



Estágio Profissional: Uma jornada transcendente de um estudante estagiário e dos seus alunos

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

José Augusto Oliva Afonso

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Afonso, J. (2022). *Estágio Profissional: Uma jornada transcendente de um estudante estagiário e dos seus alunos*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Afonso, J. Relatório de Estágio Profissionalizante para 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, COMPETÊNCIA ADAPTATIVA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dedicatória

À Minha Família,

Por ser a base da minha formação e pelo apoio incondicional.

Agradecimentos

Ao professor Luís Moreira que acompanhou de perto todo o meu percurso, pela orientação e transmissão de conhecimento que me permitiu crescer tanto no âmbito profissional como enquanto pessoa.

Ao professor Cláudio Farias por nortear esta jornada rumo a uma formação e prática pedagógica de excelência.

À professora Aurora Baptista pela disponibilidade e atenção que demonstrou perante mim e os meus colegas de núcleo.

À FADEUP por tudo o que me ensinou e sobretudo pelas experiências que me proporcionou. Sem dúvida que foi uma ótima escolha.

Aos meus colegas de núcleo de estágio pela partilha e pelas experiências conjuntas.

A todos os funcionários e professores com quem me cruzei. Sempre me fizeram sentir em casa.

À minha família, sendo que o seu contributo ultrapassa de longe todo o meu sucesso escolar e profissional. Tudo aquilo que sou hoje deve-se a ela.

Aos meus amigos, especialmente ao André e ao Fábio, pelo companheirismo e por estarem sempre do meu lado.

Às minhas turmas, principalmente à turma residente que foi o elemento-chave para o desenrolar de um ano especial e à qual agradeço pela receptividade, empenho e por me proporcionarem experiências inesquecíveis. Estarei eternamente grato!

Índice Geral

Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Anexos	XVII
Resumo	XIXIX
Abstract	XXII
Lista de Abreviaturas	XXIII
1.Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	4
2.1. Ser professor: Um rumo improvável	4
2.2. As especificidades do meu eu	5
2.3. Influência do Desporto na construção da minha identidade	8
2.4. Mundos paralelos: Estudante e Professor	10
2.5. FADEUP: Sinónimo de distinção	12
2.6. Experiência Profissional e Primeiro contacto com a profissão	15
3. Enquadramento Institucional	18
3.1. EF como disciplina fundamental na formação dos alunos	18
3.2. Estágio Profissional	20
3.3. Núcleo de estágio - FRALAPOS	22
3.4. Contexto escolar	23
3.5. Turmas	26
4. A jornada conjunta do estudante estagiário e dos seus alunos	31
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	31

4.1.1. Conceções.....	31
4.1.1.1. Uma visão pessoal do paradigma educativo atual	31
4.1.1.3. Educação física de qualidade.....	34
4.1.1.4. Ser bom professor, uma conceção complexa.....	37
4.1.1.5. Projeto “Ser melhor professor” - Superar-me a cada dia.....	39
4.1.2. Planeamento.....	42
4.1.2.1. Planeamento precedente ao início das aulas	42
4.1.2.2. Planeamento Anual – A base das bases	45
4.1.2.3. MEC – “The best way to predict your future is to create it”	47
4.1.2.4. PA – “Plano de intenções”	50
4.1.3. Da teoria à prática - A narração de um processo de transcendência e superação	52
4.1.3.1. Bases fundacionais e transversais à prática pedagógica	53
4.1.3.1.1. “Respeito vs Autoridade” e “Relação professor-aluno”	53
4.1.3.1.2. Estética do Desporto – “Um complemento enriquecedor à formação dos alunos”	54
4.1.3.1.3. Modelos de Ensino – “Uma ferramenta preponderante no alcançar dos objetivos propostos”	57
4.1.3.2. 1º Período – O início da jornada.....	62
Ginástica de Solo – “Dissipação das angústias e inseguranças iniciais”	62
Futsal – “Entretenimento vs Necessidade”: a complexidade de gerir o balanço entre gosto pela prática e respostas às necessidades de aprendizagem individuais.....	69
4.1.3.3. 2º Período – Adaptação ao processo e a procura contínua de novas soluções.....	77

Voleibol – “Novas concepções, perspectivas e estratégias”: desafios na tentativa de estender a ação educativa para além das Habilidades Motoras	77
Dança – “O apix do envolvimento dos alunos na aprendizagem Cooperativa”	87
4.1.3.3.1. Turma Partilhada – “O voltar à infância”	96
4.1.3.3.2. Turma do ensino básico – “Irrequietude e alegria contagiante”	97
4.1.3.4. 3º Período – O culminar de um ano intenso	99
Atletismo – “Mais do que simplesmente correr e saltar”: um espaço de autossuperação, de inclusão e de emancipação	99
Badmínton – “Aprofundamento de um processo de ensino-aprendizagem mais holístico e centrado no jogo”	107
4.1.4. Avaliação	117
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica – “Ponto de partida para um planeamento responsivo”	117
4.1.4.2. Avaliação formativa – “Perceção das fragilidades e dificuldades dos alunos longe de stress e ansiedade”	119
4.1.4.3. Avaliação Sumativa – “Um juízo globalizante”	120
4.1.5. Observações e Prática Reflexiva – “Rotura de um ciclo vicioso de informação”	121
5. Participação na escola e relação com a comunidade	124
5.1. ERASMUS + ...	126
5.2. Projeto de Educação Sexual	127
5.3. Desporto Escolar	129
5.4. Provas de Aferição 8º ano	130
5.5. Dia da Escola: <i>Flashmob</i>	131

5.6. Reuniões: Grupo de EF, Departamento, Conselho de turma e Intercalares	133
6. Desenvolvimento Profissional: Análise da competência adaptativa em estudantes estagiários: um estudo em unidades de ensino do voleibol	135
Resumo.....	135
Abstract.....	136
Introdução	137
Objetivo do Estudo.....	139
Metodologia	139
Desenho de Estudo	139
Contexto e Participantes.....	139
Procedimentos	141
Análise dos dados.....	143
Resultados	144
Discussão	149
Conclusão	152
Referências Bibliográficas.....	153
7. Crescimento enquanto profissional e pessoa	155
8. Conclusão	156
Referências Bibliográficas	158
ANEXOS	XXV

Índice de Figuras

Figura 1: Exterior.....	25
Figura 2: Ginásio 2.....	25
Figura 3: Ginásio 1.....	25
Figura 4: Matriz Esforço/Tempo e Impacto de desenvolvimento profissional... 40	
Figura 5: Representação de pirâmides pelos alunos.	55
Figura 6: Representação da torre Eiffel pelos alunos.....	55
Figura 7: Dado de cartão para rotina de ginástica.....	66
Figura 8: Página da app "Copa Fácil" com classificação da liga.	71
Figura 9: Exemplos de cartazes elaborados por alunos.....	76
Figura 10: Printscreen de um dos vídeos efetuados através da aplicação Kinovea.	79
Figura 11: Bandeira para fiscais de linha feitas à mão.....	83
Figura 12: Taça feita através de uma garrafa de 7UP.....	83
Figura 13: Exemplo de página de jornal.....	89
Figura 14: Alunos a realizar contagem das medalhas em Atletismo.	102
Figura 15: Quadro da competição “Why are you running?”	102
Figura 16: Levantamento da taça pela equipa vencedora.....	106
Figura 17: Logística e organização das aulas de badmínton.	109
Figura 18: Formato competitivo de fase de grupos e a eliminar.....	114
Figura 19: Portefólios.	114
Figura 20: Moldura corta-mato.	130

Índice de Tabelas

Tabela 1: Aprendizagens e competências adquiridas durante o 1º ano de mestrado.	14
Tabela 2: Planeamento Anual Simplificado das 3 turmas.	47
Tabela 3: Aplicação do MED no decorrer do ano.	59
Tabela 4: Realização da Prática Pedagógica - Ginástica de Solo.	62
Tabela 5: Realização da Prática Pedagógica – Futsal.	69
Tabela 6: Realização da Prática Pedagógica – Voleibol.	77
Tabela 7: Realização da Prática Pedagógica – Dança.	87
Tabela 8: Aplicação do MAC em Dança.	95
Tabela 9: Realização da Prática Pedagógica – Atletismo.	99
Tabela 10: Estratégia para rotação de funções em atletismo.	101
Tabela 11: Realização da Prática Pedagógica – Badminton.	107
Tabela 12: Clima motivacional segundo o modelo TARGET.	116
Tabela 13: Atividades realizadas durante o ano e respetivos objetivos, funções desempenhadas e constrangimentos.	125
Tabela 14: Número de sessões correspondentes a cada momento do estudo.	140
Tabela 15: Práticas Nucleares do estudo, características e exemplos práticos.	142
Tabela 16: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares na totalidade.	144
Tabela 17: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares no 1º momento.	145
Tabela 18: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares no 2º momento.	145
Tabela 19: Médias e Percentagens correspondentes à quantidade de adaptações realizadas na totalidade, no 1º momento e no 2º momento.	146
Tabela 20: Adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares detalhadas.	147
Tabela 21: Variação no número de adaptações entre os dois momentos.	148

Tabela 22: Resultados do teste não paramétrico wilcoxon entre os dois momentos.....	148
Tabela 23: Quantidade de modificações e refinamentos dos 4 EE.	149
Tabela 24: Quantidade de adaptações apropriadas e não apropriadas dos 4 EE.	149

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Exemplo de gráfico de evolução do desempenho dos alunos em atletismo.	104
---	-----

Índice de Anexos

Anexo 1 - Exemplo de Módulo 4	XXV
Anexo 2 - Exemplo de Plano de Aula.....	XXVI
Anexo 3 - Aquecimento do Dado (Ginástica de Solo)	XXVIII
Anexo 4 - Exemplo de organização de Época Desportiva	XXIX
Anexo 5 - Folha de Objetivos (Checklist)	XXX
Anexo 6 - Exemplo de jogadas em Animação PowerPoint para os alunos reproduzirem	XXXII
Anexo 7 - Exemplo de trabalho teórico para alunos lesionados.....	XXXIII
Anexo 8 - Medalhas e prémios individuais	XXXIV
Anexo 9 - Aquecimento “Would you rather?”.....	XXXVI
Anexo 10 - Indicações para trabalhos de diferentes temáticas: Aquecimento, treino de força, flexibilidade e coordenação	XXXVII
Anexo 11 - Exemplo de Skillcard.....	XLI
Anexo 12 - Regulamento de atribuição de medalhas atletismo	XLII
Anexo 13 - Distribuição por Rankings em Atletismo.....	XLIII
Anexo 14 - Folha de registo de presença e autoavaliação.....	XLIV
Anexo 15 - Dorsais utilizados na competição “Why are you running?”	XLV
Anexo 16 - Exemplos de folhas de registo da dinâmica treinador-jogador em badmínton	XLVI
Anexo 17 - Treino de força elaborado por uma das equipas.....	XLVII
Anexo 18 - Secções do Portefólio de Badmínton – Folha de equipa, Ficha individual, Ficha de pontuações e Dinâmicas adotadas nas aulas.....	XLVIII
Anexo 19 - Exemplo de diploma.....	LII

Resumo

Estágio Profissional: Uma jornada transcendente de um Estudante Estagiário e dos seus alunos é um documento reflexivo acerca da prática de ensino supervisionada de um Estudante Estagiário cumprindo a componente da reflexão sobre a reflexão na ação aliada à componente investigativa. Este documento tem na sua génese uma análise às características e processos da prática profissional do autor, onde descreve, examina e avalia as intervenções realizadas no decorrer do ano letivo. Durante esta jornada várias foram as adversidades que surgiram no caminho do Estudante Estagiário e dos seus alunos, porventura o foco deste documento não são propriamente os problemas mas as soluções perante estes, através de uma prática pedagógica que se centrou em estratégias e modelos de ensino diferenciados, com destaque para o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Deste modo, é retratada uma jornada transcendente onde prevalece a superação, o crescimento de todos os intervenientes desta aventura e a relação de proximidade e respeito mútuo entre professor-aluno que consequentemente levou à implementação de um clima propício à aprendizagem. O trabalho investigativo surge como uma ferramenta imprescindível no melhoramento e valorização da EF. No âmbito do Desenvolvimento Profissional surgiu a necessidade de se realizar um estudo de carácter exploratório: *“Análise da competência adaptativa em estudantes estagiários: um estudo no ensino secundário voleibol”*. Este permitiu uma análise mais aprofundada dentro do Núcleo de Estágio Profissional sobre um tema pouco desenvolvido – Competência Adaptativa - que certamente será útil para toda a comunidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPETÊNCIA ADAPTATIVA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Abstract

Professional school placement: A transcendent journey of a preservice teacher student and his students is a reflective document about the supervised teaching practice of a Preservice teacher student fulfilling the component of reflection on reflection in action combined with the investigative component. This document has in its genesis an analysis concerning the characteristics and processes of the professional practice of the author, where he describes, examines and evaluates the interventions made during the school year. During this journey, many were the adversities that arose in the path of the student trainee and his students, perhaps the focus of this document is not exactly the problems but the solutions to these, through a teaching practice that focused on differentiated strategies and teaching models, especially the Sports Education Model and the Cooperative Learning Model. Thus, a transcendent journey is portrayed where overcoming prevails, the growth of all participants in this adventure and the close relationship and mutual respect between teacher-student that consequently led to the implementation of a climate conducive to learning. The investigative work emerges as an indispensable tool in the improvement and enhancement of PE. Within the scope of Professional Development, the need arose to conduct an exploratory study: "Analysis of adaptive competence in student trainees: a study in secondary school volleyball". This allowed a deeper analysis within the Professional Internship Core on a little developed theme - Adaptive Competence - that will certainly be useful for the whole teaching community.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, ADAPTIVE COMPETENCE, SPORTS EDUCATION MODEL, COOPERATIVE LEARNING MODEL.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

MEJC – Modelo do Ensino dos Jogos para a Compreensão

PA – Plano de Aula

PAT – Plano Anual de Turma

PC – Professor Cooperante

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

REP – Relatório de Estágio Profissional

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1.Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP) inserida no plano curricular do 2º ano do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este consiste num documento reflexivo acerca da prática de ensino supervisionada (PES) cumprindo a componente da reflexão sobre a reflexão na ação aliada à componente investigativa, correspondendo a uma análise realizada *a posteriori* sobre as características e processos da minha atuação, onde descrevo, examino e avalio as intervenções realizadas durante a PES (Schön, 1992).

O EP permite o contacto do Estudante Estagiário (EE) com um contexto real de ensino, durante um ano letivo completo onde é sujeito aos desafios e exigências da profissão. No decorrer deste ano os EE acedem à “natureza complexa, unitária e integral do processo ensino-aprendizagem”¹ e as vivências a que são expostos promovem o desenvolvimento da competência profissional. No final do EP os EE deverão estar aptos para investigar e produzir saberes no âmbito da sua ação educativa, compreender aprofundadamente a escola, os alunos e a comunidade e revelar capacidade de projetar a atividade de ensino.

Apesar de o EP ser um processo de respostas às exigências da profissão de progressiva autonomia este é supervisionado e orientado por um professor cooperante (PC), da escola cooperante (EC) e por um professor orientador (PO), da faculdade. Esta supervisão foi importante pois permitiu que os EE não centrassem apenas a sua atuação nos conteúdos a lecionar, mas também que agissem de forma adequada para atingir os objetivos propostos, ou seja, com intencionalidade pedagógica. Este acompanhamento por professores mais experientes auxiliou no processo de autoaprendizagem, através do

¹ Excerto retirado da página web da UC Estágio Profissional do MEEFEBS

estabelecimento de relações de colaboração, confiança e reflexão entre os diferentes constituintes do Núcleo de Estágio Profissional (NEP) – EE, PC e PO.

Após a divulgação dos resultados das candidaturas às escolas disponíveis para a realização da PES durante o ano letivo 2021/22, soube que iria acompanhar uma Turma Residente (TR) do 10º ano de escolaridade, na escola que frequentei nos três anos de escolaridade do ensino secundário. Para além deste ano de escolaridade, durante o 2º período fiquei encarregue de lecionar uma turma do 2º ano e juntamente com os restantes três EE que formavam o NEP onde estava inserido lecionamos uma Turma Partilhada (TP) do 6º ano.

Para além de prestar o serviço docente nas turmas que me foram atribuídas e realizar a planificação, realização e avaliação inerentes, enquanto EE estive envolvido em todos os processos que o EP incumbe, como a participação nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, sendo exemplos os Conselhos de Turma, os ACP (Atividades de Coordenação e Planificação) com o grupo de EF, as reuniões de departamento e as reuniões de NEP, onde era focada a programação, realização e avaliação das atividades educativas.

A palavra “jornada” foi uma das palavras mais pronunciadas durante este ano letivo, estabelecendo uma íntima relação com os momentos competitivos que estiveram muito evidentes na minha atuação. No mundo da competição existe toda uma logística por trás das “jornadas”, desde a preparação e desempenho (atuação) até aos resultados obtidos e a sua análise, de certo modo semelhante ao mundo do ensino onde é importante conhecermos as características da nossa pessoa e do contexto em que nos encontramos estando muito presente o planeamento, a realização da prática profissional, a avaliação e a reflexão. No decorrer deste RE serão enaltecidas as vivências de um EE e dos seus alunos durante uma jornada transcendente onde prevaleceu a superação. Para isso dividiu-se este documento em:

Introdução – Breve contextualização do EP e do papel que tem na formação do EE.

Enquadramento Pessoal – Contextualização das minhas características e da influência da socialização antecipatória na minha pessoa.

Enquadramento Institucional - Contextualização do meio onde se desenrolou o EP e da disciplina de EF.

Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem - Ideias, estratégias e metodologias sob as quais regi a minha prática pedagógica. Dividiu-se em Conceções, Planeamento, Da teoria à prática, Avaliação, e Observações e Processo Reflexivo.

Participação na Escola e Relação com a comunidade – Síntese do Plano Anual de Atividades (objetivos, funções e constrangimentos) e reuniões.

Desenvolvimento Profissional – Estudo no âmbito da análise da Capacidade Adaptativa de quatro EE.

Crescimento enquanto profissional e pessoa/Conclusão – Epílogo do REP onde menciono de forma sucinta a minha evolução em termos profissionais e pessoais decorrente deste ano de EP e a importância dos professores na vida dos alunos.

2. Enquadramento Pessoal

Nesta secção apresento-me, referindo um pouco dos meus 23 anos de existência, e a influência que o desporto e a FADEUP têm na minha vida. Enquadro-me também no exercício da função docente, mencionando algumas das minhas concepções no mundo do ensino.

2.1. Ser professor: Um rumo improvável

Sinto que devo iniciar este enquadramento explicitando o porquê de ingressar no MEEFEBS, de modo a tornar-me apto para exercer a profissão de professor de EF em todos os anos de escolaridade que constituem o período de ensino obrigatório em Portugal.

Confesso que um dos principais motivos para ingressar neste mestrado foi a possibilidade de ser sujeito a tarefas e funções que me permitissem sair da zona de conforto e crescer enquanto pessoa e profissional. Na verdade, principalmente a partir do momento que ingressei no 1º ano da licenciatura, sinto que iniciei uma jornada de desenvolvimento pessoal em diferentes âmbitos como no autoconhecimento, analisando e trabalhando nos meus pontos fortes e limitações; no domínio social, procurando transmitir informações e exprimir-me de forma mais apropriada; e na saúde, não só física, mas também mental.

Para além dos motivos mais egocêntricos referidos anteriormente, considero que esta profissão possui uma intensa vertente altruísta que, na minha opinião, a torna uma das profissões mais relevantes nos dias de hoje. A possibilidade de partilhar conhecimento e marcar a vida dos alunos, e consequentemente a sociedade, suscitou-me um grande interesse.

É curioso pensar que, nos dias de hoje, a maioria das pessoas contacta com professores durante um grande período das suas vidas, inclusive grandes mentes da atualidade que fizeram e fazem uma diferença enorme no mundo. Porventura, antes de alguém contribuir para feitos notáveis que marcam a

humanidade, a sua formação enquanto pessoa e profissional foi influenciada por diversas pessoas que cruzaram o seu caminho, incluindo (e sobretudo) professores. Sem dúvida que a docência possui uma responsabilidade colossal, porém também acredito que é uma profissão muito gratificante e recompensadora, principalmente quando assistimos ao crescimento e sucessos dos alunos.

No título deste subcapítulo refiro que este é um rumo improvável pois, curiosamente, até momentos antes de me candidatar a este mestrado, nunca tinha pensado em ser professor, não sendo algo que desejava desde uma fase muito precoce da minha vida. Porventura, após refletir nos motivos descritos sentia que seria uma mais valia submeter-me a todas as experiências e aprendizagens que este mestrado tinha para me oferecer.

2.2. As especificidades do meu eu

O meu nome é José Augusto Oliva Afonso, tenho 23 anos, e sou do Porto. Durante a minha vida pratiquei duas modalidades, natação e futebol. O mundo desportivo, sem dúvida, que me cativa, e tal como habitualmente refiro penso que me exprimo melhor através do corpo do que através de palavras. Principalmente quando era mais novo, considero que me “transformava” em outra pessoa aquando da prática de atividades desportivas, tornando-me mais comunicativo, “solto” e destemido, sendo um ambiente que me agrada e onde tenho vontade de me superar.

Numa fase mais prematura da minha vida, até sensivelmente os meus 16 anos, considerava-me uma pessoa presunçosa. Nesta fase estive sempre habituado a obter classificações de excelência em todas as disciplinas e a ter um bom rendimento em tudo o que participava vivendo num complexo de superioridade. Nessa fase sentia que nada poderia interferir com o sucesso que estive habituado até então. Contudo, num período mais atribulado da minha vida, o “jogo virou por completo”. A pessoa sociável que eu era passou a ser mais retraída, os vintes obtidos em diferentes disciplinas passaram a negativas,

lesões impossibilitaram-me de participar em atividades desportivas que tanto gostava, e esses momentos de prática desportiva foram substituídos por horas no sofá que me levavam a ter pensamentos negativos.

De certo modo, era uma pessoa inocente e insensível que pouco conhecia da vida. Atualmente considero-me uma pessoa mais atenta, paciente, compreensiva e altruísta, e isso ajudou-me muito enquanto professor. Foi exatamente com a idade dos meus alunos do terceiro ciclo que vivi momentos complicados, e isto levou-me a “olhar” para cada um dos vinte e seis alunos de forma cuidada ajudando-os no que era necessário. Quando “olho” para uma pessoa tenho tendência a fazer uma análise mais profunda e não tanto superficial. Cada pessoa tem uma história, todos vivemos momentos alegres, angustiantes e alguns até traumáticos, todos temos pontos fortes e receios que para alguns podem ser mais difíceis de superar. Como professor senti-me na posição de atenuar todas as angústias dos meus alunos, tendo consciência que isso é muito complexo, porém uma conversa, um esclarecimento e um elogio podem fazer toda a diferença, particularmente nestas idades de mudança constante e incertezas.

Apesar de uma adolescência complicada e “estafante”, contrariamente uma infância mais feliz era complicado de ter, sobretudo devido às pessoas que me rodeavam. Sempre tive uma estrutura familiar muito coesa sendo o ambiente familiar muito saudável e favorável. Não me considero uma pessoa muito acessível, sendo efetivamente, desde muito cedo, seletivo com as pessoas com que me rodeio, porém sinto que tenho facilidade em criar ligações fortes com pessoas com quem me identifico. Por um lado, é bom pois essas amizades ajudam-me a superar as minhas dificuldades e permitem-me partilhar e desfrutar as minhas conquistas e êxito de forma mais intensa, pois, sem dúvida, um dos pilares fundamentais da vida são as relações interpessoais e ter a possibilidade de partilhar o nosso sucesso com os mais próximos é uma sensação inexplicável. Por outro lado, sendo alguém mais distante para a maioria das pessoas poderá ser um entrave para vários domínios da vida incluindo o profissional. Dando o exemplo concreto de professor e treinador, considero que é fundamental essas figuras partilharem experiências, curiosidades e opiniões

de modo a estabelecer uma relação mais profunda com o grupo. Neste âmbito ainda tenho um longo caminho a percorrer.

No que concerne a minha família os mais próximos são a minha mãe, o meu pai, o meu irmão, e os meus avós maternos, sendo que coabito com os três primeiros. A família não se escolhe, mas se tivesse de escolher, sem dúvida que a escolha iria recair sobre a minha. A formação da pessoa que sou hoje teve e continua a ter uma grande influência do contexto familiar onde estou inserido. A descontração, tranquilidade e positividade característica do meu pai e do meu irmão, associado à sensibilidade, perseverança, bondade e simplicidade da minha mãe e da minha avó materna, tornaram-me uma pessoa com uma personalidade única e orgulhosa de quem é, com os pés bem assentes no chão, capaz de estabelecer prioridades e cada vez mais preparada para enfrentar a vida. Em relação ao meu avô materno, este é uma referência pois para além de ser uma pessoa muito genuína e honesta, tem um espírito lutador e aventureiro. No que diz respeito aos meus avós paternos sempre os recordarei como pessoas que colocavam a família em primeiro lugar e de uma cultura desmedida, e na verdade ambos seguiram a carreira da docência estando eu a seguir as suas pisadas.

Muitas são as histórias e feitos que os meus familiares me contam e que me deixam estupefacto, desde a minha avó materna fugir de casa para estudar e melhorar a qualidade de vida até a minha mãe trabalhar numa área sensível e chegar a casa mesmo depois de trabalhar 24 horas disponível para os filhos e para ultrapassar todas as adversidades. No meio de tantas histórias a minha favorita é do meu avô. Quando o meu avô tinha sensivelmente a minha idade emigrou para o Brasil. Durante a viagem de barco até ao destino o meu avô fez uma amizade e as condições eram tão precárias, que ele e o recente amigo, quando pararam numa região, juntaram o dinheiro de ambos e compraram duas bananas e um guaraná, tendo o dinheiro acabado. Quando chegou ao Brasil batalhou por uma vida melhor tendo voltado para Portugal numa fase mais adiantada da sua vida. Ironicamente, nos dias de hoje, sempre que vou a casa do meu avô ele tem uma garrafa de um litro e meio de guaraná à minha espera. Estas histórias de pessoas próximas dão-me confiança e vontade de enfrentar a

vida. Neste momento sinto que não tenho nem metade da coragem dos meus familiares, porém um dia certamente também terei muitas histórias épicas para partilhar com os meus parentes e amigos, sendo que considero esta aventura de EP uma delas.

2.3. Influência do Desporto na construção da minha identidade

A meu ver, o desporto possui uma riqueza extrema que promove a formação de pessoas. Segundo Côte et al. (2010), existe uma coesa fundamentação empírica que comprova a influência do desporto em vários domínios como o aumento da autoestima, inserção na sociedade e desempenho académico. Apesar do efeito de desporto na vida dos indivíduos poder ser positivo ou negativo, balanceando os prós e os contras, considero o desporto como uma ferramenta imprescindível, e que sendo recrutada de forma consciente e fundamentada, sem dúvida, que evidencia ser um instrumento que não devemos descartar.

Desde que me recordo, o desporto foi sempre uma constante na minha vida, e no momento, após formação e vivências nesta área, consigo analisar e refletir de forma crítica e fundamentada o papel que este teve na minha vida. Acredito que alguns dos traços característicos da minha pessoa, foram fortemente influenciados pelas vivências desportivas, com destaque para a autodisciplina, gestão de emoções, aceitação de opiniões alheias e olhar para o erro e fracasso como fontes de aprendizagem e como parte do processo de crescimento.

Relativamente à autodisciplina, lembro-me, por exemplo, de, numa das férias de verão precedentes ao meu ingresso numa escola de futebol ir para o pátio do condomínio dos meus avós treinar toques sucessivos com uma bola de futebol. No início das férias não era capaz de dar mais de 30 toques e passado nem um mês, após manhãs de exaustão, consegui realizar mais de 300 toques, parando apenas devido ao cansaço fruto da tenra idade. Curiosamente, num dos meus primeiros treinos o treinador pediu para realizarmos o maior número de

toques num determinado período de tempo, tendo ele demonstrado admiração face ao meu desempenho. Considero que a autodisciplina é uma característica inerente à minha pessoa, porém penso que o desporto veio potencializar esse aspeto. A partir do desporto e do treino, sinto que apreendi que se trabalhamos para algo, seremos recompensados, e nem que o resultado não seja imediato, devemos persistir, pois, para alcançar o sucesso o esforço é um ponto-chave. Esta ideia é aplicável não só no desporto, mas também nas restantes áreas da vida, como no âmbito profissional, académico e social.

Quando era mais novo a gestão de emoções e a aceitação de opiniões e dos erros eram uma grande adversidade. Como refiro no subcapítulo anterior, desde pequeno habituei-me a ter bons resultados em tudo o que participava, sendo que cada erro que cometia e cada resultado que não era do meu agrado afetavam-me bastante. Porém, após ingressar no futebol, e principalmente no mundo competitivo onde, numa fase inicial, todos eram tão bons ou melhores que eu, percecionei que “podia ser o melhor da minha rua, mas não da freguesia”. Sem dúvida, que o ingresso no mundo competitivo federado foi algo que me fez crescer, e que me “abriu os olhos” para a realidade.

Um episódio interessante decorreu no meu primeiro ano de futebol de onze, onde apesar de ter jogado muitos minutos e ser avançado, não marquei nenhum golo, e nos anos seguintes treinando e jogando de forma mais inteligente, fruto da experiência, consegui ter um papel mais influente na equipa e os golos começaram a aparecer. Apesar de não ter tido bons resultados em termos individuais nesse primeiro ano, sinto que esse período foi importante para mim e aprendi a tolerar o insucesso. Destaco também o apoio e carinho que sempre recebi em todas as modalidades que pratiquei. De certo modo, o mundo do desporto é um contexto diferenciado e potencializador no domínio socioafetivo. Principalmente as modalidades coletivas onde todos trabalham para um objetivo comum. Certamente, é possível ser sujeito a más experiências no desporto, porém tive a sorte de vivenciar momentos agradáveis enquanto atleta.

Essas vivências positivas estão fortemente relacionadas com os treinadores que me acompanharam. Ao longo dos anos, sinto que os professores/treinadores que me mais me marcaram foram aqueles que tinham uma relação mais próxima com os alunos/atletas, sabendo o que dizer para nos animar e motivar em momentos críticos, e os que nos levam a “fazer coisas” que nós nem sabíamos que éramos capazes. Esses são aspetos que valorizo e que tento implementar na minha atuação enquanto professor.

Recordo-me de uma época onde a minha equipa subiu de divisão, e sem margens de dúvidas, apesar de termos uma boa equipa, o treinador foi fundamental. Para além das palavras dadas nos intervalos que nos levavam a virar resultados, houve um momento que me marcou e que não me esquecerei facilmente. Estávamos num jogo importante, da fase de subida, empatados nos instantes finais e o treinador chamou-me ao banco e pediu-me para recuar um pouco (passar de avançado a médio ofensivo), e quando tivesse oportunidade chutar à baliza. Fiz exatamente o que ele pediu sem hesitar, uma vez que confiava totalmente nele, e no primeiro toque após o pedido marquei talvez o mais importante e melhor golo enquanto jogador. Depois dos festejos e o ambiente ter acalmado, antes do árbitro apitar para o recomeço do jogo, olhei para o treinador e pensei: Ele é um génio! Da mesma forma que este treinador me marcou, também gostava de marcar os meus alunos tratando-os com respeito, compreensão e ajudando-os a superar as suas dificuldades, e tal como refiro anteriormente, a descobrirem e explorarem as suas capacidades e talentos.

2.4. Mundos paralelos: Estudante e Professor

O processo de formação poderá ser “comparável a uma viagem ao longo da qual ocorre uma “experiência autêntica” que é o encontro de alguém com sua alteridade, que nele reside, que o põe em questão e que o transforma.” (Passos, et al., 2006, p.194).

Neste momento encontro-me a ínfimos passos de me tornar apto para uma profissão que ir-me-à permitir inspirar as próximas gerações, mudar o mundo e entrar num processo de aprendizagem perpétuo.

Considero que a minha experiência escolar, principalmente no ensino secundário, ficou aquém das minhas expectativas. Uma das principais razões para isso, penso que foi ao encontro dos professores com quem me cruzei. Passos et al. (2006, p. 195) refere que a formação do professor é “contínua, portanto, é um fenómeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”. Os momentos, quer sejam positivos ou negativos que vivi em contexto escolar, têm influência no professor que sou hoje.

Efetivamente já fui aluno durante muitos anos e já passaram muitos professores por mim, todos com características, métodos e estratégias distintas. De certo modo existe um contacto profundo e direto dos EE com a profissão durante muitos anos das suas vidas, porém tal como foi discutido no 1º ano do mestrado, sobretudo na UC de Profissionalidade Pedagógica, esta familiarização com a profissão não é sinónimo de ausência de problemas podendo até ser uma fonte de dificuldades e adversidade. Segundo Flores (1997), o EE considera que sabe o que irá enfrentar na profissão. Através da PES percecionei que a docência tem características peculiares que de certo modo enquanto aluno não fui capaz de observar, desde o tempo despendido na preparação das aulas até ter de gerir um grupo de jovens todos diferentes entre si e com diferentes necessidades e interesses. Apesar desta familiarização com a profissão senti que a minha passagem de estudante para professor ocorreu de uma forma abrupta e de um dia para outro fui confrontado com as mesmas responsabilidades e funções de um professor experiente. O PC teve um papel importante na minha inserção no mundo da docência suavizando este “choque com a realidade”, atribuindo-me progressivamente mais autonomia no decorrer do ano.

José Pacheco, um conhecido educador e pedagogo rege-se por uma ideia interessante. Segundo a sua opinião², uma pessoa torna-se professor devido a uma de três razões sendo estas a necessidade de um emprego, por amor, ou por vingança. Ele admite que entrou neste mundo por vingança, vingança de modo a tornar o ensino mais inclusivo para que os seus alunos não passassem pelas situações de humilhação que ele tinha enfrentado. Durante a minha vida de estudante nunca fui sujeito a situações de humilhação, porém sinto que as minhas vivências no processo ensino-aprendizagem não foram potencializadas ao máximo. No meu caso, “vingança” penso que é um termo “pesado”. Como irei aprofundar no decorrer do REP durante este ano tentei fazer tudo o que gostava que tivessem feito comigo, sendo que uma das minhas prioridades foi que os alunos se sentissem bem, confortáveis e agradados durante as aulas, longe de situações de humilhação, injustiças e maldade.

2.5. FADEUP: Sinónimo de distinção

A FADEUP é uma instituição marcante e por muitos considerada a melhor Faculdade de Desporto do país. Se é a melhor? Não posso responder com certezas porque pouco conheço das outras. Se é uma faculdade onde me senti bem? Posso afirmar que sim. Um dos grandes aspetos diferenciadores que senti entre a FADEUP e as restantes escolas que frequentei foi em relação aos docentes. Na FADEUP, a maioria dos docentes, consegue interligar a exigência com o domínio socioafetivo, demonstrando competência e preocupação pelos discentes simultaneamente. Sempre me senti apoiado nesta instituição e o ambiente na faculdade nestes últimos cinco anos foi agradável.

Fui colocado na FADEUP em 2017. Nunca ambicionei ingressar numa determinada faculdade ou num curso específico, sendo que no momento de realizar a candidatura para a faculdade, pouco conhecia do mundo universitário. Estive indeciso entre alguns cursos e faculdades, porém o plano de estudos da

² Palestra TEDxUnisinos disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo>

FADEUP interessou-me e optei por colocá-la em primeira opção. O facto de morar a dois quilómetros da FADEUP também foi um aspeto que tive em conta.

Sinto que entrei na faculdade com pouco ritmo e fraco método de trabalho, tendo atingindo o “pico” do meu desempenho apenas no 2º semestre do 3º ano da licenciatura. Entre lesões e consequentes faltas a minha motivação nem sempre foi a mais elevada. Porém, consegui terminar a licenciatura com um desempenho satisfatório.

Ao ingressar no MEEFEBS, as minhas expectativas e motivação eram altas, e apresentava um ritmo de trabalho mais elevado, logo procurava atingir um desempenho notável. De facto, apenas me senti verdadeiramente focado no 1º ano do MEEFEBS, definindo objetivos ambiciosos e trabalhando para os alcançar. Já não sentia esta autorrealização a estudar há alguns anos. Confesso que para além dos conhecimentos adquiridos e relações estabelecidas neste mestrado, sinto que o ingresso neste curso foi bastante positivo para a minha pessoa, despertando características que se encontravam “adormecidas” em mim.

Nóvoa (2002) defende que os três pilares da formação inicial de professores são a teoria, a prática e o eu. Este autor ainda acrescenta que para além das teorias profissionais, o professor deverá ter em conta as teorias pessoais e estabelecer uma relação entre estas e as vivências de prática profissional.

Sem dúvida que o ingresso na FADEUP demonstrou ser uma boa opção, tendo aprendido muito, particularmente através da sua componente prática característica, desde os estágios da metodologia da licenciatura (populações especiais), que me abriu portas para o mundo do *goalball*; até às diferentes unidades curriculares (UC) que me permitiram adquirir um repertório de conhecimentos e vivências que me têm ajudado a pensar de forma crítica e a agir de forma fundamentada no mundo profissional: EP e treinos de *goalball*.

Considero que sou uma pessoa que aprende e se desenvolve maioritariamente através da prática e o facto de termos sido sujeitos a restrições

fruto da situação pandémica da *covid-19* no primeiro ano do MEEFEBS, poderá ter afetado negativamente a minha formação, porém é de salientar o trabalho desenvolvido pelos docentes da FADEUP que dentro das limitações impostas, na minha perspetiva, promoveram um clima propício à aprendizagem.

Sem dúvida que as UC das didáticas específicas foram pontos-chave para a minha preparação para o ano de estágio. Destaco atletismo onde foram implementados modelos e estratégias de ensino como o Modelo de Educação Desportiva (MED), recurso a tecnologias, formatos competitivos e entregas de prémios. Saliento também a didática específica de dança, que apesar de ser uma modalidade que não dominava de todo permitiu-me ter uma base teórica e prática consistente para a lecionação durante este ano. Apesar de um receio que considero natural foi lecionada com sucesso tendo sido visível o efeito positivo nos alunos, não só a nível das habilidades motoras, mas também no domínio socioafetivo, tendo os alunos debatido ideias, cooperado e realizado projetos comuns.

Relativamente às restantes didáticas, considero que estas também me ajudaram a preparar para as exigências pedagógicas do subsequente ano de estágio.

Tabela 1: Aprendizagens e competências adquiridas durante o 1º ano de mestrado.

Didáticas Específicas	Principais aprendizagens e competências adquiridas
Futebol e voleibol	Desenvolvi a minha capacidade de organização e planeamento com base na relação entre os conteúdos a lecionar e o nível e características da turma, percecionando que devo ter em conta a ordem de introdução de determinados conteúdos e dar prioridade a uns em relação a outros.
Andebol	Aprimorei a minha criatividade no âmbito da elaboração de tarefas para diferentes conteúdos.
Ginástica	Aperfeiçoei a minha capacidade de gestão do espaço e do material e de promover segurança durante as aulas.
Basquetebol	Nesta UC foi favorável fazer uma análise profunda dos aspetos táticos e das “ <i>guidelines</i> ” para cada nível de desempenho, que de certo modo fez-me entender que devemos ter uma atuação consciente e fundamentada, sendo um dos principais pilares o conhecimento específico das modalidades.

Lutas	“Transferi” a cordialidade e respeito presentes durante as aulas desta UC para as minhas.
Badmínton	Vivenciei em primeira pessoa estratégias como atribuir a função de treinador e fez-me perceber o poder do lúdico e da competição nas aulas.
Treino funcional	A fundamentação teórica transmitida e o “pensar fora da caixa” ajudaram-me a transformar a preparação física e o trabalho de força, muitas vezes odiados pelos alunos, em algo divertido e seguro.
Natação	Facultou-me a oportunidade de contactar com alunos de algumas escolas do Porto, permitindo uma vivência muito semelhante à que experienciei neste ano de estágio, logo ganhei confiança para o ano que se avizinhava

Entre as unidades curriculares de carácter mais teórico destaco Psicologia da Educação. Esta unidade curricular permitiu-me fazer uma introspeção de quem eu sou e quem quero ser, definindo estratégias para evoluir enquanto pessoa. Sem dúvida que um dos melhores investimentos que podemos fazer é na nossa pessoa e a reflexão constante realizada no decorrer desta UC, nos meus pontos fortes, fracos, potencialidades, dificuldades e receios, permitiu conhecer-me melhor e trilhar um caminho tendo como base o meu desenvolvimento pessoal. Este desenvolvimento foi fulcral para a minha atuação durante as aulas, tanto no domínio social mais direccionado para a comunicação, interação e expressão, tanto na minha capacidade de gerir emoções e de organização.

2.6. Experiência Profissional e Primeiro contacto com a profissão

Após o 1º ano de mestrado, tinha consciência que um ano intenso se avizinhava. Segundo Queirós et al. (2019), o ano de estágio é um ano onde prevalecem emoções negativas intimamente relacionadas com o receio e a dúvida, principalmente numa fase inicial. Medeiro (2017) acrescenta que as emoções são constantes na nossa vida e que temos de aprender a viver com estas gerindo-as para não sermos dominados pelo seu poder. Confesso que

antes de iniciar esta aventura sentia-me apreensivo, porém era um sentimento saudável semelhante ao que sentia antes de entrar em campo quando jogava futebol. A partir do momento que o jogo iniciava, ou neste caso quando tocava para entrar, a sensação de nervosismo atenuava, dando espaço para me focar, agir perante diferentes contextos e dar o meu melhor.

Antes de iniciar o ano de estágio já possuía experiência na área do treino e até com adolescentes. No 2º ano da licenciatura acompanhei durante três meses a equipa de iniciados de futebol do Sporting Clube da Cruz. Apesar de ter sido uma experiência curta foi gratificante e mesmo tratando-se de um contexto de clube guiei-me por uma máxima muito presente no meu ano de estágio: Formar atletas mas sobretudo pessoas. Efetivamente, o contexto do Sporting Clube da Cruz é diferenciado. É dos poucos clubes da cidade do Porto onde os atletas não pagam para jogar, sendo as condições limitadas. Curiosamente até o presente ano era o único clube que possuía campo em terra batida na cidade do Porto. Nesta pequena caminhada adquiri algumas competências com jovens entre os treze e os quinze anos, percecionando o nível de maturidade, interesses, motivações e como deveria comunicar com estes.

Noutra perspetiva desde 2020 tenho desempenhado funções de treinador-adjunto e preparador físico numa equipa de *goalball*, o CCD Misericórdia do Porto. Uma vez que constituem a equipa seis atletas com deficiência visual, a instrução deve ser particularmente mais cuidada e objetiva, sendo que a demonstração é um recurso limitado nesta população. Considero que a instrução, particularmente na explicação das dinâmicas e objetivos dos exercícios, foi um aspeto positivo na minha atuação durante este ano, sobretudo devido à minha experiência no treino. Incidindo ainda na instrução, de modo a facilitar o entendimento dos atletas com limitações visuais são constantemente aplicadas palavras-chave, sendo que desde uma fase muito inicial do estágio recorri a algumas na minha turma, alguns exemplos são: “Dizer que sim/não” para flexão/extensão cervical, e “abraço” para adução e abdução horizontal do ombro.

Para além destas funções que desempenhei e ainda desempenho, muitos foram os estágios profissionais que frequentei no âmbito da UC Metodologia do Desporto – Desporto e Populações Especiais na licenciatura. Uma vez que lidei maioritariamente com populações com perturbações no espectro do autismo, paralisia cerebral e deficiência intelectual tive de desenvolver competências como a paciência e perseverança, que sinto que me permitiram potencializar o meu desempenho durante este ano.

Comentando o temível “choque com a realidade”, na minha perspectiva este “fenómeno” foi suavizado pela relação que já estabelecia com a escola. Durante os três anos do ensino secundário frequentei a escola que deu palco à minha estreia enquanto professor. Deste modo, já conhecia as rotinas, os espaços, a logística e até alguns professores e funcionários, sendo que já estava familiarizado com esta.

Antes de iniciar esta longa caminhada muitas eram as minhas angústias como se conseguiria gerir o comportamento da turma e ganhar o respeito desta, se estaria apto para responder às necessidades e gostos dos alunos e se implementaria um processo de ensino-aprendizagem favorável e agradável. Apesar destes meus receios sentia-me simultaneamente confiante. Confiante do meu trabalho desenvolvido tanto na licenciatura e no 1º ano de mestrado, tanto no que iria desenvolver durante o ano de EP.

“Finalmente chegou o dia de contactar pela primeira vez com a minha turma residente. Embora um pouco receoso, sentia-me preparado e confiante para abraçar este desafio.”

(Reflexão de aula (RA) 1, 21 de setembro de 2021)

3. Enquadramento Institucional

Nesta secção exponho a relevância da disciplina de EF e a validação que a sociedade contemporânea lhe atribui numa perspetiva pessoal. Elucido o contexto em que decorreu o EP em particular a escola onde efetuou-se a PES, as turmas e as pessoas que me acompanhar de perto durante esta jornada – NEP.

3.1. EF como disciplina fundamental na formação dos alunos

É sabido e fundamentado em documentos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que a educação nas escolas rege-se por uma forte base humanista, sendo que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins et al, 2017, p.13).

O desporto tratando-se da principal matéria de ensino da EF e sendo este uma fonte de valores é uma ferramenta imprescindível e determinante para os jovens que formamos nas escolas. A disciplina, tolerância, dedicação, respeito, coragem e perseverança são alguns dos muitos princípios transmitidos no desporto e, de facto estes são exemplos dos muitos valores que permitem uma saudável inserção e vivência em sociedade.

“Os professores de Educação Física terão de ser capazes de ver o grande cenário no qual as várias experiências de atividades físicas estão localizadas e ser capazes de retirar o que de importante existe na cultura física social para a Escola...” (Queirós, 2004, p.159). Sem dúvida que a EF apresenta um papel muito influente na sociedade. Um grupo social que pretenda tornar os seus elementos mais justos, solidários e saudáveis deverá investir na EF lecionada nas escolas. Efetivamente, as experiências positivas vivenciadas pelas crianças e jovens desde idades precoces nas aulas de EF poderão ser

uma das bases para no futuro estes relacionarem-se favoravelmente com o desporto, tornando-se pessoas mais ativas, saudáveis e capazes a nível físico, cognitivo e socioafetivo.

Acredito tal como Queirós (2004), que devemos relacionar o social com o físico, e as rápidas alterações na sociedade têm uma grande influência no campo das atividades físicas. Os professores de EF devem estar preparados para lecionar para uma grande diversidade de alunos e reger a sua atuação pela sociedade “mais avançada” em que nos encontramos atualmente, estando sempre abertos para refletir e ajustar a sua atuação neste mundo complexo de constantes mudanças.

Na minha perspetiva a EF tem uma riqueza extrema, e para além dos motivos mencionados anteriormente sinto que a EF e as práticas desportivas são um modo de vida, um modo de vida apaixonante que muitas vezes dão mais sentido à nossa vida. Há uns dias enviaram-me o seguinte texto:

“Lembras-te quando a campainha da escola tocava e saías rápido para ir jogar?

Um pão na mão, um leite na outra.

Os atacadores por apertar.

Bora, bora, vamos lá.

Todas para a parede para escolher as equipas.

As balizas eram muitas vezes sem redes.

A bola ia para a casa dos vizinhos, estradas ou até rios.

Pode parecer estranho, mas isto era poesia.

Para jogar bastava isto, vontade, imaginação e paixão.

O resto era supérfluo.

Essencial, mas apaixonante.

Golooo. Ganhamos.

Tocou para dentro.

Corremos a pensar já no próximo jogo.

Saudade.

PM”

Este texto³ da autoria da página “recepção orientada” retrata a minha juventude e confesso que emocionei-me quando o li. Estas simples palavras fizeram-me lembrar momentos inesquecíveis onde era imensamente feliz.

O desporto para mim é isto: felicidade. E, de certo modo, a EF pode ser uma via para os alunos identificarem as suas capacidades, potencialidades e talentos, encontrarem novas paixões e sobretudo para descobrirem quem são, porém, atualmente sinto que muitas das vezes são retiradas às crianças e jovens as oportunidades para tal.

Cabe aos futuros professores combaterem o estigma envolto na EF e trabalharem para proporcionar uma vida de sucesso e alegrias aos futuros adultos.

3.2. Estágio Profissional

A UC “Estágio Profissional” insere-se no segundo ano do MEEFEBS.

Segundo a página da Unidade Curricular no *Sigarra*⁴, o EP tem como objetivo desenvolver competências profissionais, no âmbito do exercício da função docente, através de um processo de reflexão e de resposta aos desafios impostos constante. Com isto pretende-se que o EE seja autónomo e promova um ensino da EF de qualidade.

O EP engloba duas componentes, a PES e o REP, sendo que ambas as componentes têm um peso de 50% na classificação final.

A PES decorre numa escola designada de Escola Cooperante sendo que esta deverá permitir a lecionação em um dos ciclos de ensino abrangidos pelos grupos de recrutamento para os quais o MEEFEBS prepara – 2º ciclo do ensino básico e 3º ciclo/secundário. De modo a completar os requisitos da PES e permitir uma experiência mais abrangente do EE poderá ser requisitado a

³ Retirado da página de facebook “Recepção Orientada” (17 de julho de 2022)

⁴ Website da FADEUP - https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=479043

lecionação em mais de uma Escola/Agrupamento de Escolas tendo sido o meu caso.

O processo de EP é realizado de forma progressiva e orientada sendo alguns dos objetivos específicos: projetar a atividade de ensino, mediante crenças e concepções tendo em conta o contexto; interligar e compreender a escola, os alunos e a comunidade, e investigar de modo a adquirir conhecimentos realizando uma prática autossuficiente.

Segundo a perspetiva de Zabalza (2015), o EP ultrapassa o académico, permitindo um desenvolvimento e formação de professores que vai além da aquisição mecânica de conhecimentos e teorias, permitindo ao professor vivenciar, observar e sentir em primeira pessoa todos os domínios que constituem a profissão.

Nóvoa (2017, p.1131) afirma que “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas”. O EP permite ir além da teoria e permite ao EE assumir a identidade docente enfrentando as problemáticas da profissão e consequentemente levando à produção de esquemas cognitivos e práticas fundamentais para a sua atuação no futuro.

Considero que o EP, para além de ser um momento em que se aplica os conhecimentos de natureza mais teórica dos anos transatos, permite-nos adquirir conhecimentos peculiares da prática em si, que surgem apenas através da experiência e vivências na profissão. Sem dúvida que foi um processo benéfico onde tive a oportunidade de aprender com professores mais experientes, familiarizar-me e inserir-me na comunidade escolar, registar as práticas, refletir constantemente e estimular o pensamento crítico. Deste modo, estas rotinas contribuíram para uma formação profunda, e na minha opinião essencial, que nos ajuda a combater e superar a “famosa” dicotomia entre a teoria e a prática (e entre a formação e a profissão).

3.3. Núcleo de estágio - FRALAPOS

O NEP é uma das bases do processo do EP. Uma das primeiras tarefas realizadas pelo NEP foi decidir um nome para este e criar um símbolo. É interessante sermos submetidos a estratégias que implementamos nas nossas turmas (criação de equipas, logótipos...), pois do mesmo modo que esta dinâmica permitiu que os alunos das nossas turmas se conhecessem e se integrassem melhor esta teve o mesmo efeito no nosso NEP fazendo-nos sentir mais à vontade e confiantes dentro do grupo.

O nome escolhido para o NEP foi FRALAPOS. O núcleo era composto por dois EE naturais do Algarve, um da ilha da Madeira e por mim (Porto). Assim sendo, recorreremos às especialidades gastronómicas de cada região para dar origem a este nome: FRA – Francesinha + LAP – Lapas + OS – Ostras. Considero que formamos um grupo heterogéneo onde cada um influenciava o núcleo com as suas potencialidades. Claramente dentro do núcleo uns tinham um maior à vontade e uma facilidade natural para interagir com os alunos, outros eram incansáveis no que diz respeito à elaboração de tarefas requeridas durante o ano letivo dando tudo o que tinham em cada uma delas e alguns eram perspicazes na forma como trabalhavam centrando-se no essencial. Sem dúvida que na minha perspetiva aprendemos muito uns com os outros, e apesar de por vezes o trabalho em equipa não ser predominante, o contacto com diferentes formas de trabalhar e pontos de vista distintos permitiu-me potenciar a minha atuação e até ideias com que não concordava totalmente passaram a fazer mais sentido.

Para além do trabalho de cooperação entre os EE, considero que o PC foi fundamental. Sem dúvida, que a sua experiência e transmissão de vivências e conselhos foram essenciais para o bom desempenho dos EE e a liberdade que nos conferiu permitiu que tivéssemos uma prática autónoma que nos fez crescer enquanto professores. Esta autonomia crescente que possuí para desenvolver o meu trabalho é algo que prezo bastante, sendo que considero a abordagem do PC vantajosa para o meu crescimento. “Importa encarar a supervisão como

uma prática interativa e colaborativa, em que o professor cooperante passa a ser cada vez menos um modelador da prática e cada vez mais um coconstrutor da prática...” (Gomes et al, 2019, p.7). Efetivamente, o PC deu-me espaço para experimentar e falhar, questionando e procurando que refletisse e resolvesse os problemas sozinho. Teve uma postura tolerante e flexível, permitindo que eu executasse as minhas ideias e inovasse, nunca apresentando uma postura dogmática. Em relação à professora co cooperante, que acompanhou o NEP na leção em turmas do ensino básico, forneceu todas as condições e um apoio próximo que me permitiram ultrapassar todas as adversidades e me tornar um professor mais competente.

Em relação ao professor orientador (PO), considero que as suas intervenções permitiram que olhássemos para o ensino com outra perspetiva, mais profunda, de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem, mudando as nossas conceções e métodos recrutados em busca de um ensino de EF de qualidade. Alguns exemplos centram-se em envolver mais os alunos colocando-os no centro da aprendizagem, e refletir constantemente de maneira a que a nossa ação fosse o mais ponderada e fundamentada possível, para que soubéssemos o “porquê” dos nossos comportamentos e opções.

“Em vez de dar o peixe, ensinar a pescar”. Considero que este foi um lema muito presente não só na minha atuação em relação aos meus alunos mas também na abordagem do PC e do PO em relação aos EE. Sinto que estes deram-me todas as ferramentas para saber ler e interpretar as situações-problemas que surgiram no meu caminho.

Esta experiência foi positiva, sendo um dos motivos o núcleo de estágio onde me inseri.

3.4. Contexto escolar

A escola que me permitiu iniciar a aventura do EP, situa-se no Porto, na freguesia onde cresci, Paranhos. Frequentei esta escola durante os três anos de

ensino secundário já conhecendo o ambiente e rotinas desta, logo o “choque com a realidade” foi suavizado.

Esta instituição rege-se pelo lema “Mais informados, mais capazes, mais livres”, e segundo o seu Projeto Educativo de Escola (PEE) a sua missão “tem como princípio primeiro a preparação de cidadãos dotados dos valores estruturantes da nossa sociedade - a democracia e o humanismo –, estimulando o desenvolvimento da solidariedade, da tolerância, da responsabilidade e do rigor, bem como dos imprescindíveis conhecimentos e das necessárias competências para um bom desempenho profissional...”. Esta é uma visão onde a EF possui grande relevância, pois revela-se como uma disciplina onde os valores referidos na citação anterior estão muito presentes. Efetivamente o desporto poderá ser uma ferramenta base na preparação dos alunos para a vida, porém, em relação à cultura e promoção do desporto esta escola está aquém do que é pretendido.

Poucas são as atividades no âmbito desportivo organizadas pela EC e mesmo sendo reduzidas poucos alunos participam, um exemplo disso é o corta-mato onde apenas uma pequena percentagem dos alunos da escola participou. Apresenta também apenas uma modalidade disponível no desporto escolar – voleibol. Em núcleo de estágio percecionamos esta fragilidade na escola e tentamos promover o gosto pelas atividades desportivas através, por exemplo, da construção de uma moldura para os alunos tirarem fotos após o corta-mato e participando ativamente em atividades como *flashmobs* de dança onde toda a escola teve oportunidade de dançar o *tiriri* e o *kuduro* durante os intervalos, tendo os alunos das quatro turmas dos EE participado e auxiliado.

Na oferta formativa desta escola consta o 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário (ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e humanidades; e artes visuais) e ensino profissional (técnico de gestão e programação de sistemas informáticos).

Quando voltei à escola, agora como professor, deparei-me com um ambiente muito semelhante com o que tinha vivido há cerca de 5 anos. Uma escola com um ambiente agradável, sem confusões, onde os alunos,

geralmente, cooperam com os professores. As rotinas e organização da escola são pontos fulcrais e positivos, em contrapartida, os espaços e materiais para a disciplina de EF limitam a atuação dos professores. Existem quatro espaços disponíveis para a leção de EF: G1 – Ginásio, G2 – Ginásio 2, E – Exterior e a Sala de expressões.



Figura 1: Exterior.



Figura 2: Ginásio 2.

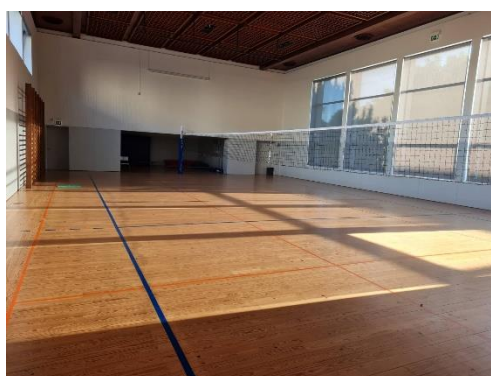


Figura 3: Ginásio 1.

Nos dias de chuva, os professores que se encontram no exterior não têm alternativas para lecionar as modalidades pretendidas, sendo este um dos aspetos que considero negativos nesta escola. Porém, a organização da escola permite que se leccione as modalidades em bloco e que se encontre apenas uma turma em cada espaço, o que, na minha perspetiva, é vantajoso.

É uma escola que procura uma educação para cidadania, inclusiva e com um plano de internacionalização bem definido, sendo que se encontra numa jornada permanente para ser uma escola de referência e excelência. Após analisar o PEE e verificado o estado onde a escola se encontra, o que pretende

alcançar e as respectivas estratégias para tal, senti um sentimento de responsabilidade perante o trabalho que iria desenvolver não só nas aulas em si mas também em torno de toda a comunidade escolar, porém nunca me desviando do ponto comum do trabalho desenvolvido na escola por todos os agentes educativos: o aluno.

3.5. Turmas

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”⁵

Paulo Freire citado por Marlon Cruz (2008, p.167)

Um professor mais que ensinar também aprende. Surpreendentemente durante este ano de estágio interagi com mais de uma centena de crianças e jovens e inevitavelmente acabamos sempre por aprender algo com quem nos cruzamos. Não só aprendi mais sobre mim mesmo como também sobre diferentes domínios da vida.

O sorriso genuíno de “orelha a orelha” dos alunos do 2º ano e a efusividade com que se levantavam das cadeiras para irem ao meu encontro quando me viam fizeram-me acreditar que realmente estava a fazer algo com muito significado e de certo modo estas crianças fizeram “despertar” uma versão minha mais sensível e altruísta que desconhecia. Estas mesmas crianças apesar de terem um terço da minha idade, em muitas ocasiões, fizeram-me refletir sobre questões que nunca tinham cruzado o meu pensamento, quer através de uma ação quer de uma pergunta irrisória como: “O que tenho de comer para ficar assim tão alto?”. Para além deste lado mais brincalhão das crianças estas também têm um lado mais delicado que me marcou. Um exemplo foi um dos meus alunos ter-me dito “senti a sua falta”, sendo que vindo de uma criança tem

⁵ Marlon Cruz para a revista *entreideias*

uma honestidade e genuinidade intrínseca que me faz pensar que de alguma maneira fiz a diferença na vida deste aluno.

Os alunos da turma partilhada (6º ano) fizeram-me lembrar bons momentos da minha infância e consequentemente ensinaram-me que nunca devo esquecer a criança que há em mim. Efetivamente quando era criança tinha uma forma de estar parecida com os alunos deste grupo, onde a traquinice e a brincadeira prevalecia, qualquer objeto servia de bola, existia uma grande rivalidade entre as turmas e não conseguia ficar quieto. Naturalmente com a idade fui-me tornado uma pessoa mais calma, ponderada e prudente, porém o contacto com estas crianças fez-me lembrar que na vida também há espaço para a diversão e descontração. Apesar de desafiante foi um grupo com o qual me identifiquei e que me deu prazer lecionar.

Relativamente à minha turma residente (10º ano) foi a que mais me marcou. Foi uma turma onde os alunos apresentaram uma maturidade acima da média para a idade e no decorrer do ano demonstraram uma união e entreaajuda notáveis. Para além do trabalho em equipa de destaque nas aulas de EF, estes participaram em inúmeros projetos, alguns por iniciativa própria, como o de mentorias onde os alunos mais aptos em algumas disciplinas ajudavam os que tinham mais dificuldades. Através das reuniões intercalares e conselhos de turma apercebi-me que estes tinham uma ambição desmedida para tornar a escola melhor, sugerindo algumas estratégias como a criação de uma aplicação de telemóvel para substituir o cartão e participando ativamente na comunidade escolar fazendo apresentações em formato de *poster* durante os intervalos sobre temas como a fermentação e realizando atuações no âmbito musical e do teatro.

Através desta turma percecionei que devemos estar sempre abertos a novas experiências e que nunca é demasiado cedo ou tarde para enfrentar desafios, agir mediante as nossas conceções e fazer a diferença em algo ou alguém.

De forma a contextualizar cada uma das turmas:

Turma residente

A minha turma residente (TR) era do 10º ano de escolaridade e frequentava o curso de Ciências e Tecnologias. Inicialmente era composta por 26 alunos, porém, sensivelmente a meio do primeiro período, um aluno mudou de curso, passando a 25 alunos, entre os quais, 11 alunos são do sexo masculino, correspondendo a 44%, e 14 do sexo feminino, ou seja, 56% da turma. A turma apresentava uma média de idades de 15, a 31 de dezembro de 2021, e nenhum aluno tinha necessidades educativas especiais.

Na primeira aula os alunos preencheram um questionário com perguntas no âmbito da prática desportiva, saúde e hábitos (consumo de tabaco e bebidas alcoólicas, sono, número de refeições...). Sendo assim, no início do ano analisei cuidadosamente cada resposta de modo a promover uma prática segura e motivadora.

Constatei que o número de alunos que referiu EF como disciplina favorita era muito superior ao que referia que era a menos apreciada, sendo 11 e 2 respetivamente; e que uma grande percentagem dos alunos (42,3% - 11 alunos) já tinha participado no Desporto Escolar, sendo algumas modalidades referidas ténis de mesa, dança, futsal e natação. É de salientar ainda que 23 dos 25 alunos que responderam aos questionários referiram que já tinham praticado alguma modalidade e na turma havia pelo menos um aluno que já tinha contactado com cada uma das diferentes modalidades lecionadas este ano. (Ginástica – 2; Futebol – 6; Voleibol – 1; Dança – 2; Atletismo – 1; Badmínton – 3) o que em alguns momentos foi uma mais-valia pois desempenharam o papel de “braço direito” do professor.

Confesso que fiquei satisfeito com os dados recolhidos sendo uma turma com uma experiência desportiva e gosto pela EF considerável, porém o meu objetivo era ir mais além e conferir uma experiência positiva e inesquecível de modo que o desporto e uma vida saudável se tornassem constantes nas vidas dos alunos.

Em termos de desempenho desportivo, considero que era uma turma num nível apropriado, porém, no âmbito comportamental merece destaque tendo demonstrado ser uma turma que coopera com o professor, autónoma, responsável e empenhada.

Turma Partilhada

A turma partilhada era do 6º de escolaridade e era composta por 23 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 8 do feminino. A lecionação neste ciclo de estudos (2º ciclo do ensino básico) e no 1º ciclo do ensino básico realizou-se em instituições que não pertenciam ao mesmo Agrupamento de Escolas da EC.

A lecionação nesta turma ocorreu apenas durante o 2º período e no decorrer de 13 semanas foi ensinado basquetebol, futebol, dança, orientação e *goalball*. Por semana lecionávamos uma aula de cinquenta minutos (quarta-feira) e uma de cem minutos (sexta-feira), sendo ambas lecionadas durante a manhã.

Foi uma turma desafiante, principalmente no que diz respeito à gestão de comportamentos desvio e inapropriados. Apesar de os alunos, no geral, apresentarem um nível satisfatório no âmbito da prática desportiva, estes dispersavam frequentemente e, por vezes, não respeitavam o professor. Curiosamente eram solidários e compreensivos à sua maneira, sendo que em dança alguns alunos escolheram músicas relacionadas com temas do interesse dos alunos problemáticos, como futebol, para cativar a atenção destes, e nas modalidades mais competitivas estes tinham o hábito de se cumprimentar, desejar boa sorte e até de elogiar o desempenho dos adversários na vitória e na derrota.

Era uma típica turma do 6º ano, onde prevaleciam alunos com um perfil mais extrovertido e contestador, mas era simultaneamente um grupo empático e espontâneo com o qual foi agradável de trabalhar.

Turma do 1º ciclo do ensino básico

A turma teve no máximo 17 alunos, pois frequentemente saíam e matriculavam-se alunos na escola e correspondia ao 2º ano de escolaridade. As aulas realizavam-se às quartas-feiras das 11h25 às 12h15 sendo que eu ia diretamente da escola do 6º ano para esta aula do 1º ciclo do ensino básico. De modo a aumentar o repertório de vivências dos alunos optei por lecionar uma grande variedade de blocos com destaque para os deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulação, jogos, atividades rítmicas expressivas e dediquei a última aula ao desporto adaptado onde os alunos experimentaram futebol para cegos e *goalball*.

Segundo o meu ponto de vista, esta turma encontrava-se num nível fraco de desempenho motor. Porém, no domínio socioafetivo e cognitivo estes apresentavam uma maturidade a destacar. Apesar da tenra idade estes apoiavam-se uns aos outros e quando viam um colega mais cabisbaixo iam ao seu encontro e animavam-no. Era um grupo curioso, empenhado e resiliente, sendo que os alunos não desistiam até superarem os seus *records*, por exemplo nos saltitares consecutivos com corda, e estavam sempre disponíveis para aprender algo novo.

Obviamente a irrequietude e os “bichos-carpinteiros” foram uma constante neste ciclo de ensino, porém numa intensidade “controlável” que me permitiu trabalhar e proporcionar uma experiência enriquecedora para estes alunos.

4. A jornada conjunta do estudante estagiário e dos seus alunos

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

Em concordância com o Regulamento de EP, a PES engloba três áreas específicas de desempenho, sendo que no decorrer desta secção serão enfatizados todos os elementos envolventes na área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem.

Nos capítulos seguintes saliento as ideias, estratégias e metodologias sob as quais rego a minha prática pedagógica em prol de um ensino eficiente e eficaz da EF e da consequente formação dos alunos durante as aulas. Para isso subdividi esta secção em:

Concepções – Exposição de ideias e concepções em torno do ensino, dos professores e com enfoque na disciplina de EF.

Planeamento – Processo de planeamento antes e no decorrer do EP – Plano Anual, Modelo de Estrutura de conhecimento e Plano de Aula.

Da teoria à prática – Estratégias e metodologias sob as quais rego e guiei a minha atuação durante os três períodos.

Avaliação – Papel das Avaliações diagnóstica, formativa e sumativa no processo- ensino aprendizagem.

Observações e Prática Reflexiva – Influência das observações e da prática reflexiva na formação dos EE e no aprimoramento da qualidade de ensino.

4.1.1. Concepções

4.1.1.1. Uma visão pessoal do paradigma educativo atual

Desde muito cedo considero que o sistema educativo está descontextualizado relativamente aos tempos de hoje, sendo que a frequência neste mestrado reforçou essa ideia.

A escola não tem capacidade de responder a necessidades individuais. Efetivamente, os professores, geralmente, não conhecem realmente cada jovem e de certo modo, isto leva a que acabem por silenciá-las impedindo-as de sonhar e fantasiar. Sem dúvida que a maioria das escolas tornam o ensino num processo mecânico onde os alunos apenas “calam e obedecem” segundo ordem dos adultos.

Porém o ensino e a educação não é isso. A boa educação é aquela que promove a alegria e a vontade de viver. A escola deve ser um mundo de experimentação que permita que os alunos tenham contacto com diversas áreas.

Nas minhas aulas tentei implementar um clima de aprendizagem que não limitasse os alunos, atribuindo-lhes autonomia, dando-lhes espaço para explorarem e proporcionando oportunidades para terem “voz” no processo. Para Santos (2002) a participação promove o desenvolvimento intelectual e torna as aprendizagens que se adquirem ao longo da vida mais significativas. Na minha perspetiva, as aulas são um espaço de partilha que não se restringe apenas ao professor.

Durante o ano criei condições para os alunos trabalharem em equipas o que considero algo muito enriquecedor pois permite que os discentes que são mais competentes em certas áreas deem apoio aos que têm mais dificuldades, e que estabeleçam laços de amizade e independência, não dependendo constantemente dos professores e adultos. Defendo que a melhor aprendizagem é feita em grupo, através da exploração e experimentação. De facto, métodos como a descoberta-guiada, onde os alunos exploram e experimentam autonomamente, poderão enriquecer a aprendizagem promovendo a retenção de conceitos de forma mais apelativa e duradoura.

Certamente os resultados obtidos pelos alunos poderão ser uma via para avaliar de forma mais objetiva o desempenho e trabalho do professor. Porém mais que os resultados devemos procurar conferir a melhor experiência possível aos alunos criando um ambiente que lhes suscite interesse pela prática desportiva e que lhes permita superar-se a cada dia.

“Tenho acompanhado uma série chamada de Ted Lasso que retrata a vida de um treinador de futebol americano que aceita o desafio de treinar um clube da Premier League. Esse treinador disse algo que me chamou a atenção: “O sucesso não são vitórias e derrotas, é ajudá-los a serem a melhor versão deles mesmos, dentro e fora do campo.” Sem dúvida que nas aulas, tento cada vez mais, não só focar no resultado e na performance desportiva, mas também no processo e na riqueza deste no crescimento dos alunos, promovendo mais autonomia e monitorizando as aulas com uma presença mais ténue.”

(RA 65, 15 de março de 2022)

“O aprendido é aquilo que fica após o “esquecimento” ter atuado”⁶

Rubem Alves (2012, p.70)

Concordo plenamente com esta afirmação, porventura os alunos são sujeitos a processos de avaliação que privilegiam a memorização a curto prazo e não propriamente o que retêm e aprendem verdadeiramente.

A situação certa para o ensino é aquela que promove curiosidade no aluno e ele pergunta, não sendo o papel do professor dar as respostas, mas suscitar o interesse dos mesmos. “A valorização da componente afetiva no trabalho docente favorece aprendizagens significativas” (Santos, 2002, p.110). Assim, os jovens devem ser respeitados, ouvidos e protegidos. Se queremos uma sociedade diferente temos que promover o carinho e o afeto para que estes não só se respeitem a si mesmos como também os outros. Cabe não só à família e aos mais próximos, mas também a todos os intervenientes no contexto escolar orientar os mais jovens neste âmbito.

No fundo, sinto que é necessário desenvolverem-se novos professores que não ensinem o que está na internet e por todo o lado, mas que ensinem a pensar promovendo a curiosidade. O objetivo da educação deve ser criar a alegria de pensar. Ou seja, no meu entendimento não existe receita ou método

⁶ Rubem Alves no livro – “Educação dos Sentidos e Mais...”

de educação perfeito tendo que se analisar o contexto e cada um dos alunos para lhes proporcionar um ensino que responda às suas exigências e necessidades e para isso o paradigma educativo atual tem que sofrer alterações. A construção de um novo paradigma educativo tem de ser realizada através do trabalho em equipa de todos, incluindo alunos, professores e pais.

4.1.1.3. Educação física de qualidade

A hierarquia das disciplinas constantes no currículo educativo em Portugal assemelha-se ao currículo encontrado noutros sistemas educativos. Primeiro as matemáticas e linguagem, depois humanidades e no fim as artes. A EF está inserida no departamento de expressões onde também pertencem disciplinas como a educação visual e musical mais direcionadas para as artes. Não é segredo que não é atribuída a mesma relevância à EF relativamente à matemática e português, sendo a EF comumente considerada menos importante, tal como a maioria das disciplinas do departamento de expressões.

A EF, muitas vezes, é subvalorizada. O principal motivo que encontro, para além dos frequentemente mencionados é o desacreditar nas potencialidades e vantagens desta disciplina, pela população em geral, pelos professores de outras áreas e até mesmo por alguns professores de EF. Porém, presumo que muitas destas pessoas nunca pararam para pensar na questão: Qual a importância da EF? Esta pergunta leva-nos a outras como:

1. O que é que a EF pode oferecer que outras disciplinas não?
2. Qual o impacto que a EF pode ter na vida dos alunos?

Começando pela primeira. Para além da promoção do conhecimento e sabedoria como nas restantes disciplinas, a EF permite um desenvolvimento humanista peculiar abrangendo domínios ligados ao afetivo, ao cognitivo e à ética. Sendo assim, as aulas desta disciplina permitem a implementação de ambientes que giram em torno de valores, do esforço, de decisões, da intuição, da perspicácia, da cordialidade, do respeito e da aceitação, conferindo grande

significado às vivências dos alunos. O desporto é a base do currículo da EF e este tem associado valores intrínsecos insubstituíveis: a corporalidade e a corporeidade. Todos possuímos uma estrutura física sendo esta recrutada na nossa disciplina, porém a EF ultrapassa o físico permitindo aos alunos a capacidade de sentir e relacionar-se com o meio, sendo que as crianças aprendem a conhecer, dominar e aceitar o seu corpo.

Respondendo à segunda pergunta de forma muito simplificada. Na minha perspetiva, a EF prepara os alunos para a vida. De certo modo, a EF, se for bem recrutada, não é um meio onde os alunos vagueiam e deambulam, mas é uma disciplina onde aprendem a viver, vendo o seu esforço a ser recompensado, não desistindo, partilhando momentos bons e maus com os companheiros, confrontando e competindo com os adversários, superando-se a cada aula e sobretudo, aprendendo a gostar mais de si. Um aluno que experiencie uma EF de qualidade diria que está mais próximo de enfrentar a vida com sucesso em todos os seus domínios, independentemente das adversidades.

“O fim último da EF é dar oportunidade a todas as crianças e adolescentes de adquirirem e desenvolverem as atitudes, os conhecimentos, os valores e as competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na “cultura do movimento” ao longo de toda a vida” (Martins et al., 2017, p.55). Esta é uma missão complexa pois cada um tem a sua forma de ser, uns conseguem estar sentados e parados, tendo outros de estar de pé e a mexer-se para pensar. Isso foi muito visível durante este ano, por exemplo na irrequietação de alguns alunos durante períodos de instrução mais longos e no maior à vontade de outros em tarefas menos dinâmicas de reflexão e conversa com os colegas.

Sinto que a frequência na FADEUP permitiu-me desenvolver uma visão holística no âmbito das atividades desportivas, da EF, do ensino e do poder que estes têm para influenciar a vida das pessoas. Segundo Chauí (2003) um dos fatores implícitos durante um processo de formação é a existência de espaço para pensamentos, com interrogação crítica e reflexão.

A FADEUP foi fundamental para estimular uma reflexão crítica no mundo do desporto e do ensino e sobretudo para reforçar e reconhecer a importância da EF. Os trabalhos principalmente de carácter mais prático desenvolvidos no âmbito das diversas UC durante o 1º ano de mestrado ajudaram-me a compreender melhor o espaço do professor e o mundo da educação. Dou como exemplo uma entrevista realizada no âmbito da UC de Desenvolvimento Curricular em EF a um docente da FADEUP:

“De forma a cumprir o seu papel como deve ser abordada a EF? / De modo a cumprir o seu papel de professor, de que forma deve abordar a EF?”

“É um bocadinho de cada coisa. A EF é abrangente exatamente por isso. Porque ela tanto contempla transmissão de valores, transmissão de conhecimentos, o carácter da atividade física de per si (independentemente dos outros e do resto) e da necessidade da atividade física, do esforço, do compromisso, do empenho em aula e da superação. Mas é fundamentalmente uma escola de valores, como o desporto é uma forma de valores e, portanto, nenhum desses aspetos pode ser ignorado ou pode ser isolado. E mediante as próprias circunstâncias e as próprias características de uma turma que temos à frente, podemos valorizar mais uns aspetos ou outros.”

Enquanto professores temos de responder às necessidades individuais de cada um. Para isso devemos ter em conta diversos aspetos na nossa atuação como a instrução, a organização, o controlo, o clima implementado nas aulas, e a prescrição de tarefas.

4.1.1.4. *Ser bom professor, uma conceção complexa*

“O que é ser bom professor?” Esta é uma pergunta que me intriga, e sem dúvida que é uma questão complexa que não tem uma resposta singular.

Quando reflito no que é ser bom professor, penso logo em professores que me marcaram no meu percurso escolar e em professores de referência em Portugal e no mundo.

Uma professora que me marcou foi uma das minhas professoras da primária que me acompanhou durante dois anos. Isto porque ela tinha métodos de ensino interessantes que motivavam os alunos e que os fazia sentir capazes e competentes.

Lembro-me, em particular, de algumas aulas de matemática em que a professora pedia-nos para dividir manualmente números enormes com mais de vinte algarismos. Apesar de a dificuldade de dividir um número com dez algarismo, vinte ou trinta ser semelhante, o facto de ser um número bastante grande dava-nos a sensação de termos completado uma tarefa muito árdua motivando-nos a aprender mais. Esta professora também sabia gerir bem as aulas e as diferentes capacidades dos alunos não as tornando aborrecidas para os que tinham mais facilidade nem para os menos aptos. Isto podia-se observar, por exemplo, em aulas em que aprendemos a numeração romana. Enquanto uns tinham muitas dificuldades nos primeiros números a professora incentivava os restantes a progredir para números bastante elevados, lembro-me de uma aula em que eu e outros colegas escrevemos até quinhentos. Outra característica da professora é que sabia controlar os alunos mais problemáticos e tinha bastante proximidade com cada um de nós fazendo nos sentir bem e ter gosto em ir para a escola. Ela permitiu-me desenvolver o gosto pela escola e de aprender numa fase crucial da minha vida, transmitindo a ideia de que sou capaz e dando-me confiança para enfrentar o futuro.

Durante o primeiro ano de mestrado tive a oportunidade de assistir a uma palestra de um professor experiente sobre o papel do professor e o poder do desporto em comunidades mais problemáticas e carenciadas. Algumas das

ideias que retive foram que o objetivo do professor não só é cumprir as Unidades Didáticas mas também intervir de forma mais profunda transmitindo os valores e ideais do desporto e alcançar e conhecer cada aluno, ou seja, ir além da aula propriamente dita. O professor de EF que só sabe de EF, nem de EF sabe. Temos que nos moldar mediante os alunos que temos e sermos um estilo de “camaleão”. O desporto escolar pode ser uma via para diminuir o abandono e absentismo escolar; diminuir a violência escolar e dar uma vivência desportiva eclética (liberdade de escolha). Permite também que os jovens sejam reconhecidos entre os pares levando a uma aceitação social e a desenvolver aspetos como a disciplina e cumprimento de regras.

Internacionalmente, admiro o trabalho desenvolvido pelo professor Ranjitsinh Disale. Este professor indiano venceu o *Global Teacher Prize* de 2020 que por muitos é considerado ser uma espécie de Nobel da Educação. Foi escolhido entre mais de 12 mil professores de cerca de 140 países dos vários continentes. Formado em engenharia, apenas começou a ser professor em 2009 numa escola com poucas infraestruturas. Ele teve um papel bastante influente numa vila indiana onde para as raparigas a educação não era uma prioridade. Como solução ele foi pessoalmente de porta em porta convencer as famílias sobre a importância dos estudos. Com o apoio da tecnologia personalizou o ensino de cada aluno de modo que estes pudessem, ao seu próprio ritmo, ter acesso a poemas em áudio, videoaulas, histórias e tarefas na língua local. As suas intervenções tiveram consequências bastante positivas permitindo que a taxa de frequência escolar das raparigas da vila fosse de 100%. Este professor indiano e a sua escola têm colecionado diferentes prémios na Índia, sendo que os alunos desta escola têm demonstrado desempenhos notáveis. Este é um exemplo que pretendo seguir, sendo uma demonstração do impacto que um professor pode ter na sociedade e no meio que o rodeia. São estas histórias e casos de sucesso que me fazem refletir no papel tão influente que os professores têm na sociedade, que por vezes é desvalorizado.

Voltando à questão “o que é ser bom professor?”. Segundo Henriques (2018), um bom professor deverá ser um modelo a seguir para o aluno numa perspectiva direcionada para as competências éticas, o que envolve a

honestidade, saber distinguir o bem do mal e assumir uma postura apropriada. Defende também que o professor deverá cooperar com a família dos alunos e proporcionar experiências significativas e marcantes. O domínio das competências acadêmicas/científicas surgem com menos relevância.

A minha resposta, de forma simplificada, é que um bom professor é aquele que consegue adaptar-se a diferentes contextos, que procura evoluir constantemente combatendo os seus pontos fracos e aprimorando os pontos fortes, impactando a vida dos alunos pela positiva, e principalmente fazendo-os sentir bem e motivados nas aulas, tratando-os com respeito, tendo por base a compreensão e a paciência.

4.1.1.5. Projeto “*Ser melhor professor*” - *Superar-me a cada dia*

Segundo o meu ponto de vista, o desenvolvimento dos alunos está intimamente ligado ao desenvolvimento do professor, havendo uma certa correlação positiva entre ambos. Daí é necessário conhecer-me enquanto pessoa e perceber os meus pontos fortes e fracos, tendo sempre em mente as consequências que estes poderão ter na minha atuação.

Antes de iniciar o ano de estágio realizei um exercício de introspeção, no âmbito da UC de Psicologia da Educação, que deu origem a uma matriz, fundamentada também através de entrevistas realizadas a pessoas próximas.

A imagem abaixo representa-a e envolve a relação entre Esforço/Tempo e Impacto onde os elementos que se encontram mais à direita têm, a meu ver, maior impacto na atuação enquanto professor e os que se encontram mais a cima envolvem maior Esforço/Tempo para os ultrapassar e desenvolver. É de salientar que esta matriz foi realizada com base nas minhas características e segundo o meu ponto de vista, logo outras pessoas provavelmente poderão não se enquadrar com esta:

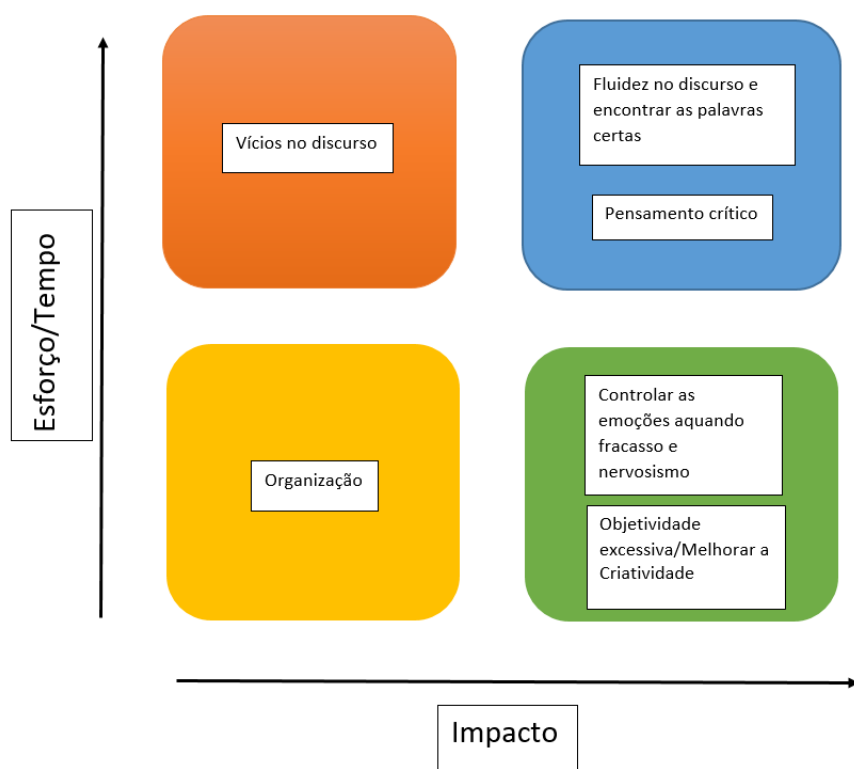


Figura 4: Matriz Esforço/Tempo e Impacto de desenvolvimento profissional.

É curioso comparar a minha pessoa aquando da elaboração desta matriz e a pessoa que sou hoje. As mudanças foram muitas sendo que atualmente nunca diria que esta matriz se referenciava a mim. Efetivamente, durante este ano, progressivamente, consegui combater os meus vícios de discurso comunicando de forma fluída, clara e percetível, acabei o ano letivo a refletir e a pensar de forma estratégica e crítica, em situações mais complicadas e stressantes como aulas observadas e cumprimento de prazos mantive uma postura positiva controlando as emoções, e o aspeto mais curioso é ter referido que devia melhorar a minha criatividade e combater a objetividade excessiva pois algo que marcou este ano de estágio foi particularmente o ter pensado “fora da caixa”. Cheguei ao final deste ano de estágio orgulhoso da pessoa que me tornei e que me estou a tornar.

Este meu desenvolvimento enquanto professor e sobretudo pessoa teve influência nas minhas aulas e nos alunos, sendo essa a prioridade.

Progressivamente senti que os alunos aparentavam estar mais motivados, envolvidos e alegres. Considero que eles também cresceram muito no processo, tornando-se pessoas mais confiantes e sensíveis.

“Estes meses iniciais superaram as minhas expectativas, e algo, curioso, é que no início do ano, sentia-me mais à vontade e confortável a realizar o trabalho de casa (planos de aula, reflexões, ud...) e as aulas propriamente ditas eram uma fonte de nervosismo para mim, e atualmente, quando acaba uma aula fico ansioso pela próxima para experimentar outros métodos e corrigir aspetos que falharam anteriormente”

(RA 37 e 38, 16 de dezembro de 2021)

Efetivamente considerava que o trabalho de “escritório” que não envolvesse uma constante interação com pessoas e me permitisse trabalhar de forma mais isolada fosse a minha “praia”. Santos Filho (2014) defende que o estágio supervisionado ultrapassa a simples execução de exigências académicas, sendo uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Corroborando a ideia deste autor, com este ano de estágio sinto que cresci e descobri novas potencialidades, principalmente no âmbito social e nas relações interpessoais. Gradualmente tive um maior à vontade e facilidade na convivência social e na comunicação com outras pessoas, não só em relação aos alunos mas também no NEP. Consequentemente foi um processo que me ajudou quer a nível profissional quer pessoal que certamente ira-me abrir mais “portas” no futuro.

Considero que sou uma pessoa e um profissional que se empenha ao máximo em todos os desafios a que sou submetido e sinto que no decorrer deste ano a insatisfação permanente foi algo que caracterizou a minha atuação estando constantemente à procura de novos métodos e novas soluções.

“De certo modo, durante este ano de estágio nunca desliguei completamente do processo investigando e, tal como refiro anteriormente, encontro-me constantemente num envolvimento de decisões, escolhas e sobretudo de previsões, questionando-me frequentemente “Será que isto irá resultar?”, “Será que vale a pena descurar este aspeto pelo outro?”, “Como posso corrigir este aspeto?”. De certo modo, esta “insatisfação” constante leva-me a refletir muito na minha atuação e nas aulas em si.”

(RA 96 e 97, 2 de junho de 2022)

Esta insatisfação é fundamental em todas as áreas da vida e em todas as profissões incluindo na docência. Um profissional deverá atualizar-se e aprender constantemente de modo a estar preparado para enfrentar e superar as adversidades da atualidade. Esta aprendizagem e renovação de conhecimentos é fundamental principalmente no mundo do ensino, pois este é fortemente influenciado pelas mudanças e necessidades da sociedade que está em constante mutação. À medida que progredia neste ano de estágio esta insatisfação foi crescendo e procurava tornar-me o melhor professor possível dentro das minhas conceções e perspetivas.

4.1.2. Planeamento

4.1.2.1. Planeamento precedente ao início das aulas

No dia 2 de setembro de 2021 realizou-se a primeira reunião com o PC e com todos os EE. Apesar da minha preparação para este ano letivo ter sido um processo contínuo muito precedente a este momento de reunião que teve como base o meu estudo e experiências como aluno e treinador, considero que o planeamento deste ano letivo propriamente dito iniciou-se neste dia.

Pachane (2005) defende que para ser um bom professor a familiarização com a disciplina e com o programa que leciona é crucial. Para além disso, é fundamental adquirir conhecimentos no âmbito do ensino e da pedagogia de modo a “desenvolver um saber prático pautado na experiência diária construída com os alunos, minimizando as distâncias entre o professor que domina

conteúdos e aquele que consegue transmitir o conhecimento” (Joaquim et al, 2013, p.360).

Deste modo, o PC sugeriu que estudássemos os regulamentos internos da EC e do EP e também os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória da Direção Geral de Educação e as Aprendizagens Essenciais (AE) no Ensino Secundário.

Antes do início do ano de estágio já estava familiarizado com os três documentos que referi por último, sendo que em algumas UC de didáticas específicas do primeiro ano do MEEFBS foi matéria de estudo o PNEF da modalidade correspondente e os restantes dois foram mencionados e analisados na UC de Desenvolvimento Curricular em EF. Confesso que durante o ano, progressivamente, fui centrando a minha atuação maioritariamente no Perfil de Saída dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e nas AE, em detrimento dos PNEF. Considero que os PNEF, em alguns casos, encontram-se descontextualizados. Sendo assim, considero que os PNEF nacionais são uma base e uma orientação para os professores, porém defendo que os professores devem questionar o porquê dos conteúdos que ensinam e não guiar a sua atuação “cegamente” por estes, sendo que, na minha perspetiva, no caso particular da EF, por vezes, encontram-se descontextualizados.

“Nesta reta final da unidade didática e após observar a resposta dos alunos face às aulas dadas, considero os programas nacionais descontextualizados, sendo que o jogo 6x6 é uma forma jogada demasiado complexa em contexto escolar. Penso que a heterogeneidade das turmas e a existência de alunos menos aptos nestas são fatores que deviam ser pensados no momento da elaboração dos programas. Por exemplo, algo que reparei ao longo desta unidade didática é que para o jogo ser fluído tem de haver pelo menos um jogador mais apto para promover fluidez ao jogo da sua equipa, isto no caso do 2x2 e 3x3, e sendo o 6x6 uma forma jogada mais complexa jogada num campo com maiores dimensões, considero que deverá existir mais que um jogador mais capaz em cada equipa.”

(RA 51, 15 de março de 2022)

Efetivamente não descartava totalmente o referido nos PNEF, porventura contrastava constantemente o mencionado neste documento com o

meu conhecimento e experiência nas diferentes modalidades, de modo a definir objetivos realistas e estratégias apropriadas.

Referindo exemplos de certas modalidades que lecionei durante este ano. De acordo com os PNEF, em ginástica de solo o aluno deverá realizar “Cambalhota à retaguarda com passagem por pino”, sendo que atualmente muitos alunos nem conseguem executar um rolamento à retaguarda engrupado simples; em futebol indicam que se deverá realizar “situação de jogo 7x7 ou 11x11” enquanto na maioria das escolas, sendo o caso da minha EC, não existem condições espaciais para tal; e em voleibol constatei que algumas habilidades técnicas como o remate e o amorti são muito complexas e difíceis para os alunos do 10º ano, muito devido a problemas de orientação espacial e coordenação, sendo que a execução destas são mencionadas no PNEF.

Segundo o meu entendimento, as AE são pertinentes e enquadradas no potencial da EF, sendo que coloquei em práticas alguns dos exemplos de ações a desenvolver na disciplina mencionados neste documento como proporcionar atividades que possibilitem aos alunos: “aceitar opções, falhas e erros dos companheiros”, “aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio”, “apreciar os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria”, “cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo” e “cooperar promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e prazer proporcionado pelas atividades”.

No caso do Perfil de Saída dos Alunos no ensino Secundário considero pertinente a interligação entre os valores, áreas de competência e os princípios. Orientei particularmente a minha atuação através de certas áreas de competência como a consciência e domínio do corpo, sensibilidade estética e artística, bem-estar/saúde/ambiente, desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, e pensamento crítico e pensamento criativo.

Relativamente ao regulamento do EP, através da análise deste fiquei esclarecido em domínios como as minhas funções enquanto EE, o funcionamento e a avaliação. O regulamento interno da EC foi fundamental para

perceber algumas das dinâmicas e regras imprescindíveis para a minha prática pedagógica, sendo exemplos os alunos terem de equipar-se após o toque de entrada, terem obrigação de estar no espaço destinado à aula até cinco minutos depois do estipulado no horário e as atividades letivas desta disciplina cessarem dez minutos antes do toque de saída, para que os alunos tivessem tempo suficiente no balneário e usufríssem do intervalo. Os alunos podiam ser dispensados da prática por razões de saúde comprovadas por atestado médico, tendo de realizar fichas formativas, trabalhos teóricos e outras funções. Efetivamente, uma frase muitas vezes repetida durante este ano foi: “Os alunos estão dispensados da prática mas não da presença (sempre que possível) ”.

4.1.2.2. Planeamento Anual – A base das bases

Para Matos (2010), o planeamento é um processo que permite nortear o processo de ensino e consequentemente potencializar as aprendizagens e torná-las mais significativas. Apesar de o planeamento ser um dos processos que gera mais dificuldades aos EE (Teixeira & Onofre, 2009), isso não se verificou comigo. Mesmo não estando totalmente familiarizado com a realidade onde me inseri, o planeamento foi um dos aspetos-chave na minha atuação, tendo contribuído para enfrentar cada aula confiante e seguro do meu desempenho.

Considero que um bom planeamento é a base para uma prática pedagógica de excelência. Numa fase inicial foi-me transmitido que iria lecionar seis modalidades no decorrer do ano letivo na EC: ginástica de solo, futebol, voleibol, dança, atletismo e badmínton. A elaboração do plano anual de turma (PAT), apesar de ter sofrido sucessivas alterações até Junho, permitiu-me ter uma visão geral do número de aulas destinadas a cada modalidade e deste modo organizar a minha atuação, fazendo uma seleção e priorizando determinados conteúdos em cada uma destas. Esta análise superficial era aprofundada aquando da elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC) e das UD. Apesar de depender do *roulement* dos espaços

para finalizar e iniciar a lecionação das modalidades e da marcação dos testes teóricos mediante as outras disciplinas, não me senti de todo limitado e restringido, sendo que posso afirmar que, dentro dos possíveis, a elaboração do PAT foi um processo autónomo de cada membro do NEP, tendo decidido quando era pertinente realizar, por exemplo, os testes de aptidão física, momentos de avaliação e autoavaliação e até atividades extraprogramas como *goalball* e futebol para cegos. Constató que me foi conferida uma liberdade que prezo bastante no processo de planeamento tendo o grupo de EF um papel influente nisso, pois os professores estiveram sempre dispostos a trocar e partilhar espaços.

Em relação às principais dificuldades e constrangimentos que levaram às muitas mudanças no planeamento inicial estas foram ao encontro de fatores que na minha opinião não se controlam como o aumento do período das férias de Natal e consequente redução das férias da Páscoa, condições climatéricas adversas aquando da lecionação no exterior e realização das provas de aferição do 8º ano que levaram à ocupação de espaços fora do estipulado no *roulement*.

Um aspeto que me agradou desde uma fase inicial do planeamento da PES na EC foi a possibilidade da lecionação por blocos, uma vez que em termos logísticos, para mim, permite uma organização e preparação mais profunda em cada modalidade, potencializando a minha ação enquanto professor.

A elaboração do PAT foi uma das primeiras tarefas requisitadas pelo PC. Este teve por base o mês, o dia e a hora de todas as aulas no decorrer do ano, sendo no meu caso as aulas de cinquenta minutos às terças-feiras das 14h25 às 15h25 e as aulas de cem minutos às quintas-feiras das 14h25 às 16h15 na TR. Neste documento também se registou o espaço em que iria ocorrer a aula e o número da sessão em relação ao total a lecionar (ex: 3 de 13), sendo este último na minha perspetiva o “core” deste documento, sob o qual organizava e priorizava os conteúdos a lecionar.

Tabela 2: Planeamento Anual Simplificado das 3 turmas.

	1º Período	2º Período	3º Período
Turma Residente (10º ano)	<u>Ensino por Blocos:</u> ➤ Ginástica de Solo ➤ Futsal	<u>Ensino por Blocos:</u> ➤ Voleibol ➤ Voleibol Sentado ➤ Dança ➤ Futebol para cegos e Goalball	<u>Ensino por Blocos:</u> ➤ Atletismo ➤ Badminton ➤ Spikeball
Turma Partilhada (6º ano)	-	<u>Ensino Distribuído:</u> ➤ Basquetebol ➤ Futebol ➤ Dança ➤ Orientação ➤ Futebol para cegos e Goalball	-
Turma do 1º ciclo (2º ano)	-	<u>Blocos:</u> ➤ Deslocamentos e Equilíbrios ➤ Perícia e Manipulação ➤ Jogos ➤ Atividades Rítmicas Expressivas ➤ Futebol para cegos e Goalball	-

Durante o ano foram também introduzidos momentos destinados aos testes de força e de resistência aeróbia, aos testes teóricos, a medições antropométricas e a auto e heteroavaliações.

4.1.2.3. MEC – “The best way to predict your future is to create it”

Como referi anteriormente, através de uma visão geral proporcionada pelo PAT, o passo seguinte era elaborar o MEC de cada modalidade antes de iniciarmos as mesmas.

O MEC é um modelo proposto por Vickers (1990), orientado para o ensino de atividades desportivas como forma de auxiliar o processo de planeamento dos professores. Este divide-se em três fases: análise, decisões e aplicação.

Em relação à primeira fase destaco a análise cada vez mais cuidada que progressivamente percorreu todas as categorias transdisciplinares. Esta análise no âmbito dos conteúdos a serem lecionados, das condições de aprendizagem e dos alunos norteou as decisões na fase seguinte. Na fase das decisões, principalmente no módulo 5 (Definição de objetivos) foi onde considero que houve uma maior evolução, sendo que gradualmente comecei a responder de forma mais objetiva e clara à questão: O que pretendo que os meus alunos conheçam e adquiram dos conteúdos abordados na UD?

Na verdade a realização deste documento é de enorme importância. Tenho consciência que à medida que elaborava mais documentos deste carácter estes tornavam-se cada vez mais detalhados. Porém, desde uma fase inicial, em NEP, priorizamos o desenvolvimento de MEC completos com destaque para o módulo 1 (Estrutura do conhecimento) e para o módulo 4 (Extensão e Sequência dos Conteúdos). Isto levou a que aprofundássemos os nossos conhecimentos acerca das modalidades e das quatro categorias transdisciplinares e que refletíssemos e interligássemos todos os conteúdos a lecionar. Na elaboração destes percecionamos e estudamos alguns aspetos como critérios de êxito, erros a evitar, objetivos no âmbito das habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e aptidão física, recursos visuais (ilustrações e vídeos), progressões de ensino e justificamos as nossas decisões de forma pormenorizada, por exemplo no módulo 4 (Anexo 1).

“The best way to predict your future is to create it”⁷

Peter Drucker citado por Cohen (2009, p.4)

⁷ William A. Cohen no livro – “Drucker on Leadership: New Lessons from the Father of Modern Management”.

Considero que sou uma pessoa metódica e minuciosa que tem em consideração os detalhes e que gosta de ter tudo sob controlo. Porém todos sabemos que particularmente o ensino é um contexto imprevisível, sendo que o professor lida com jovens de idades em que sofrem constantes mudanças a nível psicológico, social e físico. Daí a resposta dos alunos face ao meu planeamento nem sempre correspondeu ao delineado, e apesar de todos os documentos de planeamento constituírem uma base forte na minha atuação estes sofreram mudanças, incluindo os MEC.

Retratando o exemplo da primeira modalidade lecionada. Em ginástica de solo alguns conteúdos que não tinha planeado lecionar, como a rondada, foram introduzidos. A resposta da maioria dos alunos face à execução da roda foi muito positiva e foram os próprios alunos a pedirem para aprender algo novo e mais complexo, porventura outros conteúdos como o salto de carpa, que havia introduzido no MEC, não foram lecionados por opção pessoal de modo a dar prioridade a outras habilidades que a meu ver eram mais favoráveis no momento.

As alterações não se cingiram aos conteúdos propriamente ditos e à resposta dos alunos. Em badmínton devido à realização das provas de aferição do 8º ano algumas aulas sofreram drásticas mudanças na sua estrutura pois o ginásio esteve indisponível. Tive de adaptar realizando o jogo *spikeball*, que apesar de ser jogado com bola possui um grande *transfer* para esta modalidade focando conteúdos como a posição base, ajustamento, antecipação e reação.

Com isto pretendo referir que a mudança e a competência adaptativa do professor são pontos-chave para um bom desempenho. Certamente esta capacidade de reajustar não é uma qualidade inata, sendo algo que se desenvolve através do conhecimento específico das modalidades, da experiência e sobretudo da vontade do professor de ir mais além saindo da sua zona de conforto.

4.1.2.4. PA – “Plano de intenções”

O planeamento é fundamental nos seus três níveis distintos: Macro – Planeamento Anual, Meso – Unidade Didática e Micro – Plano de Aula (PA).

Através do que era ponderado e examinado no planeamento macro e meso, todas as semanas realizava-se um planeamento mais profundo e direcionado para cada aula. Durante este planeamento (micro) a elaboração dos planos de aula era essencial.

Começando pela estrutura. Este era constituído por um cabeçalho onde eram explanados os recursos materiais, temporais e espaciais para a aula, os conteúdos e respetivas funções didática com base no elaborado no módulo 4 e os objetivos da aula nos quatro domínios transdisciplinares: Habilidades Motoras, Aptidão Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais.

Além do cabeçalho, este era constituído por uma tabela onde era referenciado, a duração das tarefas, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, o esquema/ilustração e os critérios de êxito. Os planos de aula eram divididos ainda em parte Inicial, Fundamental e Final. (Anexo 2)

O PA é um documento de enorme importância na atuação de um professor. Porém, é de salientar que a elaboração por si só do documento não é suficiente para colmatar todas as dificuldades impostas no processo. Tendo já finalizado a PES posso afirmar que foi um sucesso, e o planeamento foi o fator mais importante na minha atuação. No entanto, este planeamento não se cingiu à elaboração de documentos escritos como o MEC e PA. Dando o exemplo dos PA. Estipulei a rotina de os elaborar durante os fins-de-semana, mas o planeamento da semana não acabava aí. De certo modo, de segunda a sexta o meu pensamento nunca desligava das aulas, sendo que imaginava e projetava cenários possíveis em vários domínios como a minha instrução e as dúvidas que poderiam surgir desta, organização dos alunos entre e durante as tarefas, gestão de faltas, motivação e segurança dos discentes, adequabilidade das situações de aprendizagem e possíveis respostas dos alunos face a estas, ou seja, o planeamento era constante e contínuo.

Confesso que o tempo que preparei mentalmente as aulas foi muito superior ao tempo da elaboração dos documentos em si. Efetivamente, durante as aulas nunca olhei para os planos de aula, sendo que apenas os imprimi nas aulas observadas para os restantes elementos do NEP. Sinto que a minha preparação me permitia encarar as aulas com confiança e, dentro dos possíveis, responder às adversidades do momento.

“Tal como se refere comumente o plano de aula é um plano de intenções, e tendo em conta o desenrolar desta aula senti necessidade de o alterar”

(RA 58 e 59, 24 de fevereiro de 2022)

“O plano de aula é um plano de intenções”. Esta frase foi repetida muitas vezes durante o ano letivo. Considero que, desde uma fase inicial do estágio, regi-me por esta ideia devido à imprevisibilidade que refiro várias vezes neste REP. O ensino é um mundo complexo e inconstante que na maioria das vezes não nos permite cumprir o PA na sua plenitude, logo não cumprir o PA na sua totalidade (tempos, tarefas, variantes...) e realizar alterações não consistiram em preocupações minhas.

De acordo com a pesquisa de Januário (1996), existe uma relação entre o planeamento e o comportamento do professor. O docente que planeia gere melhor o tempo e organiza mais apropriadamente as aulas, com maior variedade de atividades e com uma qualidade de instrução e transmissão de *feedbacks* superior. O meu planeamento micro teve um carácter sistemático e detalhado característico de professores iniciantes (Sanches & Jacinto, 2004), que me permitiu lecionar aulas com grande fluidez e dinamismo.

4.1.3. Da teoria à prática - A narração de um processo de transcendência e superação

No decorrer deste subcapítulo será exposta de forma detalhada a jornada vivenciada por mim e pelos meus alunos. Numa fase inicial considerei pertinente relatar algumas das bases transversais da minha atuação no decorrer do ano. De seguida, de modo a sistematizar o pensamento e se tornar mais perceptível para o leitor toda a evolução e progresso optei por estruturar esta “narração” por períodos escolares e pelas modalidades lecionadas em cada um destes, ou seja, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos.

Assim sendo, antes de iniciar a descrição da experiência em cada modalidade optei por apresentar um enquadramento geral através de uma tabela com os conteúdos, objetivos, problemas iniciais, modelos de ensino, estratégias implementadas e evolução/problemas surgidos em cada UD. Após esse enquadramento prossigo para um relato mais extensivo e pormenorizado da experiência em cada modalidade através do realce de variados temas que marcaram as diferentes UD.

4.1.3.1. Bases fundacionais e transversais à prática pedagógica

4.1.3.1.1. “Respeito vs Autoridade” e “Relação professor-aluno”

Uma ideia que me marcou no 1º ano do MEEFEBS e pela qual regii a minha atuação neste ano de estágio foi “Ganhar por respeito e não tanto por autoridade”. De facto, autoridade e respeito são distintos. Na minha perspetiva, a autoridade é algo intrínseco à profissão docente, e apesar de em alguns casos ser mais evidente, acaba por estar sempre presente. Porém, o respeito, a meu ver, é uma meta a atingir tendo trabalhado e medido as minhas ações para o alcançar.

Considero que o respeito entre professor e aluno é essencial e os alunos só respeitarão o professor, caso o professor os respeite a eles. Durante a minha vida de estudante já fui sujeito a situações desagradáveis e injustas por parte de professores, levando a que o meu respeito por eles fosse nulo. Isto tornava o ambiente de ensino-aprendizagem desagradável, pois a minha confiança e consideração por eles, em alguns casos, era inexistente. Isto leva-me a uma segunda ideia que influenciou a minha atuação: “Sempre que possível, fazer tudo o que gostava que tivessem feito comigo.” Gostava que os meus alunos me vissem como alguém com quem podem contar dentro e fora das aulas e que está sempre disponível para os ajudar e que trabalha para lhes proporcionar a melhor experiência possível.

Algo que me deixou satisfeito foi que os alunos no decorrer do ano adotaram uma postura cada vez mais “solta” e comunicativa quando se dirigiam a mim, estabelecendo-se uma boa relação professor-aluno. Na minha perspetiva isso deveu-se ao clima de respeito implementado e, apesar de o estágio ser um ano intenso e desgastante para um jovem como eu, a minha prioridade foi sempre o bem-estar e a prosperidade dos alunos. Segundo o meu ponto de vista os alunos perceberam isso. Mello e Rubio (2013) defendem que o processo ensino-aprendizagem tem fatores adjacentes que vão além do ensino e da

aplicação de estratégias e metodologias, sendo uma delas o afeto. De certo modo, todo o processo de aprendizagem está impregnado de afetividade (Goldani et al., 2010), sendo que interações interpessoais saudáveis permitem que o aluno não só se aceite a si mesmo como também aceite o próximo. Esta relação de proximidade, respeito e aceitação, a meu ver, implementou-se durante as aulas, tendo contribuído para a construção de um clima saudável e propício à aprendizagem e ao bem-estar de todos os intervenientes. Na verdade a TR demonstrou ser um grupo extremamente receptivo e envolvido nas tarefas propostas e desde uma fase precoce da PES aproveitava a conclusão da aula para reconhecer os progressos efetuados e o empenho demonstrado sendo que uma das frases mais proferidas no decorrer do ano letivo foi “Muito obrigado pelo empenho”.

A boa relação professor-aluno implementada nas aulas deveu-se a vários fatores, e na minha perspetiva os que se destacaram foram a honestidade, a transparência e a compreensão que adotei, colocando-me no lado dos alunos frequentemente. De certo modo, o meu exercício de reflexão constante não se baseava apenas nas aulas em si, sendo que também pensava em maneiras de auxiliar alunos que evidenciavam dificuldades e problemas externos a estas, como alunos mais ansiosos, mais isolados e desanimados, tendo sempre uma palavra amiga e motivadora para dar e estando sempre disponível para conversar e encontrar estratégias para os ajudar. Efetivamente ser um jovem de 15/16 anos nos dias de hoje não é tarefa fácil e tendo passado por essa idade há relativamente pouco tempo posso afirmá-lo.

4.1.3.1.2. Estética do Desporto – “Um complemento enriquecedor à formação dos alunos”

Neno (1997) defende que não há formação integral do homem se não houver uma ligação entre a sua educação e formação estética. Efetivamente, apesar de vermos e ouvirmos a mesma “coisa” perspetivamos e analisamos esta de formas distintas, sendo que as imagens visuais e os sons formulam interpretações pessoais.

Através de um dos módulos da UC Tópicos da EF e Desporto I – Seminário de Educação Estética – percecionei a relevância de inserir esta temática nas minhas aulas, pois na educação estética a cognição e sentimentos são complementares e na minha perspetiva complementa formação dos alunos. Diversas áreas que nos rodeiam têm uma forte componente estética como a arquitetura, a televisão/vídeo, fotografia, cinema e a arte gráfica, sendo que esta poderá ser trabalhada na escola em particular nas aulas de EF como se sucedeu neste ano através, por exemplo, da criação de logotipos, cartazes, quadros de pontuação com desenhos dos alunos e fotografias.

No âmbito da UC referida anteriormente comecei por realizar uma atividade com a minha turma onde os alunos tiveram de elaborar e apresentar à turma uma coreografia em ginástica de solo, recorrendo aos elementos gímnicos introduzidos até ao momento, a um tema e a uma música. Enquanto uma equipa apresentava, as restantes observavam e no final o porta-voz de cada uma, após discussão em grupo, transmitia as ideias principais. O foco da avaliação e análise das equipas observadoras era a criatividade, fluidez, semelhança com o tema, qualidade dos elementos gímnicos, expressividade e cooperação.

As imagens abaixo representam monumentos mundialmente conhecidos: as Pirâmides do Egipto (Figura 5) e a Torre *Eiffel* (Figura 6), sendo alguns exemplos do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Os Pinguins - Monumentos



Figura 5: Representação de pirâmides pelos alunos.



Figura 6: Representação da torre Eiffel pelos alunos.

Para além da apreciação estética esta atividade permitiu o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade artística dos alunos e foi uma atividade muito rica que permitiu não só tornar as equipas e a turma mais coesas como também levou a que os alunos vivenciassem uma experiência divertida e única. No final da atividade os alunos redigiram um pequeno paragrafo sobre a experiência:

Os panteras Cor-de-Rosa

“Esta experiência foi um bocado stressante, pois fazer uma sequência no tempo que nos foi dado é um bocado difícil. O trabalho em equipa foi interessante e divertido. Já ao observar as restantes equipas parecia que estávamos numa plateia a assistir a um espetáculo, devido às diversas ideias.”

Artic Monkeys

“Nós sentimos que temos uma turma cheia de ginastas. Talento a transbordar!”

Heróis do Deserto

“Em termos da nossa equipa, trabalhamos juntos e aprendemos a partilhar ideias e a cooperar. Ao observar as outras equipas, aprendemos diversas maneiras de usar os elementos gímnicos dados na aula e gostamos muito.”

Os pinguins

“Foi uma boa experiência para nos conhecermos melhor, enriquecedora para desenvolver métodos de trabalhar em grupo, e desenvolver capacidades gímnicas. Foi bom poder observar as outras equipas, pois foi possível termos um bom momento em turma.”

Numa fase mais adiantada do ano, em dança, adotei formatos semelhantes ao desta atividade, onde os alunos também apresentaram e avaliaram as coreografias, porém os elementos gímnicos foram substituídos pelos conteúdos da dança.

4.1.3.1.3. Modelos de Ensino – “Uma ferramenta preponderante no alcançar dos objetivos propostos”

Rink (2001) defende que não há nenhum modelo de ensino que se adeque a todos os processos ensino-aprendizagem tendo o professor de realizar uma análise do contexto onde se encontra e recrutar os diferentes modelos e suas características inerentes para colmatar as problemáticas a que é sujeito. Na verdade modelos como o MED e o MAC permitem a implementação de ambientes autênticos que promovem aprendizagens ricas e contextualizadas. Estudos demonstram que os alunos reconhecem a importância das experiências proporcionadas através da utilização de diferentes modelos de ensino (Silva et al. 2017) sendo que eles afirmam que vivências em torno destes proporcionam aprendizagens mais significativas.

Durante este ano consegui verdadeiramente verificar a influência que os diferentes modelos de ensino têm nos alunos. Efetivamente, na minha atuação priorizei o recurso a modelos mais orientados para correntes de ensino construtivistas como o MEJC, e socio-construtivistas como o MED, MAC, ensino por pares e o MAPJ.

De facto, os efeitos dos modelos de ensino nos alunos eram tão positivos e favoráveis que estes começaram a ser uma das minha principais áreas de interesse e de estudo, levando-me a aprimorar constantemente a minha capacidade de aplicá-los. Como refiro numa secção precedente, o estudo de literatura de autores de referência como Dyson, Siendentop e Metzler passaram a fazer parte da minha rotina e numa fase mais adiantada da PES este trabalho de pesquisa em torno de “*experts*” permitiu elevar a minha prática pedagógica a outro nível.

A necessidade de tornar os alunos mais autónomos, responsáveis e capazes de avaliar as suas capacidades, tomar as próprias decisões e participar ativamente nos grupos onde estão inseridos foram alguns dos motivos que me levaram a atribuir um lugar relevante aos modelos de ensino na minha prática pedagógica. A partir destes, na minha perspetiva, consegui que os meus alunos

estivessem mais por dentro das iniciativas e que se envolvessem nas atividades propostas. Enquanto professor tive de desenvolver alguns atributos pessoais e profissionais de modo a conseguir responder às necessidades dos alunos e monitorizar a aprendizagem numa perspetiva socio-construtivista. Procurei ser um professor reflexivo, introspetivo, crítico e observador, refletindo nas minhas experiências e criando o hábito de questionar as minhas crenças e convicções.

Progressivamente, principalmente através do recurso ao MED e ao MAC, sinto que consegui idealizar dinâmicas onde todos os alunos possuíam tarefas significativas, desafiadoras e autênticas, alocando-os em pequenos grupos de aprendizagem, com a expectativa de todos contribuírem para o processo e trabalhando pelo mesmo objetivo (Dyson & Casey, 2016). Na verdade percecionei evolução na minha capacidade de aplicar os modelos de ensino, centrando cada vez mais os alunos no processo ensino-aprendizagem, adotando novas estratégias no decorrer do ano para atingir os objetivos delineados, e sobretudo proporcionando experiências positivas e enriquecedoras aos alunos promovendo a vinculação e envolvimento destes no desporto.

“Outro aspeto a realçar é o efeito que a aplicação do MED tem tido na turma, sendo que os alunos frequentemente perguntam-me se vão haver equipas para badminton, se são eles a escolhê-las, se vai haver um campeonato...”

(RA 84 e 85, 5 de maio de 2022)

Em suma, considero crucial o professor adotar um posicionamento contextualmente justificado e adaptado mediante os objetivos a atingir, para assim aumentar a probabilidade de tomar decisões fundamentadas e determinantes no processo ensino-aprendizagem.

Tabela 3: Aplicação do MED no decorrer do ano.

	MED					
	Época Desportiva	Afiliação	Competição Formal	Registos Estatísticos	Evento Culminante	Festividade
Ginástica de Solo	➤ Atividades lúdicas para um campeonato. Contabilizou-se também o empenho, espírito de equipa, respeito e autonomia	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelo professor; ➤ Atribuição da função de capitão e preparador físico ➤ Definição de cor da equipa, lema, grito, mascote e símbolo	➤ Sessões de 50': Competição entre equipas através de atividades lúdicas que recrutavam as habilidades gímnicas	➤ Classificação divulgada em todas as aulas de 100' através de <i>powerpoint</i>.	➤ Evento Culminante: Última aula destinada a uma cerimónia de entrega de prémios, onde foram entregues prémios de 1º lugar (medalhas) e de diplomas de empenho, espírito de equipa, respeito e autonomia	
Futsal	➤ Calendário competitivo de 6 jornadas disponível na aplicação "Copa Fácil"	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelo professor; ➤ Atribuição da função de capitão, preparador físico, fotógrafo, árbitro e claques ➤ Definição de cor da equipa, lema, grito, mascote e símbolo	➤ Realização de uma competição estilo campeonato onde todos jogaram contra todos duas vezes (casa e fora). ➤ Em todas as aulas realizou-se pelo menos uma jornada.	➤ Classificação atualizada na <i>app</i> "Copa Fácil" com classificações, melhores marcadores e assistentes e próximos jogos.	➤ Competição estilo taça onde os jogos foram definidos por sorteio.	➤ Ritual: Entrada em campo com árbitro a comandar e em filas paralelas e apoio das claques. ➤ Cerimónia: Entrega de prémios individuais e levantamento da taça. ➤ Publicidade: Registos fotográficos do Evento culminante

	MED					
	Época Desportiva	Afiliação	Competição Formal	Registos Estatísticos	Evento Culminante	Festividade
Voleibol	➤ Calendário Competitivo para 2x2 e para 3x3. 6 jornadas em cada forma jogada. Contabilizou-se também a autonomia, festividade/união de grupo e Arbitragem/fotografo	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelo professor; ➤ Atribuição da função de capitão, preparador físico, árbitro (principal, marcador e fiscal de linha), fotógrafo e claque ➤ Definição de cor da equipa, lema, grito, mascote e símbolo	➤ Realização de uma competição estilo campeonato onde todos jogaram contra todos (casa e fora). ➤ Nas aulas de 50' realizou-se uma jornada e nas de 100' duas..	➤ Classificação atualizada na no Teams todos os fins de semana com classificações e pontuações no âmbito da autonomia, festividade/união de grupo e Arbitragem/fotografo.	➤ Evento com duas fases: 1ª fase – todos contra todos; 2ª fase – mediante a classificação na 1ª fase organizou-se as equipas para uma competição estilo taça	➤ Cerimónia: Entrega de prémios de festividade, <i>fairplay</i>, criatividade e empenho/trabalho de equipa e levantamento da taça FRALAPOs ➤ Publicidade: Registos fotográficos e gravações. ➤ Ritual: Grito das equipas antes dos momentos competitivos.
Dança	➤ Calendário Competitivo onde os alunos tiveram de contruir coreografias todas as semanas mediante os conteúdos da dança lecionados durante essa.	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelos alunos; ➤ Atribuição da função de capitão, preparador físico, mestre-de-cerimonia, júri, crítico, engenheiro do som, DJ e coreógrafos ➤ Definição de cor da equipa, lema, grito, mascote e símbolo	➤ Realização de “battles” onde os alunos apresentavam as suas coreografias e avaliavam as dos colegas. – 1x por semana	➤ Após a “battle” anotava-se as classificações atribuídas pelos júris e recolhia-se as críticas dos críticos que posteriormente eram expostas numa página de jornal	➤ Competição de dança estilo concurso de taletos.	➤ Cerimónia: Entrega de prémios de 1º (FRALAPOs), 2º, 3º e 4º lugar e de diplomas de <i>fairplay</i>, festividade, criatividade e de equipa. ➤ Publicidade: Registos fotográficos e gravações. ➤ Ritual: Abertura e fecho das competições pelos mestres de cerimónia. Grito das equipas.

	MED					
	Época Desportiva	Afiliação	Competição Formal	Registos Estatísticos	Evento Culinante	Festividade
Atletismo	➤ Marcação de momentos competitivos para todas as provas: corrida de velocidade, barreiras, estafetas e <i>cooper</i>. Competição “<i>Why are you running?</i>”	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelo professor; ➤ Atribuição da função de capitão, preparador físico, classificador, fotografo, repórter e treinador. ➤ Escolha de um país de cada continente, cor e hino.	➤ Competição formal em todas as provas onde os alunos foram divididos em rankings por nível de aptidão.	➤ Registo de tempos e partilha da evolução com os alunos por Teams. ➤ Preenchimento de um quadro de pontuação em todas as aulas	➤ Cerimónia: Entrega de prémios de individuais em cada modalidade por evolução e para a equipa vencedora ➤ Publicidade: Registos fotográficos, gravações e entrevistas dos repórteres.	
Badminton	➤ Calendário Competitivo: jornadas realizadas nas aulas de 50. Calendário disponível nos portefólios	➤ Formação de 4 equipas permanentes pelo professor; ➤ Atribuição da função de capitão, preparador físico, árbitro, treinador ➤ Definição de cor da equipa, lema, grito, mascote e símbolo	➤ Aulas de 100´ - Treino ➤ Aulas de 50´ - Competição	➤ Registo dos resultados no decorrer das aulas num quadro de pontuação ➤ Portefólios com histórico individual de resultados, estratégias, pontos fortes/fracos e informações do aluno.	➤ Evento com duas fases: ➤ 1ª fase – fase de grupos de nível heterogéneo ➤ 2ª fase – mediante a classificação na 1ª fase organizou-se os alunos para uma competição estilo taça	➤ Cerimónia: Entrega de prémios de 1º lugar (FRALAPOS), individuais e diplomas de mérito desportivo com a evolução da equipa.

4.1.3.2. 1º Período – O início da jornada

Ginástica de Solo – “Dissipação das angústias e inseguranças iniciais”

Tabela 4: Realização da Prática Pedagógica - Ginástica de Solo.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Ginástica de Solo	• <u>Elementos acrobáticos:</u> • <u>Elementos de equilíbrio:</u> • <u>Elementos de flexibilidade:</u> • <u>Elementos de ligação:</u> • <u>Ajudas.</u>	<u>EE:</u> ✓ Ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; ✓ Conhecer cada um dos alunos e perceber as características da turma; ✓ Motivar os alunos para a prática desportiva; ✓ Implementar um clima de sala de aula favorável desde uma fase inicial onde todos se sentissem bem <u>Alunos:</u> ✓ Conhecer os colegas de turma; ✓ Desenvolver o trabalho em equipa e trabalhar para alcançar objetivos comuns; ✓ Aprimorar a capacidade de expressão e de pensar de forma crítica; ✓ Executar e conhecer os diferentes conteúdos gímnicos, incluindo as ajudas; ✓ Aumentar a condição física	<u>EE:</u> ✓ Pouco à vontade para falar em público; ✓ Fraca capacidade de adaptação no momento <u>Alunos:</u> ✓ Alunos retraídos e pouco participativos; ✓ Insegurança e medo por parte de alguns alunos; ✓ Capacidades motoras pouco desenvolvidas <u>Outros:</u> ✓ Recursos espaciais e materiais limitados para o número de alunos	✓ Implementação superficial do MED, Ensino por Pares e MAC. ✓ Maior prevalência do MID	✓ Capitão ✓ Formatos competitivos e pontuações; ✓ Entrega de prémios; ✓ Trabalho em pares; ✓ Criação de coreografias com respetiva apresentação e avaliação das restantes equipas; ✓ Recurso a tecnologia para apresentar conteúdos (projektor); ✓ Gravações para posterior análise; ✓ Promover a participação de todos através de pequenas tarefas (ex: aquecimento do dado); ✓ Jogos lúdicos; ✓ Organização em estações, vagas, estafetas e percurso.	<u>Evolução:</u> <u>Alunos:</u> ✓ Aumento da coesão de grupo dentro das equipas; ✓ Alunos motivados, empenhados e participativos. ✓ Superação de medos; ✓ Maior à vontade e confiança para comentar as coreografias dos colegas de forma crítica; <u>EE:</u> ✓ Ganho de confiança para enfrentar o resto do ano ✓ Comunicação mais clara e instrução esclarecedora ✓ Controlo da turma estabelecido <u>Problemas surgidos:</u> ✓ Gestão do tempo de aula; ✓ Dificuldade da transferência da teoria para a prática

Objetivos Iniciais e os Primórdios da Aplicação dos Modelos de Ensino

A primeira modalidade a ser lecionada neste intenso ano de estágio foi a ginástica de solo. Um dos principais objetivos a atingir numa fase inicial foi ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma. Na minha opinião isso foi atingido com sucesso desde uma fase precoce do ano muito devido às características da turma e à minha posição assertiva e segura. Apesar de o controlo da turma ter sido alcançado houve algumas barreiras adjacentes, sendo que no início do ano os alunos eram muito retraídos, havia grupos pré-formados e, de certo modo, tinham um carácter mais introvertido no geral. Logo um dos principais objetivos que defini inicialmente foi torná-los mais participativos, focando sobretudo o domínio socioafetivo e procurando que os alunos aprendessem com, por e para os outros (Metzler, 2005). Deste modo, um dos meus primeiros passos foi a implementação de modelos de ensino como o MED, o ensino por pares e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), porém de forma rudimentar.

Efetivamente a implementação dos modelos de ensino foi um ponto forte da minha atuação, porventura numa fase inicial sinto que não “espremi” ao máximo o que estes tinham para oferecer, sobretudo devido à minha inexperiência e à pouca familiarização com estes. Neste caso sinto que isto deveu-se à famosa problemática da dicotomia teoria-prática. Apesar de conhecer os princípios, ideias e características dos modelos, aplicá-los em contexto real na prática foi desafiante, pois requer preparação, domínio de estratégias e trabalho acrescido. No decorrer do ano foi gratificante observar os efeitos da aplicação dos modelos de ensino nos alunos que se fizeram notar cada vez mais.

Gravações como complemento da Prática

Durante o primeiro período tive oportunidade de gravar duas das minhas aulas.

“A gravação foi algo que me ajudou a ter uma visão global da aula, na posição de espectador, e dela retirei várias aprendizagens que me ajudarão a potencializar a minha atuação no futuro.”

(RA 12, 19 de outubro de 2021)

Efetivamente o recurso a tecnologias (incluindo gravações) foi algo que privilegiei cada vez mais na minha atuação sendo um exemplo a gravação do desempenho dos alunos em momentos avaliativos ou em outras tarefas para eu e os alunos analisarmos posteriormente. Sem dúvida que, no caso das gravações, estas permitiam-me realizar uma análise mais profunda da aula em todos os seus domínios que no momento, enquanto observador participante, tinha dificuldade em percecionar. Com as gravações conseguia reparar em detalhes e pormenores como pequenas atitudes e formas de estar do professor e dos alunos que faziam a diferença e orientavam a minha atuação futura.

“...decidi recorrer a gravações no telemóvel para mostrar aos alunos os erros cometidos e o balanço foi muito positivo. Os alunos ficavam perplexos com os seus erros o que me leva a pensar que eles não percebiam no que erravam, mesmo depois de eu explicar. Alguns dos casos que gravei foram: rolamento à retaguarda, onde a aluna dobrava um MS de forma excessiva; rolamento engrupado à frente, onde o aluno realizava o rolamento pelo ombro; e rolamento saltado, onde a aluna quase não saltava. Após mostrar as gravações senti um esforço extra para corrigirem os erros, sendo que em todos os casos melhoraram significativamente.”

(RA 19 e 20, 4 de novembro de 2021)

É interessante visualizar as duas aulas gravadas durante o primeiro período e percecionar a alteração das minhas conceções e ideias no decorrer do ano. Olhando para trás, considero que recorria excessivamente ao Modelo de Instrução Direta (MID). Neste momento, com mais experiência, sinto que recorri a este modelo como ferramenta reguladora do processo, sendo que na minha perspetiva era o melhor método para controlar o ambiente de sala de aula

tornando-o mais previsível e sob controlo. Atualmente lecionaria a ginástica de solo de forma completamente distinta, principalmente no que diz respeito em centrar mais os alunos no processo ensino-aprendizagem. É curioso refletir nestes aspetos e verificar como a minha mentalidade e conceções se alteraram e observar a minha evolução enquanto professor.

Estrutura organizacional das aulas, inclusão e criação de rotinas

Tendo em conta que durante a semana lecionava uma aula de tempo útil reduzido (trinta minutos) e outra com mais tempo disponível (oitenta minutos), optei por delinear uma estratégia que passou pela implementação de uma vertente mais lúdica/competitiva e do desenvolvimento das capacidades motoras e da aptidão física nas aulas mais pequenas, e por haver um maior foco nas habilidades gímnicas e progressões propriamente ditas nas aulas mais extensas.

As aulas mais curtas tiveram uma estrutura similar no decorrer da UD. Estas iniciavam com uma tarefa de rotina, onde os alunos realizavam mobilidade articular e esporadicamente atribuía a responsabilidade de dois alunos lançarem um dado grande de cartão ao chão e mediante o número rodado toda a turma realizava uma das seis tarefas projetadas no quadro durante um determinado período de tempo: o 1º lançamento correspondia à tarefa e no 2º multiplicava-se o número rodado por dez segundos (Anexo 3).

Martins (2014) defende que a participação dos alunos na aula é fundamental, porém estes nem sempre se sentem confortáveis e à vontade para intervir. Cabe ao professor ser criativo e definir estratégias para incentivar à participação (Longo, 2001). Esta foi uma estratégia que permitiu não só desenvolver aptidão física de uma forma original e apelativa como também possibilitava que, principalmente os alunos mais retraídos, participassem ativamente nas aulas de uma forma pouco invasiva e comprometedora, pois todos tinham a consciência que era uma ação que dependia totalmente da sorte (ou do azar), e mesmo quando a sorte não estava do lado deles causava algumas gargalhadas. Na minha perspetiva esta tarefa foi favorável na integração e inclusão de todos os alunos na turma. Após a tarefa de rotina realizava-se um jogo de vertente lúdica entre as equipas formadas no início da

UD, que contabilizava para a competição da modalidade. Nestes jogos não só era avaliada a performance e classificação nos jogos como também o empenho, autonomia, respeito e espírito de grupo. Desde uma fase inicial senti que os alunos deviam focar-se tanto nos resultados como no processo e em todos os agentes envolvidos nas aulas e no desporto, sendo os conceitos psicossociais exemplos.



Figura 7: Dado de cartão para rotina de ginástica.

Em relação às aulas mais duradouras, as estratégias e progressões pedagógicas regeram-se através de um ensino da base para o topo, do simples para o complexo, onde foram, inicialmente, lecionados conteúdos e habilidades base para posterior progressão para algo mais árduo e que requer mais treino e maior domínio do corpo e dos seus movimentos. A ligação entre elementos, a fluidez, a criatividade e a expressividade foram também elementos que tive em conta. Como exemplos iniciei o ensino por rolamentos engrupados simples e progredi para rolamentos engrupados com MI afastados e juntos e rolamento à frente saltado. Dei também a conhecer combinações de elementos gímnicos que conjugam de forma apelativa e expressiva como a passagem de afundo frontal para apoio facial invertido e passagem de vela para sapo. Efetivamente a temática da estética no desporto, relacionada com os elementos referidos anteriormente, foi focada não só no decorrer desta UD, mas também em outros momentos do ano, como foi explanado anteriormente.

Resposta e Testemunhos de Alunos face à UD

No final desta UD os alunos realizaram uma apreciação geral das aulas, tendo havido respostas diversas, em título de exemplo, destaco algumas:

“As aulas foram muito boas. Não costumo gostar de Ginástica de Solo, mas gostei bastante destas aulas, foram eficientes e divertidas.”

“As aulas foram muito criativas, penso que todos os alunos estavam motivados e deram o seu melhor graças à atitude e empenho dos professores”

“Achei que a Ginástica de Solo foi muito bem lecionada de forma inclusiva para quem já era um às e para quem não sabia os básicos”

“Foram aulas que nos levaram a superar as dificuldades e foram aulas bastante ativas e divertidas”

“Aprendi a comunicar, discutir ideias, de modo a construir uma história (referente a uma das atividades) ...”

“Nestas aulas aprendi a fazer o rolamento à retaguarda engrupado, melhorei a roda embora não a consiga fazer na totalidade e o pino, coisas que durante muito tempo não conseguia aprender nas aulas.”

Após verificar as respostas dos alunos fiquei satisfeito pois, de certo modo, senti que estava a caminhar no rumo certo e os efeitos estavam-se a fazer sentir na turma. Aspetos como a superação de dificuldades, o dinamismo das aulas, a cooperação, a promoção do gosto pela modalidade, a inclusão e até a minha postura e dos meus colegas foram muitas vezes mencionados. Efetivamente eram pontos que tinha muito em conta na minha atuação. Esta apreciação realizada pelos alunos motivou-me ainda mais do que estava para continuar o bom trabalho e proporcionar aos alunos as melhores experiências possíveis.

Considero uma mais-valia a ginástica de solo ter sido a primeira modalidade a ser lecionada. O ginásio onde foi lecionada é pequeno logo permitiu-me ter mais controlo da turma e possuía um projetor tendo sido possível mostrar vídeos e projetar ideias chave para não me perder no discurso. A ginástica de solo também é uma modalidade que eu gosto e domino, sendo que

conseguia corrigir e prever alguns pormenores e demonstrar todos os conteúdos que foram lecionados.

De certo modo, reuniram-se todas as condições para tornar o início de ano favorável e na minha perspetiva, os alunos viram-me como um professor competente desde uma fase inicial tendo isso me ajudado no decorrer do ano. Para além de conquistar o respeito dos alunos ganhei também confiança e estava convicto que o ano ia ser positivo. As inseguranças e angústias que possuía antes de iniciar este ano de estágio foram-se dissipando.

Futsal – “Entretenimento vs Necessidade”: a complexidade de gerir o balanço entre gosto pela prática e respostas às necessidades de aprendizagem individuais

Tabela 5: Realização da Prática Pedagógica – Futsal.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Futsal	- Competências técnicas: Recepção, condução, passe, finta, remate, posição defensiva, desarme, interceção. - Competências táticas: penetração, contenção, cobertura defensiva e ofensiva - Cultura desportiva; - Condição física e fisiologia; - Conceitos Psicossociais - Jogo formal: 5x5	<u>EE:</u> ✓ Rotinar os alunos, principalmente aquando da chegada à aula; ✓ Promover o gosto pela modalidade; ✓ Tornar as aulas mais autênticas, ricas e entusiasmantes e simultaneamente dar as condições para os alunos se tornarem mais aptos na modalidade;	<u>EE:</u> ✓ Monitorização dos alunos num espaço amplo	✓ Maior prevalência da Implementação do MED e do MID. ✓ Tentativa de implementação do MEJC.	✓ Criação de um campeonato <i>online</i> que os alunos iam atualizando na aplicação. ✓ Introdução de funções de arbitragem. ✓ Prémios individuais com base nos registos durante as aulas. ✓ Evitação de tarefas muito analíticas. ✓ Evento culminante com claques (onde as equipas de fora apoiavam as que jogavam) e objetos como cartazes, pompons, levantamento da taça. ✓ Demonstração e explicação das posições e esquemas táticos com recurso a tablets. ✓ Criação de rotinas de chegada à aula.	<u>Evolução:</u>
		<u>Alunos:</u> ✓ Apoiar os colegas com mais dificuldades; ✓ Compreender conceitos da modalidade como posições, esquemas táticos, arbitragem e regras do jogo; ✓ Melhorar a relação com bola e aspetos como tomada de decisão. ✓ Conhecer um pouco da cultura em torno do futsal nacional.	<u>Alunos:</u> ✓ Fraco nível da maioria dos alunos da turma; ✓ Nível de aptidão física reduzido; ✓ Inibição dos alunos para tomar iniciativa <u>Outros:</u> ✓ Heterogeneidade da turma em termos de aptidão e motivação; ✓ Recursos materiais e espaciais (bolas e piso inapropriados).			<u>Alunos:</u> ✓ Aumento da coesão de grupo dentro das equipas e na turma. ✓ Alunos empenhados e participativos principalmente em tarefas para a competição. ✓ Aumento da literacia desportiva (regras, sinalética, posições, esquemas táticos) ✓ Alunos rotinados principalmente ao chegar à aula <u>EE:</u> ✓ Implementação de um clima festivo e competitivo que se transferiu para o resto do ano. ✓ Desenvolvimento da minha capacidade de comunicação e do à vontade com a turma. <u>Problemas surgidos:</u> ✓ Perceção do fraco domínio do MEJC. ✓ Subjetividade no que queria alcançar com os alunos. ✓ Adaptar o contexto face às características de cada aluno. ✓ Melhorar a qualidade das interações

A segunda modalidade lecionada no 1º período foi futsal. Apesar de o futsal ser uma modalidade com que estou familiarizado, sabia que a leção deste iria ser um grande desafio. O contexto em que me encontrava e as condições a que estava submetido eram os principais motivos.

Desafios, estratégias e envolvimento dos alunos

A heterogeneidade do nível de desempenho da turma, associada a algumas questões logísticas como o número reduzido de bolas, fraca qualidade destas e a inexistência de um espaço interior representaram adversidades a ultrapassar. Porém o produto final foi do meu agrado, tendo aprendido bastante e aprimorado a minha capacidade em aplicar modelos de ensino com destaque para o MED. De facto, um dos meus objetivos para esta modalidade era tornar as aulas mais autênticas e ricas, sendo que a aplicação do MED de forma mais profunda proporcionou isso. Os alunos envolveram-se na competição e houve uma grande coesão e união entre as equipas, de um modo mais intenso do que em ginástica, algo que superou as minhas expectativas.

O recurso a algumas estratégias como criar uma liga *online* através de uma aplicação de telemóvel ("*Copa Fácil*") onde os alunos iam atualizando com os pontos, melhores marcadores e assistentes, proporcionou uma experiência mais imersiva. Na verdade ouvia-os frequentemente a realizar comentários como: "Ainda podemos ficar em primeiro?", "Quem é o melhor marcador?" e "Temos de ganhar este jogo para ganharmos o campeonato". Na verdade quando era atleta tinha a possibilidade de analisar num *website*⁸ a classificação da minha equipa, os próximos jogos e as estatísticas, sendo que isso suscitava-me interesse e de certo modo envolvia-me mais na competição. Tendo consciência que isso fez diferença em mim, durante este ano priorizei a substituição das UD tradicionais por épocas desportivas, com calendários competitivos, jogos ou eventos para uma competição (Anexo 4), estatísticas e equipas permanentes em todas as UD.

⁸ <https://www.zerozero.pt/>

Classificação		J	V	E	D
1	Os Frangos	13	6	4	1
2	Chicken Nuggets	9	6	3	0
3	Patinhos	8	6	2	2
4	As Sobras	4	6	1	1

P - Pontos
 J - Jogos
 V - Vitórias
 E - Empate
 D - Derrotas
 GP - Gols Pró
 GC - Gols Contra
 SG - Saldo de Gols
 % - Aproveitamento
 PE - Pontos Extras

Figura 8: Página da app "Copa Fácil" com classificação da liga.

“Entretenimento vs Necessidade”

Fiquei surpreendido com a evolução de alguns alunos, mas, por vezes, estive sujeito ao dilema: será que devo planejar atividades de modo a entreter e os alunos, ou planeio tarefas mais táticas baseadas em contextos de jogo real e com menos material, mas que vão ser mais benéficas para melhorar a *performance* no jogo? Isto porque, particularmente, algumas raparigas não demonstravam o entusiasmo que pretendia em algumas tarefas como situações de jogo reduzido.

Optei por me guiar mais pela segunda ideia, porém também houve espaço para atividades mais lúdicas e diferentes. Concretamente tentei recorrer ao Modelo do Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC), maioritariamente através de formas de jogo reduzidas como 1x0, 2x1 e 3x2 (superioridade numérica). Porém, atualmente percebo que o meu domínio deste modelo era reduzido, e o tal dilema “entretenimento vs necessidade” não é verdadeiramente

um dilema. Nos dias de hoje posso afirmar com toda a certeza que é possível motivar e tornar as aulas apelativas ao mesmo tempo que respondemos às suas necessidades.

Efetivamente as possibilidades para um professor são quase infinitas e no caso do futsal devido à sua versatilidade própria ainda são mais as opções, desde manipulação da bola e das balizas até ao espaço de jogo, dos jogadores e de regras complementares. Verdade seja dita, apenas numa fase final da UD adotei estratégias como implementar zonas interditas e obrigatórias, adicionar balizas e restringir o número de contactos com a bola de alunos mais aptos. Sem dúvida que a minha inexperiência associada ao meu escasso conhecimento pedagógico do conteúdo e à minha ideia fixa de tornar as tarefas o mais parecidas com o jogo formal levaram a que, principalmente no início da UD, a atitude de algumas alunas não fosse a que eu pretendia. Desde o momento que a manipulação do jogo esteve mais presente os resultados foram mais positivos e apercebi-me que a partir das formas reduzidas de jogo “pode criar-se múltiplas disposições que dependem do modo como se combinam diferentes variáveis”. (Garganta et al., 2015, p.246).

Rotinas como otimizador do processo e “Repetir sem repetir”

Desde uma fase inicial do ano procurei implementar rotinas, pois considero que permitem rentabilizar ao máximo o tempo de aula, previnem comportamentos desvio e, no caso das rotinas iniciais, à medida que os alunos vão chegando à aula é possível trabalhar determinados conteúdos desde condição física até familiarização com os objetos das modalidades. Alguns programas de intervenção (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013) demonstraram que existe uma relação entre a existência de uma tarefa para os alunos realizarem logo após terem chegado ao espaço da aula e o aumento da quantidade de tempo em que os alunos se encontram em atividade física moderada a vigorosa no decorrer das sessões de ensino, sendo este um aspeto-chave para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

No caso do futsal algo que evitei desde a primeira aula foi os alunos ficarem sentados e parados à espera até que a aula propriamente dita iniciasse.

Sendo assim, nas primeiras aulas implementei a rotina de os alunos correrem à volta do campo à medida que chegavam e para tornar mais apelativo e dinâmico ou estabelecia sinais sonoros (apitos e palmas) para mudarem de sentido, intensidade e forma de deslocamento ou inseria o principal objeto do futsal na corrida, a bola.

No 1º ano do mestrado lembro-me de ser discutido as vantagens e desvantagens de pedir aos alunos para correrem à volta do campo.

“Inserir corrida contínua nos treinos/aulas é importante principalmente a nível cardíaco, para a saúde e até para “obrigar” os alunos a realizar algo que lhes causa desconforto”

(Padlet, UC – Didática Específica Andebol)

Por um lado, a corrida “à volta do campo” tem vantagens a nível da saúde e do desenvolvimento da perseverança e do foco permitindo que os alunos saiam da sua zona de conforto. Por outro lado, poderá tornar o início de aula monótono e pouco entusiasmante e, segundo a minha perspetiva, é fulcral cativar os alunos a partir do momento que estes chegam ao local da aula. Deste modo, durante as aulas e também nas rotinas iniciais que se realizavam sempre no início destas regi-me pela ideia “Repetir sem repetir”, pois considero que é importante e necessário repetir certas dinâmicas mas defendo que deverá sempre haver alguma variabilidade.

A partir desta fase do ano, em todas as modalidades foram implementadas rotinas iniciais, sendo que imediatamente após os alunos chegarem ao espaço da aula estes encontravam-se em empenhamento motor.

Interdisciplinaridade: Em busca de um ensino transdisciplinar

Através dos questionários que os alunos preencheram na primeira aula do 1º período, percecionei que, para além da EF, muitos dos alunos da turma gostavam de disciplinas como matemática, físico-química e biologia e no decorrer do período fui-me apercebendo que não só gostavam como também tinham um rendimento notável nestas. Assim sendo, desde o início do ano

considereei pertinente implementar dinâmicas que envolvessem interdisciplinaridade.

“Inseri algo diferente, neste caso, recorri à matemática. Esta interdisciplinaridade é algo que considero bastante favorável... Penso isto pois é um modo de alcançar os alunos que gostam de disciplinas como matemática, motivando-os com algo em que são bons, e permite que se desenvolva algum interesse noutras áreas em alunos que poderão considerar a matemática e outras disciplinas aborrecidas e entediantes.”

(RA 36, 14 de dezembro de 2021)

No decorrer deste ano, esporadicamente, elaborei atividades e dinâmicas tendo por base algumas disciplinas dentro e fora do programa do curso que os alunos frequentavam sendo alguns exemplos a matemática, onde os alunos tiveram de realizar contas simples e distinguir números ímpares e pares, a geografia, sendo que numa das UD as equipas representavam países de diferentes continentes e dava a conhecer o hino do país vencedor e a biologia/anatomia aproveitando os momentos de aquecimento e de trabalho de força para informar os alunos do funcionamento e constituição do corpo humano, explicando o porquê de realizarem medições como a prega abdominal e os perímetros da anca e da cintura, dando a conhecer algumas curiosidades como a articulação mais instável do corpo humano e explicando a estrutura e funcionamento da coluna vertebral aquando da realização de agachamentos.

Na minha perspetiva relacionar a EF com diferentes disciplinas é uma boa estratégia, pois permite que se quebrem as “fronteiras” entre estas e se complementem, potencializando a aprendizagem e suscitando maior interesse dos alunos pela EF e pelas restantes áreas. Na verdade, Pombo (1994, p.10) afirma que a interdisciplinaridade surge como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” resultando numa complementaridade bilateral.

Curiosamente, as tarefas que envolveram a matemática tiveram uma receptividade favorável por todos os alunos, inclusive dos que tinham mais dificuldades nesta disciplina.

Teste teórico: Um *mix* de emoções

“Durante grande parte da minha vida estive na posição dos alunos e, de facto, ainda me encontro nesta, porém vivenciar um momento de teste na perspetiva de professor representa um *mix* de emoções. Por um lado, esta posição denota uma responsabilidade intrínseca, sendo um momento intenso não só para os alunos mas também para os professores, e, por outro lado, encontrar-me nesta posição pela primeira vez representa, a meu ver, um pequeno passo desta caminhada de desenvolvimento enquanto profissional docente”

(RA 34 e 35, 9 de dezembro de 2021)

No final do primeiro período realizou-se o primeiro teste teórico. Apesar de não ser o executante da prova sentia-me mais receoso e apreensivo do que normalmente aparento estar quando realizo momentos deste carácter enquanto aluno. Isto talvez porque, de certo modo, é um reflexo do meu trabalho e em jogo estavam 25 classificações de diferentes alunos que são fortemente influenciadas pela clareza e objetividade com que transmitti os conteúdos e pelas estratégias adotadas para cativar a atenção destes e promover uma melhor aprendizagem.

Na verdade muitos foram os métodos recrutados para promover o interesse e aumentar o repertório de conhecimentos dos alunos desde explicar esquemas táticos, posições e características destas através de um *tablet* até incentivar os alunos a assistirem jogos de futsal, sendo que no momento da leção desta modalidade estava a decorrer o mundial de futsal onde Portugal estava a participar. Enquanto aluno sempre gostei dos professores que falavam de certos temas como jogadores específicos e suas capacidades ou até de equipas que apreciam de forma apaixonante, pois permitia-me conhecê-los melhor estabelecendo-se relações mais próximas entre o professor e os alunos.

Deste modo, tentei sempre contrastar os conteúdos lecionados com a transmissão de experiências e gostos pessoais, sendo o acompanhamento de atletas e seleções portuguesas exemplos.

Evento Culminante e Percepção de Pontos a Melhorar

Para finalizar a UD ocorreu um momento muito positivo, o evento culminante. Este consistiu num torneio de futebol estilo taça, onde os jogos se definiram através de um sorteio. Foi um momento interessante onde os alunos que estavam dentro de campo empenharam-se ao máximo, festejando cada golo e cada jogada como uma final de mundial se tratasse e os colegas que estavam de fora levaram cartazes e pompons e apoiaram efusivamente os jogadores. De certo modo, viveu-se a verdadeira essência do desporto neste torneio, com competitividade, festividade e superação. Na minha perspetiva este momento promoveu experiências positivas que renovaram o interesse dos alunos pela prática desportiva, através de dinâmicas diferenciadas. Aspetos como o reconhecimento dos alunos, os prémios de desempenho, as cerimónias, os rituais, as claques, a rivalidade saudável e os registos fotográficos penso que proporcionaram uma experiência inesquecível para os alunos que se traduziu em aprendizagens significativas nas diferentes categorias transdisciplinares.

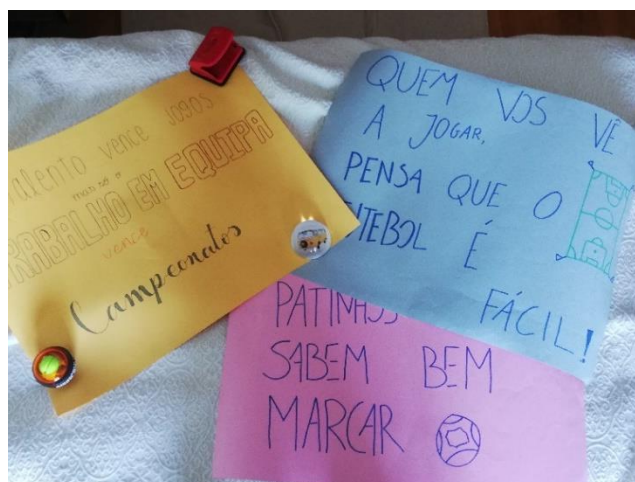


Figura 9: Exemplos de cartazes elaborados por alunos.

No final desta unidade didática senti que poderia ter otimizado a minha atuação através da diferenciação por níveis adaptando as tarefas às características de cada um, e ser mais claro e objetivo no que pretendia que os alunos alcançassem, por exemplo, criando jogadas para os alunos reproduzirem e definindo regras como proibir a pressão no primeiro passe.

4.1.3.3. 2º Período – Adaptação ao processo e a procura contínua de novas soluções

Voleibol – “Novas concepções, perspectivas e estratégias”: desafios na tentativa de estender a ação educativa para além das Habilidades Motoras

Tabela 6: Realização da Prática Pedagógica – Voleibol.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Voleibol	- Competências técnicas: serviço por baixo e por cima, posição base, passe, manchete e remate - Competências táticas com e sem bola - Cultura desportiva; - Condição física e fisiologia; - Conceitos Psicossociais - Jogo 2x2 e jogo 3x3	<u>EE:</u> ✓ Centrar mais os alunos no processo ensino-aprendizagem tendo mais “voz” e um papel mais influente no processo; ✓ Gerir o tempo de aula e rentabilizar ao máximo o tempo de empenhamento motor. <u>Alunos:</u> ✓ Serem capazes de analisar e avaliar de forma fundamentada os seus desempenhos e pontos a melhorar; ✓ Tornarem-se mais aptos e cultos no que concerne a modalidade de voleibol; ✓ Aprender a tolerar o fracasso e as dificuldades;	<u>EE:</u> ✓ Identificar os pontos-chave a corrigir nos alunos para eles alcançarem o sucesso (ex: orientação e posição corporal); <u>Alunos:</u> ✓ Certos alunos demonstravam maior envolvimento em jogo formal e não tanto em outras tarefas; <u>Outros:</u> ✓ Ausência de alunos sobretudo devido à situação pandémica (covid)	✓ Implementação do MED ✓ Menor prevalência do MID ✓ Tentativa de implementação do MAPJ.	✓ Recurso a tecnologia e material didático diferenciado. ✓ Implementação de uma logística que me permitia controlar as faltas (1 a 3 alunos a desempenhar funções extra jogador). ✓ Aluno “especialista” ✓ Grande parte das tarefas orientadas para a tática. ✓ Diferenciação por níveis. ✓ Desporto adaptado – Voleibol sentado	<u>Evolução:</u> <u>Alunos:</u> ✓ Rotina de chegada à aula consolidada; ✓ Todos os alunos incluídos na turma positivamente ✓ Alunos mais sensibilizados, solidários, cultos, competentes e autónomos; <u>EE:</u> ✓ Domínio do MED ✓ Perceção da importância de definir objetivos concretos para atingir com os alunos; ✓ Aprimoramento da capacidade de adaptar as tarefas mediante as características dos alunos; ✓ Aulas intensas com muito tempo de empenhamento motor; <u>Problemas surgidos:</u> ✓ Capitães pouco aptos que por vezes comprometeram tarefas. ✓ Necessidade de aprofundar o conhecimento específico das modalidades ✓ Pouca familiarização com MAPJ

Posso afirmar que fiquei satisfeito com o processo e o resultado final da UD de voleibol. Considero que, comparativamente ao 1º Período, consegui implementar mais e melhores estratégias e dinâmicas de modo a envolver os alunos, que permitiram que as aulas se centrassem mais nestes e não tanto em mim, sendo estas problemáticas que havia percecionado no período anterior.

Desenvolvimento de uma prática mais consciente e fundamentada: Intencionalidade Pedagógica

Desde cedo tentei colocar em prática processos que permitissem consciencializar os alunos do que era pretendido alcançar no decorrer das aulas. De facto, como já referi anteriormente, considero que algo que falhou no 1º período foi a falta de objetividade no que pretendia alcançar com os meus alunos. Percebi isso quando numa das reuniões com o Professor Orientador, Cláudio Farias, ele perguntou-me a seguinte questão: “O que queres alcançar com os teus alunos e como?”. Apesar de ter elaborado uma Unidade Didática com muita lógica, interligando todos os conteúdos de forma pensada, não consegui responder a essa pergunta. Logo, após esta reunião refleti, e cheguei à conclusão de que nada era mais objetivo do que criar objetivos (neste caso semanais). Isto foi algo que me ajudou bastante pois antes da UD ter iniciado já sabia o que queria que os alunos desenvolvessem em cada semana, e a partir dos objetivos delineava tarefas para os alcançar. Ou seja, delineava as tarefas para atingir os objetivos, e não para desenvolver aspetos mais superficiais e gerais.

Recurso a Métodos audiovisuais

Esta dinâmica consistiu em gravar todos os alunos em situação de jogo formal nas aulas de terça-feira (com *tablets* disponibilizados pela escola) e no início da aula seguinte os alunos visualizavam essas gravações e preenchiam uma folha estilo *checklist* com objetivos motores, de resolução de problemas e psicossociais (Anexo 5).

Penso que a combinação do estímulo visual (gravações em situação de jogo) com os objetivos funcionou bem, principalmente para os alunos perceberem os comportamentos táticos de cada forma jogada, porém com destaque para 2x2 em 0:2.

O uso da gravação das aulas em conjunto com a folha dos objetivos permitiram que eu realizasse uma análise mais pormenorizada quando chegasse a casa. Sem dúvida que o recurso às tecnologias é algo que considero vantajoso, tendo recorrido a algumas estratégias como visualização de jogadas em *tablets* para os alunos reproduzirem em equipa (Anexo 6) e vídeos de análise corporal na execução das habilidades base da modalidade através da aplicação *Kinovea* realizados por alunos lesionados. Com estas análises pretendia que os alunos observassem cada aspeto na realização das habilidades, de modo que quando chegassem às aulas, conseguissem executar as habilidades de forma consciente, identificando o problema e erros.

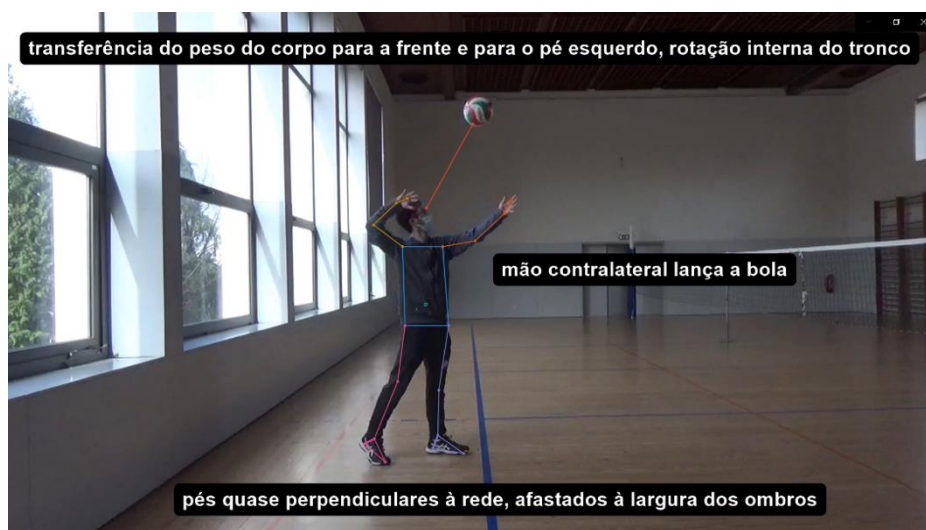


Figura 10: Printscreen de um dos vídeos efetuados através da aplicação *Kinovea*.

Autonomia e Diferenciação por Níveis

Nesta unidade didática elevei o nível de autonomia atribuído aos alunos. Já havia requisitado a estes que realizassem o aquecimento, por exemplo através mobilidade articular em ginástica, porém neste momento desafiei-os a pensarem e apresentarem uma tarefa aos colegas “fora da caixa”. Obviamente

durante estas tarefas houve modelação da minha parte, porém o resultado foi favorável e os alunos cumpriram com o que foi pedido.

“Tal como na semana passada, notei que os alunos desta turma não estão habituados a estar expostos aos colegas, num contexto mais formal. É perfeitamente normal, pois já senti (e, por vezes, ainda sinto) esse nervosismo e desconforto ao falar em público. Penso que esta dinâmica de apresentarem um exercício é vantajosa para os preparar para situações semelhantes que possam ocorrer nas suas vidas”

(RA 43 e 44, 13 de janeiro de 2022)

Solicitar aos alunos para apresentarem tarefas tem algumas vantagens que vão ao encontro do desenvolvimento de capacidades a nível social, de liderança e de gestão de grupo, que lhes serão úteis na vida profissional e pessoal. Através da minha experiência, até ao final do ensino obrigatório, posso afirmar que o desenvolvimento de aspetos como o pensamento crítico, trabalho de grupo e gestão de emoções foi reduzido ou até nulo. Como já referi no decorrer deste REP, sinto que o sistema educacional está descontextualizado e deveria ser repensado. Na minha perspetiva, o sistema educacional dos dias de hoje mede/avalia maioritariamente o esforço e método de trabalho e não propriamente as verdadeiras potencialidades de cada aluno e capacidades fulcrais para o seu futuro. Sem dúvida que a maioria dos professores não os tem em conta como indivíduos singulares e com gostos e interesses distintos. Perrenoud (2011) revela a importância de adaptar e diferenciar as condições de ensino de modo a que o aluno seja frequentemente confrontados com as situações didáticas mais favoráveis para ele.

Este tema de olhar para cada aluno como pessoas com potencialidades distintas, leva-me para outro, sendo este a diferenciação por níveis. No 1º período evitei fazê-lo, porém nesta unidade didática optei por experimentar em algumas aulas. O resultado foi positivo. Apesar de ter formado equipas com elementos de níveis distintos no início de voleibol, a existência de um espaço para os alunos treinarem com outros do seu nível de outras equipas, não só foi favorável em termos individuais mas também permitiu que, posteriormente,

partilhassem as aprendizagens desses momentos de trabalho fora da sua equipa base com as suas de origem.

MAPJ: Objetivos, Dificuldades e Efeitos da sua aplicação

Durante esta unidade didática apliquei o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).” A acessibilidade ao uso intencional e oportuno da técnica passa pela compreensão dos processos mediadores, na medida em que sem o praticante compreender o que faz e porque faz, a sua ação perde significado” (Mesquita et al. 2015, p.77). Deste modo, procurei que os alunos compreendessem o jogo e fizessem da aprendizagem um processo de procura de soluções questionando-os frequentemente sobre determinados aspetos como: o que falhou; o posicionamento dos adversários no serviço (virando-os de costas para o campo e perguntando para onde iriam servir), e se foi a melhor decisão (em casos como no 2º toque enviar logo a bola para o campo adversário, sendo que outro colega estava melhor posicionado para finalizar). Teoricamente, o MAPJ possui influência do MEJC, do MED e do Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo, e uma vez que já estava familiarizado com dois destes (MED e MEJC) possuía uma base para o aplicar.

Porventura, principalmente aquando da lecionação do remate, surgiram algumas dificuldades. Apesar de ser um conteúdo que domino na prática, não consegui entrelaçar o meu conhecimento desta habilidade com princípios didáticos favoráveis para a aprendizagem dos alunos, tendo o processo de ensino sido comprometido nesta fase por variadas razões com destaque para progressões demasiado complexas. Decidi aplicar o MAPJ com o objetivo de tornar as aulas mais inclusivas e promover o gosto pelo desporto, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, sendo que na minha perspetiva isso foi alcançado com sucesso, havendo alunos interessados em ingressar no desporto escolar e a demonstrar empenho e envolvimento nas aulas.

“No MAPJ, o jogo desde a sua versão mais simples (1x1) até à sua versão mais complexa (6x6), constitui o eixo vertebrador da estruturação das atividades, decorrendo do seu tratamento didático a manipulação de constrangimentos que

torna acessível a sua prática qualificada.” (Mesquita et al., 2015, p.81). A estrutura do MAPJ engloba 4 etapas de aprendizagem e tendo em conta o repertório motor e o nível de desempenho da turma optei por iniciar a UD na 2ª etapa de aprendizagem, caracterizada por um jogo anárquico onde já se evidencia alguma intencionalidade e dinamismo porém com escassa organização. Nesta fase o jogo 2x2 é predominante. De modo a respeitar o nível dos alunos e evitar frustrações e angústias optei por realizar um momento de AF sensivelmente a meio da UD que consistiu em jogo formal na forma jogada referida anteriormente, antes de progredir para a 3ª etapa. Através da AF percecionei as principais dificuldades e a evolução dos alunos desde a AD realizada no início do ano e uma vez que os alunos já aparentavam cooperar de forma racional com o colega, defendiam o espaço ocupado, dominavam a manchete e estabeleciam um encadeamento de ações entre o 1º e o 3º toque, decidi guiar a minha atuação pela etapa seguinte na segunda metade da UD. Nesta etapa, caracterizada por uma organização rudimentar do ataque, privilegiei a forma jogada 3x3 e incidi em aspetos como o “passar e atacar” ganhando espaço de ataque após o 1º toque, recuperar posição após ações ofensivas e introduzi habilidades técnicas mais complexas como o remate e serviço tipo ténis.

Confesso que fiquei indeciso se haveria de progredir da segunda para a terceira etapa, porém no final da UD verifiquei que tomei a decisão correta. Para além de tornar as aulas mais diversificadas, desafiantes e motivadoras, senti que a forma jogada 3x3 apresenta uma complexidade ofensiva e defensiva acrescida que permite uma maior evolução e preparação dos alunos para o jogo formal 6x6 que, na minha perspetiva, os alunos deverão ter a oportunidade de vivenciar antes de finalizarem o ensino secundário.

Em busca de um ensino equitativo, festivo e eficiente

Procurei sempre oferecer a todos os alunos oportunidades de prática e de participação equitativa, controlando as atividades quer por tempo quer por um determinado número de repetições para posterior troca de papéis ou mudança de tarefa, e sempre que possível incluía na aula alunos “especialistas” em certas

habilidades técnicas, sobretudo os lesionados, que auxiliavam os alunos com mais dificuldades e por vezes trabalhavam individualmente com estes determinados gestos técnicos. No que concerne os alunos impossibilitados de realizar a prática propriamente dita estes realizaram trabalhos teóricos no decorrer do ano no âmbito das modalidades respetivas (Anexo 7).

Privilegiei também a promoção de *fairplay* e da literacia desportiva. Para isso incentivei o empenho em todas as funções (árbitros – principal, fiscal de linha e marcador) e tentei implementar um clima festivo e autêntico, trazendo material didático diferenciado para as aulas como bandeiras feitas à mão, *tablets*, *placards* de pontuação e taças construídas através de uma garrafa de 7UP que tornaram-se uma das imagens de marca da minha atuação. A meu ver teve efeitos positivos, pois, numa fase final da UD, os alunos cumprimentavam-se no final dos jogos, respeitavam as decisões dos árbitros, dominando as suas sinaléticas, davam os seus gritos de equipa, festejavam o sucesso e partilhavam as angústias na derrota em grupo, e demonstraram dominar conteúdos específicos da modalidade.



Figura 11: Bandeira para fiscais de linha feitas à mão.



Figura 12: Taça feita através de uma garrafa de 7UP.

Desporto Adaptado como meio de formação

Principalmente nos últimos quatro anos o desporto adaptado tem estado muito presente na minha vida. Este é um mundo peculiar do qual se podem

retirar aprendizagens únicas como o rigor, esforço, perseverança e o espírito de sacrifício acrescido que permite que indivíduos portadores de deficiências consigam obter resultados superiores comparativamente à maioria das pessoas “sem limitações”. Concordando com a ideias de Santos e Rodrigues (2013) tentei transmitir aos alunos que o desporto adaptado (e as pessoas com deficiências) não deve ser visto como um modelo de humanismo piegas e redutor e apesar de a dimensão física ou mental, por vezes, condicionar os resultados obtidos, este continua a ser uma fonte de superação e elevação da espécie humana. Deste modo, no decorrer desta UD os alunos experienciaram em primeira pessoa a complexidade e dificuldade da prática de uma modalidade paraolímpica: voleibol sentado. Na minha perspetiva estas são vivências que os alunos levam para a vida e que promove a formação de adultos mais sensíveis, conscientes das características e particularidades do mundo adaptado e abertos a novas experiências.

Quanto melhor a interação, Melhor a Aprendizagem

Rosado e Mesquita (2011) incluem na instrução todos os comportamentos verbais e não-verbais, como a demonstração e o *feedback*. Os mesmos autores (2011, p.69) ainda defendem que “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas” e que o *feedback* deve resultar de uma apropriada gestão de variáveis desde a quantidade de intervenções até ao grau de especificidade.

No início do 2º período tinha como objetivo melhorar a minha interação com os alunos. No 1º período adotei uma presença muito ativa, interagindo bastante com os alunos, porém, por vezes, limitava-me a recorrer a *feedback* positivo e a palavras de encorajamento, dizendo expressões como: Boa! Muito bem! Neste período fiz um esforço para ser mais específico, alguns exemplos são: Boa elevação na distribuição! Braço bem armado! Também tentei introduzir palavras-chave como LEVANTA; na distribuição, e “dá +5”, no serviço, porém de forma controlada para evitar problemas adjacentes como a dependência de *feedback*. Para além da frequência e especificidade também tive em conta o

fecho do ciclo de *feedback* procurando, após emitir o *feedback*, verificar se este teve o efeito pretendido de modo a realizar uma nova intervenção.

A demonstração foi algo que priorizei desde uma fase inicial do ano, pois o estímulo visual para além de rentabilizar o tempo da aula permite um melhor entendimento das informações transmitidas pelo professor (Siendentop & Tannehill, 2000). Nesta fase do ano senti que aprimorei particularmente a minha capacidade de demonstração tornando-me um professor mais eficaz neste âmbito. Para isso desenvolvi algumas técnicas com destaque para a redução drástica do tempo necessário para demonstrar através de um planeamento mais cuidado, demonstrando a diferentes velocidades e ângulos para focar detalhes que à velocidade normal não seriam totalmente perceptíveis, e destacava um número reduzido de critérios de êxito (no máximo 3). No período anterior, por vezes, sentia que os alunos se perdiam durante a minha instrução algo que não se verificou tão frequentemente nesta UD.

Durante este ano letivo também tentei sempre ser coerente e consistente aquando das minhas interações com os alunos. Por vezes recorria ao elogio público ou privado, mas evitei de todo destacar apenas os mais aptos ou ter “favoritos” e nunca denegri os alunos. Considero que apenas através de um ambiente íntegro e respeitoso é que se poderá implementar um clima positivo e saudável, onde todos se sintam bem e motivados.

Competição como fator de aprendizagem, motivação e coesão do grupo

Foi a partir desta UD que observei verdadeiramente a influência que a competição tinha nesta turma. Tal como em futebol, optei por realizar jornadas em todas as aulas. As equipas foram divididas em trios fixos (aquando do 2x2 pois um desempenhava funções de arbitragem), e algo curioso é que os trios não só se preocupavam com o seu jogo mas também perguntavam sobre o resultado do jogo do outro trio da sua equipa, visto que os pontos de cada trio eram somados para a pontuação final. Os momentos competitivos passaram a desempenhar um papel muito influente e presente nas minhas aulas.

“...algo que achei engraçado foi um aluno estar constantemente atrás de mim a perguntar-me pela taça...Daí considero que este tipo de evento culminante possui uma riqueza extrema pois dá oportunidade aos alunos de lutarem e esforçarem-se por um objetivo e serem recompensados por isso.”

(RA 52 e 53, 10 de fevereiro de 2022)

Sem dúvida que o ganhar ou perder não é tudo nas aulas de EF, mas o desporto também é ganhar ou perder. Para uns o ganhar pode não ter significado, para alguns o objetivo poderá cingir-se apenas em ganhar aos amigos e para outros poderá ser superar-se a cada aula até alcançar os melhores resultados da turma. A atribuição de medalhas, taças e prémios são uma mais-valia pois permite que os alunos sintam o seu trabalho a ser recompensado e é algo que podem guardar e a qualquer momento da sua vida relembrar os seus feitos (Anexo 8). Efetivamente as aulas de EF e o culminar do esforço dos alunos nestas poderá ter efeitos que vão além das aulas em si, promovendo maior gosto pelo desporto e um maior à vontade e confiança neste mundo e na sua vida pessoal, social e profissional.

Dança – “O apix do envolvimento dos alunos na aprendizagem Cooperativa”

Tabela 7: Realização da Prática Pedagógica – Dança.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Dança	• Cultura desportiva; • Conceitos Psicossociais • Temas da dança: Noções Corporal, Temporal e Espacial; Relação com o corpo, musica e objetos; Energia; Criatividade e Coreografia.	<u>EE:</u> ✓ Promover uma prática consciente, refletida e intrinsecamente assumida, de uma forma muito peculiar que os alunos ainda não haviam vivenciado; ✓ Dar oportunidade aos alunos de construir e edificarem as próprias aprendizagens, através dos seus próprios modelos, conceito e estratégias	<u>EE:</u> ✓ Pouca familiarização com a modalidade. ✓ Sair da zona de conforto para recorrer à demonstração	✓ Implementação do MED e do MAC com muita prevalência. ✓ Redução drástica do recurso ao MID	✓ Alunos “especialistas/coreógrafos” que orientavam o seu grupo e os restantes. ✓ Scaffolding: Progressão orientada pelo professor; ✓ Diversas funções e cada aluno teve uma; ✓ “Battles” de dança, com apresentação, avaliação, comentários e pontuação; ✓ Páginas de jornal com informações da “battle”. ✓ Jigsaw; ✓ Descoberta-guiada: estilo de ensino ✓ Aquecimentos dados pelos alunos e através de esquemas coreográficos diversos	<u>Evolução:</u> <u>Alunos:</u> ✓ Desenvolvimento da criatividade e inovação dos alunos; ✓ Alguns alunos muito comprometidos e empenhados nas tarefas; ✓ Entajuda e cooperação constante; ✓ Aceitação de opiniões alheias;
		<u>Alunos:</u> ✓ Trabalhar em equipa para atingir objetivos comuns; ✓ Conhecer um pouco da cultura em torno dança e da música; ✓ Trabalhar de forma autónoma sem supervisão constante do professor; ✓ Analisar criticamente a sua ação e a dos colegas	<u>Alunos:</u> ✓ Modalidade com menor apreciação referida nos questionários iniciais ✓ Inibição dos alunos para tomar iniciativa			<u>EE:</u> ✓ Saída da zona de conforto que me permitiu ter uma postura mais relaxada e estabelecer uma melhor relação com os alunos; <u>Problemas surgidos:</u> ✓ Algumas funções tiveram um papel mais ativo que outras; ✓ Capacidade de ajudar e complementar o trabalho dos alunos no momento; ✓ Controlar alguns atrasos; ✓ Focar mais aptidão física.

A leção de dança sempre aparentou ser um grande desafio que me iria fazer sair da zona de conforto. As minhas expectativas iniciais não eram elevadas devido à minha pouca familiarização com a modalidade, à minha afinidade em relação a esta e ao meu modo de ser. Foi um desafio que abracei com toda a vontade e garra para ser um sucesso.

Modelos, Estilos e Estratégias de Ensino: um mundo a descobrir

Nesta fase senti uma particular necessidade de estudar e aprofundar os meus conhecimentos não só no âmbito específico da modalidade mas também em todos os domínios que envolvidos na leção, particularmente modelos e estratégias de ensino. Nesta fase comecei a guiar-me e a orientar a minha prática pedagógica por alguns autores de referência como Dyson e Siendentop, e pelas suas obras com destaque para os livros *“Complete Guide to Sport Education”* e *“Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity”*.

De certo modo desenvolveu-se um gosto pelos modelos, pelas inúmeras estratégias que se poderiam aplicar e pelo consequente efeito que tinham nos alunos. Formou-se um ciclo de pesquisa-ação (Tripp, 2005), onde eu planeava de modo a melhorar a prática, implementava e agia consoante o planeado, monitorizava os efeitos da ação e avaliava os resultados. O facto de os resultados serem positivos levavam-me a repetir o ciclo e a encontrar novas formas de agir e proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora. É de salientar que os resultados não eram apenas visíveis nos alunos. Progressivamente também ia-me sentindo um professor cada vez mais competente, capaz de implementar métodos e estratégias que não estava capacitado de aplicar numa fase inicial do ano.

Alguns exemplos de estratégias que utilizei foram atribuir funções diferentes a todos os alunos como coreógrafo, engenheiro do som/DJ, mestres-de-cerimónia, crítico e júri. Dando o exemplo dos mestres-de-cerimónia, estes realizavam a abertura e encerramento dos momentos competitivos apresentado as equipas e outras características como os temas. Senti que os alunos sentiram-se integrados, uteis e incluídos no grupo, uma vez que tinham uma determinada função. Em relação à aprendizagem cooperativa para além do

trabalho de grupo constante, implementei estratégias específicas como o *Jigsaw*, o que foi positivo pois “obrigou” todos os alunos, até os mais retraídos, a intervir e ter um papel na tarefa.

Implementou-se um clima positivo e favorável nas aulas onde os alunos no decorrer da UD construíram coreografias tendo por base temas e os conteúdos lecionados. Foi interessante observar a criação das coreografias de forma autónoma sem a mínima ajuda do professor, sendo que eu apenas criava as condições para eles colocarem em prática as ideias, introduzindo os diferentes conteúdos da dança. Após construírem e treinarem as coreografias houve espaço para apresentarem aos colegas e ouvir os seus comentários e pontuações (através de *placards*) que seriam expostos em páginas de jornal. O ambiente implementado foi muito semelhante a concursos de talentos e espetáculos, onde no final estes suspiravam de alívio e demonstravam orgulho pelo grupo e pelo trabalho desenvolvido. Sem dúvida que as aulas de dança tiveram um carácter muito peculiar e diferente das restantes modalidades, tendo superado de todo as minhas expectativas.



Figura 13: Exemplo de página de jornal.

(Des) Comprometimento dos alunos e Crescimento Pessoal

Durante esta modalidade surgiu uma adversidade difícil de ultrapassar. No início do ano, devido à situação pandémica e às consequentes divisões da turma para se equiparem, os alunos dispunham de dez minutos para chegar à aula depois do toque, algo que se alterou para cinco minutos numa fase mais adiantada do ano. Deste modo, foi difícil controlar atrasos de alguns alunos, tendo implementado algumas estratégias nas UD seguintes. Por outro lado, algo que me deixou muito satisfeito foi alguns alunos chegarem à aula antes do toque de modo a terem mais tempo para treinar as coreografias, o que demonstrou compromisso e empenho desses alunos.

Sensivelmente a meio da UD fiquei impressionado com uma sugestão de tarefa para aquecimento de um dos preparadores físicos, tendo demonstrado o meu agrado perante esta. A atividade proposta por este aluno consistiu em projetar no quadro diferentes perguntas de duas opções (estilo *Would you rather?*) sendo que mediante a resposta que escolhiam dirigiam-se para a direita ou esquerda e realizavam uma determinada tarefa (Anexo 9). O efeito desta dinâmica no grupo foi muito positiva e o facto de ter sido exclusivamente preparada por estes merece destaque. Na verdade, após o aluno explicar-me toda a logística por trás do exercício, nunca pensei que tivesse repercussões tão favoráveis, sendo que o grupo aparentou estar muito envolvido e divertido. De certo modo, este episódio permitiu-me ganhar ainda mais confiança nos alunos e atribuir-lhes tarefas e papéis de maior relevância e desafiantes. Efetivamente, no final da UD de dança alertei-os que, em atletismo, para além de ser mais rigoroso no desempenho desportivo iria ser também mais exigente no papel que eles iriam desempenhar em todo o processo envolvente nas aulas.

Para Perrenoud (2000) o envolvimento dos alunos está intimamente ligado à vontade de aprender e ao significado que atribuem a essas aprendizagens. Deste modo através da envolvimento de excelência que os alunos demonstraram, posso afirmar que estes atribuíram grande significado ao ensinado e aprendido durante as aulas, sendo que, na minha perspetiva apreenderam a relevância que a EF tem na sua formação e crescimento.

Na minha opinião esta modalidade foi uma das que me fez mais crescer não só enquanto professor mas também como pessoa. Foi uma experiência que me fez sair totalmente da zona de conforto onde tive de demonstrar à frente de todos os alunos esquemas coreográficos de estilos de dança como o *tiriri*, *macarenã*, *kuduro* e aeróbica, tornando-me mais “solto” e aberto a novas experiências.

Dança: um caso de sucesso através da aplicação do MAC

Esta UD superou totalmente as minhas expectativas e a modalidade que aparentava ser o maior desafio acabou por se tornar numa das que teve maiores efeitos nos alunos. Efetivamente, alunos das quatro turmas dos EE foram entrevistados com o objetivo de perceber melhor a dinâmica das aulas e as repercussões e impacto destas nos alunos. A base desta investigação consistiu em tentar melhorar a EF e valorizar esta disciplina tendo em conta também a formação dos EE.

A entrevista foi gravada o que permitiu analisar ao detalhe posteriormente. As respostas dadas pelos alunos foram pertinentes e no momento em que me encontro a escrever este REP, após ter ouvido a entrevista novamente, fiquei satisfeito e agradado, pois sinto que consegui transmitir a minha mensagem de forma notável tendo os alunos beneficiado desta experiência.

A primeira pergunta da entrevista foi no âmbito do que tinha marcado mais os alunos nas aulas de dança. As respostas foram diversas sendo que destaco:

“Trabalho em equipa...Todos trabalhamos igualmente para fazer uma coreografia”

“A autonomia que nos foi dada, como por exemplo o aquecimento foi dado pelos nossos colegas”

“Trabalharmos por nós e foram-nos apresentados alguns tipos de dança que não são comuns...e fez-nos abrir mais os horizontes e conhecer mais sobre a dança”

É curioso verificar que os alunos valorizaram aspetos que desde o início do ano priorizei na minha atuação. Apesar de orientar a minha atuação por determinados princípios era uma incógnita se estes eram do agrado dos alunos e se estava a ser uma experiência enriquecedora para estes. Os alunos focarem

logo depois da pergunta, quase de forma instantânea, o trabalho em equipa, a autonomia e o conhecimento transmitido, é uma evidência que o trabalho desenvolvido foi positivo e reconhecido pelos alunos. A equidade e a igualdade também foi algo focado pelos alunos e neste caso sinto que a minha posição e estratégias foram fundamentais. No decorrer da entrevista os alunos mencionaram que eles terem a autonomia para criar as equipas e o professor ter dado a mesma atenção e prioridade a todos os alunos foram pontos-chave para a implementação de um clima favorável e agradável, sendo isto um motivo de orgulho para mim. Efetivamente, esta entrevista foi uma prova concreta e objetiva de que os alunos gostaram da experiência tendo sido esta diferenciada.

A segunda questão foi ao encontro das diferenças vivenciadas em relação aos anos transatos e algumas respostas foram:

“Não era tratado como se tudo fosse uma avaliação. Nos outros anos o ambiente era muito tóxico.”

“Este ano o professor acabou por fazer as coisas de forma menos massiva, as pessoas fizeram tudo mas foi mais relaxado. Tínhamos objetivos para cumprir, coisas por fazer e acabamos por fazer tudo e não era fazer apenas por fazer mas porque queríamos”

Desde a primeira aula um dos meus objetivos era os alunos sentirem-se bem nas minhas aulas, longe de pressões e injustiças. Enquanto aluno não era propriamente o que o professor sabia e ensinava que me chamava a atenção, mas sim o clima que ele implementava nas aulas e a forma como interagia com os alunos que me faziam odiar o momento em que nos dizia que a aula tinha terminado e que me deixavam ansioso para os dias em que as aulas ocorreriam. De certo modo, através destas respostas considero que consegui implementar um clima de aprendizagem favorável que os alunos apreciaram e até os que não gostavam de dança desfrutaram positivamente desta experiência. Obviamente os alunos tinham objetivos e tarefas a realizar, mas, sempre que possível, evitei adotar uma postura demasiado autoritária e dogmática. Algo que me deixou satisfeito foi os alunos mencionarem: “acabamos por fazer tudo e não era fazer apenas por fazer mas porque queríamos”. Segundo as ideias de Kopal (1996)

quando uma pessoa está motivada intrinsecamente esta realiza as aulas e as atividades com prazer, no caso da motivação extrínseca as pessoas realizam as tarefas com um propósito. Nesta fase senti que a maioria dos alunos estava motivada intrinsecamente sendo que a nota, o reconhecimento dos pares e/ou um elogio do professor passaram para segundo plano, e os alunos participavam nas aulas porque realmente gostavam e se divertiam nestas. Como professor senti-me realizado ao perceber este gosto e motivação dos alunos perante as aulas.

Sensivelmente a meio da entrevista os alunos foram desafiados a colocarem-se na minha posição e foi questionado quais seriam os possíveis objetivos do professor nesta UD.

“Isto é uma preparação para a nossa vida adulta. Nós quando formos trabalhar temos que ter a capacidade de ouvir, agir, pensar, raciocinar e também fazer isso a pensar na outra pessoa.”

É interessante os alunos focarem a “preparação para a vida adulta” que tantas vezes foi mencionada durante os dois anos do mestrado. Sem dúvida que no decorrer do ano os alunos foram valorizando progressivamente a disciplina de EF e como professor sinto-me satisfeito por promover favoravelmente esta disciplina que muitas vezes é subvalorizada. Considero que conseguiram perceber a importância da EF de uma forma mais holística, percebendo que esta os ajuda e os faz crescer em vários domínios. O domínio social é um exemplo focado nesta resposta. No futuro os alunos, possivelmente, vão ter de trabalhar em equipa, resolver problemas em conjunto, expressar as suas ideias e aceitar opiniões alheias, sendo a escola um meio influente para o desenvolvimento destas competências. No seguimento desta ideia, foi também questionado o que os alunos teriam desenvolvido mais nas aulas de dança e, novamente, o domínio social aparentou ter uma enorme relevância:

“Mas este ano, aprendi que é sempre bom ouvir os outros, porque os outros têm ideias únicas que se podem implementar”

“O facto de as outras pessoas não concordarem com aquilo que já tinha pensado, fizeram-me repensar, ou seja, fez com que eu comesse a entender isso”

“Entender os outros...Eu ia para casa e pensava em coreografias e no que íamos fazer na aula e fui percebendo como cada pessoa funcionava para poder adaptar a essa pessoa...A própria escolha da música foi para poder ajustar a cada pessoa, porque cada um deles tinha características que se adaptavam melhor a uns tipos de música e usei essas características...para incluir as pessoas”

Os alunos tornaram-se pessoas mais solidárias e sensíveis em relação ao próximo e compreenderam o trabalho de equipa na sua essência. Perceberam que todos podem ter ideias pertinentes e não se deve excluir ninguém do grupo. Sinto que os alunos participaram nas aulas tendo em mente a ideia de que “ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. Sem dúvida que a turma desenvolveu um senso de inclusão e integração notáveis não permitindo que ninguém ficasse para trás.

Após os alunos terem sido questionados do papel que eles adotavam durante as aulas algumas das respostas foram:

“Dentro das equipas havia um papel que cada um adotou, por exemplo às vezes era preciso a equipa estar mais unida em silêncio para entender a coreografia e houve pessoas na minha equipa que ajudaram para isso, outras que se davam melhor a nível da dança sentia-se mais à vontade para criar as coreografias e ajudar os colegas”

“Nós depois juntávamo-nos todos para caso tivesse alguma coisa muito difícil e víamos que não estava a correr tão bem, arranjavamos uma alternativa melhor para todos”

Segundo Silva et al. (2008) o trabalho em equipa tem vindo a demonstrar melhorias a nível do desempenho dos trabalhadores e Walker (2010) acrescenta que os indivíduos retiram maior prazer no trabalho em conjunto comparativamente ao trabalho individual. Deste modo, os alunos desenvolverem a capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptarem a diferentes contextos é fundamental pois não só irá permitir uma melhor inserção no mundo do trabalho mas também irá permitir que estes estabeleçam mais facilmente relações saudáveis e favoráveis com o outro.

Esta UD foi um caso de sucesso, não só na perspetiva dos EE mas também de pessoas mais experientes como o PC e o PO. Através dos

testemunhos dos alunos foi possível verificar que foi um processo rico e diferenciado que promoveu uma formação de excelência dos discentes tendo estes evoluído e crescido em diferentes domínios.

Tabela 8: Aplicação do MAC em Dança.

<i>Elementos Essenciais do MAC</i>	<i>Pontos-chave dos Elementos Essenciais</i>	<i>Exemplos Práticos</i>
<i>Interdependência Positiva</i>	- Os elementos do mesmo grupo de trabalho podem contar uns com os outros para realizar uma tarefa. - Ajudam-se mutuamente - Compreendem que só serão bem-sucedidos se todos os elementos o forem	A base desta UD foi a construção de coreografias em equipa, onde cada uma trabalhou autonomamente e os elementos destas ajudaram-se mutuamente para atingir um objetivo comum.
<i>Interação face a face</i>	- Visa alcançar a segurança física e emocional do aluno - Diálogo positivo, encorajador e proximidade entre todos os elementos	No início de cada aula realizava-se um esquema coreográfico sendo por vezes os próprios alunos a demonstrar como o macareña , o tiriri , o kuduro e aeróbica . Permitiu a implementação de um clima descontraído e divertido aproximando os alunos da turma.
<i>Prestação de contas individual e responsabilidade pessoal pelo cumprimento dos objetivos do grupo</i>	- Responsabilidade que o aluno tem em completar a sua parte da tarefa para o bem do grupo - A aprendizagem que faz durante esse processo	No decorrer da UD foram realizadas algumas estratégias como o Jigsaw , e para conseguirem montar a coreografia final todos tiveram de ensinar ao grupo a sua parte da coreografia.
<i>Processamento frequente e regular, em grupo sobre o funcionamento atual para melhorar a eficácia futura</i>	Discussão reflexiva, guiada e centrada no aluno que visa o <i>transfer</i> para outras situações da sua vida	Antes da coreografia final cada grupo realizou um exercício de Brainstorming de modo a desconstruir o tema, onde discutiram ideias e chegaram a um consenso.
<i>Uso frequente de habilidades interpessoais</i>	Desenvolvidas através da realização de tarefas onde os alunos têm de ouvir, partilhar opiniões e decisões, ter responsabilidades, dar e receber <i>feedbacks</i>, lidar e encorajar o colegas	No final de cada “battle” os alunos observadores avaliavam e partilhavam a sua opinião em relação ao desempenho dos colegas e davam sugestões de melhoria .

4.1.3.3.1. Turma Partilhada – “O voltar à infância”

A turma partilhada (TP) era do sexto ano de escolaridade e lecionação ocorreu numa escola que não pertencia ao mesmo agrupamento de escolas da EC. Durante a lecionação no 2º ciclo todos os elementos do NEP estiveram presentes durante as aulas e optamos por definir um professor responsável em cada semana, porém com o auxílio constante dos restantes. Sem dúvida que a oportunidade de ter a ajuda dos meus colegas “suavizou” o processo de lecionação neste ciclo de ensino e apesar de preparar ao pormenor cada uma das aulas tal como no ensino secundário, sentia-me menos apreensivo antes destas. A lecionação em três diferentes ciclos de ensino permitiu que eu vivenciasse experiências distintas e consequentemente adquirisse novas aprendizagens e implementasse estratégias diversas. No caso desta turma em NEP sentimos a necessidade de aplicar métodos que nos permitissem sobretudo controlar e prevenir comportamentos desvio e inapropriados que não estávamos habituados nas turmas de 10º ano. Deste modo alguns exemplos de estratégias consistiram em os EE adotarem posições estratégicas no espaço de aula próximas de alunos mais problemáticos, separar alunos mais conflituosos, reduzir drasticamente os tempos de instrução, definir alunos responsáveis e adotar uma postura próxima dos alunos mas simultaneamente assertiva.

Algo que percecionei principalmente nesta turma é que o desafio e a disputa eram aspetos fundamentais para os alunos permanecerem envolvidos nas tarefas não havendo espaço para se distraírem e dispersarem da aula. Segundo Naspe (2009) é fundamental o professor proporcionar atividades desafiantes aos alunos pois isso permite maximizar o empenho, segurança e a redução dos comportamentos fora da tarefa e de indisciplina. Assim sendo, frequentemente realizava as tarefas com os alunos desafiando-os a fintarem-me, a marcarem-me golo ou até a passarem por mim através de um túnel.

Denotou-se uma grande evolução não só dos EE como também dos alunos, sendo que os últimos na reta final do 2º período demonstraram estar mais solidários, envolvidos e disciplinados. Enquanto professor também cresci muito com esta curta experiência pois as características, gostos e necessidades

dos alunos e a postura do professor diferem bastante de ciclo para ciclo e esta diversidade de vivências, sem dúvida, que me irão ajudar a estar mais preparado para o que aí vem.

4.1.3.3.2. Turma do ensino básico – “Irrequietude e alegria contagiante”

“Durante estas aulas tenho tentado trazer atividades diversificadas e adotar uma atitude muito positiva e cativante.”

(RA 12, 2ºano, 30 de março de 2022)

A lecionação no 2º ano de escolaridade foi desafiante, principalmente porque no 1º período havia-me habituado a um contexto e dinâmicas completamente diferenciadas com o 10º ano. Sendo assim, tive de me adaptar e adequar a minha atuação mediante a população em questão. As principais adaptações foram ao encontro da terminologia e linguagem utilizada, planeamento de tarefas tendo em conta a agitação e dispersão típica destas idades, estabelecimento de regras e sobretudo da energia que transmitia nas aulas. Sousa (2004, p.78) defende que “...para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico a importância e motivação para a Expressão Físico-Motora parece depender acima de tudo do envolvimento dos seus professores e das suas características pessoais...”. Efetivamente fiz um esforço para apresentar uma postura vibrante e empolgante que na minha perspetiva contagiava os alunos.

Numa fase inicial tive dificuldades em gerir a irrequietude dos alunos pois nunca havia contactado com crianças destas idades e o pouco que conhecia desta faixa etária ia ao encontro das finalidades, objetivos e estrutura dos programas de EF do ensino pré-escolar abordados na UC de Desenvolvimento Curricular em EF. Porém com a experiência fui-me familiarizando com o contexto e defini estratégias peculiares que por surpresa minha tiveram efeitos positivos. Um exemplo concreto consistiu em dizer em alto e bom som – Estátua - quando os alunos estavam muito agitados. Quando os alunos ouviam esta palavra ficavam estáticos e em silêncio pois ao mínimo movimento ou som “perdiam”.

Isto permitia-me ter maior controlo sobre a turma e impedia que estes dispersassem. A esta regra associei outras estratégias como recorrer a pouco material e realizar a aula em espaços pouco amplos sempre que possível (e apropriado), estabelecer *records* na turma para os alunos tentarem se superar (ex: saltitares na corda) e implementar formas de organização favoráveis tendo em conta as características da turma, neste caso recorri frequentemente à organização em percurso.

“Uma vez que o comportamento de alguns alunos mais problemáticos como o Isaac agradou-me, optei por atribuir smiles a alguns deles. Curiosamente, quando estava a sair da escola passei pela cantina e o Isaac estava a olhar fixamente para o smile com um sorriso no rosto. Isto faz-me pensar que muitos dos alunos nunca foram recompensados ou elogiados pelos seus comportamentos ou desempenhos”

(RA 12, 2ºano, 30 de março de 2022)

Confesso que sou apologista do reforço positivo e sempre que tenho oportunidade de destacar o desempenho ou atitude de um aluno faço-o sem pensar duas vezes. Para além do aumento da autoestima das crianças e da melhoria da relação entre professor-aluno, penso que promove a prática de atitudes positivas e a diminuição de comportamentos indesejáveis. Principalmente na infância onde se inicia a construção da identidade da pessoa, sinto que as crianças deverão crescer num ambiente saudável, positivo e alegre de modo a tornarem-se indivíduos otimistas, respeitadores e íntegros.

Foi sem dúvida uma experiência especial não só para os alunos como também para mim, sendo que levarei para a vida a sensação de autorrealização ao ver estas crianças com um sorriso no rosto, a alegria e o crescimento destas no decorrer das minhas aulas.

4.1.3.4. 3º Período – O culminar de um ano intenso

Atletismo – “Mais do que simplesmente correr e saltar”: um espaço de autossuperação, de inclusão e de emancipação

Tabela 9: Realização da Prática Pedagógica – Atletismo.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Atletismo	• Cultura desportiva; • Conceitos Psicossociais de corrida; • Partida de pé e de bloco; • Corrida de velocidade, barreiras, estafetas e resistência. • Condição Física	<u>EE:</u> ✓ Elaborar e planejar aulas de acordo com as características dos alunos e descobrir as potencialidades destes (o atletismo possui modalidades que recrutam diferentes capacidades); ✓ Despertar nos alunos a vontade de se superar (caráter objetivo do atletismo); ✓ Incutir o trabalho de pesquisa sobre diferentes temas do desporto e suscitar o interesse dos alunos perante estes. <u>Alunos:</u> ✓ Cumprir com o horário de chegada; ✓ Conhecer um pouco da cultura em torno do atletismo e das suas modalidades; ✓ Trabalhar de forma autónoma sem supervisão constante do professor; ✓ Analisar criticamente a sua ação e a dos colegas; ✓ Melhorar o nível de condição física/capacidades motoras;	<u>EE:</u> ✓ Gestão do esforço dos alunos; <u>Alunos:</u> ✓ Lesões; ✓ Atrasos <u>Outros:</u> ✓ Espaço extenso e controlo dos alunos; ✓ Sucessivas alterações dos espaços que levaram a várias mudanças no planeamento	✓ Implementação do MED, do MAC e ensino por pares com muita prevalência ✓ Redução drástica do recurso ao MID	✓ Treinadores (alunos lesionados); ✓ Recurso recorrente a skill cards e vídeos nos tablets; ✓ Atribuição de medalhas coletivas e individuais, com base na performance, assiduidade/pontualidade, conceitos psicossociais; ✓ Rotação de funções cronometrista, classificador, fotógrafo, classificador e registos; ✓ Interdisciplinaridade cada equipa representava um país; ✓ Registos e competição recorrentes; ✓ Existência de dorsais; ✓ Apresentação teórica e prática de temas do desporto: aquecimento, treino de força, flexibilidade e coordenação ✓ Folha de registo de presenças ✓ Contabilizar o número de voltas dadas no aquecimento	<u>Evolução:</u> <u>Alunos:</u> ✓ Capacidade de aquecer apropriadamente de forma autónoma (alunos mais capazes orientavam); ✓ Aumento da literacia desportiva dos alunos em diversos temas no âmbito desportivo; ✓ Alunos assíduos e pontuais; <u>EE:</u> ✓ Desenvolvimento do meu ritmo de trabalho através do estudo recorrente e da preparação das aulas (medalhas, orientação e estudo para os trabalhos teóricos); ✓ Melhor gestão do material e do espaço

Quando iniciei a lecionação de atletismo sinto que já tinha adquirido um conhecimento profundo de alguns modelos de ensino com destaque para o MED e MAC, e isso denotou-se na envolvimento dos alunos. Efetivamente, o atletismo era uma modalidade que me causava alguma angústia em lecionar sendo os principais motivos a gestão dos comportamentos e do esforço da turma, isto porque tal como senti em futsal o espaço de aula era muito amplo e os alunos afastavam-se constantemente do meu raio de ação e sendo a turma constituída por um número elevado de alunos era sem dúvida uma barreira a ultrapassar. Em relação à gestão do esforço, considero o atletismo uma modalidade intensa que envolve esforços contínuos e explosivos, e particularmente nas aulas de cem minutos tive de delinear algumas estratégias para que os alunos se sentissem confortáveis e agradados na aula. Algumas estratégias a que recorri consistiram em realizar momentos de pausa e de hidratação, e exposições teórico-práticas por parte dos alunos sobre temas como o aquecimento, treino de força, flexibilidade e coordenação (Anexo 10), após tarefas desgastantes como o teste de *Cooper*. Delineei também exercícios lúdicos como montar os obstáculos em corrida de barreiras, e recolhi o *feedback* dos alunos em relação à intensidade das aulas e possíveis desconfortos desde uma fase inicial da UD. Estas informações transmitidas pelos alunos permitiram orientar o meu planeamento no que toca à natureza (técnica, lúdico, pausas) e intensidade (séries, número de repetições, tempo de descanso) das tarefas.

Ir mais além: Definição de objetivos ambiciosos e novas estratégias

Nesta fase do ano estabeleci como objetivo alcançar um nível de autonomia proeminente e progressivamente fui dissipando a minha presença. Um exemplo concreto para alcançar este objetivo consistiu em requerer a alunos mais competentes e entusiastas que orientassem o aquecimento sendo que eu afastava-me propositadamente e controlava o aquecimento de longe. Apesar de os alunos terem estudado e apresentado trabalhos sobre o aquecimento e realizado inúmeras tarefas base da modalidade (*skippings*, mobilidade articular, multissaltos) no início da UD, complementava sempre este momento da aula após os alunos terem finalizado o seu aquecimento. O efeito desta atitude foi positivo pois na minha perspetiva os alunos sentiram que estavam a ser

desafiados e o seu envolvimento foi de excelência transferindo-se para as restantes aulas. Outra estratégia a que recorri foi reduzir significativamente os períodos de instrução trazendo para as aulas *skillcards* (Anexo 11) e vídeos sob os quais os treinadores poderiam orientar a sua ação e nortear o desempenho da sua equipa. Nesta UD optei por introduzir funções rotativas, com exceção do treinador e do capitão, sendo que todos os alunos passavam pela mesma experiência de forma equitativa.

Tabela 10: Estratégia para rotação de funções em atletismo.

Zimbabué	Corredor	Cronometrista	Júri de classificação	Fotógrafo	Repórter
Corrida 1	1	2	3	4	5
Corrida 2	2	3	4	5	1
Corrida 3	3	4	5	1	2
Corrida 4	4	5/1	2/3	-	-
Corrida 5	5	1	2	3	4

No que diz respeito ao domínio socioafetivo, a modalidade de dança foi um sucesso e para continuar a promover o desenvolvimento dos alunos nesta área optei por introduzir uma função de repórter no decorrer desta UD. Os repórteres tinham a responsabilidade de entrevistar os colegas que corriam quando atingissem a meta. Uma vez que o atletismo tem um carácter mais individual onde não prevalece a discussão de ideias e a socialização, esta foi uma estratégia que adotei e que, de facto, foi do agrado dos alunos tendo eles entrado no espírito e desempenhado a função de forma notável.

“O ... pensou em ganhar e ganhou. O desporto que desempenha é o que lhe dá adrenalina. Está muito motivado para futuros eventos competitivos.”

(Exemplo de texto elaborado por um repórter)

Competição como potencializador da inclusão e da autorrealização

Um exercício de reflexão que realizava constantemente antes de iniciar esta UD era como iria desenvolver o trabalho em equipa, a cooperação e a

entreadajuda, sendo que, excetuando a corrida de estafetas, as restantes modalidades possuíam um caráter muito individual. Para isso adaptei um sistema de pontuação que Metzler refere em *Instructional Model for Physical Education*, onde criei um sistema de pontuação por melhoria de tempos: caso os alunos melhorassem o tempo em 10% recebiam uma medalha de ouro, entre 5%-9% medalha de prata e entre 1%-4% medalha de bronze, individualmente e coletivamente (soma dos tempos dos membros da equipa). Isto levou a que os alunos se apoiassem dentro da mesma equipa e motivassem os colegas tanto em momentos competitivos como de treino. Foi criado um quadro de pontuação pelos alunos e quando eles o visualizavam atualizado demonstravam um interesse e entusiasmo notáveis no que diz respeito à sua evolução e à comparação com as outras equipas. Foram também atribuídas medalhas no âmbito dos conceitos psicossociais (Anexo 12).



Figura 14: Alunos a realizar contagem das medalhas em Atletismo.



Figura 15: Quadro da competição "Why are you running?".

De modo a tornar as aulas mais competitivas e entusiasmantes, para além de criar a dinâmica das medalhas tentei sempre implementar competições justas diferenciando os alunos por níveis durante as corridas para a competição. Para isso formei *rankings* dentro da mesma equipa (Anexo 13), através das AD e os alunos das quatro equipas com o mesmo *ranking* competiam entre si, ou seja, os *rankings* 1 das diferentes equipas defrontavam-se, de seguida os *rankings* 2

competiam entre si, seguindo sempre esta lógica até todos terem competido. Segundo o meu ponto de vista, esta dinâmica permitiu motivar e integrar todos os alunos nas aulas pois estes não só tinham possibilidade de ganhar medalhas pela classificação obtida nas provas contra os adversários de outras equipas, mas também pela melhoria dos tempos encontrando-se constantemente num processo de superação. Assim sendo, até os alunos menos aptos que não tinham os mesmos recursos e capacidades que os colegas mais capazes do seu *ranking* lutavam e trabalhavam sempre por algo.

Efetivamente a competição é algo que esta turma valorizava e como professor tentei criar um formato que fosse o mais justo e criativo possível para os alunos continuarem envolvidos e desfrutarem do processo. Alguns exemplos de estratégias que adotei foram em barreiras atribuir medalhas tendo em conta a diferença do tempo obtido nos 40m e nos 40m com barreiras e em estafetas contabilizar para as medalhas de melhoria o tempo de transmissão obtido, ou seja, o tempo em que o testemunho permanecia na zona de transmissão. No final da UD foram atribuídas medalhas “reais” aos alunos que obtiveram uma melhoria mais significativa nas quatro modalidades: corrida de velocidade, corrida de barreiras, corrida de estafetas e corrida de resistência. Estas estratégias permitiram que não fossem apenas os alunos mais aptos a receber medalhas, pois a competição foi construída de modo a recrutar qualidades diversas como a técnica de transmissão em estafetas e os alunos que já se encontravam num nível superior tinham uma margem de progressão inferior.

Nesta fase do ano recorria mais frequentemente ao *Teams* para comunicar com os alunos. Utilizei esta ferramenta para estes poderem, em qualquer momento, visualizar o seu desempenho e evolução nas diferentes provas do atletismo e os motivar a fazer mais e melhor.

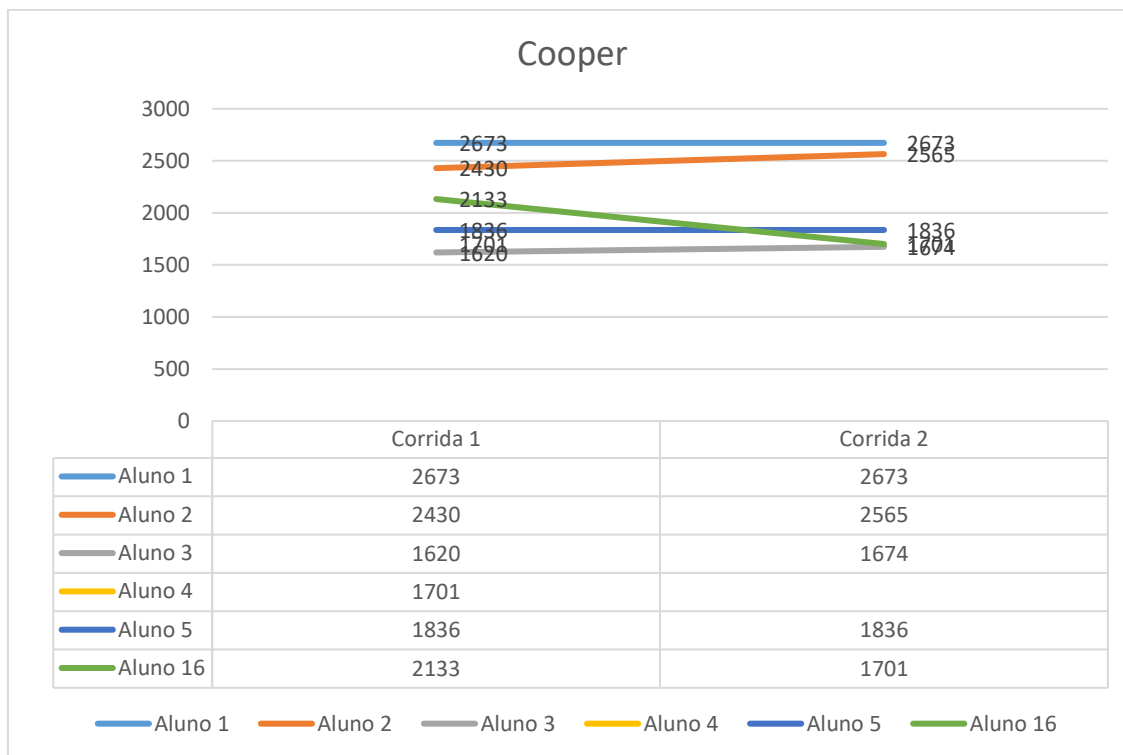


Gráfico 1: Exemplo de gráfico de evolução do desempenho dos alunos em atletismo.

Realização da Prática: um processo de soluções e problemáticas constantes

Uma das principais adversidades com que me deparei em dança foi a falta de pontualidade de alguns alunos. Para colmatar este problema criei folhas de registo de presenças sendo que quando os alunos chegavam à aula tinham de colocar um “X” no seu nome (Anexo 14). Após os cinco minutos de tolerância esta folha era guardada. Numa fase inicial esta dinâmica não foi do agrado dos alunos, porém os resultados foram imediatos sendo que todos cumpriam com o horário estipulado.

O problema que marcou esta UD foi as sucessivas alterações no *roulement* pelo grupo de EF, tendo havido trocas neste âmbito na véspera de lecionação de aulas. Sem dúvida que foi algo que limitou a minha atuação, pois como refiro anteriormente neste REP, valorizo e centro a minha ação sobretudo no planeamento e tendo de alterá-lo num curto espaço de tempo não foi do meu agrado. Porém, gosto de ver sempre o lado positivo dos acontecimentos. Sinto que esta experiência ajudou-me a desenvolver a capacidade de adaptação e

considero que esta é uma “aresta a limar” na minha pessoa. Logo, apesar de no momento estas alterações serem uma fonte de inquietude tenho a certeza que me fizeram crescer e ser um professor mais preparado para o futuro.

Alunos: O Antes e o Depois

Nesta UD realizou-se a última aplicação do teste de *Cooper*. Foi interessante olhar para trás, para a primeira vez que os alunos o realizaram, e analisar as diferenças. Para isso dou o exemplo de dois excertos de reflexões realizadas por mim. Um da primeira aplicação e outro da última:

“Esta turma enquanto grupo, na minha opinião, é pouco unida. Isso era visível, por exemplo, quando os alunos iam passando pela meta e os que estavam nos registos (ambos os grupos) não expressavam uma palavra de apoio ou de motivação. Em aulas futuras pretendo pensar em dinâmicas e métodos de modo a tornar este grupo mais coeso...”

(RA 4, 28 de setembro de 2021)

“...os alunos motivavam-se mutuamente correndo ao lado de quem tinha mais dificuldades, dando palavras de apoio e incentivando efusivamente os colegas nos segundos finais de modo a que estes não desistissem. Esta evolução no âmbito socioafetivo é algo que me alegra bastante e o ambiente que se instaurou e que se tem instaurado nas aulas é muito bom.”

(RA 84 e 85, 5 de maio de 2022)

Enquanto professor orgulho-me do crescimento deste grupo, e de certo modo, sinto que as dinâmicas e condições que conferi aos alunos tiveram um papel influente no desenvolvimento destes principalmente no âmbito socioafetivo.

De uma forma geral, gostei do clima implementado nas aulas, onde esteve sempre presente o empenho, o compromisso e a festividade, com existência de dorsais semelhante a provas competitivas (Anexo 15) e com levantamento da taça ao som do hino do país que representavam.



Figura 16: Levantamento da taça pela equipa vencedora.

Papel da FADEUP (formação) na minha preparação e confiança para lecionar

Considero o atletismo uma modalidade difícil de lecionar não só pelo número elevado de disciplinas que o constituem e pela complexidade destas mas também pelo fraco nível no âmbito das capacidades motoras que os alunos comumente apresentam. No entanto, considero que a UC de Didática Específica de Atletismo no 1º ano do MEEFEBS foi lecionada de um modo esclarecedor e elucidativo, onde não só foram focados os conteúdos técnicos como também métodos pedagógicos e modelos de ensino com destaque para o MED. Efetivamente foi principalmente nesta UC que experienciei em primeira pessoa algumas estratégias como o recurso a tecnologias, registos estatísticos, formatos competitivos, entrega de prémios e formação de equipas com elaboração de logotipos, lemas e gritos. Estas vivências precedentes ao PES ajudaram-me a perceber o poder e influência destes métodos indo além da teoria, permitindo que eu enfrentasse este ano de estágio com confiança com destaque para o atletismo. Apesar de estar ciente das dificuldades que esta modalidade iria apresentar, confesso que era uma das modalidades onde me sentia melhor preparado não só por já me encontrar numa fase adiantada do ano mas também pela minha preparação fruto das aulas da licenciatura e do mestrado.

Badminton – “Aprofundamento de um processo de ensino-aprendizagem mais holístico e centrado no jogo”

Tabela 11: Realização da Prática Pedagógica – Badminton.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA						
UD	Conteúdos	Objetivos	Problemas iniciais	Modelos de ensino	Estratégias implementadas	Evolução/ Problemas surgidos
Badminton	• Cultura desportiva; • Conceitos Psicossociais • Competências técnicas: pega, posição base, deslocamentos, serviço, clear, lob e amorti. • Competências táticas: ajustamento/antecipação, tomada de decisão. • Jogo 1x1	<u>EE:</u> ✓ Melhorar a qualidade de instrução; ✓ Potencializar a minha capacidade adaptativa realizando adaptações no momento; ✓ Promover o gosto pela modalidade e pelo trabalho de condição física. <u>Alunos:</u> ✓ Aplicar as regras como jogador e auxiliar este enquanto treinador; ✓ Tomar a iniciativa e ofensividade aquando dos momentos de jogo; ✓ Analisar criticamente a sua ação e a dos colegas; ✓ Melhorar o nível de condição física/capacidades motoras; ✓ Preservar o material (raquetes, volantes e rede).	<u>EE:</u> ✓ Formação na modalidade com foco na técnica no 1º ano de mestrado <u>Alunos:</u> ✓ Reduzido conhecimento da modalidade; ✓ Pouca intensidade principalmente em momentos de jogo formal <u>Outros:</u> ✓ Pouco espaço	✓ Implementação do MED, MEJC e ensino por pares com muita prevalência.	✓ Ensino em pares recorrente (um joga e o outro é treinador); ✓ Portefólios com registos sobre a equipa, tarefas, performance e pontuações; ✓ Equipa da semana; ✓ Adaptações frequentes à dinâmica das tarefas mediante as características dos alunos; ✓ Competição e respetivos registos no momento; ✓ Formatos competitivos diferenciados; ✓ Aquecimentos autónomos e avaliados segundo critérios: Originalidade, tempo de empenhamento motor e adequabilidade à modalidade. ✓ Desenvolvimento da condição física de forma apelativa e atribuição de autonomia na criação de planos de treino aos alunos.	<u>Evolução:</u> <u>Alunos:</u> ✓ Capacidade de os alunos aquecerem autonomamente de forma adequada e original. ✓ Auge no envolvimento e empenho dos alunos; ✓ Elevação dos níveis de condição física; <u>EE:</u> ✓ Desenvolvimento da minha criatividade e do pensar “fora-da-caixa” ✓ Compreensão mais profunda do MEJC. ✓ Melhor qualidade de instrução e de adaptação das tarefas

O badmínton foi a última modalidade a ser lecionada e apesar de me encontrar na reta de final do ano sempre acreditei que haveria espaço para novas aprendizagens e para crescer enquanto professor. Apesar de já me encontrar desgastado deste intenso ano nunca baixei a guarda e dei o meu máximo até ao último segundo da última aula.

Compreensão profunda do MEJC e de abordagens de carácter tático através uma ajuda externa

Durante as últimas cinco semanas de aula tivemos o auxílio de uma professora especializada na vertente tática do ensino e em modelos como o MEJC. Confesso que numa fase inicial fiquei reticente e apreensivo em relação a este acompanhamento mais presente de outra pessoa, pois de certo modo quebrou a rotina a que estava habituado e até aquele momento estava agradado com o trabalho que havia desenvolvido.

Com o decorrer do tempo fui percecionando a riqueza desta ajuda e o quanto me ajudou a evoluir. No passado, em modalidades como o futsal e o voleibol, havia tentado implementar e definir estratégias com base na tática e no MEJC, porém, principalmente em futsal, o resultado não foi o esperado e neste momento posso afirmar que foi devido às minhas conceções descontextualizadas e ao pouco domínio nesta área. Sinto que se leciona-se novamente o futsal estaria preparado para proporcionar aos alunos uma experiência mais rica, autêntica e favorável. Claramente houve grandes mudanças no meu modo de pensar. Considero que a minha atenção já se focava na compreensão tática e não tanto num ensino isolado das habilidades técnicas do jogo desde o início do ano, porém sinto que nesta fase consegui que os alunos compreendessem verdadeiramente questões no âmbito de “o que fazer”, “quando fazer” e “porque fazer” e não tanto apenas no “como fazer”. Isto através do planeamento de tarefas contextualizadas manipulando as formas de jogo por representação e por exagero e ajustando a complexidade tática tendo como referência central para o processo de aprendizagem o jogo.

A ajuda de uma professora especializada na área do ensino também me permitiu desenvolver a capacidade de estabelecer encadeamento lógico entre as aulas de forma mais profunda, onde em NEP analisávamos os problemas e delineávamos tarefas para os combater nas aulas seguintes. Efetivamente definimos uma logística peculiar sob a qual iríamos reger a nossa atuação durante toda a UD.

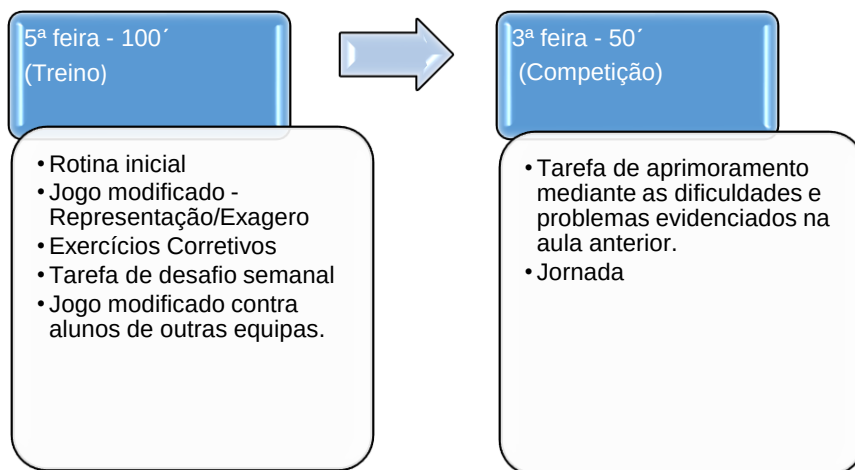


Figura 17: Logística e organização das aulas de badminton.

Questionamento: Estimulação cognitiva e melhor entendimento do jogo

A qualidade do questionamento foi também algo que sofreu uma grande evolução no decorrer desta UD, onde cada vez mais fui priorizando perguntas divergentes onde eram aceites diversas respostas, estimulando o pensamento crítico e criativo dos alunos. Um exemplo concreto é que numa fase inicial da UD questionava perguntas de resposta única como: “Se o adversário está à frente/trás para onde devo direcionar o volante?” Neste caso os alunos respondiam apenas que direcionavam o volante com uma direção curta/longa. Sensivelmente a meio da UD promovia o raciocínio dos alunos através de questões como: “Se o adversário se encontrar no centro do campo como posso proceder? Neste caso eles apresentavam uma grande diversidade de respostas como explorar os quatro cantos, alternar volante curto e longo, atrair o adversário para uma zona do campo, e direcionar o volante para o corpo do adversário.

Capacidade Adaptativa: Resposta às necessidades e gostos dos alunos e a contextos imprevisíveis

Nesta fase do ano senti que a minha capacidade em adaptar e modificar tarefas tanto para motivar os alunos, tanto para responder às suas necessidades evoluiu consideravelmente, fruto de uma visão e análise dos problemas impostos mais profunda e abrangente. Bransford et al. (2019) defende que professores com grande capacidade adaptativa têm uma flexibilidade cognitiva desenvolvida conseguindo perceber várias interpretações e perspetivas possíveis no momento de avaliar os problemas.

Corroborando a ideia anteriormente referida, no decorrer desta UD senti-me mais apto para realizar modificações no momento como alterar áreas de pontuação no campo mediante o gesto técnico e comportamento tático que pretendia focar e introduzir variantes que promovessem maior motivação e foco no jogo como se pontuassem nos primeiros 6 batimentos o ponto valia a dobrar. Como foi muitas vezes referido neste ano de estágio, nesta modalidade os alunos tendem a jogar sem intencionalidade e a um ritmo lento algo que não caracteriza este desporto. Estas adaptações que realizava no momento não só aumentaram o gosto pelo jogo em si mas também permitiram um desenvolvimento mais eficaz na *performance* dos alunos.

Como refiro na secção direcionada para o planeamento neste REP, durante esta UD fui sujeito a alguns constrangimentos no âmbito da indisponibilidade do espaço próprio para a leção de badminton. Deste modo, encontrei-me numa posição caricata e questioneimei-me: Será possível lecionar badminton no exterior, sem rede, marcações no campo e dependente das condições climáticas? À primeira vista parecia-me uma missão impossível, porém após algum trabalho de pesquisa e auxílio de professores mais experientes consegui arranjar uma solução: o *spikeball*. Não só consegui que os alunos se divertissem e estivessem envolvidos nessas aulas no exterior, como também dei resposta às necessidades e dificuldades dos alunos em badminton trabalhando conteúdos como a posição base, reação, deslocamentos e ajustamento. Durante estas aulas aprendi uma valiosa lição, sendo esta que um

professor tem possibilidades quase infinitas para orientar a sua ação, e independentemente das adversidades ele pode encontrar soluções para quase todas. Porém a vontade do professor e o conhecimento deste possuem um papel relevante na procura de “caminhos” alternativos.

Ensino Por Pares: A implementação de um clima propício à aprendizagem

Um aspeto que merece destaque foi a aplicação com sucesso do ensino por pares. Algo que me suscitava alguma apreensão era a viabilidade de organizar os alunos em pares dentro da mesma equipa, sendo que um iria jogar e outro desempenhar funções de treinador. Em alguns momentos optei por o treinador ter na sua posse uma folha com determinados aspetos tático-técnicos (Anexo 16) em que devia atentar, contabilizar e avaliar. Além disso, considerei pertinente dar a oportunidade aos alunos de pensarem autonomamente e se guiarem pelas próprias conceções entregando-lhes uma folha em branco para registarem estratégias e ideias pertinentes.

Foi interessantíssimo observar esta dinâmica nas aulas, sendo que os alunos pareciam pessoas completamente distintas comparando com o início do ano. O grupo que inicialmente era retraído e pouco participativo transformou-se numa turma onde todos os alunos foram capazes de trabalhar com os restantes, mesmo não sendo do seu núcleo de amizade mais próximas. Em todos os momentos de jogo formal e em determinadas tarefas ocorriam momentos de pausa estilo “*time-out*”, onde mediante as anotações do treinador as duplas trocavam opiniões e definiam estratégias de modo ao jogador aplicá-las. Nestes momentos era prazeroso ver as duplas sentadas a conversar, implementando-se um clima de cooperação e entreajuda notável, algo que no início do ano, na minha perspetiva, parecia pouco provável de acontecer. Sem dúvida que fiquei muito satisfeito com o desempenho dos alunos não só a nível da performance desportiva como também nos domínios socioafetivos e cognitivos.

Na formação dos pares privilegiei a junção de alunos de diferentes níveis. Considero que esta união entre dois alunos com diferente aptidão para a modalidade é favorável, pois não só ajuda o aluno menos apto a evoluir através

das dicas e conselhos de outro aluno mais experiente, mas também ajuda esse aluno mais evoluído a desenvolver novas formas de pensar e agir para auxiliar o seu colega, numa perspectiva completamente distinta do que está habituado. A receptividade e efeito desta dinâmica foi tão favorável que os alunos aparentaram demonstrar a mesma preocupação com o seu desempenho e com o do seu par nas tarefas.

“Algo curioso foi alguns pares terem escrito as reflexões no plural. Apesar de apenas um aluno ter jogado, eles escreveram: “Não resultou, pois perdemos”. Isto é uma evidência que os alunos estão unidos, estando os grupos/equipas coesas.”

(RA 92, 24 de maio de 2022)

Uma abordagem criativa e atrativa à aptidão física

Devido às limitações do espaço, no decorrer das aulas surgiu a necessidade de dividir a turma em dois grupos sendo que um encontrava-se a jogar badmínton e o outro a realizar aptidão física mais precisamente treino de força. Durante o ano percecionei que os alunos ofereciam alguma resistência em relação às atividades destinadas ao trabalho de força não sendo algo que a turma, no geral, apreciava. Deste modo, um dos meus objetivos para esta UD era promover o gosto pela condição física, tornando estes momentos divertidos e originais. Para isso recorri a diversas estratégias como serem as diferentes equipas a criar o plano de treino (Anexo 17), alunos criarem *playlists* de músicas que o grupo gostava, utilização de material como halteres, elásticos e bolas medicinais, implementação de dinâmicas diferenciadas como os alunos terem de realizar o maior número de circuitos completos possível num determinado período de tempo, e contabilizar as repetições/circuitos para a competição da UD. Considero que o clima instaurado aquando do trabalho de força foi positivo, sendo provas concretas o cheiro a suor e a exaustão que se tornavam evidentes nestes momentos.

Na verdade algo que considero que marcou a minha atuação durante este ano foi a realização de aulas com um elevado tempo de empenhamento motor. Evitei que houvesse muitos momentos de paragem, adotei uma postura muito ativa e desafiante e priorizei estratégias como escolher posições estratégicas

longe dos bancos suecos e dos parapeitos das janelas durante a instrução para que os alunos não se sentassem e relaxassem em demasia e não se quebrassem a dinâmica das aulas. No final destas, e principalmente em badmínton, os alunos aparentavam estar ofegantes, porém era um cansaço favorável. Alguns alunos acabavam-me por dizer que estavam esgotados mas que tinham gostado da aula.

Formatos competitivos, estratégias e dinâmicas diferenciadas de modo a “alcançar” todos os alunos

A competição esteve muito presente nesta UD, sendo que em algumas aulas todas as tarefas contabilizavam para a competição da turma, onde eram realizados registos num quadro de pontuações. Na verdade, nesta UD os registos de diferentes aspetos como pontuações e estratégias foram um ponto-chave para elevar e proporcionar uma melhor experiência aos alunos. Um exemplo concreto foi a criação de portefólios onde os alunos puderam verificar a sua evolução individual e coletiva (da equipa), ponderar sobre os seus pontos fortes e fracos na modalidade, registar estratégias e refletir sobre a eficácia dessas abordagens e sobre a experiência nas aulas.

“Porém o processo de ensino não é algo constante e regular, tendo cada turma característica e necessidades distintas e dentro da mesma turma isso também se verifica. Mediante o que conheço da turma, estas reflexões escritas permitem-me conhecer mais aprofundadamente cada um dos alunos e os seus pensamentos, pois quando realizo questões para toda a turma são quase sempre os mesmos que respondem e as respostas são “superficiais”.”

(RA 92, 24 de maio de 2022)

Os portefólios (Anexo 18) foram uma dinâmica que superou as minhas expectativas. Confesso que, inicialmente, esta estratégia foi aplicada para motivar mais os alunos, envolvê-los mais nas tarefas e na competição e tornar as equipas e o grupo mais coeso. Considero que esta iniciativa teve uma riqueza enorme que me permitiu conhecer de uma forma profunda o modo de cada aluno pensar e de definir estratégias, que me auxiliou a verificar as dificuldades e facilidades destes e a partir daí orientar o meu planeamento e atuação. Sem

Clima Motivacional orientado para a Mestria: Sinónimo de melhores resultados

De modo a aperfeiçoar a minha prática pedagógica, senti a necessidade de expandir os meus conhecimentos sendo o clima motivacional uma área que me suscitou interesse. Segundo alguns autores, o clima motivacional poderá estar mais orientado para a mestria ou para o ego (Papaioannou et al., 2012, Braithwaite et al., 2011). Estas duas vertentes do clima motivacional são muito distintas. O clima motivacional orientado para o ego centra-se maioritariamente na comparação com os outros e com a obtenção de resultados melhores que os demais. Por outro lado, quando este clima está orientado para a mestria a autossuperação prevalece, sendo que os alunos têm como referência o melhoramento das suas capacidades (Nicholls, 1989). Segundo alguns autores o clima orientado para o ego está associado a diversos fatores como a ansiedade, nervosismo, agressividade e amotivação (Papaioannou et al., 2012, Braithwaite et al., 2011). Estes autores ainda acrescentam que o clima motivacional orientado para a mestria traduz-se em resultados mais favoráveis em relação às diversas categorias transdisciplinares (Habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais). Como professor sempre procurei proporcionar a melhor experiência possível aos alunos e que se implementa-se um clima saudável durante as aulas

Assim sendo, durante esta UD a minha prática pedagógica centrou-se num clima motivacional orientado para a mestria. A tabela abaixo sintetiza as estratégias e dinâmicas utilizadas tendo por base o Modelo *TARGET* que fornece linhas orientadoras para a manipulação do clima motivacional.

Tabela 12: Clima motivacional segundo o modelo TARGET.

<i>Target</i>	<i>Mestria</i>	<i>Prática Pedagógica</i>
<i>Task</i>	As atividades de aprendizagem são desafiantes e diversificadas	Atividades com material diversificado (bolas, cordas, marcações), cooperação, registos, records e segundo o lema “Repetir sem repetir”
<i>Authority</i>	Alunos têm oportunidade de escolha das atividades de aprendizagem e assumir papéis de liderança	Em todas as aulas alguns alunos (diferentes) durante o aquecimento encontravam-se no centro do ginásio com o objetivo de enviar e receber o volante dos alunos que realizavam corrida à volta dos campos. Os alunos em alguns momentos puderam escolher entre duas tarefas (uma de caráter técnico e outra tático) mediante as dificuldades da equipa.
<i>Recognition</i>	<i>Feedback</i> fornecido em privado e baseado no progresso individual	Todas as semanas os resultados das tarefas para a competição eram partilhados apenas através dos portfólios de cada equipa. E foi entregue um diploma com um gráfico de evolução da equipa (Anexo 19). Durante os “time-outs” no decorrer das tarefas opinava sobre o desempenho e estratégias adotadas apenas com o par (treinador-jogador).
<i>Grouping</i>	Promoção de aprendizagens cooperativas e interação entre alunos, Grupos heterogéneos	Formação de equipas heterógenas no início da UD. Elaboração de tarefas onde os alunos jogavam de mão dadas, interagiam frequentemente e jogavam por objetivos comuns.
<i>Evaluation</i>	Baseado na mestria das tarefas, no indivíduo e no seu progresso individual, o professor fornece apoio	Nos portefólios registavam-se inúmeros aspetos individuais como os resultados dos testes de força desde o início do ano, pontos fortes e fracos no badminton, historial completo de resultados nas jornadas e estratégias utilizadas no decorrer das aulas.
<i>Time</i>	Tempo requerido e ajustado às capacidades individuais. A variedade no ritmo de aprendizagem é considerada	Elaboração de tarefas onde os alunos poderiam optar por diferentes conteúdos lecionados. Por exemplo, ter a oportunidade de pontuar através de diferentes gestos técnicos e escolher quais queriam recrutar e aprimorar. Enquanto professor também realizei adaptações no decorrer das aulas para responder às necessidades dos alunos, como substituir a raquete e volante por bolas e alterar zonas de pontuação no campo, em determinados alunos.

4.1.4. Avaliação

Todo processo educativo tem adjacente momentos de avaliação, sendo imprescindíveis em qualquer proposta de educação. Considero a avaliação um tema sensível, isto porque é um processo com uma subjetividade inerente. Guba e Lincoln (1981) consideram que a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Concordo plenamente com esta afirmação pois mais do que medir através de critérios fui sujeito a condicionantes éticas e pessoais nos processos avaliativos. Sendo que inevitavelmente tive dificuldade em analisar de forma independente os diferentes aspetos da natureza e desempenho dos alunos (Efeito de Halo).

Durante este ano letivo recorreu-se às três modalidades de avaliação: Diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo Simões et al. (2014) a avaliação diagnóstica (AD) permite realizar um prognóstico das principais características e domínio de novos conteúdos dos alunos. A avaliação formativa (AF) faculta-nos informações do desenrolar do processo de ensino aprendizagem, e deste modo permite adequar e adaptar as tarefas de aprendizagem. Por último, a avaliação sumativa (AS) providência informações sobre o domínio de objetivos previamente definidos, possibilitando realizar um balanço da evolução e da aquisição de competências fornece também um resumo da informação disponível e procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica – “Ponto de partida para um planeamento responsivo”

A AD é uma ferramenta importante pois permite-nos verificar se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar. Nas primeiras três semanas de aula realizou-se a AD das três primeiras modalidades a lecionar: ginástica de solo, futsal e voleibol. Isto permitiu

que numa fase inicial conseguisse avaliar não só a performance dos alunos nestas 3 modalidades, mas também aspetos direcionados para as atitudes, valores e saber estar no espaço da aula. Efetivamente foi vantajoso ter realizado esta avaliação em modalidades de carácter muito distinto no início do ano. A ginástica de índole mais individual permitiu-me, por exemplo, verificar a predisposição dos alunos enfrentarem os seus medos e ter uma base consistente do nível de desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos se encontravam (coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, força) ajudando-me a delinear um plano de ação no âmbito do desenvolvimento destas. O futebol e o voleibol sendo modalidades coletivas permitiram-me perceber valores como o respeito, comportamentos perante o fracasso e o sucesso, trabalho em equipa, capacidade de liderança, solidariedade e companheirismo em relação aos seus pares, *fairplay* e conhecimento específico das modalidades.

Esta avaliação realizada numa fase inicial do ano permitiu-me ter uma visão geral da turma que me possibilitou ter uma base para orientar a minha atuação nos 4 domínios transdisciplinares: Habilidades motoras, aptidão física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Durante o ano letivo realizou-se AD para todas as modalidades lecionadas com exceção de dança e algumas modalidades do atletismo como corrida de barreiras. Nas três primeiras modalidades seguiu-se a mesma lógica onde a escala de avaliação para cada conteúdo era de 0 a 3: 0 – Não executa; 1 – Executa um critério; 2 – Executa dois critérios; 3 – Executa três critérios. Nas primeiras três semanas percecionei verdadeiramente a complexidade e dificuldade do processo de avaliação, principalmente em contexto de avaliação direta. A pouca familiarização com as modalidades e com a turma associada à inexperiência e aos inúmeros constrangimentos de uma aula aos quais não estava habituado levaram a que estes primeiros momentos avaliativos fossem uma tarefa árdua. “Devo-me focar apenas num aluno e depois dar prioridade a outro?” e “Será que este critério foi cumprido na totalidade?” São exemplos de muitas das perguntas que me questionava numa fase inicial. Estas problemáticas associadas a outras como estar constantemente à procura dos nomes dos alunos e dos conteúdos nas folhas de registos ao mesmo tempo que

deveria estar a focar no desempenho destes levaram à decisão de gravar todos os momentos avaliativos a partir da terceira semana, algo que facilitou o processo e que o tornou mais objetivo e justo.

4.1.4.2. Avaliação formativa – “Perceção das fragilidades e dificuldades dos alunos longe de stress e ansiedade”

Segundo a perspetiva de Rothstein e Jacobsen (2006) a AF é determinante no desenvolvimento dos alunos, sendo um processo orientado para as aprendizagens tendo um papel relevante nas formas como os alunos se preparam e organizam ativamente para aprender melhor.

Progressivamente fui atribuindo maior importância a esta modalidade de avaliação pois possui uma natureza única, tendo por base um carácter sistemático e contínuo que permite ao professor adaptar as suas tarefas de aprendizagem possibilitando uma maior adequação das mesmas.

Em modalidades como ginástica de solo e voleibol foram realizados momentos formais de AF, através da criação de uma coreografia de grupo e de jogo formal respetivamente. Segundo Rosado & Silva (1999), deve-se evitar de todo recrutar os dados da AF como base para a classificação. Os mesmos autores ainda acrescentam que os alunos devem experienciar os momentos de AF sem elevados níveis de *stress* e ansiedade e com a ausência da pressão da classificação. De facto, a classificação em si era um fator de nervosismo e apreensão para a maioria dos alunos da turma, logo sempre que se realizavam tarefas mais formais como a coreografia de grupo em ginástica de solo tentava implementar um clima descontraído e não tanto centrado nos resultados obtidos. Isto levava uma certa abertura dos alunos que permitia que estes mostrassem as suas dificuldades não as tentando esconder, e que aceitassem o erro e o fracasso mantendo uma mentalidade positiva que não afetasse as suas *performances*.

“Tentei implementar um clima descontraído durante esta aula, e optei por não referir a palavra “avaliação” formativa, e quando me perguntavam se contava para a nota respondia que tudo o que faziam contava, mas relativamente à atividade o foco não deveria ser a nota.”

(RA 15, 26 de outubro de 2021)

Para além dos momentos de AF formais, é de salientar que esta modalidade de avaliação é realizada sistematicamente, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo sido realizada não só a nível individual mas também de grupo, por mim e pelos alunos. Alguns exemplos concretos das muitas estratégias de avaliação utilizadas no decorrer do ano foram as avaliações estilo *checklist* e qualitativas realizadas pelos alunos em relação ao seu desempenho no início das aulas de quinta-feira mediante gravações de jogo formal em voleibol, e dos colegas em badmínton avaliando numa escala de apreciação de três níveis tanto a execução das habilidades técnicas como comportamentos táticos. Deste modo a AF permitiu a auto e coavaliação.

Em relação a mim, o processo reflexivo diário constituiu um processo de AF contínuo nos diferentes domínios psicomotores, cognitivos e sócio afetivos e mediante as minhas conclusões organizei a turma e as tarefas, selecionando objetivos para as aulas.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa – “Um juízo globalizante”

A AS tem características muito peculiares, sendo que esta está associada ao “carimbar” os alunos com uma classificação, apesar de em alguns contextos isso não acontecer, foi o caso durante este ano letivo em todas as modalidades.

Segundo o Ministério da Educação (1992, p.3), “A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.” Sou a favor desta ideia, principalmente concordo com a expressão “juízo globalizante” que, segundo o meu entendimento remete para um processo com uma forte essência valorativa do avaliador. Deste modo, consciente da ansiedade e nervosismo que este

processo pode trazer aos alunos e da facilidade que, particularmente este modelo de avaliação pode ser recrutado como um instrumento de certificação social, devido à comparação e seriação de resultados, tentei ser o mais justo possível, tendo consciência que mesmo tentando poderei não o ter sido.

Efetivamente, o processo de atribuição de classificações foi um processo desgastante e talvez uma das partes do EP que dispensava de ter realizado, pois de certo modo a classificação é uma mera medida que pouco esclarece do processo e que para muitos alunos constitui a preocupação fundamental.

A classificação atribuída no final de cada período baseou-se em dois domínios, atitudes e comportamentos (15% da classificação) e conhecimentos e competências (85%) sendo este subdividido em trabalho de aula (25%) e momentos formais de avaliação (60%). Dentro das atitudes e comportamentos teve-se em conta a assiduidade/pontualidade, respeito, cumprimento de regras e responsabilidade; e no trabalho de aula o envolvimento, empenho, autonomia e cooperação. Lembro-me perfeitamente da primeira aula onde transmiti os critérios de avaliação de ter frisado que os 8 valores destes dois parâmetros de avaliação (15%+25%) eram “dados” e curiosamente os alunos, no geral, apresentaram um desempenho de excelência nestes no decorrer do ano.

4.1.5. Observações e Prática Reflexiva – “Rotura de um ciclo vicioso de informação”

Um aspeto que marcou positivamente este ano de estágio na minha EC foi a presença dos EE na maioria das aulas dos restantes elementos do núcleo. Efetivamente estive presente em todas as aulas dos meus colegas de estágio sempre que não houvesse sobreposição de horários devido à lecionação em outros agrupamentos de escolas. Isto permitiu-me exercitar a capacidade de observar, analisar e identificar diferentes aspetos numa aula como formas de organização, respostas dos alunos e postura do professor o que consequentemente promoveu mudanças no meu comportamento e aprimorou a minha atuação.

Considero que a presença nas aulas dos meus colegas foi algo muito favorável que de certo modo permitiu quebrar um ciclo vicioso de informação e práticas pessoais, levando-me a pensar e a agir também através de ideias e concepções diferenciadas adquiridas nestes momentos.

Durante o ano letivo foram definidas oito aulas de cada EE destinadas a momentos de observação formal, logo, uma vez que o núcleo de estágio era constituído por mim e mais três colegas, no total observei formalmente 24 aulas. Estas observações regiam-se por um método de observação de carácter mais tradicional onde prevalecia o julgamento intuitivo e o registo e análise de incidentes sem um instrumento, realizando anotações numa folha em branco. No entanto, as observações tinham focos de análise distintos tendo sido realizadas seis observações livres, seis com enfoque no ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma, seis relacionadas com o rentabilizar o tempo de aula e por fim seis destinadas à qualidade da instrução.

Após cada observação formal nas reuniões de NEP às terças-feiras de manhã, debatíamos e opinávamos em relação às nossas aulas e às dos colegas. Sem dúvida que eram momentos muito ricos que nos permitiam recolher informações do processo ensino-aprendizagem e perceber problemáticas e pontos fortes da nossa atuação segundo outros pontos de vista.

O processo reflexivo também foi algo que esteve muito presente durante este ano, sendo que o considero uma ferramenta imprescindível que permitiu orientar a minha atuação e consequentemente crescer enquanto professor e pessoa. “A reflexão é considerada um requisito fundamental da formação, porquanto possibilita ao estudante estagiário analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os seus desejos, valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional almejado” (Costa et al, 2013, p.1). Atualmente vivemos num mundo de mudanças rápidas e constantes cada vez mais evidentes. Deste modo cabe ao professor orientar os alunos com o objetivo de torná-los capazes de analisar situações complexas, diferentes e inesperadas, a promover a sua capacidade criativa e cognitiva na resolução de problemas,

tendo sempre em mente a inovação. A capacidade de reflexão e de (auto) questionamento surge como uma ferramenta imprescindível na promoção de um ensino centrado não só nos conhecimentos, mas também nas atitudes e valores. Na verdade, é necessário implementar-se um constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz (Carabetta Júnior, 2009).

O ato de refletir quer seja durante a ação quer seja antes/depois da ação, considero que foi algo que desenvolvi durante este ano intenso. Recorrendo ao exemplo das reflexões semanais requisitadas pelo PC. Inicialmente realizava reflexões muito descritivas focadas no que fazia e no que observava. No decorrer do tempo, de forma natural e fruto da necessidade de aprimorar a minha ação, comecei a emitir juízos de valores, a encontrar razões para justificar a minha prática, a procurar soluções face aos problemas impostos e até fui além do momento de ensino propriamente dito centrando-me, por exemplo, em aspetos éticos, sociais e morais. Esta reflexão mais “estratégica” foi um ponto-chave tendo representado um instrumento que deu origem a novas conceções e diferentes formas de agir mais fundamentadas e com mais intencionalidade.

Numa perspetiva pessoal considero que as observações e o ato reflexivo constituíram instrumentos que me permitiram compreender e analisar aprofundadamente a minha prática pedagógica e, de certo modo, torná-la num objeto de estudo, onde pesquisava e investigava constantemente para aprimorá-la.

5. Participação na escola e relação com a comunidade

A participação dos professores na escola não se restringe ao cumprimento das suas funções gerais como a preparação e leção de aulas. Para além das funções no âmbito do ensino, da gestão e da administração, o professor de EF também tem o dever de desempenhar um papel ativo na organização e planeamento de atividades no âmbito do Desporto Escolar e conceber, implementar e avaliar atividades de formação desportiva (Carreiro da Costa, 2002).

Segundo Nunes (1994) os professores de EF, para além do seu gosto pelas atividades desportivas, são caracterizadas como pessoas sociáveis, entusiastas, determinadas e com grande poder de iniciativa e de tomada de decisão.

Na verdade considero que a ligação entre o desporto e os professores de EF representa uma mais-valia para a comunidade. Sendo o desporto uma fonte de valores, de integração social, de promoção de confiança e autoestima e de superação; considero que a organização de atividades por pessoas que vibram e são apaixonadas por esta área poderão trazer benefícios para toda a comunidade escolar. Efetivamente no decorrer deste ano foram organizadas atividades onde participaram alunos, funcionários e professores, tendo-se implementado um clima festivo e de inclusão peculiar que na minha perspetiva deveu-se à energia contagiante e positiva característica dos professores do grupo disciplinar de EF.

O papel do professor de EF na comunidade não se limita às atividades desportivas. Durante este ano percecionei que este poderá também ter influência em outras áreas, particularmente no âmbito da educação sexual, da ecologia e da coesão e união de todos os intervenientes do contexto escolar.

A tabela seguinte sumaria as diferentes atividades organizadas pelo NEP e pelo grupo disciplinar de EF, referenciando os objetivos, funções dos EE e constrangimentos destas.

Tabela 13: Atividades realizadas durante o ano e respetivos objetivos, funções desempenhadas e constrangimentos.

Atividades	Objetivos	Funções	Constrangimentos
ERASMUS +	✓ Inserir alunos de Erasmus na comunidade da escola; ✓ Dar a conhecer jogos tradicionais portugueses a uma comunidade belga	✓ Em núcleo de estágio planeamos a atividade selecionando 8 jogos tradicionais e tratando da logística destes; ✓ Explicação e monitorização das tarefas	
Corta-mato, MegaKm e MegaSprinter	✓ Aumentar progressivamente a motivação para as atividades escolares, proporcionar vivências desportivas e incentivar para a prática do desporto; ✓ Convivência em grupo inculcando valores de <i>fairplay</i>, respeito e superação.	Corta-Mato: ✓ Supervisão e sinalização do percurso ✓ Fotografo MegaKm e MegaSprinter: ✓ Registo de Tempos	✓ Condições climatéricas que levaram ao adiamento e marcação em data posterior
Projeto de Educação Sexual	✓ Valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes; ✓ Promoção de transdisciplinaridade	✓ Definir uma data para a visualização do filme “Coach Carter”; ✓ Promover a transdisciplinaridade juntamente com disciplina de filosofia, onde debateram diferentes temas do filme	
Desporto Escolar	✓ Promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade e a estilos de vida saudáveis, valores e princípios associados a uma cidadania ativa.	✓ Divulgação do desporto escolar à turma	✓ Leque de modalidades disponíveis reduzido; ✓ Espaço limitado
Flashmob	✓ Proporcionar uma experiência agradável e inclusiva a todos os alunos da escola, promovendo a união de todos os agentes da escola ✓ Dar a conhecer diferentes estilos de dança e consequentemente promover o gosto por esta modalidade;	✓ Monitorizar e cativar alunos a participar na atividade; ✓ Orientar o processo ensinando os passos das coreografias aos alunos.	✓ Intervalos com pouca duração

5.1. ERASMUS +

Sensivelmente a meio do 1º período enquanto NEP foi-nos requisitado que organizássemos um conjunto de atividades para um grupo constituído por alunos portugueses e belgas, em prol do programa ERASMUS+. Este programa tem quatro prioridades transversais: inclusão e diversidade, a transição digital, a sustentabilidade ambiental e a participação democrática e cívica.

Segundo Liu (2009) o desporto tem demonstrado cada vez mais relevância na promoção da inclusão e da coesão social. Assim sendo, de modo que os alunos das diferentes nacionalidades se conhecessem melhor, estabelecessem laços de amizade e que os estudantes belgas vivenciassem um pouco da cultura de Portugal preparamos oito jogos tipicamente portugueses. Para além da elaboração do plano de atividades organizamos os participantes em duplas (um português e um belga) e cada membro do NEP ficou responsável pela explicação e monitorização de duas estações. No meu caso fiquei encarregue da corrida de pés atados e da corrida de sacos.

De facto, algo que me fascina no desporto é que este desempenha um papel de “linguagem universal”. Uma simples bola, corda ou lenço pode fazer com que pessoas de diferentes nacionalidades, religiões, classes sociais e idades comuniquem de uma forma peculiar através das regras dos jogos, dos movimentos característicos destes e da partilha do sucesso e fracasso com o grupo. Considero totalmente apropriado o planeamento de atividades desportivas no âmbito deste programa.

Foi uma atividade onde tive de comunicar maioritariamente em inglês, o que foi uma mais-valia pois no futuro poderão surgir circunstâncias para o fazer mais recorrentemente como a presença de um aluno que não domine a língua portuguesa numa das minhas turmas ou até a lecionação em outros países.

Implementou-se um clima favorável onde foi evidente a previsível rivalidade entre nacionalidades, principalmente no jogo da corda (cada equipa puxou uma corda em cada extremidade), porém no final do dia houve espaço para um convívio na biblioteca onde todos os elementos deste grupo

estabeleceram relações de proximidade partilhando curiosidades dos seus países e experiências.

Considero vantajoso a escola preocupar-se em realizar atividade deste âmbito, pois na minha perspetiva, promove o gosto e a curiosidade em os alunos aprenderem mais sobre outras culturas e em explorarem mais do nosso mundo que muito tem para oferecer.

5.2. Projeto de Educação Sexual

Segundo o *website* da EC, “o Projeto de Educação Sexual, faz parte do Projeto de Educação para a Saúde, trabalha os Afetos e educação para a sexualidade para todas as turmas da escola, com a dinamização de dez a doze horas de sessões sobre a sexualidade, quer ao nível fisiológico, quer ao nível dos afetos, dinamizadas por Técnicos Especializados.” É referido também que “fazem ainda parte atividades como a visualização de filmes relativos aos temas da sexualidade que fazem parte do plano da escola, seguidos de um debate”.

Em conjunto com PC foi definida uma data para a visualização do filme “*Coach Carter*”, sendo que esta deu origem a um debate numa das aulas da disciplina de Filosofia. Segundo Pombo (1994) deverá haver um trabalho frequente de cooperação entre professores, pois a partilha do saber, fruto das experiências e vivências próprias da profissão e das diferentes disciplinas poderá ser uma mais-valia, não se devendo menosprezar o apoio por parte dos diferentes departamentos curriculares que constituem a escola.

Na verdade, tal como já referi anteriormente, sou a favor da interdisciplinaridade, pois tal como Pacheco (1996) defende esta permite uma formação integrada procurando derrubar os “muros” e fronteiras entre as variadas disciplinas de modo a alcançar uma transdisciplinaridade, ou seja, a aquisição de conhecimentos de maneira holística e contextualizada. De certo modo, considero esta união entre a filosofia e a EF e entre o desporto e a Educação Sexual favorável, sendo que, como verificado, estes podem

complementar-se dando cada um o seu contributo para uma formação mais profunda e significativa dos alunos.

Em relação ao filme visualizado, foram focados temas como a gravidez na adolescência e o aborto. Considero que este filme é muito pertinente pois permite colmatar a falta de informação sobre a sexualidade na adolescência e sobre a intimidade e violência no namoro, permitindo que os alunos tenham uma base para refletirem sobre estas problemáticas.

Na perspetiva de professor considero que a existência de momentos para visualizar filmes poderá ser uma boa estratégia para aprofundar a formação dos alunos. Isto porque a partir destes é possível retirar várias aprendizagens e no caso do *“Coach Carter”* este vai além da Educação Sexual, focando temas como a disciplina, a persistência para alcançar objetivos, a mentalidade vencedora e sobretudo o papel do treinador, todos eles muito presentes no mundo do desporto e nas aulas de EF.

“É interessante observar o papel de pedagogo que o treinador adota neste filme, sendo curioso ele pedir aos atletas que assinassem um contrato, que exigia um comportamento adequado, notas boas em todas as disciplinas, entre outros aspetos, para terem autorização para jogar.”

(RA 55 e 56, 17 de fevereiro de 2022)

Foi interessante observar a postura e estratégias do protagonista (treinador) deste filme que foi além da obtenção de resultados desportivos. Este batalhou não só para a formação de atletas mas também de pessoas, promovendo todas as condições para que estes tivessem sucesso no futuro dentro ou fora do desporto. Sem dúvida que a visualização deste filme é vantajoso não só para os alunos e atletas, mas também para todos os treinadores, professores e pedagogos, pois faz-nos refletir e orientar a nossa atuação dentro de certas temáticas como a interação com os discentes e o que queremos atingir com estes.

5.3. Desporto Escolar

Segundo a Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto; Capítulo VII; Artigo 51.º; ponto 5: “(...) o Desporto Escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”

Sendo assim o Desporto Escolar (DE) representa uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento dos jovens, porém sinto que na EC este encontra-se subdesenvolvido. A EC apenas disponibiliza uma modalidade no DE, o voleibol, e poucas são as atividades organizadas neste âmbito, sendo que no decorrer do ano apenas se realizou alguns projetos complementares como o corta-mato, o *MegaKm* e o *MegaSprinter*, onde houve pouca aderência por parte dos alunos, o torneio interturmas na modalidade de futsal e o *flashmob* de dança.

Enquanto NEP sinto que podíamos ter explorado e proporcionado mais experiências aos alunos da escola, por exemplo através da expansão das modalidades disponíveis no DE e nos torneios, organizando atividades relacionadas com outras modalidades para além do futsal e do voleibol, focando também outras temáticas como o Desporto Adaptado, o Dia Europeu do Desporto na Escola e o DE sobre rodas, ensinando os alunos a andar de bicicleta e realizando percursos em parques próximos da EC.

Apesar de tudo, nas atividades organizadas, o NEP participou ativamente, exercendo funções relevantes como delimitação dos percursos do corta-mato, recolha das autorizações dos encarregados de educação, inscrição dos alunos nas provas agrupando-os por género e escalão, gestão de recursos alimentares para distribuição aos discentes, registos fotográficos e contribuindo com ideias e dinâmicas originais, sendo um exemplo a elaboração de uma moldura onde os alunos podiam tirar fotografias.



Figura 20: Moldura corta-mato.

No que diz respeito à relação entre o DE e a minha TR considero que esta foi positiva e penso que tive um papel influente tentando em vários momentos cativar, desafiar e envolver os alunos a participarem nas diversas atividades organizadas. Efetivamente a minha turma foi a mais representada no corta-mato, tendo 16 dos 25 alunos participado, e apesar de serem uma turma do 10º e terem competido com alunos do 12º destacaram-se, sendo que 3 alunos apuraram-se para a fase distrital. Para além disso algumas alunas demonstraram interesse em frequentar os treinos de voleibol do DE e a turma, no geral, participou ativamente no *flashmob* de dança.

5.4. Provas de Aferição 8º ano

As provas de aferição do 8º ano decorreram entre 17 e 27 de Maio. Enquanto NEP participamos na preparação e organização destas aquando das reuniões de ACP, sendo que ajudamos a recolher *t-shirts* que os alunos vestiram durante as provas e numa ocasião auxiliámos na montagem do espaço.

Enquanto EE considero que o aspeto mais relevante durante a realização destas provas foi a observação da atuação de diferentes professores mais experientes. Durante o EP, esporadicamente, assisti às aulas do PC e destas retirei inúmeras aprendizagens. Porém, apesar de ter permissão para assistir às aulas de outros professores ainda não tinham surgido oportunidades para tal.

As observações das provas de aferição permitiram-me analisar diferentes formas de trabalhar e aferir diversas dimensões do ensino, como a instrução, estratégias pedagógicas e interação com os alunos e a consequente resposta e comportamentos destes (Trindade, 2007). As provas de aferição tiveram um carácter de aplicação e de avaliação onde os professores guiaram a sua atuação através de “guiões” modelo, o que não permitiu uma análise mais profunda das estratégias e formas de agir dos professores. Durante as reuniões de departamento percecionei que todos os professores tinham conceções distintas, sendo que uns priorizavam a técnica em relação à tática e outros o oposto, e também percebi que havia professores que defendiam uma posição e postura menos presente e outros faziam denotar a sua presença de forma intensa. Sem dúvida que era vantajoso ter observado mais aulas dos restantes professores da EC, pois constituíam um grupo bastante heterogéneo com diferentes pontos de vista, através dos quais tinha muito a aprender e a refletir.

No decorrer da PES lecionei turmas do 2º, 6º e 10º ano, abrangendo o 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Apesar de breve, este contacto com o 8º ano (3º ciclo do Ensino Básico) enquanto observador, permitiu-me adquirir algumas bases e percecionar características desta faixa etária nos diferentes domínios transdisciplinares, sobretudo no socioafetivo e no motor.

5.5. Dia da Escola: *Flashmob*

No dia da EC foi sugerido pelo PC e organizado pelo grupo de disciplinar de EF um *flashmob* de esquemas coreográficos durante os intervalos do período da manhã. Foi uma atividade onde alunos de diversos anos escolares, funcionárias e até professores de outras disciplinas dançaram estilos coreográficos como o *tiriri* e o *Kuduro*.

Enquanto NEP estávamos confortáveis, pois foram estilos de dança lecionados durante as nossas aulas, sendo que tivemos uma presença ativa no auxílio e ensino dos esquemas coreográficos aos alunos. Fomos também muito dinâmicos e importantes no que diz respeito à participação dos alunos na

atividade, desafiando e provocando todos os alunos que se encontravam no espaço exterior da escola para se envolverem neste momento de interação, descontração e sobretudo de divertimento.

Os alunos das quatro turmas do NEP também participaram na atividade orientando os colegas das outras turmas e espalhando a mensagem de que esta estava a ocorrer.

O resultado deste *flashmob* surpreendeu-me pela positiva, sendo que conseguimos encher um espaço semelhante ao de um campo de futsal, com pessoas de diferentes funções e estatutos, porém naqueles vinte e dez minutos (intervalos da manhã) esses eram, de certo modo, indistinguíveis. Efetivamente, durante esta atividade os alunos interagiram com professores e funcionários como se se tratassem de amigos, e apesar de haver sempre um clima de respeito e “obediência”, estes estabeleceram uma relação de apreço, carinho e consideração.

Cardoso (2013) afirma que ser professor vai além do que ocorre entre as paredes de uma sala de aula. O professor não só ensina como também aprende com os alunos numa relação de complementaridade, confiança e afeto, sendo importante todos se sentirem ouvidos, respeitados e valorizados.

Na minha perspetiva o dia da Escola permite que a comunidade escolar se reúna e que se realizem diversas atividades que não só evidenciam a importância da instituição na comunidade como também promovem laços e conexões mais intensas de uma forma peculiar entre todos os membros da escola.

Foi agradável fazer parte da organização de uma atividade que juntou grande parte da escola, onde todos estavam com um sorriso no rosto e surpreendentemente coordenados.

5.6. Reuniões: Grupo de EF, Departamento, Conselho de turma e Intercalares

Durante a PES muitas foram as reuniões onde o NEP esteve envolvido, umas de carácter semanal como as reuniões do NEP e do grupo de EF e outras que ocorreram apenas uma vez em cada período como os conselhos de turma.

Cada uma destas reuniões demonstrou ser um espaço onde a reflexão, a procura de soluções para os problemas impostos e a partilha de novas ideias estiveram muito presentes, levando a discussões pertinentes em prol da prática pedagógica e dos alunos.

No decorrer do tempo fui-me sentido cada vez mais à vontade e integrado na comunidade escolar, sendo que numa fase mais adiantada do ano, de forma natural, a partilha de histórias, curiosidades e até angústias com outros agentes educativos tornaram-se constantes no dia-a-dia na escola. De um momento para o outro ajudava, era ajudado por outros professores, partilhando alguns dos documentos que havia elaborado no decorrer do MEEFEBS com outros docentes e tendo reflexões corrigidas por professores de outras áreas como português. De repente comecei a ser convidado para comer fatias de bolo de aniversário entre muitos professores da escola e também comecei a convidar funcionários para um confronto de voleibol ou badmínton.

Sem dúvida que estas reuniões permitiram estabelecer relações de proximidade com outros professores e a perceber não só como esta classe profissional trabalha e desempenha as suas funções, mas também a forma de interagir, de estar e ser desta. Curiosamente em quase todas as reuniões que participei houve momentos onde os professores dispersaram do foco e dos objetivos da reunião partilhando vivências e experiências pessoais tanto positivas tanto negativas. De certo modo, mesmo sendo uma pessoa mais reservada de natureza, sinto que estes momentos de partilha que estiveram muito presentes nas reuniões são favoráveis pois ajudam a que o grupo se conheça melhor e se torne mais coeso, o que consequentemente torna o trabalho em equipa mais produtivo.

Após finalizar este ano PES posso afirmar que me senti totalmente integrado na comunidade escolar, e apesar de apresentar uma postura mais retraída e pouco participativa nas reuniões, considero que o ambiente implementado nestas foi favorável, sendo que, pela minha percepção, os outros professores mais experientes não me viam como um EE mas sim como um colega de trabalho.

6. Desenvolvimento Profissional: Análise da competência adaptativa em estudantes estagiários: um estudo em unidades de ensino do voleibol

Resumo

A capacidade de o professor tomar decisões e realizar adaptações aquando do planeamento e a prática promove experiências mais enriquecedoras e aprendizagens mais significativas aos alunos. Deste modo, como a presente temática – Competência Adaptativa - está pouco desenvolvida na comunidade científica, esta investigação permite elucidar-nos sobre esta. Para isso, o estudo em questão procurou examinar a competência adaptativa de quatro estudantes estagiários, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com experiência na área do treino precedente ao ano de estágio. O estudo decorreu durante uma Unidade Didática de voleibol com duração de 5 semanas. A recolha de dados foi efetuada no decorrer do 2º período, gravando-se todas as aulas e analisando-se todos os planos de aula elaborados. A análise nos planos de aula teve por base a ferramenta “*track changes*” através da qual se sinalizaram todas as adaptações em diferentes práticas nucleares (Desenvolvimento do conteúdo, Apresentação da Tarefa, Supervisão e Monitorização, Gestão da Aula, Objetivos e Avaliação e Regras e Rotinas). A Unidade Didática ainda foi dividida em dois momentos para perceber as diferenças entre estes no que diz respeito às adaptações realizadas. Resultados: recolhemos 101 adaptações no total, sendo a prática nuclear mais evidente Desenvolvimento do Conteúdo (35,6%) e não se observou diferenças estatisticamente significativas no número de adaptações entre os dois momentos. Foi também possível observar que: i) Todos os EE realizaram mais adaptações no âmbito da prática nuclear Desenvolvimento do Conteúdo; ii) De uma forma global, a prática nuclear menos predominante foi Esclarecimento de Regras e Rotinas, iii) Todos os EE realizaram pelo menos uma adaptação de cada prática nuclear no decorrer da UD.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA ADAPTATIVA, CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEUDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, DESENVOLVIMENTO DO CONTEUDO.

Abstract

The teacher's ability to make decisions and adaptations during planning and practice promotes more enriching experiences and more meaningful learning for students. Thus, as this theme - Adaptive competence - is little developed in the scientific community, this research allows us to elucidate it. To this end, the study in question sought to examine the adaptive capacity of four preservice teachers, 3 male and 1 female, with experience in the area of training prior to the year of internship. The study took place during a 5-week Volleyball Teaching Unit. Data collection was made during the 2nd period, recording all classes and analyzing all lesson plans. The analysis of the lesson plans was based on the tool "track changes" through which all adaptations in different core practices (Content Development, Task Presentation, Supervision and Monitoring, Classroom Management, Objectives and Evaluation, and Rules and Routines) were flagged. The Teaching Unit was further divided into two moments in order to perceive the differences between them with regard to the adaptations made. Results: we collected 101 adaptations in total, the most evident core practice being Content Development (35.6%) and no statistically significant differences were observed in the number of adaptations between the two moments. It was also possible to observe that: i) all supervisors carried out more adaptations within the scope of the core practice Content Development; ii) in a global manner, the least predominant core practice was Clarification of Rules and Routines, iii) all supervisors carried out at least one adaptation of each core practice during the Teaching Unit.

KEYWORDS: ADAPTIVE COMPETENCE, PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, PHYSICAL EDUCATION, CONTENT DEVELOPMENT

Introdução

Este estudo de investigação-ação realizou-se no âmbito da UC de EP e está incluído na Área 3 respeitante à área de Desenvolvimento Profissional. De uma forma global, o objetivo do estudo vai ao encontro da análise da competência adaptativa dos quatro EE pertencentes ao NEP onde estava inserido.

O tema da Competência Adaptativa suscitou-me interesse pois, até ao momento da elaboração deste estudo, poucas são as investigações realizadas neste domínio e aquando da escolha da temática deste trabalho sentia que esta era relevante para potencializar a minha formação. Na verdade a investigação em torno deste tema surgiu da necessidade de auxiliar o processo de formação dos professores que conseqüentemente poderá melhorar o ensino da EF nas escolas. Muitos professores de EF focam-se na transmissão das tarefas e não propriamente no ensino das atividades, por vezes devido à falta de conhecimento. Efetivamente, o conhecimento e as decisões parecem estabelecer uma correlação positiva: quando o conhecimento aumenta, a quantidade e qualidade das decisões e adaptações também aumenta. Um estudo realizado por Iserbyt et al. em 2020, verificou que professores após serem sujeitos a um *workshop* sobre conhecimento de conteúdo de natação desenvolveram positivamente a sua capacidade adaptativa. O mesmo se verificou em outros estudos realizados em outras modalidades como badminton (Kim & Ward, 2020).

Segundo Kim et al. (2018), o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) está intimamente ligado às decisões e adaptações realizadas pelo professor aquando do planeamento e a prática no que concerne o conteúdo e as respetivas bases do conhecimento. Crum (2017) defende que é fulcral um professor de EF dominar várias áreas do conhecimento, porém considera que a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é a competência essencial para o bom desempenho de um professor de EF.

Crum (2017) ainda utiliza uma metáfora interessante onde refere que o professor precisa de “óculos” e “mapas” interpretativos. “Óculos” para analisar e fazer juízos de valores mediante o contexto em questão e “mapas” para definir o melhor caminho a traçar no âmbito da cultura do movimento, escolaridade e EF. Para este autor o CPC é base destes óculos e mapas interpretativos.

Seguindo o encadeamento do pensamento, Xie et al. (2021) acrescenta que se a capacidade adaptativa dos professores é um fator essencial no CPC dos professores deveria haver um maior foco neste âmbito tanto na formação inicial de professores estagiários que se encontram numa fase precoce de carreira como nos professores mais experientes que já se encontram em serviço, isto porque o ensino é um mundo complexo e repleto de mudanças tendo os professores de se adaptar a estas alterações constantes não só do conteúdo em si como também dos alunos.

A prática complementa-se com o processo reflexivo, e neste estudo este esteve bastante presente. Na verdade, autores como Ericsson et al. (1993) defendem que o desenvolvimento de professores competentes e “*experts*” é influenciado por uma prática deliberada que apenas poderá ser alcançada refletindo na ação e sobre a ação. Assim sendo é fundamental formar professores reflexivos que alterem o planeado no momento (reflexão na ação) e que antes e depois das aulas reflitam nas necessidades dos alunos e na sua atuação (reflexão sobre a ação) (Xie et al. 2021).

Com o objetivo de complementar e aprofundar os conhecimentos e literatura existentes, este estudo foi realizado em quatro turmas do 10º ano de escolaridade numa UD de voleibol, no formato em ensino por blocos. Os objetivos centrais deste são analisar a capacidade adaptativa de quatro EE e perceber como esta se desenvolve no decorrer do tempo.

Objetivo do Estudo

Este estudo procurou perceber, com recurso à reflexão na ação e sobre a ação, as adaptações realizadas aos planos de aula e a que nível nuclear essas adaptações se enquadram. Deste modo, aferiu-se a competência adaptativa de diferentes EE em diversas práticas nucleares, sendo possível retirar algumas conclusões. Assim sendo, foram dois os objetivos de investigação que defini para este estudo:

Q1 – Analisar o perfil de competência adaptativa dos EE.

Q2 – Verificar a evolução da competência adaptativa dos EE no decorrer do tempo.

Metodologia

Desenho de Estudo

Do ponto de vista dos objetivos esta investigação assume-se como um estudo maioritariamente de carácter descritivo baseado nas adaptações identificadas nas 59 sessões (tempos de 50 minutos) lecionadas por quatro EE. Teve também por base uma visão epistemológica naturalista tendo ocorrido num contexto real de prática pedagógica.

Este estudo não só pretende descrever os resultados obtidos como também estabelecer possíveis relações entre estes

Contexto e Participantes

Contexto. Este estudo ocorreu numa EC em contexto de PES inserida no MEEFEBS, tendo participado todos os elementos do NEP. É importante destacar que o estudo teve lugar no início do 2º Período, sendo que os EE já estavam

familiarizados com a turma e com o ambiente de sala de aula. Os EE também frequentaram no ano transato ao EP diversas UC de Didáticas Específicas relativas a diferentes modalidades inclusive voleibol, logo possuíam uma base consistente que os auxiliou durante a lecionação no decorrer do ano letivo.

De modo a se enquadrarem com o tema, os EE participaram numa ação de formação sobre Competência Adaptativa, sendo que a experiência e enquadramento dos EE com o tema era nulo até então.

O principal objetivo desta sessão foi preparar os EE para a recolha e análise dos dados de forma autónoma, tendo sido realizada uma exposição do protocolo de codificação (Práticas nucleares, Modificação/Refinamento, e Adequado/Inadequado) e uma componente prática com exercícios modelo para confirmar e verificar que os participantes da sessão estavam aptos e familiarizados com o tema.

Durante a PES cada EE lecionou 3 sessões por semana: 1 aula de 50 minutos (1 sessão) e 1 aula de 100 minutos (2 sessões). Cerca de 90 alunos participaram nas aulas dos 4 EE. De modo a perceber a evolução dos EE no decorrer da UD, esta foi dividida em dois momentos, sendo que na totalidade o EE A lecionou 16 sessões, o B e C 14 sessões e o D 15 sessões:

Tabela 14: Número de sessões correspondentes a cada momento do estudo.

EE	1º Momento	2º Momento
A	8 Sessões	8 Sessões
B	6 Sessões	8 Sessões
C	6 Sessões	8 Sessões
D	8 Sessões	7 Sessões

Participantes. Dos 4 intervenientes deste estudo, 3 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino sendo a média de idades $\pm 23,8$ anos. Aquando da

elaboração deste estudo todos encontravam-se a frequentar o segundo ano do MEEFEBS no ano letivo de 2021/2022, sendo que os 4 lecionavam turmas do 10º ano de escolaridade. Quando os EE se encontravam a lecionar voleibol nas suas turmas do 10º ano (turmas residentes), estes lecionaram também em outras turmas de diferentes ciclos de ensino (2º e 6º anos) promovendo uma melhor preparação e formação destes. Todos possuem experiência desportiva passada tanto como atletas como treinadores, sendo que um deles possui experiência prévia especificamente no voleibol.

Procedimentos

A fim de dar resposta às questões e objetivos do estudo optou-se por gravar todas as sessões para posterior análise de cada EE.

Em NEP foi decidido que cada EE recolhia os dados correspondentes à sua turma e após essa recolha os dados foram-me enviados. Numa fase inicial, todos os EE realizaram anotações nos próprios planos de aula, através da ferramenta “*track-changes*” após as aulas e visualização da gravação destas. Mediante os registos nos planos de aula foram preenchidas “folhas modelo”, em formato *excel*, facultadas pelo PO. Após a recolha de todos os dados estes foram analisados na totalidade por mim.

Protocolo de codificação. O protocolo de codificação teve por base a resposta a 3 questões centrais:

1. Qual é a prática pedagógica central em evidência na adaptação?
2. É uma modificação ou refinamento?
3. Relativamente ao último plano de aula é, ou não, apropriada?

No âmbito da primeira questão, a codificação das adaptações foi realizada tendo por base 6 práticas nucleares, sendo este protocolo proposto por Ward (2020).

Tabela 15: Práticas Nucleares do estudo, características e exemplos práticos.

Prática Nuclear	Características	Exemplos
Desenvolvimento do conteúdo	Alterações na complexidade da tarefa; erros e correções;	“À medida que os alunos estivessem familiarizados com a tarefa, sugeria para reduzirem o número de auto passes antes de enviarem a bola para o outro lado.” e “Obrigatoriedade de jogada a 3 toques.”
Apresentação da Tarefa	Modificação do papel/grau de envolvimento na apresentação da tarefa; instrução; Demonstração; Questionamento	“Enalteci as componentes críticas dos exercícios, de forma a aperfeiçoar os desempenhos das equipas.” e “Utilizava o quadro para realizar alguns esquemas, mostrar figuras e recorrer à demonstração de pequenas jogadas”.
Supervisão e Monitorização	Padrão de Supervisão; <i>Feedback</i>	“Palavras-chave LEVANTA” e “Recorri ao fornecimento de <i>feedbacks</i> positivos e construtivos, dada a frustração e desmotivação que alguns discentes evidenciavam”
Gestão da Aula	Organização dos espaços, tempos e logísticas; gestão de comportamento (proactiva e reativa)	“Optei por fazer a tarefa em equipas e não a pares de modo a evitar que houvesse muitas bolas a circular” ; “A ausência de alguns alunos levou a que forma-se grupos de 2”.
Objetivos e Avaliação	Objetivos da aula; Avaliação formativa/sumativa; repetição dos objetivos no encerramento da aula	“Referia a importância da adoção da posição base, para que a atuação sobre a bola fosse efetuada rapidamente e no tempo certo.” e “Avisei os alunos de que iria realizar uma Avaliação Formativa, de modo a perceber se estes se encontram dentro dos parâmetros para progredir para a próxima etapa de aprendizagem (3ª Etapa).”
Regras e Rotinas	Sinais; Regras de Comportamento; Rotinas de balneário	“Comportamentos inadequados corresponderão como falta e, consequentemente, punição com 1 ponto para a sua equipa” e “Além de valorizar a pontualidade dos discentes, comecei a punir os elementos que não realizavam a corrida inicial, com uma perda de dois pontos para as suas equipas.

Em relação à segunda questão. As adaptações também foram classificadas como modificação ou refinamento. A modificação está relacionada com uma adição, remoção e/ou alteração que altera o foco e a intenção da prática central, sendo um exemplo “Referia que sempre que a bola não fosse enviada com sucesso para o campo adversário, o aluno em causa voltava a repetir o gesto técnico passe de dedos, até que este fosse bem conseguido.” O refinamento é referente a uma adaptação que mantém a intenção central da tarefa mas que a torna mais precisa e detalhada através de pequenos detalhes, metáforas, adição de palavras, adoção de uma linguagem diferente e/ou com mais nuances, como “Mencionava o número de minutos que faltavam para acabar o jogo, para dar motivação extra”.

Por fim, foi analisado se as adaptações eram apropriadas ou inapropriadas. A classificação neste âmbito teve uma ligação estreita com o resultado, tendo por base aspetos como o processo reflexivo, a estrutura e sequenciação do conteúdo e os objetivos, em relação ao plano anterior.

Análise dos dados

O tratamento e análise dos dados foram realizados através do programa SPSS, versão 27. Foi realizada uma análise descritiva dos dados, com o objetivo de verificar a frequência e práticas nucleares das adaptações por cada EE nos dois momentos e na totalidade da UD, registadas nos planos de aula. Uma vez que a amostra era reduzida foi ainda realizado o Teste de *Wilcoxon* (teste não paramétrico) de modo a encontrar diferenças significativas no número de adaptações realizadas nos dois momentos pelos EE. O nível de significância foi estabelecido em $\alpha < 0,05$.

Resultados

Geral

Os 4 estudantes estagiários fizeram um total de 101 adaptações nas seis categorias base. A frequência das adaptações feitas nas diferentes práticas nucleares da mais para a menos frequente foram: Desenvolvimento do conteúdo (n=36); Apresentação de tarefas e Supervisão e monitorização ativa (n=16); Gestão (n=14); Objetivos e Avaliação (n=10) e por fim Esclarecimento de regras e rotinas (n=9). A distribuição das adaptações sugere que nem todas as adaptações das diferentes categorias base foram realizadas com a mesma frequência. Algumas categorias foram adaptadas com mais facilidade com destaque para o desenvolvimento do conteúdo. Por outro lado, as categorias de Objetivos e Avaliação e Esclarecimento de regras e rotinas foram as menos adaptadas.

Tabela 16: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares na totalidade.

EE	Desenvolvimento do Conteúdo	Apresentação de tarefas	Supervisão e monitorização ativa	Gestão	Objetivos e avaliação	Esclarecimento de Regras	Total
A	8	6	6	1	4	3	28
B	10	1	2	10	2	2	27
C	8	7	4	2	3	3	27
D	10	2	4	1	1	1	19
Total	36	16	16	14	10	9	101

1º Momento

No 1º momento os 4 EE realizaram um total de 54 adaptações nas seis categorias base. A frequência das adaptações feitas nas diferentes práticas nucleares da mais para menos frequente foram: Desenvolvimento do Conteúdo (n=22), Apresentação de Tarefas e Gestão (n=8), Regras e Rotinas (n=7), Objetivos e Avaliação (n=5), e por fim Supervisão e Monitorização Ativa (n=4).

Tabela 17: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares no 1º momento.

EE	Desenvolvimento do Conteúdo	Apresentação de tarefas	Supervisão e monitorização ativa	Gestão	Objetivos e avaliação	Esclarecimento de Regras	Total
A	4	2	1	1	1	2	11
B	6	1	0	6	1	1	15
C	3	5	1	0	2	3	14
D	9	0	2	1	1	1	14
Total	22	8	4	8	5	7	54

2º Momento

No 1º momento os 4 EE realizaram um total de 47 adaptações nas seis categorias base. A frequência das adaptações feitas nas diferentes práticas nucleares da mais para menos frequente foram: Desenvolvimento do Conteúdo (n=14), Supervisão e Monitorização Ativa (n=12), Apresentação de Tarefas (n=8), Gestão (n=6), Objetivos e Avaliação (n=5), e por fim Regras e Rotinas (n=2).

Tabela 18: Quantidade de adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares no 2º momento.

EE	Desenvolvimento do Conteúdo	Apresentação de tarefas	Supervisão e monitorização ativa	Gestão	Objetivos e avaliação	Esclarecimento de Regras	Total
A	4	4	5	0	3	1	17
B	4	0	2	4	1	1	12
C	5	2	3	2	1	0	13
D	1	2	2	0	0	0	5
Total	14	8	12	6	5	2	47

É de destacar que 53,5% (n=53,5) das adaptações foi realizado no 1º momento e 43,5% (n=47) foi realizado no 2º.

No geral a média das adaptações realizadas pelos 4 EE foi de 25,3, sendo que os EE A (n=28), B e C (n=27) realizaram um número de adaptações superior

a esta e o EE D (n=19) inferior. A diferença do número adaptações entre o EE que realizou mais e o que realizou menos foi de 9 (8,9%).

No 1º momento a média de adaptações realizadas foi de 13,5 e no 2º momento 11,8. É possível verificar que no 1º momento não houve grandes diferenças na quantidade de adaptações realizadas pelos diferentes EE, sendo que a diferença entre o EE que realizou mais e o que realizou menos foi 4 (7,4%). No entanto, no 2º momento essa diferença foi mais díspar tendo sido 12 (25,6).

Tabela 19: Médias e Percentagens correspondentes à quantidade de adaptações realizadas na totalidade, no 1º momento e no 2º momento.

	1º Momento			2º Momento			Geral		
EE	N	%	Média	N	%	Média	N	%	Média
A	11	20,4	13,5	17	36,2	11,8	28	27,7	25,3
B	15	27,8		12	25,5		27	26,7	
C	14	25,9		13	27,7		27	26,7	
D	14	25,9		5	10,6		19	18,8	
Total	54	100		47	100		101	100	

Práticas Nucleares Detalhadas

Todos os EE realizaram mais adaptações no âmbito da prática nuclear Desenvolvimento do Conteúdo, sendo efetivamente a prática nuclear que no total representou a maior fatia de adaptações (35,6%). O EE B realizou em igual quantidade adaptações no âmbito do Desenvolvimento do Conteúdo e da Gestão, realizando 10 adaptações em cada prática nuclear (37%).

Relativamente às práticas nucleares que revelaram menos adaptações, estas variaram entre os EE. Em relação ao EE A e ao C esta foi a Gestão, sendo que o primeiro realizou apenas 1 adaptação e o segundo 2, correspondendo a 3,6% e 7,4% do total das adaptações realizadas por estes EE, respetivamente. No que diz respeito ao EE B este realizou apenas 1 adaptação no âmbito da apresentação de tarefas (3,7%) e o EE D também realizou apenas 1 adaptação

em 3 práticas nucleares distintas, sendo estas Gestão, Objetivos e Avaliação e Esclarecimento de regras e rotinas, correspondendo cada adaptação a 5,3%.

É de salientar que todos os EE realizaram adaptações relativas a todas as práticas nucleares. A prática nuclear que correspondeu a uma parte mais reduzida das adaptações foi Esclarecimento de Regras e Rotinas, representando 8,9% do total das adaptações.

Tabela 20: Adaptações realizadas nas diferentes práticas nucleares detalhadas.

<i>Categoria</i>	<i>A (N)</i>	<i>A (%)</i>	<i>B (N)</i>	<i>B (%)</i>	<i>C (N)</i>	<i>C (%)</i>	<i>D (N)</i>	<i>D (%)</i>	<i>Total (N)</i>	<i>Total (%)</i>
<i>Desenvolvimento do conteúdo</i>	8	28,6	10	37,0	8	29,6	10	52,6	36	35,6
<i>Apresentação de tarefas</i>	6	21,4	1	3,7	7	25,9	2	10,5	16	15,8
<i>Supervisão e monitorização ativa</i>	6	21,4	2	7,4	4	14,8	4	21,1	16	15,8
<i>Gestão</i>	1	3,6	10	37,0	2	7,4	1	5,3	14	13,9
<i>Objetivos e Avaliação</i>	4	14,3	2	7,4	3	11,1	1	5,3	10	9,9
<i>Esclarecimento de regras e rotinas</i>	3	10,7	2	7,4	3	11,1	1	5,3	9	8,9

Variação das adaptações do 1º para o 2º momento

Através da tabela podemos constatar que houve uma redução no número de adaptações do 1º para o 2º momento, em 3 práticas nucleares: Desenvolvimento do Conteúdo, Gestão e Esclarecimento de Regras e Rotinas. A Apresentação de Tarefas e Objetivos e Avaliação não sofreram qualquer alteração. Em relação à Supervisão e Monitorização Ativa esta sofreu um grande

crescimento tendo o número de adaptações triplicado do momento inicial para o final.

No total houve um ligeiro decréscimo no número de adaptações de um momento para o outro.

Tabela 21: Variação no número de adaptações entre os dois momentos.

Categorias	1º Momento primeiro bloco	2º Momento Segundo bloco	Variação
<i>Desenvolvimento do conteúdo</i>	22	14	-36,4
<i>Apresentação de tarefas</i>	8	8	0,0
<i>Supervisão e Monitorização ativa</i>	4	12	200,0
<i>Gestão</i>	8	6	-25,0
<i>Objetivos e Avaliação</i>	5	5	0,0
<i>Esclarecimento de regras e rotinas</i>	7	2	-71,4
<i>Total</i>	54	47	-13,0

Verificou-se que $\text{sig}=0,465$, logo é possível afirmar que o número de adaptações realizadas pelos EE não se alterou significativamente do 1º para o 2º momento.

Tabela 22: Resultados do teste não paramétrico wilcoxon entre os dois momentos.

Momento	Média+-Dp	Z	Sig
1º	13,5+-1,7	-0,730	0,465
2º	11,8+-5,0		

Modificação ou Refinamento

Através da visualização da tabela é possível verificar que no total o número de modificações ($n=55$) foi superior ao de refinamentos ($n=46$). Por um lado, os EE A e C realizaram mais modificações que refinamentos. Por outro lado, verifica-se o contrário com os restantes EE (B e D).

Tabela 23: Quantidade de modificações e refinamentos dos 4 EE.

EE	Modificação	Refinamento
A	9	19
B	17	10
C	12	15
D	17	2
Total	55	46

Apropriado ou Inapropriado

Verificou-se que a grande maioria das adaptações foram classificadas apropriadas (n=96), inclusivamente um dos EE (D) não realizou adaptações inapropriadas. O valor máximo de adaptações inapropriadas registado por um EE foi 3 (B).

Tabela 24: Quantidade de adaptações apropriadas e não apropriadas dos 4 EE.

EE	Apropriado	Inapropriado
A	27	1
B	24	3
C	26	1
D	19	0
Total	96	4

Discussão

Através dos resultados obtidos é importante perceber até que ponto conseguimos dar resposta aos objetivos delineados. Relativamente à primeira questão que vai ao encontro da análise do perfil de competência adaptativa dos EE foi possível perceber que:

- I. Todos os EE realizaram mais adaptações no âmbito da prática nuclear Desenvolvimento do Conteúdo;

- II. De uma forma global, a prática nuclear menos predominante foi Esclarecimento de Regras e Rotinas;
- III. Todos os EE realizaram pelo menos uma adaptação de cada prática nuclear no decorrer da UD;
- IV. A grande maioria das adaptações foram apropriadas e, apesar de a diferença ser pequena, houve mais modificações do que refinamentos.

A capacidade adaptativa dos quatro EE evidenciou-se semelhante não havendo uma divergência significativa do número de adaptações entre os EE, sendo que, como se verificou, entre o EE que realizou mais adaptações e o que realizou menos a diferença foi de 9 adaptações (8,9%). Uma possível explicação para a semelhança neste âmbito poderá ir ao encontro de todos os EE terem experiência prévia enquanto atletas e treinadores e também terem frequentado as mesmas UC na mesma instituição (FADEUP) no ano anterior, inclusive UC relacionadas com voleibol. Segundo a literatura a experiência está intimamente ligada à capacidade adaptativa, sendo que quando um professor é mais experiente tem mais facilidade em realizar adaptações (Xie & Ward, 2021). O mesmo se verifica com o conhecimento do conteúdo e a capacidade de realizar adaptações (Kim & Ward, 2020).

Em relação ao segundo objetivo: verificar a evolução da competência adaptativa dos EE no decorrer do tempo, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas do 1º momento para o 2º, podemos comentar os resultados obtidos:

Desenvolvimento do conteúdo - Decresceu 36,4% possivelmente devido à maior introdução de novos conteúdos numa fase inicial, o que levava a uma maior dificuldade dos alunos e consequentemente a um maior número de erros e correções. Acrescento que a resposta dos alunos é algo que se tornava cada vez mais previsível no final da UD, o que levava a menos adaptações na complexidade das tarefas.

Apresentação de tarefas - Não sofreu alterações o que poderá traduzir-se num constante recurso à demonstração e questionamento por parte dos EE durante a UD e também a instrução poderá não ter sofrido grandes alterações.

Supervisão e Monitorização - Sofreu um acréscimo significativo de 200%. Isto leva-me a pensar que os EE mais para o final da UD estavam mais familiarizados com a modalidade o que levou a que se sentissem mais confortáveis em transmitir *feedback* e verificar aspetos que no início da UD não eram capazes.

Gestão – O decréscimo de 25% para além de uma possível atitude mais apropriada por parte dos alunos no final da UD, poderá ser fruto de uma estabilização da situação pandémica (*covid-19*), sendo que, de uma forma geral, houve menos faltas em todas as turmas o que consequentemente poderá ter levado a menos adaptações em termos logísticos.

Objetivos e avaliação – Não houve alterações, porém é de salientar que os valores em ambos os momentos são reduzidos.

Esclarecimento de regras e rotinas – Houve uma redução considerável de 71,4%. Uma explicação para isto poderá ir ao encontro de as rotinas e regras serem implementadas nas primeiras aulas da UD e os alunos terem cumprido com estas e não ter sido necessário realizar tantas adaptações neste âmbito na segunda metade da UD.

A competência adaptativa dos EE está relacionada com a tomada de decisão e reação destes face à situação ou contexto da aula, incluindo os alunos, a resposta destes e recursos como o espaço e equipamentos (Xie et al., 2021). Deste modo, podemos afirmar que esta competência depende de muitas variáveis que poderão ir além da experiência e do conhecimento do conteúdo dos EE. Porventura a competência adaptativa não é uma capacidade inata, sendo que as vivências e o domínio das modalidades dos EE são pontos-chave para o desenvolvimento desta.

Conclusão

Com este estudo foi possível averiguar que os EE presentes neste estudo apresentaram um perfil no âmbito da competência adaptativa semelhante, sendo que a prática nuclear Desenvolvimento do Conteúdo foi a mais prevalente nas adaptações dos 4 EE e não houve uma grande discrepância no número de adaptações realizadas por estes. Verificou-se também que os EE A, C e D demonstraram maior afinidade perante práticas nucleares como Apresentação de Tarefas e Supervisão e Monitorização Ativa, contudo o mesmo não se verificou com EE B que para além do Desenvolvimento do Conteúdo teve maior predisposição para realizar adaptações no âmbito da Gestão.

A idade e experiência dos EE no momento do estudo não variavam muito, tendo estes uma base similar de conhecimento e vivências na modalidade. Considero que as parecenças referidas anteriormente traduziram-se em semelhanças na Competência Adaptativa dos EE, comprovando o que a literatura refere: O conhecimento do conteúdo e a experiência estão associadas à Competência Adaptativa.

Verificaram-se adaptações em todas as práticas nucleares: Desenvolvimento do Conteúdo (35,6%), Apresentação de Tarefas e Supervisão e Monitorização Ativa (15,8%), Gestão (13,9%), Objetivos e Avaliação (9,9%), e por último Esclarecimento de Regras e Rotinas (8,9%).

Concluiu-se ainda que não existiram diferenças estatisticamente significativas do 1º momento para o 2º momento, possivelmente devido à curta duração do estudo.

Por fim, é relevante apresentar algumas limitações encontradas ao longo deste estudo. Na minha perspetiva, a principal vai ao encontro da reduzida amostra em causa, sendo apenas constituída por 4 EE. A meu ver não nos permite retirar conclusões significativas.

A curta duração do estudo (5 semanas) associada à lecionação de apenas uma modalidade durante este período dá-nos uma perspetiva limitada. Uma

recomendação para estudos futuros poderá consistir no alargamento do período de investigação e inserir modalidades de diferente natureza (modalidades individuais, coletivas, invasivas, não-invasivas).

Até à data poucos são os estudos na área da Capacidade Adaptativa não havendo valores de referência para análises comparativas. Sugere-se que se realize mais investigações sobre este tema, sendo que é impactante no que diz respeito ao desempenho dos professores e à consequente resposta dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Iserbyt, P., Coolkens, R., Looockx, J., Vanluyten, K., Martens, J., & Ward, P. (2020). Task adaptations as a function of content knowledge: A functional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(4), 539-550.
- Kim, I., & Ward, P. (2020). Changes in the content development and adaptive competence of teachers following a specialized content knowledge workshop. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 626-634.
- Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W., & Curtner-Smith, M. (2018). The influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: An evidence-based practice for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 133-143.

Xie, X., Ward, P., Chey, W. S., Dillon, L., Trainer, S., & Cho, K. (2021). Developing Preservice Teachers' Adaptive Competence Using Repeated Rehearsals, Opportunities to Reflect, and Lesson Plan Modifications. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-9.

7. Crescimento enquanto profissional e pessoa

Neste momento encontro-me a ínfimos passos de me tornar apto para uma das profissões que considero mais ilustre e sublime da atualidade e a oportunidade que tive de desempenhar funções enquanto professor durante um ano letivo inteiro constitui um motivo de orgulho para mim. Enquanto EE sempre priorizei o processo, as condições que conferia aos alunos e a evolução destes em relação ao produto e resultados como as classificações que lhes atribuía. Essa visão não muda em relação a mim e a esta jornada do EP. Independentemente da classificação que irei obter e do título que me irá permitir lecionar EF em todos os anos de escolaridade, tenho consciência que o que levarei para a vida serão as experiências e vivências que este ano me proporcionou e o quanto contribuiu para o meu crescimento.

Na verdade, nunca gostei de ser o centro das atenções e de me expor em demasia perante as outras pessoas. Ao fim de 101 sessões de cinquenta minutos com a TR e mais cerca de cinquenta com as restantes, ninguém diria. No decorrer destes dez meses muitas foram as capacidades recrutadas para cumprir com a minha função desde a capacidade de me relacionar com os outros, autonomia, assertividade, espírito de iniciativa, planeamento, coordenação, organização, assumir responsabilidades, tomar decisões, hábitos e métodos de pesquisa, rigor ético e de cidadania, capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita...Sim foram muitas e ainda podia continuar com a lista. Efetivamente ser professor ultrapassa a comum conceção da transmissão de conhecimento e um dos conselhos que daria a qualquer pessoa é que durante a sua vida procura-se vivenciar e destinar algum do seu tempo a ajudar alguém ou um grupo a aprender e sobretudo a crescer. Sem dúvida que esta experiência permitiu-me ir além das minhas capacidades e descobrir novas potencialidades. Com efeito, numa fase precoce do EP, sentia que todas as capacidades que refiro anteriormente encontravam-se subdesenvolvidas em mim. Agora após enfrentar todas as adversidades que cruzaram o meu caminho considero que poucas são as competências transversais mencionadas que constituem pontos fracos na minha pessoa.

8. Conclusão

Como seria um mundo sem professores? Uma caverna sem luz, um mar agitado, uma ilha com muitos tesouros por encontrar, um mundo a preto e branco sem encanto. O professor é a lanterna que permite explorar novos caminhos nessa caverna, a embarcação que permite prosseguir nesse mar, é o mapa com os “X” no local desses tesouros e é a profissão que dá cores à vida e a torna mais bonita.

Certamente os professores têm o poder de acompanhar e orientar os seus alunos para a vida, ajudando-os a traçar o seu futuro, a descobrir paixões e talentos, a dissipar as suas angústias e medos, nunca desistindo destes apesar das adversidades e sobretudo, como referi anteriormente, a tornar a vida destes mais bonita.

Considero-me uma pessoa de memória curta, porém houve um filme que me marcou e que certamente não irei esquecer facilmente – “Como Estrelas na Terra”. De certo modo, foi uma obra cinematográfica de referência sob a qual regi a minha atuação durante este ano. Esta retrata a vida de uma criança de nove anos que sofre de dislexia. Devido a esta condição este era marginalizado, e apesar do seu talento surpreendente para as artes, este tornou-se um menino desmotivado e cabisbaixo. Porém tudo mudou quando um professor substituto entrou na sua vida. Este percebeu a condição deste jovem e, apesar das dificuldades, nunca desistiu dele aproximando-se do seu mundo e ajudando-o a superar as suas dificuldades. Após meses de trabalho estabeleceu-se uma forte relação professor-aluno e a criança que antes estava deprimida, voltou a querer aprender e a ver tudo o que o rodeava de forma mais positiva.

Apesar de ser uma obra dramatizada pode-se retirar aprendizagens valiosas no âmbito do ensino, porém a principal lição de vida que apreendi foi a influência que um professor pode ter na vida dos jovens, tendo vivenciado isso em primeira pessoa neste ano de estágio. No final de contas o que verdadeiramente importa são os alunos, como os fazemos sentir nas nossas aulas e como os ajudamos a enfrentar as adversidades impostas nas suas vidas.

Finalizando este ano de EP sinto-me orgulhoso. Orgulhoso do meu crescimento e das experiências, aprendizagens, sorrisos e alegrias que proporcionei aos meus alunos. Estes dez meses foram, sem dúvida, uma jornada transcendente que superou de todo as minhas expectativas, onde, sempre acompanhado pelo NEP, fizemos algo com muito significado – mudar a vida destes jovens para melhor.

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2012). Educação dos Sentidos e Mais... 9. ed. Campinas, SP: Verus Editora.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivation climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2019). As teorias da aprendizagem e seus papéis no ensino. *Preparando os professores para um mundo em transformação*, 34-74.
- Carabetta Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 580-586.
- Cardoso, J. R. (2013). O professor do futuro. *Lisboa: Guerra e paz*. Lisboa, 37
- Carreiro da Costa, F. (2002). Formação de Professores: perfil e competências do professor de Educação Física. *Cultura e Contemporaniedade na Educação Física e no Desporto. E Agora*, 102-105.
- Cohen, W. A. (2009). Drucker on leadership: New lessons from the father of modern management. John Wiley & Sons.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3).
- Côté, J., Bruner, M., Erickson, K., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2010). Athlete development and coaching. *Sports coaching: Professionalisation and practice*, 63, 84.

- Cruz, M. M. S. (2008). FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, (13).
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education Review*, 17(3), 353-378.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Flores, A., & Universidade do Minho. (1997). *Problemas e necessidades de apoio-formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In Tavares, F. (2015). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. (2 ed.) Porto: Editora FADEUP, 246
- Goldani, A., Togatlian, M. A., & Costa, R. D. A. (2010). Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola. *Rio de Janeiro: Epapers*, 9-36.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P.M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-27.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass, 1-23.
- Henriques, G. N. C. (2018). *O que é ser um bom professor? Concepções de alunos e docentes do 1.º CEB* (Doctoral dissertation), 39.

- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina
- Joaquim, N. D. F., Boas, A. A. V., & Carrieri, A. D. P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, 39, 351-365.
- Liu, Y. D. (2009). Sport and social inclusion: Evidence from the performance of public leisure facilities. *Social indicators research*, 90(2), 325-337.
- Longo, H. I. (2001). A aula dialogal na prática. In *Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia.*, Porto Alegre.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive medicine*, 56(2), 152-161.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 53-85.
- Martins, M. (2014). *Clima de sala de aula: percepções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física* (Doctoral dissertation, Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas sociais e da Vida, Lisboa).
- Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Universidade Tecnica de Lisboa (Portugal)).
- Medeiro, J. V. H. (2017). *Gestão das emoções na educação* (Doctoral dissertation).

- Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Mesquita I., Afonso, J., Coutinho, P. Araujo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Tavares, F. (2015). Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar. (2 ed.), (pp. 77-81), Porto: Editora FADEUP.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Ministério da Educação. (1992). Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20, páginas 2 – 5.
- Naspe. (2009). *Appopriate instructional practice guidelines for high school physical education* (3rd ed.). Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Neno, J. (1997). Educação artística e estética para uma formação integral. *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora, 311-317.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Haverd University Press.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47, 1106-1133.
- Nunes, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII, n.º 3, pp. 425-441.
- Pachane, G. G. (2005). Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 13(1).

- Pacheco, José Augusto (1996). Currículo: Teoria e prática. Porto: Porto Editora
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sports: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Passos, C. L., Nacarato, A., Fiorentini, D., Miskulin, R. G., Grando, R. C., Gama, R., ... & de Melo, M. V. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, 15(1&2), 193-219.
- Perrenoud, P. (2000) Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2011). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed Editora.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1994). A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência, Lisboa: Ed. Texto, 2ª edição revista e aumentada. *A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas—excerto em pdf*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. (consultado em 2012.01. 03), 8-14.
- Puente-Palacios, K. E., Seidl, J., & Silva, R. A. D. D. (2008). Ser ou parecer diferente: o papel da diversidade na satisfação de equipes de trabalho. *Revista Psicologia Organizações E Trabalho*, 8(2), 79-97.
- Queirós, P. (2004). Da sociedade ao corpo: Alterações axiológicas. Implicações para os profissionais de educação física. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Ofícios da profissão* (pp. 149-162). Porto: Edição FCDEF-UP
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.
- Sanches, M. F. C., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 131-233.
- Santos Filho, A. P. (2014). O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. 2010.
- Santos, J. A., & Rodrigues, N. M. (2013). Desporto adaptado. Quais os valores que o devem nortear?. *RPCD*, 12(3), 128-134.
- Santos, J. C. D. (2002). A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os *professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.) Mountian View, CA: Mayfield
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 107-114.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Sousa, J. L. C. (2004). A Educação Física (EF) e o seu ensino: Representação e motivos de satisfação. *Revista Horizonte*, XIX, 112, 3-8.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de

estágio pedagógico. In *I Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Universidade de Santiago de Compostela.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31, 443-466.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone?. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11.

Zabalza, M. A. (2015). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez Editora.

ANEXOS

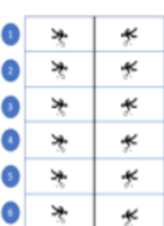
Anexo 1 - Exemplo de Módulo 4

Aula			5 e 6	24	25 e 26	27	28 e 29	30	31 e 32	33	34 e 35	36	37 e 38
Data			30/Set	16/Nov	18/Nov	23/Nov	25/Nov	30/Nov	02/Dez	07/Dez	09/Dez	14/Dez	16/Dez
Espaço			Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior
Duração			100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
Nº da Sessão			1 e 2 de 15	3 de 15	4 e 5 de 15	6 de 15	7 e 8 de 15	9 de 15	10 e 11 de 15	12 de 15	1 de 3	13 de 15	14 e 15 de 15
Competências Táticas e Técnicas	Ofensivos	Recepção/Controlo	AD	I/E	E	E	E	E	C	C	Teste Teórico	Avaliação Sumativa - Torneio entre as equipas definidas na UD	Auto e Hetero Avaliação/ Entrega de Diplomas e Prémios a cada uma das Equipas formadas na UD
		Condução	AD	I/E	E	E	E	E	C	C			
		Passe	AD	I/E	E	E	E	E	C	C			
		Finta	AD			I	E	E	E	C			
	Remate	AD		I/E	E	E	E	C	C				
	Defensivos	Posição Defensiva	AD	I/E	E	E	E	E	C	C			
		Desarme	AD				I/E	E	E	E/C			
		Interceção	AD				I/E	E	E	E/C			
	Organização Ofensiva	Penetração	AD	I/E	E	E	E	E	C	C			
		Cobertura Ofensiva	AD		I/E	E	E	E	E	C			
		Mobilidade	AD					I/E	E	E/C			
		Espaço	AD										
	Organização Defensiva	Contenção	AD	I/E*	E	E	E	E	C	C			
		Cobertura Defensiva	AD				I/E	E	E	C			
		Equilíbrio	AD										
		Concentração	AD										

Condição Física e Fisiologia	Condicionais	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades condicionais com especial incidência na velocidade e resistência.
	Coordenativas	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades coordenativa mediante situações de aprendizagens específicas a nível técnico e de tarefas de condição física.
Cultura Desportiva	Terminologia específica	Conteúdos táticos, técnicos e diferenciação de papéis
	Regras de Jogo	Objetivo do jogo Terreno do jogo Regras do jogo
	Regras de Segurança	
	Arbitragem	
Conceitos Psicossociais	Autonomia	O aluno manifesta capacidade de resolver problemas propostos.
	Cooperação	O aluno contribui para o bom funcionamento da aula; colabora na colocação, transporte e arrumação do material; auxilia os colegas.
	Respeito	O aluno respeita os professores e os colegas, cumpre as indicações que lhe são transmitidas, considera outras opiniões e contribui para o bom ambiente relacional da turma.
	Empenho	O aluno esforça-se por melhorar o seu desempenho e compromete-se com a sua aprendizagem.
	Envolvimento	O aluno envolve-se de forma construtiva nas situações de aprendizagem, assumindo a execução das tarefas propostas

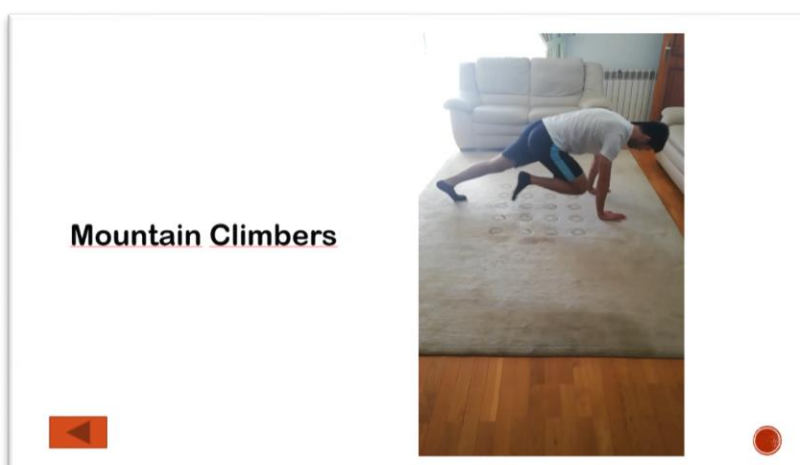
Anexo 2 - Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula				
Professor: José Afonso		Ano/Turma: 10ºB	Nº alunos: 25	Local: Ginásio 1
Aula: 92	Sessão: 08 de 10	Data: 24/05/2022	Hora: 15h25 – 16h15	Material: 24 raquetes; 12 volantes, folha de registo de pontualidade, máquina de filmar.
UT/UD: <u>Badminton</u>		Duração: 50'	Tempo útil: 35'	
Função Didática/ Conteúdos: Exercitação: Posição Base; Pega da raquete; Jogo 1x1.				
Objetivos da aula	HM	Exercitar as diversas habilidades motoras inerentes à modalidade de Badminton.		
	APFT	Exercitar as Componentes Condicionais : velocidade de reação e deslocamento; Exercitar as Componentes Coordenativas : orientação espacial, equilíbrio, diferenciação cinestésica, agilidade.		
	CD	Familiarizar os alunos com a modalidade de <u>Badminton</u> .		
	CPS	Estimular valores como o empenho, respeito, responsabilidade, segurança, superação, cooperação e autonomia na execução dos diferentes exercícios.		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <i>Organização didático metodológica</i>	Esquema	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	6' (14h30 – 14h36) 1. Os alunos preparam os principais grupos musculares a serem recrutados na aula.	1.1 Rotina Inicial Os alunos realizam 3 a 4 voltas ao ginásio, com a raquete de <u>badminton</u> na mão, seguidamente 1 volta em passo caçado, e, posteriormente, mantendo a corrida, efetuam rotação dos pulsos, tornozelos e ombros. <i>Professor: regista a pontualidade dos discentes e supervisiona a tarefa a ser desenvolvida. De seguida, posiciona-se no meio do ginásio e efetua batimentos aleatórios em direção aos alunos que se encontram em corrida, estes terão de reagir atempadamente, de forma que o volante não contacte o solo, caso aconteça retira um ponto à equipa do elemento em questão.</i>		1.1.1. Empenhar-se nas tarefas propostas; 1.1.2. Evitar que o volante contacte o solo.
	8' (14h36 – 14h44) 2. Os alunos aprimoram a sua relação com a pega/raquete e o volante/batimentos.	2.1 Sustentação do Volante Cada equipa divide-se em 2 sendo que 3 elementos estão numa linha final (voleibol) e os outros 3 elementos na outra. <u>Numa fase</u> inicial irão realizar uma corrida estilo estafetas tendo de controlar o volante até ao outro lado do campo, sendo que o seguinte só pode partir quando o anterior o alcançar. Variante: No mesmo percurso os alunos tentam realizar os 18m com o menor número de batimentos possível. <i>Organização: Os alunos realizam o exercício em equipas</i> <i>Professor: Encontra-se de frente para os alunos, auxiliando-se pelo quadro.</i>		2.1.1. Manter o volante em sustentação; 2.1.2. Realizar o percurso no menor tempo possível.
	19' (14h44 – 15h03) 3. O professor averigua a performance dos alunos por intermédio de uma situação de jogo 1x1, segundo níveis de desempenho idênticos e diferentes.	3.1 Jogo 1x1 – 2ª Jornada (10 na Cabeça vs Marés Vivas e Queijo vs Couves) As equipas realizam jogos de competição, sendo que três elementos de cada equipa defrontam outros três de outra equipa, com níveis de desempenho idênticos (<u>ex</u> : todos os elementos da equipa A (<u>Lower</u>) defrontam todos os elementos da equipa B (<u>Lower</u>)). Ocorrendo seis jogos 1x1, em simultâneo. Metade da turma realiza jogo 1x1, e a restante metade desempenha a função de treinador, sendo que o jogador e o treinador deverão definir uma estratégia e o treinador fica encarregue de verificar se o jogador a cumpre. A meio do jogo haverá um momento de <i>time-out</i> . Ao fim de 8' minutos, os alunos invertem a situação de aprendizagem e as funções.		3.1.1. Desloca-se oportunamente para jogar; 3.1.2. Adequa o tipo de batimento à situação de jogo; 3.1.3. Procura colocar o volante no espaço vazio.

		O resultado de cada jogo é contabilizado para a pontuação geral da sua equipa. <i>Organização:</i> Cada jogo realiza-se num dos 6 campos disponíveis, sendo que os restantes alunos efetuam funções de treinador. <i>Professores:</i> fornece feedbacks motivacionais e corretivos aos alunos que se encontram em situação de jogo 1x1, deslocando-se pelos diversos campos.		
Final	4. O professor realiza uma apreciação geral referente ao desempenho dos alunos no decorrer da aula e informa os mesmos acerca da dinâmica da próxima sessão.	4.1 Diálogo Final Os alunos reúnem-se em frente ao professor e atentam a apreciação do mesmo refletindo sobre a prática, com a finalidade de perceberem o nível de desempenho geral da turma, estimulando e desafiando os mesmos para a prática da modalidade. <i>Organização:</i> Os alunos encontram-se em "U", de frente e perto do professor. <i>Professor:</i> De frente para os alunos.		4.1.1. Manter atenção às indicações fornecidas pelos professores; 4.1.2. Intervir quando surgirem possíveis dúvidas.

Anexo 3 - Aquecimento do Dado (Ginástica de Solo)



Anexo 4 - Exemplo de organização de Época Desportiva

1ª Jornada (13/01)

Campo 1: A1 ~~v~~s B1 Campo 2: A2 ~~v~~s B2 Campo 3: C1 ~~v~~s D1 Campo 4: C2 ~~v~~s D2

2ª Jornada (13/01)

Campo 1: A2 ~~v~~s B1 Campo 2: A1 ~~v~~s B2 Campo 3: C2 ~~v~~s D1 Campo 4: C1 ~~v~~s D2

3ª Jornada (18/01) - Gravada

Campo 1: A1 ~~v~~s C1 Campo 2: A2 ~~v~~s C2 Campo 3: B1 ~~v~~s D1 Campo 4: B2 ~~v~~s D2

4ª Jornada (20/01)

Campo 1: A2 ~~v~~s C1 Campo 2: A1 ~~v~~s C2 Campo 3: B2 ~~v~~s D1 Campo 4: B1 ~~v~~s D2

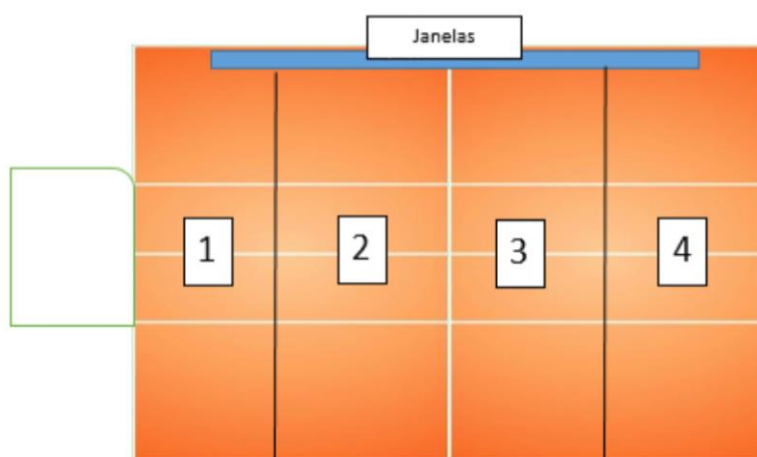
5ª Jornada (20/01)

Campo 1: A1 ~~v~~s D1 Campo 2: A2 ~~v~~s D2 Campo 3: B1 ~~v~~s C1 Campo 4: B2 ~~v~~s C2

6ª Jornada (25/01) - Gravada

Campo 1: A2 ~~v~~s D1 Campo 2: A1 ~~v~~s D2 Campo 3: B2 ~~v~~s C1 Campo 4: B1 ~~v~~s C2

CAMPEÃO DE INVERNO



Anexo 5 - Folha de Objetivos (Checklist)

Nome:

Nº:

Equipa:

1ª Semana (2x2)

Motores	☒	Resolução de Problemas	☒	Psicossociais	☒
Mover-se em todas as direções		Defende o território e conhece o campo de jogo		É solidário e aceita os erros do colega	
Passe de Dedos				Adota uma postura dinâmica e positiva	
Serviço por baixo					

2ª Semana (2x2)

Motores	☒	Resolução de Problemas	☒	Psicossociais	☒
Após servir prepara-se para defender, ocupando posição em campo		Direciona a bola para um espaço aberto		Mantem uma comunicação construtiva com o colega, com destaque para a comunicação do recebedor	
Na receção/defesa desloca-se para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola		Comunica com o colega e ocupa espaços apropriados (Identificação de zonas de responsabilidade)			
Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque		No serviço: Coloca a bola no espaço vulnerável, entre dois jogadores e/ou no jogador mais fraco			
Posição Média		Na receção/defesa coloca a bola no colega que realiza o 2º toque			

3ª Semana (2x2)

Motores	☒	Resolução de Problemas	☒	Psicossociais	☒
Manchete		Na distribuição coloca a bola para o colega realizar o 3º toque, ou coloca a bola em espaço vazio no campo adversário		Ajuda a corrigir os erros do colega	
Ajusta-se à trajetória da bola no 2º toque		Receção/Defesa para a rede e prepara-se para o ataque		Respeita os adversários e as decisões dos árbitros	
Orienta e ajusta posição corporal à zona de finalização, na distribuição					
Serviço por cima (tipo ténis)					

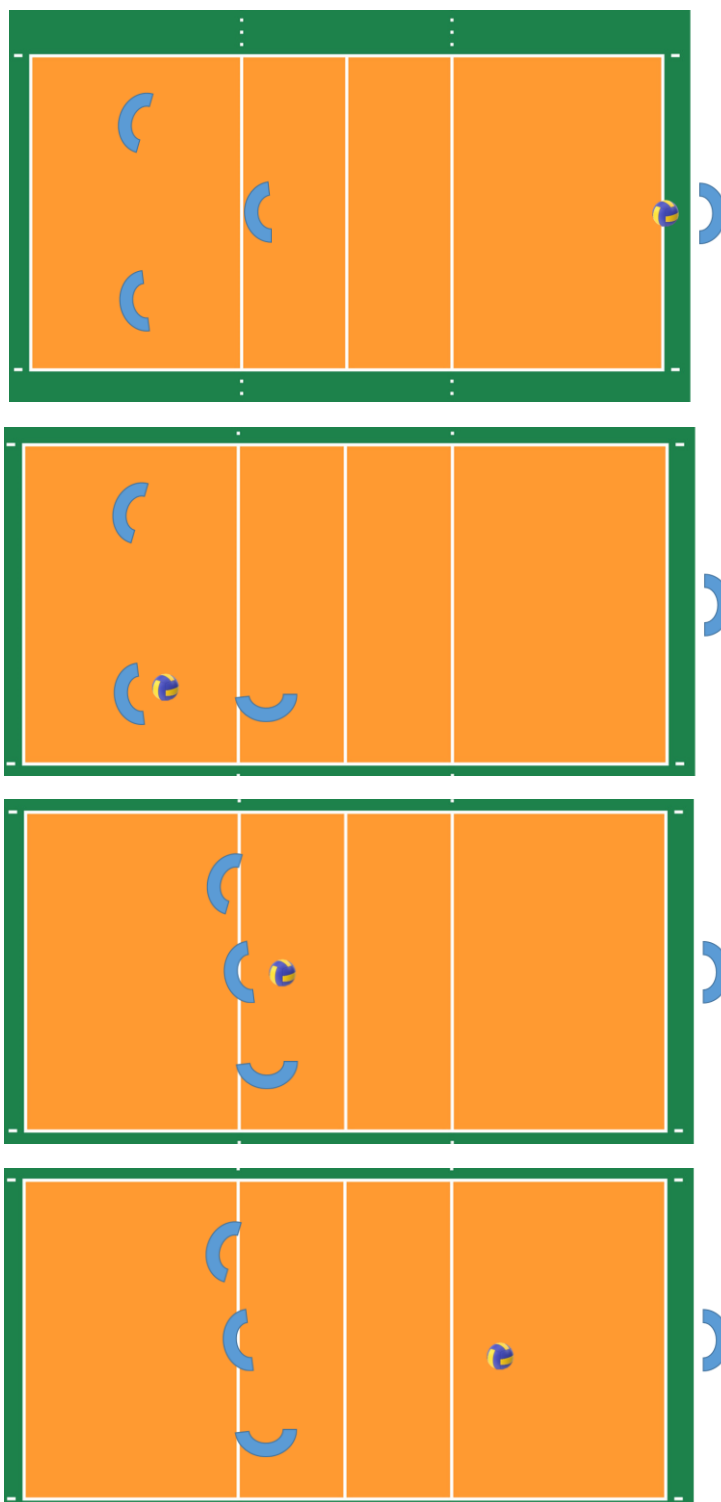
4ª Semana (3x3)

Motores	☒	Resolução de Problemas	☒	Psicossociais	☒
Remate em Suspensão		Receção/Defesa para a zona de distribuição		Desempenha todas as funções com empenho	
		Identifica zonas de responsabilidade			
Depois de receber ganha espaço para finalizar, com aproximação posterior à rede		Na distribuição coloca a bola para um dos colegas realizar o 3º toque, ou coloca a bola em espaço vazio no campo adversário			

5ª Semana (3x3)

Motores	☒	Resolução de Problemas	☒	Psicossociais	☒
Adequa posição em relação ao campo adversário para finalizar		Adequa a tomada de decisão entre a realização de manchete ou passe.		Define soluções para os desafios impostos	
		Identifica o atacante potencialmente mais eficaz por parte do distribuidor			

Anexo 6 - Exemplo de jogadas em Animação PowerPoint para os alunos reproduzirem



Anexo 7 - Exemplo de trabalho teórico para alunos lesionados

TRABALHO INDIVIDUAL BADMINTON

1. Capa (escola, tema/título, ano letivo, nome do professor e do aluno, turma);
2. Introdução (Breve contextualização sobre a disciplina, o objetivo do trabalho e sobre a modalidade de Badminton);
3. Resumo da história do Badminton;

PARTE FUNDAMENTAL

4. Importância do Badminton no contexto escolar;
5. Análise de um jogo à escolha:
 - Preenchimento da folha de resultados (Anexo) - <https://badmintonisgreat.com/badminton-scoring-rules/>
 - Análise/Comentário “livre “ ao jogo – Pontos fortes/fracos dos jogadores, estratégias adotadas, estilo de jogo (defensivo/ofensivo)...

PARTE FINAL

6. Conclusão
7. Referências Bibliográficas

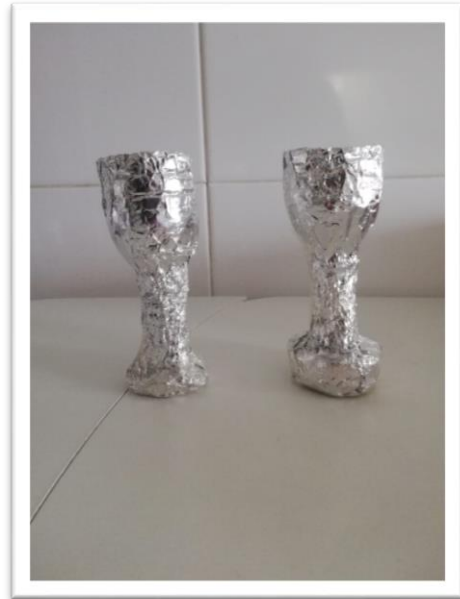
Qualquer dúvida que surja, não hesitar em contactar por TEAMS ou e-mail.

Bom trabalho!

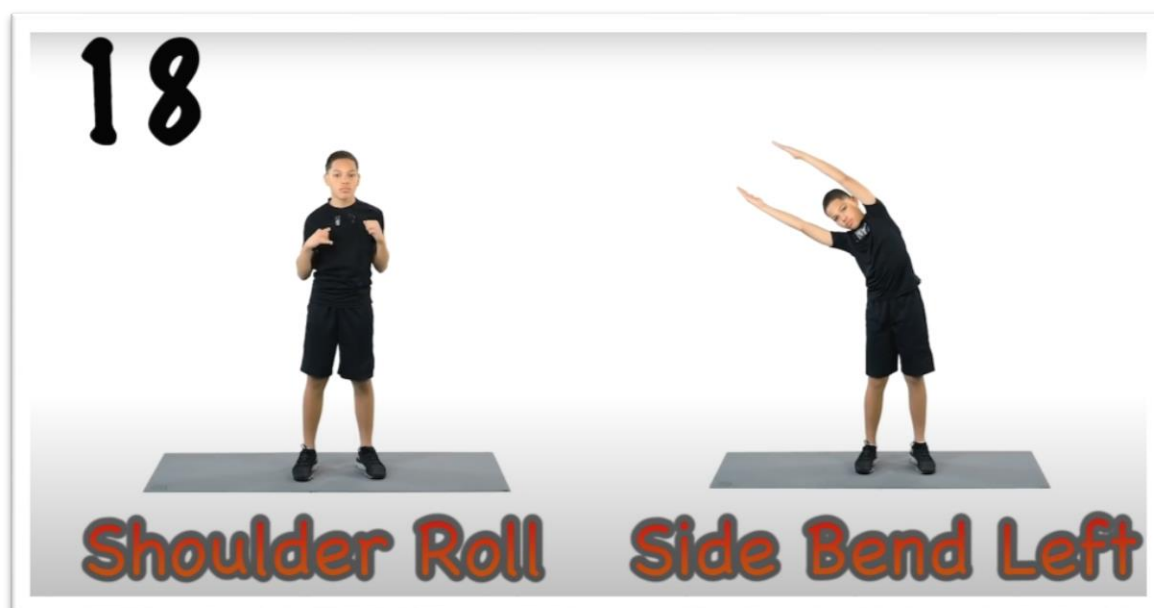
Anexo 8 - Medalhas e prémios individuais



I



Anexo 9 - Aquecimento “Would you rather?”



Anexo 10 - Indicações para trabalhos de diferentes temáticas: Aquecimento, treino de força, flexibilidade e coordenação

AQUECIMENTO

PARTE TEÓRICA – Apenas na primeira aula de bloco – 21/04

1. Objetivos do aquecimento;
2. Breve exposição do protocolo de aquecimento “RAMP” e das suas fases

PARTE PRÁTICA

3. Nas aulas de bloco, realizar um aquecimento tendo como base o protocolo “RAMP” direcionado para as modalidades a abordar:
 - 1ª Semana – Estafetas
 - 2ª Semana – Barreiras – Trabalhar em conjunto com o grupo da coordenação
 - 3ª Semana – 1km

MATERIAL DE APOIO: <https://www.scienceforsport.com/warm-ups/>

Qualquer dúvida que surja, não hesitar em contactar por TEAMS ou e-mail.

Bom trabalho!

TREINO DE FORÇA

PARTE TEÓRICA

1. Vantagens do treino de força;
2. Recomendações a nível da segurança e da sessão de treino propriamente dita;

PARTE PRÁTICA – DEMONSTRAÇÃO DO PLANO DE TREINO AOS COLEGAS

3. Elaborar um plano de treino de força, em formato de circuito, para todos os elementos da turma realizarem em casa.

Determinar:

1. Número de exercícios e quais.
2. Número de voltas.
3. Períodos de exercitação e de descanso (entre exercícios e voltas)

A EXPOSIÇÃO TEÓRICA E A DEMONSTRAÇÃO REALIZAM-SE NA PARTE FINAL DA AULA DO DIA 21/04

Qualquer dúvida que surja, não hesitar em contactar por TEAMS ou e-mail.

Bom trabalho!

TREINO DE FLEXIBILIDADE

PARTE TEÓRICA

1. Relação da flexibilidade com a prevenção de lesões e com a performance desportiva;
2. Diferentes meios de treino da flexibilidade;
3. Recomendações para o treino de flexibilidade;

PARTE PRÁTICA – DEMONSTRAÇÃO DO PLANO DE TREINO AOS COLEGAS

4. Elaborar planos de treino de flexibilidade para todos os elementos da turma realizarem em casa.

Determinar:

1. Número de exercícios e quais.
2. Natureza dos exercícios (Dinâmicos, estáticos...).
3. Tempos de exercitação e de descanso.

A EXPOSIÇÃO TEÓRICA E A DEMONSTRAÇÃO REALIZAM-SE NA PARTE FINAL DA AULA DO DIA 28/04

Qualquer dúvida que surja, não hesitar em contactar por TEAMS ou e-mail.

Bom trabalho!

TREINO DE COORDENAÇÃO

PARTE TEÓRICA COM DEMONSTRAÇÃO DO PRIMEIRO PLANO DE TREINO – AULA DO DIA 26/04

1. Definição de coordenação motora;
2. Vantagens de realizar treino de coordenação;

PARTE PRÁTICA

3. Elaborar um exercício de coordenação para a modalidade de barreiras. – AULA DO DIA 26/04
4. Cooperar com o grupo responsável pelo aquecimento e realizar uma tarefa de coordenação na fase inicial da aula (ex: técnica de corrida...) – AULA DO DIA 28/04

Qualquer dúvida que surja, não hesitar em contactar por TEAMS ou e-mail.

Bom trabalho!

FRALAPOS
José Afonso

Anexo 11 - Exemplo de Skillcard

Skill Card – Partida de Pé

“Aos Seus Lugares”

- Afastar os **pés**: pé de chamada junto à linha e outro pé ligeiramente afastado para trás;
- Distribuir o **peso do corpo** pelas 2 pernas (suportando, principalmente, no pé da frente);
- **Joelhos** ligeiramente fletidos;
- **Calcanhar do pé** de trás elevado do solo;
- Inclinir o **tronco** ligeiramente à frente;
- **M5 e M1 em contraposição**;
- Manter o **olhar** dirigido para o solo e a **cabeça** no prolongamento do tronco.

Sinal de Partida (Apito)

- Reagir rapidamente, realizando uma **extensão energética dos M1**;
- Avançar primeiro o **pé de trás**;
- **Coordenar o movimento dos braços**, em ação vigorosa, com o **movimento das pernas**;
- Contactar o solo com a **parte anterior do pé**, inicialmente.



Anexo 12 - Regulamento de atribuição de medalhas atletismo

Regulamento de atribuição de medalhas

- Presença de todos os elementos da equipa na aula – Ouro
- Ausência de 1 elemento – Prata
- Ausência de 2 elementos – Bronze
- Dar o grito com todos os elementos da equipa no centro do campo coberto antes das **15h30 (terça-feira)** e **14h30 (quinta-feira)** – Ouro
- Todos os elementos da equipa com garrafa de água na aula – Ouro
- Preenchimento da **folha de equipa** (Teams – Atletismo Equipas) até 28/03 – Ouro
- Empenho, autonomia, ~~fairplay~~ e cooperação da equipa na aula – Ouro, prata ou bronze, dependendo do desempenho
- Lecionação da aula – Ouro, prata ou bronze, dependendo do desempenho
- Todos os elementos levam a cor da equipa para a aula – Ouro
- 1 Elemento da equipa não leva a sua cor para a aula – Prata
- 2 Elementos da equipa não levam|a sua cor para a aula - Bronze

Anexo 13 - Distribuição por Rankings em Atletismo

Velocidade 40m – Tempos (24/03)

Aluno 1	5,44
Aluno 2	5,63
Aluno 3	5,81
Aluno 4	5,82
Aluno 5	5,90
Aluno 6	5,96
Aluno 7	5,96
Aluno 8	6,00
Aluno 9	6,17
Aluno 10	6,53
Aluno 11	6,67
Aluno 12	6,94
Aluno 13	6,94
Aluno 14	7,00
Aluno 15	7,02
Aluno 16	7,12
Aluno 17	7,19
Aluno 18	7,27
Aluno 19	7,33
Aluno 20	7,33
Aluno 21	7,33
Aluno 22	7,53

Rankings

Ranking 1:

Aluno 1
Aluno 2
Aluno 3
Aluno 4

Ranking 2:

Aluno 5
Aluno 6
Aluno 7
Aluno 8

Ranking 3:

Aluno 9
Aluno 10
Aluno 11
Aluno 12

Ranking 4:

Aluno 13
Aluno 14
Aluno 15
Aluno 16
Aluno 17

Ranking 5:

Aluno 18
Aluno 19
Aluno 20
Aluno 21
Aluno 22

Anexo 14 - Folha de registo de presença e autoavaliação

ZIMBABUÉ

Nome:	Pontualidade	Água	Autoavaliação 1-5
-------	--------------	------	-------------------

Aluno 1

☐

☐

☐

Aluno 2

☐

☐

☐

Aluno 3

☐

☐

☐

Aluno 4

☐

☐

☐

Aluno 5

☐

☐

☐

Aluno 6

☐

☐

☐

Anexo 15 - Dorsais utilizados na competição “Why are you running?”

ZIM

WAYR 2022

FIL

WAYR 2022

HAI

WAYR 2022

FRA

WAYR 2022

Anexo 16 - Exemplos de folhas de registo da dinâmica treinador-jogador em badminton

Componentes Táticas – TAREFA 1	Aluno 1:	Aluno 2:
Adversário perto da rede, coloca o volante no fundo do campo		
Adversário no fundo do campo, coloca o volante perto da rede		

Componentes críticas	Faz / Não Faz (X)
Procura colocar o volante em espaços vazios	
Concretiza o ponto por mérito	
Adequa o tipo de batimento ao contexto	
Após batimento reajusta a sua posição no centro do campo	

Anexo 17 - Treino de força elaborado por uma das equipas

Treino de força

Tempo fixo: 45s

Número de séries: 2

30s de descanso entre exercícios e 1min entre séries

3 dias por semana

Duração mínima: 8 semanas

- 1 - Flexões de braços com elevação da bacia e toque alternado das mãos nas pernas (peitoral, ombro, ~~tríceps~~ e abdominal)
- 2 - ~~Bulgarian squat~~ (~~quadricéps~~, isquiotibial -coxa- e glúteo) 45s cada perna
- 3 - Abdominal sentado com encolhimento dos joelhos ao peito (abdominais e anterior da coxa) - se for necessário para ser mais fácil colocar mãos no chão atrás
- 4 - ~~Afundos~~ no banco/cadeira (ombro e ~~tríceps~~)
- 5 - De joelhos para agachamento alternado (~~quadricéps~~, isquiotibial -coxa- e glúteo)
- 6 - Prancha ventral de apoio de cotovelo para mãos (abdominais, ~~tríceps~~ e peitoral)
- 7 - ~~Pullover~~ com flexão do tronco (dorsal e abdominais) - com garrações 2 de 2l ou uma de 5l
- 8 - Agachamento com impulsão (~~quadricéps~~, isquiotibial -coxa- e glúteo)
- 9 - ~~Mountain climb~~ (abdominal e lombar)

Anexo 18 - Secções do Portefólio de Badminton – Folha de equipa, Ficha individual, Ficha de pontuações e Dinâmicas adotadas nas aulas

FOLHA DE EQUIPA A

NOME DA EQUIPA: _____

ELEMENTOS:

- | | |
|----|----|
| 1. | 5. |
| 2. | 6. |
| 3. | |
| 4. | |

CAPITÃO:

COR:

MASCOTE:

GRITO:

LEMA:

SÍMBOLO/EMBLEMA – ENVIAR POR TEAMS ATÉ DIA 12/05

FAZ DO IMPOSSÍVEL, POSSÍVEL!

FICHA INDIVIDUAL

Nº2






		APTIDÃO FÍSICA			
		AD	AV1	AV2	AV3
Resistência	Teste Cooper				
	Abdominais				
	Ext. Braços				
	Agachamento				
	Dorsais				

Registo de Presenças									
Maio							Junho		
3	10	12	17	19	24	26	2	7	9

Pontos Fortes:

Pontos Fracos:

(Ajustamento; Eficiência; Tomada de Decisão; Eficácia; Posição Base; Pega da Raquete)

Historial de Jogos:

|

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
352	609	228	562	134

SEMANA 1

utilidade / Pontualidade $\rightarrow 9 \times 5 = 45$

gols de Zé Roberto $\rightarrow 16 + 22 + 46 + 21 + 32 + 50 = 187$

maiores $\rightarrow 20 + 20 + 20 + 5 + 5 + 10 = 80$

Faltas de equipe $\rightarrow 0$

Logotipo $\rightarrow 0$

SEMANA 2

utilidade / Pontualidade $\rightarrow 12 \times 5 = 60$

gols $\rightarrow 5 + 5 + 5 + 10 + 5 + 20 + 20 + 20 + 5 + 20 + 20 + 5 + 20 + 5 + 20 + 20 + 20 + 20 = 245$

faltas de equipe $\rightarrow 30$

valor de preço $\rightarrow 240 + 248 + 319 + 277 + 269 + 288 = 1641 / 6 = 274$

SEMANA 3

reimburse $\rightarrow 50$

utilidade / Pontualidade $\rightarrow 11 \times 5 = 55$

Modificado $\rightarrow 10 + 13 + 4 + 11 + 7 + 8 = 53$

valor $\rightarrow 5 + 20 + 20 + 5 + 20 = 70$

SEMANA 4

utilidade / Pontualidade $\rightarrow 6 \times 5 = 30$

Amor, Lobo $\rightarrow 136 + 60 = 196$

Europa $\rightarrow 37 + 62 + 20 = 119$

Modificado $\rightarrow 35 + 32 + 30 + 7 + 12 + 4 = 122$

Jornais $\rightarrow 20 + 20 + 10 + 20 + 20 + 5 = 95$

SEMANA 5

utilidade / Pontualidade $\rightarrow 6 \times 5 = 30$

valor de preço $\rightarrow 60 + 60 + 60 + 60 + 50 + 60 + 40 + 50 + 40 + 40 = 520 / 5 = 104$

AULA 24/05

Jogador: [redacted]

Treinador: [redacted]

Estratégia(s): mandar para perto da rede

Resultado ou não/Razões: Resultou, apesar do jogador ter perdido, esforçou-se

Jogador: [redacted]

Treinador: [redacted]

Estratégia(s): Alterar - curto e longo

Resultado ou não/Razões: Resultou pois a Hatilda Mauna não atendeu muito a jogada

HTT HTT HTT III

HTT HTT III

Jogador: [redacted]

Treinador: [redacted]

Estratégia(s): Alternar entre longo e curto

Resultado ou não/Razões: Resultou +/-, porque a Hatilda M. tem boa percepção do tempo

HTT HTT HTT I

HTT HTT HTT

Jogador: [redacted]

Treinador: [redacted]

Estratégia(s): Mandar para perto

Resultado ou não/Razões: Não resultou: não consegui mandar para perto da rede.

Anexo 19 - Exemplo de diploma

