comprovassem através de fotografia, recebiam nova pontuação, que podia ainda aumentar se algum familiar ou animal de estimação os acompanhasse. Esta medida foi muito importante para manter os alunos ativos, ao mesmo tempo que transferimos esta necessidade para as suas famílias.

A envolvimento dos alunos e, de forma progressiva, dos familiares, foi verdadeiramente notória. Esta competição revelou-se realmente positiva, uma vez que, no início do ensino à distância, nenhum aluno realizava exercício físico fora das aulas, mas, com esta competição, a maioria da turma tornou-se ativa.

4.1.2.4.5. Do MID à AC: da aprendizagem reprodutora à envolvimento enquanto equipa nas atividades de aprendizagem

Tal como referi anteriormente, a segunda parte da aula ficou destinada ao ensino de dança, nomeadamente *sa/sa*. Assim, nos últimos 20 minutos de aula síncrona e nos 30 minutos de aula assíncrona, esta foi a modalidade lecionada. No ensino desta modalidade, na parte de aula síncrona, ensinava os diversos passos aos alunos, sendo que o modelo instrucional que prevaleceu foi, novamente, o MID. Desta forma, explicava e demonstrava cada um dos passos, com o objetivo de fornecer o modelo correto de execução. Procurava apresentar aos alunos uma descrição visual e verbal, ao mesmo tempo que utilizava palavras-chave para focar a atenção do aluno no essencial de cada um dos passos (Graça & Mesquita, 2009).

No entanto, verifiquei ser impossível controlar as aprendizagens de todos os alunos durante a aula. Para solucionar este problema, os alunos começaram a filmar-se a realizar os passos que lecionava e a enviar-me através do *WhatsApp*. Assim, no final de cada aula, podia verificar, de forma individual, as dificuldades de cada aluno e proceder ao respetivo *feedback* que cada um precisava. No caso dos alunos com mais dificuldades, recorri também a vídeos individuais, ou seja, enviava um vídeo a identificar e corrigir os erros. Ao mesmo tempo, colocava na *classroom* um vídeo onde exemplificava cada um dos passos lecionados.

“Após enviarem as tarefas, respondo a cada um dos alunos, fazendo sempre as minhas considerações e transmitindo feedbacks de forma individual. Um dos motivos para pedirmos os vídeos aos alunos prende-se com a dificuldade em ver todos os alunos, uma vez que se torna praticamente impossível conseguir observar 26 alunos no computador.”

(Reflexão semanal nº17, 9 de fevereiro de 2021)

Posteriormente, na parte assíncrona da aula, através das salas simultâneas, os alunos tinham a possibilidade de continuar a trabalhar os passos em equipa. Nesta fase, apliquei algumas orientações do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Como mencionei, ao entrar para o ensino à distância, criei novas equipas e, em cada uma, procurei incluir um aluno que tivesse maior competência nesta modalidade. Com isto, pretendia que estes alunos, ajudassem os colegas com mais dificuldades nas salas simultâneas (Dyson & Casey, 2016). Deste modo, os alunos trabalhavam em grupos pequenos, estruturados e heterogéneos, com o objetivo de, em conjunto, dominarem o conteúdo de ensino (Dyson & Casey, 2016). Assim, ao adotar este modelo, seria muito mais fácil para mim gerir todo este processo de passar por todas as salas, porque sabia que todos os grupos conseguiam trabalhar de forma independente, enquanto não passava pelas suas salas.

“A segunda parte da aula será destinada à lecionação de Dança, nomeadamente de Salsa. Esta será lecionada na segunda parte da aula, onde irei ensinar os passos aos alunos e depois, nas salas simultâneas, os alunos têm a possibilidade de continuar a treinar os passos com os seus colegas, sendo que passarei sempre por todas as salas para os poder ajudar. Os alunos também têm a possibilidade de passar o tempo de aula assíncrono a treinar e a enviar todas as tarefas solicitadas”

(Reflexão semanal nº17, 9 de fevereiro de 2021)

Como referi, durante as aulas em que ensinava os passos, todos os alunos tinham de enviar os seus vídeos. Desta forma, assegurava a interdependência positiva, uma vez que as equipas só tinham sucesso se todos enviassem os vídeos. Tal como Dyson e Casey (2016) afirmam, os alunos trabalhavam em conjunto para atingir o sucesso e todos contavam para completar as tarefas. Segundo os mesmos autores, a responsabilidade individual traduz-se na obrigação de todos os alunos se esforçarem para cumprirem com a sua parte da tarefa. Salvo raras exceções, todos os alunos eram muito responsáveis e enviavam os seus vídeos, logo, a responsabilidade individual ficou assegurada. Em relação à interação face a face, os autores declaram que

deve existir um líder (na minha turma eram os alunos com mais competência na modalidade) que apoie os colegas, mas todos devem ter um papel na equipa. Esta necessidade de todos terem um papel aconteceu, por exemplo, na fase de construção das coreografias, quando apenas um aluno por equipa precisava de me enviar vídeo. No entanto, para assegurar que todos trabalhavam, em cada aula, era um aluno diferente a ter de enviá-lo. Em relação às habilidades interpessoais e de pequenos grupos, os autores reiteram que todos os alunos participem, ouçam, tomem decisões, encorajem os colegas e tomem decisões compartilhadas. Esta relação foi notória na construção das diferentes coreografias, uma vez que todos os alunos tinham um papel ativo, porque todos foram responsáveis por escolher pelo menos um dos passos a introduzir na coreografia. Por fim, em relação ao processamento de grupo, os alunos deviam ter uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento do grupo. Isto foi algo que também aconteceu na construção das diferentes coreografias, uma vez que devia ser possível todos os elementos da equipa conseguirem executar o nível de dificuldade que queriam implementar na coreografia.

“No que concerne à Dança, os grupos iniciaram a preparação da coreografia e notei os alunos muito motivados. Na primeira aula tentei apresentar algumas ideias aos grupos, apelando à sua criatividade. Todos os grupos quiseram acrescentar outras músicas à música inicial e parecem já ter ideias bem definidas do que pretendem fazer.”

(Reflexão semanal nº20, 2 de março de 2021)

Apesar de todas as dificuldades sentidas, a consideração final foi realmente muito positiva. Numa situação adversa, consegui envolver todos os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Uma prova evidente foi numa aula em que uma aluna faltou e teve a preocupação de entrar em contacto comigo para lhe explicar os passos que tinham sido ensinados nessa aula.

“Um dos pontos que me marcou de forma positiva foi uma aluna que faltou na última aula, me ter enviado mensagem a avisar, e ter tido a preocupação de ir à classroom ver quais os passos que ensinei, ter tentado

aprender sozinha e me ter enviado um vídeo a realizar os passos. Atitudes como esta deixam-me muito orgulhoso dos meus alunos, porque mesmo que demonstrem dificuldades, como é o caso desta aluna, dão sempre o seu melhor para tentarem aprender.”

(Reflexão semanal nº19, 23 de fevereiro de 2021)

A palavra com que resumo esta fase foi orgulho. Orgulho de sentir que os alunos sentiam que as minhas aulas eram um porto seguro, em saber que os ajudei a ultrapassar esta fase complicada, em ter envolvido os alunos no processo, conferir experiências autênticas e, mais importante, aprendizagens. Um dos aspetos que me faz ter esta análise foi a vontade que os alunos tinham de estar na minha aula. Ou seja, todas as aulas tinham um tempo síncrono de 60 minutos, sendo que nos 30 minutos assíncronos, os alunos tinham a possibilidade de sair da aula. No entanto, quase todos os alunos permaneciam este tempo na aula. Além disso, pela forma como estavam envolvidos a criar as coreografias ou a preparar as apresentações, pediam para ficar mais tempo na aula, fazendo com que muitas aulas acabassem depois da hora.

“Os alunos tiveram um comportamento realmente notável demonstrando sempre um imenso cuidado e uma preparação irrepreensível. O que retiro de mais positivo neste ensino à distância é o cuidado e valor que os alunos mostraram por todo o trabalho efetuado. Senti, sem qualquer margem para dúvidas, que os alunos tiveram uma preocupação com a minha disciplina que muitas vezes não acontece. Esta foi a minha maior conquista, perceber todo o envolvimento que consegui que os alunos revelassem.”

(Reflexão nº 23, 23 de março de 2021)

4.1.2.5. Turma partilhada: novo contexto e a necessidade de adaptação

Relativamente à TP, devido à interrupção do ensino presencial, apenas foi possível lecionar quatro aulas, na modalidade de voleibol. Apesar da curta experiência, a possibilidade de viver um contexto diferenciado da minha TR, nomeadamente ao nível da disciplina, foi muito importante para, no futuro, perceber como devo atuar nestes contextos.

Em relação ao modelo de ensino, ao constatarmos que o comportamento da turma era prejudicial ao normal funcionamento da aula, optámos pelo MID e pelo estilo de comando, uma vez que nos permitia garantir o controlo da aula e disciplina, reduzindo a probabilidade de os alunos estarem em comportamentos fora da tarefa (Snoxell, 2014).

Ao utilizar este estilo, o objetivo era promover um maior controlo da turma, ao estabelecer os locais onde se iniciavam as tarefas, determinar o início e o fim das mesmas, assim como o ritmo das situações de aprendizagem (Gomes et al., 2017). Desta forma, o nosso objetivo era diminuir as situações de indisciplina, e, para isso, optámos por realizar exercícios com estruturas semelhantes, para que os alunos não tivessem grandes oportunidades de dispersar e ter comportamentos inadequados.

Além disso, de forma a manter os alunos motivados e empenhados, procurámos criar exercícios de competição. Para isso, aproveitámos os grupos de trabalho que a professora desta turma já tinha estabelecido, porque como os grupos de trabalho eram de quatro elementos, não permitia que os alunos tivessem tempos de espera alargados. Por consequência, o tempo de empenhamento motor dos alunos era elevado e, como resultado, os comportamentos de indisciplina desceram significativamente.

4.1.2.6. 3º período: Promover a consciência tática, exponenciar as competências psicossociais (e.g., responsabilidade, entusiasmo e filiação) e confirmar as aprendizagens dos alunos

No que se refere ao 3º período, após 2 semanas de ensino à distância, voltaríamos ao tão ambicionado ensino presencial. Nestas duas semanas de ensino à distância, após receber o *roulement* do 3º período, elaborei o devido planeamento, e estabeleci que a modalidade a lecionar seria voleibol. Além disso, o grupo de EF voltou a estabelecer novas regras para a retoma do ensino presencial e, felizmente, as medidas preventivas deixaram de ser tão rígidas. Os alunos deixaram de só poder trabalhar com os seus colegas do grupo do balneário e passou a ser possível realizar situações de jogo até 2x2.

Neste sentido, criei novas equipas, de forma a garantir a homogeneidade entre as mesmas, e desenvolvi algumas atividades com o objetivo de começar a preparar o retorno ao ensino presencial.

“De forma a respeitar os grupos de balneário, e ao mesmo tempo formar equipas equilibradas, tive de criar novas equipas e aproveitei este momento para transmitir as mesmas aos alunos. Ainda nesta apresentação, para que os alunos começassem a fomentar o espírito de equipa e a criar dinâmicas de trabalho, apresentei a atividade do “emblema”. Assim, os alunos devem construir um emblema, respondendo aos seguintes pontos: nome da equipa; lema/frase forte; cor do clube; mascote; local da sede; ídolo; grito e hino.”

(Reflexão semanal nº24, 4 de março de 2021)

4.1.2.6.1. Análise reflexiva de vídeos como forma de promover uma melhor compreensão dos aspetos táticos do jogo

(Karmour et al., 2016) afirmam que a aprendizagem tática dos alunos pode ser facilitada pelas tarefas de análise de vídeo. Desta forma, no tempo de aula assíncrono destas últimas duas semanas de ensino à distância, aproveitei para que os alunos analisassem vídeos de jogo 2x2 de voleibol, que incidissem em conteúdos que ia lecionar. O meu objetivo consistia em desenvolver nos alunos uma maior compreensão tática, uma vez que o recurso à análise de vídeos que mostrem aspetos táticos do jogo, podem promover níveis mais altos de perspicácia tática e envolvimento dos alunos (Koekoek et al., 2018). Além disso, Harvey e Gittins (2014) afirmam que a análise dos vídeos pode ajudar ao desenvolvimento da capacidade dos alunos em reconhecer os aspetos centrais do jogo, e favorece a oportunidade de introduzir novas ferramentas didáticas como o debate de ideias. Assim, procurei criar contextos onde os alunos tivessem de pensar sobre os problemas, em estratégias para os solucionar, e, através do debate, procurar encontrar diferentes respostas.

“Este debate começou de forma intermitente, uma vez que sinto que os alunos se sentem intimidados por responder a questões ou partilhar a sua opinião enquanto os colegas estão presentes. Isto vem das pequenas quezílias

que existem entre alguns elementos da turma, e por pensarem que as suas respostas iam ser alvo de gozo ou crítica por parte dos colegas. Neste momento procurei transmitir a importância destes momentos e que não existem respostas erradas. Existem diferentes opiniões, e através da partilha das mesmas, todos podem beneficiar pelas aprendizagens que ocorrem. Assim, depois de algum esforço, os alunos começaram a participar e gerou-se um bom momento de partilha de conhecimentos. Para isso, o questionamento foi essencial e revelou-se bastante positivo. Estes momentos de análise de vídeo e partilha de opiniões são algo que estará presente no ensino presencial, nos momentos em que os alunos esperam para poder utilizar os balneários.”

(Reflexão semanal nº25, 15 de abril de 2021)

Harvey e Gittins (2014) afirmam que, se os alunos debaterem as suas próprias decisões táticas, podem melhorar a sua tomada de decisão e a sua compreensão tática. Por estes motivos, e como forma de potenciar o tempo útil de aula, estes momentos de análise de vídeo também transitaram para o ensino presencial. No âmbito do meu projeto de investigação, as aulas de voleibol eram gravadas, pelo que aproveitava estes vídeos para recortar situações de jogo de cada uma das equipas. Assim, antes da aula, enviava os vídeos pelo *WhatsApp* para as diferentes equipas e, no início da aula, enquanto esperavam pela sua vez para utilizar o balneário ou, para os grupos que terminavam a aula mais cedo, depois de desequipar, procediam à análise e debate dos vídeos, identificando os aspetos positivos e negativos.

*“Em relação a este tempo de espera, e com o objetivo de potenciar o tempo potencial de aprendizagem, tenho a felicidade de gravar todas as aulas, o que me permite recortar alguns momentos com erros/ações bem-sucedidas dos alunos e enviar através do *Whatsapp* para os mesmos, de forma que estes possam analisar os seus vídeos e possam ter uma maior perceção de algumas situações que muitas vezes não conseguem ter no momento da aula. Desta forma, todos os alunos analisam os seus vídeos, seja no início ou no final da aula.”*

(Reflexão semanal nº29, 4 de maio de 2021)

4.1.2.6.2. Novo contexto de aplicação do MED: necessidade de incrementar a filiação e responsabilização dos alunos

Pelas valências do MED, sempre tive como objetivo conseguir implementar este modelo ao longo do EP. No entanto, pelas limitações em relações às regras que tinha de cumprir ou por estar numa fase inicial de DP, nem sempre foi possível aplicar todos os propósitos deste modelo. Ainda assim, dentro destas possibilidades, em todas as modalidades que lecionei, tentei sempre implementar algumas características deste modelo (e.g. filiação, competição, diferentes funções ou registo estatístico).

Com o início do 3º período, depois do grupo de EF ter estabelecido regras menos rigorosas e por estar numa fase de DP avançada, entendi que tinha todas as condições reunidas para voltar a aplicar o MED e introduzir dinâmicas que até aqui não tinham sido possíveis. Assim, ao lecionar voleibol, atribuí maiores níveis de responsabilidade aos alunos, que promoveram a criação de um contexto mais autêntico. Ao longo dos próximos pontos, irei desenvolver estas estratégias e o impacto que tiveram na dinâmica das aulas.

“A filiação promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo” (Mesquita & Graça, 2009, p. 61). Em relação à filiação, apesar de ter implementado desde o início do ano letivo, tenho a convicção que no 3º período o cunho afetivo que se verificou foi muito superior. Ao realizar a atividade do “emblema”, cada equipa definiu, por exemplo, a sua cor e, ao regressar ao ensino presencial, era possível distinguir todas as equipas, criando-se um contexto competitivo muito realista. Além disso, as equipas faziam-se acompanhar por elementos figurativos relativos ao emblema que criaram (figura 8), e algumas equipas criaram as suas músicas para apoiar os colegas nos momentos de competição (figura 9).



Figura 8 - Emblemas das diferentes equipas.

HINO

<p>Se tu quiseres, poderás ser, uma de nós!</p> <p>Winx! Quatro jogadoras em campo com uma treinadora de encanto Há uma força que nos junta, às cinco!</p> <p>Winx! Com um sorriso de encantar Basta um passe para ganhar E assim vamos vencer, as cinco!</p> <p>Se tu quiseres, poderás ser, uma de nós!</p> <p>Nascemos prontas para a bola dominar A aventura vai começar, lá no céu! Preparem-se porque iremos atacar Juntas iremos fazer história e alcançar a vitória.</p>	<p>E com a força de ser Winx! Quatro jogadoras em campo com uma treinadora de encanto, Há uma força que nos junta, às cinco!</p> <p>Winx! Nós vivemos cada jogo Com amor e alegria E assim vamos vencer, as cinco!</p> <p>Winx, não vamos desistir! Winx, iremos lutar Com a força que vai estar dentro Do grande círculo Winx!</p>
--	---

Figura 9 - Hino de uma das equipas.

Ainda dentro de cada uma das equipas, Siedentop et al. (2011) afirmam que os alunos devem aprender múltiplos papéis, tais como o de treinador, árbitro ou estatístico. Na modalidade de badminton e atletismo, estes papéis já tinham feito parte da dinâmica das aulas durante os momentos de competição. Em relação aos árbitros, elaborava uma ficha com as principais sinaléticas da arbitragem de cada modalidade e, durante os jogos, os alunos colocavam em prática os sinais e regras da modalidade. Em relação aos treinadores, queria que

os alunos fossem capazes de identificar os erros dos colegas e transmitissem os devidos *feedbacks*.

“Assim, aproveitei esta aula para introduzir as funções de árbitro e treinador. Elaborei um documento com os principais sinais de arbitragem e entreguei a cada uma das equipas para que estas, ao longo dos exercícios, não estando em atividade, fossem aplicando as regras e os sinais de arbitragem. Ao mesmo tempo, pedi aos alunos para assumirem funções de treinador. Os alunos tinham de estar atentos aos erros dos membros das suas equipas e tinham de ser eles a corrigir.”

(Reflexão semanal nº8, 4 de novembro de 2020)

Para este período, adotei a mesma dinâmica em relação aos árbitros, mas procurei atribuir um nível de responsabilidade acrescido aos treinadores, aproveitando o facto de, em todas as aulas, as diferentes equipas analisarem os seus vídeos e debaterem sobre os aspetos do seu jogo. Com base nos problemas que a equipa detetasse, os treinadores eram responsáveis por escolher exercícios para o aquecimento que tivessem como objetivo trabalhar esses mesmos problemas. Desta forma, os treinadores enviavam-me com antecedência a sua proposta de aquecimento e, em cada aula, cada equipa realizava a sua própria proposta.

“Nesta fase da UD, as equipas já são responsáveis por criar os seus exercícios para aquecer, sendo que todos têm de enviar os exercícios de forma atempada para que possa confirmar se os exercícios são adequados ao momento ou se é preciso realizar alguns ajustes. Esta estratégia acaba por trazer os alunos para o centro do processo, no sentido em que são responsáveis por escolher os exercícios que querem trabalhar, escolhendo exercícios onde possam também trabalhar alguns conteúdos onde sentem maiores dificuldades.”

(Reflexão semanal nº28, 29 de abril de 2021)

Posteriormente, após aula observada, também comecei a adotar esta estratégia na parte final da aula. Até à aula observada, a partir do momento em que os grupos começavam a partir para o balneário, os alunos que ficavam no

pavilhão realizavam jogos que já não contabilizavam para a competição. Assim, o PO fez-me ver que podia rentabilizar melhor este tempo, se voltasse a reagrupar as equipas, e estas trabalhassem de acordo com o que tinham sido as suas dificuldades na aula. Os próprios alunos consideraram esta estratégia muito positiva e, na reflexão do final do ano, referiram isso mesmo.

“Outro ponto positivo foi atribuir o próprio aquecimento ao respetivo grupo”

“Achei muito interessante poder realizar o aquecimento da minha equipa, uma vez que podia planear de acordo com as nossas dificuldades”

“Acho que foi bastante positivo o facto de o professor nos deixar planear o nosso próprio aquecimento, porque nos deu a oportunidade de preparar a aula de acordo com as nossas dificuldades”

(Reflexão dos alunos no final do 3º período, 15 de junho de 2021)

Outro dos pontos em que houve evolução na aplicação do MED neste período, teve a ver com a competição. Pela possibilidade de existir competição entre as diferentes equipas, procurei atribuir maiores níveis de responsabilidade aos alunos no desenvolvimento destes momentos (Graça & Mesquita, 2009). Para isso, encarei a UD como se fosse uma época e, em cada aula, criava um calendário competitivo para cada equipa, onde os alunos podiam aceder às diferentes jornadas, campos onde iam jogar, qual o seu papel e, por fim, um local para registar os resultados (ver anexo 10).

Por fim, Graça e Mesquita (2009) afirmam que cada época termina num evento culminante que deve ser revestido de um carácter festivo. Ao longo das diferentes modalidades, pelo facto de ter realizado sempre competição, estes momentos foram recorrentes. Nestes momentos, os alunos votavam na equipa *fairplay*, equipa mais festiva e para o prémio de melhor jogador, existindo valoração de cada um destes prémios para a classificação final. No final destes eventos culminantes, procedia também à entrega de prémios, uma vez que Siedentop et al. (2011) afirmam que os professores devem premiar os vencedores da classificação, a performance dos alunos e o *fairplay*.

Na figura 10, estão representados alguns dos prémios que os alunos receberam ao longo dos eventos culminantes das diferentes modalidades.



Figura 10 - Prémios atribuídos nos eventos culminantes.

Todo os eventos culminantes e entregas de prémios resultavam em momentos verdadeiramente autênticos, com os alunos a assumirem que ficavam bastante motivados em dar o seu melhor e em procurar obter os melhores resultados.

“Também gostei de termos campeonatos em todas as modalidades, uma vez que sentia que o nosso esforço era valorizado todas as aulas para que na última aula, a minha equipa conseguisse alcançar algum dos prémios.”

“Foi o ano em que mais gostei de ter voleibol, porque desde o início que nos focamos muito no jogo e aplicar o que aprendíamos na situação de jogo para conseguirmos aprender e conseguir os melhores resultados enquanto equipa.”

“Vou sempre recordar das nossas entregas de prémios, a ansiedade daqueles momentos antes de perceber se tinha conquistado algum prémio fez-me perceber o que os jogadores sentem quando os vejo na televisão.”

(Reflexão dos alunos no final do 3º período, 15 de junho de 2021)

4.1.2.6.3. A necessidade de confirmar as aprendizagens dos alunos

Um dos meus principais objetivos ao longo do EP era promover aprendizagens aos meus alunos, ao mesmo tempo que promovia o seu desenvolvimento holístico. Desta forma, na última modalidade que lecionei, achei essencial para o meu desenvolvimento enquanto professor, realizar um estudo de investigação para confirmar o desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo dos meus alunos, para perceber se consegui cumprir com um dos meus principais objetivos.

4.1.3. Estudo: Análise do desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo durante a aplicação híbrida do Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

4.1.3.1. Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento da performance e do envolvimento no jogo dos alunos ao longo de uma unidade didática de voleibol onde foi implementado um modelo híbrido do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Pretendeu-se ainda analisar este desenvolvimento, em função do sexo dos alunos. Um total de 20 alunos (15 raparigas e 5 rapazes) do décimo segundo ano de escolaridade, com média de idades de 17,47 ($\pm 0,57$), participaram em dez aulas de uma UD de voleibol, que seguiram um contexto de aprendizagem MED e o desenvolvimento dos conteúdos MAPJ. A performance e envolvimento dos alunos foi avaliado em três momentos (pré-teste: aula 1, teste intermédio: aula 5 e pós-teste: aula 10) através do instrumento GPAI. Os resultados revelaram existir melhorias significativas na performance em jogo, do pré-teste ($M=0,88\pm 0,33$) para o pós-teste ($M=2,17\pm 0,94$), bem como no envolvimento no jogo, também do pré-teste ($M=234,9\pm 54,55$) para o pós-teste ($M=295,00\pm 56,45$). Ambos os grupos apresentaram melhorias significativas. Os rapazes a apresentar melhorias na performance do pré-teste ($M=0,95\pm 0,29$) para o pós-teste ($M=2,32\pm 0,57$), tal como as raparigas (pré-teste: $M=0,86\pm 0,35$; pós-teste: $M=0,88\pm 0,33$). Por fim, relativamente ao envolvimento no jogo, os dois sexos também apresentaram melhorias significativas, com os rapazes a evoluir do pré-teste ($M=237,40\pm 44,40$) para o pós-teste ($M=312,00\pm 33,35$) e as raparigas do pré-teste ($M=234,07\pm 58,92$) para o pós-teste ($M=289,33\pm 62,22$).

PALAVRAS-CHAVE: VOLEIBOL; PERFORMANCE; ENVOLVIMENTO NO JOGO; GPAI; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO ABORDAGEM PROGRESSIVA AO JOGO.

Abstract

The aim of this study was to analyze the development of the performance and involvement in the game of students throughout a didactic volleyball unit where a hybrid model of the Sports Education model (SE) and the Step Game Approach model (SGA) was implemented. It was also intended to analyze the development and involvement in the game, depending on the gender of the students. A total of 20 students (15 girls and 5 boys) from the 12th grade, with an average age of 17.47 (± 0.57), participated in ten classes of a volleyball didactic unit that followed a SE learning context and the development of SGA content. The performance and involvement of students was assessed in three moments (pre-test: class 1; intermediate test: class 5; and post-test: class 10) using the GPAI instrument. The results revealed that there are significant improvements in game performance from pre-test ($M=0.88\pm 0.33$) to post-test ($M=2.17\pm 0.94$) as well as in the involvement in the game, also from pre-test ($M= 234.9\pm 54.55$) to post-test ($M=295.00\pm 56.45$). Both groups showed significant improvements. Boys showed improvements in performance from pre-test ($M=0.95\pm 0.29$) to post-test ($M=2.32\pm 0.57$), as well as girls (pre-test: $M=0.86\pm 0.35$; post-test: $M=0.88\pm 0.33$). Finally, regarding the involvement in the game, both sexes showed significant improvements from pre-test ($M=237.40\pm 44.40$) to post-test ($M=312.00\pm 33.35$) and girls from the pre-test ($M=234.07\pm 58.92$) to post-test ($M=289.33\pm 62.22$).

KEYWORDS: VOLLEYBALL, PERFORMANCE, GAME INVOLVEMENT, GPAI, SPORT EDUCATION MODEL, STEP GAME APPROACH MODEL.

4.1.3.2. Introdução

Enquanto professor estagiário, um dos meus principais objetivos era desenvolver aprendizagens nos meus alunos. Assim, achei essencial para o meu desenvolvimento profissional, na última modalidade lecionada, realizar um estudo para analisar o desenvolvimento da performance e envolvimento no jogo dos meus alunos. Cumulativamente, como pretendia colaborar no desenvolvimento holístico dos alunos, tinha a convicção de que o MED e o MAPJ eram os modelos ideias a adotar, uma vez que os dois têm como intenção envolver os alunos de forma ativa e criativa na sua própria aprendizagem e que através do trabalho em equipa consigam atingir objetivos comuns (Dyson et al., 2004).

Em relação ao MAPJ, é um modelo que pode fornecer uma estrutura para o desenvolvimento da performance dos alunos em modalidades como o voleibol (Mesquita et al., 2005). Além disso, no MAPJ, os alunos são confrontados com problemas de jogo progressivos (passo a passo), que desafiam a sua capacidade de compreensão e performance atual (Araújo et al., 2015). No que concerne ao desenvolvimento da performance através da aplicação do MAPJ, Mesquita et al. (2005) revelam que o mesmo é eficaz, no entanto, os ganhos não se revelam uniformes, sendo que as raparigas evoluem mais que os rapazes.

Similarmente, o MED é um modelo pedagógico, criado por Siedentop (1994), para promover experiências ricas e autênticas aos alunos no contexto de EF. O mesmo autor refere que o MED tem como objetivo o desenvolvimento da literacia, entusiasmo e competência desportiva dos alunos (Siedentop et al., 2011). Assim, no que concerne à competência, Mesquita et al. (2012) reconhecem o potencial do MED no desenvolvimento das habilidades, performance e consciência tática.

Araújo et al. (2014) indicam que, apesar de reconhecerem o potencial do MED, existem alguns aspetos que precisam de maior investigação, sendo que o conteúdo do que é ensinado ao longo das aulas representa um desses aspetos. Desta forma, optei por conciliar o MED com o MAPJ, uma vez que o segundo apresenta formas de jogo modificadas e adaptadas ao nível de experiência dos

alunos, o que significa que é o repertório motor do praticante que define o teor do conteúdo de aprendizagem (Kirk & MacPhail, 2002).

Além disso, Araújo et al. (2015) afirmam que existem poucos estudos sobre o desenvolvimento da performance em modalidades não invasivas com implementação do MED. Assim, este estudo pode verificar se a implementação destes modelos pode promover o desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos. Além disso, a quantidade de estudos sobre o desenvolvimento da performance com professores estagiários continua a ser bastante parca.

4.1.3.3. Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo analisar (i) o impacto da implementação de um modelo híbrido, MED e MAPJ, no desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos, numa UD de voleibol e (ii) de que forma os níveis de desempenho e envolvimento podem variar de acordo com a variável sexo (rapazes e raparigas).

4.1.3.4. Métodos

4.1.3.4.1. Participantes

O presente estudo foi realizado numa escola secundária do distrito do Porto, com quem a FADEUP, no âmbito do MEEFEBS, tem protocolo para receber um determinado número de EE para que realizem o seu EP. Desta forma, a presente investigação foi implementada por um professor estagiário que se encontrava no último ano deste ciclo de estudos.

No que concerne aos participantes, pertenciam à TR do mesmo professor, sendo uma turma do 12^o ano de escolaridade. A turma era constituída por 26 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Quanto às idades dos participantes, eram compreendidas entre os 17 e 19 anos, sendo a média igual a 17,47 ($\pm 0,57$). Quanto à amostra final desta investigação, 6 alunos tiveram de ser retirados. Uma das alunas porque não realiza aula prática por possuir atestado médico, dois alunos porque faltaram a um dos momentos de avaliação

e, por fim, três alunos que, por terem de cumprir um período de isolamento no decorrer desta investigação, faltaram a um número considerável de aulas (quatro). Deste modo, este estudo apresenta um universo de 20 alunos (15 raparigas e 5 rapazes).

Apesar de o professor não conhecer o nível dos alunos nesta modalidade, era esperado um nível rudimentar, porque foi o mesmo nível que os alunos apresentaram no início de todas modalidades lecionadas até esse momento, e também porque não praticavam esta modalidade em EF desde o seu 10^o ano. No entanto, pelo gosto da turma em relação ao voleibol, por cinco alunos terem tido experiência no desporto escolar e pelo excelente nível de empenho e responsabilidade dos alunos ao longo do ano letivo, era esperado que o desenvolvimento destes fosse positivo. Outro dos fatores que faziam esperar este desenvolvimento, consiste no facto de os alunos já estarem familiarizados com o MED, uma vez que um estudo de Farias et al. (2019) verificou que a participação prolongada no MED gera melhorias no desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos. Ao longo deste ano letivo, os alunos trabalharam com algumas das suas características e, nos dois anos letivos anteriores, outros professores estagiários que realizaram o seu estágio com esta turma, implementaram este modelo.

4.1.3.4.2. As características híbridas MED e MAPJ da unidade didática

A UD de voleibol do presente estudo, foi constituída por dez aulas de 90 minutos, seguindo a forma de jogo 2x2. A estrutura das aulas seguiu as características do MED (e.g., equipas persistentes, competição formal e desempenho de diferentes papéis) e seguiu o desenvolvimento dos conteúdos MAPJ do 2^o nível (e.g., manchete, transição e ajustamento). A construção da UD teve como objetivo que os alunos conseguissem encadear as ações de jogo, desde o 1^o toque até ao 3^o toque (início da 3^a etapa).

Siedentop (1994), integrou seis características do desporto institucionalizado no MED sendo elas a época desportiva, a filiação, a competição formal, registo estatístico, a festividade e o evento culminante, sendo que todas foram introduzidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Antes do início da UD, foram criadas seis equipas de quatro elementos, sendo que na construção das mesmas procurou-se garantir a homogeneidade entre as diferentes equipas e a heterogeneidade dentro delas. Ao longo da UD, com a exceção das situações de competição, todas as equipas foram alocadas no seu próprio espaço e trabalhavam de forma individual. Durante as aulas, os alunos também analisavam o seu próprio jogo através da análise de vídeos, e com base nos problemas que identificavam, tinham de escolher exercícios apropriados para o seu próprio aquecimento. Numa fase mais adiantada da UD, os capitães também foram incumbidos em escolher os exercícios para refinar as habilidades técnicas em que sentiam maiores dificuldades

No que concerne à época desportiva, reportasse à UD sendo que existiu um momento inicial em que as equipas participavam em jogos cujo resultado não tinha valoração para a competição. A partir da aula quatro começou a existir competição formal em todas as aulas. Similarmente, foi criado um cronograma com os participantes em cada jogo, de forma que todos os alunos tivessem o mesmo tempo de jogo.

Nos momentos em que os alunos não estavam em atividade física, assumiam diversas funções (e.g., treinador, árbitro e jornalistas), de forma a experienciarem os diversos papéis existentes no Desporto e assim enriquecerem a sua cultura desportiva. Dentro destes papéis, ao longo da UD procurou-se atribuir cada vez mais responsabilidade aos alunos. Por exemplo nos treinadores, estes foram sendo cada vez mais chamados a assumir maior responsabilidade pela instrução durante as tarefas. Numa fase inicial, apenas eram incumbidos por observar os colegas e emitir o *feedback* que achassem correto, depois passaram a escolher os exercícios do próprio aquecimento e, por fim, as tarefas de refinamento. Além disso, em cada aula, uma equipa ficava encarregue de explicar um dos exercícios a toda a turma. O professor enviava o exercício atempadamente, as equipas analisavam e esclareciam as suas dúvidas e, na aula, apresentavam e demonstravam às restantes equipas.

No que concerne aos conteúdos lecionados, corresponderam aos da segunda etapa de aprendizagem do MAPJ. Nesta fase, o jogo é caracterizado pela escassa organização (Mesquita et al, 2015). Desta forma, a nível ofensivo

foi importante introduzir a noção de recebedor/não recebedor, num processo em que a comunicação foi essencial. Os alunos deviam ser capazes de comunicar com o colega no sentido de se responsabilizar pelo 1º toque e jogar a bola para perto da rede. Quanto ao colega, devia deslocar-se para a rede com o objetivo de realizar o segundo toque. Este processo tem o nome de transição, correspondendo à ação sem bola que liga sequencialmente duas ações (Mesquita et al, 2015). No processo defensivo, foi necessário trabalhar as zonas de responsabilidade, onde os alunos deviam perceber se a bola devia ser jogada por si ou pelo companheiro. Para este processo, o ajustamento mereceu especial atenção, pela necessidade de adequarem a sua posição corporal à trajetória da bola. Numa fase intermédia da UD, quando os alunos começaram a ter maior sucesso nas questões táticas e depois de existir um maior domínio do passe de frente, foi necessário introduzir a manchete para facilitar o processo de receção.

Similarmente, ao longo da UD também foram adotadas algumas modificações às regras do jogo, com o intuito de facilitar a ocorrência de sucesso e para enfatizar determinado conteúdo. Neste sentido, foram utilizadas modificações por exagero (e.g., ser obrigatório realizar três toques) e modificações por representação (e.g., poder realizar duplo toque na receção). As informações relativas à UD estão presentes no Quadro 2.

Quadro 2 - Unidade didática de voleibol.

Aulas	Conteúdos	Modificações	Objetivos	Papel dos alunos
1	Jogo 2x2;	_____	Avaliar o nível inicial dos alunos em situação de jogo 2x2.	-Organizar por equipas; -Seguir o cronograma dos jogos.
2 e 3	Passe de frente, deslocamentos, diferenciação de papéis, ajustamento e jogo 2x2;	- Possibilidade de realizar auto passe; - Possibilidade de servir dentro do campo; -Obrigatório realizar dois toques.	-Introduzir as habilidades técnicas em situação de cooperação 1x1, realizando com sucesso as componentes críticas; -Identificar papéis de responsabilidade de recebedor e não recebedor, em situação 2x2, comunicando ao colega a intenção de receber e o colega a dirigir-se para a rede; -Trabalhar o ajustamento, em situação de cooperação 2x2, de forma a adequar a posição	-Organizar por equipas,; -Escolher adversários para jogar; -Realizar os exercícios do professor.

		corporal em relação à trajetória da bola.		
4	Transição e jogo 2x2 (início da competição);	-Possibilidade de realizar auto passe; -Possibilidade de servir dentro do campo; -Obrigatório realizar três toques.	-Trabalhar a transição, em situação de cooperação e jogo 2x2, procurando sempre uma nova posição para agir (realizar o primeiro toque e preparar para atacar); -Realizar jogo 2x2, com o objetivo de pôr em prática os conteúdos lecionados ao longo das aulas.	-Organizar por equipas; -Escolher adversários para jogar; -Preparar o próprio aquecimento.
5	Jogo 2x2;	_____	-Analisar o nível dos alunos a meio da UD, em situação de jogo 2x2, para perceber os conteúdos que necessitam de continuar a ser exercitados e os que podem ser consolidados.	-Conceber o próprio aquecimento; -Seguir o cronograma de jogos e desempenhar as diferentes funções.
6,7 e 8	Refinamento (passe de frente, manchete e serviço), manchete e jogo 2x2;	-Conquistar ponto depois de realizar três toques tem uma valoração de dois pontos.	-Realizar manchete, em situação de jogo, quando a trajetória da bola é baixa e tensa; -Promover a finalização com passe colocado, observando o espaço vazia e realizando passe para as zonas desprotegidas.	-Conceber o próprio aquecimento e exercícios de refinamento; -Seguir o cronograma de jogos e desempenhar as diferentes funções.
9 e 10	Torneio 2x2; Evento Culminante;	_____	- Realizar a avaliação sumativa, em situação de jogo 2x2, pondo em prática os conteúdos lecionados durante a UD.	-Participar nos jogos e cumprir as diferentes funções.

4.1.3.4.3. Fidelidade da implementação dos modelos

De forma a garantir a fidelidade dos modelos, foi utilizada uma lista de verificação com dez itens com *benchmarks* que Araújo et al (2015) adaptaram de Hastie et al. (2013) e Pereira et al. (2011) (quadro 3). Ao longo da UD, os dois EE do NE do professor investigador ficaram responsáveis por observar todas as aulas e verificar se os itens eram cumpridos. Os itens 1, 3, 4, 5, 7, 8 e 9 representam as *benchmarks* do MED, enquanto os itens 2, 6 e 10 representam as *benchmarks* do MAPJ. Os dois EE concordaram que os modelos foram aplicados de forma integral em todas as aulas.

Quadro 3 - Benchmarks de Araújo et al (2015) (adaptado de Hastie et al., 2013 e Pereira et al., 2011).

Benchmarks/Aula	1	2	3	...	10
1- Um grupo de alunos vai para uma área residente e começa a aquecer em conjunto;					
2- As tarefas em observação são formas básicas de jogo, tarefas semelhantes a jogos ou tarefas de aquisição, que deve ser reduzido ao mínimo;					
3- Os alunos praticam junto do seu grupo/equipa sob a direção de um líder de pares;					
4- O conteúdo das tarefas está relacionado com o nível do MAPJ que está a ser ensinado durante a unidade;					
5- Os alunos permanecem como parte do grupo e são facilmente identificados ao longo da aula e das tarefas;					
6- Todas as tarefas estão relacionadas com a forma de jogo que está a ser ensinada;					
7- Os registos de desempenho são mantidos pelos alunos;					
8- Os alunos realizam tarefas especializadas dentro do seu grupo/equipa;					
9- As pontuações dos resultados dos alunos contam para um sistema de pontuação formal e público;					
10- Foram realizadas alterações ao jogo formal;					

4.1.3.4.4. Procedimentos

Para ser possível gravar as aulas e realizar este estudo, foi necessário recolher consentimento informado dos participantes e respetivos encarregados de educação. Para isso, foi explicado a todos os intervenientes qual o objetivo do estudo, qual o propósito das gravações, quem podia aceder às mesmas e qual o papel de cada interveniente durante toda a investigação. Desta forma, aos alunos, foi explicado que a sua função passava pela participação normal nas aulas.

4.1.3.5. Recolha de dados

De modo que os alunos pudessem analisar recortes de vídeo do seu desempenho ao longo da UD, todas as aulas foram gravadas. No entanto, para a realização desta investigação, foram estabelecidos três momentos, em que o objetivo era analisar o desenvolvimento da performance e envolvimento dos

alunos em jogo. Para isso, foram utilizadas duas câmaras para a gravação das aulas. Estas foram colocadas em cada canto da bancada, de forma a conseguir um plano elevado e aberto, em que fosse possível distinguir de forma clara todos os alunos e avaliar todas as ações.

Estes três momentos corresponderam ao pré-teste (PreT) (aula 1), teste intermédio (IntT) (aula 5) e pós-teste (PosT) (aula 10), em que os alunos foram avaliados em situação de jogo 2x2. De forma a garantir que todas as variáveis se mantinham em todos os momentos de avaliação, os alunos foram sempre avaliados a jogar contra a mesma dupla e no primeiro jogo que realizavam na aula. Cada jogo tinha a duração de dez minutos, sendo que o tempo codificado era contínuo, uma vez que não foram feitas paragens quando a bola saía do terreno de jogo.

4.1.3.5.1. Codificação da performance e envolvimento no jogo

No presente estudo, para a codificação da performance e envolvimento dos alunos, foi utilizado um instrumento de avaliação baseado no *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin et al., 1998), adaptado para o voleibol por (Mesquita, 2006). Os criadores primários do GPAI, Oslin et al. (1998), afirmam ter construído este instrumento para avaliar comportamentos que demonstrem compreensão tática, bem como a habilidade de resolver problemas táticos, ao selecionar e aplicar as melhores habilidades. Além disso, Mesquita et al. (2015, p. 111) afirmam que este instrumento nos permite avaliar “os indicadores de natureza técnica, mas, prioritariamente, os de natureza tática, como sejam a tomada de decisão e as ações do jogador sem bola “. Desta forma, é possível garantir que estamos a avaliar aquilo que foi o grande enfoque do trabalho realizado ao longo da UD com o MED e MAPJ.

Foram analisados todos os índices de performance do GPAI aplicados ao voleibol (Mesquita et al., 2015): tomada de decisão (TD), ajustamento (AJ), eficiência das habilidades (SE), eficácia das habilidades (SEF), performance no jogo (GP) e envolvimento no jogo (GI). Relativamente a estes índices, os mesmos autores referem que: Índice de TD refere-se à realização de opções apropriadas sobre o que fazer (e.g., no serviço, colocar a bola no espaço

vulnerável); Índice de AJ refere-se às ações sem bola que o aluno realiza, tendo em conta o que é solicitado no jogo (e.g., na recepção, deslocar-se rapidamente para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola); Índice de SE refere-se à forma como as habilidades são realizadas (e.g., na manchete, colocar os membros superiores unidos, estendidos e em supinação); Índice SEF refere-se ao resultado da execução (erro, continuidade, ponto). Por fim, é possível avaliar a GP ao realizar a média aritmética destes quatro índices e o GI pelo somatório de todas as ações realizadas.

Para proceder ao cálculo destes valores, foi utilizado o método de contagem de Mitchell et al. (2006), onde as ações dos alunos eram contabilizadas como apropriadas/eficazes ou inapropriadas/ineficazes. No final, estes valores eram contabilizados e, através das fórmulas que constam na figura 11, os diferentes índices podiam ser calculados.

$$\text{Envolvimento no Jogo} = n.^{\circ} \text{ de decisões apropriadas} + n.^{\circ} \text{ de decisões inapropriadas} + n.^{\circ} \text{ de execuções eficientes das habilidades} + n.^{\circ} \text{ de execuções ineficientes das habilidades} + n.^{\circ} \text{ de execuções eficazes} + n.^{\circ} \text{ de execuções ineficazes} + n.^{\circ} \text{ de ajustamentos apropriados} + n.^{\circ} \text{ de ações de apoio apropriadas.}$$

$$\text{Índice de Tomada de Decisão (ITD)} = n.^{\circ} \text{ de tomadas de decisão apropriadas} / n.^{\circ} \text{ de tomadas de decisão inapropriadas.}$$

$$\text{Índice de ações de Ajustamento (IAJ)} = n.^{\circ} \text{ de movimentos apropriados de ajustamento} / n.^{\circ} \text{ de movimentos inapropriados de ajustamento.}$$

$$\text{Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE)} = n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades eficientes} / n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades ineficientes.}$$

$$\text{Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF)} = n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades eficazes} / n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades ineficazes.}$$

$$\text{Performance em Jogo} = (\text{ITD} + \text{IAJ} + \text{IEE} + \text{IEF}) / 4$$

Figura 11 - Fórmulas para calcular os índices do GPAI adaptado ao voleibol (Mesquita, 2006).

Desta forma, todos os momentos foram avaliados com este instrumento e com esta metodologia, pelo professor estagiário responsável pela realização deste projeto de investigação.

4.1.3.6. Análise dos dados

Para o tratamento e análise dos dados foram utilizados os programas *Microsoft Excel* e SPSS 13.0 (*Statistical Package for the Social Science*). Para calcular a média e desvio-padrão dos diferentes índices ao longo dos três momentos, foram utilizados dados da estatística descritiva. Primeiro, aplicaram-se estes testes para toda a turma e, posteriormente, foram aplicados em relação aos dois géneros. Estes dados foram transportados para o SPSS e, por se tratar de uma distribuição não-normal, aplicou-se o teste não-paramétrico de Wilcoxon, definindo-se um valor de $p \leq 0,05$ para determinar se existiam diferenças significativas. Este teste foi aplicado, para cada um dos índices, a toda a turma e depois por géneros, entre: PreT e IntT; IntT e PosT; PreT e PosT. Foi ainda calculado o tamanho do efeito através da fórmula: $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$.

4.1.3.7. Resultados

No quadro 4 podemos verificar os resultados de toda turma, no que concerne à média e desvio-padrão de todos os índices nos diferentes momentos de avaliação, teste de Wilcoxon e o tamanho do efeito.

4.1.3.7.1. Global da Turma

Na presente secção está presente a análise do desenvolvimento da turma em todos os índices avaliados, de forma a verificar se o objetivo i) foi concretizado. Para isso, foram analisadas as melhorias entre cada um dos momentos, de forma a verificar se existiram diferenças significativas entre eles.

Índice de Tomada de Decisão

A TD evoluiu do PreT ($M=0,46 \pm 0,22$) para o IntT ($M=0,86 \pm 0,3$), revelando melhorias estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$). Do IntT ($M=0,86 \pm 0,3$) para o PosT ($M=1,80 \pm 0,88$) também existiu uma evolução na ordem dos 109%, revelando melhorias estatisticamente significativas ($Z=-3,883$; $p<,05$). Por fim, do PreT ($M=0,46 \pm 0,22$) para o PosT ($M=1,80 \pm 0,88$), também existiram diferenças significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$).

Quadro 4- Desempenho da turma em todos os Índices

	PreT	IntT	Post	PreT-IntT	IntT-PostT	PreT-PostT	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	z/p	z/p	z/p	r
TD	0,46 (0,22)	0,86 (0,30)	1,80 0,88	-3,920 0,000	-3,883 0,000	-3,920 0,000	0,88
AJ	0,50 (0,22)	0,88 (0,24)	1,85 0,61	-3,883 0,000	-3,920 0,000	-3,920 0,000	0,88
SE	0,45 (0,18)	1,18 (0,58)	2,13 1,19	-3,920 0,000	-3,920 0,000	-3,920 0,000	0,88
SEF	2,12 (0,98)	3,35 (1,27)	5,02 2,61	-3,099 0,002	-2,464 0,014	-3,920 0,000	0,88
GI	234,90 (54,55)	303,48 (74,61)	295,00 56,45	-3,435 0,001	-0,168 0,867	-3,305 0,001	0,74
GP	0,88 (0,33)	1,57 (0,45)	2,17 0,94	-3,883 0,000	-2,950 0,003	-3,920 0,000	0,88

TD: Tomada de Decisão; **AJ:** Ajustamento; **SE:** Execução Eficiente das Habilidades;
SEF: Execução Eficaz das Habilidades; **GI:** Envolvimento no jogo; **GP:** Performance no jogo;

Índice de Ajustamento

No que concerne ao AJ, do PreT ($M=0,50\pm 0,22$) para o IntT ($M=0,88\pm 0,24$) existiu uma melhoria de 76%, traduzindo-se em diferenças significativas ($Z=-3,883$; $p<,05$). Do IntT ($M=0,88\pm 0,24$) para o PosT ($M=1,85\pm 0,61$) continuou a haver melhorias na ordem dos 110%, existindo diferenças significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$). Por fim, do PreT ($M=0,5\pm 0,22$) para o PosT ($M=1,85\pm 0,61$) também existiram diferenças significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$).

Índice de Execução Eficiente das Habilidades

Quanto ao SE, registou-se uma evolução do PreT ($M=0,45\pm 0,18$) para o IntT ($M=1,18\pm 0,58$), existindo diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$). Do IntT ($M=1,18\pm 0,58$) para o PosT ($M=2,13\pm 1,19$) houve uma evolução de 81%, pelo que existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$). Por último, do PreT ($M=0,45\pm 0,18$) para o PosT ($M=2,13\pm 1,19$) também existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$).

Índice de Execução Eficaz das Habilidades

Em relação ao SEF, existiu uma evolução da eficácia do PreT ($M=2,12\pm 0,98$) para o IntT ($M=3,35\pm 1,27$) de 58%, existindo diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,099$; $p<,05$). Do IntT ($M=3,35\pm 1,27$) para o PosT ($M=5,02\pm 2,61$), houve também um aumento da eficácia de 50%, que se traduziu numa diferença estatisticamente significativa ($Z=-2,464$; $p<,05$). Quanto á evolução do PreT ($M=2,12\pm 0,98$) para o PosT ($M=5,02\pm 2,61$), também existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$).

Envolvimento no jogo

Quanto ao GI, do PreT ($M=234,90\pm 54,55$) para o IntT ($M=303,48\pm 74,61$) existiu uma evolução de 29%, traduzindo-se em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,435$; $p<,05$). Do IntT ($M=303,48\pm 74,61$) para o PosT ($M=295,00\pm 56,45$) revelou-se uma tendência de regressão na ordem dos 3%, pelo que não se traduziu em diferenças significativas ($Z=-,168$; $p>,05$). No entanto, do PreT ($M=234,90\pm 54,55$) para

o PosT ($M=295,00\pm 56,45$), existiu uma evolução de 26%, traduzindo-se em diferenças estatisticamente positivas ($Z=-3,305$; $p<,05$).

Performance em jogo

No que concerne à GP, do PreT ($M=0,88\pm 0,33$) para o IntT ($M=1,57\pm 0,45$) existiu uma evolução de 78%, traduzindo-se em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,883$; $p<,05$). Do IntT ($M=1,57\pm 0,45$) para o PosT ($M=2,17\pm 0,94$) a evolução foi de 38%, pelo que também se traduziu em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,950$; $p<,05$). Por fim, do PreT ($M=0,88\pm 0,33$) para o PosT ($M=2,17\pm 0,94$), existiu uma evolução de 147% logo, também existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,920$; $p<,05$).

4.1.3.7.2. Evolução por sexos

No quadro 5, podemos verificar os mesmos testes que foram realizados a toda a turma, mas diferenciados por sexo. Nesta secção, temos presente a análise do desenvolvimento de todos os índices avaliados, no entanto, diferenciados pelo sexo dos alunos. O objetivo é a verificar se o objetivo ii) foi concretizado. Para isso, foram analisadas as melhorias entre cada um dos momentos, de forma a verificar se existiram diferenças significativas entre eles.

Índice de Tomada de Decisão

Ao analisar a TD dos rapazes e das raparigas, podemos verificar que houve uma evolução em ambos. Nos rapazes, do PreT ($M=0,59\pm 0,33$) para o PosT ($M=1,96\pm 0,43$) existiu uma evolução de 222%, traduzindo-se em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$). Por sua vez, nas raparigas, do PreT ($M=0,41\pm 0,17$) para o PosT ($M=1,75\pm 1,00$) verificou-se uma evolução de 326% pelo que também existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,408$; $p<,05$).

Quadro 5- Desempenho por sexos em todos os Índices

	Rapazes							Raparigas						
	PreT	IntT	PosT	PreT-IntT	IntT-PosT	PreT-PosT		PreT	IntT	PosT	PreT-IntT	IntT-PosT	PreT-PosT	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	z/p	z/p	z/p	r	M (DP)	M (DP)	M (DP)	z/p	z/p	z/p	r
TD	0,59 0,33	1,02 0,32	1,96 0,43	-2,023 0,043	-2,023 0,043	-2,023 0,043	0,9	0,41 0,17	0,80 0,27	1,75 1,00	-3,408 0,001	-3,352 0,001	-3,408 0,001	0,88
AJ	0,57 0,23	0,83 0,22	2,01 0,58	-2,023 0,043	-2,023 0,043	-2,023 0,043	0,9	0,48 0,22	0,90 0,25	1,79 0,63	-3,351 0,001	-3,408 0,001	-3,408 0,001	0,88
SE	0,38 0,07	1,13 0,53	1,95 0,61	-2,023 0,043	-2,023 0,043	-2,023 0,043	0,9	0,48 0,20	1,20 0,61	2,20 1,34	-3,408 0,001	-3,408 0,001	-3,408 0,001	0,88
SEF	2,26 0,80	3,83 1,82	5,30 1,75	-1,214 0,225	-1,483 0,138	-2,023 0,043	0,9	2,08 1,05	3,19 1,06	4,93 2,89	-3,010 0,003	-1,875 0,061	-3,408 0,001	0,88
GI	237,40 44,40	373,68 94,29	312,00 33,25	-2,023 0,043	-,944 0,345	-2,023 0,043	0,9	234,07 58,92	280,08 51,64	289,33 62,22	-2,726 0,006	-,454 0,649	-2,585 0,010	0,67
GP	0,95 0,29	1,70 0,53	2,32 0,57	-2,023 0,080	-1,753 0,080	-2,023 0,043	0,9	0,86 0,35	1,52 0,43	2,12 1,05	-3,408 0,001	-2,272 0,023	-3,408 0,001	0,88

TD: Tomada de Decisão; AJ: Ajustamento; SE: Execução Eficiente das Habilidades;
SEF: Execução Eficaz das Habilidades; GI: Envolvimento no jogo; GP: Performance no jogo;

Índice de Ajustamento

As raparigas mostraram uma evolução maior do que os rapazes no AJ, sendo que os rapazes, do PreT ($M=0,57\pm 0,23$) para o PosT ($M=2,01\pm 0,58$), evoluíram 259%, traduzindo-se em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$). Quanto às raparigas, verificou-se uma evolução de 272% do PreT ($M=0,48\pm 0,22$) para o PosT ($M=1,79\pm 0,63$), também se traduzindo em diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,408$; $p<,05$).

Índice de Execução Eficiente das Habilidades

Relativamente ao SE, existiu evolução ao longo de todos os momentos em ambos os sexos. Nos rapazes, do PreT ($M=0,38\pm 0,07$) para o PosT ($M=1,95\pm 0,61$), existiram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$). No que diz respeito às raparigas, também se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,408$; $p<,05$) do PreT ($M=0,48\pm 0,20$) para o PosT ($M=2,20\pm 1,34$).

Índice de Execução Eficaz das Habilidades

Quando ao SEF, no sexo masculino verificou-se uma evolução ao longo dos três momentos, no entanto, do PreT para o IntT e do IntT para o PosT, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Só se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$) do PreT ($M=2,26\pm 0,80$) para o PosT ($M=5,30\pm 1,75$). Quanto às raparigas, também se verificou evolução ao longo dos três momentos, mas do IntT para o PosT as diferenças foram estatisticamente insignificantes. Do PreT ($M=2,08\pm 1,05$) para o PosT ($M=4,93\pm 2,89$) existiu uma evolução de 137%, verificando-se diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,408$; $p<,05$).

Envolvimento no jogo

Em relação ao GI, os rapazes registaram maior desenvolvimento do que as raparigas do PreT para o PosT. Os rapazes registaram uma evolução do PreT ($M=237,40\pm 44,40$) para o IntT ($M=373,68\pm 94,29$), no entanto, do IntT para o PosT ($M=312,00\pm 33,25$), existiu um retrocesso de 17 %. Não obstante, do PreT

($M=237,40\pm 44,40$) para o PosT ($M=312,00\pm 33,25$), existiu uma evolução de 31%, revelando diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$).

Em relação às raparigas, registou-se uma evolução ao longo dos três momentos, mas do IntT ($M=280,08\pm 51,64$) para o PosT ($M=289,33\pm 62,22$), tal como nos rapazes, também não se revelaram diferenças estatisticamente significativas ($Z=-,454$; $p>,05$). No entanto, do PreT ($M=234,07\pm 58,92$) para o PosT ($M=289,33\pm 62,22$), existiu uma evolução de 24%, revelando diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,585$; $p<,05$).

Performance em jogo

Por fim, relativamente à GP, as raparigas registaram maior evolução que os rapazes, mas tanto os rapazes como as raparigas registaram uma evolução ao longo dos três momentos. Nos rapazes, do PreT ($M=0,95\pm 0,29$) para o PosT ($M=2,32\pm 0,57$), existiu uma evolução de 144%, registando-se diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,023$; $p<,05$). No que às raparigas diz respeito, do PreT ($M=0,86\pm 0,35$) para o PosT ($M=2,12\pm 1,05$), existiu uma evolução de 147%, registando-se diferenças estatisticamente significativas ($Z=-3,408$; $p<,05$).

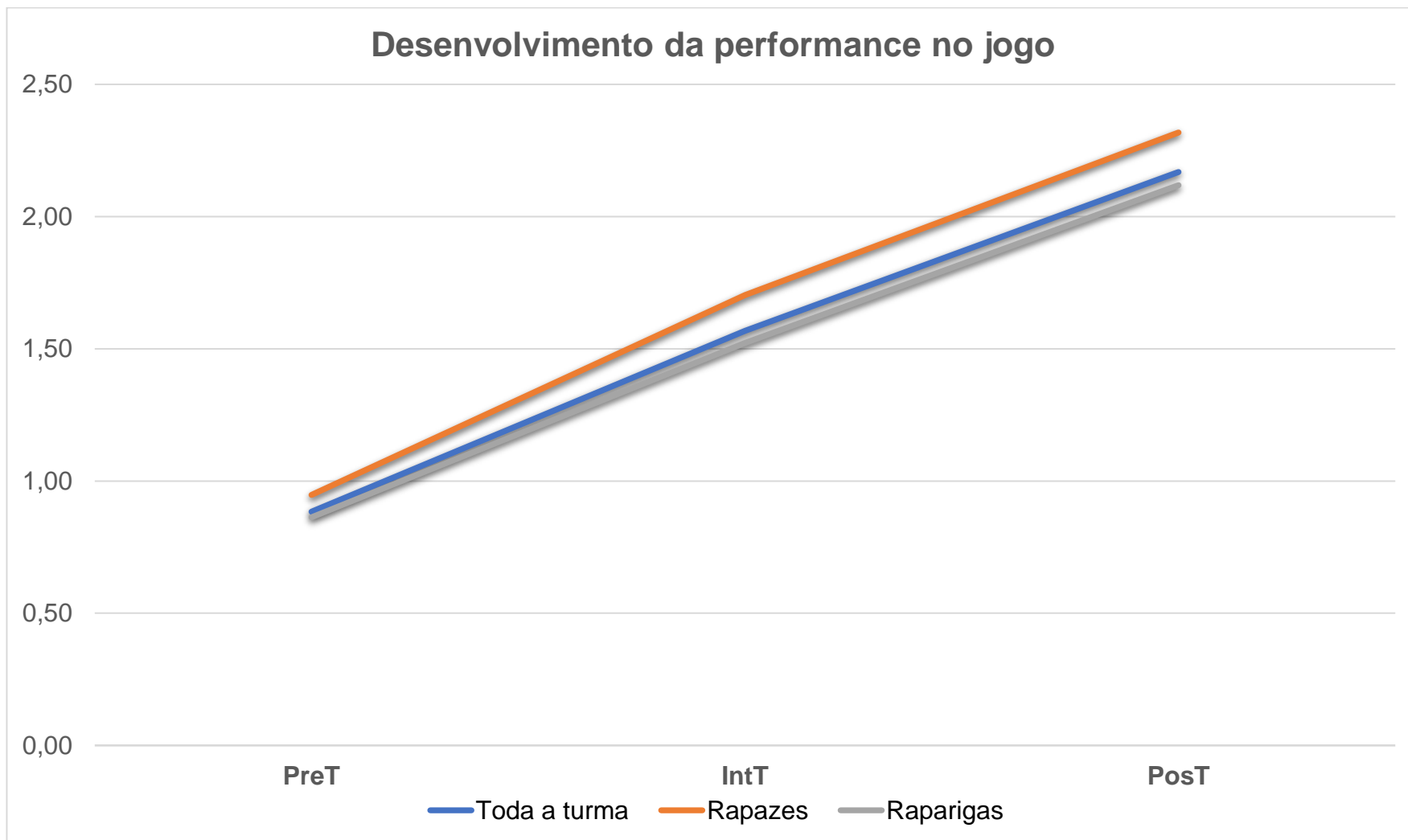


Gráfico 5 - Desenvolvimento da Performance no jogo de toda a turma, rapazes e raparigas.

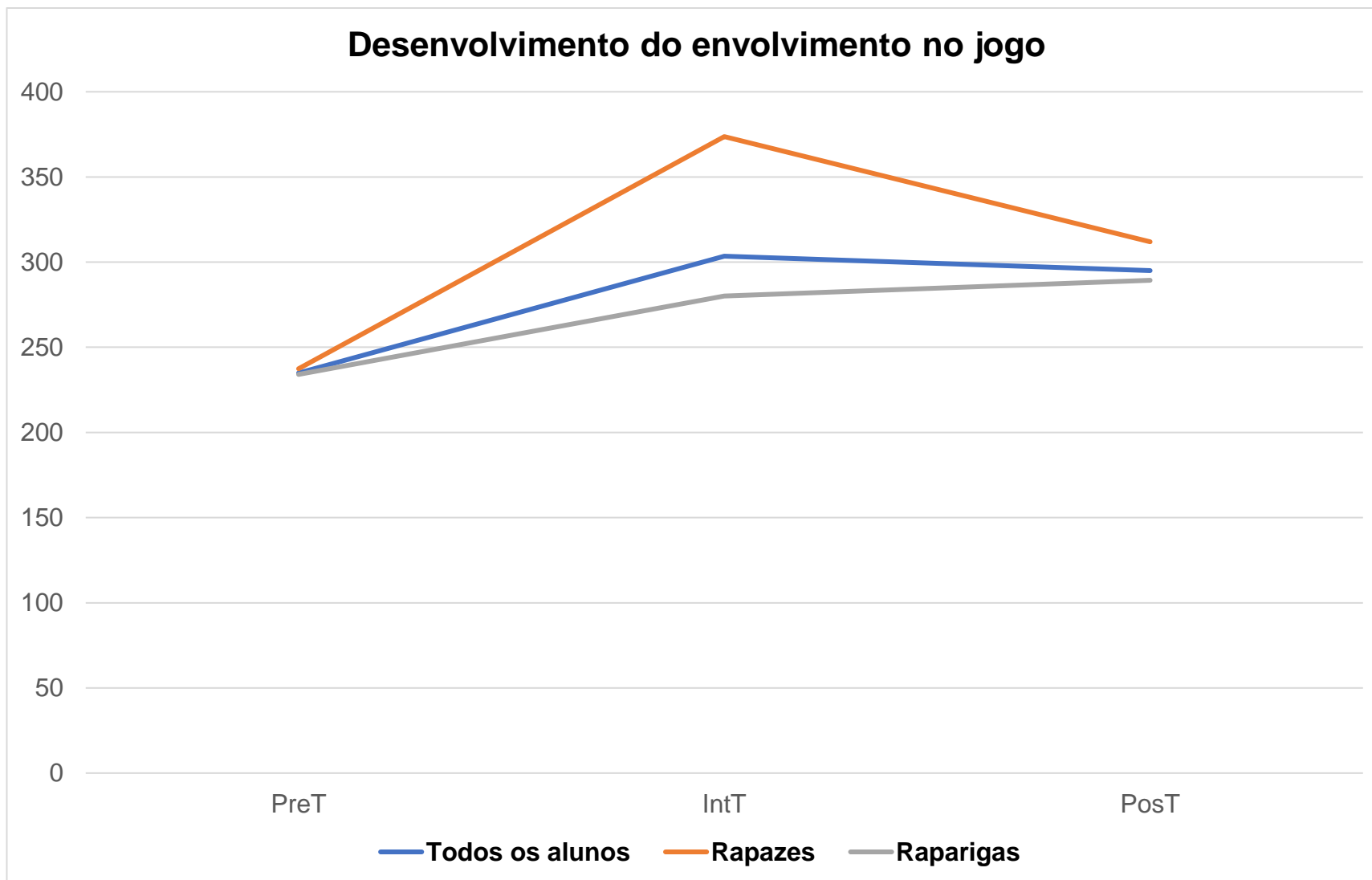


Gráfico 6 - Desenvolvimento do Envolvimento no jogo de toda a turma, rapazes e raparigas.

4.1.3.8. Discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da implementação de um modelo híbrido, MED e MAPJ, no desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos numa UD de voleibol, e de que forma os níveis de desempenho e envolvimento podem variar entre sexos.

Em relação aos resultados, do momento inicial para o momento final, existiu um desenvolvimento estatisticamente significativo em todos os índices em relação a toda a turma e em ambos os géneros. Desta forma, tal como no estudo de Araújo et al. (2015), a aplicação do MED em consonância com o MAPJ, parece ser um modelo híbrido efetivo no que concerne ao desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos.

Quanto à análise por sexo, tanto os rapazes como as raparigas registaram diferenças significativas em todos os índices do momento inicial para o momento final. Além disso, tanto no envolvimento, como na performance, o desenvolvimento dos géneros foi similar. No envolvimento, os rapazes evoluíram 31% e as raparigas 24%, enquanto, na performance, os rapazes evoluíram 144% e as raparigas 147%. Araújo et al. (2014) afirmam que os investigadores do MED identificaram diferentes efeitos no desenvolvimento dos alunos de acordo com o seu género. Enquanto alguns estudos revelam maior desenvolvimento nos rapazes (e.g., Hastie, 1998), outros revelam-no nas raparigas (e.g., Mesquita et al., 2012). No entanto, nos estudos em que se utilizou um modelo híbrido do MED e MAPJ, verificaram-se desenvolvimentos similares para ambos os sexos. No estudo de Araújo et al. (2015) verificaram que tanto os rapazes como as raparigas apresentaram evolução e no estudo de Araújo et al. (2019) mostraram um desenvolvimento similar ao longo de três épocas de voleibol. Desta forma, posso considerar que os meus dados foram similares aos estudos que se fizeram ao aplicar um modelo híbrido de MED e MAPJ no voleibol.

4.1.3.9. Conclusões e perspetivas futuras

Os resultados deste estudo mostram que a aplicação deste modelo híbrido favorece o desenvolvimento da performance e do envolvimento dos alunos na modalidade de voleibol. Além disso, este estudo também demonstrou

que tanto os rapazes como as raparigas apresentaram um desenvolvimento similar. Desta forma, estes resultados aproximam-se dos estudos realizados no âmbito da aplicação híbrida do MED e MAPJ (Araújo et al, 2015; Araújo et al., 2019). Esta aplicação do MED e MAPJ parece colmatar os problemas verificados nos estudos de implementação do MED que apresentam desenvolvimentos nos rapazes (e.g., Hastie, 1998) ou nas raparigas (e.g., Mesquita et al., 2012).

Desta forma, este estudo mostrou ser proveitoso incorporar um modelo institucional ao MED, de forma a providenciar uma estrutura ao nível dos conteúdos lecionados, para o desenvolvimento da performance e envolvimento dos alunos. Assim, é possível aliar os ganhos ao nível do desenvolvimento dos alunos em jogo, sem perder os objetivos afetivos e sociais do MED que são valorizados pelos alunos (Araújo et al., 2015).

Para investigações futuras, é importante aplicar este estudo a uma amostra maior, ao mesmo tempo que é necessário aplicar estas UD durante mais tempo, pela complexidade de organização das atividades dentro do MED (e.g., diversas funções, estabelecer competição formal, equipas a jogar no seu próprio espaço) e a mudança de um modelo centrado no professor para um modelo centrado no aluno. Além disso, é importante existirem mais investigações do desenvolvimento da performance dos alunos aplicadas por professores estagiários. Uma vez que estes estão no último ano da sua formação para serem professores, é importante perceber se são capazes de desenvolver aprendizagens nos seus alunos.

4.1.3.10. Referências Bibliográficas

- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review, 25*(2), 311-326. doi:10.1177/1356336X17730307
- 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
- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine, 13*(4), 846-858.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest, 56*, 226-240. doi:10.1080/00336297.2004.10491823
- 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. doi:10.1080/17408989.2019.1571184
- Hastie, P. A. (1998). Skill and Tactical Development during a Sport Education Season. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*(4), 368-379. doi:10.1080/02701367.1998.10607711
- Hastie, P., Ojeda Pérez, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy, 16*, 103-132. doi:10.1080/17408989.2010.535202
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 177-192. doi:10.1123/jtpe.21.2.177

- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- 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., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review - EUR PHYS EDUC REV*, 18, 205-219. doi:10.1177/1356336X12440027
- Mesquita, I., Graca, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469-492.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, I. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education* 17(2), 231–243.
- Pereira, F., Amândio, G., Blomqvist, M., & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings: The influence of players age and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 227-244.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, J. (2011). *Complete guide to sports education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

4.1.4. Avaliação: a sua importância para regular as aprendizagens nos alunos

Nesta última secção da realização da prática profissional, apresento o meu entendimento sobre o que é a avaliação e a forma como utilizei as diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), para regular todo o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o modo como apliquei a avaliação para preparar, implementar, acompanhar, reajustar e encerrar o processo de ensino.

No meu ponto de vista, a avaliação é um instrumento que, mais do que servir para fins classificativos, deve servir para aferir se as aprendizagens dos alunos são congruentes com os objetivos que foram previamente definidos. Ao mesmo tempo, considero a avaliação como um instrumento de extrema importância também para o professor, na medida em que nos permite perceber se a nossa instrução está a ser eficaz. Segundo (Saunders, 2010) a avaliação ajuda o professor a refletir sobre a eficácia da sua prática, ao permitir verificar se a mesma é adequada aos seus alunos e se lhes permite desenvolver aprendizagens. Isto porque, por melhor que o professor coloque em prática todo o seu conhecimento didático e pedagógico, este pode não resultar em aprendizagens para os alunos, sendo necessário proceder a alterações. Desta forma, trata-se de um processo em que o professor deve recolher informação e, com base na análise da mesma, deve tomar melhores decisões (Miras & Solé, 1992).

Em relação às diferentes modalidades de avaliação, considero que, ainda que com pesos e objetivos diferentes, todas se revelaram imensamente importantes ao longo da minha PP. Por esse motivo, nos pontos seguintes, exponho a forma como utilizei cada uma das modalidades para regular o processo de ensino-aprendizagem.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: a importância de observar e analisar para estabelecer o ponto de partida

Na minha opinião, o objetivo primordial de qualquer professor deve ser desenvolver aprendizagens nos alunos. Pela riqueza da disciplina de EF, estas

aprendizagens podem relacionar-se com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e morais. No entanto, algo que também nunca poderemos esquecer, prende-se com aquilo que é a nossa matéria de ensino, ou seja, os conteúdos a lecionar das diferentes modalidades.

Desta forma, a AD torna-se indispensável para poder definir quais os conteúdos a serem lecionados. Neste momento de avaliação inicial, é necessário observar os conhecimentos e aptidões que os alunos possuem antes de iniciar a UD, para que, através da análise dos dados observados, seja possível iniciar o processo de planeamento, que atenda às reais necessidades dos nossos alunos.

Ao longo deste processo de planeamento, além de ser essencial atender às necessidades dos alunos, torna-se também indispensável estabelecer objetivos exigentes, mas possíveis de serem concretizados. Isto é, para favorecer a aprendizagem, é “indispensável que o praticante seja confrontado com um problema a resolver, mas que a solução, e acima de tudo as condições para a sua efetivação, estejam ao seu alcance” (Mesquita & Graça, 2009, p. 52). Desta forma, o professor deve ter a capacidade de não colocar objetivos demasiado altos, que sejam impossíveis de alcançar por parte dos alunos, mas, ao mesmo tempo, não deve partir do pressuposto de que os alunos não vão conseguir passar de um nível de habilidade menor. Como resultado, ao longo do EP, a AD teve uma importância cabal na forma como planeava as minhas UD. Através da análise dos dados recolhidos, procedia ao planeamento minucioso de todos os conteúdos a lecionar, quais os melhores modelos e estilos de ensino que devia adotar para atender às necessidades dos alunos e, por fim, quais os objetivos que pretendia alcançar. Assim sendo, através da AD estabelecia o ponto de partida, as melhores estratégias e objetivos para que os alunos desenvolvessem aprendizagens.

No entanto, ao longo deste processo de avaliação, percebi a necessidade de construir instrumentos que me permitissem considerar todos os aspetos essenciais, mas que, ao mesmo tempo, fossem de simples perceção. Lembro-

me das primeiras experiências, em que, por conter vários critérios de avaliação, senti dificuldades em conseguir preencher a grelha de AD.

“A minha principal dificuldade foi preencher a ficha de registo da AD. Nos primeiros 20 minutos apenas tinha conseguido avaliar cinco alunos e senti-me “perdido” porque não queria ser injusto com nenhum aluno e, ao mesmo tempo, senti dificuldades em avaliar tudo ao pormenor. Depois de 20 minutos iniciais consegui entrar no ritmo e acabei por conseguir preencher toda a ficha. O sentimento de não querer ser injusto manteve-se durante toda a aula, mas depois de comparar com a ficha de registo que a PC também preencheu acabou por me tranquilizar.”

(Reflexão semanal nº4, 5 de setembro de 2020)

Tal como refiro na reflexão supracitada, a PC teve um papel fundamental no início do meu desenvolvimento a avaliar os alunos, uma vez que preenchia a mesma ficha de avaliação, sendo-me possível compará-la com os meus registos. Desta forma, ao analisar as duas fichas, podia verificar se havia congruência e partir para um planeamento mais real das necessidades dos alunos. No entanto, o facto de as diferenças nunca se terem revelado significativas fez com que ganhasse maior confiança para este processo de avaliação.

4.1.4.2. Avaliação Formativa: acompanhar, reajustar e valorizar o processo

Uma das minhas principais preocupações ao longo do EP foi inculir nos meus alunos a importância de valorizarem e se empenharem mais no seu processo de desenvolvimento, do que, simplesmente, no resultado final. Desta forma, ao longo do processo de avaliação, a minha premissa sempre foi atribuir maior importância ao desenvolvimento dos meus alunos ao longo do processo, do que ter apenas em consideração um momento de avaliação formal.

Neste entendimento, a Avaliação Formativa (AF) foi essencial ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo realizar os reajustes necessários ao planeamento, de forma a atender às necessidades dos alunos (Humphries et al., 2012). Assim, a AF acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem. Com base na análise que fazia em todas as aulas, podia verificar

se os alunos estavam a conseguir desenvolver aprendizagens que fossem de encontro aos objetivos que tinha estabelecido, ou, caso contrário, tentava perceber se era necessário proceder a algum reajuste.

Similarmente, conforme Chng e Lund (2018) afirmam, a AF também tem como propósito permitir que os alunos tenham conhecimento da sua progressão. Para isso, uma das estratégias adotadas pelo meu NE, com o objetivo de desenvolver um maior envolvimento dos alunos neste processo, consistiu em adotar um sistema de autoavaliação em todas as aulas. Através da autoavaliação, os alunos conseguiam ter uma maior perceção dos objetivos estabelecidos, e o que precisavam de fazer para os conseguir alcançar (Chng & Lund, 2018). Assim, em todas as aulas, apresentava de forma clara e explícita os objetivos que pretendia para cada situação de aprendizagem. Deste modo, os alunos podiam analisar o seu desempenho em relação aos objetivos estabelecidos e, através desta autoavaliação, pretendia que conseguissem ter uma maior perceção das suas necessidades. Nestes momentos, ao registar a avaliação de cada aluno, de forma individual ou por equipa, procurava, sempre, debater com os alunos aquilo que estes tinham analisado, ao mesmo tempo que regulava com a minha análise enquanto professor. Com este processo, os alunos conseguiam ter uma maior perceção do seu nível de desenvolvimento atual, qual o próximo nível e, mais importante, como iriam conseguir chegar lá. Cumulativamente, na modalidade de voleibol, os momentos de análise de vídeo atribuíram uma riqueza ainda maior a estes momentos, porque os alunos tinham a possibilidade de voltar a analisar a sua performance num contexto diferente.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa: encerrar o processo de ensino-aprendizagem

Ao longo do EP, todas as minhas UD encerravam com a realização da respetiva AS, sendo que este momento assumia como principal função recolher os dados necessários para fazer o balanço final do trabalho realizado. Além disso, no final de cada período, o professor tem de atribuir uma classificação aos alunos que represente o desempenho destes ao longo dos diferentes momentos de avaliação.

Assim sendo, procedia à elaboração de uma grelha de avaliação, onde constavam todos os conteúdos lecionados ao longo da UD, assim como os respetivos critérios de avaliação. No entanto, para preencher esta grelha, não tinha em consideração apenas o que observava na aula de AS, uma vez que, se o fizesse, estaria a reduzir de forma quase completa todo o processo de ensino-aprendizagem. Por consequência, considerava todas as informações que recolhia sobre o desempenho dos alunos ao longo da UD, porque, na minha opinião, constituíam um valor mais fidedigno da classificação que os alunos mereciam.

Por fim, ao longo da minha PP considerei a AF como a ferramenta primordial da classificação dos alunos, por estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, concordo com Giambona et al. (2011), que afirmam que é através da AF que se devem retirar as informações necessárias à classificação.

Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5. Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade

De acordo com as normas orientadoras do EP, esta área tem como objetivo especificar as atividades não letivas realizadas pelo EE e a forma como contribuíram para a sua integração na comunidade escolar. Ao mesmo tempo, importa perceber como permitiram atingir um conhecimento superior no que concerne às relações educativas e na exploração da ligação que deve existir entre a escola e o meio.

Desta forma, através de uma intervenção responsável, coerente e contextualizada, procurei ser um agente que reforça o papel do professor e da disciplina de EF para promover o sucesso educativo. Inicialmente, quando parti para o EP, tinha uma enorme vontade de aproveitar todos os momentos de forma ativa, para que o meu desenvolvimento enquanto professor fosse tão grande quanto possível. Sabia que, quanto mais integrado e presente estivesse com a comunidade educativa, mais este desenvolvimento podia surgir. Desta forma, procurei acompanhar o mais perto possível a PC, quer fosse nas questões de direção de turma, reuniões de departamento, grupo disciplinar e conselho de turma ou nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Deste modo, vou apresentar de forma sucinta (quadro 6) o conjunto de atividades desenvolvidas e a forma como permitiram a minha integração na comunidade educativa. Além disso, mostro como procurei ser um agente de legitimação da EF e como tentei envolver a escola com o meio em que está inserida.

Quadro 6 - Participação nas atividades desenvolvidas.

	Atividades	Participação EE	Contributos para a integração	Principais aprendizagens/ desenvolvimento
Burocráticas	Reuniões de Departamento e grupo disciplinar	Ouvir as informações dos coordenadores e registo das informações.	Permitir a aproximação com outros professores e partilha de experiências.	-Perceber a necessidade de atender às decisões dos órgãos de administração superiores; -Desenvolvimento de aprendizagens pelo contato próximo com outros docentes.
	Reuniões de conselho de turma	Intervir ocasionalmente sobre o aproveitamento da turma e dos alunos.	Estabelecer uma relação próxima com os docentes da minha TR e partilha de opiniões sobre as necessidades dos alunos.	-Desenvolvimento do sentimento de pertença ao conselho de turma; -Partilhar informações sobre os meus alunos;

				-Procurar as melhores estratégias para suprir as dificuldades dos alunos.
	Direção de turma	Acompanhar a PC.	Contactar diretamente com alguns encarregados de educação.	-Adquirir competências sobre a importância de estabelecer uma relação próxima com os encarregados de educação e da forma como estabelecer contacto com os mesmos; -Acompanhar de forma próxima o desempenho de todos os alunos e de intervir prontamente em caso de necessidade.
Projetos DAC	Atividade “Jerusalema”	Acompanhar a PC na organização da atividade e ensinar a coreografia à minha TR.	Estabelecer contactos com o hospital e câmara municipal do concelho da EC.	-Perceber como estabelecer contacto com diferentes organizações; -Sentir a valorização da minha disciplina, dos alunos, escola e profissionais de saúde.
	Projeto “Ler é viajar sem sair do lugar”	Orientar a TR em toda a organização.	Estabelecer contactos com diferentes organizações de solidariedade, biblioteca e câmara municipal do concelho da EC.	-Desenvolvimento de competências de organização; -Conseguir o envolvimento dos alunos neste projeto solidário; -Capacidade de orientar e incentivar os alunos a desenvolver novos projetos.
Grupo de EF	Olimpíadas da EF	Desenvolver a atividade com o NE.	Propor a atividade ao Diretor da escola e, posteriormente, ao grupo de EF.	-Desenvolvimento de novas competências nas diferentes modalidades; -Capacidade de desenvolver uma nova atividade, adequada ao momento que vivemos, e que promovesse a cultura desportiva dos alunos.
	Mega Sprint	Aplicar as provas com a TR.	Cooperar com os restantes professores.	-Novos conhecimentos em relação à aplicação das regras das diferentes modalidades.
Recreativas	“Quinta do bolo”	Promover momentos de convívio com a comunidade educativa.	Aproximar e criar uma ligação mais próxima com os restantes docentes da EC.	-Permitiu uma maior aproximação com os restantes docentes e, conseqüentemente, partilha de experiências; -Desenvolvimento do sentimento de pertença a um corpo docente.
	Amigo Secreto	Organizar na TR.	Contactar de forma mais próxima e informal com os alunos e professores da TR.	-Permitiu a existência de um momento mais informal com os alunos e o desenvolvimento de uma relação mais próxima e segura.
	Lanche final de ano com a TR	Organizar na TR.	Momento informal e de despedida com os alunos da TR.	-Permitiu a existência de um momento mais informal com os alunos e perceber de forma mais direta a opinião dos alunos sobre a minha atuação enquanto professor.

Nota: DAC: Desenvolvimento e Autonomia Curricular; EC: Escola Cooperante; EE- Estudante Estagiário; NE: Núcleo de Estágio; PC: Professora Cooperante

5.1. Processo integração na comunidade escolar: da timidez inicial a excelentes momentos de partilha de conhecimento

Segundo Parker et al. (2017), as comunidades de aprendizagem possibilitam aos professores oportunidades de cooperarem e aprenderem entre si. Desta forma, desde o início do EP, procurei estabelecer uma relação de proximidade com todos os professores e, também, com os restantes agentes da comunidade escolar. Desde as funcionárias da EC, aos seguranças, até aos responsáveis pela reprografia e biblioteca, sabia que poderia aprender algo com todos eles. No entanto, numa fase inicial, senti alguma dificuldade em estabelecer uma relação próxima com estes membros da comunidade educativa.

No início do ano letivo, a PC teve a preocupação de nos apresentar a todos os professores e procurou que estabelecêssemos uma relação próxima com todos. No entanto, talvez por considerar que sou uma pessoa tímida quando estabeleço um primeiro contacto com alguém, senti que não estava a conseguir criar a relação que pretendia. Não porque os restantes professores não mostrassem abertura para nos conhecer, mas porque não sentia a confiança necessária para iniciar uma conversa com os mesmos.

Consequentemente, em reunião do NE, ao falarmos sobre este tema, a PC pensou em criar um momento informal que propiciasse estes momentos de interação e que pudesse servir para quebrar esta barreira. Para isso, propôs ao NE que, todas as quintas-feiras, um de nós ficasse responsável por levar um bolo para a sala dos professores. Devo confessar que, ao início, estava reticente com esta atividade, porque não me sentia muito confortável. No entanto, acabei por perceber a ideia da PC e que esta iniciativa podia ser bastante proveitosa. Assim, iniciámos esta atividade e atribuímos-lhe o nome de “quinta do bolo”. Bolo que, rapidamente, começou a ser tema de conversa na sala dos professores, porque todos procuravam saber quem eram os responsáveis pela iniciativa. Estes momentos de interação com os outros professores foram crescendo cada vez mais, possibilitando excelentes momentos de partilha de experiências e conhecimentos.

Esta atividade atravessou todo o ano letivo, sendo que, pelo caminho, outros professores também decidiram participar e serem eles a confeccionar o bolo. Foi notório o bom ambiente que se criou com os professores, funcionárias e diretor da escola, sendo que todos referiam o quanto o nosso NE conseguia ser dinâmico e criar bons momentos entre todos.

5.2. Projetos de desenvolvimento e autonomia curricular da TR

Depois de ultrapassar este momento de timidez inicial, procurei, progressivamente e com o entusiasmo que me é característico, perceber como é que podia envolver-me mais ativamente nos diferentes projetos que ocorrem na escola (e.g. projeto educativo da escola e projeto curricular de turma). Neste seguimento, comuniquei esta vontade à PC que, prontamente, me falou do projeto de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC) que todas as turmas têm de desenvolver. Assim, caso a diretora da minha TR concordasse, eu podia ficar responsável por coordenar os alunos. Posteriormente, em reunião de conselho de turma, a diretora de turma percebeu a minha vontade e não viu nenhum entrave para que, com o apoio da PC, eu pudesse orientar os alunos. Pela paixão que a maioria dos alunos da minha TR nutre pela leitura, ficou definido que iríamos realizar uma recolha e doação solidária de livros, que os alunos intitularam de “Ler é viajar sem sair do lugar” (ver anexo 11).

“Ler é viajar sem sair do lugar”

Por conseguinte, ao longo do confinamento, comecei a reunir regularmente com os meus alunos com o objetivo de preparar a atividade. Assim, nesta fase, deleguei diferentes funções aos alunos para que todos contribuíssem para o desenvolvimento do projeto.

“Esta semana também ficou marcada pelo início do projeto de cidadania da minha turma. Projeto que, com o auxílio da PC, fiquei responsável por orientar. Para arrancar este projeto, tive de perguntar aos alunos quem estava disponível para começar a trabalhar e a estar presente numa reunião no final da semana. Preparei um pequeno PowerPoint com as tarefas iniciais e fiquei muito contente por perceber que os alunos já tinham iniciado algumas tarefas, mesmo sem ninguém as ter solicitado. Esta atitude é mais uma vez reveladora

de trabalho e preocupação da turma e, com esta atitude, o projeto será certamente um sucesso e terei um enorme prazer em orientar.”

(Reflexão semanal nº19, 23 de fevereiro de 2021)

Ao longo deste período de organização foi importante acompanhar os alunos até à biblioteca municipal para perceber como nos podiam auxiliar, contactar diversas instituições, divulgar a atividade junto da comunidade educativa e preparar todos os procedimentos para recolher os livros. Posteriormente, no 3º período, com retomar o início presencial, todas as questões estavam tratadas e pudemos iniciar a recolha de forma imediata.

Esta recolha estava inicialmente programada para uma semana, no entanto, pela enorme quantidade de livros que eram doados diariamente (figura 12), foram os próprios alunos a pedir para que alargássemos o prazo de recolha em mais uma semana.



Figura 12 - Livros recolhidos numa manhã.

No final da atividade, pelo envolvimento dos alunos e pela quantidade de livros recolhidos (figura 13), considero que o projeto foi um sucesso e fiquei bastante orgulhoso com o trabalho realizado. Sentimento que foi partilhado pelos alunos, PC e restantes membros do conselho de turma.

“Vemos o projeto como algo que veio enriquecer a nossa experiência no ensino secundário e nos deu lições para a vida, especialmente porque fomentou em nós um sentimento forte de altruísmo e solidariedade. Chegando

ao fim desta atividade, sentimo-nos realizados e orgulhosos do trabalho que fizemos e do facto de termos contribuído para que muitas crianças e jovens possam ter acesso a novos livros.”

(Relatório dos alunos sobre o projeto DAC, 20 de maio de 2021)



Figura 13 - Livros recolhidos no final do projeto.

Atividade “Jeusalema”

Esta atividade ganhou corpo no ensino à distância do 2º período, numa altura em que a pandemia em Portugal passou por uma fase mais grave. Nesta fase, os alunos faziam várias vezes referência ao esforço das pessoas que estavam na linha da frente no combate da pandemia, porque ficavam sensibilizados pelas imagens que viam na televisão, ou pelo contacto mais próximo através de familiares.

Assim, como forma de agradecimento a todos os funcionários que compõem o hospital da cidade da EC, o meu NE começou a organizar a ideia de ensinar uma coreografia aos alunos, com o intuito de a apresentar aos profissionais de saúde. Todas as turmas aceitaram a ideia e sugeriram que a música podia ser “*Jerusalema*”, porque acreditavam que esta transmitia uma mensagem positiva de esperança, de paz e alegria, pelo que era a música ideal para homenagear e agraciar os profissionais de Saúde.

Desta forma, cada EE do NE e a PC, ensinou a coreografia às suas turmas e, no dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança, mais de 100 alunos apresentaram a mesma ao hospital. A atividade contou com a presença de alguns profissionais de Saúde que assistiram à Coreografia e foi notória a satisfação e reconhecimento que sentiram ao ver tantos alunos a homenagear o seu trabalho.

Acredito que tanto este projeto como o projeto anterior, “Ler é viajar sem sair do lugar”, foram excelentes momentos de valorização da escola, da disciplina de EF e dos alunos. Além disso, são dois exemplos claros da ligação que deve existir entre a escola e o meio em que se encontra inserida.

5.3. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF

Ao longo do ano letivo, com exceção do Mega Sprint, todas as atividades do grupo de EF foram canceladas. Foi com descontentamento que passei o ano letivo a ouvir a maioria dos professores a concordar que as atividades deviam ser canceladas. Fiquei triste, porque, enquanto estudante, participei em todas estas atividades e sabia da sua riqueza e o quanto podia ter sido proveitoso ter a possibilidade de as voltar a experienciar, mas agora, do outro lado, enquanto professor.

Ao mesmo tempo, sentia que, com alguns ajustes e com a vontade certa, teria sido possível realizar algumas destas atividades. Por esse motivo, o meu NE procurou encontrar uma alternativa que atendesse ao contexto que vivemos e encontrou como possibilidade realizar umas Olimpíadas da EF.

Olimpíadas da Educação Física

Como um dos grandes problemas que os professores de EF da EC encontraram se prendia com as aulas em que as suas turmas não tinham balneário para equipar, o nosso NE procurou criar uma atividade que pudesse ser realizada nesses momentos. Assim, procurámos encontrar uma atividade em que a componente prática teria de ficar de lado, mas, ao mesmo tempo, fosse desafiante e proveitosa para os alunos.

A solução que encontrámos foi, tal como acontece em muitas outras disciplinas, realizar umas Olimpíadas da EF, onde pudéssemos testar a cultura

desportiva dos alunos. Desta forma, apresentámos a ideia ao diretor da escola e à coordenadora do grupo de EF e a resposta de ambos foi muito positiva, dando o seu aval para que avançássemos com a elaboração da mesma.

O passo seguinte foi encontrar uma plataforma prática, que os professores pudessem aplicar durante as caminhadas. Assim, pela experiência que tivemos durante a UC de Tópicos da Educação Física e Desporto, decidimos utilizar a plataforma digital “*Kahoot*”. Criámos uma conta de email para fornecer aos professores com o objetivo de todos conseguirem aceder à atividade. Ao mesmo tempo, criámos um documento no *GoogleSheets*, para que os professores pudessem registar os resultados da sua turma. Para que a competição fosse justa, decidimos criar uma competição para as turmas do ensino básico e outra para as turmas do ensino secundário, sendo que os formatos das duas competições eram iguais, diferindo o nível de dificuldade das perguntas. Em relação ao tema das perguntas, procurámos que fosse o mais abrangente possível, passando por perguntas sobre as diferentes modalidades, regras, atletas e competições.

Depois de termos tudo organizado, a coordenadora do grupo de EF marcou uma reunião com todos os professores, para que apresentássemos e explicássemos os objetivos da atividade. Todos os professores acharam a proposta pertinente e disseram que a iam aplicar nas suas turmas. Com o passar do tempo, fomos recebendo *feedback* de diversos professores, de que a atividade era muito dinâmica e que todos os alunos gostaram bastante deste novo formato de competição em EF. Estas respostas positivas encheram-nos de orgulho e satisfação, por ver que o nosso trabalho foi bem recebido por todos e que acabou por preencher, de alguma forma, o vazio de atividades de EF. Ao mesmo tempo, conseguimos deixar a nossa marca na EC, uma vez que a coordenadora do grupo nos transmitiu que esta atividade se ia manter nos próximos anos letivos.

Conclusão e perspectivas futuras

6. Conclusão e perspectivas futuras

Com o término do ano letivo e, conseqüentemente, o final deste ciclo de estudos, a sensação com que fico é de dever cumprido. Tal como referi, tinha a vontade de aproveitar todos os momentos ao máximo e a certeza que iria dar o melhor de mim para que o meu DP fosse tão grande quanto possível. E sinto que consegui cumprir com estes pontos. Procurei encarar todos os momentos como uma fonte de desenvolvimento, focando-me, sempre, na procura das melhores soluções para ajudar ao meu desenvolvimento enquanto professor e dos meus alunos.

Nesta conclusão é fundamental afirmar que ser professor é o que me realiza profissionalmente, mas também a nível pessoal. Confirmei que ajudar os meus alunos a tornarem-se melhores pessoas, a verem o desporto com outros olhos e poderem usufruir das valências que a sua participação pode ter nas suas vidas, é um sonho realizado e a minha missão enquanto professor. Além das aprendizagens motoras, procurei ajudar os meus alunos a terem mais confiança, a sentirem-se capazes de ultrapassar as suas dificuldades, a perceberem o que é trabalhar em equipa, respeitar os colegas e a atingir valores que devem existir na sociedade.

Comprovei que é essencial criar uma relação de confiança com os alunos, de forma a facilitar toda a nossa atuação, e a necessidade de conhecer o “coração” dos nossos alunos, para perceber a melhor forma de os conseguir ajudar. Além disso, o EP permitiu-me obter uma visão mais real da complexidade de ser professor e de todas as tarefas que o mesmo tem de desempenhar. Possibilitou-me desenvolver competências e uma maior compreensão de toda a complexidade de planeamento e conseqüente realização ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A preocupação de promover aprendizagens aos alunos foi uma constante ao longo do ano letivo, procurando que estes desenvolvessem a sua competência motora, mas também a sua consciência tática e que conseguissem perceber o jogo. Assim, tive como objetivo que os alunos pensassem sobre os problemas e tivessem a capacidade de encontrar as melhores soluções para os mesmos. Para isso, foi essencial o processo de

atribuir responsabilidade aos alunos em que estes fossem capazes de tomar decisões tendo em conta aquilo que eram as suas necessidades.

De facto, considero que este EP foi a realização de um sonho. Fui um felizado por encontrar dois colegas de NE incríveis, que partilhavam a mesma vontade de ser cada vez melhores professores, uma PC sempre presente e disposta a ajudar, e um PO de excelência que nos motivou a sair da nossa zona de conforto e a procurar novas fontes de conhecimento. Além disso, fiquei muito feliz pela forma como a comunidade educativa nos acolheu e por sentir que fazia parte do corpo docente.

Em relação ao futuro, sei que não será fácil exercer a minha profissão a curto prazo, mas estou disposto a abdicar de coisas importantes para que esse momento chegue o mais rápido possível. Enquanto não o conseguir, tentarei continuar a trabalhar com jovens, seja em contexto das atividades de enriquecimento curricular ou a trabalhar como treinador de formação. Acima de tudo, espero continuar a trabalhar nesta área, até que consiga ingressar em alguma escola do nosso país. Do norte ao sul, seja onde for, quando surgir a oportunidade, irei embarcar novamente na minha profissão.

Tenho a certeza de que serei um agente legitimador da profissão e da disciplina de EF e vou continuar a dar o meu melhor em todos os momentos para continuar a evoluir. Ser professor de EF é a minha missão, é o que me faz feliz e me deixa realizado.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Fensterseifer, P. E. (2011). The place of experience in physical education. *Movimento*, 17(4), 247-263. doi:10.22456/1982-8918.20918
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197. doi:10.1080/13573320309255
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101).
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares Sobre O Estágio Profissional Em Educação Física*, 33-52.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L. T. N., & Graça, A. B. S. A. (2012). Configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: Da Formação À Intervenção*, 2, 81-111.
- Bento, J. O. (1995). Educação. Problemática dos objetivos. In *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas* (pp. 121-159). Porto: Campo das letras.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1999). Contextos e perspectivas. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de educação desportiva e instrução direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Impact of Sport Education and Direct Instruction Models on personal and social responsibility development in sport activities*.(S1), 66-74. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.66
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Lisboa: P. Carrega. Dissertação de apresentada a Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação.
- Charles, B. C. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144. doi:10.1123/jtpe.21.2.128 10.1123/jtpe.21.2.128 10.1123/jtpe.21.2.128 10.1123/jtpe.21.2.128
- Chen, W., Rovegno, I., Cone, S. L., & Cone, T. P. (2012). An accomplished teacher's use of scaffolding during a second-grade unit on designing games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 221-234. doi:10.1080/02701367.2012.10599853
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: the what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119
- Cornelissen, J. J., & van Wyk, A. S. (2007). Professional socialisation: an influence on professional development and role definition. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 826-841.
- Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física : estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Comunicação apresentada.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. doi:10.1080/00336297.1993.10484092
- Cuellar-Moreno, M., & Caballero-Juliá, D. (2019). Student perceptions regarding the command and problem solving teaching styles in the dance teaching

- and learning process. *Research in Dance Education*, 20(3), 297-310.
doi:10.1080/14647893.2019.1657394
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
doi:10.1080/13573320701780779
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Part of a special issue entitled How teachers learn*, 66(5), 46-53.
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais*.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction. In (pp. 1-15). London e New York: Routledge.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- França, E., Miyake, G., Silva, J., Matsudo, V., Martins, R., & Nascimento, F. (2020). COVID-19: Estratégias para se manter fisicamente ativo e seguro dentro de casa. *InterAm J Med Health*, v. 3.
- Giambona, F., Vassallo, E., & Vassiliadis, E. (2011). Educational systems efficiency in European Union countries. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 108-122. doi:10.1016/j.stueduc.2011.05.001
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Anticipatory socialization for teaching: A study with Physical Education Students.*, 28, 167-192.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Learning to be a teacher in a study context: A study using timelines on biographical

- interviews. *Revista Brasileira de Educacao*, 24. doi:10.1590/S1413-24782019240015
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Harvey, S., & Gittins, C. (2014). Effects of integrating video-based feedback into a Teaching Games for Understanding soccer unit. *AGORA for Physical Education and Sport*, 16, 271-290.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379. doi:10.1080/02701367.1998.10607711
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. doi:10.1123/jtpe.2013-0141
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport, 2nd ed.* New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299. doi:10.1080/1091367X.2012.716726
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. doi:10.1177/1541344614548423
- Karmour, K., Casey, A., & Goodyear, V. (2016). Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases. In Routledge (Ed.), *A pedagogical case approach to understanding digital technologies and learning in physical education* (pp. 1-12). London.

- Koekoek, J., van der Mars, H., Kamp, J., Walinga, W., & Hilvoorde, I. (2018). Aligning Digital Video Technology with Game Pedagogy in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89, 12-22. doi:10.1080/07303084.2017.1390504
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008). The ecology of the gym: reconceptualized and extended. *Quest*, 60, 268-289. doi:10.1080/00336297.2008.10483581
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-184). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., Graca, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469-492.
- Metzler, M. W. (2000). Planning for effective instruction in physical education. In *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, Massachusetts 02194: Allyn and Bacon.
- Miras, N., & Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación*, II.
- Monteiro, A. (2017). A educação como necessidade: questão antropológica da educabilidade. In *Uma teoria de educação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Nóvoa, A. (2009). Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educacion*, 350, 203-218.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. doi:10.1080/17408989.2012.726982
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2017). Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2017). Professional development experiences and organizational socialization. In Richards K. A. R. & Lux Gaudreault, K. *New Perspectives on Teacher Socialization in Physical Education* (pp.98-113). London: Routledge. In.

- Pedrosa, G., & Dietz, k. (2020). A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 2(6).
- Polito, M. D., & Farinatti, P. T. (2003). Respostas de frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto ao exercício contra-resistência: uma revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(1), [79-91].
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 186-206). Lisboa: Edições FMH.
- Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199-213. doi:10.1007/s11092-010-9101-3
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, J. (2011). *Complete guide to sports education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364. doi:10.1080/02701367.1991.10607533
- Singh, P. (2008). The effects of tobephobia on learning outcomes in the educational milieu. *International Journal of Learning*, 15(4), 111-120.
- Snoxell, E. (2014). *The effect of teaching styles upon skill improvement and perceived enjoyment in badminton in year 7 boys*. Cumbria, UK: University of Cumbria.
- UNESCO. (2015). Diretrizes em Educação Física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2(2), 125-154.

Anexos

Anexo 1 - Roulement da Distribuição dos Espaços

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								
8:25	11L	11H	12F	10T		10A		12M			9B	12Q	10L	11D		10F					11A	12K	10P	10O	11F						12I	9C	12F					12G	7G	7D	12T		12C	11E				
9:10	11L	11H	12F	10T		10A		12M			9B	12Q	10L	11D		10F					11A	12K	10P	10O	11F						12I	9C	12F					12G	7G	7D	12T		12C	11E				
10:10	11N	11I	11E	10K	12K	9F	9A	12L			9E	12C	10I	11G	12O	12J	11B				9G	11O	0E	12D	11L	10K				11B	12M	9B	11D					12O	8I	7C	9F	11K	10G	12E	12S	0E		
10:55	11N	11I	11E	10K	12K	9F	9A	12L			9E	12C	10I	11G	12O	12J	11B				9G	11O	0E	12D	11L	10K				11B	12M	9B	11D					12O	8I	7C	9F	11K	10G	12E	12S	0E		
11:55	10O	11J	12B	10J	11O	9G	9C	12I			12A	0E		12E		0E					9Q	0E	10A	11K	12B	10H	12N			11C	12L	9E	12A	11G					12N	10R	7A	9D	12D		10C	9A		
12:40	10O	11J	12B	10J	11O	9G	9C	12I			12A	0E		12E		0E					9Q	0E	10A	11K	12B	10H	12N			11C	12L	9E	12A	11G					12N	10R	7A	9D	12D		10C	9A		
13:25	10N	7F	10C	10H	8F	8D	12R	7C	0E		8B	10E	8I	12P			7D				11R	11P	7H	8H	10J	7E				8F	12J	8A	7F	10E					10N	11A	7E	8B	11H	10I	8H	11N		
16:00	10N	7F	10C	10H	8F	8D	12R	7C	0E		8B	10E	8I	12P			7D				11R	11P	7H	8H	10J	7E				8F	12J	8A	7F	10E					10N	11A	7E	8B	11H	10I	8H	11N		
17:00	11F	7H	10B	10M	8E	8C	8A	7B			11C	10D	11S	11M	7C	10Q	7A				8C	10M	10S	8Q	10B	7B				8E	11J	10D						10L	11T	10F	8D	11I		8Q	11M			
17:45	11F	7H	10B	10M	8E	8C	8A	7B			11C	10D	11S	11M	7C	10Q	7A				8C	10M	10S	8Q	10B	7B				8E	11J	10D						10L	11T	10F	8D	11I		8Q	11M			
18:30	11F	7H	10B	10M	8E	8C	8A	7B			11C	10D	11S	11M	7C	10Q	7A				8C	10M	10S	8Q	10B	7B				8E	11J	10D						10L	11T	10F	8D	11I		8Q	11M			

4º SUBPERÍODO - 23/11 a 18/12

Ana Reis	Marco	Cristina	Manuela	Micael	Graça	Luisa	Rui
Carlos	Leal	Arlindo	Lucinda	Bárbara	Paulo	Duarte	Tiago

LEGENDA:

Piano A

Equipados
M1 - E1 e E2
M2 - E3
M3 - E4
M4 - P1 e P2

Não Equipados
P3
SEG
B1
B2
F5

Piano B

Equipados
M1 - P1
M2 - P2
M3 - P3
M4 - SEG

Não Equipados
B1
B2
Cantina

Anexo 2 - UD de Voleibol

Unidade Didática de Voleibol - 12ºA												
Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Data		20/abr	27/abr	29/abr	04/mai	06/mai	11/mai	13/mai	18/mai	20/mai	25/mai	
Duração da aula		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Local		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												
Habilidades	Técnicas	Posição Média	I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	Avaliação Sumativa
		Passe de frente	I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	
		Deslocamentos	I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	
		Serviço		I/E	E	E	E	E	E	C	C	
		Manchete			I/E	E	E	E	E	C	C	
		Finalização (Passe colocado)				I/E	E	E	E	C	C	
	Táticas	Diferenciação de Papéis	I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	
		Comunicação	I/E	E	E	E	E	E	C	C	C	
		Ajustamento		I/E	E	E	E	E	E	C	C	
		Transição			I/E	E	E	E	E	C	C	
	For mas	Jogo 2x2	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
Cultura Desportiva		Vai ser desenvolvida ao longo das aulas.										
Fisiologia e Condição Física		Vai ser desenvolvida ao longo das aulas.										
Conceitos Psicossociais		Vão sendo desenvolvidos ao longo das aulas.										

Legenda: I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação;

Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula



Ano Letivo 2020/2021

Plano de Aula nº						
Professor: Paulo Bessa		Data:	Hora: 11h50/13h20	Duração: 1h30	Ano/Turma: 12ªA	Nº de alunos: 26
Unidade Didática:		Função Didática:			Local:	
Objetivo Específico:				Material:		
Sumário:						
Parte da Aula	🕒	Conteúdo	Aspetos psicossociais	Situação de Aprendizagem/ Esquema	Critérios de êxito	
Inicial	5'					
Fundamental	25'					
	20'					
Final	25'					
Observações						

Anexo 4 - Roteiro de Aula



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Roteiro da Aula- Capitães



U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Bom dia Capitães, prontos para a aula?

Hoje terão um papel ainda mais importante para que a aula corra como pretendido. Conto convosco!

Como verdadeiros capitães preciso que assegurem que os seguintes pontos sejam cumpridos:

- 1) Hora de entrada no **Balneário 1**:

	Entrada	Saída
Bandido/ Faca	11h55	12h00
Indecisos /Jala	12h00	12h05
Fénix	12h05	12h10
Provisório	12h10	12h15
Jingle Beifaz	12h15	12h20

- 2) Depois de todos estarem equipados **devem dirigir-se para o espaço da aula onde a vossa colega Inês Jordão vos irá dar as indicações para o vosso aquecimento.**
- 3) Nesta aula teremos 4 estações (vai existir competição em todas), e ao meu sinal vocês partem para a estação seguinte. As estações são as seguintes:




- 1- **Jogo do Galo:** Uma equipa em cada cone percorre o percurso com as seguintes variantes:
 - 1- Pé-coxinho direito;
 - 2- Pé-coxinho esquerdo;
 - 3- Pés juntos;
 - 4- Pé-coxinho direito-direito, esquerdo-esquerdo;
 - 5- Passada larga;
- 2- **Velocidade 30 metros com partida de blocos:** junto aos blocos terá uma *Skill Card* sobre esta partida. Cada equipa na sua fila, partindo dos blocos juntamente com um cone na mão deve percorrer a distância de 30 metros, no menor tempo possível. No final está marcado um círculo no chão. O primeiro a chegar, colocando o cone no círculo é consagrado como o vencedor. Tens de cronometrar os tempos dos teus colegas.
- 3- **Barreiras:** A vez, cada elemento da equipa vai competir contra alguém da equipa adversária. Terão 6 obstáculos com diferentes alturas. Terás novamente que cronometrar os tempos dos teus colegas.
- 4- **Estafetas:** Ao longo da estação terá um bloco de partida e três zonas de transmissão. Coloca-se um elemento em cada uma das zonas e realizam a prova. Realiza a prova uma equipa de cada vez. A outra equipa deve registar o tempo da equipa adversária e verificar se as transmissões cumprem as indicações da *Skill Ca*

Bom Trabalho!!!

Anexo 5 - Sinais de arbitragem (Badminton)


		<h1>Sinais dos Árbitros</h1>							
					Volante acima da cintura do servidor no momento do batimento;	Contato com os pés fora da área de serviço ou ausência de posição estática para servir;	Se o volante cair fora , dizer prontamente "Out" num tom de voz alto e claro;	Movimento descontínuo da raqueta na execução do serviço;	Se o volante cair dentro , não dizer nada e apontar para a linha;

Anexo 6 - Skill Cards (Atletismo)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL


Skill Card – Barreiras



U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO


Perna de Transposição:

- Ataque perpendicular à barreira;
- Elevação da coxa com a perna em flexão;
- Passagem pela barreira com a perna em extensão;



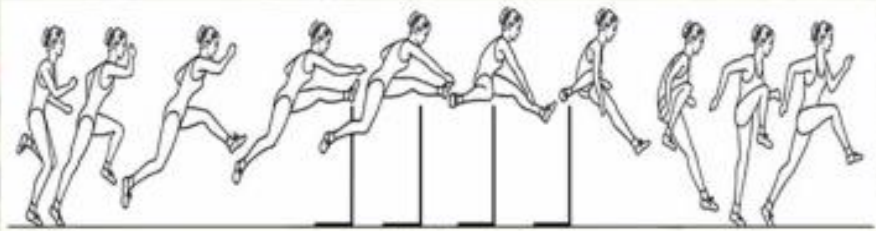
Perna de Transposição:

- Após impulsão realizar a abdução da perna;
- MI tracionado para a frente, com o avanço a ser conduzido pelo joelho;
- Retoma à posição inicial;



Técnica Completa:

- Passar as barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio, sem acentuada desaceleração;




Anexo 7 - Dados da FC

Nome	Idade	FC Máx	1 - Dia 09/02				2 - Dia 11/02					3 - Dia 16/02					4 - Dia 18/02								
			FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. AF	FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. AF	A.A. D.	HA 1	FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. AF	A.A. D.	HA 2	FC Inicial	FC Final	Apreciação	A.A. AF	A.A. D.	HA 3	
	18	202	90	162	10,5	4	96	156	4,5	3	3	4	90	144	-7,5	3	3	4	90	162	10,5	4	4		
	17	203	84	150	-2,25		96	156	3,75	3	3	4	96	150	-2,25	3	3	4	90	156	3,75	3	3	4	
	18	202	72	132	-19,5	4	78	138	-13,5	4	4	3	84	132	-19,5	4	4	4	84	144	-7,5	4	4	4	
	17	203	78	144	-8,25	4	72	150	-2,25	4	4	4	78	162	3,75	4	4	4	84	156	3,75	4	4	4	
	17	203	72	156	3,75	4	F		-152,25	F	F	F	78	132	-20,25	4	4		78	156	3,75	4	4	4	
	18	202	78	162	10,5	4	86	174	22,5	4	4	3	86	156	4,5	4	4	4	78	156	4,5	3	3	4	
	17	203	78	156	3,75	3	78	150	-2,25	3	4		78	156	3,75	3	4	4	84	150	-2,25	3	4	4	
	17	203	84	198	45,75	4	90	198	45,75	4	4		78	156	5,75	3	3	4	90	204	51,75	4	4	4	
	17	203	78	170	17,75	4	79	180	27,75	4	4	3	78	144	-8,25	4	4	4	78	156	3,75	4	4		
	17	203	D		-152,25	D	D		-152,25	D	D		D		-152,25	D	D		D		-152,25				
	17	203	90	174	21,75		84	174	21,75	4	4	3	90	168	15,75	4	4	4	84	162	3,75	4	4	4	
	17	203	78	180	27,75	3	84	174	21,75	3	3	4	F		-152,25	F			84	186	33,75	4	3	4	
	17	203	84	153	0,75	3	78	144	-8,25	4	4	4	96	168	15,75	4	4		84	156	3,75	4	4	4	
	17	203	78	150	-2,25	4	90	168	15,75	3	3	4	96	156	3,75	4	4		78	162	3,75	4	3	4	
	17	203	72	126	-26,25	4	72	138	-14,25	4	4		78	138	-14,25	4	3	4		72	138	-14,25	4	4	4
	17	203	D		-152,25	D	D		-152,25	D	D		D		-152,25	D	D		D		-152,25				
	17	203	72	120	-32,25	4	72	126	-26,25	4	3	3	72	132	-20,25	4	4	4		72	126	-26,25	4	4	4
	17	203	72	144	-8,25	3	72	144	-8,25	3	4	3	66	144	-8,25	3	4	4		84	156	3,75	4	4	4
	18	202	72	155	3,5	4	90	162	10,5	4	4	3	72	156	4,5	4	4	4		72	162	10,5	4	4	4
	17	203	66	168	15,75	4	72	162	3,75	4	4		66	144	-8,25	4	4	4		66	144	-8,25	4	4	4
	17	203	84	186	33,75	4	72	174	27,75	4	4	4	108	150	-2,25	4	4	4		120	180	27,75	4	4	4
	17	203	78	156	3,75	4	84	150	-2,25	4	4	4	84	162	3,75	4	4	4		78	156	3,75	4	4	4
	17	203	66	156	3,75	4	72	144	-8,25	3	3		90	132	-20,25	4	3	4		96	150	-2,25	3	4	4
	17	203	78	144	-8,25	4	78	150	-2,25	4	4	4	78	162	3,75	4	4	4		78	156	3,75	4	4	4
	17	203	74	156	3,75	4	78	162	3,75	4	4	4	84	180	27,75	4	4	4		90	180	27,75	4	4	4
	17	203	72	150	-2,25	4	74	144	-8,25	4	4	4	74	156	3,75	3		4		72	150	-2,25	4	4	4





Legenda	FC Inicial	A frequência cardíaca 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 FC 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 - Jornadas, funções e registos



RCIF- Jornada 1

			Resultado	Árbitro
Campo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Campo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Jornada 2

			Resultado	Árbitro
Campo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Campo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			Resultado	Árbitro
Campo 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Campo 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Jornada 3

			Resultado	Árbitro
Campo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Campo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Jornada 4

			Resultado	Árbitro
Campo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Campo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Anexo 9 - Cartaz da Atividade "Jerusalema"



CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

ATIVIDADE JERUSALEMA

**QUINTA-FEIRA,
1 DE JUNHO**

13H NO CENTRO HOSPITALAR DO TÂMEGA E
SOUSA - HOSPITAL DE PENAFIEL

TURMAS: 11ºA; 12ºA; 12ºG; 12ºN, 12ºO



Anexo 10 - Cartaz das "Olimpíadas da Educação Física"



The poster features a light beige background with several circular icons representing sports: a red stopwatch, a red and white American football, a yellow and white volleyball, a white badminton shuttlecock, a red and white tennis racket, and a blue and white badminton racket. In the top left corner, there are two logos: the University of Porto Faculty of Sports logo and the Escola Secundária de Penafiel logo.

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

OLIMPIADAS

da Educação Física

**DESAFIA OS TEUS CONHECIMENTOS E
JOGA DE FORMA RÁPIDA PARA
BATERES OS TEUS ADVERSÁRIOS.**

ESTÁS À ALTURA DO DESAFIO?

INFORMA-TE COM O TEU PROFESSOR

Ler é viajar sem sair do lugar!

Participa nesta recolha solidária com livros usados que já não precisas.



Quando?

30 de abril a 7 de maio

Onde?

- Escola Secundária de Penafiel

Dinamizado pelo 12.º A

