

Uma viagem inesquecível: O reencontro com a escola numa perspetiva de formação profissional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

André Filipe dos Santos Costa

Porto, setembro de 2015

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Costa, A. (2015). *Uma viagem inesquecível: O reencontro com a escola numa perspetiva de formação profissional. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Costa. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, INSTRUÇÃO, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

DEDICATÓRIA

À minha avó,

*Porque o verdadeiro amor continua vivo, porque és e sempre serás eterna e
porque, infelizmente, não podes presenciar a realização deste meu sonho.*

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida académica, o momento de concretizar um sonho que tenho desde criança: ser professor de Educação Física. Findado o percurso que escolhi para a minha atividade profissional, resta-me agradecer a todas as pessoas que, de uma forma especial, cruzaram e nortearam o meu caminho rumo ao sucesso:

À minha **professora orientadora**, Mariana Cunha, pela disponibilidade, compreensão e apoio demonstrado ao longo de todo o ano letivo. Pelas conversas e reflexões construtivas que me ajudaram a crescer dentro da profissão docente. A todos os **professores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, que cruzaram o meu caminho, pela forma como incrementaram a vontade e a curiosidade de aprender sempre mais e melhor. A todos os **funcionários** do estabelecimento de ensino superior em questão, pela consideração demonstrada durante estes dois anos.

Ao meu **professor cooperante**, Pedro Marques, por ter sido um verdadeiro conselheiro e companheiro neste meu ano de Estágio Profissional. Por me proporcionar momentos e vivências únicas na minha formação, por acreditar no meu trabalho, pelo profissionalismo e, sobretudo, por me fazer perceber o que é ser professor de Educação Física. Ao **grupo de Educação Física**, aos **professores** de outras áreas disciplinares e aos **funcionários da escola cooperante**, por me acolherem e me fazerem sentir um membro da comunidade escolar. Por tornarem todos os momentos partilhados numa aprendizagem efetiva para o meu crescimento profissional. Aos meus grandiosos **alunos**, pelos desafios que me proporcionaram e pelas competências que daí despoletaram. Por fazerem sentir que o trabalho desenvolvido contribuiu para vossa formação. Sem eles, todo o meu percurso seria diferente.

Às minhas **colegas do núcleo de estágio**, Ana Rita Teixeira e Raquel Sousa, por todos os momentos partilhados nesta nossa aventura, pelo espírito crítico que me ajudaram a melhorar. Aos meus **colegas do outro núcleo de estágio da escola cooperante**, David Soares, Gonçalo Faria e Tiago Santos, pelas brincadeiras vividas, lembrando os bons anos de licenciatura.

Aos meus **pais**, por todo o esforço e contributo para que o meu objetivo passasse a ser uma realidade. Por me transmitirem valores e conselhos que orientaram as minhas escolhas e decisões para um bom caminho. Por sentir que sem vocês nada disto tinha sentido. Aos meus **avós, tios, primos, padrinhos e afilhado**, por sentir que sou um orgulho também para vocês e por constituírem uma família humilde, unida, divertida, e, sobretudo, preocupada em viver as alegrias e tristezas de cada membro da família Costa.

Aos meus insubstituíveis **amigos**, Carlos Mateus, Ricardo Castro e Tiago Lameirão, por serem os irmãos que sempre desejei. Em 19 anos de pura amizade foram várias as histórias e momentos vividos lado a lado. Por me fazerem acreditar que os amigos são uma das melhores coisas que a vida nos pode proporcionar. M4 juntos independentemente de tudo. Aos meus **amigos**, também eles de longos anos, Ana Cláudia Lobão, Ana Maria Sobrinho, Ana Rita Vieira, Daniela Ariana, Elisabete Carvalho, Fábio Rosa, Janete Silva, Marcos Teixeira, Nuno Figueiredo, Tatiana Oliveira e Teresa Carvalho, que, apesar de mais distantes nestes últimos tempos, por motivos académicos e profissionais, sempre manifestaram o seu apoio incondicional através de palavras de conforto e de incentivo na obtenção dos meus objetivos. Junto de todos vocês tornei-me uma melhor pessoa.

Aos meus **amigos e grupo de trabalho da faculdade**, Cláudio Costa, Hugo Morais e João Soares, por todos os serões de estudo, pelas longas conversas, pelas muitas brincadeiras e risadas partilhadas. Enfim, por tornarem o meu percurso académico ainda mais significante. Os “FANTASTIC FOUR” jamais serão esquecidos. Aos restantes **amigos, conhecidos na faculdade**,

Alex Rodrigues, André Sampaio, Bárbara Allen, Diana Costa, Inês Moreira, Laura Graça, Mariana Silva, Rita Silva e Tânia Vilas Boas por partilharem e viverem intensamente esta paixão pelo desporto e pelo ensino e por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos. Aos meus **colegas de turma** do 1º ano por todos os conhecimentos partilhados.

A todos vocês,
Muito Obrigado!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT	XXI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXIII
1. INTRODUÇÃO	25
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	29
2.1. O meu percurso: Desporto como filosofia de vida.....	29
2.2. A influência do passado desportivo e académico nas decisões do presente.....	29
2.3. Expectativas em relação ao Estágio Profissional: O começo de uma longa viagem	33
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	37
3.1. Análise Macro: O Estágio Profissional no contexto de Formação Inicial	37
3.2. Análise Meso: O Estágio Profissional no contexto Legal e Institucional	38
3.3. Análise Micro: O Estágio Profissional no contexto Funcional	40
3.3.1. Escola Cooperante: Uma história com destinos cruzados	40
3.3.2. Escola Cooperante: Infraestruturas e recursos disponíveis	41
3.3.3. Escola Cooperante: Locais como meios de aprendizagem e legitimação da Educação Física.....	43

3.3.4. Núcleo de Estágio: Uma comunidade de prática	44
3.3.5. Grupo de Educação Física: Diversidade de experiência e formação	46
3.3.6. Alunos: Aprender a ensinar	47
3.3.6.1. 11º ET: Turma residente com experiências semelhantes no passado	49
3.3.6.2. 12º TSI: Turma residente em fim de ciclo de ensino	51
3.3.6.3. 11º CGE: Turma partilhada com o Professor Cooperante	53
3.3.6.4. 6º A: Turma partilhada entre Estudantes-Estagários	54
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	59
4.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	59
4.1.1. Conceção da Educação Física no contexto de Ensino	59
4.1.1.1. Análise dos documentos centrais	61
4.1.1.2. Análise dos documentos locais.....	63
4.1.2. Planeamento sob a égide de uma estrutura coerente: Três níveis distintos	65
4.1.2.1. Nível Macro de Planeamento do Ensino: Plano Anual	66
4.1.2.2. Nível Meso de Planeamento do Ensino: Unidade Didática.....	71
4.1.2.3. Modelo de Estrutura do Conhecimento: Uma ferramenta de planeamento.....	73
4.1.2.4. Nível Micro de Planeamento do Ensino: Plano de Aula.....	75
4.1.3. Realização do Processo Educativo	79
4.1.3.1. Primeiras impressões e interações na relação professor-aluno: Consequências no clima de aula e na aprendizagem dos discentes	79
4.1.3.2. Controlo da turma: O desafio dos comportamentos inapropriados	81

4.1.3.3. Organização e gestão da aula: A relação com o incremento do tempo da prática motora dos alunos.....	85
4.1.3.4. Trabalho por níveis: O desafio pedagógico das aprendizagens individualizadas	88
4.1.3.5. Processo de instrução: Um meio para (re)criar aprendizagens	90
4.1.3.6. Modelos instrucionais utilizados no ensino da Educação Física: O ANTES, o DURANTE e o DEPOIS do estudo de investigação	95
4.1.3.6.1. ANTES: O ponto de partida para o Modelo de Educação Desportiva.....	95
4.1.3.6.2. DURANTE: O processo de instrução entre professor, aluno/treinador e aluno/atleta na unidade de voleibol, contextualizada no Modelo de Educação Desportiva	97
4.1.3.6.2.1. Contextualização da problemática emergente da prática	97
4.1.3.6.2.2. Procedimentos utilizados para examinar a problemática em estudo.....	100
4.1.3.6.2.3. Resultados da pesquisa	106
4.1.3.6.2.4. Ilações pedagógicas finais.....	112
4.1.3.6.3. DEPOIS: Influências da investigação na prática pedagógica	114
4.1.3.7. Treino Funcional: Um “veículo” para a prática de exercício físico	116
4.1.4. Avaliação: Um tema controverso, mas necessário à orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.....	119
4.2. Área II: Participação na Escola e Relações com a Comunidade	124
4.2.1. Funções e responsabilidades para além das aulas de Educação Física.....	124
4.2.1.1. Reuniões com o grupo de Educação Física, com os conselhos de turma e com os Encarregados de Educação	125

4.2.1.2. Direção de Turma: À procura de novos conhecimentos	127
4.2.1.3. Desporto Escolar: Uma experiência inesperada.....	128
4.2.1.4. “Escolinha de Futebol”: Uma oportunidade única	131
4.2.1.5. De Estudante-Estagiário a formador e arguente.....	132
4.2.2. O Núcleo de Estágio integrado nas atividades da Escola Cooperante	134
4.2.2.1. Corta-Mato Escolar: O grande evento desportivo da instituição	134
4.2.2.2. Corta-Mato Distrital: O reconhecimento da vontade e do esforço	136
4.2.2.3. XIX ExpoColGaia: Um evento para toda a comunidade	137
4.2.2.4. Dia da Educação Moral Religiosa e Católica: Supervisão de atividades	139
4.2.2.5. Jogos Tradicionais: Despedida dos Núcleos de Estágio	140
4.2.3. Organização e participação em visitas de estudo	141
4.2.3.1. Dia Radical: Prática desportiva através de atividades ao ar livre	141
4.2.3.2. Ensino Básico 2/3: Visitas no âmbito das disciplinas de Educação Física e Educação Moral Religiosa e Católica.....	141
4.3. Área III: Desenvolvimento Profissional	142
4.3.1. A Observação: Dicotomia observador/observado	142
4.3.2. Professor reflexivo: O (re)configurador da sua prática pedagógica	145
5. CONCLUSÕES: UM BALANÇO SOBRE O TRAJETO REALIZADO E O NOVO CAMINHO A PERCORRER	149
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
7. ANEXOS	CLXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Instalações desportivas interiores.	41
Figura 2 – Instalações desportivas exteriores.	42
Figura 3 – Bar da escola, sala dos professores e "sala das taças".	44
Figura 4 – 11º ET, 12º TSI, 11º CGE e 6º A, respetivamente.....	47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planeamento anual definido para cada turma.	67
Quadro 2 – Cronograma de recolha de dados.	105
Quadro 3 – Mapa categorial do processo de instrução (adaptado de Siedentop, 1991).	106

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização dos alunos.	CLXVII
Anexo II – Grelha de extensão e sequência de conteúdos referente à unidade de ensino em estudo.	CLXXIII
Anexo III – Grelha e respetiva análise sumária da avaliação diagnóstica alusiva à unidade de ensino em estudo.	CLXXV
Anexo IV – Exemplo de um "cartão de tarefa".....	CLXXVII
Anexo V – Ficha de jogo.	CLXXX
Anexo VI – Diploma de participação.....	CLXXXII
Anexo VII – Guião Focus Group.....	CLXXXIII
Anexo VIII – Exemplo de um skill-card utilizado no Treino Funcional. .	CLXXXIV
Anexo IX – Cartazes referentes aos torneios realizados na ExpoColGaia.	CLXXXV

RESUMO

A concretização do Estágio Profissional e respetivo relatório surge como etapa final do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento relata a minha experiência como estudante-estagiário sobre uma prática de ensino supervisionada e orientada em contexto real de ensino. Numa escola localizada no concelho de Vila Nova de Gaia a minha prática pedagógica materializou-se na lecionação da disciplina de Educação Física a quatro turmas, na assessoria de uma direção de turma, bem como no acompanhamento de uma equipa do desporto escolar. A estrutura do documento apresenta cinco grandes capítulos. No primeiro, “Introdução”, realizo uma breve contextualização sobre o Estágio Profissional, assim como da estrutura organizativa deste relatório. No segundo capítulo, “Enquadramento Biográfico”, apresento o meu percurso de vida, enaltecendo as vivências académicas e desportivas que estiveram na base deste meu caminho. A par disto, exponho as expectativas concebidas em relação ao estágio. No capítulo seguinte, “Enquadramento da Prática Profissional”, procedo à caracterização do Estágio Profissional numa perspetiva legal, institucional e funcional envolvendo este contexto na formação inicial de professores. O quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, encontra-se dividido em três áreas de desempenho, sendo expostas todas as experiências da minha prática educativa. Consta, ainda, o meu estudo de investigação relacionado com o processo de instrução no Modelo de Educação Desportiva. O último capítulo, “Conclusões”, representa a súmula das vivências e aprendizagens decorrentes do Estágio Profissional que contribuíram para a (re)configuração da minha identidade profissional. O estágio afirmou-se como um momento de excelência para a minha formação profissional, na medida em que pude edificar novas formas de atuar e novos sentidos sobre a profissão docente, numa estreita relação entre a ação prática e a ação teórica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, INSTRUÇÃO, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

ABSTRACT

The end of the Practicum Training and the report come as the final step of the second cycle of studies that leads to the Master's degree in Teaching Physical Education in primary and secondary schools. This document refers to the experience as a pre-service teacher under a supervised teaching practice and oriented in real teaching context. In a school located in Vila Nova de Gaia, my teaching practice materialized in lecturing Physical Education to four classes, assisting a form tutor's responsibilities as well as following a school sports team. This document's structure features five major chapters. In the first one, "Introduction", I make a brief contextualization about the internship and this report's framing. In the second chapter, "Biographic Framework", I present my life, highlighting the academic and sportive experiences that were the roots for the choice of this path. At the same time, I expose the expectations created for the practicum. In the next chapter, "Framework of the Professional Practice", I proceed to the characterization of the practicum in a legal perspective, institutional and functional involving this context in the initial formation of teachers. The fourth chapter, "Conducting the Professional Practice", is divided in three performance areas, where I expose all of the experiences of my teaching practice. In this chapter, it is also possible to verify my investigation study related with the Model of Sports Education. The last chapter, "Conclusions", represents the summary of all the experiences and learning that came from the practicum that contributed for the (re)configuration of my professional identity. The practicum presented itself as an excellence moment for my professional development, since I could create new ways of performing and new meanings about the teaching profession, in a close relation between the practical action and the theory.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL PRACTIUM, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, INSTRUCTION, SPORTS EDUCATION MODEL.

LISTA DE ABREVIATURAS¹

- AD** – Avaliação Diagnóstica
AGD – Animação e Gestão Desportiva
DB – Diário de Bordo
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
E-A – Ensino-Aprendizagem
EC – Escola Cooperante
EE – Estudante-Estagiário
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FB – *Feedback*
GPAI – *Game Performance Assessment Instrument*
IP – Identidade Profissional
ISMAI – Instituto Universitário da Maia
MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PAA – Plano Anual de Atividades
PAT – Prova de Aptidão Tecnológica
PC – Professor Cooperante
PEE – Projeto Educativo Escola
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PO – Professora Orientadora
RI – Regulamento Interno
TF – Treino Funcional
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática

¹ Todas as abreviaturas referenciadas assumirão as designações de singular e plural no decurso do relatório de estágio.

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório de estágio, em parceria com a prática de ensino supervisionada (PES), corresponde a uma das componentes da UC em questão, cujas premissas são a obtenção da habilitação profissional para a docência e o grau de Mestre.

Como parte integrante e inquestionável no processo de formação inicial de professores, o EP surge como um terreno privilegiado para o início da socialização com a profissão docente, uma vez que oferece aos estudantes-estagiários (EE) a oportunidade de imergirem numa cultura escolar, participando, de forma orientada e progressiva, nas suas mais diversas componentes educativas (Batista & Queirós, 2013). Para Queirós (2014a) é neste contacto com o espaço real de ensino que os EE conhecem os contornos da profissão e desenvolvem novas competências e conhecimentos. No entanto, reconhece a importância dos programas de formação inicial incluírem professores orientadores (PO) e professores cooperantes (PC) formados e conscientes das necessidades dos futuros docentes. Segundo a mesma autora, estes professores mentores exercem um papel determinante na formação dos EE, no sentido de promoverem o “diálogo profissional e de encorajarem os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e a suas práticas no contexto do processo de ensino-aprendizagem (E-A)” (p. 79). Neste enquadramento, entende-se que o núcleo de estágio (NE), grupos de dois a quatro EE, deve funcionar como uma verdadeira comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2006), onde seja possível partilhar preocupações e encontrar respostas construtivas a esses mesmos dilemas, fundamentadas pela reflexão sobre a ação experienciada (Schön, 1987, 1992).

As palavras utilizadas neste documento procuram clarificar aquilo que é a minha reflexão sobre a reflexão na ação acerca da PES (Schön, 1987, 1992). Ao

descrever, interpretar e sustentar todo este processo formativo nem sempre foi fácil encontrar as palavras que refletissem e expressassem com exatidão os trilhos percorridos e os obstáculos superados neste reencontro com a escola. Esta viagem decorreu numa escola cooperante (EC), situada no concelho de Vila Nova de Gaia, do distrito do Porto. Incluído num NE constituído por mais duas EE, PC e PO da faculdade, a minha prática pedagógica debruçou-se sob a lecionação da disciplina de EF a três turmas do ensino secundário e uma do 2º ciclo do ensino básico, a assessoria de uma direção de turma, assim como o acompanhamento da equipa de ténis de mesa do desporto escolar (DE). Desta forma, para além do ato de conceber, planejar, realizar e avaliar o ensino, pude também participar em outras atividades inerentes à função de professor, tornando-me, assim, mais ativo e autónomo na comunidade escolar e, sobretudo, mais consciente do que é ser professor de EF (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). O título do relato, “Uma viagem inesquecível”, descreve por si só o significado deste caminho percorrido, onde comecei a descobrir o meu “eu profissional” influenciado, certamente, pelo meu “eu pessoal” (Nóvoa, 2009).

É nesta linha de pensamento que, após este primeiro capítulo, “Introdução”, apresento, desde logo, o meu percurso de vida académica e desportiva indo ao encontro das razões que me levaram a optar pela área do desporto e da docência. Neste capítulo, designado de “Enquadramento Biográfico”, partilho, ainda, as minhas expectativas em relação ao EP confrontando-as com a realidade encontrada ao longo do relatório de estágio. Num cômputo geral, esperava vivenciar um conjunto de experiências educativas que me permitissem desenvolver um entendimento holístico sobre a profissão e o seu meio envolvente, de modo a adquirir uma autonomia e uma identidade própria. No seguimento da estrutura do documento, surge o capítulo seguinte, “Enquadramento da Prática Profissional”, o qual caracteriza o EP numa perspetiva macro, meso e micro envolvendo nestes contextos a formação inicial de professores e os respetivos requisitos legais, institucionais e funcionais. O quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, está organizado em torno

de três áreas de desempenho definidas nas normas orientadoras do EP²: I) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que engloba todas as tarefas intrínsecas ao processo de E-A retratando as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as colmatar. Neste ponto, consta, ainda, o meu estudo de investigação relacionado com o processo de instrução no Modelo de Educação Desportiva (MED); II) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que compreende todas as atividades não letivas realizadas em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa; e III) Desenvolvimento Profissional, que inclui, fundamentalmente, duas temáticas preponderantes no meu crescimento profissional, sendo elas a observação e a reflexão. O último capítulo, “Conclusões: Um balanço sobre o trajeto realizado e o novo caminho a percorrer”, corresponde a um olhar retrospectivo acerca das vivências e das aprendizagens oriundas do EP, perspetivando, de igual modo, um futuro com novos desafios e novas experiências. Por fim, é apresentada uma lista, ordenada alfabeticamente, de toda a bibliografia utilizada ao longo do trabalho, seguida de um conjunto de anexos que considere pertinente para uma melhor compreensão do presente relatório.

² Normas orientadoras da UC EP do 2º ciclo de estudos em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, aprovado no ano letivo 2014-2015. Porto: FADEUP. Matos, Z.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. O meu percurso: Desporto como filosofia de vida

O Desporto, mais do que uma paixão, tem sido uma forma de encarar a vida. O meu caminho tem sido percorrido com base nas ideologias prevalentes no desporto, pois todo o sucesso alcançado até então é o resultado do meu *esforço* e *dedicação* em todas as minhas decisões e ações. Esta filosofia de vida foi-me inculcada, desde cedo, pelos meus pais, a quem agradeço a pessoa que hoje sou. O facto de ser oriundo de uma família que sempre procurou as suas *conquistas* através do trabalho despertou em mim a *vontade* de *lutar* pelos meus sonhos, pois acreditava que haveria de ser recompensado de alguma forma. Estes são os alicerces da minha história, a qual começou na cidade de Vila Nova de Gaia, onde resido atualmente. Este concelho ofereceu-me as condições necessárias para desenvolver o meu percurso académico e desportivo, o qual esteve em simbiose com a minha infância e adolescência. Hoje, vivo o desporto de uma outra perspetiva assumindo a responsabilidade de professor de natação com alunos de diferentes faixas etárias e de diferentes necessidades educativas.

2.2. A influência do passado desportivo e académico nas decisões do presente

O desporto começou a fazer parte da minha vida através de bases não estruturadas, uma vez que toda a minha infância foi vivida em contexto de brincadeiras de rua. As simples ações de correr e saltar daí resultantes, ainda que pouco consequentes quanto a um futuro profissional relacionado com a EF, permitiram-me adquirir um conjunto de habilidades motoras que influenciaram as minhas competências para a prática desportiva e o meu gosto pelo corpo e pelo movimento. A partir dos sete anos de idade, a afinidade pelo futebol começou a evidenciar-se de tal forma que fui jogar para um clube da minha freguesia. Após a participação em alguns torneios, eis que surgiu a oportunidade de ingressar num clube federado de futebol. No clube em questão joguei durante oito temporadas, percorrendo os diversos escalões de formação até chegar à equipa

sénior. Esta nova realidade, de certa forma, complementou as experiências adquiridas até então, visto que o clube oferecia condições de treino e de competição totalmente diferentes das quais estava habituado. Todo este ambiente desportivo foi bastante positivo para a minha formação enquanto pessoa e atleta, na medida em que ampliei os meus conhecimentos acerca do futebol e desenvolvi princípios e valores importantes para a vida, nomeadamente, a responsabilidade, o respeito pelas regras e pelo próximo, o espírito de entreajuda e o sacrifício para o alcance de objetivos coletivos e individuais. As relações interpessoais estabelecidas potenciaram a capacidade de trabalhar em e para a equipa que, de acordo com Nóvoa (2009), assume-se como uma característica essencial ao professor nos dias de hoje, pois a dimensão coletiva e colaborativa no seio da escola é cada vez mais importante.

Segundo Gomes *et al.* (2014c, p. 132) “educar no e pelo desporto é uma das missões da escola (...) favorecendo o desenvolvimento da personalidade, proporcionando valores, razões, motivos e saberes que ajudarão a nortear as vidas”. De facto, todas as vivências no âmbito da disciplina de EF validaram o meu gosto pela prática desportiva reforçando a minha ligação com a escola e com as experiências neste contexto. Ainda numa idade prematura perante a questão “o que queres ser quando fores crescido?”, recordo-me de responder que gostaria de ser professor de EF. Foi com esse objetivo que prossegui o meu trajeto, ainda que com algumas indecisões, especificamente na transição do 3º ciclo para o ensino secundário. Esta primeira decisão acerca do meu futuro não foi fácil de gerir, devido às inseguranças quanto ao desconhecido e, principalmente, pela possível ausência das amizades já criadas. Tudo isto pesou na minha decisão e, em concordância com os meus pais, optei pelo curso de Ciências e Tecnologias, com a possibilidade de ingressar em Ciências do Desporto no ensino superior. Ainda hoje me questiono sobre a assertividade desta tomada de decisão e tento imaginar como seria o meu percurso se tivesse escolhido, desde logo, a área que me completa. No fundo é mais uma das muitas perguntas retóricas consequentes das nossas decisões baseadas nas aspirações, motivações e influências existentes num dado momento da vida. Por

ironia do destino a escola que tinha em vista é a instituição onde, hoje, realizei o EP.

Da escolha realizada, identifico alguns pontos positivos para a minha atual atividade docente, uma vez que, nessa comunidade educativa, desenvolvi metodologias de estudo, capacidades de planeamento, de organização e de comunicação que sustentam o meu trabalho. A passagem por este curso permitiu-me, também, conceber um exemplo prático da complexidade e da necessidade do professor ajustar o ato didático e os seus objetivos ao meio envolvente, pois esta escola apresentava uma filosofia diferente da anterior. Na disciplina de EF, as metas educativas estavam centradas nas diversas experiências desportivas e nas aprendizagens daí resultantes, ao invés da minha escola do ensino básico, onde a afetividade e a relação professor-aluno assumiam, por vezes, maior relevância. Para além das desigualdades ao nível dos recursos espaciais e materiais, a diferença prevalecia na carência afetiva demonstrada pela maioria dos alunos. O facto de ter vivenciado esta diversidade social despertou em mim uma certa sensibilidade para as relações estabelecidas com os meus alunos. As dimensões relacionais estabelecidas na aula de EF são um dos fatores que a torna única e especial (Batista & Queirós, 2015), sendo uma das minhas motivações para lecionar esta disciplina. Aliada a este fator, o reconhecimento de habilidades em diversos conteúdos programáticos, o gosto e as vivências positivas na disciplina, a influência dos professores da área e o apoio dos meus pais foram outros motivos que me levaram a acreditar e a criar expectativas em torno da profissão sem, no entanto, perceber a verdadeira complexidade e dimensão do ato de ensinar.

Com os professores de EF sempre estabeleci relações muito próximas devido ao meu fascínio pelo desporto, mas, também, pela ligação que conseguiam estabelecer com a turma. De certa forma, todos eles me marcaram. Contudo, houve uma professora com quem, ainda hoje, faço questão de manter o contacto e de partilhar as minhas experiências. A relação de afetividade e proximidade com os alunos, a capacidade de conjugar um clima favorável à aprendizagem nos diversos momentos da aula, a assertividade demonstrada, aliada a um conhecimento científico e pedagógico das matérias de ensino, foram

características que apreciava e que procurei implementar junto dos meus alunos. De acordo com Timmerman (2009), os modelos docentes, criados ao longo do percurso académico, são influentes na carreira de um professor e no seu próprio modo de ensinar. A identificação de qualidades pessoais e profissionais, realçadas no contexto de aula, acabam por ser pontos de referência na adoção de determinadas atitudes e estratégias, com vista ao sucesso educativo. Gomes *et al.* (2014b) acrescentam que todas as experiências, positivas e negativas, adquiridas e vividas enquanto aluno proporcionam representações e conceções que terão repercussões no ser professor. Assim, o processo de aprendizagem, no caso dos docentes, é entendido como um processo de socialização contínuo que decorre ao longo da vida, pois não se esgota nos períodos formais de preparação, decorrendo antes deles, através das influências e experiências sociais escolares e não escolares e, posteriormente, ao longo de toda a carreira (Carvalho, 1996).

As dúvidas acerca do meu futuro foram dissipadas no momento de realizar os pré-requisitos na FADEUP, onde fiquei fascinado com todo o ambiente emanado pela instituição. Infelizmente, não consegui ingressar na faculdade anteriormente mencionada tendo optado pela minha segunda escolha, que foi o atual Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Ao longo dos três anos de licenciatura as minhas rotinas modificaram-se bastante, uma vez que, para ajudar os meus pais a pagar a propina mensal, houve a necessidade de encontrar um emprego. Parte do sucesso obtido no 1º ciclo de estudos esteve relacionado com o facto de trabalhar e perceber que todo o meu esforço não poderia ser levado em vão. Durante este período retive aprendizagens significativas nas diversas vertentes do desporto, com especial ênfase nas modalidades desportivas. Ainda que os conhecimentos gerados fossem pouco direcionados à “arte de ensinar”, estes assumiram-se como essenciais à componente do “saber fazer” realçada no contexto de EP. A capacidade do professor conjugar as explicações verbais e a demonstração de uma determinada tarefa motora ou habilidade cria nos alunos uma referência, um modelo potenciador de uma aprendizagem mais eficaz (Rosado & Mesquita, 2011).

Das UC que compunham o curso, as disciplinas alusivas à pedagogia do desporto despertavam em mim mais interesse e, nesta medida, após terminar a licenciatura optei por candidatar-me ao 2º ciclo de estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário na faculdade a que sempre ansiei pertencer. Apesar de consciente quanto ao momento de incerteza para os profissionais de educação, não tive grandes dúvidas em escolher esta área. No meu ponto de vista, ainda continua a ser o mestrado mais abrangente do meio desportivo, fomentando procedimentos de trabalho que facilmente são aplicáveis em outros contextos. Para além deste motivo, e aquele que deteve mais peso na minha decisão, foi a possibilidade de trabalhar numa profissão que sempre ambicionei, concretizando, assim, um sonho de criança. O primeiro ano, vivido de forma intensa, acabou por ser fundamental no meu processo formativo. No domínio das didáticas específicas, ainda que num contexto de prática pedagógica simulada, surgiram as primeiras experiências no ambiente profissional do professor. A importância desta prática de ensino é enfatizada por Batista e Queirós (2013), visto que oferecem a oportunidade de imergir nos costumes e práticas da profissão, sendo culminada no EP, onde o EE assume o papel de professor em quase toda a sua plenitude. Esta aproximação com a realidade confirmou o meu gosto pelo desporto, pela educação e pelas crianças e jovens certificando a escolha deste meu caminho. Terminado o ano, eis que chega o momento de elaborar a candidatura para o local de estágio. Felizmente, ingressei na minha primeira opção, o que me deixou bastante satisfeito e com um sentimento de dever cumprido quanto aos objetivos delineados. A preferência pela EC teve por base a acessibilidade entre o percurso casa-escola, as condições de ensino disponibilizadas e, também, as referências positivas dos colegas que realizaram o seu EP na escola em questão.

2.3. Expectativas em relação ao Estágio Profissional: O começo de uma longa viagem

Após um processo de socialização e formação onde criei e alterei crenças e conceções acerca da profissão e das competências necessárias para a sua

atividade (Gomes *et al.*, 2014a), a entrada no mundo profissional era um momento aguardado, porém de forma contraditória. Se por um lado prevalecia o entusiasmo de um futuro incerto, mas desejável, por outro permanecia a dúvida quanto à minha eficácia educativa, dada a natureza e a complexidade da profissão. Na verdade, as únicas certezas que tinha em relação ao EP consistiam na predisposição para trabalhar e aprender com os outros, de maneira a que conseguisse retirar o máximo de aprendizagens desta nova etapa da minha formação.

A oportunidade concedida de vivenciar realmente a experiência de ser professor criou em mim algumas expectativas, traduzidas em objetivos a alcançar. Num enquadramento lato, pretendia: conhecer e perceber a verdadeira dimensão do processo de E-A; experienciar e compreender a diferenciação de papéis e funções do professor, para além do ato de ensinar; desenvolver um novo olhar acerca da profissão e da escola; ser uma mais-valia para o corpo docente de EF através de um espírito crítico e inovador; legitimar a EF junto da comunidade escolar e, por último, mas não menos importante, estabelecer uma relação cordial com os diversos intervenientes educativos. Desta forma, expectava um ano autêntico e cheio de experiências que permitissem a descoberta da minha identidade profissional (IP) e que sustentassem a minha emancipação como professor de EF.

Na perspetiva de atingir tais objetivos, sempre considerei o meu desempenho como primordial, apesar de estar consciente da verdadeira importância do NE e da própria comunidade educativa nesse sucesso (Cunha *et al.*, 2014a). Com efeito, e com o aproximar desta nova realidade, as expectativas em seu torno começaram a ser mais evidentes. No que diz respeito às duas colegas de estágio, apesar de não as conhecer, perspetivava um trabalho de equipa na verdadeira aceção da palavra, isto é, um apoio incondicional em todas as situações, apelando ao companheirismo e às valências de cada um para superar os obstáculos do percurso que nos uniu. Relativamente ao PC previa um profissional experiente e competente que me permitisse perceber e assimilar os contornos de “ser professor” no âmbito escolar e, em particular, na disciplina de EF. Neste sentido, esperava que promovesse a minha integração junto da

comunidade educativa de forma progressiva e participativa. Uma presença assídua, uma postura observadora e, sobretudo, crítica em relação às minhas decisões e ações era o que mais desejava para crescer enquanto profissional. O diálogo construtivo e reflexivo na prevenção e correção de possíveis erros que cometesse era, sem dúvida, outro aspeto a considerar. No que concerne à PO, mesmo num acompanhamento mais distanciado, perspectivava uma pessoa disponível para falar sobre qualquer tipo de assunto relacionado com o EP e atenta do ponto de vista do trabalho desenvolvido através do meu portefólio digital.

Uma das motivações e aspirações no centro desta profissão são os alunos. Na verdade é com eles e para eles que os professores preparam as suas aulas com máxima consideração e dedicação (Arends, 2008). Nesta perspectiva, contava com a disponibilidade das minhas turmas para a partilha de experiências e saberes no contexto de sala de aula. Desta forma, esperava que fossem alunos educados, empenhados, assíduos e, sobretudo, com vontade de aprender sem desistir à primeira adversidade que surgisse. Apesar de alguns receios quanto à recetividade dos alunos perante a minha maneira de ser, estar e de trabalhar sempre perspetivei esta diferença como uma solução válida para ultrapassar as minhas fragilidades e explorar as minhas virtudes. Esta aprendizagem recíproca é extensível não só aos meus alunos, mas, também, ao grupo de EF e aos restantes professores da EC, pois tal como Nóvoa (1992, 2009) salienta, é no reforço das dimensões coletivas que se aprende a profissão. Esperava que houvesse uma abertura à interação e ao diálogo, no sentido de poder, ou não, percecionar diferentes conceções sobre o processo de E-A. Numa análise mais abrangente, pretendia encontrar uma comunidade educativa respeitosa e dinâmica entre os seus intervenientes e recetiva para com os EE. Com o propósito de desenvolver um entendimento mais alargado e integral do papel do professor no contexto escolar esperava participar ativamente no máximo de tarefas possíveis.

Foram estas expectativas que acompanharam os meus primeiros passos neste longo caminho intitulado de EP. Apesar da vontade de me superar dia após

dia e, assim, alcançar os meus objetivos, por vezes, não foi fácil dar seguimento a todo o desgaste acumulado:

“É uma fase em que a minha vida pessoal tem sido colocada de parte para responder às responsabilidades que tenho neste momento. Esta semana foi bastante complicada a nível físico e também emocional, reflexo da sobrecarga de trabalho e da multiplicidade de papéis a que sou sujeito. Sabia que o ano de estágio ia exigir muito de mim, mas não contava com esta realidade.” (Diário de bordo – 1º período, 30 de setembro de 2014, p.22).

Na verdade, todo o caminho idealizado, traduzido numa utopia, acabou por se tornar num verdadeiro “choque com a realidade” (Queirós, 2014a; Veenman, 1984) quando confrontado com os obstáculos encontrados. Este momento configurou uma nova direção, onde todas as expectativas concebidas começaram a ganhar novos significados e contornos. Assim, a narrativa que se segue espelha a experiência e as aprendizagens de uma longa viagem que marcará para sempre a minha vida enquanto professor de EF.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Análise Macro: O Estágio Profissional no contexto de Formação Inicial

Atualmente, vivemos num período onde o sistema educativo é, cada vez, mais um tema de grande controvérsia fruto das mudanças sociais, legislativas e ideológicas do país (Batista & Queirós, 2015). Historicamente, a escola sofreu um conjunto de transformações quantitativas – aumento da escolaridade obrigatória, número de alunos que acolhe – e transformações qualitativas – público mais heterogéneo e multicultural, que manifestaram consequências na estrutura organizacional e funcional das escolas, com implicações diretas nas tarefas e funções do professor (Cunha, 2008). É indiscutível afirmar-se que ser professor numa escola de massas, concetualizada numa escola inclusiva, transcende a mera reprodução de conhecimentos acerca das diversas matérias de ensino (Costa *et al.*, 2014).

Nesta perspetiva, espera-se que as instituições de ensino superior, para além de promover a aquisição de conhecimentos especializados e técnicos, estimulem nos futuros profissionais um pensamento permanentemente crítico e reflexivo, numa estreita relação entre a dimensão prática e a teórica (Batista & Pereira, 2014; Larrivee, 2008; Moreira & Nista-Piccolo, 2010). É nesta linha de pensamento que o EP se assume como um fio condutor entre a formação inicial e a profissão docente, uma vez que, a prática de ensino em contexto real, permite ao EE pensar, mobilizar, construir e reconstruir os seus pensamentos e os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às situações e aos problemas concretos da sua realidade educativa (Batista & Pereira, 2014; Batista & Queirós, 2013).

No caso concreto da FADEUP, a estrutura e o funcionamento do EP é confluente de vários requisitos legais, institucionais e funcionais. Desta forma, serão abordadas as premissas que os constituem, com o intuito de identificar e perceber de que forma influenciam as condições e as experiências vivenciadas pelos EE (Batista & Pereira, 2014; Batista & Queirós, 2013).

3.2. Análise Meso: O Estágio Profissional no contexto Legal e Institucional

Em termos legais, o EP rege-se por princípios presentes na legislação do n.º 43/2007 de 22 de fevereiro³, que tem como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre. De forma a garantir uma integração adequada às exigências do desempenho profissional, tal como reporta o artigo 14º, diversas componentes de formação são incluídas, onde consta a iniciação à prática profissional. Este momento formativo, assinalado pelo EP, deve proporcionar: a observação e colaboração em situação de PES na sala de aula e na escola; experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções intrínsecas à atividade docente, dentro e fora da sala de aula; a lecionação de turmas com diferentes níveis e ciclos de ensino abrangidos pelo domínio de habilitação docente para a qual o curso prepara; e, por último, uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Todas estas atividades e experiências profissionais valorizam o EP como um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas (...) de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.” (p.1321)³.

Institucionalmente, o EP assume-se como uma UC, que integra o 2º ciclo de estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Mais especificamente, realiza-se no 2º ano do plano de estudos incorporando duas componentes: a PES, concretizada em contexto real de ensino sobre a égide de um protocolo da FADEUP com diversas instituições; e o relatório de EP, o qual descreve todo o trabalho desenvolvido, durante o ano letivo, para ser defendido perante um júri em provas públicas. A elaboração do relatório final é sob a orientação do(a) professor(a) responsável pela supervisão do EE no contexto da PES. Para além desta função, o seu papel passa pela regulação e avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridas e desenvolvidas,

³ Ministério da Educação. (2007). Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República* – 1.ª série (38), 1320-1328.

fomentando uma cultura de formação dentro da profissão (Batista & Pereira, 2014; Batista & Queirós, 2013).

De acordo com o documento orientador do EP são definidas três áreas de desempenho⁴, relacionadas com o ensino da EF, que veiculam as competências profissionais que os EE terão de desenvolver e dominar para exercer a profissão:

- I. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
- II. Participação na escola e relações com a comunidade;
- III. Desenvolvimento profissional.

Na operacionalização de todo este processo, para além da rede de EC já referenciadas, está estabelecida a participação de um professor de EF, denominado de PC, responsável por acolher um grupo de dois a quatro EE durante um ano letivo. No que diz respeito à lecionação, cada EE assume, pelo menos, uma turma de diferentes ciclos de ensino adstritas ao PC (Batista & Pereira, 2014; Batista & Queirós, 2013). Apesar de as tarefas de conceber, planear, realizar e avaliar, inerentes ao processo de E-A, estarem incumbidas ao EE, a intervenção do PC é preponderante na concretização da PES, na medida em que orienta e emite os seus pareceres sobre todas as decisões e ações dos EE no âmbito da EC (Cunha *et al.*, 2014a). Com base neste quadro concetual, prevê-se “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p.3)². Este conceito de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) possibilita que os EE assumam uma participação mais ativa e autónoma nas atividades docentes, de forma apoiada e gradual, contactando com os diversos intervenientes de uma

⁴ A **área I** engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação referenciando que o EE tem que conduzir um processo de E-A promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF. A **área II** inclui as atividades não letivas, assumindo como meta a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente, através de atividades que envolvam a escola e o meio. Esta área de desempenho apela, também, a uma intervenção responsável do EE em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa. Por fim, surge a **área III**, a qual pretende que o EE incremente as suas competências profissionais, numa procura do saber, através da reflexão, indagação e ação.

comunidade escolar, entre os quais se destacam os alunos, os professores, os encarregados de educação e os auxiliares de ação educativa. Todo este processo de socialização profissional, confluyente entre as conceções e crenças pessoais do EE e as interações cognitivas e sociais no meio institucional, resultam na (re)construção da IP do professor (Flores & Day, 2006; Gomes *et al.*, 2013).

3.3. Análise Micro: O Estágio Profissional no contexto Funcional

3.3.1. Escola Cooperante: Uma história com destinos cruzados

A escola que em tempos foi uma possibilidade para frequentar o ensino secundário é, agora, o local que escolhi para finalizar mais uma etapa da minha vida académica. A instituição em questão, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, foi fundada em 1933 por um antigo Bispo do Porto, D. António Meireles⁵. O seu ensino particular e cooperativo rege-se por legislações e estatutos próprios, enquadrados nos princípios gerais do sistema educativo português. Goza de um regime de autonomia pedagógica abrangendo uma comunidade educativa, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Neste último ciclo de ensino, os alunos têm à sua disposição treze cursos científico-tecnológicos, de entre os quais um se direcionada à área do desporto. Todos os cursos reúnem uma componente de formação geral, científica e tecnológica, promovendo, assim, uma educação holística, integral e articulada com o ensino superior. No caso específico do curso de Animação e Gestão Desportiva (AGD) é de salientar o protocolo estabelecido com um clube local, de forma a promover melhores condições de prática desportiva, sobretudo, na modalidade de ginástica, dado o espaço e a diversidade de aparelhos disponibilizados. Ainda assim, a EC é caracterizada pelas ótimas instalações internas para usufruto das aulas de EF, do clube federado de andebol, da “escolinha de futebol” e, por fim, do DE, que dispõe de uma alargada oferta desportiva: ginástica artística e acrobática, basquetebol, ténis de mesa, natação, voleibol e dança.

⁵ Projeto Educativo do Colégio de Gaia, ano letivo 2014/2015, aprovado pelo Conselho Pedagógico: 1998. Colégio de Gaia.

3.3.2. Escola Cooperante: Infraestruturas e recursos disponíveis

Os recursos espaciais e materiais disponibilizados pela EC ofereciam ótimas condições logísticas, de higiene e de segurança para a prática desportiva, potenciando, assim, um ensino de qualidade junto das minhas turmas. Dos espaços cobertos destacam-se: dois pavilhões gimnodesportivos (A e B), os quais, para além dos balneários para os alunos, possuíam um gabinete para os professores de EF e outro para o funcionário do respetivo pavilhão. Ambos os espaços possuíam os recursos necessários para o ensino da maioria das modalidades desportivas; um ginásio (C) destinado à prática da dança, da ginástica e dos desportos de combate. Os alunos com aulas neste local equipavam-se em balneários exteriores, localizados perto do mesmo; uma sala de musculação equipada com algumas máquinas para uso do DE ou para as aulas práticas do curso de AGD; e, por último, uma piscina, utilizada para o ensino da natação ou para a prática de atividades lúdico-recreativas com os alunos da pré-escola, reunindo balneários para os professores e para os alunos (Figura 1).



Figura 1 – Instalações desportivas interiores.

No que concerne às infraestruturas exteriores destaca-se: um campo individual de voleibol e basquetebol em cimento; um espaço polidesportivo, também ele em cimento, com marcações de basquetebol, andebol e futsal, abrangendo quatro pistas de velocidade, uma zona de lançamento do peso e uma caixa de areia; e por fim, um campo sintético para o ensino do futebol de 7, que podia ser adaptado, também, a outras modalidades, tais como, futebol americano, râguebi, futsal e andebol (Figura 2). Estes espaços são utilizados diariamente por alunos de diferentes anos de escolaridade, quer durante os intervalos, quer nos tempos livres de cada turma. Esta atmosfera em torno da

prática desportiva assume-se como um “campo de vivência e socialização num legado de referências humanistas” (Bento, 1998, p. 124) potenciador de um ambiente lúdico, prazeroso, acolhedor e agradável de se observar no âmbito escolar.



Figura 2 – Instalações desportivas exteriores.

No decurso do ano letivo, o maior número de aulas lecionadas decorreram, essencialmente, no pavilhão A, reconhecendo a importância do funcionário na minha ação educativa, sobretudo, ao nível da gestão dos balneários, assim como na aquisição do material para a aula. A utilização dos restantes espaços aconteceu de forma mais esporádica, de acordo com as necessidades e exigências das modalidades a ensinar. Para além deste fator, destaco, igualmente, as aulas de substituição solicitadas, a participação no DE e na “escolinha de futebol”.

Contrariamente à maioria das escolas, no grupo de EF, não existia um sistema de *roulement* que determinasse o tempo e o local reservado a cada professor. O espaço destinado à aula de EF era atribuído no horário de cada turma e prolongava-se ao longo dos três períodos letivos. Este tipo de organização facilitou o planeamento das minhas aulas, principalmente, ao nível da organização e transição dos exercícios, bem como na disposição dos alunos. O facto de lecionar as unidades de ensino do início ao fim, sem nenhum período de interrupção intencional, beneficiou a aprendizagem dos alunos. Todavia, no meu ponto de vista, esta metodologia de trabalho apresenta uma desvantagem, a qual está relacionada com o planeamento e o ensino das modalidades que necessitavam de outras condições de prática, para além das disponibilizadas inicialmente, como foi o caso do atletismo, por exemplo. Ainda que houvesse a possibilidade de utilizar o espaço pretendido, havia também a hipótese do local estar ocupado por outro professor. Com efeito, ao longo do ano letivo ocorreram

situações desta natureza que exigiram alguns ajustes momentâneos. Estas adaptações foram, igualmente, necessárias ao nível dos recursos materiais, pois nem sempre era possível conciliar a partilha do material desportivo com a realização de determinadas situações de aprendizagem. Na verdade, as instalações desportivas disponibilizados pela escola e a própria gestão dos equipamentos tem implicações diretas no modo como o professor pensa e atua no processo de E-A. Desta forma, para planear um ensino eficaz é crucial que o professor tenha em consideração a dinâmica subjacente às infraestruturas existentes.

3.3.3. Escola Cooperante: Locais como meios de aprendizagem e legitimação da Educação Física

Os pavilhões são o contexto de sala de aula da disciplina de EF. É neste espaço que deve existir um comprometimento com o ensino, onde se privilegie a intenção de promover e orientar experiências desportivas autênticas e significativas com resultados nas aprendizagens dos alunos (Siedentop, 1987). Não obstante, o desenvolvimento da EF, como área de exigência de aprendizagem, acaba por ser condicionado pela sociedade e pela ecologia da escola, mas, também, pela generalidade dos próprios professores de EF, que adotam uma conceção de ensino pouco centrada no valor educativo da disciplina (Graça, 2014). Face ao exposto, verifica-se a importância de renovar o discurso institucional e a atuação didático-pedagógica, no sentido de legitimar o valor prático e formativo que distingue a EF das demais áreas curriculares na formação dos alunos. Foi nesta linha de pensamento que, enquanto EE, procurei implementar junto das minhas turmas novas metodologias e modelos de ensino, sustentados em atividades lúdicas, expressivas, competitivas e desafiadoras, valorizando o esforço, a superação, a perseverança e a aprendizagem através do corpo e do movimento. No desenvolvimento deste trabalho, para além do contexto de aula, enalteço a “sala das taças”, por ser um local de convívio diário com os dois NE, onde todos nós partilhávamos esta pretensão. Assim, considero que tenha sido um espaço de excelência para adquirir e desenvolver novos

conhecimentos acerca de todo o processo de E-A. Por ser o sítio onde tudo era discutido e preparado, acredito que este sentimento seja transversal a todos os EE, considerando-o como o “nosso mundo”. Junto da comunidade educativa a defesa da EF era imposta pelo sucesso das atividades organizadas e pelas conversas informais realizadas na sala dos professores e no bar da escola (Figura 3). Estes dois locais foram igualmente importantes para a minha integração na instituição.



Figura 3 – Bar da escola, sala dos professores e "sala das taças".

3.3.4. Núcleo de Estágio: Uma comunidade de prática

Ainda que o trabalho de uma personagem seja da responsabilidade do ator é durante os ensaios e das interações daí resultantes que tudo fica bem encenado. Serve isto para dizer que, apesar das aprendizagens serem dependentes das intenções do EE, todo o envolvimento a que é sujeito acaba por influenciar, positiva ou negativamente, o seu desempenho (Cunha *et al.*, 2014a). Na verdade, considero que tenha beneficiado da oportunidade de partilhar esta experiência com as pessoas que constituíram o NE. Junto delas pude refletir, aprender, ajudar e ser ajudado. Numa só palavra pude crescer.

Um dos grandes responsáveis e impulsionadores do meu crescimento foi o PC. Desde cedo, procurou transmitir-me a importância de viver o EP como um processo de aprendizagem, retirando de cada experiência o seu verdadeiro valor. O acompanhamento exemplar e a sua intervenção educativa proporcionaram diversos momentos de reflexão acerca das minhas convicções e ações, visíveis nas aulas lecionadas e descritas no meu diário de bordo (DB). A forma como encarava cada problema, questionando-me pertinente e continuamente na procura de justificações, contribuiu para sistematizar um

pensamento crítico e reformulador numa estreita relação entre a dimensão prática e teórica. Foi a pessoa que mais de perto presenciou este processo de formação, contribuindo positivamente para uma aprendizagem dinâmica, construtiva e emancipatória dentro da profissão. Desde o primeiro momento que mediu a minha integração junto da comunidade educativa, concedendo, progressivamente, uma autonomia para intervir nos projetos da escola. A responsabilidade atribuída a cada EE, para mim, era sinónimo de confiança nas nossas capacidades e reconhecimento nos trabalhos realizados. A abertura e o incentivo demonstrado perante as nossas conceções, metodologias e estratégias de ensino permitiu que, de certa forma, construíssemos e moldássemos a nossa identidade como professores de EF. Sem dúvida um grande professor, um grande conselheiro, um grande amigo... um grande exemplo.

No que diz respeito à PO, desde o início do ano letivo, que, efetivamente, orientou os EE a concretizarem as suas responsabilidades e a alcançarem os seus objetivos com sucesso. Na função estabelecida entre a faculdade e a EC saliento as aulas supervisionadas como ocasiões propícias a novas aprendizagens sobre as diversas áreas de intervenção de um professor de EF. Estes momentos, inevitavelmente, possuíam um caráter avaliativo. No entanto, o modo construtivo como apreçava a aula observada e a postura adotada nos momentos de reflexão sobre a ação (Schön, 1987, 1992) possibilitava uma discussão produtiva sobre as áreas de melhoria de cada EE. Relativamente à área de investigação, inerente aos trabalhos propostos no âmbito do EP, nomeadamente o projeto de formação inicial e o relatório de estágio, foram vários os diálogos partilhados e os conselhos proferidos, no sentido de desenvolver um trabalho mais eficiente e produtivo do ponto de vista formativo. A exigência no método de trabalho aliado à disponibilidade e à compreensão em todo o processo fomentou uma experiência refletida com aprendizagens significativas.

Quando abordada a questão das colocações dos EE junto do NE considera-se importante a relação pessoal ou de trabalho previamente estabelecida (Cunha *et al.*, 2014a). Apesar de considerar essa realidade uma mais-valia, no meu caso em concreto tal não foi possível e, por isso, houve a

necessidade de criar essa ligação ao longo do ano letivo. Como meio propulsor para conhecer as duas colegas de estágio, tanto numa perspectiva profissional como pessoal, destaco os trabalhos solicitados numa fase inicial do EP. A situação de convivermos todos os dias na EC e de assistirmos às aulas uns dos outros incitou, de igual modo, a criação de um ambiente de trabalho cordial e bastante profissional. Nestes momentos de convívio, sobretudo após cada aula, proferíamos uma apreciação geral ao trabalho desenvolvido na sessão propriamente dita, com o propósito de apontar possíveis áreas de melhoria na nossa intervenção educativa. Com efeito, para além da pesquisa bibliográfica referente a cada matéria de ensino, considerei o diálogo como estratégia eficaz para dissipar alguns problemas da minha prática pedagógica. O facto de o nosso passado desportivo estar associado a diferentes modalidades possibilitou uma partilha mais efetiva de vivências e conhecimentos importantes no momento de ensinar. Naturalmente, não houve apenas ocasiões de total acordo, porém, na minha opinião, foram as reflexões construtivas daí resultantes que permitiram a abertura e o desenvolvimento de novas competências.

3.3.5. Grupo de Educação Física: Diversidade de experiência e formação

O grupo de EF era constituído por oito professores, que, para além da disciplina de EF lecionavam algumas disciplinas técnicas e específicas do curso de AGD. No início de cada ano letivo este número era incrementado para catorze devido ao protocolo estabelecido com duas instituições do ensino superior. Nesta área disciplinar encontrei um conjunto de professores com faixas etárias distintas e com metodologias de trabalho, também elas, diferentes, percecionando como denominador comum a paixão pelo desporto e a defesa pelo ensino da EF. Desde o primeiro dia que todos se demonstraram acessíveis e disponíveis para integrar os seis estagiários, o que facilitou a compreensão da dinâmica e do funcionamento do grupo e de toda a comunidade educativa. Ao longo dos três períodos letivos, em diferentes contextos, tive a oportunidade de dialogar, trocar ideias e experiências com todos os elementos do grupo, não só

sobre o processo de E-A, mas, também, da própria organização institucional. Para Nóvoa (1992, 2009), esta socialização profissional é fundamental para consolidar saberes da prática profissional e constitui um fator decisivo na afirmação de valores próprios da profissão docente.

Contrariamente ao que se verificou com o meu NE, já conhecia os três EE que compunham o outro núcleo. Esta realidade verificou-se como vantajosa para a minha integração, acrescida pelo facto de eles terem sido alunos da EC. Todas as suas vivências enquanto discentes acabaram por ser importantes para perceber o ambiente e a dinâmica da escola, dos professores, dos funcionários e dos próprios alunos.

3.3.6. Alunos: Aprender a ensinar

A distribuição das turmas pelos EE aconteceu em sede de NE privilegiando-se uma partilha uniforme e equitativa, tendo em consideração o número de horas letivas pertencentes a cada turma. Sucintamente, fiquei responsável por duas turmas residentes e duas turmas partilhadas (Figura 4).



Figura 4 – 11º ET, 12º TSI, 11º CGE e 6º A, respetivamente.

A orientação das quatro turmas acabou por ser demasiado trabalhosa, no entanto, é uma realidade vivenciada pelos professores no contexto de ensino. Para além desta proximidade, realço o processo formativo das “quatro aventuras”, pois sinto que em cada uma delas retirei diferentes aprendizagens para o meu crescimento pessoal e profissional:

“ (...) pensar neste processo como uma aprendizagem única e diferenciadora enquanto futuro professor de EF. Todo o contexto envolvente permite-me entender o ensino e a

aprendizagem de diferentes perspetivas, com experiências em diversas turmas e anos de escolaridade. Apesar de difícil, é com base neste pensamento que me motivo e aspiro para desempenhar as funções exigidas.” (Diário de bordo – 1º período, 30 de setembro de 2014, p.22).

Na verdade, considero como ponto positivo para a minha formação esta heterogeneidade de experiências. Todavia, realço também o facto de lecionar duas turmas do 11º ano, pois, apesar de diferentes, permitiu-me aplicar metodologias e estratégias de ensino resultantes de anteriores experiências e consequentes reflexões. Ao ensinar pela segunda vez os mesmos conteúdos de uma determinada modalidade desportiva sentia uma melhoria significativa na preparação, na realização e na minha intervenção junto dos alunos. Todo este processo baseia-se na ideia de Batista e Queirós (2013) quando referem que pensar, analisar, produzir, contruir e reconstruir as ações educativas fomenta no professor um pensamento crítico e reflexivo que permite o desenvolvimento de novas conceções e de novos conhecimentos fundamentais à ação docente e à aprendizagem dos alunos.

De acordo com Graça (2015), cabe ao professor a tarefa de perceber a sua realidade educativa para que consiga promover um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento de novas habilidades e capacidades por parte dos alunos. Nesta linha de pensamento, foi fundamental proceder a um enquadramento inicial das turmas optando por elaborar uma ficha de caracterização individual do aluno (ANEXO I), composta por diversas temáticas alusivas à escola em geral e em concreto à disciplina de EF.

A generalidade dos dados recolhidos acabaram por ser uma mais-valia, também, para outros professores, na medida em que atualizaram e acrescentaram informações acerca dos alunos após terem sido apresentados nas respetivas reuniões de conselho de turma. Este momento consistiu no primeiro contacto formal com docentes de outras áreas curriculares, o que desencadeou algum nervosismo da minha parte:

“ (...) estava um bocado ansioso que chegasse este momento. Contudo, aquando da apresentação, fiquei bastante relaxado e não deixei que isso me atrapalhasse. Numa

apreciação geral ao meu desempenho considero-o bastante positivo, uma vez que cumpri todos os objetivos a que me tinha proposto. (...) dinamizei a minha apresentação e interagi com os restantes professores proferindo a minha opinião sempre que achei pertinente.” (Diário de bordo – 1º período, 14 de outubro de 2014, p.39).

De seguida, serão apresentadas as informações com que iniciei o ano letivo, resultantes da recolha e, posterior, análise da ficha biográfica de cada aluno. Para a minha intervenção foi importante perceber quais as motivações, os interesses e as aspirações que moviam os meus alunos na prática desportiva em contexto escolar. Para além disto, o conhecimento de certas singularidades, como, por exemplo, a informação médica, os hábitos alimentares e anteriores experiências desportivas poderiam suscitar outro tipo de abordagem ao processo de E-A. Paralelamente, exponho uma breve descrição de cada turma, tendo em conta as observações e análises realizadas nas primeiras aulas.

3.3.6.1. 11º ET: Turma residente com experiências semelhantes no passado

No início do ano letivo, contrariamente à ideia formada na EC acerca dos alunos deste curso, encontrei uma turma disponível a novas vivências e aprendizagens no contexto da EF. A introdução de rotinas para o espaço de aula acabou por ser um processo facilitado devido ao empenho e interesse demonstrado pelos alunos e, também, pela semelhança de regras implementadas quando comparadas com as do professor do ano anterior, que assumia igualmente o estatuto de estagiário. De certa forma, houve uma continuidade do trabalho desenvolvido, ainda que as metodologias e os procedimentos de ensino pudessem ser diferentes. No que concerne ao nível motor era uma turma não muito heterogénea, resultando da avaliação diagnóstica (AD), quase sempre dois níveis de desempenho distintos. Apesar de existirem alguns alunos com mais dificuldades, a capacidade de trabalho evidenciada pelos mesmos permitiu que houvesse melhorias nas suas ações. Do ponto de vista social destaco a união existente no seio da turma proporcionando momentos de cooperação, afetividade e partilha.

Na disciplina de EF a turma era composta por um total de 25 alunos, sendo 21 do género masculino e, apenas, 4 do género feminino. A idade dos discentes variava entre os 15 e os 17 anos, obtendo como média de idades os 16 anos. Ao abordar o contexto familiar verificou-se que 80% dos alunos viviam com os pais. Os restantes 20%, fruto do divórcio dos seus progenitores, residiam apenas com a mãe, com o pai ou com outros familiares, sendo os avós o apoio de maior destaque. Ainda que os dados obtidos não permitissem retirar conclusões absolutas, os mesmos indicavam um ambiente familiar favorável, com uma taxa de desemprego fixada nos 16%.

Até então, 80% dos alunos da turma nunca tinham reprovado, sendo este um indicador bastante positivo acerca do percurso escolar dos alunos. As preferências pelas disciplinas do curso acabavam por ser congruentes com as negativas obtidas no ano anterior, na medida em que o inglês e a físico-química apareciam como as menos apreciadas. No polo contrário surgiu a disciplina de EF comprovando o interesse e a dedicação nas minhas aulas. Ainda sobre o percurso académico é de ressaltar a percentagem de alunos (92%) que pretendia ingressar no ensino superior. Face às metas educativas do curso que frequentavam, naturalmente, a grande maioria dos alunos pensava em seguir a área de Engenharia. Contudo, alguns gostariam de seguir outras áreas profissionais, nomeadamente, Gestão e Ciências do Desporto. Desde o primeiro dia que estive disponível para falar, não só com os meus alunos, como também com os encarregados de educação, por forma a dissipar possíveis dúvidas em torno deste assunto. Esta decisão implica uma mudança na vida do aluno e, por isso, é importante que seja praticada de forma consciente e informada.

No que concerne ao percurso desportivo, 40% dos alunos praticavam, de forma assídua, uma modalidade, tais como o ténis de mesa, badmínton, futebol americano, *karaté*, hóquei em patins, ténis, atletismo e futebol. Dos dez alunos que compunham o valor indicado anteriormente, sete eram federados com três a quatro treinos por semana. No âmbito escolar verificou-se uma escassa adesão à prática desportiva, visto que, apenas, uma aluna tinha participado no DE no ano anterior. Mediante as oportunidades disponibilizadas pela EC, esta realidade tornou-se bastante preocupante considerando-a como uma das áreas

de intervenção. Em relação ao historial clínico foi necessário uma atenção especial a dois alunos, devido a problemas respiratórios (asma) e motores (desvio nas duas rótulas). Para além da autonomia oferecida aos alunos para controlarem os seus esforços, procurei organizar situações de aprendizagem que não potenciasssem a dificuldade de execução. Esta preocupação foi acrescida junto do aluno com dificuldades motoras, principalmente, no salto em comprimento, uma vez que o impacto sobre a articulação do joelho ocorre com maior intensidade.

Quanto aos hábitos alimentares saliento o facto de que todos os alunos tomavam o pequeno-almoço. Esta refeição do dia é bastante importante, pois permite recuperar os níveis de energia e de concentração após um período de sono. Dos dois blocos semanais de EF com esta turma, um deles realizava-se às sextas-feiras pelas 8 horas da manhã. Neste dia era a favor de um pequeno-almoço de digestão fácil, dada a atividade física a que os alunos eram sujeitos. Por ser a primeira aula da manhã, e tendo em consideração que os transportes públicos eram o meio de transporte mais utilizado (52%), fui mais benevolente com a marcação de faltas no livro de ponto, ainda que os atrasos ficassem assinalados nos meus registos. Por fim, e no que diz respeito ao descanso diário, apenas, 20% dos alunos dormiam as horas de sono recomendadas (8-10 horas diárias).

3.3.6.2. 12º TSI: Turma residente em fim de ciclo de ensino

Comparativamente à outra turma residente, esta carecia de algumas regras e rotinas essenciais à sala de aula e à disciplina de EF, começando por encará-la como uma área curricular composta por diversas matérias de ensino que os alunos têm de conhecer e dominar. Na generalidade, os alunos evidenciavam uma cultura desportiva muito redutora, assinalada pela pouca abertura a novas experiências e conhecimentos. Com efeito, no início do ano letivo, tive alguns problemas de ordem motivacional direcionada à prática motora de modalidades desportivas menos apreciadas pela turma. O trabalho inicial, mais do que o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras, passou

pelo amadurecimento das atitudes e comportamentos adotados na aula, por forma a potenciar as suas aptidões e valências inatas para a prática desportiva.

A turma em questão era constituída por 18 rapazes e 3 raparigas, num total de 21 alunos. A idade dos mesmos estava compreendida entre os 16 e os 19 anos, advindo os 17 anos como média. Ao analisar o agregado familiar verificou-se que 76,2% dos alunos viviam com os seus pais e que 23,8% residiam, apenas, com o pai ou com a mãe. A taxa desemprego dos pais situava-se nos 14,3%. Um aluno da turma apresentava uma situação mais grave, visto que tanto a mãe como o pai se encontravam desempregados.

Mais de metade da turma (52,4%) não demonstrava um percurso escolar regular. O valor da percentagem era incrementado quando analisado o número de negativas do ano anterior, onde apenas sete fizeram um trajeto imaculado. Face ao exposto, uma das estratégias delineadas em conselho de turma foi a presença dos alunos em aulas de apoio, como forma de subir as notas e prepará-los para os exames nacionais. A preferência pelas disciplinas do curso poderia ser um fator explicativo para o rendimento em determinadas disciplinas, já que a matemática apareceu como a menos apreciada pela turma em geral. Por outro lado, a EF foi indicada como a disciplina de maior estima. No que diz respeito às perspetivas de futuro, 47,6% dos discentes pretendiam prosseguir os estudos em cursos de ensino superior, direcionados à Gestão, Educação e Engenharia. Os restantes 52,4% desejavam terminar o ensino secundário e ingressar na atividade profissional.

No que concerne ao percurso desportivo, 61,9% dos alunos praticavam uma modalidade, entre as quais o futebol, andebol, *jiu-jitsu*, atletismo, *taekwondo* e basquetebol. Dos treze alunos que constituíam a percentagem acima enunciada, sete eram federados, treinando, maioritariamente, três vezes por semana. No contexto escolar verificava-se pouca adesão à prática desportiva, com quatro alunos a participar no DE no ano transato.

Relativamente às informações médicas, apenas um aluno mereceu maior atenção da minha parte. Contudo, o problema respiratório referido (asma) acabou por ser totalmente controlado pelo aluno, dada a experiência desportiva do mesmo. Quanto aos hábitos alimentares evidencio o facto de que todos os

alunos tomavam o pequeno-almoço. Por último, saliento que 76,1% dos discentes dormiam, apenas, 6 a 8 horas diárias, podendo prejudicar a predisposição para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o rendimento escolar.

3.3.6.3. 11º CGE: Turma partilhada com o Professor Cooperante

Esta turma do ensino secundário era partilhada com o PC, sendo responsável por lecionar, apenas, uma aula por semana, visto que às segundas-feiras tinha aulas na FADEUP. Talvez por este motivo a minha aproximação com estes alunos não tivesse sido tão imediata quando comparada com as restantes. Todavia, esperava grandes desafios, principalmente, ao nível da gestão e organização didática-metodológica das atividades, dada a necessidade de conciliar os recursos espaciais com o número total de alunos. Numa análise geral ao desempenho motor dos discentes verificava-se uma grande heterogeneidade, acrescida quando comparado o género masculino com o género feminino.

A turma aqui referida era composta por 20 rapazes e 8 raparigas, com faixas etárias compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Ao analisar as fichas de caracterização individual constatei que na categoria da informação familiar 78,6% dos alunos viviam com os pais. Os restantes, por conseqüente divórcio dos seus progenitores, residiam apenas com a mãe, com o pai ou, então, com outros familiares. O suporte familiar acaba por ser crucial no crescimento do educando, sendo a atividade profissional dos pais um dos motivos que pode condicionar as experiências e as oportunidades proporcionadas. Esta turma apresentava um caso que merecia particular atenção nesse sentido, pois tanto a mãe como o pai não tinham emprego.

O percurso escolar desta turma era bastante positivo, pois 89,2% dos alunos nunca tinham repetido um ano escolar. Dos dados recolhidos acerca das disciplinas que os discentes gostavam mais e menos surgiu a área curricular de português como a menos apreciada pela turma em geral. Com maior destaque emergiu a disciplina de contabilidade, técnicas de gestão empresarial e EF.

Ainda sobre o percurso académico é de ressaltar que todos os alunos tinham como objetivo concluir um curso de nível superior, perspetivando o acesso a áreas como Direito, Contabilidade, Economia e Gestão.

No que concerne ao percurso desportivo, 53,6% dos alunos praticavam desporto, sendo o futebol a modalidade dominante. Dos quinze alunos que compunham o valor indicado anteriormente, onze eram federados treinando, em média, três vezes por semana. No contexto escolar nove alunos haviam participado em diversas modalidades do DE no ano anterior. Em relação ao estado clínico, foi necessário um cuidado especial com três alunos, devido a problemas respiratórios (asma), ainda que nenhuma situação preocupante tenha ocorrido.

Quanto aos hábitos alimentares, apenas, um aluno não tomava o pequeno-almoço diariamente. Dada a importância desta refeição na predisposição para a aprendizagem foi meu dever dar a conhecer esta mesma realidade ao diretor de turma (DT), de modo a que alertasse os encarregados de educação do aluno para este hábito pouco consciente. O único dia da semana que lecionava a disciplina de EF a esta turma era à quinta-feira pelas 8 horas da manhã. Neste dia era a favor de um pequeno-almoço de digestão fácil, dada a atividade física a que os alunos eram sujeitos. Por ser a primeira aula da manhã, e tendo em consideração que mais de metade da turma (57,1%) utilizava os transportes públicos no trajeto casa-escola, fui mais benevolente com a marcação de faltas no livro de ponto, ainda que os atrasos ficassem assinalados nos meus registos. Por fim, e no que diz respeito ao descanso diário, apenas, 25% dos alunos dormiam as horas de sono recomendadas (8-10 horas diárias).

3.3.6.4. 6º A: Turma partilhada entre Estudantes-Estagiários

Devido à necessidade de cada EE lecionar no ensino básico, em sede de NE, tiveram que ser tomadas algumas decisões, sobretudo, ao nível da metodologia de trabalho a implementar junto da turma partilhada. Após um período de discussão e reflexão sobre a temática decidimos que cada um de nós ficaria encarregue de lecionar uma aula por semana, completando, assim, os

três blocos semanais de EF. Na base desta decisão esteve presente a possibilidade de acompanhar a turma durante todo o ano, sem restringir a nossa atuação a um único período letivo. Ao nível da matéria a ensinar, cada professor estagiário ficou responsável por uma modalidade desportiva, proporcionando um conjunto de experiências coletivas e individuais para os alunos. Nestas idades torna-se fundamental a criação de atividades positivas, incrementando a possibilidade de desenvolver alunos mais ativos no presente e, principalmente, no futuro. O lado menos positivo da nossa decisão esteve relacionado com a nossa intervenção, pois perante a mesma situação havia três formas de atuar. No decurso das aulas, com base nas observações e nas reflexões junto do PC, as diferenças foram minimizadas, o que beneficiou a criação de rotinas e regras no espaço de aula.

Num ciclo de ensino com particularidades díspares às do secundário, esta turma fez-me perceber o porquê de ser exigido ao professor a capacidade de se adaptar a diversos contextos, como se de um camaleão se tratasse. Esta analogia retrata a necessidade do camaleão mudar de cor e do professor aplicar diferentes estratégias, como forma de “sobreviver” e respetivamente regular todo o processo de E-A. Em cada situação de perigo eminente são diversas as cores disponíveis, representadas pelas habilidades e capacidades que o docente deve possuir, assumindo a inexistência de padrões de ensino.

Esta turma incluía 12 rapazes e 6 raparigas formando, assim, uma classe com 18 alunos. As faixas etárias, compreendidas entre os 10 e os 11 anos, originavam uma média de idades situada nos 11 anos. Este indicador, por si só, criou uma referência quanto aos níveis de concentração dos alunos, sendo posteriormente comprovados no contexto real de ensino. Ainda que de uma forma mais acentuada nos rapazes, a turma em geral evidenciava uma imaturidade nas suas ações e nos seus comportamentos. O recurso à competição nas diversas situações de aprendizagem tinha que ser bem pensado e aplicado, uma vez que os discentes eram bastante competitivos e críticos entre si, surgindo comentários pouco apreciados, particularmente, com os alunos menos hábeis no domínio motor.

Ao analisar os dados recolhidos acerca do contexto familiar, pressupunha-se um ambiente favorável ao sucesso escolar, com 94% dos alunos a viver junto dos pais. Infelizmente, um aluno não tinha a possibilidade de habitar com os dois progenitores, visto que o seu pai havia falecido. Nesta fase, onde a personalidade de cada aluno está a ser desenvolvida e moldada pelas experiências vividas, o papel dos pais e, também, da escola assumem-se como essenciais. Ainda com influências no agregado familiar é a situação profissional de ambos os pais. A este respeito, 83% encontravam-se em atividade. Certamente, estes indicadores influenciaram, pela positiva, as oportunidades e o percurso de vida da maioria dos alunos da turma, já que 94% dos discentes nunca tinham reprovado. Das disciplinas que organizam o currículo do 6º ano, contrariamente à matemática, a EF e a educação tecnológica eram as áreas disciplinares que os alunos mais apreciavam. Quando questionados sobre o seu futuro profissional foram diversas as profissões indicadas, nomeadamente, cirurgião plástico, cozinheiro, ortopedista, professor, piloto, médico, jogador de futebol e engenheiro. Esta reflexão acaba por ser importante, no sentido de eles próprios criarem objetivos a atingir. Tal como enuncio no capítulo “Enquadramento Biográfico”, a profissão que, desde cedo, foi um sonho é agora uma realidade mais próxima.

Ao nível da prática desportiva, 67% dos alunos praticavam uma modalidade, sobressaindo-se a natação (22%) e o andebol (22%) quando comparados com o futebol (17%) e o basquetebol (11%). O andebol é uma modalidade histórica na EC, sendo um clube de referência em Gaia, onde jogam os quatro alunos desta turma. Em relação às patologias enunciadas pelos alunos, apenas, duas situações mereceram particular atenção, ainda que no contexto da prática não tivessem necessitado de grandes adaptações. Uma está associada a problemas respiratórios (asma) e a outra reporta-se a um aluno com necessidades educativas especiais. Neste último caso, apesar das suas dificuldades motoras, o aluno estava completamente integrado no seio da turma e realizava, de forma autónoma, todas as tarefas propostas. Este aluno acabava por ser um exemplo de superação e dedicação para toda a turma.

Todos os alunos afirmavam ter hábitos alimentares saudáveis, destacando o pequeno-almoço como uma preocupação diária pelos seus encarregados de educação. Por fim, e no que diz respeito ao número de horas de descanso por dia, 39% dos alunos não dormiam as 8 horas recomendadas, podendo ser este um indicador válido para justificar os baixos níveis de concentração da turma.

Através dos primeiros meses de aulas pude retirar algumas ilações e, de certa forma, responder à pergunta até então retórica: como serão os meus alunos?

Esta questão acabou por me acompanhar durante todo o ano letivo, uma vez que procurei saber sempre mais e melhor sobre a personalidade que caracterizava cada aluno enquanto pessoa.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Conceção da Educação Física no contexto de Ensino

Das inúmeras transformações sociais já referenciadas, percebe-se que a escola constitui um campo de incertezas quanto às atuais finalidades da profissão docente e da própria escola enquanto agente curricular (Queirós, 2014b). Neste panorama reformulador é evidente uma exacerbada formação das disciplinas de carácter teórico e exercitação cognitiva, em detrimento de outras áreas expressivas e formativas, como é o caso da EF (Batista & Queirós, 2015).

O valor educativo intrínseco à disciplina de EF distingue-a das outras áreas curriculares, onde através do desporto e do movimento, enquanto matéria de ensino, consegue educar o Homem em toda a sua plenitude, integrando a estruturação de um comportamento motor, a aquisição da condição física e a formação de uma cultura corporal, social e pessoal (Crum, 1993). Com efeito, confere-lhe um estatuto exclusivo no sistema educativo, uma vez que é a única área curricular que visa preferencialmente a corporalidade (Bento & Bento, 2010). Apesar do seu carácter obrigatório e transversal a todos os anos de escolaridade, o estatuto conferido à disciplina em questão tem sido desvirtuado colocando em causa a sua incumbência formativa na formação dos alunos (Graça, 2014). A título de exemplo, recordo as medidas e alterações apresentadas no decreto de lei nº 139/2012 de 5 de julho⁶, onde a classificação de EF não é considerada no apuramento da média final do curso do ensino secundário. Esta nova matriz curricular trouxe, de igual modo, a autonomia das escolas para organizar os tempos letivos nas disciplinas que considerem mais convenientes à formação do aluno. Ainda que seja imposta a obrigatoriedade de corresponder aos tempos mínimos exigidos semanalmente por cada área disciplinar, a EF ficou suscetível à redução de carga horária quando comparada com a organização dos períodos de 45 minutos.

⁶ Ministério da Educação. (2012). Decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho. *Diário da República* – 1.^a série (129), 3476-3491.

Esta concepção de educação confere a necessidade de (re)colocar o valor educativo da disciplina de EF descurando todas as ideologias com efeitos nocivos no ensino e na aprendizagem dos alunos (Batista & Pereira, 2014). Face ao exposto, é necessário situar o desporto e a competição no centro da EF escolar, num contexto que reclame uma “prática desportiva sistemática, carregada de intencionalidade educativa, concebida de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer ao aluno, fundada nos valores do desporto. O empenhamento, a superação, o esforço, o confronto, a partilha poderão, então, retomar o seu lugar nas aulas de EF e, conseqüentemente, a aprendizagem poderá ocorrer” (Batista & Pereira, 2014, p. 82).

Em última instância, o processo de E-A está submisso ao pensamento do professor, onde as suas crenças e concepções, construídas num processo de socialização, influenciarão as suas decisões e conseqüentes ações (Graça, 2001; Januário, 1996). Assim, entende-se que o trabalho apresentado no espaço de aula é o corolário de uma ideia, de uma reflexão antecipada sobre a operacionalização do processo educativo. Sobre esta temática, Bento (2003) sugere dois níveis orientadores para uma preparação ajustada e contextualizada, reportando-se às indicações centrais e gerais, prevalecentes no programa de ensino da disciplina e às indicações locais, relativas a cada escola em específico. Apesar das particularidades de cada nível, eles devem evidenciar-se mutuamente, com o professor a participar de forma decisiva em todo este processo. Esta ideia vem comprovar as palavras de Januário quando em 1988 referiu que “não existem programas ideais para todas as situações (...) devem permitir aos docentes transpor o hiato entre um plano abstrato e as condições da sua realidade” (p. 87), pois “a igualdade de possibilidades na Educação, não significa igualdade de tratamento, mas possibilidade igual de todos serem tratados de maneira diferente, consoante as suas necessidades educativas” (p. 86).

4.1.1.1. Análise dos documentos centrais

Ainda numa fase precedente ao início do ano letivo, o PC propôs a análise dos programas de EF advogando esta tarefa como o ponto de partida para a planificação do ensino. Com efeito, enquanto NE, procedemos à leitura e interpretação dos programas curriculares do ensino secundário⁷ e do 2º ciclo do ensino básico⁸, uma vez que as nossas turmas pertenciam a estes ciclos de ensino.

Num cômputo geral, verifiquei que estes documentos, de amplitude nacional, pretendem garantir a homogeneidade no currículo dos alunos e, concomitantemente, potenciar uma formação holística e harmoniosa dos mesmos favorecendo o desenvolvimento de capacidades motoras, conhecimentos, valores e atitudes presentes na cultura desportiva. Com vista à sua concretização, o Ministério da Educação define um conjunto de conteúdos⁹, objetivos e finalidades a adquirir e a trabalhar em cada ano de escolaridade e em cada matéria de ensino, delegando ao professor a flexibilidade de configurar o currículo. Desta forma, considera-se que o docente não deve ser um mero reprodutor, mas sim um interveniente que pense de forma global para agir localmente, que desconstrua para compreender e reconstrua para agir mediante os recursos disponíveis e as necessidades dos seus alunos (Roldão, 2003).

Esta consciencialização foi alcançada no momento de planejar o processo educativo e, posteriormente, na AD das diversas matérias de ensino verificando,

⁷ Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos. 2001, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J.

⁸ Programa de Educação Física do Ensino Básico do 2º ciclo, Organização curricular e programas (Vol. I). s.d, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico. // Programa de Educação Física do Ensino Básico do 2º ciclo, Plano de organização do ensino-aprendizagem (3ª ed. Vol. II). s.d, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

⁹ O conteúdo de cada uma das matérias encontra-se especificado em três níveis de desempenho. O primeiro, referente ao **nível introdutório**, inclui as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base. O **nível elementar** representa o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da atividade referente. Por fim, o **nível avançado** estabelece os conteúdos e formas de participação nas situações típicas da atividade referente, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de EF (Jacinto *et al.*, 2001).

assim, a dificuldade de implementar todas as diretrizes estabelecidas nos programas curriculares. No contexto da prática, verifiquei que as metas educativas eram bastante ambiciosas quando comparadas com o nível de desempenho dos meus alunos. Este problema acrescia junto das minhas turmas do ensino secundário, uma vez que a grande maioria dos discentes não estavam preparados para aprender os conteúdos do nível avançado, em nenhuma modalidade desportiva. Perante isto, durante o ano letivo, houve a necessidade de refletir e ajustar alguns conteúdos prescritos no programa central, no sentido de enquadrá-los com o nível de prática dos meus alunos. A grande disparidade entre as competências esperadas com as *performances* exequíveis pelos alunos enaltece as palavras de Bento (2003, p. 8) quando refere que “o ensino da EF carece de ser balizado (...) por programas elaborados em conformidade, isto é, pedagógica e cientificamente reconhecidos”.

Ao articular os modelos curriculares versados por Jewett e Bain (1985) com os documentos analisados e respetivos ciclos de ensino, perceciono diferentes concepções de EF. No caso do 2º ciclo, referenciado no desenvolvimento educacional, está vinculado um longo espectro de atividades a ensinar com vista ao desenvolvimento humano. Esta abordagem abrangente e pedagógica, baseada na premissa “*education through the physical*”, tal como Crum (1993) refere contribui para uma perda de significados da EF nos contextos educativos. Na minha perspetiva, esta concepção de multiatividades não potencia a consolidação das aprendizagens, uma vez que o tempo dedicado à exercitação dos conteúdos, por mais ajustado que seja, é relativamente reduzido. As unidades didáticas (UD) são demasiado pequenas e superficiais sem nenhuma consistência na aprendizagem efetiva dos alunos (Ennis, 2000). Por sua vez, no ensino secundário sobressaem duas formas de encarar a EF com pressupostos direcionados à educação desportiva, em que o jogo assume uma atividade de valor intrínseco e à aptidão física associada à saúde. Neste último, os valores educativos passam por educar fisicamente os alunos dotando-os de conhecimentos acerca dos benefícios do exercício físico no corpo humano. A generalização de um estilo de vida saudável e hábitos de exercício físico atinge um papel de destaque. Esta orientação concetual do programa, referenciada ao

domínio biologista – “*education of the physical*” (Crum, 1993) – associa a EF como meio de prevenção e combate ao ambiente obesogénico circunscrito na sociedade atual (Bento, 2012). Graça (2014, p. 117) alerta para este tipo de ideologias, pois “para além de instrumentalizar a EF para finalidades alheias à educação, coloca-a igualmente numa posição de vulnerabilidade, ao responsabilizá-la por algo que ela não pode assegurar”. Ao subscrever as palavras do autor considero que as finalidades da EF devem apontar, fundamentalmente, para o seu valor educativo e formativo realçando o espaço de aula como um local de aprendizagens. Assim sendo, e perante os baixos índices de ativação corporal e da condição física, o nosso papel passará por sensibilizar e motivar os alunos para uma prática desportiva regular, autónoma e consciente fora do contexto escolar.

4.1.1.2. Análise dos documentos locais

Para Bento (2003, p. 19) “o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um ‘caráter de lei’ e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor. Mas não é o único documento de referência para a realização do ensino. É complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e a adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma”. Com este intuito, no contexto de EP, foi também solicitada a análise dos documentos de âmbito escolar destacando o Projeto Educativo Escola (PEE)⁵, o Plano Anual de Atividades (PAA)¹⁰ e o Regulamento Interno (RI)¹¹ da EC como o das aulas de EF¹². Da leitura e consequente visão crítica surgiram algumas propostas de reformulação, as quais incidiram sobre:

- O PEE, tendo em conta a estrutura do documento, pois apesar de primar por uma linguagem de compreensão imediata e identificar as principais traves-

¹⁰ PAA, aprovado no ano letivo 2014/2015. Colégio de Gaia.

¹¹ RI do Colégio de Gaia, ano letivo 2014/2015, aprovado pelo Conselho Pedagógico: 2009. Colégio de Gaia.

¹² Regulamento das aulas de EF, aprovado no ano letivo 2011/2012. Colégio de Gaia.

-mestras numa clara percepção da filosofia a seguir, carece de um processo avaliativo que permita refletir sobre toda a ação educativa. Quando se aborda um projeto desta natureza é fundamental que o mesmo assuma uma orientação educativa, cujas necessidades e condições específicas transpareçam uma perspectiva atual para projetar o que a escola se propõe a atingir e a cumprir no futuro. Neste sentido, deve estar clarificado quanto às suas intenções – o que se pretende com o projeto? – conter planos e processos para a sua concretização – quais os meios necessários à sua operacionalização? – atuar de forma a concretizá-los e, por fim, delimitar processos avaliativos para posteriormente refletir sobre toda a ação – quais os seus efeitos? (Análise crítica ao Projeto Educativo Escola – Proposta de reformulação, 2014/2015).

- O RI da EC, do ponto de vista da atualização de determinadas nomenclaturas e, também, da descrição das instalações desportivas, dadas as obras realizadas nos últimos anos letivos (Análise crítica ao Regulamento Interno – Proposta de reformulação, 2014/2015).

- O RI das aulas de EF, numa perspetiva de atualizar e incrementar a especificidade da informação nos diversos artigos do regulamento, sobretudo, ao nível do tempo de aula, da segurança, da utilização dos espaços desportivos e das dispensas da aula (Análise crítica ao Regulamento Interno das aulas de Educação Física – Proposta de reformulação, 2014/2015).

A leitura de todos os documentos referidos permitiu-me identificar e perceber a cultura institucional subjacente à EC, enaltecendo uma filosofia baseada em normas e valores muito próprios. Tais princípios regem a estrutura administrativa e pedagógica da escola contribuindo, assim, para um ensino sólido e mais próximo da excelência, distinguido por uma formação integral na dimensão do “saber fazer”, do “saber estar” e do “saber ser”. Em todo este processo é de salientar a importância atribuída à família e ao papel que desempenha como primeiro formador dos alunos que a instituição acolhe. No caso concreto do professor, a EC espera que seja um profissional que vá muito além da formação científica e técnica na educação dos alunos. Ele deve assumir-se como parte integrante na formação pessoal dos discentes, ao transmitir valores e princípios éticos que contribuam para a construção de uma

personalidade que lhes permita orientar o seu próprio caminho. Esta conceção referente ao papel do professor no contexto escolar foi partilhada pelo PC logo nas primeiras reuniões do EP:

“ (...) todas as nossas tomadas de decisão devem ser pensadas e direccionadas ao benefício e progresso dos alunos, quer numa perspectiva académica como pessoal. Para isso é importante considerá-los com o seu devido valor.” (Diário de bordo – 1º período, 16 de setembro de 2014, p.6).

Pessoalmente, identifiquei-me com esta mensagem. Hoje, após as vivências adquiridas no contexto real de ensino, acredito que este princípio seja um dos aspetos fundamentais no processo de E-A.

Numa outra perspetiva de análise, porém de grande utilidade para a minha intervenção educativa, destaco a elaboração de um documento caracterizador da instituição e do meio envolvente. Neste trabalho constava o inventário de todos os recursos físicos e materiais existentes na EC, os quais influenciaram a minha planificação. A este respeito é de salientar as excelentes condições disponibilizadas para as aulas de EF, conciliando a qualidade dos espaços com uma grande diversidade de instalações desportivas. Esta realidade, em certa medida, vai de encontro à conceção que a EC apresenta em relação à disciplina de EF. Os valores inerentes ao desporto são considerados como fundamentais na educação e na formação de alunos ativos, saudáveis e autónomos numa vida futura em sociedade. Sinónimo disso mesmo é a grande oferta desportiva disponibilizada pela instituição ao nível da formação complementar.

4.1.2. Planeamento sob a égide de uma estrutura coerente: Três níveis distintos

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos do programa ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino” (Bento, 2003, p. 7). Desta forma, as componentes relevantes da atuação

pedagógica devem ser determinadas tendo em atenção os objetivos, as matérias e seus conteúdos de ensino, o contexto de aprendizagem e os próprios intervenientes, pois todos estes aspetos influenciam-se reciprocamente.

A antecipação mental na preparação e planificação do ensino, resultante das pretensões oriundas do programa da disciplina e da reflexão pormenorizada da sua realidade educativa, deve criar linhas estratégicas que fundamentem uma estrutura coerente, progressiva e desafiadora nas aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, direcionem e controlem a atividade do professor. Ainda que Bento (2003) reconheça a existência de adversidades e a necessidade de resolver situações inesperadas no decurso do processo de E-A, o mesmo autor profere que “uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (p. 16). Neste sentido, e com o desígnio de atingir um ensino eficaz junto das minhas turmas, durante o EP, recorri a diferentes níveis de planeamento. A estreita relação entre o plano anual, o plano da UD e o plano de aula permitiu-me estruturar e delinear uma lógica sistemática partindo de uma perspetiva macro do ensino para uma perspetiva micro.

4.1.2.1. Nível Macro de Planeamento do Ensino: Plano Anual

Segundo Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, com o professor a assumir algumas tomadas de decisão acerca da organização e condução do processo educativo para todo o ano letivo. Com efeito, enquanto NE, foi-nos proposto a realização de um documento, onde estivesse presente a distribuição das modalidades em cada período letivo junto de cada ano de escolaridade a ensinar. Numa primeira instância, seguimos as diretrizes definidas pelo programa nacional de EF dos ciclos de ensino a lecionar conjugando-as com as condições climatéricas e com a análise do contexto escolar, nomeadamente, com o inventário dos recursos materiais e físicos direcionados à prática desportiva. Posteriormente, foi necessário conciliar as nossas decisões com as prioridades educativas definidas pelo grupo de EF. A este respeito, as grandes alterações prenderam-se, essencialmente, com a presença do andebol e do

atletismo no 1º período letivo. No caso concreto do andebol, esta opção está relacionada com a possibilidade de suscitar algum interesse na modalidade por parte das alunas, com vista ao ingresso, ainda numa fase inicial da época desportiva, nos escalões de formação da equipa federada da EC. A escolha do atletismo neste período letivo surge com o propósito de preparar os alunos para o corta-mato escolar a realizar-se em finais de novembro. A conclusão desta fase de planeamento decorreu através da análise da carga horária definida para a disciplina de EF em cada ano de escolaridade. A articulação destes fatores permitiu-nos distribuir, cronologicamente, as diversas matérias de ensino atribuindo o número de aulas para a respetiva abordagem, tal como é possível observar no quadro seguinte (Quadro 1):

Quadro 1 – Planeamento anual definido para cada turma.

Turma	Período letivo	Matérias de ensino	N.º de aulas
6º A	1º	Andebol	12
	2º	Atletismo (saltos)	9
	3º	Râguebi	4
		Judo	4
11º ET	1º	Andebol	9
		Atletismo (corrida)	8
		Badmínton	9
	2º	Voleibol	11
		Ginástica acrobática	9
		Futebol	8
	3º	Râguebi	4
		Softball	3
11º CGE	1º	Andebol	9
		Atletismo (corrida)	7
		Badmínton	9
	2º	Voleibol	11
		Ginástica acrobática	9
		Futebol	8
	3º	Râguebi	4
		Softball	3

Quadro 1 – Planeamento anual definido para cada turma (cont.).

Turma	Período letivo	Matérias de ensino	N.º de aulas
12º TSI	1º	Atletismo (corrida)	7
		Andebol	6
	2º	Voleibol	9
		Futebol	4
		Basquetebol	4

Numa análise geral ao quadro acima ilustrado verifica-se que a presença do andebol e do atletismo no 1º período são transversais a todos os ciclos de ensino pelos motivos já referidos. A ausência do atletismo no planeamento do 6º ano é facilmente justificável, uma vez que neste quadro constam, apenas, as matérias de ensino que iria lecionar. As restantes modalidades que completaram o plano anual deste ciclo de ensino (basquetebol, atletismo (corrida), dança, voleibol, ginástica (solo) e futebol) foram repartidas pelas duas colegas de estágio. Pelo facto de este período letivo possuir um maior número de aulas estava planeado uma terceira modalidade a ensinar, com exceção do 12º ano devido à carga horária da disciplina. No que diz respeito ao 2º período, as nossas decisões foram fundamentadas pelas condições climatéricas esperadas, optando, assim, por lecionar modalidades *indoor*. Este indicador prevaleceu, de igual modo, no 6º ano ao ensinar o salto em altura no interior do pavilhão. No 3º período surgem algumas modalidades que poderiam ser lecionadas no espaço exterior, evidenciando, uma vez mais, as nossas opções em função de um série de condicionalismos externos à aula. Nesta linha de pensamento, Bento (2003, p. 122) afirma que “nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF. Este fator é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente, para a distribuição das unidades temáticas pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para a escolha de modalidades e disciplinas desportivas”. O ensino de algumas modalidades planeadas para este período não foi possível de se concretizar devido à necessidade de alterar este planeamento no decurso do ano letivo. Em relação à turma do 6º ano, no início do 3º período, devido à apresentação da coreografia de dança no Sarau Cultural da EC, tive que disponibilizar duas aulas para a sua consolidação. Com esta

alteração, o tempo para lecionar duas modalidades desportivas tornava-se ainda mais reduzido. Com efeito, optei por dar continuidade ao trabalho iniciado com o rãguebi, incrementando o seu número de aulas, com a possibilidade de tornar as aprendizagens mais efetivas. No caso específico do 11º ano, a modalidade de voleibol, devido à aplicação do MED no contexto de estudo, apenas terminou nas primeiras semanas do 3º período retirando, desta forma, a possibilidade de lecionar uma terceira modalidade. Na minha perspetiva, estas alterações acabaram por ser positivas para a aprendizagem dos alunos, pois considero que este planeamento possuía um excesso de unidades de ensino quando comparadas com o número de aulas designadas para este período letivo. No contexto da prática, as quatro aulas destinadas ao ensino do futebol e do basquetebol no 12º ano foram, efetivamente, escassas para a exercitação e para a aprendizagem de novos conhecimentos. Apesar de considerar que esta conceção de multiatividades contribui para um ensino em constante iniciação, de certo modo, acabei por fazê-lo, visto que estava imerso numa comunidade profissional que sustentava essa orientação central. Importa, ainda, salientar que em cada período estavam definidas uma ou duas aulas intituladas de “reserva”. A sua utilidade, ao longo do ano letivo, manifestou-se de diversas formas, nomeadamente, para promover novas experiências desportivas aos alunos, para organizar torneios de modalidades já lecionadas e para repor algumas aulas que coincidiram com a realização de visitas de estudo e de atividades no seio da comunidade escolar.

Será pertinente incluir no mesmo período modalidades de índole coletiva e individual? Ao nível da organização metodológica do ensino, será vantajoso lecionar duas modalidades em simultâneo ou apenas uma? Estas foram algumas das questões levantadas no momento de realizar o plano anual para cada turma, as quais se tornaram orientadoras do meu pensamento. Com intuito de dissipar as dúvidas existentes e, assim, adquirir uma aprendizagem válida para a minha atividade profissional, integrei no planeamento diferentes estratégias que me proporcionassem tais vivências e momentos de reflexão. Ao reportar a minha experiência, de facto, a inclusão de modalidades coletivas e individuais num mesmo período torna a formação do aluno mais integral, na medida em que são

confrontados com diferentes desafios e objetivos incluindo, também, o desenvolvimento de outros valores. Graça e Mesquita (2013, p. 9) destacam os jogos desportivos coletivos pelo seu “valor próprio; o seu potencial edificante do humano, como prática moral, cultural e social”. Na verdade, estas palavras espelham as valências intrínsecas às atividades coletivas, as quais proporcionaram momentos de partilha, cooperação e *fair play* aliados a um pensamento comum, em equipa. Por sua vez, os desportos individuais estimularam o espírito de sacrifício e de superação pessoal na procura de melhores *performances* motoras. Relativamente à segunda questão, desde cedo, consegui retirar ilações e aprendizagens bastante significativas. Isto porque, no momento de lecionar a modalidade de atletismo (corrida) houve a necessidade de recorrer a algumas estratégias, no sentido de colmatar situações de desmotivação aparente dos meus alunos do 12º ano:

“ (...) no início da UD da modalidade em questão, esta turma apresentava-se extremamente interessada e motivada. Todavia, no decurso das aulas o interesse tem vindo a decrescer. É possível observar este espírito no simples iniciar da tarefa, no começo das aulas, entre outras situações. (...) Após um breve diálogo com a turma percebi que o atletismo não despertava o interesse de prática à maioria dos alunos.” (Diário de bordo – 1º período, 9 de outubro de 2014, p.36).

Nestas aulas acabou por ser concedido algum destaque à corrida de longa duração (resistência aeróbia), ainda que tivessem sido abordadas outras disciplinas da modalidade, como foi o caso da corrida de velocidade e de estafeta. A materialização do ensino em situações de corrida conjugada com o particular desinteresse dos alunos pela modalidade, de certa forma, justificam toda esta situação. Não obstante, a possibilidade de as minhas aulas não terem sido suficientemente atrativas e dinâmicas para motivar a turma não poderá deixar de ser considerada na análise deste contexto. A estratégia utilizada para contornar este problema consistiu em intercalar o ensino do atletismo com uma modalidade coletiva, neste caso o andebol. Esta solução acabou por melhorar o empenho e a dedicação dos alunos nas tarefas da aula, considerando por isso uma decisão acertada. Estes efeitos positivos levam-me a pensar que poderá

ser uma estratégia válida para contornar a aparente desmotivação dos alunos nas modalidades menos apreciadas em contexto escolar. Face ao exposto, e respondendo à questão levantada, parece-me pertinente lecionar duas unidades de ensino em simultâneo, desde que, o professor considere que o processo de E-A sairá beneficiado. Este tipo de decisões, em última instância, estarão sempre dependentes da análise da turma. Exemplo disso, foi o facto de não ter tido a necessidade de adotar esta estratégia com as minhas outras turmas, apesar de a modalidade e os conteúdos de ensino serem bastante semelhantes. Tudo isto, enfatiza a complexidade do ato de ensinar, exigindo do professor a capacidade de analisar e atuar mediante as necessidades e particularidades de cada contexto.

Por fim, considero que todos os planeamentos realizados delineavam um plano global, mas, ao mesmo tempo, integral e realista da minha intervenção, situando e concretizando o programa de ensino, tendo em conta a análise do contexto e as prioridades educativas estabelecidas pela EC. Ao longo do ano letivo, o documento foi sujeito a algumas alterações, sendo da minha responsabilidade as decisões de flexibilizá-lo, no sentido de garantir o melhor aproveitamento dos alunos. Neste sentido, é importante reconhecer que este nível de planeamento não deve ser visto como um ato isolado e, sobretudo, como um documento “fechado” (Bento, 2003).

4.1.2.2. Nível Meso de Planeamento do Ensino: Unidade Didática

O nível meso de ensino, constituído pelas UD, apresenta um propósito fundamental e integral na organização do processo global de ensino, servindo de base para a preparação e função das diferentes aulas. A este respeito, Bento (2003) realça a necessidade de dirigir o planeamento da UD para o desenvolvimento da personalidade dos alunos (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos) e não apenas para a distribuição da matéria. Caso contrário, o processo de ensino poderá assumir uma configuração que não potencie uma formação holística. Com efeito, no momento de elaborar as minhas UD utilizei como referência as quatro categorias transdisciplinares

presentes no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), integrando, assim, o desenvolvimento dos três domínios preponderantes no programa da disciplina: as categorias das habilidades motoras e da condição física e fisiologia incorporavam o domínio psicomotor; a cultura desportiva incluía o domínio cognitivo; e por último, os conceitos psicossociais materializavam o domínio socioafetivo.

Tendo em conta este ponto de partida surge, posteriormente, a dificuldade de relacionar e articular a matéria de ensino com os métodos e processos necessários a uma sequência lógica dos conteúdos, capaz de alcançar os objetivos propostos em cada domínio. Para ultrapassar esta tarefa, que para Bento (2003, p. 85) “é de extrema relevância e de grande dificuldade teórica e prática”, conjuguei o apoio bibliográfico referente a cada modalidade com os dados provenientes da AD no início de cada unidade de ensino. Deste modo, consegui ajustar os conteúdos programáticos às reais necessidades dos alunos, ainda que no decurso da prática pedagógica estivesse suscetível a reformulações, principalmente, no tempo destinado à exercitação dos novos saberes. No que concerne à organização metodológica do conteúdo, em detrimento de uma abordagem da base para o topo, foi privilegiado na maioria das modalidades um ensino do topo para a base possibilitando a visão global do contexto, antes de perceberem os diferentes elementos que dele fazem parte (Rink, 1993). A única exceção ocorreu na ginástica acrobática, optando por uma abordagem do mais simples para o mais complexo. Por questões de segurança e, também, por ser uma modalidade que nem todos os alunos tinham experienciado no seu percurso académico, considerei importante, numa primeira fase, ensinar as funções específicas dos ginastas, os montes/desmontes e as pegadas utilizadas, com recurso a figuras mais simples, nomeadamente, de pares e trios. Progressivamente foram introduzidas figuras mais complexas e com mais elementos permitindo a concretização de uma coreografia final desenvolvida pelos grupos de trabalho. À semelhança desta modalidade, o râguebi também se verificou uma experiência nova para a maioria dos alunos. Todavia, o facto de assumir o jogo como o ponto de referência para o aperfeiçoamento das

habilidades motoras impunha uma organização metodológica do conteúdo diferente.

A necessidade objetiva de dar seguimento ao contexto real de ensino e os diálogos em sede de NE fez com que este nível de planeamento fosse mais elaborado e organizado quando comparado com as UD realizadas no ano anterior. O facto de incluir, desde logo, os objetivos de aula e os objetivos comportamentais conferiu às sessões de ensino um pensamento antecipado e pormenorizado, com o seu próprio perfil.

4.1.2.3. Modelo de Estrutura do Conhecimento: Uma ferramenta de planeamento

No momento de organizar e estruturar a matéria de ensino procurei como base concetual o MEC. Segundo Vickers (1990), este modelo, baseado no conteúdo, permite identificar as habilidades e estratégias da modalidade desportiva a ensinar e demonstrar de que forma os conceitos das Ciências do Desporto influenciam o processo de E-A. Estes princípios refletem um pensamento transdisciplinar sustentado nas categorias de conhecimento: cultura desportiva, associada à história e caracterização da modalidade; habilidades motoras, no que diz respeito à componente técnica e tática do jogo; condição física e fisiologia, direcionada às capacidades condicionais e coordenativas; e, por último, os conceitos psicossociais, relacionados com os valores, atitudes e comportamentos a adotar na prática desportiva. Na conjugação de tais pressupostos surge como meio de conexão uma abordagem fundamentada no conhecimento declarativo (o que vou ensinar?) e processual (como vou ensinar?), onde o professor reflete e intervém em três fases distintas – análise, decisão e aplicação – subdivididas em oito módulos (Vickers, 1990).

Num momento prévio às aulas houve a necessidade de estudar e dominar os conteúdos inerentes à modalidade a ensinar, de forma a conjugá-los com as diversas categorias transdisciplinares (módulo I). É neste módulo que o professor elenca, numa estrutura hierárquica de conhecimentos, toda a matéria que pretende ensinar, sendo associada a um conhecimento declarativo, isto é, a

um conhecimento do conteúdo ou da matéria que deriva de um saber especializado (Graça, 1997; Marcon *et al.*, 2011; Ramos *et al.*, 2008; Shulman, 1987). De seguida, foi necessário conhecer o contexto e as condições de aprendizagem (módulo II), com o intuito de perceber de que forma os recursos espaciais, materiais e temporais da EC influenciariam o próprio processo de E-A. A análise dos alunos (módulo III) constitui o último módulo da fase de análise, o qual pretende caracterizar a turma através de uma AD, com o propósito de identificar o nível de desempenho da turma e, assim, planejar objetivos e atividades congruentes às suas capacidades. É de salientar que a partir do segundo módulo domina um conhecimento processual. Este conhecimento traduz-se num entendimento pedagógico do conteúdo, que permite ao professor aplicar um conjunto de estratégias e metodologias acessíveis à compreensão e ao desenvolvimento dos alunos (Graça, 1997; Marcon *et al.*, 2011; Ramos *et al.*, 2008; Shulman, 1987).

Com referência às análises referidas até então, eis que chega o momento de tomar decisões. Determinada pela extensão e sequência dos conteúdos (módulo IV), defini a ordem segundo a qual os conteúdos seriam ensinados, com base no número de aulas e na organização metodológica do conteúdo estabelecida. Por forma a definir quais as aprendizagens que os alunos tinham de aprender formulei objetivos gerais, inerentes aos três domínios da EF, e objetivos específicos, associados às quatro categorias transdisciplinares do MEC (módulo V). Na definição das metas educativas procurei que fossem desafiantes e, simultaneamente, ajustadas e alcançáveis pelos discentes. Com a configuração da avaliação (módulo VI) foi possível determinar os resultados da ação de aprendizagem e, conseqüentemente, o grau de realização dos objetivos pré-estabelecidos. No último módulo desta fase, intitulado de progressões de ensino (módulo VII), constavam diversas situações de aprendizagens propostas aos alunos no contexto da aula. Todo este planeamento termina na última fase através da aplicação prática de todo o conhecimento, sendo materializado nos planos anuais, nas UD, nos planos de aula, nas progressões de ensino, nas reflexões de aula e nas grelhas de observação e avaliação (módulo VIII), que foram devidamente arquivadas no portefólio digital.

O facto de a estrutura que fundamenta o MEC ser transversal a todas as modalidades desportivas facilitou o planeamento em cada matéria de ensino, assumindo-se como suporte e guia da minha atuação pedagógica. Desta forma, considero o MEC uma ferramenta útil ao trabalho do professor, apesar de a sua elaboração ser bastante morosa. Pessoalmente, considero alguns módulos mais importantes que outros, no sentido da pesquisa e da sua utilidade no decurso das aulas, como são o caso dos módulos I, IV, V e VII. Porém a relação concreta entre todos exige que seja respeitada a ordem e a estrutura definida.

4.1.2.4. Nível Micro de Planeamento do Ensino: Plano de Aula

Com o propósito de concluir a análise dos três níveis de planeamento, surge a necessidade de abordar o nível micro de ensino, representado pelo plano de aula. Em torno deste documento foram várias as propostas sugeridas nas UC das Didáticas Específicas do Desporto, onde nunca consegui perceber o verdadeiro porquê. Não obstante, esta realidade acabou por ser positiva, na medida em que fomentou o desenvolvimento de novos conceitos e a criação de um espírito crítico acerca dos mesmos. Neste momento, considero que as componentes a integrar num plano de aula devem ser o resultado da interpretação e, fundamentalmente, das dificuldades de cada professor no momento de ensinar. Isto é, para além de respeitar os princípios básicos de forma a ser replicável, tem que traduzir a sua experiência, o seu cunho pessoal.

No contexto de EP, o meu plano de aula continha um cabeçalho inicial, com alguma informação alusiva à sessão, nomeadamente, o objetivo geral e os objetivos específicos da aula, determinados pelas quatro categorias transdisciplinares de Vickers, a modalidade a lecionar, o material necessário, os conteúdos a ensinar e respetiva função didática, a hora, a duração e o local de prática, o ano e a turma, o número da aula e de alunos previstos. No seguimento do planeamento integrava um conjunto de categorias didáticas que, de certa forma, permitiam-me conjugar e organizar a informação anteriormente mencionada no contexto da prática de ensino. Desta forma, a cada conteúdo a desenvolver numa determinada tarefa da aula fiz corresponder: os “objetivos

comportamentais” que representavam o comportamento motor a alcançar pelos alunos no final da atividade; a “situação de aprendizagem”, onde explicava o exercício e as suas possíveis variantes; a “organização didático-metodológica/esquema” que descrevia a disposição dos alunos e do professor acompanhada por uma representação gráfica; as “palavras-chave”, as quais se afiguravam como componentes críticas e/ou critérios de sucesso do conteúdo ou do exercício a realizar, traduzidas numa expressão mais reduzida e mais acessível à compreensão dos alunos; e, por fim, o “tempo do exercício”, o qual constituía uma previsão do tempo que os alunos necessitavam para tornar a sua aprendizagem efetiva. Em todas estas categorias prevaleceu uma certa sensibilidade para gerir e adaptar o que foi planeado com as particularidades de cada aluno. A par desta estrutura, recorri ao esquema tripartido, o qual é dividido em três partes distintas – inicial, fundamental e final – ao que Bento (2003) intitula de parte preparatória, principal e final. O mesmo autor refere que este tipo de organização confere à aula momentos específicos que devem potenciar o alcance dos objetivos definidos para a sessão.

Para a parte inicial ou preparatória da aula tracei, essencialmente, dois propósitos. O primeiro, marcado por uma breve preleção, passava por registar a presença dos alunos, bem como referenciar os objetivos gerais da aula e respetivos conteúdos, de modo a estabelecer uma ligação com a matéria de ensino (Vickers, 1990). Depois de conhecer minimamente a turma, com o intuito de rentabilizar o tempo de prática motora comecei a utilizar como referência o número total de alunos. Através da sua contagem, prontamente, verificava quem estava a faltar e, desde logo, percebia quais as adaptações necessárias às situações de aprendizagem previamente planeadas. O segundo objetivo definido consistia em preparar fisiológica e psicologicamente os alunos para a atividade física a realizar-se ao longo da sessão. Nas tarefas dedicadas à ativação geral, para além de tentar colmatar as dificuldades observadas na aula anterior, procurei estabelecer uma ligação com os exercícios pensados para a parte fundamental ou principal da aula. Esta sequência e continuidade de exercitação possibilitou o alcance dos objetivos definidos, recorrendo a diversos tipos de atividades: individuais, coletivas, lúdicas, analíticas, competitivas e cooperativas.

Esta linha de pensamento é apoiada por Bento (2003, p. 158) quando afirma que “devem predominar, na parte principal, exercícios e formas de exercitação alternadas, a fim de evitar (...) a monotonia”. O mesmo autor salienta, ainda, que nesta parte da aula “o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina” (p. 158). Com efeito, era reservado grande parte do tempo útil da sessão de ensino para este momento da aula. No que diz respeito à parte final da aula estava destinada uma breve revisão dos conteúdos ensinados, com a intenção de retirar alguma dúvida e/ou emitir um *feedback* (FB) ao desempenho motor e comportamental da turma (Rosado & Mesquita, 2011). Após a realização do treino funcional (TF) – atividade executada apenas com os alunos do ensino secundário – o término da aula era marcado pelo grito de turma, proposto no início do ano letivo:

“ (...) para além do grito ser bastante original, fiquei contente quando vislumbrei o comprometimento dos alunos neste momento da aula. Julgo ter sido uma boa estratégia para começar a criar uma boa relação pedagógica professor-alunos.” (Diário de bordo – 1º período, p.10).

Para Bento (2003, p. 101), a aula constitui a “unidade pedagógica do processo ensino”, uma vez que assume o “verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Como tal, o autor considera que as decisões em torno da sua preparação devem ser refletidas e, devidamente, fundamentadas, para que, de acordo com os conteúdos e respetivos objetivos a atingir, sejam definidas estratégias educativas sob efeito das condições existentes. A este respeito, considero que tenha sido uma mais-valia para a minha intervenção pedagógica a organização e a disposição antecipada do material no espaço de aula; a criação de rotinas no seio de cada turma; a criação de grupos no momento de planear e não, apenas, na realização da aula propriamente dita; a antecipação mental, mas, também, escrita quanto à forma e às ocasiões oportunas para instruir; e a definição de procedimentos a ter em atenção na regulação e controlo das tarefas motoras. Apesar de antever algumas situações que pudessem correr menos bem no espaço de aula, ao longo do ano

letivo, deparei-me com condicionantes e limitações inesperadas que exigiram uma adaptação momentânea, tal como evidenciam os seguintes excertos:

“ (...) aquando da aula, metade do campo estava a ser utilizado por outro professor. Perante esta situação, tive que adaptar o meu plano de aula tendo como referência situações de aprendizagem alternativas sem, no entanto, descurar os objetivos que pretendia atingir.” (Diário de bordo – 1º período, 19 de setembro de 2014, p.13). // *“A planificação da aula ficou comprometida, o que me obrigou a realizar alguns exercícios em detrimento de outros. Especificamente, abdiquei da segunda tarefa da aula, uma vez que as restantes situações de aprendizagem exercitavam os conteúdos principais da aula, bem como os de revisão.”* (Diário de bordo – 1º período, 2 de outubro de 2014, p. 27). // *“ (...) a situação de aprendizagem proposta não correspondeu à dinâmica inicialmente prevista. Neste sentido, acabei por abdicar do exercício e prosseguir a aula com outra tarefa.”* (Diário de bordo – 1º período, 11 de novembro de 2014, p. 83).

Esta realidade demonstra que o plano de aula é, apenas, mais um orientador da ação docente que pode, ou não, ser concretizado na íntegra, pois “o ensino real tem mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16). Ainda assim, foram estes momentos que me permitiram desenvolver a capacidade de adaptação às novas circunstâncias. Numa perspetiva diferente, as aulas de substituição realizadas na EC contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento de competências nesse sentido, visto que no momento de lecionar as aulas, mesmo não tendo o conhecimento de todo processo, procurei “dar continuidade” à modalidade que o professor estava a ensinar.

A abordagem concetual acerca do ensino da EF, a reflexão antecipada das matérias e dos conteúdos a organizar e a prospeção das aulas a lecionar possibilitou-me um planeamento mais sistemático, mais regular e mais consistente com efeitos positivos na educação e formação dos meus alunos.

4.1.3. Realização do Processo Educativo

4.1.3.1. Primeiras impressões e interações na relação professor-aluno: Consequências no clima de aula e na aprendizagem dos discentes

O primeiro contacto com a EC realizou-se no dia 2 de setembro de 2014. Após uma semana de convívio e colaboração nos trabalhos preparatórios para o ano letivo que se avizinhava, aproximava-se o momento de me apresentar e de conhecer os meus alunos. Esta consciencialização, conjugada com a vontade de demonstrar uma postura confiante e segura e de cumprir, minuciosamente, tudo o que tinha sido planeado, criou em mim uma ansiedade e um “nervoso miudinho”, característico da minha personalidade.

Felizmente, consegui cumprir todos os objetivos definidos para esta primeira sessão, prevalecendo, por isso, um sentimento de perfeita satisfação em relação ao trabalho desenvolvido:

“Depois de me apresentar, solicitei o mesmo a cada aluno definindo quatro questões de resposta obrigatória: nome? idade? freguesia de residência? contacto com o desporto? Após este primeiro contacto, procedi à entrega e leitura dos flyers, com o regulamento da disciplina de EF, focando alguns aspetos importantes para a dinâmica da aula. (...) para além do vídeo de apresentação alusivo ao desporto e à EF, bem como o preenchimento das fichas de caracterização individual, onde irei perceber os gostos e as expectativas dos alunos em relação ao professor e à disciplina, destaco as duas dinâmicas de grupos realizadas, em formato de quebra-gelo. Este momento de cariz mais lúdico permitiu-me uma maior proximidade com a turma, na tentativa de perceber, desde logo, quais os alunos em destaque pela liderança evidenciada. Numa análise geral ao meu desempenho, julgo que consegui manter uma postura ajustada à situação (...) apoiada num discurso fluído e de fácil perceção.” (Diário de bordo – 1º período, 8 de setembro de 2014, p.4).

Estes procedimentos e atividades foram semelhantes para todas as minhas turmas. No entanto, cada uma orientou a aula para caminhos diferentes, do ponto de vista da interação e da dinâmica imposta. Numa análise geral, senti que os alunos estavam motivados para a disciplina de EF e envolvidos com o

começo de mais um ano letivo. O ambiente criado em torno destas primeiras aulas incrementava, ainda mais, o desejo de viver intensamente esta nova etapa da minha formação e de construir aquilo que viria a ser a nossa relação professor-aluno.

A exigência de orientar um processo educativo a “título individual” representava um enorme desafio a superar. A sua concretização, à semelhança do que acontece nos jogos desportivos coletivos, não dependia, exclusivamente, da minha ação. A colaboração da equipa, traduzida no envolvimento ativo dos alunos nas aulas de EF e no próprio processo de E-A, era determinante para alcançar tais objetivos. Neste seguimento, Graça (2015, p. 23) refere que “o sucesso do ensino depende do que o aluno faz para aprender. Ou seja, o ensino não é uma atividade que se baste a si própria, é uma atividade relacional e tem que atender não apenas à especificidade da matéria, mas também às particularidades dos aprendentes (...) o que mobiliza a sua atenção, o seu esforço, a sua compreensão, a sua aplicação, o seu pensamento e a sua ação”. Consciente desta realidade, desde cedo, procurei conhecer o “perfil” de cada aluno e, conseqüentemente, de cada turma, de forma a tomar decisões que me permitissem estabelecer uma relação pedagógica apoiada na confiança, no respeito e na disponibilidade para os ajudar:

“Desde as primeiras aulas que procurei criar uma ligação bastante próxima com os meus alunos, deixando-os à vontade para falar sobre qualquer tipo de assunto, pois, no meu ponto de vista, o processo E-A fica valorizado com este tipo de afetividade.” (Diário de bordo – 1º período, 19 de setembro de 2014, p.6).

No decurso do ano letivo, esta relação de proximidade tornou-se cada vez mais efetiva e benéfica para a criação de um clima de aula agradável e propício à existência de aprendizagens. Não obstante, do ponto de vista pedagógico, seria uma análise bastante redutora considerar, apenas, esta variável. Apesar de o vínculo afetivo professor-aluno ser influente na qualidade e nos resultados de ensino, “para promover ambientes positivos de aprendizagens, reivindica uma particular atenção à ecologia das sessões e às suas múltiplas determinantes contextuais, exigindo uma atenção cuidada sobre múltiplos aspetos didáticos”

(Rosado & Ferreira, 2011, p. 185). Nesta linha de pensamento, importa considerar, de igual modo, outras dimensões na intervenção pedagógica que contribuíram para o sucesso educativo. Por agora, resta-me recordar com saudade as conversas nos corredores e no bar da escola, bem como as atividades junto da comunidade escolar, onde sempre presidiu um ambiente divertido e de grande empatia. Depois de todo o trabalho realizado foi para mim uma enorme satisfação ler as reflexões de final de ano escritas pelos meus alunos, pois paralelamente ao meu profissionalismo, às vivências desportivas e às aprendizagens que lhes proporcionei, espelham a relação professor-aluno que consegui criar:

“Achei as aulas muito produtivas, interessantes e muito apelativas. Gostei bastante da prestação do professor! Ele é um espetáculo tanto como professor e como amigo!” (Reflexão de final de ano letivo – aluno do 12ºTSI). // *“ (...) Um bom professor, um bom amigo e gostava de ser ensinado outra vez pelo professor para lhe meter uma “cueca” no futebol.”* (Reflexão de final de ano letivo – aluno do 11ºCGE). // *“As aulas foram bastante produtivas, não faltou motivação. Pudemos contar sempre com o professor.”* (Reflexão de final de ano letivo – aluno do 12ºTSI).

4.1.3.2. Controlo da turma: O desafio dos comportamentos inapropriados

As preocupações e o modo de refletir sobre a minha intervenção pedagógica foi-se alterando no decurso do ano letivo. O desafio imposto numa fase inicial estava relacionado com a transmissão dos meus métodos de trabalho e com o controlo da turma, isto é, com a gestão do possível comportamento inadequado e perturbador dos alunos no contexto de aula. A implementação de regras e rotinas é realçada por Siedentop (1991) como forma de o professor conquistar e gerir uma autoridade aceite perante os seus alunos. Assim, a par da transmissão e da explicitação das regras e dos comportamentos esperados logo na primeira aula, tornou-se pertinente a exercitação e a consolidação de rotinas, para que os alunos conhecessem os “procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão” (Rosado &

Ferreira, 2011, p. 189). As primeiras rotinas a serem pensadas e trabalhadas incidiram nos aspetos que ocorriam, frequentemente, no espaço de aula. Ou seja, na comunicação entre professor e alunos, na interrupção e reunião da turma após cada situação de aprendizagem e no momento de iniciar e terminar cada sessão de ensino. Para cada uma destas situações foram definidas sinaléticas ou comportamentos que indicavam a adoção de determinados procedimentos face ao momento da aula. Por exemplo, sempre que proferia a expressão “meninos sentados à minha frente” indicava o começo da aula, em que os alunos deveriam estar sentados em meia-lua. Em contrapartida, sempre que fosse efetuado o grito de turma assinalava o término da sessão e, nesse sentido, os discentes poderiam ir para o balneário. No caso concreto dos sinais ou da comunicação visual adotei a estratégia de os alunos levantarem um dos membros superiores sempre que surgisse alguma dúvida e, também, a contagem decrescente dos cinco segundos com o intuito de diminuir o tempo de transição entre as situações de aprendizagem.

No início do 1º período o comportamento perante as minhas quatro turmas era bastante similar. Talvez, este tivesse sido o meu grande contratempo, o de não perceber a necessidade de “ser um professor diferente” em cada turma porque, na verdade, tinha alunos com características distintas. Com efeito, no decurso das aulas do 6º ano foram surgindo alguns problemas de indisciplina, evidenciados no momento de apresentar as tarefas motoras (estratégias referenciadas no ponto 4.1.3.5.) e, posteriormente, na execução das mesmas. A dificuldade de conquistar uma liderança reconhecida e aceite pelos alunos teve repercussões negativas no planeamento das UD e na gestão das próprias aulas:

“Tal como aconteceu na aula anterior, não consegui desenvolver todas as situações de aprendizagem planeadas. Tenho evidenciado bastantes dificuldades em gerir o tempo de aula junto deste ano de escolaridade.” (Diário de bordo – 1º período, 1 de outubro de 2014, p.25).

Em consequência da minha reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, 1992), de imediato, percebi que esta turma estava a constituir-se como um problema a resolver. Nesta medida, era fundamental encontrar estratégias que

permitissem dissipar tais atitudes e comportamentos, de forma a tornar a minha intervenção pedagógica mais eficaz. Numa fase inicial e, após ter identificado alguma imaturidade na grande parte alunos, tornou-se fácil justificar os erros que vinha a cometer. De facto, esta era uma realidade. As constantes “queixinhas” sobre as infrações dos colegas no exercício da aula, quando eles próprios também seguiam esse exemplo, dava-me a entender que a aprendizagem acabava por ser um aspeto secundário quando comparada com a competição. Face aos conflitos resultantes deste contexto, de acordo com a minha reflexão na ação (Schön, 1987, 1992), optava por dialogar com os alunos envolvidos, na tentativa de os chamar à atenção para as dimensões éticas e positivas da competição, quer com os adversários quer com os colegas de equipa. Ainda que capaz de diminuir alguns episódios inadequados ao contexto de aula através desta estratégia, afirmava-se máxima a necessidade de alterar esta situação. Quanto a mim, o ponto de viragem deu-se a partir do momento em que coloco os problemas não só nos meus alunos, mas, também, em mim, isto é, na minha atuação como professor. Tal como Sarmiento *et al.* (1993, p. 4) referem a “disciplina não é só o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas sim o resultado da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e, também, do clima relacional em vigor”. De facto, ao reportar-me a algumas reflexões em DB percebe-se que, ao longo das aulas, foram tomadas algumas decisões desajustadas ao contexto educativo, as quais, de certo modo, potenciaram o aparecimento destes comportamentos estabelecendo uma relação de causa-efeito:

“A primeira situação de aprendizagem da parte fundamental da aula foi realizada numa organização em circuito. No meu ponto de vista, esse foi um dos motivos para o fracasso da atividade. Perante uma turma que tenho evidenciado dificuldades em controlar as suas atitudes terei que estar mais próximo de todos os alunos para evitar os comportamentos desviantes que ocorreram.” (Diário de bordo – 1º período, 26 de setembro de 2014, p. 26) // “ (...) os problemas de indisciplina surgiram logo no exercício de ativação geral. O fator lúdico e competitivo que perspetivei aquando do planeamento da aula, rapidamente se tornou num problema a resolver (...) Tendo em

conta que não estava a conseguir controlar a turma, julgo que foi uma boa decisão mudar a tarefa.” (Diário de bordo – 1º período, 8 de outubro de 2014, p. 34).

Esta consciencialização alterou a forma de conceber e planear as aulas para a turma em questão. Com o propósito de assumir um controlo mais efetivo dos alunos, em determinadas situações, o ensino dos conteúdos deixou de ser o principal aspeto a considerar no momento de elaborar o plano de aula. A título de exemplo desta minha afirmação, aponto o facto de ter abdicado, conscientemente, de todo o pavilhão concedido a esta turma para restringir as situações de aprendizagem em espaços mais reduzidos. Esta mais-valia ao nível dos recursos espaciais, nesta altura do ano letivo e neste contexto em específico, estava a ser prejudicial para a minha intervenção, uma vez que o meu posicionamento e a minha visão-*balayage* do espaço de aula ainda não me permitia antecipar e controlar ativamente o comportamento de toda a turma. A par da reorganização didático-metodológica das tarefas motoras, procedi ao planeamento de atividades mais cooperativas prevalecendo a valorização do trabalho em equipa com o ensino dos princípios e das regras de *fair play*, como se verifica na fração de texto seguinte:

“Nesta aula já iniciei algum trabalho para colmatar a ausência de fair play, sugerindo uma salva de palma aos alunos vencedores.” (Diário de bordo – 1º período, 15 de outubro de 2014, p. 45).

Diria que a vontade de superação é uma característica importante enquanto ambição pessoal. No entanto, deve ser acompanhada com a lucidez de saber lidar com os seus êxitos e, sobretudo, com as vitórias do adversário, aspeto que não se verificava com estes alunos. A estratégia acima referenciada foi de encontro às palavras de Rosado e Ferreira (2011) quando realçam a necessidade de orientar as expectativas do professor e dos alunos para o processo e menos para o resultado. A valorização do esforço, da cooperação e do respeito pelo outro são virtudes apontadas, pelos mesmos autores, como fundamentais na criação e gestão de um ambiente de mestria. Na tentativa de enfatizar o reforço positivo como estratégia de motivar os alunos a

comportamentos apropriados (Siedentop, 1991), ao longo do ano letivo, procurei valorizar e incentivar tais condutas disciplinares atribuindo um papel de destaque no seio da turma, através da função de capitães de equipa ou pela tomada de decisão de uma variante numa situação de aprendizagem da aula.

O 1º período terminou num processo crescente ao nível da qualidade das aulas lecionadas, com a difícil tarefa de controlar e liderar esta turma. No decurso do ano letivo, com o incremento da autonomia-responsabilidade dos alunos, o meu pensamento passou a estar mais centrado na aprendizagem das habilidades motoras, procurando estratégias que me permitissem rentabilizar esses momentos de forma mais eficiente.

4.1.3.3. Organização e gestão da aula: A relação com o incremento do tempo da prática motora dos alunos

Com o intuito de rentabilizar o empenhamento motor dos alunos, Rink (2014) realça a necessidade de o professor ser capaz de encontrar estratégias que lhe permitam gerir, eficazmente, o sistema de tarefas da aula. A gestão destes aspetos de organização, segundo Rosado e Ferreira (2011, p. 189), correspondem a um “plano de ação do professor que tem por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento (...) fazendo uso eficaz do tempo”.

No âmbito do EP, a preocupação de rentabilizar o tempo útil da aula partiu sempre de um planeamento minucioso, considerando como fundamental a criação de uma sequência lógica na organização didática-metodológica da sessão de ensino, para que o tempo de transição entre cada situação de aprendizagem fosse o menor possível. Com efeito, o material a utilizar era colocado, antecipadamente, no local de prática, estruturando, desde logo, a primeira situação de aprendizagem. No decurso da aula, a sua gestão era partilhada com toda a turma, até mesmo com os alunos que não realizavam a componente prática da aula. A par desta tarefa, os alunos dispensados da prática desportiva cooperavam, igualmente, nas funções de árbitro, estatístico e treinador. Na minha perspetiva, a participação e a colaboração dos alunos é uma

mais-valia para economizar o tempo de aula, tanto nos espaços interiores como nos espaços exteriores, ainda que seja necessária uma orientação efetiva nesse sentido. Ao nível da organização dos alunos definia previamente os grupos a manter ao longo da sessão, tendo em consideração o comportamento e os níveis de desempenho dos discentes. Apesar do trabalho precedente à aula, no contexto da prática pedagógica, foram evidenciados alguns erros na organização dos alunos durante as atividades, tal como refere o seguinte excerto:

“O erro cometido na organização do exercício fez toda a diferença. Primeiro deveria ter organizado os alunos no local de prática e só depois ter disponibilizado as bolas. (...) Perante isto, terei de estruturar melhor os procedimentos para cada situação de aprendizagem. O trabalho fora do contexto de aula poderá ser o ponto de partida para dissipar esta falha.” (Diário de bordo – 1º período, 29 de outubro de 2014, p.65).

No decurso do EP, fruto da reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1987, 1992), senti que esta foi uma das áreas de melhoria, eliminando por completo este tipo de erros. A preocupação de instruir em primeiro lugar e só depois organizar a turma e distribuir o material foram procedimentos que procurei respeitar em todos os momentos da minha prática pedagógica. A regra de “colocar a bola debaixo do braço” revelou-se uma boa estratégia nos momentos que necessitava de instruir uma variante ou um novo exercício já em períodos de prática motora.

De acordo com Quina (2009, p. 41), “existem várias formas de organizar a atividade dos alunos durante a aula de EF”, destacando como as mais usuais a organização massiva, em vagas, em estafetas, por áreas e em circuito. De facto, ao longo das minhas aulas recorri a vários tipos de organização, com o propósito de conjugar diversos fatores, designadamente, o espaço de aula, o controlo dos alunos, o tempo disponível para a prática motora, os objetivos da sessão e, também, a matéria de ensino. A organização em vagas e em estafetas foram utilizadas em diversas modalidades desportivas, ainda que saliente a sua utilidade em exercícios relacionados com a corrida de velocidade:

“O exercício da aula foi realizado em competição entre cinco equipas. Numa primeira variante pretendia estimular a capacidade de reação dos alunos através diferentes posições, pelo que o aspeto lúdico esteve bastante presente. Posteriormente, em formato de estafeta, pretendia desenvolver a velocidade dos alunos.” (Diário de bordo – 1º período, 2 de outubro de 2014, p.28).

A organização massiva, onde os alunos realizam, simultaneamente, os mesmos exercícios (Quina, 2009) foi usada na maioria das modalidades coletivas e individuais. No caso concreto da ginástica acrobática, a organização em grupo apresentou resultados bastante satisfatórios do ponto de vista da aprendizagem e da autonomia conquistada pelos alunos:

“Todas as aulas desta modalidade, devido às características específicas da mesma, assumirão uma organização e uma gestão diferente, exigindo a cada aluno e, conseqüentemente, a cada grupo uma responsabilidade-autonomia acrescida. Nesta segunda aula, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, os quatro grupos de trabalho exercitaram as diversas figuras acrobáticas presentes no documento orientador, facultado no início da aula. Esta organização surtiu um efeito positivo no seio da turma, pois todos demonstraram interesse e empenho na realização da tarefa. O facto de conciliar um ensino cooperativo, onde o aluno tem um papel mais ativo, potenciou uma aula mais dinâmica e motivadora. Neste tipo de organização acabei por ser um gestor da aula, atuando pedagogicamente em conformidade com as necessidades específicas de cada grupo.” (Diário de bordo – 2º período, 9 de janeiro de 2015, p.9).

A organização por áreas foi pensada no momento de lecionar o salto em altura (técnica de tesoura) aos alunos do 6º ano, como forma de minimizar o tempo de espera característico desta disciplina do atletismo:

“ (...) esta aula teve uma organização e gestão diferente. (...) optei por dividir a turma em dois grandes grupos, onde um deles exercitava os conteúdos direcionados ao salto em altura e o outro realizava uma situação de jogo em campo reduzido. No decorrer da aula percebi que esta decisão foi bastante ajustada, na medida em que todos os discentes estavam em prática com um comportamento ajustado às respetivas situações

de aprendizagem. Considerando a estratégia como eficaz, perspetivo as restantes aulas dentro desta organização didática-metodológica conjugando o salto em altura com a prática de modalidades coletivas.” (Diário de bordo – 2º período, 8 de janeiro de 2015, p.6).

Por fim, e no que diz respeito à organização em circuito, esta foi empregue em todas as aulas lecionadas ao ensino secundário para executar o TF. Tendo em conta o seu papel no processo de E-A, esta temática será abordada com maior pormenor no capítulo 4.1.3.7.

Sucintamente, todas as estratégias e procedimentos aqui referenciados tiveram como objetivo primordial incrementar o tempo disponível para a prática motora. Não obstante, importa referir que esta variável por si só não gere aprendizagem. Nesta perspetiva, Siedentop e Tannehill (2000) realçam a necessidade de o tempo dedicado à exercitação ser o mais adequado ao nível de desempenho dos alunos, para que o sucesso esteja presente. Este pressuposto, traduzido no tempo potencial de aprendizagem, segundo os mesmos autores constitui uma das variáveis mais importantes na predição de uma intervenção educativa eficaz. Face ao exposto, pressupõe-se que a natureza das tarefas sejam desportivamente significantes e desafiadoras, porém concretizáveis e congruentes com as capacidades dos alunos.

4.1.3.4. Trabalho por níveis: O desafio pedagógico das aprendizagens individualizadas

Numa análise geral, o propósito da escola passa por desenvolver as valências de cada aluno, isto é, minimizar as suas dificuldades e potenciar as suas capacidades. Para tal, e no caso específico da EF é fundamental que sejam criadas condições de prática adequadas e direcionadas às particularidades de cada discente (Mesquita & Rosado, 2011). Neste enquadramento, acresce a tarefa do professor em promover um ensino que respeite e sustente a diversidade de competências encontradas no espaço de aula.

No contexto de EP, esta realidade foi perceptível logo nas primeiras matérias de ensino a lecionar conforme salienta o seguinte excerto:

“Ao analisar os dados provenientes da avaliação inicial verifiquei que a turma integra alunos com diferentes níveis de desempenho. Se por um lado alguns discentes já apresentam capacidades técnico-táticas bastante eficientes, fruto da prática desportiva em contexto de treino, por outro, existem alunos com bastantes dificuldades no domínio das habilidades motoras basilares do andebol, nomeadamente, no passe, na receção e nos deslocamentos.” (Diário de bordo – 1º período, 17 de setembro de 2014, p.10).

No início do ano letivo não foi fácil gerir e supervisionar estes níveis totalmente distintos no espaço de aula, uma vez que o controlo da turma e as próprias rotinas ainda não estavam devidamente conseguidas. Tendo em conta este contexto, a estratégia utilizada passou por elaborar um planeamento mais rigoroso do ponto de vista da seleção e organização das situações de aprendizagem. Ao longo das unidades de ensino privilegiei exercícios com estruturas semelhantes que, simultaneamente, me permitissem incluir diferentes critérios de êxito, de modo a ajustar o grau de dificuldade das tarefas às capacidades individuais dos alunos. Por exemplo, no jogo dos dez passes, ao grupo de alunos com nível superior determinava algumas condicionantes: passe apenas com a mão menos eficiente, a bola não pode cair ao chão, caso contrário a contagem voltava a zero; não pode passar a bola ao colega que lhe fez o passe. Em todo este processo realço a importância do diálogo com os alunos que evidenciam maiores dificuldades a nível motor, no sentido que eles percebam o porquê destas pequenas alterações no seio da turma. Indicar o que “lhes falta” para atingirem um nível superior, na minha perspetiva, é fundamental para a evolução dos alunos durante o processo de E-A.

No decurso do EP, o trabalho por níveis tornou-se cada vez mais eficiente, possibilitando a gestão e a monitorização de tarefas diferenciadas no espaço de aula. Uma das modalidades que tive, necessariamente, de planear “duas aulas numa só” foi no ensino do futebol, visto que as turmas eram bastante heterogéneas no que diz respeito ao desempenho motor dos alunos. Na maioria das vezes, eram facilmente identificados, pelo menos, dois níveis completamente distintos na própria turma. Na minha perspetiva, alguns fatores contribuíram para o sucesso desta metodologia de trabalho, ainda que estejam estritamente relacionados entre si. Em primeiro lugar destaco o meu crescimento

enquanto professor de EF. A minha intervenção no espaço de aula tornou-se, progressivamente, mais eficaz no que concerne à sua ecologia, isto é, à sua coordenação dos sistemas de aula: instrucional, de gestão e social dos alunos (Hastie, 2000). De seguida, realço o recurso a algumas estratégias, nomeadamente, a instrução nos diferentes grupos quase que de forma alternada, preservando, no entanto, um controlo ativo de toda a turma. Por fim, enalteço a importância da consolidação das regras e das rotinas no espaço de aula, uma vez que incrementou o comprometimento e a autonomia-responsabilidade dos alunos durante as tarefas motoras. A conjugação destes fatores permitiu que as aulas decorressem sem incidentes desfavoráveis à aprendizagem efetiva dos alunos.

Durante o ano letivo, o trabalho por níveis através da criação de grupos heterogêneos revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento e formação dos alunos, principalmente, pela valorização da entreajuda e cooperação entre os diversos elementos. Esta aprendizagem cooperativa emergiu com a implementação de modelos de ensino menos tradicionais, como foi o caso do MED.

4.1.3.5. Processo de instrução: Um meio para (re)criar aprendizagens

O processo de instrução, entendido por Rosado e Mesquita (2011) como o ato de comunicar no contexto de ensino, reporta-se a um conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, que fazem parte do reportório do professor para transmitir a informação relacionada com a matéria de ensino, nomeadamente, com os seus conteúdos e respetivo objetivos de aprendizagem (Siedentop, 1991). Desta forma, torna-se inquestionável o papel da comunicação na aprendizagem dos alunos e, por sua vez, a necessidade de o professor desenvolver tais competências, no sentido de tornar a sua ação educativa mais eficaz.

No contexto do EP, uma das dificuldades sentidas em relação a esta temática consistiu no momento de apresentar as tarefas da aula, pelo que observava, constantemente, desconsiderações e conversas paralelas entre os

alunos. Como educador sentia o dever e a responsabilidade de chamá-los à razão, ainda que o tempo disponível para a prática motora ficasse comprometido. Com o decorrer das aulas, tornava-se cada vez mais evidente a dificuldade em captar a atenção dos alunos na informação que pretendia transmitir e a necessidade de encontrar estratégias que pudessem diminuir o tempo de informação na aula:

“ (...) Os alunos estão numa idade onde os seus índices de concentração são muito reduzidos e, por isso, a informação a transmitir deve ser a mais curta possível. O excesso de informação a transmitir talvez seja um dos motivos para os erros evidenciados nestas últimas aulas. Para além de repensar estes momentos, uma das estratégias que poderá diminuir o tempo de instrução e incrementar o tempo de prática motora é a utilização de situações de aprendizagem idênticas ou, até mesmo iguais, sobretudo, na parte de ativação geral da aula.” (Diário de bordo – 1º período, 8 de outubro de 2014, p. 34).

Com efeito, no momento de planear cada situação de aprendizagem, comecei a escrever e a elencar a informação mais relevante a transmitir à turma, estabelecendo, assim, uma sequência lógica para apresentar as tarefas da aula: esclarecer o propósito do exercício no contexto da aprendizagem; identificar os critérios de êxito do conteúdo em questão; apresentar a disposição organizativa da atividade, nomeadamente, a definição de equipas, de regras e de transições; e, por fim, questionar e verificar se houve, ou não, dúvidas. Não obstante, esta relação entre o conteúdo, o objetivo e a organização didática-metodológica estava dependente das condições situacionais da aula (Vickers, 1990). Neste sentido, conjuntamente ao pensamento estruturado para o momento de instruir, foi fundamental evitar, no espaço de aula, focos de distração na disposição da turma, isto é, não orientar os alunos na direção de outras turmas em prática ou do sol, no caso de a sessão ser realizada no espaço exterior; posicionar-me de modo a que toda a turma pudesse ouvir a minha comunicação verbal e ver a minha comunicação não-verbal; e adequar a especificidade da informação a proferir à compreensão dos alunos. A par disto, outros aspetos começaram a ser considerados com maior importância no momento de planear cada aula. A

tendência de mudar quase todas as situações de aprendizagem, de aula para a aula, foi um dos aspetos que alterei na minha ação educativa. A introdução de novas variantes e novos desafios, do ponto de vista da sua dificuldade, permitia que os alunos estivessem motivados e empenhados nas atividades propostas. Curiosamente, na primeira observação da PO à EC, uma das áreas de melhoria alusivas à minha prática pedagógica foi a instrução antes das tarefas motoras, devido ao elevado tempo dispensado. O facto de os seus efeitos não serem tão visíveis nas minhas turmas do ensino secundário, como no 6º ano, para mim, este problema não era transversal a todas as minhas turmas. Com efeito, as estratégias de planeamento anteriormente mencionadas acabaram por ser aplicadas, de igual modo, nas restantes turmas, verificando-se o aumento da dinâmica no espaço de aula e a diminuição do tempo de informação.

Durante as primeiras aulas, havia recorrido a algumas estratégias. A opção por ficar calado enquanto não houvesse silêncio, colocar os alunos mais irreverentes à minha beira, o recurso a esquemas dinâmicos, em formato digital, são alguns dos exemplos que não surtiram os efeitos desejados. Este último, apesar de ter suscitado algum interesse por parte dos alunos, rapidamente se tornou um meio propício a comportamentos desviantes e, por isso, desajustado e ineficaz para este contexto em particular. A pouca assertividade nos momentos e nas estratégias de repreensão começou a ser equacionada como um dos motivos para as dificuldades acima descritas e, nesta medida, comecei a assumir uma postura e uma intervenção diferente:

“Em futuras aulas vou repreender os alunos com castigo, para que eles percebam os seus erros e as consequências dos mesmos na sua aprendizagem e, principalmente, na aprendizagem dos colegas. Dentro dos castigos pensados estão: mandar sentar o aluno aquando de um comportamento inadequado ou arrumar todo o material no final da aula.” (Diário de bordo – 1º período, 24 de setembro de 2014, p. 18).

Apesar de não considerar que repreender de forma sistemática e mais severa seja totalmente enquadrado num “professor assertivo”, neste caso em específico, a estratégia de “mandar sentar” revelou-se como eficaz na minha prática pedagógica. A particularidade de os alunos mais indisciplinados, na sua

generalidade, serem os mais competentes a nível motor levou-me a pensar e a colocar em prática outra estratégia, a qual consistia em recorrer a estes discentes para demonstrarem os exercícios aos colegas da turma, reduzindo, desta forma, a possibilidade de adotarem comportamentos inadequados nas situações de instrução antes da prática. O recurso a um “aluno-modelo” é realçado, positivamente, por Rosado e Mesquita (2011) como um dos critérios didáticos fundamentais no uso da demonstração, pelo que consideram um meio de excelência para fornecer uma imagem motora à turma, libertando “o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal” (p. 98). É nesta linha de pensamento que emergiu a aplicação das palavras-chave no âmbito da prática pedagógica e a sua importância na aprendizagem dos alunos. Para o uso desta estratégia instrucional, Rink (2014) advoga a utilização de palavras-chave precisas e curtas, centradas nas tarefas e nas próprias habilidades motoras a serem exercitadas e adequadas ao nível de desempenho dos alunos. Na verdade, nem sempre foi fácil corresponder a estes pressupostos, principalmente, nas matérias de ensino que não possuía um conhecimento específico e pedagógico do conteúdo muito aprofundado. Com efeito, acredito que a inclusão das palavras-chave na estrutura do plano de aula foi uma mais-valia para a minha ação educativa, uma vez que me levou a pesquisar e a sistematizar o excesso de informação em componentes críticas a verbalizar no contexto da aula.

No decurso do ano letivo, uma outra estratégia que recorri, frequentemente, foi o questionamento. O uso deste método verbal, para além de estimular a concentração dos alunos nos momentos de instrução, viabilizou-me a possibilidade de conferir o grau de compreensão da informação transmitida. Apesar de reconhecer a eficácia desta estratégia após os períodos de informação ou, até mesmo, no final de cada sessão de ensino como forma de reflexão do que foi lecionado, enalteço a sua utilidade e o seu valor educativo durante a prática motora através do *FB* interrogativo (Sarmiento *et al.*, 1993). Para Rosado e Mesquita (2011), o questionamento, nesta situação em particular, afirma-se como uma “excelente forma de motivar os alunos para a necessidade

de, também eles, tratem a informação que recebem das suas próprias execuções (interocetivas, propriocetivas e fornecidas pelo professor), permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal. (...) A grande implicação cognitiva que este tipo de intervenção suscita pode ser decisiva em muitas aprendizagens” (p. 102). No caso concreto das atividades de elevada variabilidade contextual, tornou-se ainda mais pertinente o uso deste tipo de *FB*, no sentido de perceber quais os motivos que sustentaram a tomada de decisão do aluno. Na minha perspetiva, o questionamento surgiu como estratégia instrucional fundamental ao processo de E-A, na medida em que dinamizou a relação pedagógica professor-aluno, envolvendo ativamente os discentes nas suas próprias aprendizagens com implicações diretas na sua autonomia, na sua motivação e na sua capacidade de interpretar o contexto de ensino. Ao identificar-me bastante com esta intervenção menos prescritiva, ao longo da prática de ensino, privilegiei uma postura que solicitasse o pensamento e a reflexão dos meus alunos:

“(...) como forma de exercitar os deslocamentos laterais e ântero-posteriores, manipulei o comprimento e largura dos campos. (...) Esta disposição suscitou a curiosidade de alguns alunos quanto ao seu objetivo. As questões daí resultantes foram “devolvidas” à turma, aproveitando esta realidade para realçar as componentes críticas da situação de aprendizagem e dos próprios conteúdos envolvidos, à medida que as respostas se tornavam mais eficientes.” (Diário de bordo – 2º período, 20 de fevereiro de 2015, p. 54).

O sucesso do *FB* pedagógico, preconizado como a reação do professor a uma ação motora executada pelo aluno, no sentido de melhorar a sua *performance* (Rosado & Mesquita, 2011), esteve dependente da minha capacidade de observar o comportamento dos discentes e de identificar os erros executados. Após desenvolver algumas competências ao nível do posicionamento e da circulação no espaço de aula senti mais facilidades em perceber a natureza do erro e reconhecer as causas que estiveram na base da sua origem. Ainda assim, devo salientar o trabalho desenvolvido fora do contexto de aula como forma de colmatar algumas fragilidades associadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo de determinadas matérias a ensinar. A

visualização de jogos formais, a pesquisa em bibliografia e a troca de ideias com o PC, com as colegas de estágio e, também, com outros professores de EF integraram algumas das estratégias que me permitiram a aquisição de novos saberes, essenciais ao diagnóstico do erro e, posteriormente, à qualidade de intervenção e prescrição. Esta segunda fase, de acordo com Rosado e Mesquita (2011), poderá corresponder não só à emissão do *FB*, como também a uma tomada de decisão do docente na reorganização das tarefas motoras, de modo a ajustá-las às necessidades dos alunos. Depois de emitir o *FB* inicial, os mesmos autores aconselham “que o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário” (p. 90). Desta forma, o ciclo de *FB* envolve um conjunto de acontecimentos de ensino que sistematizam o comportamento docente, os quais permitem perceber se houve, de facto, mudanças nas ações motoras dos alunos e, assim, verificar o efeito das intervenções do professor.

No decurso do ano letivo, tornou-se mais fácil cumprir regularmente o ciclo de *FB* e orientar a minha intervenção, não apenas para os erros dos alunos, mas também para os aspetos positivos da sua atuação. No que diz respeito à direção do *FB* (Sarmiento *et al.*, 1993), esta era fundamentalmente individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções. Não obstante, quando identificava que o erro era comum à grande parte da turma tornava-se mais produtivo para a aula e para o próprio processo de E-A reunir os alunos e tentar dissipar as dúvidas ao grupo. Com efeito, “são os acontecimentos da sala de aula que determinam a natureza do *FB*” (Januário, 1996, p. 119).

4.1.3.6. Modelos instrucionais utilizados no ensino da Educação Física: O ANTES, o DURANTE e o DEPOIS do estudo de investigação

4.1.3.6.1. ANTES: O ponto de partida para o Modelo de Educação Desportiva

Os modelos de ensino são apresentados por Metzler (2011) como ferramentas valiosas para o processo de E-A. A sustentação teórica inerente a

cada modelo instrucional permite determinar um conjunto de expectativas e objetivos a alcançar, não só pelos alunos, mas, também, pelo professor; uma estrutura sequencial das atividades a promover no contexto de aula; uma configuração do conhecimento científico e pedagógico do conteúdo a dominar pelo docente; e formas próprias de avaliar os resultados de aprendizagem e, assim, verificar a (in)eficácia do modelo. Estes procedimentos, caracterizados por diferentes metodologias, estratégias e estilos de ensino são apoiados pelo mesmo autor no ensino da EF, uma vez que possibilitam uma visão coerente, integral e reguladora para aprender e para ensinar.

De acordo com Graça (2015, pp. 20-21), o “primeiro e mais importante filtro que se coloca à viabilidade de qualquer modelo de instrução é o professor, com as suas crenças sobre o que os alunos podem e devem aprender, as suas conceções e preferências relacionadas com a matéria e a pedagogia, a sua atitude profissional, o seu conhecimento e a sua capacidade didática”. Com efeito, após conhecer e experienciar alguns modelos de ensino durante o primeiro ano deste ciclo de estudo, era meu desejo implementar e proporcionar, aos meus alunos, essas mesmas aprendizagens e vivências autênticas e entusiastas. Pela forma extremamente motivante e lúdica de aprender, a implementação do MED afigurava-se como uma das minhas prioridades para o 2º período. A opção por não aplicar este modelo numa fase inicial do ano letivo está relacionada com o total desconhecimento das características das minhas turmas. Assim, nas modalidades ensinadas durante o 1º período, optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID) que, de acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 48), se caracteriza por “centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de E-A, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”. Perante isto, assumi o papel de líder instrucional que prescrevia e monitorizava todas as situações de aprendizagem, no sentido de obter o máximo empenho e rendimento dos alunos durante a atividade. Numa análise geral às unidades de ensino lecionadas, sinto que este propósito foi alcançado verificando-se um desenvolvimento significativo nas ações motoras dos discentes. Na minha perspetiva, esta intervenção mais ativa no espaço de aula acabou por contribuir

de forma positiva para os resultados obtidos, uma vez que garantiu o controlo disciplinar dos meus alunos e, sobretudo, o comprometimento dos mesmos com as tarefas solicitadas na aula. Apesar de me identificar com este modelo, deixou de fazer sentido um ensino, quase que, unidirecional face à autonomia-responsabilidade que os alunos, em geral, iam evidenciando nos seus comportamentos e atitudes.

Nesta linha de pensamento, surgiu o MED como meio de excelência para valorizar um ensino cooperativo e mais centrado no aluno, considerando-o um construtor ativo nas suas próprias aprendizagens (Mesquita, 2014). Na presença de um vasto leque de responsabilidades conferidas aos discentes na organização e realização das atividades da aula, uma das maiores preocupações residia em questões intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Tendo em conta o inquestionável papel da instrução em todo o processo de E-A (Mesquita & Graça, 2011) optei por indagar, de forma mais pormenorizada, sobre as dinâmicas inerentes ao sistema instrucional no MED, com o intuito de perceber como ocorria a transmissão dos conteúdos de ensino entre os seus intervenientes. Desta forma, a temática associada à minha investigação empírica, de natureza qualitativa, emergiu no momento de conceber a implementação do modelo de ensino anteriormente mencionado.

4.1.3.6.2. DURANTE: O processo de instrução entre professor, aluno/treinador e aluno/atleta na unidade de voleibol, contextualizada no Modelo de Educação Desportiva

4.1.3.6.2.1. Contextualização da problemática emergente da prática

O MED, do inglês *Sport Education Model*, surgiu no início dos anos oitenta, quando Daryl Siedentop criticou a relação descontextualizada da escola com o desporto e a competição (Siedentop, 1994). Este modelo instrucional procura implementar um ambiente de prática apropriado a experiências autênticas enquadradas numa estrutura pedagogicamente rica, com vista à formação de alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Estes três eixos, traduzidos nas metas educativas do MED, dizem respeito ao

desempenho competente nas ações motoras e cognitivas para entender e realizar estratégias apropriadas à complexidade do jogo; à valorização e conhecimento das principais regras, tradições e rituais do mundo desportivo; e, por último, ao entusiasmo e motivação na participação e conservação da prática desportiva (Siedentop, 1994). De forma a revalidar a cultura do desporto, enquanto potencial educativo, o mesmo autor integrou seis características institucionalizadas no desporto, nomeadamente, a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. Com efeito, as UD são substituídas por épocas desportivas, com um mínimo de 18-20 aulas aconselhadas (Hastie *et al.*, 2013), no sentido de promover a exercitação e a consolidação dos conteúdos ensinados, sendo implícito o sentimento de pertença a uma equipa, através da filiação ao longo de toda a época. Cada equipa apresenta uma identidade própria marcada pelo seu nome, cor, grito e treinador enaltecendo a competição formal (Mesquita & Graça, 2011), a qual é organizada por mecanismos promotores de igualdade em participar e colaborar (Carlson, 1995; Hastie, 1998). Durante a competição é enfatizado o *fair play* e a festividade envolvidos em registos no decurso das sessões, com o intuito de motivar, avaliar e construir padrões e tradições no seio de cada equipa. Por fim, surge o evento culminante, que representa o término da época desportiva. Neste período, procura-se celebrar, num ambiente festivo, os êxitos alcançados pelos alunos (Siedentop, 1998). Esta conceção de ensino proliferou em diferentes países, designadamente Estados Unidos da América (Hastie, 2000; Layne & Hastie, 2013; Wallhead & O'Sullivan, 2007), Austrália (Alexander *et al.*, 1996; Browne *et al.*, 2004), Reino Unido (Wallhead & Ntoumanis, 2004), Nova Zelândia (Grant, 1992), Rússia (Hastie *et al.*, 2009) e Portugal (Araújo *et al.*, 2014; Hastie *et al.*, 2013; Pereira *et al.*, 2013), resultando em diversos artigos publicados na literatura sobre a pedagogia do desporto.

A aplicação do modelo em questão destaca-se como uma alternativa às abordagens tradicionais, visto que os alunos assumem um papel ativo e construtor nas suas próprias aprendizagens (Mesquita, 2014). O seu cunho social, cooperativo e inclusivo promove o entusiasmo e a autodeterminação dos discentes em participar nas diversas tarefas da aula (Sinelnikov *et al.*, 2007;

Spittle & Byrne, 2009), potenciando, assim, o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e afetivas (Carlson & Hastie, 1997). Este sucesso é o reflexo do compromisso e da responsabilidade que é conferida aos discentes nos diferentes papéis e funções a desempenhar durante a prática desportiva (Carlson, 1995; Hastie, 1998). Não obstante, Mesquita (2014) profere que esta perspectiva não se pode tornar um fim em si mesma, uma vez que a finalidade da EF passa, também, pelo desenvolvimento do domínio psicomotor, o qual ainda permanece em dúvida (Alexander & Luckman, 2001). Este ceticismo foi apoiado por um estudo empírico realizado por Hastie (2000), no qual se constatou algumas fragilidades inerentes ao MED, sobretudo, na eficácia dos alunos-treinadores em produzirem práticas de qualidade junto dos colegas de equipa. No seguimento das investigações em torno desta temática, o autor argumentou a necessidade de encontrar formas de maximizar o processo de instrução dos alunos-treinadores, visto que é a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, influenciando a perceção dos conteúdos e respetivos objetivos de aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Mesquita e Graça (2011, p. 64) ao considerarem “crucial que a investigação se centre na análise das tarefas de instrução desenvolvidas pelos alunos na função de treinadores durante a aplicação do MED, de forma a ser realizado um exame minucioso do conteúdo a ser ensinado e aprendido”. O facto de os alunos assumirem maior autonomia funcional nas tomadas de decisão e no desenvolvimento das atividades acarreta um conjunto de responsabilidades didáticas, que interferem nas tarefas de aprendizagem. As diferentes ações e funções realizadas no contexto de sala de aula fundam-se num ensino de pares, que procura a exploração e a descoberta de soluções a partir das interações estabelecidas entre os intervenientes educativos. Para além do desempenho do aluno-treinador, a “preparação do professor para o ato de ensino constitui-se um fator chave para o sucesso pedagógico” (Mesquita, 2014, p. 211). Neste sentido, o conhecimento adquirido e desenvolvido pelos alunos-atletas é o resultado do comportamento adotado pelo professor e pelo aluno-treinador, com influência na maneira como o conteúdo é introduzido nas diversas tarefas da aula, ou seja,

como é organizado, comunicado e modificado pelos líderes de equipa (Amade-Escot, 2000).

Face ao exposto, o presente estudo, sob a égide do MED, utilizou as aulas de EF para examinar de que forma o conteúdo é exposto na prática educacional e como o ensino e os processos de aprendizagem se enquadram neste contexto pedagógico. Especificamente, e tendo em consideração as questões de pesquisa, pretendeu-se verificar de que modo ocorreu o processo de instrução entre o professor – aluno-treinador – aluno-atleta? Quais os fatores que interferiram no (des)alinhamento entre o que o professor pretendeu ensinar e o que o aluno-treinador transmitiu aos colegas de equipa?

4.1.3.6.2.2. Procedimentos utilizados para examinar a problemática em estudo

Participantes e contexto:

Uma equipa de sete elementos (seis rapazes e uma rapariga), pertencentes a uma turma de 25 alunos do 11º ano da EC, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, foram os participantes da investigação. A equipa visada para o estudo foi determinada de forma aleatória, pois nenhum aluno se encontrava familiarizado com a modalidade de voleibol, ainda que todos já tivessem vivenciado o MED. A este grupo de participantes pertencia ainda o professor estagiário, que experienciava, pela primeira vez, o contexto real de ensino e, conseqüente, aplicação do modelo de ensino em questão.

Formação de grupos:

A filiação é uma característica inerente ao MED (Siedentop, 1994) e, nesta medida, tornou-se fundamental a criação de equipas, que promovessem, não só, o equilíbrio competitivo, mas, também, o desenvolvimento das relações de cooperação nas aprendizagens dos alunos (Siedentop, 1998). Tendo em conta o nível de desempenho de cada aluno, determinado após a AD, foram

organizadas quatro equipas homogéneas entre si e heterogéneas no seu interior, cada uma liderada por um treinador.

A escolha do aluno-treinador para cada equipa foi realizada pelo professor estagiário, sustentando as suas opções nas informações observadas e recolhidas no decurso do 1º período, bem como nas reuniões de conselho de turma junto da DT. O cruzamento destes dados tinha o desígnio de encontrar alunos que concilhassem a competência cognitiva e comportamental a uma boa *performance* motora.

Conceção e planeamento da unidade didática:

A extensão e sequência dos conteúdos de voleibol (ANEXO II) foi organizada segundo o modelo de Vickers (1990), o qual sustenta um trabalho educacional a quatro níveis: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia e, por último, conceitos psicossociais. No que concerne à sequência da matéria, esta encontrava-se numa organização metodológica do topo para a base (Rink, 1993). Isto é, o ensino dos conteúdos partiram de um contexto global do jogo antes de os alunos perceberem os diferentes elementos que dele faziam parte. Perante isto, o jogo reduzido esteve presente em todas as aulas a lecionar, com vista ao desenvolvimento das diferentes habilidades motoras. Este processo teve como matriz concetual o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), em que define quatro etapas de aprendizagem tendo em consideração o nível de jogo apresentado pelos alunos (Mesquita *et al.*, 2013). De acordo com os mesmos autores, a estrutura curricular do modelo apoia-se em diferentes modelos¹³, “os quais oferecem uma proposta pedagógica sólida e coerente em referência aos valores e sentido do Desporto, ao mesmo tempo que enfatizam a tomada de decisão e aquisição de competências de jogo (p. 78). Ao considerar a extensão da UD, esta foi constituída por um total de 16 aulas, distribuídas por dois blocos semanais de 60 minutos, com 45 minutos de tempo útil de aula.

¹³ Entre esses modelos destacam-se: Modelo de Ensino do Jogo para a sua a Compreensão (Werner *et al.*, 1996), MED (Siedentop, 1994) e Modelo Desenvolvidor das Tarefas e Jogo (Rink, 1993).

A época desportiva seguiu um alinhamento marcado por sessões com diferentes fases do MED, nomeadamente, de “instrução/treino”, onde os alunos adquiriam e desenvolviam os conteúdos de ensino e de “competição”, nas quais os discentes aplicavam todas as suas habilidades técnico-táticas em prol da sua equipa, enquadrado num contexto formal de competição (Mesquita & Graça, 2011).

Todas as decisões em torno desta época desportiva foram consequentes da análise e da conjugação de todos os recursos existentes na EC, da própria extensão da unidade de ensino e, sobretudo, dos dados recolhidos da primeira aula, a qual assumiu como função didática a AD. Este momento avaliativo foi realizado em situação de jogo 2x2, pois segundo Mesquita *et al.* (2013) é a forma modificada de jogo mais indicada para identificar as etapas de aprendizagem inerentes ao MAPJ. Com base nos dados obtidos, através da adaptação do instrumento de avaliação *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Mesquita, 2006) (ANEXO III) em lista de verificação, os conteúdos a ensinar foram ajustados à 2ª etapa de aprendizagem perspetivando-se a evolução do jogo no decurso da época para a 3ª etapa.

No seguimento das aulas procurou-se a emancipação dos alunos sem, no entanto, descurar o apoio necessário à preparação e implementação das tarefas de aprendizagem. Assim sendo, na segunda aula, ocorreu uma breve contextualização do modelo de ensino, definindo os treinadores, as equipas e a identidade de cada grupo de trabalho (nome, grito e cor do equipamento) (Graça & Mesquita, 2007). Concomitantemente, procedeu-se à entrega dos manuais de apoio para os treinadores e para as equipas.

Sob orientação do MID, durante as primeiras aulas (3-5), preparou-se os alunos para as diversas responsabilidades e funções no contexto de sala de aula, com os mesmos a assumirem, progressivamente, um papel ativo na organização e realização das atividades da aula. Esta realidade viabilizou a revisão de alguns conteúdos inerentes à 1ª etapa de aprendizagem, os quais se caracterizavam como propedêuticos à 2ª e 3ª etapas.

Da aula número 6 à 14, através de um grupo digital, criado numa rede social, disponibilizou-se aos alunos-treinadores um conjunto de documentos,

vídeos e de informações alusivas às aulas e à própria época desportiva. No caso concreto das sessões de “instrução/treino” eram disponibilizados “cartões de tarefa” (Anexo IV), nos quais constava, de forma resumida, todo o conhecimento necessário à intervenção do aluno-treinador no espaço de aula junto dos colegas de equipa. Ao longo destas aulas, os jogos formais foram organizados nas situações de jogo 2x2 e, posteriormente, 3x3 com os alunos a assumirem a total responsabilidade na arbitragem e na pontuação/estatística do jogo (ANEXO V).

O momento da avaliação sumativa foi realizado na penúltima aula (15), através da situação de jogo 3x3 com recurso a uma lista de verificação adaptada do GPAI (Mesquita, 2006). Com esta avaliação pretendia efetuar um balanço final que me determinasse o grau de (in)eficácia do processo de E-A, retirando informações das competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos para, posteriormente, classificar (Gonçalves *et al.*, 2010). A avaliação dos domínios socioafetivo e cognitivo não teve um momento formal assumindo-se como uma avaliação contínua, com especial atenção nos diferentes papéis que os alunos desempenhavam ao longo da época desportiva. A avaliação das capacidades físicas esteve inerente ao domínio psicomotor, fruto das situações de aprendizagens solicitadas e do TF realizado nas aulas de “instrução/treino”.

A época desportiva terminou com o evento culminante (aula 16), envolvendo a conclusão dos jogos formais. Num ambiente festivo, decorreu a entrega das medalhas e dos diplomas (ANEXO VI) conducentes às classificações obtidas por cada equipa, resultantes dos pontos acumulados no decurso da temporada nas situações de jogo como jogadores, como árbitros e como equipa que manifestou *fair play* desportivo.

Procedimentos de recolha:

A recolha de dados do presente estudo foi efetuada em dois momentos distintos com recurso a procedimentos também eles diferenciados.

O primeiro momento ocorreu durante a unidade de ensino de voleibol, mais especificamente, em duas aulas de “instrução/treino”. Apesar de as etapas de aprendizagem e respetivos conteúdos de ensino serem diferentes, em ambas

as situações, preconizou-se a análise dos mesmos intervenientes e das mesmas tipologias de tarefas¹⁴: aquisição e estruturação. Nestas duas sessões de ensino, para além de uma câmara digital Sony® DCR-TRV33E, posicionada num ponto estratégico do pavilhão, de modo a capturar as interações comportamentais entre os participantes do estudo, foram utilizados cinco gravadores de voz Sony® ICD-PX820. Estes gravadores, colocados num dos membros superiores do professor estagiário e dos quatro alunos-treinadores, permitiram capturar as interações verbais entre os intervenientes da aula em cada tarefa instrucional. Apesar de ter sido considerada apenas uma gravação para efeitos de estudo, por questões éticas, optou-se por disponibilizar um gravador de voz a cada capitão de equipa presente no seio da turma.

No que concerne ao segundo momento, este foi realizado após o término da época desportiva, através de um *focus group*, também designado como grupo de discussão. Segundo Bryman (2008) este método de investigação localiza a interação entre um grupo de pessoas com algum tipo de semelhanças como fonte de dados de estudo, reconhecendo o papel do investigador na dinamização da discussão para efeitos de recolha. Na situação de grupo estiveram presentes os quatro alunos-treinadores e o professor estagiário, o qual moderou todo o diálogo estabelecido, tendo como referência quatro questões orientadoras. Ainda que se tenha verificado uma análise *à posteriori* mais detalhada sobre o discurso proferido pelo aluno-treinador em estudo, no momento da discussão, foram facultadas as mesmas oportunidades de resposta. Para a investigação, as opiniões e as experiências relatadas pelos restantes alunos-treinadores serviram para corroborar as ideias indicadas pelo treinador em análise.

¹⁴ Apesar de serem consideradas apenas duas tipologias de tarefas neste estudo, o MAPJ integra três tarefas: de **aquisição**, que visa, prioritariamente, a eficiência técnica com o objetivo de incrementar a continuidade das ações em jogo. As situações de aprendizagem propostas são consumadas através de tarefas analíticas com pouca referência ao jogo; de **estruturação**, que incita a componente tática e o uso de habilidades técnicas em situações de interferência contextual moderada emergindo os desempenhos do foro percetivo e cognitivo; e, por último, de **adaptação**, que disponibiliza uma vivência em jogo com a perceção e compreensão dos problemas táticos aliados à eficácia das habilidades técnicas. Assim, ambiciona-se a confluência da eficiência, eficácia e adaptação (Mesquita et al., 2013).

Em relação à elaboração do guião (ANEXO VII), este teve como base a experiência e o contexto de ensino que decorreu o estudo e alguns pressupostos característicos desta metodologia qualitativa. Com efeito, numa fase inicial da discussão privilegiou-se um tipo de perguntas de âmbito introdutório e, por isso, mais abrangente. Progressivamente, orientou-se a discussão para os temas específicos do estudo relacionados com o processo de instrução, com a aprendizagem e, também, com as estratégias utilizadas para superar as dificuldades sentidas no processo E-A. A validação do guião e do próprio conteúdo foi realizada por uma Mestre em Ciências do Desporto, que atestou a sua adequação aos objetivos do estudo (Cunha *et al.*, 2014a).

O quadro que se segue (Quadro 2) sumariza as sessões de ensino integradas na época desportiva de voleibol, incluindo os momentos de recolha de dados e respetivos recursos necessários:

Quadro 2 – Cronograma de recolha de dados.

Número da aula	Data	Período letivo	Recolha de dados	Procedimentos para a recolha de dados
2	13 de Fevereiro	2º	Contextualização do MED	Câmara digital
7	6 de Março	2º	2º etapa de aprendizagem do MAPJ – 2x2	Câmara digital + gravadores de voz
12	7 de Abril	3º	3º etapa de aprendizagem do MAPJ – 3x3	Câmara digital + gravadores de voz
16	21 de Abril	3º	Evento Culminante	Câmara digital
-----	8 de Maio	3º	<i>Focus Group</i>	Gravador de voz

Legenda: **MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; **MED** – Modelo de Educação Desportiva.

Procedimentos de análise:

A informação contida nas gravações das aulas e da discussão de grupo foram transcritas *verbatim* para o computador sendo, posteriormente, submetidas a uma análise de conteúdo, com recurso a procedimentos dedutivos e indutivos (Patton, 2002). Deste modo, para caracterizar as situações de instrução do aluno-treinador em estudo, consideraram-se categorias

estabelecidas à *priori*, com base no quadro concetual de Siedentop (1991), e à *posteriori* (Quadro 3).

Quadro 3 – Mapa categorial do processo de instrução (adaptado de Siedentop, 1991).

Categorias	Antes da prática	Durante a prática
Subcategorias	- Estruturação do conhecimento científico e pedagógico do conteúdo (subcategoria definida à <i>posteriori</i>); - Apresentação das tarefas (subcategoria definida à <i>priori</i>);	- <i>Feedback</i> pedagógico (subcategoria definida à <i>priori</i>);

A categoria *antes da prática* refere-se aos procedimentos que permitem compreender as interações que ocorreram entre os intervenientes educativos no contexto da prática, tendo como referência a contextualização da atividade para a aquisição de aprendizagens. Dentro desta categoria estão presentes duas subcategorias: estruturação do conhecimento científico e pedagógico do conteúdo e apresentação das tarefas, sendo que a primeira emergiu indutivamente, após a exploração do material recolhido.

A categoria *durante a prática* congrega o processo de interação pedagógica entre o aluno-treinador e os restantes elementos da sua equipa no decurso de cada tarefa motora. Nela, destaca-se, apenas, uma subcategoria intitulada de *FB* pedagógico.

4.1.3.6.2.3. Resultados da pesquisa

Os dados recolhidos estão organizados de acordo com dois grandes indicadores, os quais estiveram na base do processo de instrução entre os intervenientes educativos: I) intervenção pedagógica do aluno-treinador antes da prática motora; II) intervenção pedagógica do aluno-treinador durante a prática motora (Siedentop, 1991).

I. Intervenção pedagógica do aluno-treinador antes da prática

a) Estruturação do conhecimento científico e pedagógico do conteúdo no aluno-treinador:

Tendo em conta a autonomia e o papel conferido aos alunos na organização e realização das atividades no espaço de aula, Mesquita e Graça (2011) realçam a necessidade de o professor preparar os alunos para as funções a desempenhar. Neste sentido, durante as primeiras aulas sob a égide do MID, procurou-se alertar os alunos-treinadores para uma intervenção eficaz no seio da sua equipa, recorrendo, frequentemente, ao diálogo no espaço de aula sobre situações concretas da prática de ensino. O apelo à observação das suas equipas de forma mais distanciada foi uma das estratégias utilizadas, com o propósito de desenvolverem a capacidade de analisar o desempenho dos colegas de equipa e a própria organização da tarefa.

A par do manual de treinador, entregue no início da UD, foi necessário recorrer a outras estratégias que permitissem, de certo modo, afunilar o conhecimento necessário para cada aula. Com este intuito, surgiram os “cartões de tarefas” em cada sessão de “instrução/treino”, os quais viriam a ser partilhados com os alunos-treinadores dias antes da realização da aula e complementados com um conjunto de vídeos e informações referentes aos conteúdos a ensinar:

“Eu acho que nos ajudou o facto de o professor ter criado um grupo no facebook. A informação que disponibilizava ajudava-me a desenvolver alguns conhecimentos e a perceber os exercícios que tinha de ensinar à minha equipa. Mas, em algumas aulas senti dificuldades em compreender alguns aspetos da matéria e dos exercícios, mesmo com as explicações dos cartões.” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante o *focus group* – 8 de maio de 2015).

Para além da partilha de documentos, a criação do grupo digital surgiu com o propósito de esclarecer eventuais dúvidas que os alunos-treinadores pudessem ter ao longo da época desportiva. A este respeito, e no caso concreto

do grupo em estudo, verificou-se pouca interatividade por parte do seu aluno-treinador em dissipar as suas dúvidas. Quando confrontado com esta realidade o mesmo indicou o tempo como fator limitativo, enaltecendo, posteriormente, algumas estratégias pensadas pelo professor como forma de facilitar a sua intervenção junto da equipa:

“Eu tentava sempre chegar no dia anterior à aula e ir ao facebook ver o que o professor tinha lá posto, mas houve vezes que não consegui ir por falta de tempo para coordenar todos os trabalhos. Nessa altura quando chegava à aula tinha mais dúvidas. Aquelas reuniões que o professor fazia na aula ajudavam-me a perceber o que tinha de fazer.” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante o *focus group* – 8 de maio de 2015).

Os restantes alunos-treinadores presentes na discussão de grupo partilharam desta opinião, ao considerarem que as reuniões realizadas no início ou durante as sessões de ensino foram momentos propícios à revisão dos seus conhecimentos:

“ (...) acho que a leitura dos documentos e a explicação do professor se complementavam. Eu consegui perceber a maior parte das coisas, mas depois ficava a perceber ainda melhor através da exemplificação do professor.” (Frase proferida por um dos três restantes alunos-treinador durante o *focus group* – 8 de maio de 2015).

Nesta medida, a estratégia de reunir os alunos-treinadores e recorrer a uma intervenção verbal ou uma breve demonstração sobre os conteúdos a ensinar e respetivas situações de aprendizagem a promover, parece ter ajudado a minimizar as dúvidas existentes. Ainda assim, no contexto da prática pedagógica, verificaram-se alguns erros, os quais serão debatidos nos próximos subtemas.

b) **Apresentação das tarefas motoras:**

Os dados provenientes das gravações de áudio revelaram que o aluno-treinador conseguiu exercer a sua liderança na apresentação das tarefas, mantendo, assim, um comprometimento dos alunos-atletas com o sistema instrucional. Tal como se verifica no seguinte excerto, esta capacidade de liderar emergiu de uma postura democrática e, simultaneamente, motivadora para a obtenção dos objetivos delineados na época desportiva:

“João e Tiago [nomes fictícios] estejam atentos ao que eu vou dizer. Se não ouvirem estas indicações não sabem o que é para fazer no exercício. Se não treinarmos bem não vamos conseguir ganhar às outras equipas.” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante a aula – 3 de março de 2015).

Esta abordagem adotada pelo aluno-treinador parece ter facilitado o processo de comunicação no ensino de pares. A capacidade de controlar e gerir os aspetos disciplinares incrementou a participação e a atenção dos elementos da sua equipa a todas as suas informações.

Segundo Rosado e Mesquita (2011); Siedentop (1991), a informação e a instrução que procede a realização de uma atividade motora acaba por ser decisiva na forma como os alunos interpretam e realizam essa mesma prática. No contexto de aula, a presença dos “cartões de tarefa” permitiu a sistematização do conteúdo informativo a transmitir aos alunos-atletas, uma vez que integrava o significado e a importância do que iria ser aprendido, os objetivos a atingir e, ainda, os procedimentos a realizar no que diz respeito à organização das situações de aprendizagem. Todavia, a explicitação entre o que fazer e como fazer nem sempre foi conseguida pelo aluno-treinador. A simples leitura da informação presente no “cartão de tarefa” tornou-se pouco elucidativa para os alunos-atletas, principalmente, nos conteúdos de ensino mais complexos. A consciencialização de conhecimentos insuficientes para tornar a matéria de ensino mais acessível aos colegas de equipa ou para dar seguimento às suas dúvidas levava a que o aluno-treinador recorresse ao professor:

“Professor ele não está a perceber o movimento do remate. Será que pode ajudar-me?” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante a aula – 7 de abril de 2015). // *“ (...) às vezes alguns elementos da minha equipa não percebiam logo aquilo que dizia e exigiam uma explicação mais aprofundada. Aí tinha que pedir ajuda ao ‘stôr’ porque também tem mais conhecimentos.”* (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante o *focus group* – 8 de maio de 2015).

Na organização das atividades motoras, apesar de o aluno-treinador indicar os objetivos e as componentes críticas inerentes aos exercícios a prescrever, verificou-se a ausência de qualquer tipo de demonstração, renunciando, assim, uma das estratégias referenciadas como eficazes na apresentação das tarefas (Rosado & Mesquita, 2011). Este indicador poderá justificar as dificuldades evidenciadas pelos alunos-atletas em perceberem os comportamentos subjacentes às tarefas de estruturação. O facto de estas situações de aprendizagem envolverem uma interferência contextual e uma dinâmica superior entre os seus intervenientes, quando comparadas com as tarefas de aquisição, talvez necessitassem de um “modelo de aprendizagem” que tornasse mais compreensível a resposta motora desejada e a própria organização do exercício. Face às dificuldades evidenciadas, exigiu-se, uma vez mais, a intervenção do professor, que através de uma demonstração apropriada, conseguiu colmatar os erros observados. Tal como Wallhead (2004); Wallhead e O’Sullivan (2007) haviam concluído nos seus estudos é fundamental que o professor seja capaz de perceber estes incidentes críticos durante o ensino de pares, pois, caso contrário, torna-se mais suscetível a modificação da tarefa e, consequentemente, o desalinhamento entre o que o professor pretendia ensinar e o que o aluno-treinador ensinou.

II. Intervenção pedagógica do aluno-treinador durante a prática

a) Emissão de *Feedback* pedagógico:

O aluno-treinador, apesar de realizar as tarefas de ensino juntamente com a sua equipa, ao longo da prática motora, demonstrou a preocupação de

observar as ações motoras executadas pelos elementos da sua equipa. Este comportamento parece ter causado um efeito positivo na fase do diagnóstico do erro, pois, contrariamente a algumas pesquisas anteriores (Carlson, 1995; Hastie, 2000), os dados recolhidos revelam que o capitão de equipa foi capaz de identificar os desempenhos incorretos dos alunos-atletas durante a sua prática motora:

“Joana [nome fictício] no 2º toque tens que enviar a bola alta!” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante a aula – 3 de março de 2015).

Não obstante, verificou-se a incapacidade de o aluno-treinador encontrar os meios mais ajustados para colmatar as diferenças entre a ação desejada e a ação efetivamente realizada. Face às respostas motoras dos alunos-atletas, o líder da equipa optava por emitir um *FB* positivo (Sarmiento *et al.*, 1993) ou por demonstrar a determinada ação técnico-tática, servindo-se das suas competências motoras para o realizar:

“Anda Joana [nome fictício], eu confio em ti.” // “Viste como eu fiz?” (Frase proferida pelo aluno-treinador em estudo durante a aula – 3 de março de 2015).

Nas intervenções do aluno-treinador foi notória a ausência de informações específicas acerca do que os alunos-atletas deveriam fazer para melhorar as suas *performances* motoras. A dificuldade de prescrever um *FB* corretivo centrado no conteúdo e adequado ao nível de desempenho dos alunos-atletas poderá estar relacionada com a falta de conhecimento pedagógico do conteúdo da modalidade ou com a própria complexidade das tarefas (Magill, 1994).

No decurso da prática motora o professor estagiário utilizou diferentes formas de atuar no espaço de aula. Uma delas passou por promover o diálogo em equipa, com a finalidade de encontrarem estratégias para suprir os erros de cada elemento, com apoio dos “cartões de tarefa”:

“Treinadores, bolas debaixo do braço! Em equipa, têm 5 minutos para falar sobre as dificuldades sentidas ao longo do exercício. Tarefa do treinador?! Com o auxílio do

“cartão de tarefa” tentar esclarecer as dúvidas de cada membro da equipa. Eu vou circular por cada grupo para vos ajudar.” (Frase proferida pelo professor estagiário durante a aula – 7 de abril de 2015).

Outra estratégia consistiu numa intervenção mais próxima dos alunos-treinadores auxiliando os mesmos a identificar as causas dos erros e a prescrever uma solução, recorrendo à aplicação de um *FB* ou à apresentação de atividades alternativas, como é possível verificar no seguinte excerto:

“João observa a Sofia [nomes fictícios] a fazer o remate. Ela não está a fazer a flexão do pulso no momento de fazer o batimento. Pega em outra bola e vais para junto daquela parede com ela fazer batimentos. Para além da flexão do pulso quero que estejas atento ao batimento acima da cabeça, com a mão aberta e tensa. No exercício, a bola deve tocar uma vez no chão antes de bater na parede. À medida que ela for aperfeiçoando o movimento vai aumentando a distância em relação à parede. Eu vou contigo para ver e ajudar-te caso seja necessário.” (Frase proferida pelo professor estagiário durante a aula – 7 de abril de 2015).

Em determinados momentos constatou-se, ainda, a opção pela instrução direta junto de cada equipa ou de cada aluno-atleta em específico. Como denominador comum às três situações mencionadas emergiu a necessidade de o professor participar ativamente nas atividades da aula, com o intuito de dissipar as dificuldades observadas por cada aluno-treinador durante o ensino de pares.

Por fim, importa apenas referir que o aluno-treinador em estudo evidenciou bastante eficácia na gestão das tarefas motoras, nomeadamente, dos espaços, dos materiais e dos alunos-atletas, quer em situação de competição ou em contexto de treino.

4.1.3.6.2.4. Ilações pedagógicas finais

A análise do processo de instrução entre os intervenientes educativos em estudo relevou a existência de alguns fatores que contribuíram para o desalinhamento do conteúdo ensinado aos alunos-atletas. Apesar de o aluno-

-treinador ter evidenciado a capacidade de liderar e controlar as atitudes e os comportamentos da sua equipa, verificaram-se algumas dificuldades na sua intervenção didático-pedagógica manifestadas pela ausência de demonstrações apropriadas; pela pouca especificidade do conteúdo na emissão de *FB* descritivos; e, ainda, pela incapacidade de prescrever novas instruções ou novas tarefas motoras. Uma das razões para o sucedido poderá estar relacionada com a falta de conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do aluno-treinador que, por sua vez, poderá ter sido influenciada pela forma como o conteúdo de ensino foi transmitido pelo professor estagiário. Com base neste entendimento, aquando da implementação do MED, importa que sejam acauteladas um conjunto de estratégias que preparem adequadamente os alunos-treinadores para as suas funções, ensinando-lhes não só o conteúdo a ensinar, mas, também, alguns princípios didático-pedagógicos basilares a um ensino eficaz. O reduzido número de aulas destinadas a este efeito poderá ser apontado como umas das limitações desta investigação.

As evidências a partir do estudo revelam que o papel exercido pelo professor foi fundamental em todo o processo de instrução, beneficiando do maior tempo que possuiu para observar e avaliar o desempenho dos alunos durante as tarefas motoras. As suas intervenções, após o diagnóstico dos erros, possibilitaram o realinhamento dos conteúdos e dos objetivos delineados, assumindo-se como “facilitador” no ensino de pares e na aprendizagem dos alunos. Paralelamente à atuação do professor, o recurso aos “cartões de tarefa” parece ter sido uma metodologia de trabalho eficiente. A sua utilidade como fonte de pesquisa para os alunos-treinadores no espaço de aula auxiliou a sua abordagem ao ensino e à gestão do conteúdo inerente a cada situação de aprendizagem.

Depois de analisar a dinâmica e os fatores que interferem nas tarefas de instrução desenvolvidas pelos alunos na função de treinadores sugiro, para futuros estudos, a realização de um exame minucioso ao conteúdo aprendido pelos alunos-atletas neste contexto de ensino.

4.1.3.6.3. DEPOIS: Influências da investigação na prática pedagógica

Ainda que a minha pesquisa sobre MED não tenha seguido as diretrizes metodológicas de um estudo de investigação-ação considero que retirei determinadas ilações para a minha prática pedagógica. Antes de indicar essas mesmas inferências, propósito deste subcapítulo, importa salientar alguns aspetos inerentes ao processo desta experiência que, quanto a mim, foram extremamente positivos para a dinâmica e para o clima de aprendizagem no espaço de aula.

Na minha perspectiva, a incumbência pedagógica inerente ao MED é particularmente enaltecida pela valorização do desporto enquanto atividade competitiva, mas, simultaneamente, inclusiva do ponto de vista da participação, da partilha e da cooperação no seio das equipas. Estas características, identitárias de uma aprendizagem cooperativa, fomentou nos meus alunos o sentido de união e colaboração em torno de um objetivo comum, proporcionando aos discentes com mais dificuldades motoras a possibilidade de evoluírem e de encontrarem o seu espaço de apoio e de afirmação. Apesar de os resultados obtidos no estudo apontarem para algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos-treinadores no momento de corresponderem às exigências da ação educativa, nomeadamente do sistema instrucional, julgo que a autonomia-responsabilidade inerente a todo processo tenha sido um aspeto de destaque deste modelo de ensino. A diversidade de funções e papéis atribuídos à turma no espaço de aula incrementou o entusiasmo e o comprometimento dos alunos com as atividades propostas, numa participação mais ativa, consciente e deliberada durante a prática motora (Mesquita, 2014). Pela autenticidade e festividade desportiva vivenciada e, naturalmente, pelas aprendizagens resultantes, considero que a esta experiência tenha sido bastante positiva, não só para os meus alunos, mas, também, para mim. O facto de ter aplicado e refletido sobre o MED permitiu-me conceber uma opinião mais concreta acerca modelo de ensino em questão e dos seus benefícios no contexto educativo. A sua implementação possibilitou, igualmente, a oportunidade de perceber quais

as diferenças e as dificuldades encontradas quando comparada com anteriores experiências sob a égide do MID.

Partindo de uma análise geral, de facto, verificam-se algumas distinções entre os dois modelos instrucionais, quer ao nível do planeamento como também da realização do processo de E-A. Esta realidade acaba por ser uma consequência natural tendo em conta o quadro concetual que circunscreve cada modelo. Por exemplo, o protagonismo que o MED confere aos alunos nas atividades da aula requer, necessariamente, a preparação e a elaboração de materiais que suportem as suas intervenções pedagógicas, o que não acontece num modelo de ensino mais autocrático, como é o caso do MID. No contexto da prática educativa, as diferenças tornam-se de igual modo visíveis, indicadas pelas relações pedagógicas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno. Na verdade, foi durante a realização do ensino que senti mais dificuldades, no sentido de corresponder eficazmente às funções que são inerentes à atividade docente sob a orientação do MED. Numa fase inicial não foi fácil adaptar a minha instrução, marcada por um cariz prescritivo e descritivo, para incitar e orientar a exploração e a compreensão de diferentes soluções face aos problemas emergentes da prática desportiva de cada equipa. O recurso a este estilo de ensino, pautado pela descoberta guiada tendo como intermediário o aluno-treinador e o uso frequente do questionamento, tornou-se mais eficiente no decurso da unidade de ensino fruto da experiência que fui adquirindo neste contexto de ensino. Não obstante, e indo ao encontro das ilações finais da investigação, por vezes, havia a necessidade de aplicar estratégias de intervenção mais explícitas, de modo a evitar o desalinhamento entre os objetivos propostos e a prática efetivamente consumada pelos alunos para os alcançar.

Enquanto aluno de mestrado, desde o início do ano letivo que procurei implementar algumas características estruturais do MED, principalmente a filiação intentada pela formação de equipas. Esta experiência potenciou o aparecimento de um quadro competitivo mais formal em outras unidades de ensino, envolvendo os alunos em tarefas de apoio e de coordenação no sistema de competição, através da função de treinador, jogador, árbitro e estatístico. Foi

curioso a forma como os alunos se envolveram nos registos estatísticos. Inicialmente ficaram um pouco reticentes quanto à sua utilidade, porém, no decurso das aulas começaram a considerar esta tarefa como pertinente e interessante para perceberem o seu rendimento ao longo dos jogos. Entre o líder instrucional característico do MID e o professor “facilitador de aprendizagens” inerente ao MED, construí a minha intervenção pedagógica junto das minhas turmas. Na maioria das vezes, optei por assumir a liderança na transmissão dos conteúdos de ensino e na organização das tarefas motoras deixando, posteriormente, a gestão do espaço, do material e dos alunos ao encargo de cada equipa e mais concretamente de cada treinador.

Hoje, identifico-me bastante com esta forma de pensar e de atuar, pois acredito que é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos. Dizer, apenas, que este pensamento está longe de ser algo fundamentalista, visto que a complexidade da profissão docente exige diferentes estratégias de intervenção face ao contexto de ensino envolvente (Batista & Queirós, 2013). Tal como Mesquita e Graça (2011, p. 64) afirmam “os modelos de instrucionais não são estanques (...) a sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário atender no momento da sua escolha”.

4.1.3.7. Treino Funcional: Um “veículo” para a prática de exercício físico

O TF, apesar de ser uma realidade antiga, atualmente, representa um novo paradigma devido à sua expansão em contextos relacionados com o exercício físico, nomeadamente, clubes, ginásios e escolas (Garganta & Santos, 2015). A ideia de implementar o TF nas aulas de EF surgiu numa fase inicial do ano letivo, com o intuito de dinamizar este conceito no espaço institucional, bem como para complementar o desenvolvimento das capacidades motoras inerentes às tarefas propostas nas diferentes unidades de ensino. O trabalho desenvolvido neste âmbito teve o parecer de todo o NE, sendo os exercícios transversais a todas as nossas turmas do ensino secundário. Ao particularizar para os meus alunos, creio que esta experiência foi bastante enriquecedora não só do ponto de vista físico, mas, também, cognitivo. De forma a caracterizar todo

o processo desenvolvido, segue-se uma pequena reflexão das primeiras impressões no contexto da prática pedagógica:

“A realização de um circuito de TF nas aulas de EF pareceu-me num conceito novo para a generalidade da turma. De uma maneira geral observei alguns erros de execução técnica, como seria de esperar, acompanhado de alguma inibição perante o “desconhecido”. Apesar de tudo, considero esta primeira abordagem como positiva e, por isso, será uma dinâmica a manter em futuras aulas.” (Diário de bordo – 1º período, 18 de setembro de 2014, p.12).

As dificuldades observadas acabaram por se manifestar, de igual modo, nas restantes turmas, uma vez que a grande maioria dos alunos nunca tinha realizado um circuito de TF. Ao considerar a timidez de alguns discentes como normal nesta fase, a minha preocupação centrou-se, essencialmente, em corrigir a postura e as técnicas de execução, visto que os erros sucessivos poderiam originar algum tipo de lesão. Com o objetivo de apoiar a minha intervenção, em cada estação, estava colocado um *skill-card* (ANEXO VIII), onde constava as componentes críticas e uma ou duas imagens alusivas à posição inicial e final do exercício. Apesar de esta estratégia orientar a atividade do aluno, no contexto da prática, nem sempre foi fácil corrigir todos os discentes:

“ (...) no seio da turma ainda se verifica alunos com algumas dificuldades na execução técnica. Perante esta organização em circuito, por vezes, torna-se difícil a correção de todas as estações. Para além disso, devido ao tempo de prática, o ciclo do FB pedagógico fica comprometido. Na maioria das vezes é possível diagnosticar e prescrever, no entanto, a observação da nova execução é impossibilitada. Uma das estratégias a implementar poderá ser o foco em apenas uma ou duas estações tendo em conta as dificuldades dos alunos.” (Diário de bordo – 1º período, 30 de setembro de 2014, p. 24).

A estratégia acima referida acabou por ser tornar bastante eficaz, ainda que, por vezes, tivesse optado pelo FB direcionado para toda a turma após o término do circuito de TF. Esta reflexão sobre a minha prática pedagógica

acabou por influenciar, também, o planeamento dos outros circuitos elaborados no decurso do ano letivo. Ao todo foram quatro circuitos que privilegiaram: os exercícios variados de complexidade progressiva, quer a nível técnico como condicional; a exercitação de diferentes grupos musculares; e a utilização de música para motivar e controlar os tempos de prática/repouso em cada exercício (Garganta & Santos, 2015). Como denominador comum prevaleceram as seis estações iniciais, bem como o facto de os exercícios não serem pensados para nenhuma modalidade em específico. Ao nível do material utilizámos apenas o banco sueco, as cordas e, numa fase posterior, algumas garrafas de plástico com areia para servir de peso externo. Exercícios como abdominais, prancha, *moutain climbers*, *burpees*, salto à corda, flexões, *jumping jacks*, “suicidas” e agachamentos são alguns exemplos das atividades propostas. Esta realidade, ao nível dos recursos materiais, acabou por ser vantajosa, dada a facilidade de realizar os exercícios da aula em outros contextos. O conhecimento de atividades com recurso ao peso corporal acaba por ser, igualmente, uma mais-valia para a prática de exercício físico sem custos adjacentes.

À medida que a dinâmica ia sendo aperfeiçoada, os resultados começavam a surgir:

“ (...) o TF começa a surtir efeitos! Os alunos já cometem menos erros de postura e de execução técnica. Para além disso, alguns discentes já falam comigo sobre exercícios a realizar fora do contexto escolar, chegando mesmo a querer realizar mais exercícios após o término da aula.” (Diário de bordo – 1º período, 7 de outubro, p.33).

Ao longo dos três períodos letivos a motivação intrínseca em torno do TF incrementou significativamente. Inclusive, alguns alunos começaram a frequentar ginásios de forma regular, resultando, por vezes, em expressões algo caricatas: “*professor, não consigo rematar, dói-me os braços! Ontem fui ao ginásio*”. Em conversas com os meus alunos gostava de saber como estava a ser a experiência procurando, de alguma forma, orientar esse processo fora do contexto escolar. Na comunidade educativa era, particularmente, engraçado quando as crianças do 1º ciclo dançavam as músicas na bancada, enquanto

esperavam o final da aula para brincarem no pavilhão. Ao considerar tudo isto, julgo que o TF tem uma margem de progressão enorme no âmbito escolar, capaz de marcar a diferença no percurso do aluno. Em certa parte, a nossa missão como professor de EF é isso mesmo – promover experiências que valorizem a disciplina e potenciem uma vida ativa e consciente para além do contexto escolar.

4.1.4. Avaliação: Um tema controverso, mas necessário à orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem

Para Bento (2003, p. 174), “conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”. O mesmo autor, ao considerar estas atividades indispensáveis ao processo de E-A, realça a necessidade de o professor desenvolver um sistema de avaliação estruturado, contínuo e sistemático, pois, caso contrário, torna-se difícil avaliar eficazmente os alunos e a sua própria atividade pedagógica. No contexto de EP, esta consciencialização e este compromisso ocorreu através das reflexões em DB. O registo das aprendizagens bem-sucedidas e das dificuldades evidenciadas pelos alunos em cada aula ganhou relevância na regulação do processo de E-A:

“ (...) os alunos já começam a ocupar racionalmente o terreno de jogo, tanto em profundidade como em largura, privilegiando um jogo coletivo em detrimento de ações individuais excessivas. No entanto, ainda identifiquei algumas dificuldades que merecem da minha parte especial atenção. Do ponto de vista tático, os discentes ainda criam poucas situações de superioridade numérica perante a defesa à zona, devido ao facto de não atacarem o espaço entre defensores. Nos aspetos técnicos é necessário melhorar o remate em suspensão, dada a ausência de “armação” do membro superior.” (Diário de bordo – 1º período, 7 de outubro de 2014, p.32) // *“Comparativamente aos primeiros exercícios é notória a melhoria alunos. Contudo, falta a comunicação entre o aluno-transmissor e o aluno-recetor para que a transmissão do testemunho seja executada devidamente, isto é, sem olhar para trás.”* (Diário de bordo – 1º período, 30 de outubro de 2014, p.67). // *“ (...) Os discentes que não conseguiram a performance*

desejada deve-se, sobretudo, à posição perpendicular do corpo em relação à fasquia no momento da chamada.” (Diário de bordo – 2º período, 8 de janeiro de 2015, p.6).

Esta avaliação contínua possibilitou o (re)ajustamento das metodologias, das estratégias e das tarefas instrucionais às verdadeiras capacidades e necessidades dos alunos. O seu caráter formativo colmatou, ainda, a ausência de uma avaliação intermédia no planeamento das UD. Devido ao reduzido número de aulas destinadas a cada matéria de ensino, na minha perspetiva, não se justificava o uso deste momento avaliativo. Outros registos, como a assiduidade, a pontualidade e o comportamento de cada aluno eram anotados durante todas as aulas. Todavia, o sistema de avaliação não se cingiu, apenas, à avaliação contínua. Ao longo do ano letivo, o recurso a avaliações pontuais permitiram-me planificar e estruturar todo o processo de E-A e, posteriormente, constatar a (in)eficácia do trabalho realizado.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2010), no início do processo educativo é fundamental identificar o nível de desempenho dos alunos, no sentido de o professor tomar as decisões pedagógicas em conformidade com os seus conhecimentos e aptidões motoras e com o próprio contexto de ensino. Esta avaliação inicial, ao revelar-se uma diagnose sobre as competências dos alunos, serviu como ponto de partida para determinar os conteúdos a ensinar, para definir os objetivos a atingir e para estabelecer as metodologias e estratégias a aplicar na modalidade a lecionar. Esta avaliação era realizada na primeira aula de cada unidade de ensino, recorrendo a escalas de apreciação – com exceção na UD ondei realizei o meu estudo de investigação – para caracterizar os comportamentos observados em diferentes níveis. Na tentativa de avaliar em função das ações individuais de cada aluno, ao invés de comparar o desempenho dos discentes entre si por relação a uma norma, ao longo dos três períodos letivos, privilegiei uma avaliação criterial, tendo como referência critérios de avaliação pré-estabelecidos para verificar o que o aluno sabia, ou ainda não sabia, fazer (Gonçalves *et al.*, 2010). A AD, no caso das modalidades desportivas coletivas, era realizada em contexto de jogo, com o intuito de obter indicadores de *performance* referentes às habilidades técnicas, no entanto,

contextualizadas às tomadas de decisão do aluno face aos problemas decorrentes da situação da prática de jogo (Mesquita & Graça, 2011). No que diz respeito às modalidades individuais, prevaleceu a observação e o registo do movimento global do aluno, porém em contextos de baixa interferência contextual através de execuções individuais. Depois de recolher todas as informações, com o propósito de rentabilizar o restante tempo de aula, procurava exercitar e corrigir os erros evidenciados pela turma em geral nos conteúdos elementares da modalidade. Não obstante, esta realidade nem sempre foi possível, principalmente, no início da prática pedagógica por força das dificuldades em conceber os instrumentos de avaliação e em observar *in loco* todos os alunos:

“No momento de preparar esta primeira avaliação tive dificuldades em perceber o quê e como devia avaliar. Isto é, quais os conteúdos e critérios que devia centrar a minha avaliação. (...) no decurso da aula senti algumas dificuldades em observar os alunos no contexto de jogo e retirar as anotações necessárias para a avaliação.” (Diário de bordo – 1º período, 16 de setembro de 2014, p.8).

Na verdade, estas dificuldades acabaram por ser transversais às primeiras avaliações. O erro de elaborar uma extensa lista de critérios para um elevado número de alunos tornou impossível a observação e o registo das ações dos discentes nas diversas habilidades motoras a aferir. Destas experiências, um princípio ficou bem claro: criar instrumentos de avaliação com poucos critérios. A par desta consciencialização, a utilização de uma câmara de vídeo contribuiu para colmatar as minhas dificuldades. A oportunidade de (re)ver as ações motoras dos alunos e refletir sobre as mesmas, permitiu-me certificar a validade das minhas anotações de campo. No decurso do ano letivo, os momentos de avaliação tornaram-se mais acessíveis, consequentes do maior conhecimento das capacidades dos meus alunos e do incremento da minha capacidade tácita no contexto de aula. A pesquisa em bibliografia específica das modalidades a ensinar foi uma mais-valia para dissipar algumas dúvidas acerca dos critérios de avaliação a definir no momento de avaliar.

O caráter sumativo da avaliação final correspondeu a um balanço global e de síntese sobre o que aconteceu ao longo do processo de E-A, determinando a progressão ou a retenção de aprendizagens por parte dos alunos (Gonçalves *et al.*, 2010). Esta avaliação foi realizada no término de cada UD, com o propósito de recolher informações que, de certa forma, complementassem as observações e os registos provenientes da avaliação formativa para classificar cada discente. Para este momento da avaliação tive em consideração as percentagens e os parâmetros específicos de avaliação, definidos pelo grupo de EF da EC, para os vários domínios da disciplina. Em ambos os ciclos de ensino que lecionei, o domínio socioafetivo representava 25% da classificação final, sendo repartido em 10% pelo interesse na disciplina (participação nas aulas, assiduidade, pontualidade e relação com os outros) e em 15% pela utilização adequada do material necessário à aula. Os restantes 75% pertenciam ao domínio psicomotor integrando, de igual modo, o domínio cognitivo. Sob efeito destas normas era calculada a classificação final do aluno, apresentada numa escala de 0 a 20 valores, no caso do ensino secundário e de 0 a 5 no 2º ciclo do ensino básico. O facto de lecionar estes dois ciclos de ensino permitiu-me experienciar processos avaliativos distintos, sendo a utilização de diferentes escalas de avaliação um dos exemplos práticos dessa realidade. Pela sua amplitude, a escala empregue junto dos meus alunos do 11º e 12º anos, tornou-se mais justa e autêntica, uma vez que os alunos classificados com a mesma nota não apresentavam competências tão díspares como aconteceu na escala de 0 a 5. A utilização do sinal mais e menos nos registos do ensino básico acaba por ser uma estratégia para “alargar a escala” e, assim, diferenciar alguns alunos dentro do mesmo nível de classificação.

Durante o ano letivo, por motivos devidamente justificados, alguns alunos estiveram dispensados da prática desportiva inerente à disciplina de EF. Perante a impossibilidade de avaliar as suas competências práticas, houve a necessidade de recorrer a uma avaliação de caráter mais teórico, através de trabalhos escritos. Com o objetivo de definir a estrutura do documento e orientar a pesquisa do aluno criei um guião de acordo com cada modalidade, onde constava os temas obrigatórios a abordar. Para evitar cópias integrais de textos

retirados da *internet* ou de outros meios de investigação procurei estabelecer uma relação direta entre as diversas temáticas a referenciar e as aulas. Com efeito, apresento um pequeno excerto retirado de um trabalho desenvolvido por um aluno do 11º ano:

“No início das aulas de badminton começamos por falar sobre a raquete e como pegamos nela para que tínhamos uma utilização correta. Depois foi dito que temos de manter uma posição de ataque sempre com a raquete perpendicular ao nosso corpo, os joelhos sempre fletidos para maior resposta aos ataques do adversário, a perna que está do lado da raquete tem de estar sempre mais avançada do que a outra. (...) Na avaliação foi realizado um torneio para que o professor avaliasse os alunos e se estes implementavam as técnicas e as sequências de batimentos que foram aprendidas.” (Subcapítulo – “Técnicas de badminton usadas nas aulas”, 1º período – 18 de dezembro de 2014).

Na minha perspetiva, este tipo de trabalho acaba por ser mais produtivo na aprendizagem do aluno. Contudo, nem sempre foi possível propor esta metodologia de trabalho devido à impossibilidade de alguns alunos estarem presentes nas aulas. Corrigi trabalhos que ficaram aquém das expectativas, uma vez que os alunos se limitavam a compilar e, por vezes, copiar textos da *internet*. Independentemente da classificação atribuída, sempre emiti um *FB* sobre o produto final, no sentido de corrigir alguns aspetos que, no meu ponto de vista, pudessem ser úteis para futuros trabalhos.

Apesar de reconhecer a importância dos diferentes momentos de avaliação e, até mesmo, da sua ligação sequencial no benefício do processo educativo, não posso deixar de salientar o enorme valor formativo que a avaliação contínua exhibe na aprendizagem dos alunos. Tendo em conta que o professor ensina e ajuda o aluno a aprender aula após aula, será correto circunscrever o processo de avaliação a uma só *performance*? Diversas variáveis têm de ser consideradas neste contexto: um aluno que, no momento da avaliação final, não consegue colocar em prática todas as competências evidenciadas ao longo do processo, será que merece ser avaliado em conformidade com essa observação? Quanto a mim é uma visão redutora do

ensino. Foi nesta linha de pensamento que procurei ser consciente de todo o percurso do aluno na sua aprendizagem e consequente avaliação: “avaliar ensinando e ensinar avaliando” (Gonçalves *et al.*, 2010, p. 11).

A avaliação no domínio educacional é de facto um tema controverso e bastante complexo, prevalecendo sempre uma certa subjetividade no momento de observar e recolher as informações, de interpretar esses dados e de decidir em conformidade com os mesmos. Não fossemos nós seres humanos, onde a dúvida e o erro, muitas das vezes, acaba por ser natural. Hoje, sinto que os meus erros se tornaram construtivos e, por isso, essenciais para o desenvolvimento de novas competências avaliativas.

4.2. Área II: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4.2.1. Funções e responsabilidades para além das aulas de Educação Física

De acordo com Batista e Queirós (2013), a ação educativa do professor reveste-se de múltiplos papéis e funções e, como tal, importa que o EE apreenda, contacte e assuma de forma gradual essa diversidade de responsabilidades. Nesta linha de entendimento, as mesmas autoras realçam o EP, em contexto real de ensino, como peça crucial na formação de futuros professores, na medida em que permite a construção de uma IP, advinda das experiências e vivências individuais, situacionais, e, simultaneamente, sociais. Com efeito, Batista *et al.* (2012, p. 103) afirmam que “no decurso do estágio um dos traços da identidade que sobrevém é a noção que o professor não atua somente no espaço de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e mesmo o espaço da escola”. De facto, esta perceção foi por mim alcançada ao longo do EP, fruto do envolvimento mais central e ativo nos problemas e nas iniciativas da instituição. Numa análise geral à minha intervenção, considero que a mesma tenha sido intensa e muito significativa, quer ao nível das relações interpessoais, quer na concretização de inúmeras tarefas e atividades que envolviam toda a comunidade escolar. Esta interação e imersão no repertório social da escola contribuiu para o desenvolvimento de um

sentimento de pertença em relação ao estabelecimento de ensino e à própria profissão (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2006).

Neste capítulo exponho todas as minhas atividades extracurriculares na EC, nas quais estão envolvidos não só os NE e o grupo de EF, mas, também, professores de diversas áreas disciplinares. De todas as experiências procurei retirar o máximo de aprendizagens com o intuito de desenvolver a capacidade de mobilizar os conhecimentos e as habilidades face às exigências concretas da profissão docente. Como fio condutor à estrutura que se segue, referencio aqui as diferentes tipologias de atividades, cujas participações resultaram em momentos ativos na EC: reuniões, assessoria à direção de turma e ao DE, colaboração e dinamização de atividades e visitas de estudos junto de toda a comunidade educativa.

4.2.1.1. Reuniões com o grupo de Educação Física, com os conselhos de turma e com os Encarregados de Educação

No seguimento das diversas funções e tarefas relativas à atividade docente, no contexto escolar foram várias as reuniões assistidas ao longo do ano letivo com a participação dos encarregados de educação, dos professores da minha área de formação, assim como de outras áreas disciplinares.

As reuniões elaboradas com o grupo de EF tinham o objetivo de discutir alguns assuntos relacionados com a gestão do curso de AGD, com a própria disciplina e respetivas aulas de EF e com temas de ordem mais geral provenientes das reuniões do conselho pedagógico. Estas reuniões eram previamente convocadas e orientadas pelo coordenador do grupo com base na ordem de trabalho, sendo dinamizada pelos restantes professores. Todos os tópicos discutidos eram devidamente registados pelo secretário definido para a reunião em questão, por forma a estruturar a ata de acordo com as diretrizes assumidas. Com a presença em todas as reuniões de grupo tive a oportunidade de entender os procedimentos a adotar na preparação e realização de uma reunião desta natureza, de aprender a elaborar uma ata, bem como de perceber

a importância destes momentos para regular a atividade do professor e do grupo de EF junto da comunidade educativa.

No que diz respeito aos conselhos de turma e às reuniões com os encarregados de educação, desde o primeiro período que assumi a total responsabilidade de abordar todas as situações ocorrentes na disciplina, ainda que o PC acompanhasse todo este processo. Ambos os momentos eram propícios a uma análise, a uma reflexão sobre o desempenho dos alunos nas mais diversas vertentes, nomeadamente, ao nível do conhecimento adquirido e desenvolvido, do comportamento adotado e dos resultados alcançados. A participação nestas reuniões permitiu-me compreender a dinâmica subjacente a ambas as situações, as quais exigiram da minha parte algumas prudências ao nível da comunicação, sobretudo, com os encarregados de educação. Nas primeiras reuniões apercebi-me da pouca procura junto do professor de EF, evidenciando-se alguma desvalorização da disciplina por parte dos pais quando comparada com as áreas curriculares mais teóricas. Contornar esta realidade foi uma das minhas preocupações. Por isso, no momento de dialogar com os encarregados de educação, procurei enaltecer a importância das atividades realizadas na formação dos seus educandos.

No decurso do ano letivo tive a oportunidade de conhecer a maioria dos encarregados de educação dos meus alunos e de receber um *FB* positivo por parte dos mesmos em relação à disciplina de EF, dada a satisfação e o gosto demonstrado pelos seus filhos. Na esperada estreita relação entre a escola e a família, apesar das diferentes perspetivas, prevalece como denominador comum o interesse e a vontade na obtenção de determinados objetivos que, num sentido lato, se resumem ao sucesso escolar. Em todo o processo de E-A, Zenhas (2004, 2006) salienta a necessidade de conjugar uma intervenção coordenada entre estes dois contextos, visto que os alunos aprendem, também, a valorizar a escola pela forma positiva como é vivenciada e apresentada pelos familiares, incrementando a sua motivação para realizar as tarefas incumbidas ao papel de aluno. Não obstante, Marques (2001) refere que durante este processo de interposição, por vezes, são criadas barreiras pela própria instituição de ensino através da ausência de apoios e incentivos que promovam o envolvimento e a

participação dos encarregados de educação e, até mesmo, pelos horários das reuniões e dos atendimentos.

Ao reportar a minha experiência, senti que a EC atribui um grande significado a esta relação, procurando estabelecer todos os procedimentos que beneficiem esta ligação. Naturalmente, as reuniões com todos os professores em geral e em particular com o DT assumiram o vínculo principal e mais formal de todo o processo de E-A. No entanto, ao longo dos três períodos foram várias as atividades organizadas que envolveram o seio familiar dos alunos, como por exemplo, a ExpoColGaia e o Sarau Gímnico e Cultural. Tudo isto permite aos professores um melhor entendimento do meio envolvente do aluno favorecendo a adaptação e a procura de estratégias conducentes às suas reais necessidades educativas.

4.2.1.2. Direção de Turma: À procura de novos conhecimentos

De acordo com Marques (2002) e Zenhas (2004, 2006), o DT é um elemento preponderante no âmbito da relação educativa entre a escola e a família, na medida em que constitui o elo entre todos os intervenientes envolvidos. Junto dos professores, enquanto coordenador do projeto curricular de turma, Roldão (2007) salienta a necessidade de o DT articular os processos de desenvolvimento curricular, isto é, clarificar toda a “dimensão processual e dinâmica do currículo, considerando duas vertentes: a sua construção e a sua implementação” (p. 2). Desta forma, importa estabelecer um conjunto de prioridades, competências e atividades conducentes à análise situacional da turma. Segundo a mesma autora, é a este nível que o DT deve assumir “um papel claro de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e debates (...) que consensualmente venham a encontrar-se para uma ação concertada e eficaz junto da turma.” (p. 6). No desenvolvimento de tais responsabilidades, Marques (2002) aponta a necessidade de o DT possuir determinadas competências básicas, nomeadamente, de comunicação e relacionamento interpessoal e de competências específicas na dinamização e condução de reuniões/atendimentos e na organização do *dossier* de turma.

Apesar de não me ter sido exigido todas estas competências, corroboro totalmente com a perspectiva do autor supramencionado. As minhas vivências, ainda que numa dimensão muito redutora, permitiu-me observar e adquirir alguns conhecimentos e metodologias de trabalho essenciais à função do DT no contexto escolar. Juntamente com a execução das minhas responsabilidades, as quais passavam por organizar toda a documentação burocrática no *dossier* de turma, registar e justificar as faltas dos alunos no sistema informático interno da instituição, contribui para o meu crescimento o constante diálogo com o docente que me proporcionou esta experiência. No contexto de EP tive a necessidade de procurar a assessoria às tarefas de DT junto de um professor da EC, uma vez que não lecionava as aulas da direção de turma do PC. A partilha das suas histórias e vivências fez-me perceber a necessidade e a importância de desenvolver as competências anteriormente mencionadas e de estar atento a todas as ocorrências no seio da turma. Numa posição mais distante, através da observação de outros DT, também retirei algumas conclusões fruto das diferentes atuações num mesmo contexto, particularmente, nos conselhos de turma e nas reuniões com os encarregados de educação. Tudo isto se traduz numa experiência enriquecedora que, certamente, me ajudará a desempenhar a função de DT no futuro.

Por fim, e com base num estudo levado a cabo por Alho e Nunes (2009) sobre as práticas do DT, concluiu-se que este “representa a imagem da escola perante os pais; desempenha o papel de intermediário entre os pais e os outros professores; assegura um acompanhamento individualizado dos alunos; e atua junto das estruturas de orientação educativa por forma a que estas desempenhem com eficácia o papel de apoio aos alunos” (p. 155).

4.2.1.3. Desporto Escolar: Uma experiência inesperada

De acordo com o Programa do DE¹⁵, procedido pelo Ministério da Educação para o quadriénio de 2013-2017, o DE apresenta a missão de

¹⁵ Programa do DE 2013-2017, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção de Serviços de Projetos Educativos – Divisão de DE.

“proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (p.8) destacando a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o humanismo, a verdade, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a coragem como as competências sociais e morais potencializadas. Para Matos (2014), a escola e a EF, enquanto veículos perfeitos para instruir e educar as crianças e os jovens, têm o papel de promover experiências positivas que incitem transformações duradouras e significativas no desenvolvimento do ser humano. Neste contexto, Marques (2011) refere-se ao DE como uma atividade extracurricular indispensável ao processo formativo do aluno, pois, para além dos seus benefícios no domínio físico, social e cognitivo privilegia uma prática desportiva inclusiva, cooperativa, autónoma e consciente num sentimento de pertença a um grupo. Todo este envolvimento circunscrito ao DE representa, para muitos discentes, a única oportunidade de praticar um determinado desporto de forma estruturada e formal (Marques, 2011).

Neste âmbito, paralelamente a outro professor de EF, integrei a modalidade desportiva de ténis de mesa. A minha intervenção passou por orientar um treino por semana e acompanhar o grupo/equipa nas diversas competições escolares, calendarizadas no decurso do ano letivo. No seio escolar, este desporto existe há alguns anos com os alunos a participar e a aderir ativamente. Fiquei particularmente agradado com este envolvimento e, também, com o facto de alguns alunos das minhas turmas começarem a frequentar esta modalidade no DE, procurando, assim, novas experiências desportivas.

Perante os recursos materiais disponíveis e o número de alunos nas sessões de treino, uma das minhas preocupações passou pela gestão dos espaços e, conseqüente, atividade dos alunos. Por forma a reduzir o tempo de espera, planeei exercícios que permitissem a prática simultânea de mais do que dois alunos por mesa. Conjuntamente a algumas situações de aprendizagem adaptadas do voleibol e do badmínton, como foi o caso do “campo rei”, “volta à europa” e “volta ao mundo”, os torneios revelaram-se um meio eficaz para contornar as circunstâncias descritas. Para além de incrementar a competição e

a motivação dos alunos na prática permitia a atribuição de outros papéis no contexto do jogo, nomeadamente, de treinadores e árbitros. O planeamento das sessões de treino, na maioria das vezes, acabava por ser adaptado, pois o número de alunos nunca era o mesmo. A necessidade de colocar em prática, frequentemente, um “plano B” foi umas das grandes diferenças encontradas entre o DE e as práticas de ensino junto das minhas turmas.

Este desafio foi encarado de modo hesitante, porém a experiência acabou por ser uma agradável surpresa, com efeitos positivos, como confirma o seguinte excerto:

“Inicialmente fiquei reticente quanto à minha intervenção junto dos alunos, visto que não detinha muitos conhecimentos científicos e pedagógicos do desporto em questão. Perante a consciencialização do “desconhecido” tornou-se primordial indagar sobre alguns aspetos críticos da modalidade, por forma a corresponder às exigências impostas da prática (...) Todo este processo permitiu-me olhar para os problemas de outra forma desenvolvendo o meu espírito crítico. O facto de ter saído da minha “zona de conforto” potenciou o lado da descoberta, da inovação e da capacidade de desenvoltura que será solicitada em muitos momentos da minha futura profissão.” (Diário de bordo – 2º período, 27 de janeiro de 2015, p.27).

Numa fase inicial foi imprescindível a consolidação de alguns conhecimentos que possuía acerca do ténis de mesa, principalmente, ao nível das regras e leis de jogo. Posteriormente, comecei por indagar sobre algumas ações técnico-táticas e respetivas situações de aprendizagem com apoio em bibliografia específica da modalidade e com recurso a diversos vídeos. No decurso do ano senti uma melhoria significativa na minha intervenção junto dos alunos, embora reconheça a necessidade de aprender mais sobre o desporto em questão. A oportunidade de contactar com professores e alunos de outras escolas acabou por ser uma experiência bastante positiva do ponto de vista social e de enriquecimento profissional.

4.2.1.4. “Escolinha de Futebol”: Uma oportunidade única

Na verdade, a EC proporcionou-me vivências e oportunidades únicas para a minha formação. Num sentido lato, ao abordar a profissão de professor, para mim é difícil dissociar a dimensão pessoal e profissional e, de facto, senti que o meu crescimento emergiu nesse sentido, como se tratasse de um todo. Este resultado é fruto da entrega e da forma como vivi o EP, adotando uma postura ativa e, sobretudo, disponível para aprender. Foi desta forma que encarei a oportunidade de ingressar na “escolinha de futebol”, local que me permitiu confrontar outras faixas etárias e outras realidades educativas com novos problemas a resolver. Naturalmente que as minhas vivências, enquanto atleta da modalidade, tiveram presentes no momento de conceber e planejar o treino. Todavia, procurei alterar alguns processos de ensino que marcaram a minha formação, isto é, uma aprendizagem muito centrada nas habilidades técnicas com pouca valorização da componente tática e da clarificação do objetivo de cada exercício solicitado. Inevitavelmente, e até mesmo pelas idades dos jogadores, foram realizados diversos treinos com vista à melhoria das ações técnicas, porém em situações competitivas e com o jogo reduzido quase sempre presente. A troca de ideias com os dois colegas que partilharam esta experiência comigo, a observação de outros clubes que iam treinar à EC, como era o caso do Boavista Futebol Clube e do Futebol Clube de Gaia, potenciou o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas metodologias de ensino e de treino desportivo para crianças e jovens. Apesar de consciente quanto à influência que o tempo dedicado a esta atividade poderia ter no cumprimento das minhas responsabilidades, a paixão pela modalidade e a ocasião de experienciar pela primeira vez a função de treinador sobrepôs-se às possíveis consequências menos positivas.

Em relação à *performance* desportiva, ao longo da época, verifiquei uma evolução significativa, não só ao nível das capacidades técnico-táticas, mas, também, das competências sociais e afetivas. Em idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, por vezes, as crianças acabam por ser bastante críticas em relação ao próximo e, de certa forma, senti a necessidade de colmatar essas

quezílias, até porque numa fase inicial interferiam com o treino propriamente dito. No geral, estou bastante satisfeito com o trabalho realizado, pois acredito que consegui transmitir alguns valores intrínsecos ao desporto: união, competência, espírito de sacrifício, determinação, competitividade, responsabilidade-autonomia e criatividade. Tudo isto é culminado com a admiração e o carinho que os meus atletas demonstravam para comigo. Esse reconhecimento é, naturalmente, a maior recompensa que poderia ter e aquilo que me faz acreditar que todos os desafios valeram a pena.

4.2.1.5. De Estudante-Estagiário a formador e arguente

Com o intuito de auxiliar os finalistas do curso de AGD a desenvolver um conjunto de competências no *software EndNote* e na plataforma de páginas *Web*, denominada de *Wix*, o PC solicitou a nossa colaboração enquanto NE. Prontamente nos disponibilizamos para lecionar as sessões de trabalho, suportando as mesmas em formato digital – *PowerPoint* – onde constava o enquadramento e os procedimentos necessários à elaboração dos trabalhos propostos. Um grande suporte para a realização desta nossa tarefa foi a presença na formação de *EndNote*, disponibilizada pela FADEUP através dos funcionários da biblioteca, permitindo assim um conhecimento mais específico acerca da matéria a ensinar:

“ (...) procurámos reunir as informações basilares de cada ferramenta de trabalho e adaptá-las ao contexto dos alunos e às necessidades para os seus projetos. Após as apresentações de carácter mais teórico realizaram-se sessões práticas para que os alunos pudessem experimentar e retirar eventuais dúvidas provenientes dessa mesma vivência. (...) Com esta experiência foi engraçado perceber a diferença entre ensinar no “espaço da EF” e no contexto de sala de aula propriamente dito. A intervenção do professor e a própria predisposição dos alunos é totalmente diferente. Ambas as situações de agradam, pois sempre me imaginei a lecionar conteúdos mais teóricos dentro de determinadas áreas do desporto, como é o caso da didática.” (Diário de bordo – 2º período, 15 de janeiro de 2015, p.10).

A experiência de comunicar em diferentes contextos acabou por ser importante na minha formação, pois considero que um professor de EF deve ser capaz de intervir e se expressar para além do seu ambiente natural. Apesar de considerar que a lecionação nos pavilhões seja mais difícil, numa perspetiva do barulho perpetuado pelos diferentes intervenientes do espaço, o contexto de sala de aula exige outro tipo de postura, sobretudo, para captar a atenção dos alunos no decurso da aula e para perceber se a mensagem transmitida foi, ou não, alcançada.

Outra experiência única do ponto de vista formativo adveio do papel de arguente na Prova de Aptidão Tecnológica (PAT) inerente ao curso de AGD. Aos alunos do 12º ano é proposta a realização de um trabalho escrito, em que o tema e o estudo pode, ou não, estar relacionado com o âmbito do seu estágio curricular. Posteriormente, procedem à apresentação e defesa perante um grupo de jurados em provas públicas. O documento é elaborado durante o ano letivo com o acompanhamento de um PO da EC, cuja função passa por aconselhar algumas metodologias e estratégias de investigação que se enquadrem na temática a estudar. Depois de cooperarmos com alguns alunos, enquanto orientadores, o PC convidou-nos para pertencer ao júri das apresentações orais de outros finalistas. Ao todo analisei, corriji e preparei a arguição de cinco PAT, procurando estabelecer um conjunto de questões que nortearassem um diálogo crítico, reflexivo e, sobretudo, construtivo do ponto de vista da aprendizagem. Apesar de existirem trabalhos bastante positivos fiquei desapontado ao verificar que a nossa dedicação e disponibilidade, durante e após a formação de *EndNote*, não foi devidamente aproveitada, pois grande parte dos alunos não apresentou as referências bibliográficas de acordo com as nossas indicações. Pela dualidade de papéis, este foi um dos aspetos que tive em consideração nas minhas apreciações. O facto de esta experiência privilegiar e potenciar funções completamente distintas às minhas responsabilidades no contexto de EP torna-a única na minha formação e no meu crescimento profissional.

4.2.2. O Núcleo de Estágio integrado nas atividades da Escola Cooperante

4.2.2.1. Corta-Mato Escolar: O grande evento desportivo da instituição

O corta-mato escolar, intitulado como “corta-mato dos mil”, é um evento desportivo com grande história dentro da instituição. Com a sua realização pretende-se promover a autenticidade desportiva e, assim, proporcionar vivências positivas e prazerosas aos alunos. O evento em questão decorre num ambiente festivo, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

De acordo com Rolim e Garcia (2013, p. 311), “a organização de um corta-mato apesar de se afigurar como fácil, na realidade é uma tarefa árdua e que, por via disso, exige empenho e colaboração de todos”. Na verdade, esta atividade envolveu um trabalho interdisciplinar, cuja divisão de tarefas e responsabilidades entre os seus intervenientes permitiu a sua concretização e o seu sucesso. No grupo de EF, fruto da experiência acumulada ao longo dos anos, algumas tarefas já estavam definidas, designadamente, o percurso a correr, os materiais necessários, os horários/duração de cada prova, o número de pessoas em cada local. Naturalmente, ainda foram discutidas possíveis alterações à documentação já realizada e ao evento propriamente dito, no sentido de colmatar as falhas existentes em anos anteriores e de introduzir novas ideias e novas dinâmicas, esperando dos EE um papel inovador e proativo.

O trabalho desenvolvido pelo NE foi bastante positivo, atingindo todos os objetivos previamente propostos. A autonomia concedida no decurso do evento foi, para mim, um voto de confiança e de reconhecimento das nossas competências em dar seguimento às situações que iam surgindo.

Na preparação da atividade fiquei responsável por anexar os comunicados aos livros de ponto, identificar os coletes com as respetivas funções, organizar as medalhas, decorar os pódios e equipar os espaços com os devidos materiais. No dia propriamente dito, juntamente com o PC, tinha como primeira tarefa organizar a competição e o respetivo local para as provas do pré-escolar ao 3º ano de escolaridade, as quais decorreram dentro do pavilhão. Este espaço, para além de integrar um insuflável que despertou o entusiasmo dos

mais pequenos, reunia todas as condições de segurança para o cumprimento da prova. Tendo em consideração a seleção dos percursos e das distâncias para cada escalão, no espaço exterior decorreram as restantes provas, as quais, também, respeitaram algumas recomendações mencionadas por Rolim e Garcia (2013): trajetos eminentemente planos e livres de buracos e obstáculos; sinalização do percurso com fitas; local de partida afastado do local de chegada; e criação de um funil com o intuito de enfileirar os alunos para serem tratadas as classificações. Para futuras edições sugiro que se determine uma competição coletiva, isto é, de turma. No caso de ser efetuada e divulgada pela escola, creio que potenciará ainda mais a competição e o empenho dos alunos na obtenção de melhores classificações. Nas provas do exterior estive responsável pelo “controlo de voltas”, onde coordenei os espaços destinados a esse efeito e as respetivas entregas de fitas, tendo em atenção a cor correspondente a cada volta. É de salientar a cooperação dos alunos finalistas do curso de AGD nesta minha tarefa, assim como nas funções de juizes de partida, de percurso, de chegada, de mesa e na montagem dos espaços. Destaco, igualmente, os alunos de Comunicação e Multimédia na cobertura fotográfica do evento. No meu ponto de vista, estas oportunidades são uma mais-valia para a formação dos nossos alunos pois, de certa forma, adquirem aprendizagens e competências que poderão ser úteis na sua futura atividade profissional. No final de cada prova todos os alunos receberam o diploma de participação, sendo destacados os atletas que obtiveram os três primeiros lugares em cada escalão. A entrega da medalha com a respetiva classificação foi efetuada por professores e elementos da direção da escola, assim como por pessoas pertencentes aos órgãos camarários do concelho.

Esta atividade tornou-se especial, uma vez que foi a minha primeira intervenção junto da comunidade escolar. Sinto que o sucesso deste evento desportivo dignificou e valorizou a EF no seio escolar, bem como o trabalho de todos os seus intervenientes através do reconhecimento prestado. Enquanto membro ativo foi-me possível desenvolver a capacidade de trabalho em grupo e de perceber os procedimentos a adotar numa atividade desta natureza.

4.2.2.2. Corta-Mato Distrital: O reconhecimento da vontade e do esforço

Nesta prova de atletismo inerente ao DE participaram os alunos que alcançaram, nos diversos escalões, as primeiras classificações no corta-mato da escola. Enquanto estudante do ensino básico guardo boas recordações das minhas participações, ainda que não tivesse ganho nada de muito significativo ao nível da competição propriamente dita. Todavia, realço o fator social intrínseco a esta atividade tornando-a única neste ponto de vista. Passados estes anos, as expectativas em torno deste dia estavam associadas a uma nova perspetiva, isto é, perceber como era vivida esta atividade no papel de professor.

Dado o elevado número de pessoas que o evento agrupou era necessário adotar algumas estratégias para controlar os alunos, sobretudo, os mais novos e, também, para gerir os diversos momentos de competição. Neste sentido, cada EE ficou responsável por um escalão, desde a sua partida até à sua chegada. A identificação de todos os alunos com um equipamento alusivo à EC foi bastante eficaz, principalmente, na zona de chegada, tendo em conta o número de professores e alunos presentes no local.

As condições meteorológicas não facilitaram a realização da prova e o próprio envolvimento da mesma, pois carecia de zonas específicas que permitissem o entretenimento e o abrigo dos alunos enquanto esperavam o momento de correr. Juntamente à ausência deste tipo de providências destaco a pouca sinalização existente no espaço. Contrariamente ao que acontece nestes eventos, todas as provas decorreram dentro da hora prevista assinalando, assim, este aspeto como ponto positivo.

Mais uma vez relevo o espírito e o trabalho de grupo na concretização e no sucesso de mais uma atividade. O êxito foi culminado com as classificações obtidos pelos nossos alunos, enaltecendo o nome do estabelecimento de ensino no pódio de equipas. A par de toda a responsabilidade, esta atividade permitiu-me conviver e partilhar experiências com outros alunos da EC num ambiente mais informal. Foi possível dialogar, ainda que por pouco tempo, com alguns amigos da faculdade e perceber como estavam a vivenciar o momento.

4.2.2.3. XIX ExpoColGaia: Um evento para toda a comunidade

A ExpoColGaia é um evento que conta já com XIX edições realizadas, o que demonstra o grande significado e sucesso junto da comunidade escolar e de toda a comunidade envolvente. Para este ano letivo, o tema “Primeiro a família” foi o fio condutor de toda a exposição, apelando à criatividade e inovação dos seus intervenientes. A este evento está associado o conceito de *open space*, constituído por diversos *stands* ilustrativos a cada curso do ensino secundário, onde é possível apreciar os projetos desenvolvidos pelos alunos do curso e conhecer as componentes formativas que compõem os mesmos.

Inevitavelmente, todo o nosso trabalho foi direcionado ao *stand* de desporto com o objetivo de criar um espaço cómodo, atual e, sobretudo, ilustrativo do que melhor se faz no curso de AGD e na própria escola, através do clube de andebol, do DE e de outras iniciativas e atividades que envolvem a prática desportiva. Apesar de conseguirmos adquirir, atempadamente, o material que dependia de outras pessoas foi necessário dispensar algumas horas de sono para concluir as nossas tarefas. Creio que o esforço empregue foi de alguma forma recompensador, pois, para além do sentimento de dever cumprido, fica na memória as brincadeiras e as alegrias destes momentos.

A construção do *stand* representou o culminar de algumas reuniões em torno da ExpoColGaia para definir o tema do nosso espaço sem, no entanto, descurar a temática principal. Das diversas ideias proferidas acabamos por enquadrar o *fitness*, onde o TF assumiria um papel de destaque.

Em todo este processo, para mim, foi difícil idealizar as nossas ideias no contexto da prática, uma vez que desconhecia a dinâmica deste evento. Nesta perspetiva, os três EE que frequentaram a EC enquanto alunos do ensino secundário foram fundamentais para elucidar os restantes estagiários e para encaminhar o nosso trabalho.

Depois de definir o tema foi necessário pensar em diversas atividades que completassem os três dias de exposição. Das reuniões com o grupo de EF, das reuniões em sede de NE (FADEUP e ISMAI) e da análise das propostas sugeridas pelos alunos do 12º ano de AGD foram organizadas inúmeras

atividades relacionadas com a atividade e o exercício físico: palestras e ações de sensibilização sobre tópicos inerentes ao desporto; torneios desportivos (andebol, voleibol, futebol e basquetebol) (ANEXO IX); experiências desportivas através de desportos adaptados (voleibol sentado, *goalball* e *boccia*); jogos de “caça ao tesouro”; demonstrações desportivas; aulas de grupo; e, por último, formações creditadas na área do socorrismo. Destas atividades, apenas, não foi possível concretizar o jogo da “caça ao tesouro” com os alunos do 1º ciclo de ensino. Apesar de todo o material estar preparado para a sua realização não houve recursos humanos suficientes para dar resposta a todas as responsabilidades e tarefas a cumprir nesse momento. Ainda assim, julgo que o nosso trabalho foi muito produtivo demonstrando a capacidade de coordenar e gerir todas as atividades em diversos espaços da EC, isto é, na zona do *stand* e nas restantes instalações desportivas. Para além das funções coletivas, como por exemplo, a montagem do *stand*, fiquei encarregue de algumas tarefas de carácter mais individual, destacando a elaboração e coordenação do torneio de basquetebol e de futebol, a organização e execução das atividades paraolímpicas, bem como o contacto com alguns convidados para as palestras. Tal como aconteceu em edições anteriores, os alunos finalistas de AGD pertenceram ao *staff* do evento e, nesta medida, ficaram encarregues por auxiliar na gestão das atividades. Por toda a disponibilidade e ajuda, deixo aqui o meu apreço a todos eles.

No seguimento da ExpoColGaia realizou-se o Sarau Gímico e Cultural, no qual atuaram alguns convidados e alunos da EC. Enquanto NE da FADEUP procurámos deixar o nosso cunho ao preparar uma coreografia de dança com a turma partilhada do 6º ano de escolaridade. Desde o momento que criámos a coreografia para ser ensinada nas aulas de EF foi determinado o objetivo de apresentá-la a toda comunidade escolar. Inicialmente, os alunos ficaram um pouco apreensivos, porém esse sentimento foi sendo dissipado ao longo do tempo, talvez pela evolução que demonstraram, pela forma “minimizada” como assunto era tratado e, também, por nós professores estagiários dançarmos com eles. O resultado final foi muito bom. Toda a gente ficou agradada e, ao mesmo

tempo, admirada com a atuação. Os alunos, depois de momentos de grande ansiedade, ficaram radiantes com todos os aplausos e sucessos alcançados.

Por tudo que mencionei considero a semana da ExpoColGaia um momento marcante do EP. Apesar de terem sido dias difíceis, de muito trabalho e responsabilidade, penso que todo esforço e empenho acabou por ser recompensado face ao sucesso obtido e ao reconhecimento demonstrado pela comunidade educativa. Desta experiência retenho as competências adquiridas na liderança de processos, sobretudo, ao nível da organização e gestão de atividades. Uma vez mais, o espírito de equipa foi colocado em evidência reforçando a tese que a capacidade de trabalhar em equipa é indispensável ao cidadão da sociedade atual. Esta atividade trouxe uma maior proximidade na relação com os meus alunos, dada a partilha de maiores vivências fora do contexto de sala de aula.

4.2.2.4. Dia da Educação Moral Religiosa e Católica: Supervisão de atividades

Este ano celebrou-se no parque da Pasteleira, situado na cidade do Porto, a XIII edição do encontro dos alunos de Educação Moral Religiosa e Católica. Ao longo do dia foram realizadas diversas atividades de âmbito lúdico-recreativo, com a EC a disponibilizar os alunos do 11º ano do curso de AGD para auxiliar a monitorização das mesmas. Ao NE da FADEUP foi solicitada a supervisão desses mesmos alunos durante a tarde acompanhando, também, o grupo de dança do DE e o grupo de desfile que iriam atuar no palco principal do evento. Num cômputo geral, todos os alunos do 11º ano corresponderam às expectativas criadas, desempenhando as suas funções junto das atividades destinadas a cada elemento. Com a intenção de dinamizar os espaços e as próprias experiências adquiridas, ao longo da tarde, optámos por alternar o local de ação de cada aluno. Penso que esta estratégia foi bastante eficaz, na medida em os discentes eram confrontados com novas tarefas e novos desafios retirando alguma monotonia ao seu trabalho. A participação dos alunos neste tipo de organizações é sempre uma oportunidade para eles demonstrarem e

desenvolverem novas competências. Saliento o trabalho da EC e, em específico, do coordenador do curso de AGD pelas vivências académicas que são proporcionadas aos alunos no decurso do ano letivo.

Do ponto de vista pessoal e profissional, para além de desenvolver a noção de responsabilidade e de organização, com esta experiência tomei conhecimento deste evento, sendo ele muito apelativo na sua dimensão social, visto que envolve diversas escolas da região.

4.2.2.5. Jogos Tradicionais: Despedida dos Núcleos de Estágio

Esta atividade decorreu no seguimento da celebração dos 82 anos de existência da instituição de ensino onde realizei o EP. Juntamente com alguns professores decidiu-se organizar um conjunto de jogos tradicionais direcionados, exclusivamente, para os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. De modo a promover a inclusão e a equidade competitiva, todas as provas decorreram em equipas com elementos dos diversos anos de escolaridade. De acordo com as características do jogo participavam um ou dois alunos, sendo obrigatória a participação de toda a equipa no somatório das atividades. Esta gestão era da responsabilidade do capitão de equipa, ainda que em cada estação fosse supervisionado o cartão de registos entregue no início da competição. Após o término de todos os jogos criados (jogo das latas, corrida de sacos, tração de corda, jogo da colher com bolas de *ping-pong*, jogo da farinha com rebuçados, lançamento ao cesto e jogo da bola com duas cabeças) foram realizadas as classificações e entregues os diplomas de participação.

Esta atividade coincidiu com a despedida dos NE, no diz respeito à lecionação das aulas. Com efeito, procurámos que este momento fosse revestido de alegria e união festejando junto de todos os alunos e professores.

4.2.3. Organização e participação em visitas de estudo

4.2.3.1. Dia Radical: Prática desportiva através de atividades ao ar livre

Na sequência do PAA definido para o 11º e 12º anos de AGD foi realizada uma visita de estudo, cujo objetivo passava por conceder aos alunos aprendizagens e vivências desportivas no contexto dos desportos radicais.

Ao NE foi atribuída a responsabilidade de organizar toda a atividade, sendo este processo supervisionado e aprovado pelo PC. Na execução desta tarefa foi necessário estabelecer alguns contactos para pedir informações e orçamentos sobre o transporte e os locais destinados à prática de desportos radicais. Numa fase posterior realizámos os procedimentos de ordem mais interna, isto é, à elaboração, divulgação e recolha de toda a documentação necessária à concretização da visita de estudo. Esta participação mais autónoma permitiu-me perceber, de forma mais consciente, quais os procedimentos a ter em atenção no momento de planear uma atividade desta natureza. Assim, considero a experiência bastante enriquecedora do ponto de vista pessoal e profissional.

No que concerne à visita de estudo propriamente dita, esta decorreu durante todo o dia, envolvendo atividades de arvorismo, *paintball*, *rappel*, *slide*, escalada, tiro com arco e orientação em formato de “caça ao tesouro”. Para conjugar o número de participantes com as atividades existentes foi necessário dividir os alunos em diferentes grupos com os EE a ficarem responsáveis por cada um. Esta divisão desencadeou, nas provas pontuadas, a competição entre os discentes e, também, entre nós, EE. Todo este envolvimento e o gosto comum pelo desporto fomentou um relacionamento muito próximo com os alunos proporcionando momentos lúdicos e prazerosos.

4.2.3.2. Ensino Básico 2/3: Visitas no âmbito das disciplinas de Educação Física e Educação Moral Religiosa e Católica

Junto do ensino básico participei em duas visitas de estudo ao longo do ano letivo. A primeira, no âmbito da disciplina de EF, consistiu numa ida ao

Museu e Estádio do Dragão, situado na cidade do Porto. Dado o número de alunos e as próprias características dos locais de visita foi pedida a divisão dos alunos em diferentes grupos, ficando responsável pelo 8º ano. Esta visita permitiu-me conviver junto deste ano de escolaridade, coisa que até então não tinha sido possível. Por vezes, foi necessário recorrer a uma postura mais assertiva e incisiva, de forma a controlá-los e, assim, certificar-me que o elevado de entusiasmo não iria prejudicar o trabalho da nossa guia.

Num registo menos formal, ocorreu a segunda visita de estudo, a qual teve três destinos distintos: o Parque Urbano da Rabada e o Monte da Nossa Senhora da Assunção localizados em Santo Tirso e o Monte da Nossa Senhora da Penha em Guimarães. Esta visita de estudo foi organizada pelos professores de Educação Moral Religiosa e Católica, convidando um conjunto de docentes do ensino básico para acompanhar os alunos.

Esta experiência permitiu-me visitar novos locais e conhecer um pouco melhor alguns professores. Este tipo de convívios são momentos propícios para reforçar a cumplicidade entre os professores e alunos, sendo uma mais-valia para o próprio processo educativo.

4.3. Área III: Desenvolvimento Profissional

4.3.1. A Observação: Dicotomia observador/observado

Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 161) “observar ‘qualquer coisa’ não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização”. Esta perspetiva de atribuir um sentido significativo sobre algo ou alguém e tomá-lo como objeto de observação, segundo o mesmo autor, remete este processo para uma visão dinâmica, complexa e algo subjetiva, na medida em que as diferenças entre observadores ou entre contextos permitem perceções diferentes. Neste sentido, o processo de observação nem sempre se traduz num ato totalmente neutro, pelo que é fundamental a configuração de um tratamento sistemático, objetivo e ajustado às circunstâncias situacionais.

Partindo deste entendimento, percebe-se que no âmbito educativo o desenvolvimento do processo E-A está dependente da capacidade do professor equacionar objetivamente a sua prática pedagógica, de modo a perceber as condições que determinam o seu ensino no espaço de aula. Com efeito, a observação surgiu como uma das tarefas obrigatórias no contexto de EP. Todo o processo era regulado por um plano de observação sistemática, exigindo a realização de uma reflexão sobre a aula observada por escrito². Em sede de NE ficou acordada a divisão das observações pelos três períodos letivos definindo, desde logo, alguns parâmetros de observação prioritários.

A sequência de observar o controlo e disciplina da turma, a gestão da aula e, posteriormente, o processo de instrução acabou por ser ajustada ao longo do ano letivo, sob a orientação das dificuldades evidenciadas por cada EE. No meu ponto de vista, esta alteração foi bastante pertinente para desenvolver os aspetos identificados como áreas de melhoria, uma vez que centrávamos a nossa observação e, posterior, reflexão em critérios mais específicos. Ainda assim, manteve-se uma análise geral aos incidentes críticos da aula observada através das anotações de campo. Em conversa com o PC, decidimos dividir tarefas e fazer observações diferentes numa mesma aula. Ou seja, enquanto um EE observava o comportamento dos alunos, o outro analisava a atuação do professor no espaço de aula, conjugando, posteriormente, os dados recolhidos com o intuito de refletir sobre a sessão de ensino de forma mais pormenorizada. O instrumento de registo utilizado para este efeito foi uma ferramenta informática intitulada de “Observação e Registo do Ensino em EF” (Cunha *et al.*, 2014b, p. 204), a qual integrava dois métodos de observação sistemática: o “*Academic Learning Time in Physical Education*” (Siedentop, 1980) e o “Sistema de Observação do Comportamento do Professor” (Sarmiento, 2004; Sarmiento *et al.*, 1993). O primeiro instrumento de observação permitiu a perceção do tempo que os alunos passavam em atividade motora (in)apropriada em relação às tarefas e respetivos objetivos de aprendizagem. Por sua vez, o segundo instrumento possibilitou a determinação do tempo que o EE demorava em cada um dos seus comportamentos no contexto de aula (Cunha *et al.*, 2014b).

No papel de observador tinha, essencialmente, dois grandes objetivos: aprender e ajudar a aprender. Com vista a obtenção de tais finalidades, para além de manter de uma postura atenta e crítica em relação ao trabalho desenvolvido pelas minhas colegas de estágio, procurava analisar e perceber quais as opções que elegeria em situações idênticas. Após cada aula observada, junto das colegas de estágio e do PC, subsistia a reflexão sobre a ação (Schön, 1987, 1992). Este momento acabava por ser um espaço de diálogo construtivo e, por isso, propício ao desenvolvimento da nossa capacidade de argumentar, de pensar e, sobretudo, de encarar o erro como um meio oportuno para (re)configurar novos significados acerca da nossa intervenção pedagógica (Ferreira, 2013). O reconhecimento destas potencialidades foi um dos motivos que nos levou a presenciar as aulas uns dos outros e a refletir sobre as mesmas durante todo o ano letivo. Apesar de reconhecer competências profissionais em ambas as colegas de estágio, acabei por me identificar mais com uma delas devido à forma como procedia no espaço de aula. A observação das suas aulas, principalmente junto da turma do 6º ano, consistiu numa estratégia bastante eficaz para contornar as minhas dificuldades junto desse ciclo de ensino. O acompanhamento e a observação mais próxima das suas ações foi sugerida pelo PC, indicando-me, essencialmente, dois aspetos a considerar na minha análise: o controlo da turma e o processo de instrução. Analisar a forma sucinta como apresentava a matéria de ensino, a proximidade que estabelecia com os alunos no momento de comunicar, o uso frequente do questionamento, a assertividade que evidenciava e as estratégias que utilizava no momento de repreender e o modo como se posicionava e se deslocava no espaço de aula levou-me a repensar e reajustar a minha intervenção pedagógica.

Os momentos em que fui observado contribuíram, igualmente, para a melhoria das minhas competências profissionais. As apreciações subsequentes às observações realizadas pelas minhas colegas de estágio, pelo PC, bem como pela PO permitiram-me aceder a um conjunto de informações, que de outra forma permaneceriam inacessíveis, ou pelo menos, mais difíceis. Refiro-me, por exemplo, à cronometragem dos tempos disponibilizados para a instrução, para a transição entre exercícios e para a própria prática motora dos alunos. Este tipo

de conhecimento acaba por ser importante para o professor refletir e perceber através dos dados obtidos as suas áreas de melhoria. Este processo torna-se ainda mais enriquecedor quando o indicador referente ao tempo é acompanhado por exemplificações concretas da aula, passíveis de serem identificadas pelos observadores, que beneficiam de uma posição mais “distanciada” da aula. O encadeamento que se estabelece entre o pensamento do professor e a sua verdadeira ação, numa estreita relação entre a teoria-prática, configuram o valor formativo destes momentos na profissão docente.

4.3.2. Professor reflexivo: O (re)configurador da sua prática pedagógica

A aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente, pedagógicas, didáticas e científicas resultaram de um pensamento crítico perante as diversas circunstâncias com que me fui deparando durante o EP. O contexto real de ensino, caracterizado por situações incertas e complexas a enfrentar e a resolver, tornou-se um estímulo valioso à reflexão na e sobre a minha atuação pedagógica, emergindo, geralmente, a (re)configuração de novos saberes, que possibilitaram uma intervenção mais fundamentada e eficaz.

A relação aqui evidenciada, entre a reflexão e a ação, é enaltecida por Cunha (2008) tendo em conta a interação e a complementaridade da teoria e da prática, considerando o contexto e a situação do ato educativo como a “fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção” (p. 78). Nesta linha de pensamento, considera-se que o professor deve fazer “da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (Alarcão, 1996b, p. 176). Com o intuito de aprofundar esta temática importa atender aos três momentos de reflexão definidos por Schön (1987, 1992): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O primeiro tipo de reflexão acima mencionado caracteriza-se por decorrer durante a própria ação. Nesta situação, o professor coloca em prática um conjunto de processos mentais que o leva a analisar a sua atuação, procurando dar respostas aos factos observados e interpretados (Schön, 1987, 1992). No

contexto da prática pedagógica, esta reflexão esteve sempre presente tornando-se, particularmente, profícua nas situações que exigiam uma solução ou uma adaptação momentânea. Refiro-me, por exemplo, a modificações consequentes das condições meteorológicas; da partilha de recursos físicos e materiais com um professor que não seria esperado; das dificuldades ou facilidades observadas nos alunos durante a execução das tarefas motoras; e, até mesmo, das modificações comportamentais dos discentes no espaço de aula em que exigiam uma intervenção assertiva, sendo, por isso, necessária uma reflexão na ação. No que diz respeito à reflexão sobre a ação, esta procura encontrar respostas para as ocorrências existentes no espaço de aula, não deixando de pensar em formas alternativas de agir (Schön, 1987, 1992). Durante o EP, este momento de reflexão ocorreu, maioritariamente, junto do PC e das colegas de estágio após a conclusão de cada aula. Através de um diálogo construtivo refletíamos sobre a minha atuação pedagógica, tendo em conta a análise e a interpretação efetuada por cada elemento. A interação consequente tornou-se numa mais-valia para as minhas aprendizagens, pois permitia-me identificar e, por vezes, solucionar os problemas resultantes das minhas decisões e atitudes. Todos os incidentes abordados eram, posteriormente, refletidos de forma individualizada no meu DB, onde procurava reformular as minhas práticas de ensino, por intermédio de um olhar retrospectivo e, sobretudo, prospetivo para a ação (Schön, 1987, 1992; Urzúa & Vásquez, 2008):

“No final da sessão de ensino, aquando da realização do movimento formal do salto em altura [técnica de tesoura], a densidade motora da aula diminui face ao número de alunos em espera. (...) De forma a colmatar esta situação, em futuras aulas, paralelamente ao salto em altura será realizada uma situação de jogo reduzido referente a uma modalidade coletiva, como por exemplo, futebol, andebol ou basquetebol.” (Diário de Bordo – 2º período, 7 de janeiro de 2015, p.4).

De acordo com Alarcão (1996a), esta reflexão sobre a reflexão na ação assume-se como uma atividade que acresce um valor epistémico aos dois primeiros momentos referenciados, possibilitando o desenvolvimento e a

construção de uma postura de questionamento permanente, identitária de um professor reflexivo.

Ao analisar este processo revejo-me nas palavras de Alarcão (1996b, p. 181) quando afirma que o “pensamento reflexivo é uma capacidade (...) não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”. O meu DB é sinónimo disso mesmo. No início do EP as reflexões referentes às aulas lecionadas eram meramente expositivas, descrevendo apenas as situações decorrentes neste contexto. Com o auxílio do NE, ao longo do ano letivo, comecei a interpretar as informações provenientes da prática atribuindo-lhes novos significados, através de uma análise mais fundamentada com apoio em bibliografia específica dos problemas a resolver. A par deste tipo de reflexões, em que perspetivava e repensava estratégias e metodologias de ensino para o benefício do processo de E-A, o DB integrava outro género de considerações e pensamentos direcionados às restantes experiências educativas. Refletir acerca das minhas funções como assessor de uma direção de turma, das diversas atividades realizadas para a comunidade escolar e dos próprios fatores sociais e institucionais que regulavam a ação de todos os intervenientes educativos potenciou a descoberta do meu “eu” profissional e, também, a compreensão dos diferentes papéis e funções que distinguem a profissão docente. Tal como Alarcão (1996b, p. 177) refere “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

Com base no exposto, concluo que o processo reflexivo foi efetivamente um mote para a operacionalização da mudança rumo ao meu desenvolvimento profissional. A criação de uma conduta reflexiva permitiu-me ser capaz de produzir conhecimentos segundo as minhas vivências, adequando-os às exigências contextuais e concretas da minha realidade educativa com base numa atitude proativa ao invés de reativa. No encadeamento desta descoberta em ação pude potenciar as minhas competências didáticas, pedagógicas, reflexivas e investigativas alicerçadas numa aprendizagem construtiva do erro (Cunha, 2008).

5. CONCLUSÕES: UM BALANÇO SOBRE O TRAJETO REALIZADO E O NOVO CAMINHO A PERCORRER

Um longo caminho...

*O trilho a percorrer é constituído por diversas direções!
Todas as decisões assertivas permitem encurtar o espaço e o tempo para se chegar a
um destino... a um objetivo!*

*A destreza do Homem é envolvida e avaliada em todas as soluções que poderão advir
do percurso escolhido e perante isto é importante analisar e perceber o rumo a seguir
e o caminho percorrido até então.*

*Uma reta sem fim traduz-se numa zona de conforto que esconde a essência do
Homem e consome a evolução do mesmo. Por outro lado, a curva e contracurva,
caracterizada por momentos de insegurança, aperto e receio, quando ultrapassada
cria no condutor o discernimento de decidir por um caminho mais facilitado e de linha
reta, porém consciente de que a luz no fundo do túnel tem que ser encontrada e
superada.*

(André Costa)

O título que dá seguimento ao texto acima exposto – “Um longo caminho” – representa mais uma viagem inesquecível no meu percurso académico, desta vez, caracterizada pelo reencontro com a escola numa perspectiva de formação profissional.

O início deste caminho ficou marcado pelas inúmeras expectativas concebidas em relação a um conjunto de questões circunscritas ao EP e à própria atividade docente, as quais definiram uma direção a seguir rumo a um entendimento holístico e integral sobre o que é ser professor de EF. Na verdade, ser professor de EF é ser capaz de atuar nos mais diversos contextos de ação educativa, tendo em consideração a sua história de vida e a própria cultura escolar que o envolve. É alguém que, fruto desta conjugação, consegue intervir de forma plena junto da comunidade institucional enaltecendo as interações daí resultantes como fonte de desenvolvimento pessoal e profissional. A par disto, é inevitável que seja uma pessoa detentora de saberes científicos e pedagógicos acerca das diversas matérias de ensino que integram a sua disciplina e que serão continuamente ensinadas aos seus alunos. Inerente a este processo é imperioso que o professor seja um investigador por excelência da sua prática pedagógica, no sentido de desencadear uma reflexão autocrítica que lhe permita

extrair conclusões acerca dos seus erros e dos seus progressos (Cunha, 2008). Esta procura permanente de novos estímulos desencadeará um entusiasmo renovado pela profissão, que na minha perspetiva acaba por ser um aspeto crucial na eficácia do processo de E-A e na própria relação de afetividade que se estabelece com os alunos.

A configuração deste perfil retrata a minha conceção sobre o que é ser um “bom” professor de EF. Durante o meu percurso académico esta “imagem” esteve em constante reajustamento e, hoje, sinto que é um pensamento mais consciente e mais próximo da realidade, fruto do convívio e das experiências que me foram proporcionadas ao longo do EP. Felizmente, houve a possibilidade de me envolver ativamente na vida da escola, onde pude liderar o processo de E-A de quatro turmas distintas; participar nas reuniões de conselho de turma, de grupo de EF e de encarregados de educação; auxiliar uma direção de turma; coordenar uma equipa de DE; cooperar e realizar diversas atividades junto da comunidade educativa e da comunidade envolvente; e integrar os projetos da EC, especificamente, o da “escolinha de futebol”. Em suma, foram várias as vivências e tarefas concretizadas enquanto EE. Todas elas representaram para mim aprendizagens e momentos únicos, junto de pessoas verdadeiramente profissionais e genuínas, que jamais esquecerei.

Este ano excedeu claramente as minhas expectativas iniciais, desde a forma como fui acolhido por todos os intervenientes da EC, das inúmeras experiências educativas que me foram disponibilizadas e, até mesmo, pelo volume de trabalho com que me deparei. Entre os sucessos obtidos, houve períodos difíceis, de alguma instabilidade, que concederam um significado mais concreto a cada momento desta etapa da minha formação. Nem sempre foi fácil gerir todas as minhas responsabilidades enquanto EE, principalmente, numa fase inicial do EP. Para responder às exigências situacionais e concretas do contexto escolar em que estava inserido foi fundamental a definição de uma metodologia de trabalho sustentada em algumas rotinas diárias, face às datas estipuladas para a entrega do material intrínseco à atividade docente. Apesar de tudo, prevaleceu a vontade de aprender e de superar os meus próprios limites. Foi desta forma que me descobri enquanto docente definindo, dia após dia, a

minha IP e a minha emancipação dentro da profissão e da própria EC. Em todo este processo não posso deixar de referir o papel exercido pelo PC e pela PO como os grandes mentores do caminho que tracei para atingir os meus objetivos.

O contacto com a prática profissional docente e com todas as responsabilidades que lhe estão inerentes assumiu-se como uma experiência propícia ao meu crescimento profissional e pessoal, clarificando a ideia de que tanto a teoria como a prática são indispensáveis à ação do professor. O EP possibilitou-me, de igual modo, um entendimento mais pormenorizado sobre a organização e a estruturação da escola no seu todo; o incremento de habilidades intrínsecas à organização e gestão do processo de E-A (avaliação, planeamento, instrução, gestão, entre outras dimensões de intervenção pedagógica); o aperfeiçoamento de competências relacionais, pilar fundamental na criação de um ambiente favorável ao trabalho em equipa; o desenvolvimento de capacidades de escrita, de argumentação e, sobretudo, de reflexão, baseada numa análise prospetiva sobre a minha prática profissional; e o conhecimento acerca dos procedimentos a ter em consideração no momento de conceber e realizar um evento para a comunidade.

Por tudo isto, hoje, sinto-me mais capaz de dar resposta aos desafios que a escola, em particular, e a sociedade, em geral, coloca à disciplina e ao professor de EF. Isto não significa necessariamente o fim. Antes pelo contrário, é o começo de uma nova etapa da minha vida, cuja aposta na minha formação ganha ainda mais sentido. Este propósito passa por garantir novos conhecimentos e novas competências que me permitam valorizar a disciplina de EF quando surgir a oportunidade de exercer, novamente, a atividade docente. Este meu pensamento, apesar de longínquo face à atual conjuntura do país, continuará bem presente nas minhas ambições profissionais. Até lá, compete-me dar seguimento às responsabilidades que assumo como professor de natação e abraçar novas viagens que possam surgir.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento do D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267.
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport Education and Society*, 1(1), 22-46.
- Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32(2), 150-158.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical content knowledge" and "didactics of physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 78.
- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(4), 846-858.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: FADEUP.

- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 81-111). Florianópolis: UDESC.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 31-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1998). *Desporto e humanismo: O campo do possível*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2012). Educação física escolar. *Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação: Carta ao Ministério da Educação e Ciência* Consult. 7 de julho de 2015, disponível em <https://cnapef.wordpress.com/cartas-para-mec/>
- Bento, J., & Bento, H. (2010). Desporto e educação física: Acerca do ideal pedagógico. In J. Bento, G. Tani & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português*. Porto: CIFI2D - Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - FADEUP.
- Browne, T., Carlson, T., & Hastie, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Carlson, T. (1995). "Now i think i can.": The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.

- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176.
- Carvalho, L. (1996). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores de educação física: Conceções, investigação, prática* (pp. 37-56). Lisboa: FMH.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). A formação inicial de professores de educação física em português e a sua relação com o processo de bolonha. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 87-111). Porto: FADEUP.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014a). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: FADEUP.
- Cunha, M., Silva, J., Teixeira, T., Lopes, S., & Marques, P. (2014b). Análise do ensino da disciplina de educação física: Desenvolvimento de uma ferramenta de observação e registo no colégio de gaia. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 199-213). Porto: FADEUP.
- Ennis, C. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119-130.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 105-146). Porto: FADEUP.

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 127-157). Porto: FADEUP.
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A. L., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014a). A socialização antecipatória para a profissão docente: Um estudo com estudante de educação física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 28, 167-192.
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014b). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 241-265). Porto: FADEUP.
- Gomes, P. B., Queirós, P., & Silva, P. (2014c). Género, educação física e desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 131-156). Porto: FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: ISMAI.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Amândio Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104–113.

- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*: (pp. 103-129). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: FADEUP.
- Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44(3), 304-316.
- Hastie, P. (1998). The participation and perception of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P., Calderón, A., Rolim, R., & Guarino, A. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 336-344.
- Hastie, P., Sinelnikov, O., & A., G. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Coimbra: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C. (1988). *O currículo e a reforma do ensino: Um modelo sistemático de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Jewett, A., & Bain, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. USA: Win. C. Brown Publishers.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *New Educator*, 4(2), 87-106.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layne, T., & Hastie, P. (2013). A task analysis of a sport education physical education season for fourth grade student's. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 314-328.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 323-329.
- Marques, P. (2011). *Sentidos e vivências do desporto Escolar: Perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos do desporto escolar de natação da direcção regional de educação do norte*. Porto: Pedro Marques. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-221). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-37). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3^a ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Ministério da Educação. (S.d.-a). *Programa de educação física do ensino básico do 2º ciclo: Organização curricular e programas* (Vol. 1). S.I.: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (S.d.-b). *Programa de educação física do ensino básico do 2º ciclo: Plano de organização do ensino-aprendizagem* (3^a ed. Vol. 2). S.I.: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico.
- Moreira, W., & Nista-Piccolo, V. (2010). Formação de professores de educação física e o projeto pedagógico da escola: A busca do pensamento complexo. In J. Bento, G. Tani & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português* (pp. 75-83). Porto: CIFI2D - Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - FADEUP.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203-2018.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de educação física e desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(2), 161-171.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby Colege Publishing.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Caderno de organização e administração educacional: A turma como unidade de análise*(1), 1-16.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Sebenta. Colorir o atletismo - desafios: O atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: FADEUP.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreria, V. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumento de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed.): FMH.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (1980). *Physical education introductory analysis* (3ª ed.). Dubuque: Wm. C. Brown Company.
- Siedentop, D. (1987). High school physical education: Still an endangered species. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58(2), 24-25.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Sinelnikov, O., Hastie, P., & Prusak, K. (2007). Situational motivation in a season of sport education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 41-47.

- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teacher's future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wallhead, T. (2004). *Didactic analysis of student content development during the peer-assisted learning tasks of a unit of sport education*. Columbus: Tristan Wallhead. Dissertação de Doutorado apresentada a Ohio State University.
- Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on student's motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: A brief introduction. Consult. 20 de Agosto de 2015, disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.

Zenhas, A. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Armada Zenhas. Dissertação de Mestrado apresentada a Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

7. ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização dos alunos.



Núcleos de Estágio de Professores de Educação Física
2014-2015



CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

O presente questionário tem como objetivo recolher informações alusivas a diversos dados pessoais com maior relevância na prática de exercício físico, com vista a um melhor conhecimento dos alunos por parte do professor, onde os dados recolhidos serão alvo de análise para uma melhor atuação nas aulas de Educação Física.

A total confidencialidade dos dados será garantida.

2. INFORMAÇÃO PESSOAL

Ano/Turma: _____

Nº Aluno: _____

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____

Morada: _____

Localidade: _____ Nacionalidade: _____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

FOTO

1. INFORMAÇÃO DO AGREGADO FAMILAR

PAI

Nome: _____

Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____

Nacionalidade: _____ Idade: ____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

MÃE

Nome: _____

Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____

Nacionalidade: _____ Idade: ____

Contacto Tel.: _____ E-mail: _____

IRMÃOS

Nº. de irmãos: ____ Idades: _____

Com quem vives? Pai ☐ Mãe ☐ Irmão(s) ☐ Outros ☐

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

Pai ☐ (caso a opção seja "outro", preenche os dados abaixo)

Mãe ☐ Nome: _____

Outro ☐ Contacto Tel./ E-mail: _____

3. INFORMAÇÃO MÉDICA

Peso: _____ (Kg)	Altura: _____ (m)
Dificuldades: Visual ☐	Auditiva ☐ Motora ☐ Respiratória ☐
Linguagem ☐	Outras ☐ Quais: _____
Já fraturaste algum osso: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual: _____	
Tens alguma doença: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual: _____	
Tens alergias: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual: _____	
Tomas algum medicamento: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual: _____	
Tens as vacinas em dia: Sim ☐ Não ☐	
Habitualmente, quantas horas dormes por dia: Menos de 4h ☐	
Entre 4h a 6h ☐	
Entre 6h a 8h ☐	
Entre 8h a 10h ☐	
Mais de 10h ☐	

4. HÁBITOS ALIMENTARES

Quantas refeições fazes por dia:	3 ☐	4 ☐	5 ☐	+5 ☐
Quais são:	Pequeno-almoço ☐	Lanche da manhã ☐	Almoço ☐	
	Lanche da tarde ☐	Jantar ☐	Ceia ☐	
<u>PEQUENO-ALMOÇO</u>				
Que costumás comer ao pequeno-almoço:				
Lacticínios (leite, iogurtes, queijo).....				☐
Cereais e derivados (pão)				☐
Frutas.....				☐
Outros.....				☐
O quê: _____				
Achas que tens hábitos alimentares saudáveis: Sim ☐ Não ☐				
Onde costumás almoçar: Casa ☐ Cantina do Colégio ☐ Bar ☐				
Fora do Colégio ☐ Outro local ☐ Qual: _____				

5. INFORMAÇÃO ACADÉMICA

ESCOLA	
Estabelecimento de ensino anterior: _____	
N.º de reprovações: _____	
Como te deslocas para o Colégio:	
A Pé ☐	De Carro ☐
De Comboio ☐	De Autocarro ☐
Outro ☐	Qual: _____
Quanto tempo demora o percurso Casa-Colégio:	
• Menos de 10 minutos ☐	
• Entre 10 a 30 minutos ☐	
• Entre 30 a 60 minutos ☐	
• Mais de 60 minutos ☐	
Quanto tempo dedicas ao estudo por dia:	
• Menos de 20 minutos ☐	
• Entre 20 a 40 minutos ☐	
• Entre 40 a 60 minutos ☐	
• Mais de 60 minutos ☐	
Onde estudas:	
• Casa ☐	
• Colégio ☐	
• Biblioteca ☐	
• Centro de Estudos - ATL - Explicação ☐	
• Outros ☐ Quais: _____	
Quando estudas:	
• Todos os dias a seguir às aulas ☐	
• À noite ☐	
• Fins-de-semana ☐	
• Vésperas dos testes ☐	
Com quem estudas:	
• Sozinho (a) ☐	
• Pais ☐	
• Irmão (s) ☐	
• Explicador ☐	
Tens apoio ou explicações: Sim ☐ Não ☐	
A que disciplinas: _____	

6. FORMAÇÃO DESPORTIVA

<u>PRESENTE</u>	
Praticas alguma modalidade desportiva?	Sim ☐ Não ☐
És federado (a):	Sim ☐ Não ☐
Qual: _____	Onde: _____
Nº. Treinos por semana: _____	Horas de treino semanais: _____
Há quanto tempo praticas: _____	
Outras atividades físicas de recreação que praticas: _____	
<u>PASSADO</u>	
Que modalidades desportivas já praticaste? _____	
Foste federado (a)?	
Sim ☐	Não ☐
Em que modalidades? _____	
No ano anterior participaste no Desporto Escolar?	
Sim ☐	Não ☐
Quais foram as modalidades que participaste? _____	

Preenche os quadros abaixo numa escala de **1 a 5**, sendo que **1** é "**POUCO**" e **5** é "**MUITO**".

7. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Escolhe as formas em que ocupas os teus tempos livres:	1	2	3	4	5
Ler	☐	☐	☐	☐	☐
Ver televisão	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao cinema	☐	☐	☐	☐	☐
Passear	☐	☐	☐	☐	☐
Praticar desporto	☐	☐	☐	☐	☐
Ajudar os pais	☐	☐	☐	☐	☐
Conviver com os amigos	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades radicais	☐	☐	☐	☐	☐
Jogar computador	☐	☐	☐	☐	☐
Outros	☐	☐	☐	☐	☐

8. ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nota de Educação Física do ano anterior: ____

Modalidades que mais gostas:

- Futebol ☐
- Voleibol ☐
- Basquetebol ☐
- Andebol ☐
- Atletismo ☐
- Natação ☐
- Ténis ☐
- Badminton ☐
- Dança ☐
- Ginástica ☐

Modalidades que menos gostas:

- Futebol ☐
- Voleibol ☐
- Basquetebol ☐
- Andebol ☐
- Atletismo ☐
- Natação ☐
- Ténis ☐
- Badminton ☐
- Dança ☐
- Ginástica ☐

Que modalidades gostaria de praticar nas aulas de Educação Física?

O QUE ESPERAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

	1	2	3	4	5
Lúdicas	☐	☐	☐	☐	☐
Exigentes	☐	☐	☐	☐	☐
Dinâmicas	☐	☐	☐	☐	☐
Inovadoras	☐	☐	☐	☐	☐
Motivantes	☐	☐	☐	☐	☐
Competitivas	☐	☐	☐	☐	☐

O QUE ESPERAS DO PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

	1	2	3	4	5
Simpático	☐	☐	☐	☐	☐
Exigente	☐	☐	☐	☐	☐
Justo	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensivo	☐	☐	☐	☐	☐
Amigo	☐	☐	☐	☐	☐
Honesto	☐	☐	☐	☐	☐
Conselheiro	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecedor da matéria	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicativo	☐	☐	☐	☐	☐

9. SOBRE TI

Escolhe as características que melhor te definam:	1	2	3	4	5
Atento	☐	☐	☐	☐	☐
Estudioso	☐	☐	☐	☐	☐
Ambicioso	☐	☐	☐	☐	☐
Interessado.....	☐	☐	☐	☐	☐
Competitivo	☐	☐	☐	☐	☐
Distraído	☐	☐	☐	☐	☐
Preguiçoso	☐	☐	☐	☐	☐
Exigente	☐	☐	☐	☐	☐
Empenhado	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicativo	☐	☐	☐	☐	☐
Desportista	☐	☐	☐	☐	☐

OBRIGADO!



Anexo II – Grelha de extensão e sequência de conteúdos referente à unidade de ensino em estudo.

Unidade Didática: Voleibol Turma: 11ºET Professor Estagiário: André Costa Ano letivo: 2014/2015 Colégio de Guia - FADEUP				N.º da sessão	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
				Data	10-fev	13-fev	20-fev	24-fev	27-fev	3-mar	6-mar	10-mar	13-mar	17-mar	20-mar	7-abr	10-abr	14-abr	17-abr	21-abr
				Espaco	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1	Pav. A/1
				Tempo de aula (util)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)	60' (45)
				N.º de aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Objetivo da aula					Avaliar diagnosticamente os alunos ao nível da eficiência técnica, das tomadas de decisão e do ajustamento em situação de jogo 2x2.	Desenvolver a técnica do passe, bem como a noção de oposição e ocupação racional do espaço.	Aperfeiçoar a técnica do passe, bem como a noção de oposição e ocupação racional do espaço.	Aprimorar os conteúdos técnico-táticos ensinados até ao momento, em contexto de jogo 2x2 (competição).	Identificar a zona de intervenção de cada aluno através de diferenciação de papéis (noção tática de recebedor/não recebedor).	Desenvolver o gesto técnico da manchete e aperfeiçoar a diferenciação de papéis através da noção tática de recebedor/não recebedor.	Aperfeiçoar o encadeamento dos três toques entre o recebedor e o não recebedor.	Aprimorar os conteúdos técnico-táticos ensinados até ao momento, em contexto de jogo 2x2 (competição).	Desenvolver o raciocínio tático através da finalização em passe de frente em suspensão.	Identificar o espaço de intervenção e de ataque de cada aluno em situação de jogo 3x3 (competição).	Desenvolver a noção de retorno após processos defensivos e ofensivos.	Desenvolver as opções de ataque, através do remate em suspensão.	Aprimorar os conteúdos técnico-táticos ensinados até ao momento, em contexto de jogo 3x3 (competição).	Desenvolver o gesto técnico do serviço por cima, bem como a defesa em posição baixa.	Avaliar sumativamente os alunos ao nível da eficiência técnica, das tomadas de decisão e do ajustamento em situação de jogo 3x3.	Aprimorar os conteúdos técnico-táticos ensinados, em contexto de competição.
Objetivo comportamental					Os alunos aplicam todas as habilidades técnico-táticas em contexto de jogo 2x2.	Os alunos deslocam-se atempadamente à bola colocando-se atrás da mesma. Colocam a bola no espaço vulnerável do campo adversário, tendo em consideração a largura e o comprimento do mesmo.	Os alunos deslocam-se atempadamente à bola colocando-se atrás da mesma. Colocam a bola no espaço vulnerável do campo adversário, tendo em consideração a largura e o comprimento do mesmo.	Os alunos aplicam as habilidades técnico-táticas adquiridas e desenvolvem as mesmas em prole da equipa.	Os alunos ajustam a posição corporal face às características da trajetória da bola na sua zona de responsabilidade comunicando entre si; No papel de recebedor o aluno coloca o 1º toque para a zona da rede e avança progressivamente para junto da mesma por forma a realizar o 3ºtoque; No papel de não recebedor o aluno dirige-se para a rede, por forma a intervir no 2º toque.	Os alunos colocam os cotovelos à frente do corpo; contactam a bola com os antebraços e com os MS a criar uma "plataforma", coordenam os MI com os MS, e acompanham a trajetória da bola com o movimento dos MS.	O aluno realiza a receção/defesa para a zona do distribuidor; o segundo é enviado paralelamente à rede com o distribuidor a orientar-se para a zona de ataque; 3ºtoque realizado após progressão para a rede.	Os alunos aplicam as habilidades técnico-táticas adquiridas e desenvolvem as mesmas em prole da equipa.	Os alunos contactam a bola no ponto mais alto, colocando a mesma no espaço vulnerável do adversário.	Os alunos organizam o ataque identificando as zonas de intervenção sobre a bola dos dois atacantes e do distribuidor.	Os alunos recuperam posição após intervenção na bola para agir novamente sobre a mesma.	Os alunos coordenam a chamada de ataque (3 apoios) com a ação dos MS; coordenam o domínio técnico do remate com o correto tempo de salto.	Os alunos aplicam as habilidades técnico-táticas adquiridas e desenvolvem as mesmas em prole da equipa.	Os alunos colocam a bola tensa no campo adversário através de uma batimento acima e à frente da cabeça com o MS estendidos e a mão "dura"; Os alunos realizam a defesa/receção da bola numa posição baixa com os cotovelos perto do corpo e os MI fletidos.	Os alunos aplicam as habilidades técnico-táticas adquiridas e desenvolvem as mesmas em prole da equipa.	Os alunos aplicam as habilidades técnico-táticas adquiridas e desenvolvem as mesmas em prole da equipa.
Domínio (Categorias Transdisciplinares)		Conteúdos				Funções Didáticas														
Modelo de Educação Desportiva (ases)					Avaliação	Instrução/Treino	Instrução/Treino	Competição	Instrução/Treino	Instrução/Treino	Instrução/Treino	Competição	Instrução/Treino	Competição	Instrução/Treino	Instrução/Treino	Competição	Instrução/Treino	Avaliação	Evento Culminante
Domínio Psicomotor (Habilidades Motoras)	Habilidades Técnicas	Passe de frente	Apoio	AD	I/E	E	E	E	E	E	C								AS	
			Suspensão									I/E	E		E		E		AS	
		Serviço	Serviço por baixo	AD	I/E	E	E	E	E	E	C								AS	
			Serviço por cima (tipo ténis)												I/E	E			AS	
		Deslocamentos	Antero-posteriores		I/E	E	E	E	E	E	C								AS	
			Laterais		I/E	E	E	E	E	E	C								AS	
		Manchete		AD						I/E	E	E		E	E	E		E/C	AS	
		Remate em suspensão												I/E	E	E		E	AS	
	Habilidades Táticas	Noção de oposição		AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C	AS	
		Noção de recebedor/não recebedor		AD					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C	AS	
		Diferenciação das zonas de responsabilidade		AD					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C	AS	
		Variabilidade das opções de ataque												I/E	E	E	E	E/C	AS	
		Ações s/ bola	Transição	AD					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C	AS	
			Ajustamento	AD					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C	AS	
			Retorno												I/E	E	E	E	AS	
		Formas de Jogo		2x2	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	C						E	
			3x3											I/E	E	E	E	E/C	AS	
Domínio Cognitivo (Cultura Desportiva)					História, Regulamento e sinalética	Avaliar o conhecimento dos alunos acerca das regras no jogo de Voleibol.	Regras formais e respetiva sinalética: dois toques, transporte.	Regras formais e respetiva sinalética: sistema de pontuação, rotação do serviço, faltas no serviço.	Aplicar as regras ensinadas no contexto de jogo.	Regras formais e respetiva sinalética: número de toques por equipa.	Regras formais e respetiva sinalética: violação na rede e linha divisória.	Regras formais e respetiva sinalética: bola fora.	Aplicar as regras ensinadas no contexto de jogo.	Regras formais e respetiva sinalética: substituições de jogadores.	Aplicar as regras ensinadas no contexto de jogo.	Regras formais e respetiva sinalética: bloco.	Aplicar as regras ensinadas no contexto de jogo.	Regras formais: composição das equipas, área de jogo e rede no jogo 6x6.	Avaliar o conhecimento dos alunos acerca das regras no jogo de Voleibol.	Aplicar as regras ensinadas no contexto de jogo.

Domínio Cognitivo (Cultura Desportiva)	História, Regulamento e sinalética		Avaliar o conhecimento dos alunos acerca das regras no jogo de Voleibol.	Regras formais e respetiva sinalética: dois toques, transporte.	Regras formais e respetiva sinalética: sistema de pontuação, rotação do serviço, faltas no serviço.	Aplicar as regras ensinadas no conteúdo de jogo.	Regras formais e respetiva sinalética: número de toques por equipa.	Regra formais e respetiva sinalética: violação na rede e linha divisória.	Regra formais e respetiva sinalética: bola fora.	Aplicar as regras ensinadas no conteúdo de jogo.	Regra formais e respetiva sinalética: substituições de jogadores.	Aplicar as regras ensinadas no conteúdo de jogo.	Regra formais: conduta incorreta e suas sanções.	Regra formais e respetiva sinalética: bloco.	Aplicar as regras ensinadas no conteúdo de jogo.	Regra formais: composição das equipas, área de jogo e rede no jogo 6x6.	Avaliar o conhecimento dos alunos acerca das regras no jogo de Voleibol.	Aplicar as regras ensinadas no conteúdo de jogo.
Domínio Psicomotor (Fisiologia e Condição Física)	Capacidades Condicionais	Força	Todas estas capacidades serão integradas nas aulas de Educação Física, através das situações de aprendizagens propostas integrando um circuito de treino funcional no parte final da aula.															
		Velocidade																
		Flexibilidade																
		Resistência																
	Capacidades Coordenativas	Diferenciação cinesésica																
		Ritmo																
		Equilíbrio																
		Óculo-manual/segmentar																
	Orientação espacial																	
Domínio Sócioafetivo (Carácter Psicosocial)	Atenção / Concentração		Todos estes comportamentos estarão presentes nas aulas de Educação Física através da tipologia de exercícios solicitados.															
	Autonomia / Responsabilidade																	
	Cooperação / Entressajuda																	
	Respeito																	
	Confiança		Durante todas as aulas será registado a pontualidade e assiduidade de cada aluno, bem como as suas atitudes/comportamentos.															
	Pontualidade																	
	Assiduidade																	
Legenda: AD - Avaliação Diagnóstica I - Introdução E - Exercitação C - Consolidação AS - Avaliação Sumativa																		

Anexo III – Grelha e respetiva análise sumária da avaliação diagnóstica alusiva à unidade de ensino em estudo.

Voleibol																										
Conteúdos de avaliação	Critérios de avaliação	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25
TOMADAS DE DECISÃO																										
Serviço/Ataque	Coloca a bola no espaço vulnerável	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	✓	✓		✓	x	x	x		✓	✓	✓
Receção/Defesa	Coloca a bola na zona de distribuição	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	x	x		✓	✓	x
	Comunica com o colega de equipa	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	✓	✓	x	x	x	x	✓		x	x	x	x		x	x	x
Distribuição	Coloca a bola jogável para o colega realizar o 3º toque	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓		x	x	✓	✓		✓	x	x
AJUSTAMENTO																										
Receção/Defesa	Procura o contacto atrás da bola	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	x	x	✓		✓	✓	x	x		✓	✓	✓
Distribuição	Não recebedor avança para a zona de distribuidor	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	✓		x	x	x	✓		✓	x	✓
Ataque	Após defesa/receção prepara o ataque	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	x	x		✓	x	x	x		x	x	x
EFICIÊNCIAS DAS HABILIDADES TÉCNICAS																										
Passe	Mãos colocadas à frente e acima da testa	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓		✓	x	✓	x		✓	✓	✓
	Cordena a flexão e extensão dos MS com os MI	x	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	x	x	x	x	✓		x	x	✓	x		x	x	✓
Serviço por baixo	Batimento à frente do corpo com o MS dominante estendido	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓		✓	x	✓	✓		✓	✓	✓
	Contralateralidade entre o MS de batimento e o MI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Manchete	Contacta a bola com o antebraço	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	x	x	✓		✓	x	x	✓		✓	x	✓
	MS em extensão	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	x	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Cordena a flexão e extensão dos MS com os MI	x	✓	✓	x	x	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	x	x	✓		✓	✓	x	x		x	x
Legenda: ✓ - Executa * - Não Executa																										

Análise da avaliação diagnóstica alusiva à unidade de ensino em estudo

“ (...) Numa análise geral, a turma evidenciou bastante dinamismo e mobilidade sobre a bola, enviando a mesma para o campo adversário de forma a conquistar ponto, verificando-se uma clara noção de oposição. Todavia, as movimentações no terreno de jogo nem sempre foram as mais ajustadas, consequentes da ausência da comunicação entre os colegas de equipa e dos problemas manifestados no encadeamento do primeiro para o terceiro toque através da noção de recebedor/não recebedor e das ações sem bola. Estes aspetos, identificados como “não executados” na maioria dos alunos, são considerados como importantes para o desenvolvimento das ações jogo, sendo, por isso, necessária a sua consolidação numa fase inicial na aprendizagem do Voleibol (Mesquita et al., 2013). Face ao exposto, e tendo como referência a caracterização das etapas de aprendizagem e respetivos níveis de desempenho definidos no MAPJ, justifica-se o enquadramento desta turma na 2ª etapa de aprendizagem associada à situação de jogo 2x2. Perante a extensão da unidade de ensino prevê-se a aquisição de competências que permitam introduzir e exercitar os conteúdos referentes à 3ª etapa de aprendizagem. (...) Face ao número de critérios alcançados por cada aluno serão estabelecidas as equipas, procurando o equilíbrio competitivo desejável no MED”. (Modelo de Estrutura do Conhecimento de Voleibol, Módulo III – Análise dos alunos, p. 19).

Anexo IV – Exemplo de um "cartão de tarefa".

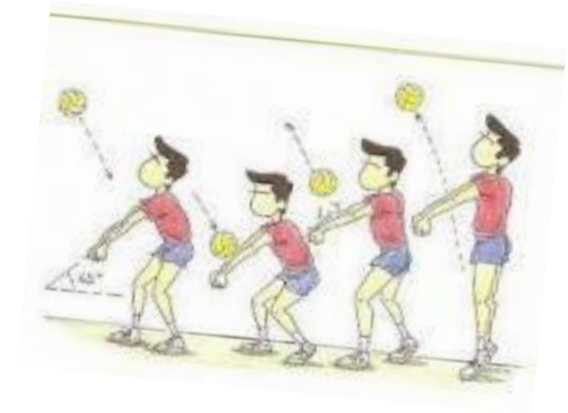


11º ET

Aula n.º 5

27/02/2015

Cartão de Tarefa



Objetivos da aula: - Aprender a executar o gesto técnico da manchete;
- Diferenciar as zonas de responsabilidade em situação de jogo 2x2.

1º Exercício (COMPETIÇÃO INTER-EQUIPAS)

Descrição do exercício: Num jogo cooperativo no seio de cada equipa os alunos contam o número de passagem pela rede num determinado tempo atribuído pelo professor. A cada passagem pela rede o aluno que enviou a bola passa para a outra coluna. Este exercício terá duas variantes: **(a) auto-manchate/auto-passe/passe;** **(b) auto-manchete/manchete.** Os vencedores deste exercício acumularão 2 pontos à competição geral. Não te esqueças que no caso de alterares o resultado poderás ser penalizado pelo *fair play*!

ASPETOS IMPORTANTES A TRANSMITIRES AOS TEUS COLEGAS:

- Membros superiores (MS) estendidos com os cotovelos à frente do corpo;
- MS unidos a criar uma plataforma;
- Bola contactada com os antebraços;
- Coordenação do movimento dos membros inferiores (MI) com os MS;
- Os MS acompanham a trajetória da bola;
- Gesto técnico da manchete realizado após deslocamento para a bola.



Deves ser perspicaz quanto aos erros dos teus colegas. Deverás corrigi-los tendo em conta tudo aquilo que te foi fornecido. Ainda assim, nunca te esqueças que estarei na aula para te auxiliar em todo o processo!

Erros a ter em atenção na manchete:

- Contactar a bola com as mãos e não com o antebraço;
- Contactar a bola com os dedos cruzados e não com a palma da mão sobreposta uma à outra;
- Não coordenar a ação dos MS com os MI.



2º Exercício (COMPETIÇÃO INTRA-EQUIPA)

Descrição do exercício: Um dos lados do campo é considerado o campo “rei”. Para alcançarem esse lado do campo têm de marcar ponto no mesmo. Só aí é que cada dupla soma pontos para a competição intra-equipa.

Regras do jogo 2x2: O jogo inicia-se através do serviço por baixo; cada dupla pode efetuar 4 toques, sendo que um deles tem que ser em manchete; ataque, apenas, em passe; a equipa conquista 3 pontos caso pontue comunicando com o colega de equipa através da palavra “minha”, ou, simplesmente, do “nome” (por exemplo, “André”).

Observa os movimentos do teu colega e dos adversários!

Faz com que a tua equipa identifique as zonas de responsabilidade! Para isso, os dois defensores colocam-se lado a lado em frente à rede, sendo cada um responsável por uma zona (lado direito ou esquerdo) do campo. Ambos devem adequar o corpo e a posição dentro de campo, de acordo com o movimento da bola.



Dependendo da trajetória da bola
enviada pelo adversário, devem
recebê-la na zona pela qual estão
responsáveis!

QUEM NÃO RECEBE DEVE DIRIGIR-SE
PARA JUNTO DA REDE

NÃO TE ESQUEÇAS DA
COMUNICAÇÃO ENTRE COLEGAS
DE EQUIPA... É FUNDAMENTAL!

Sê o Melhor a Criar Os Melhores!



Anexo V – Ficha de jogo.

VOLEIBOL - FICHA DE JOGO

1ª Jornada

CALENDÁRIO DE JOGOS

CAMPO	JOGOS	ARBITRAGEM/MARCADOR DE PONTOS	RESULTADO
N.º 1	A1 x B1	C1 + D1	-
	C1 x D1	A1 + B1	-
	B1 x C1	D1 + A1	-

Nota: Cada jogo terá a duração de 8 minutos.

TABELA DE PONTUAÇÃO

PONTUAÇÃO	Equipa A1	Equipa B1	Equipa C1	EQUIPA D1
TOTAL				

FUNÇÕES:

- Árbitro de jogo + Marcador de pontos: Avaliar o *fair play* demonstrado por cada equipa;
- Equipas em jogo: Avaliar o desempenho dos árbitros e marcadores de pontos.

PONTUAÇÕES:

VITÓRIA - 3 PONTOS;

EMPATE - 1 PONTO;

DERROTA - 0 PONTOS.

JOGO 1 – A1 X B1

Equipa A

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

Equipa B

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

A equipa demonstrou *fair play*?

Sim ☐ Não ☐

(campo a preencher pelo árbitro do jogo)

A equipa demonstrou *fair play*?

Sim ☐ Não ☐

(campo a preencher pelo árbitro do jogo)

Desempenho dos árbitros e dos marcadores de pontos:

Positivo ☐ Negativo ☐

(campo a preencher pelos jogadores)

Desempenho dos árbitros e dos marcadores de pontos:

Positivo ☐ Negativo ☐

(campo a preencher pelos jogadores)

Anexo VI – Diploma de participação.

Vila Nova de Gaia, 24 de Abril de 2015

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

COLÉGIO
VILA NOVA DE GAIA

Diploma de Participação

Certifica-se que o(a) _____, do 11º ET, participou no torneio de voleibol realizado nas aulas de Educação Física. A sua equipa intitulada de _____ obteve o ____º lugar na classificação geral.

Prof. Estagiário André Costa

Anexo VII – Guião Focus Group.

A presente discussão de grupo surge no âmbito do meu estudo de investigação, conducente ao grau de Mestre, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, cuja temática está associada ao Modelo de Educação Desportiva na unidade didática de voleibol. Este estudo tem por objetivos perceber de que forma ocorreu o processo de instrução entre o professor – aluno-treinador – aluno-atleta; e identificar quais os fatores que interferiram no (des)alinhamento entre o que o professor pretendeu ensinar e o que o aluno-treinador transmitiu aos colegas de equipa.

De modo a atingir tais objetivos irão ser discutidos, durante, aproximadamente, 20 a 25 minutos, alguns assuntos relacionados com a experiência vivenciada nas aulas de Educação Física sob a égide do modelo de ensino em questão. Assim, peço a autorização para gravar a discussão de grupo em formato áudio, garantindo o anonimato e a confidencialidade da informação aqui divulgada, sendo o conteúdo utilizado, apenas, no âmbito da investigação.

Agradeço, antecipadamente, a vossa colaboração. Solicito o máximo de rigor nas repostas proferidas. No decurso da conversa poderão recusar responder a qualquer uma das questões formuladas ou, até mesmo, desistir da vossa participação nesta sessão, sem qualquer consequência negativa.

Sem outro assunto e objeções de momento, daríamos então início à nossa discussão de grupo.

1.º Afinidade: Gostaram das aulas de Voleibol? Que aspetos gostaram mais e que aspetos gostaram menos?

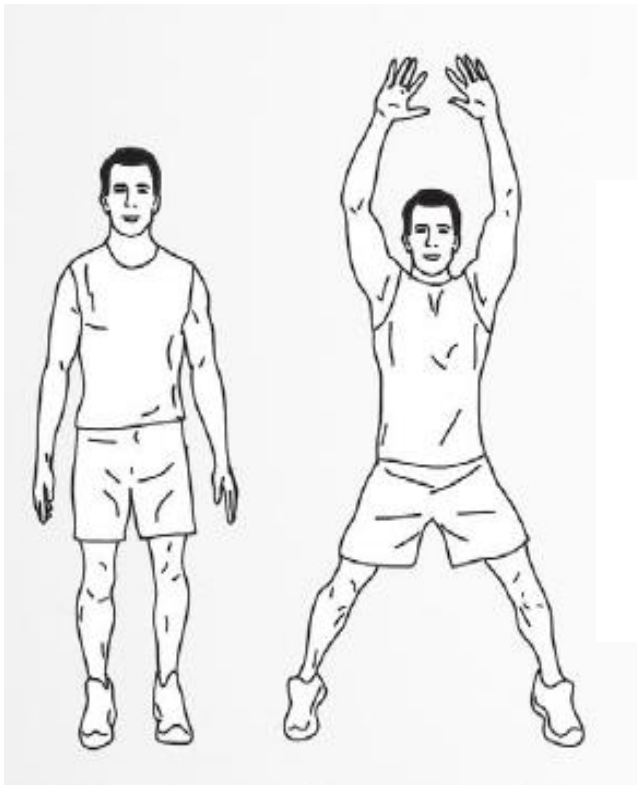
2.º Dificuldades: Quais foram as principais dificuldades sentidas no desempenho do papel de treinador?

3.º Comunicação/Estratégias: De que modo é que procuraram transmitir a informação aos elementos da vossa equipa? (“cartões de tarefa”; vídeos de consulta; grupo do *Facebook*; professor; outros aspetos)

4.º Aprendizagens: O que aprenderam? (conhecimento específico e pedagógico da modalidade; outras competências)

Anexo VIII – Exemplo de um *skill-card* utilizado no Treino Funcional.

Jumping Jacks



- ✓ Membros inferiores afastam e os membros superiores juntam (vice-versa);
- ✓ Membros inferiores ligeiramente fletidos quando afastados.

Anexo IX – Cartazes referentes aos torneios realizados na ExpoColGaia.



TORNEIO ANDEBOL
(SECUNDÁRIO)

Pavilhão A!

**FORTE NA DEFESA!
INTELIGENTE NO ATAQUE!**

**JOGA COM DESTREZA E TRAZ A
TUA CLAQUE!**

ExpoColGaia

QUINTA-FEIRA (16/04/2015): 14h-18h

**Inscreve já a tua equipa na
sala B.3.2!
(Sala das Taças)**

Logos: asics, RetClick, SELECT, COLÍGIO COLGAIA





TORNEIO VOLEIBOL 2X2

ExpoColGaia

SUPERA-TE E VENCERÁS!

SEXTA-FEIRA
(17/04/2015)

Inscreve já a tua equipa na sala B.3.2!
(Sala das Taças)

Campo Sintético!



TORNEIO STREET BASKET 3X3
(SECUNDÁRIO)

Campos Exteriores!

CORRE, DRIBLA, FINTA E DEIXA A TUA MARCA!

ExpoColGaia

Inscreve já a tua equipa na sala B.3.2!
(Sala das Taças)

QUINTA-FEIRA (16/04/2015): 10h-12h





TORNEIO FUTEBOL 5 (BÁSICO)
ExpoColGaia

Inscreve já a tua turma junto do teu professor de Educação Física!

Campo Sintético!

QUARTA-FEIRA
(15/04/2015)

5º e 6º anos: 14h - 16h

VEM JOGAR E MOSTRAR O QUE VALES!