



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Professor e aluno: os construtores do processo de ensino e aprendizagem

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2.º 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: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Rodrigo Miguel Costa Rego

Porto, julho de 2018

Ficha de Catalogação

Rego, R. (2018). *Professor e aluno: os construtores do processo de ensino e aprendizagem*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Rego. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de 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; MODELOS DE ENSINO CENTRADOS NO ALUNO; REFLEXÃO; APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Seria incongruente dedicar este percurso apenas a mim.

Chegar aqui não dependeu só de mim,
obrigado aos meus pais por me permitirem voar,
do apoio e conselhos de professores e amigos.

A todos,

a ti,

estou eternamente grato por acreditarem em mim,
por acreditares em mim.

Agradecimentos

À FADEUP, por me ter acolhido como seu estudante, por todas as oportunidades fornecidas para seguir e guiar-me no meu sonho, pela formação e por me permitirem conviver com o que mais gosto, o desporto.

À Escola Secundária das Laranjeiras, por me ter acolhido e não ter barrado a minha intervenção enquanto professor.

À professora Paula Batista, pela disponibilidade, pelo acompanhamento e entrega em tornar-me um professor competente e completo. Obrigado pelo conhecimento e profissionalismo transmitido, por ter contribuído para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Mesmo à distância, procurou sempre estar disponível para ajudar.

Ao professor Luís Paulo Vieira, do momento inicial ao final do estágio fez-me sentir em casa, ao lado de alguém competente e disponível para me ajudar a transformar num professor competente e preparado para enfrentar a realidade docente. Obrigado pela exigência, dedicação, amizade e aprendizagens. Obrigado por este ano fantástico.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, João Macedo e Edmundo Bicudo, pela paciência, companheirismos, conversas, críticas, partilha de conhecimentos. Obrigado por estarem neste ano de estágio e por terem sido um marco importante na minha edificação enquanto professor.

À minha família, aos meus pais e irmãos por todo o apoio, respeito e compreensão. Certamente são a razão de quem sou hoje e o porquê de ter investido toda uma vida para aqui chegar.

Aos meus alunos, por serem o marco da minha entrada na profissão e desenvolvimento enquanto professor. Obrigado pelos desafios, aprendizagens e dificuldades criadas, por fazerem deste ano o mais real possível.

Aos professores de Educação Física da Escola Secundária das Laranjeiras, pelas conversas, partilha de conhecimento, disponibilidade e ensinamentos.

Aos professores da Escola Secundária das Laranjeiras, pelo acolhimento e fazerem-me sentir um deles no espaço escolar e sala de professores, pelos intervalos a conversar e partilhar experiências do contexto escolar e fora deste.

A todos os funcionários da Escola Secundária das Laranjeiras e do Complexo Desportivo das Laranjeiras, pela disponibilidade, apoio e por todos os “Bom dia” mesmo quando o dia não era o melhor.

À Irmandade do Raulino, pelo apoio incessante, por suportar as minhas recaídas e por me ajudarem a levantar novamente.

A todos os que diretamente ou indiretamente contribuíram para a minha formação e para que aqui chegasse.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Gráficos	XIII
Índice de Anexos	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
Abreviaturas	XXI
1. Introdução	3
2. À procura de um sonho	9
2.1. Reflexão autobiográfica: A minha análise SWOT	9
2.2. O percurso académico e profissional	11
2.3. Do esperado ao encontrado.....	13
3. Enquadramento do contexto de estágio	21
3.1. O lugar e o espaço formativo do estágio.....	21
3.2. A escola como instituição.....	23
3.2.1. A Escola Cooperante	26
3.3.2. O Departamento de Educação Física e Desporto.....	30
3.3. O núcleo de estágio	31
3.4. A minha turma: o maior desafio	33
4. Ser professor e ser professor de Educação Física.....	39
4.1. (Des)construindo conceções acerca do que é ser professor e do ensino em Educação Física.....	39
4.2. O planeamento como ferramenta de preparação do ato docente	43
4.3. Realização – Passar da teoria à prática.....	51
4.3.1. Criar comprometimento com as regras na e da aula	55
4.3.2. Entre modelos mais centrados no professor e no aluno	57

4.3.2.1. Ensaio Curricular no ensino do Atletismo sob a égide do Modelo de Educação Desportiva: aprendizagem e perceção dos alunos de uma turma do Terceiro Ciclo.....	66
4.3.2.1.1. Resumo	66
4.3.2.1.2. Abstract.....	67
4.3.2.1.3. Introdução	68
4.3.2.1.4. Objetivos	80
4.3.2.1.5. Metodologia	80
4.3.2.1.6. Resultados	87
4.3.2.1.7. Discussão	100
4.3.2.1.8. Conclusões	106
4.3.2.1.9. Referências Bibliográficas	108
4.3.3. Estratégias para envolver os alunos e potenciar a aprendizagem.	110
4.3.4. A comunicação do professor	114
4.3.5. Intervenção no 2º Ciclo – EBI Roberto Ivens	120
4.4. Da preocupação do ensino à preocupação na aprendizagem – indicadores e estratégias da avaliação para a aprendizagem.....	123
5. Atividades do estágio para a escola e para a comunidade	135
5.1. As Atividades de Desporto Escolar	135
5.2. A Direção de Turma	140
5.2.1. Reuniões: espaço de integração, de aprendizagem e de partilha .	142
6. Desenvolvimento Profissional	147
6.1. A reflexão como processo fundamental para a construção do ‘ser professor’	147
6.2. Professor a Tempo Inteiro.....	149
7. Considerações Finais.....	155
Referências Bibliográficas	159

Índice de Figuras

Figura 1 - O paradigma da diferenciação pedagógica.....	130
---	-----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Prática desportiva e motivação/empenho dos alunos para as aulas de EF.....	34
Quadro 2 - Avaliação do 1º período do comportamento, conhecimentos, aptidão física e atividades físicas, segundo os níveis de classificação de 0 a 5.....	35
Quadro 3 - Número de aulas por matéria lecionada no ano letivo 2017/2018.	46
Quadro 4 - Plano da Unidade Didática de Atletismo.	82
Quadro 5 – Categorias a priori da perceção dos alunos sobre as aulas de atletismo.....	86
Quadro 6 - Comparação entre os dados da avaliação diagnóstica e da sumativa.	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise quantitativa às perceções dos alunos na 1ª e na 2ª Entrevista.	87
Gráfico 2 - Apresentação da tarefa no primeiro e no segundo momento.	98
Gráfico 3 - Natureza do feedback nos dois momentos analisados.....	100

Índice de Anexos

Anexo 1 - Estrutura do Plano de Aula.	XXV
Anexo 2 - Guião das 1ª e 2ª Entrevistas.	XXVI
Anexo 3 - Avaliação Diagnóstica e Sumativa da Unidade Didática de Atletismo.	XXVIII

Resumo

A profissão docente além de complexa é exigente, pelo que o estágio profissional em contexto real de ensino é um elemento chave para o estudante aprender a ser professor. O presente documento expõe o percurso de um estudante-estagiário (o autor) que realizou o estágio numa escola da ilha de São Miguel, da Região Autónoma dos Açores, num núcleo de estágio composto por três estudantes-estagiários e dois orientadores (professor cooperante e professor orientador). A elaboração deste relatório assentou em recortes dos acontecimentos marcantes que o estagiário vivenciou na escola e está estruturado em cinco grandes capítulos. O primeiro capítulo aporta uma análise ao percurso pessoal, académico e profissional e as justificações da opção pela profissão de professor de Educação Física. O segundo engloba uma reflexão acerca da importância do estágio, da escola e dos seus intervenientes, enquanto propiciadores da formação inicial do professor. O terceiro apresenta os desafios e transformações no caminho para ser professor, bem como um estudo de investigação-ação desenvolvido na escola, com o objetivo de conhecer a aprendizagem e as perceções dos alunos em relação à aplicação de modelos de ensino centrados no aluno no atletismo. O quarto explana as funções desempenhadas além da componente letiva e a sua relevância para a construção da identidade profissional do estagiário. O quinto e último capítulo, corporiza a temática da reflexão como meio fundamental de (re)construção constante do professor e as atividades realizadas para enobrecer a prática educativa e profissional do estudante-estagiário. No fecho do documento o autor coloca o ano de estágio em retrospectiva, procurando explicitar as transformações e importância que este espaço formativo teve para a sua edificação enquanto profissional da Educação Física e Desporto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO CENTRADOS NO ALUNO; REFLEXÃO; APRENDIZAGEM.

Abstract

The teaching profession is not only complex but also demanding, so the school placement in a real context of teaching is a key element for the student to learn to be a teacher. The present document exposes the school placement of a pre-service teacher (the author) that took place at a school on the island of São Miguel, in the autonomous region of the Azores, in a practicum group composed of three pre-service teachers and two supervisors (cooperating teacher and faculty teacher). The construction of this report was based on clippings of the remarkable events of the pre-service teacher in the school and is structured in five major chapters. The first chapter mirrors an analysis of the personal, academic and professional route and the option justification of being a physical education teacher. The second one encompasses a reflection reflects about the importance of the school placement, and its members, as the facilitators of the initial education of the teacher. The third one relates to the challenges and transformations throughout the path to be a teacher, as well as an action-research study developed during the school placement, with the aim of knowing the learning and perceptions of the students in relation to the application of student centred teaching models in athletics. The fourth chapter explains the functions performed in the school and its relevance to the building of the pre-service teacher professional identity. The fifth and final chapter embodies the importance of reflection as a facilitator to the constant (re)construction of a teacher as well as the activities carried out to ennoble the educational and professional practice of the pre-service teacher. At the closure of the document the author puts the year in retrospect, trying to explain the transformations and importance that this formative space had for his sedition as a professional of Physical Education and Sports.

KEY WORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT CENTERED TEACHING MODELS; REFLECTION; LEARNING.

Abreviaturas

- AD – Avaliação Diagnóstica
AF – Avaliação Formativa
AS – Avaliação Sumativa
CEB – Ciclo do ensino básico
DE – Desporto Escolar
DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto
DOG – Documento de Organização e Gestão
DT – Diretor de Turma
EC – Escola Cooperante
EE – Estudante Estagiário
EED – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
MCJI – Modelo de Competências nos Jogos de Invasão
MEC – Modelo de Estruturação do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PA – Plano de Aula
PAT – Planeamento Anual da Turma
PC – Professor Cooperante
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PO – Professor Orientador
TGfU - Ensino do Jogo para a sua Compreensão
UD – Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) é o lugar por excelência onde o Estudante Estagiário (EE) aprende a profissão docente nos seus vários domínios. Segundo Nóvoa (2009), é neste espaço da formação inicial dentro da profissão que a formação deve ocorrer, sendo o estágio em contexto escolar entendido “(...) como [o] terreno privilegiado de início dessa construção” (Batista & Queirós, 2013, p. 34).

No decurso do EP, o EE defronta um conjunto de dificuldades, derivadas da imprevisibilidade e incerteza do contexto de prática, que contribuem para edificar a sua identidade profissional. Batista (2014, p. 16) entende que a construção da identidade profissional do EE “*resulta de um processo de negociação – reflexão (de si para si) e de comunicação (de si com os outros)*”.

Na chegada à escola, o EE tende a antecipar um percurso que prevê repleto de constrangimentos, isto tendo em conta a natureza e a complexidade do contexto escolar e das suas práticas. No entanto, o estágio é uma fase crucial no início da profissão docente, porquanto o desenvolvimento do “*conhecimento e identidade dos professores*” acontece na prática real de ensino. Por sua vez, é neste contexto real de ensino que se promove a “(...) *construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão*” (Queirós, 2014, p. 70).

Neste entendimento, o EE é confrontado com a necessidade de resolver os problemas vigentes de uma profissão que se caracteriza por ser complexa e que envolve múltiplas dimensões. Face ao exposto, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva possibilita “*ir além do como fazer*”, ser capaz de “*colocar as questões adequadas*” e “*responder ao porquê e para quê*” da sua profissão e ação (Batista & Queirós, 2013, p. 35). Adicionalmente, as vivências, os desafios, as dificuldades, as aprendizagens e as transformações situadas no contexto de estágio possibilitam o reconhecimento dos domínios social e cultural da escola, sendo por isso necessário que o EE promova “*um posicionamento reflexivo e investigativo face à prática profissional, numa perspetiva de auto-formação (...)*” (Queirós, 2014, p. 76).

Uma das características essenciais do EP para a construção do ser professor de Educação Física (EF), assenta na estreita articulação entre a ‘ação teórica’ e a ‘ação prática’ (Queirós, 2014). Face à imprevisibilidade e incerteza presente no EP, o EE deve primar por procurar encontrar soluções para os problemas emergentes não apenas nos construtos teóricos, mas também do experienciado na prática. Tal como refere Bento (1995, p. 51) *“a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”*.

Assim, a experimentação, a inovação, a reflexão crítica, a construção de novos conhecimentos e competências possibilitam o caminho para a edificação de um professor eficaz, que procura dar resposta às necessidades do contexto escolar e educativo. Nesse sentido, a formação caminhará *“(…) por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas, que permitam aos professores apropriar saberes que depois mobilizarão no exercício da sua profissão”* (Batista & Queirós, 2013, p. 40).

O EP, no seu enquadramento institucional, integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é acompanhada por um Professor Cooperante (PC) da Escola Cooperante (EC), que interage e intervém diariamente com o EE e um Professor Orientador (PO), que faz um acompanhamento distante e tem uma intervenção em NE bianual ou trianual.

Neste enquadramento, a construção do presente documento visa refletir os factos mais significativos do percurso de um EE e está estruturado em cinco grandes capítulos. O primeiro capítulo, designado “À procura de um sonho”, espelha uma análise ao percurso pessoal, académico e profissional, assim como as expectativas quanto ao EP. O segundo, “Enquadramento do contexto de estágio”, reflete o EP enquanto espaço do culminar da formação inicial, bem como a caracterização da escola e dos seus intervenientes. O terceiro, intitulado “Ser professor e ser professor de Educação Física”, diz respeito aos desafios e transformações na edificação da profissão docente, bem como o estudo de investigação-ação realizado em contexto de estágio, com o intuito de conhecer

a percepção dos alunos em relação à aplicação de modelos de ensino na modalidade de atletismo. O quarto, “Atividades do estágio para a escola e para a comunidade”, procura identificar o relevo das funções desempenhadas além da componente letiva para a construção da identidade profissional. O quinto e último capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, corporiza a importância da reflexão como meio de (re)construção constante do professor e as atividades realizadas com o intuito de enobrecer a prática educativa e profissional do EE.

O fecho deste documento coloca o ano de estágio em retrospectiva, procurando explicitar as transformações e importância que este espaço formativo teve para a sua edificação enquanto profissional da EF e Desporto.

2. À procura de um sonho

2. À procura de um sonho

2.1. Reflexão autobiográfica: A minha análise SWOT

A presente reflexão teve por base os pressupostos de uma análise SWOT¹, a qual serviu de mote para retirar ilações e definir estratégias para o ano de estágio. Nesta tipologia de análise, face aos pontos fortes e fracos do indivíduo, das oportunidades e ameaças emergentes, procura-se, assim, melhorar o desempenho consoante os elementos identificados.

A nível pessoal, considero-me uma pessoa acessível e de fácil integração, alegre e divertida. Contudo, não dou muita confiança a quem considero que não devo, visto necessitar do meu próprio espaço físico e mental. A expressão oral é um aspeto que desenvolvi ao longo do meu percurso escolar, académico e desportivo, muito devido à participação no clube de Teatro escolar, bem como por ter assumido papéis de liderança ativa enquanto atleta e nos eventos que organizei e dinamizei enquanto aluno do ensino secundário. Nestas vivências, a interação com outros indivíduos foi uma constante. Tomando como referência este conjunto de características, considero que tenho perfil para assumir o papel de líder, pois gosto de servir de exemplo e de ajudar as outras pessoas a acompanhar o processo de aprendizagem, melhorando as suas competências.

Durante a infância, pratiquei apaixonadamente atividade física desportiva e outras atividades de exploração da natureza, nomeadamente, escalada, rapel e caminhada em trilhos. A vontade e esforço para ser o melhor possível no que fazia, tanto nas atividades de lazer e recreativas, como nas aulas de EF, era um fator marcante. Todavia, com o passar dos anos, dediquei menos tempo a este tipo de atividades, passando a despender tempo em práticas sedentárias na minha habitação, nomeadamente, os videojogos.

Considerando os elementos anteriores como os pontos fortes, seguem-se agora os fracos. não obstante ouvir o que as outras pessoas têm a dizer, por vezes, sou um pouco teimoso e tomo algumas decisões menos adequadas. A paciência tem sido um aspeto que melhorei ao longo dos anos, com o intuito de

¹ In Cebola (2017, p. 52), “A análise SWOT é uma ferramenta que permite o cruzamento entre os resultados da avaliação dos recursos do indivíduo (interna) com as características do ambiente em que este atua (externa).”

melhorar a tomada de decisão. Apesar da minha expressão verbal e oral em situação de treino e ensino ser um elemento que considero positivo, tenho consciência que tenho de melhorar a capacidade de selecionar o que transmito, isto é, a instrução deve ser cuidada e sucinta, requerendo mais e melhor preparação.

Ainda na senda da análise dos pontos fortes e fracos, e recuando ao 8º ano de escolaridade, recordo que foi neste ano que surgiu uma oportunidade que acabou por orientar o meu percurso estudantil, desportivo e académico. Por questões de bem-estar físico, mental e psicológico, assim como pelo fator afetivo e social, iniciei o meu envolvimento com o desporto federado, na modalidade de Basquetebol. Todavia, nesta altura, como adolescente, apresentava algumas dificuldades motoras derivadas do peso acima do normal. Esta característica, fez com que no primeiro ano como atleta a minha participação nos jogos tenha sido parca, porque as minhas capacidades motoras não correspondiam às desejadas pelo treinador. Fruto desta vivência, a minha atitude foi de ser mais rigoroso no treino e em procurar fazer mais e ser melhor do que os outros. Os objetivos que perseguia era o de ser convocado para os jogos e ser membro do cinco inicial, isto é, dos atletas que mais influenciavam e eram necessários para a equipa. E assim o fiz: no segundo jogo da época seguinte, entrei no final do 2º período para substituir um colega lesionado e a magia aconteceu. Ao intervalo, em pouco mais que 12 minutos, já contava com 10 pontos na conta pessoal. Este foi certamente um jogo de sonho, que fez com que o treinador notasse a minha dedicação e consequente evolução, levando-o, a partir daí, progressivamente, a colocar-me no 5 inicial.

Assim, a prática de desporto levou-me à experimentação do sucesso, pois foi a primeira vez que alcancei um objetivo, contribuindo para definir traços da minha personalidade, nomeadamente a perseverança em ultrapassar as dificuldades que surgem tanto no âmbito pessoal como social, a procura de estratégias e soluções para atingir os meus objetivos. Considero esta aquisição de competências fulcral para o meu percurso escolar e académico, porquanto possibilitou enraizar a minha ligação ao desporto e promover o gosto pelo ensino de conteúdos específicos da área do desporto. Por outro lado, esta aventura

promoveu a perseverança em atingir os meus objetivos, em que procurava numa fase inicial o bem-estar físico, mental e psicológico, para, de seguida, procurar a superação e a transcendência.

Este sou eu, de nome Rodrigo Miguel Costa Rego, nascido num dos meses mais quentes do ano, a 21 de julho de 1994 no concelho de Ponta Delgada situado na ilha de São Miguel, Açores. Residi na freguesia do Rosário, concelho e atual cidade de Lagoa, local de várias valências, passível de proporcionar diversas experiências no quotidiano e considerado dos concelhos mais desenvolvidos da ilha.

2.2. O percurso académico e profissional

O meu percurso académico iniciou-se na Escola Básica e Integrada de Lagoa, especificamente na Escola Básica 1/JI Dr. Francisco Carreiro da Costa e na Escola Básica 2,3 Padre João José do Amaral, onde frequentei o 1º ciclo do ensino básico (CEB) e o 2º CEB, respetivamente. A escola que se seguiu foi a Secundária de Lagoa, na qual frequentei o 3º CEB e o ensino secundário.

Quando comecei a perspetivar o meu futuro, consultei alguns professores e apresentei-lhes o meu sonho e intenção: ser professor de EF. Uma das pessoas que mais me motivou e orientou neste sonho, foi o professor Luís Sousa, também docente de EF e que me acompanhou no percurso do ensino secundário, no Curso Tecnológico de Desporto. Este também fez perceber as condições necessárias para concorrer ao Ensino Superior e os vários fatores inerentes. Não obstante saber o que queria e o que tinha de fazer, não tinha a possibilidade económica para sair da ilha e estudar no continente. Face a este facto, pensei acerca do que fazer para conseguir concretizar o sonho de ser professor de EF. A decisão foi trabalhar. Assim, paralelamente ao estudo, trabalhei no McDonald's a partir de 1 de agosto de 2011 e no projeto Estagiar T a partir de janeiro de 2013, numa empresa municipal de organização e dinamização de eventos e gestão de instalações desportivas, trabalhando nestes dois estabelecimentos de janeiro a setembro de 2013.

Entrar no mercado de trabalho enquanto frequentava o 12º ano de escolaridade para, por fim, conseguir efetivar o meu sonho, fez-me entender a

importância do foco em organizar e gerir a minha vida pessoal e económica. Ligando esta atitude perseverante à capacidade de superação e transcendência desenvolvida na minha ligação do desporto, permitiram que estivesse preparado para manter o foco no rumo a seguir para, assim, conseguir ingressar e sustentar a entrada no ensino superior.

Foi assim que em 2013 fiquei colocado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, na licenciatura em Ciências do Desporto, conseguindo atingir o meu objetivo e sonho. Esta conquista resultou num misto de emoções e de realização pessoal. No meu 2º ano, escolhi a metodologia de Basquetebol, visto pretender explorar a pedagogia e metodologia do treino desportivo. No 3º ano, realizei o centro de treino desportivo da metodologia de Basquetebol na Dragon Force – Futebol Clube Porto, no escalão de sub-12 como treinador adjunto, sendo este um momento de formação e aprendizagem muito enriquecedor, pelo contato com treinadores de renome nacional e internacional.

Ainda na licenciatura, com as diversas vivências, alterei a ideia inicial que levava de querer ser professor, dado o confronto com as atuais restrições no seio educativo, assim como, do contato com outras opções e ideologias, optando por colocar como primeira opção o Mestrado em Gestão Desportiva. Todavia não fui colocado. Assim sendo, prossegui a via do ensino, com o intuito de desenvolver mais competências como profissional do Desporto e, neste caso, no âmbito do ensino da disciplina de EF.

Nos últimos três anos embarquei em diversos projetos, com o intuito de desenvolver competências tanto a nível do treino desportivo, como da prática pedagógica, nomeadamente na época desportiva 2016/2017, em que fui treinador principal do escalão de sub12 mistos na Dragon Force – Futebol Clube Porto. Ao longo deste ano de estágio, dei continuidade a este investimento e estive envolvido em vários projetos em São Miguel, designadamente, como treinador adjunto de sub12 femininos, de sub18 masculinos e treinador adjunto da Seleção de São Miguel e dos Açores no escalão de sub16 masculinos. Face a estas vivências, procurei adquirir novos conhecimentos através do contato com realidades e ideologias úteis para o crescimento enquanto profissional da EF e desporto. Não obstante a aquisição de novos conhecimentos, considero que

desenvolvi a capacidade de organizar e gerir o tempo, visto ter trabalhado enquanto estudava, o que impôs a definição de estratégias de gestão e de organização do tempo, de forma a obter o melhor rendimento possível nas tarefas que desempenhei. Esta é a minha ideologia de carreira profissional, exercer funções como docente enquanto sou treinador de basquetebol ou preparador físico em ginásios e academias. Portanto, enquadro estas experiências como relevantes para o desenvolvimento de competência como profissional da EF e desporto.

Estas características pessoais enunciadas resultaram das vivências desportivas, da convivência com as pessoas com quem me cruzei ao longo do meu percurso e da experiência de estudar longe de casa, algo que me fez crescer enquanto pessoa e profissional.

2.3. Do esperado ao encontrado

A notícia de entrada na escola em Ponta Delgada veio confirmar o expectável, isto tendo em conta esta ser a única escola para a realização do estágio profissional na ilha de São Miguel. Todavia, inquietava-me saber com quem iria partilhar esta experiência de estágio, porque no meu ano não existia nenhum aluno dos Açores com intenção de realizar o estágio nesta escola.

Independentemente de quem fossem os elementos colocados comigo nesta escola, esperava que marcássemos positivamente a nossa passagem na escola, ou seja, que dessemos ênfase aos princípios da prática docente com base na competência, no profissionalismo e na procura da aprendizagem. Ainda neste contexto, perspetivava uma relação de entreatajuda, frontalidade, honestidade e partilha de conhecimentos no estágio, com o intuito de desenvolvermos a nossa identidade profissional e pessoal, enquanto docentes recetivos ao crescimento e desenvolvimento em grupo e individual.

Outro elemento deste núcleo que aguardava conhecer, era o PC, pois como referem Albuquerque et al. (2005) e Silva (2015), o PC facilita a adaptação e desenvolvimento das vivências dos EE. Neste sentido, desejava alguém com gosto pela profissão docente e pela função da orientação, comprometido, competente, exigente, honesto, crítico e disponível. Face a este facto, visionava

uma relação de reciprocidade, isto é, responsabilizava-me em desempenhar as minhas funções enquanto EE e expectava o seu acompanhamento de forma a preparar-me para a profissão docente na sua plenitude. Em suma, expectava que o seu auxílio e acompanhamento possibilitasse alcançar os meus objetivos, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal.

No que concerne ao PO, esperava os mesmos valores de disponibilidade e profissionalismo mencionados no PC. Contemplando a distância física, desejava encontrar acompanhamento e disponibilidade, com o intuito de contribuir efetivamente para o meu crescimento e aprendizagem. Esperava o seu acompanhamento e conselhos para o desenvolvimento do meu estudo de investigação-ação e relatório, contribuindo com os seus saberes e experiências para a construção de um documento que refletisse o meu ano de estágio.

Quanto ao Departamento de EF e Desporto (DEFD) desejava abertura à ajuda e colaboração no processo de integração nas dinâmicas de organização e trabalho do seu grupo e no meio escolar. Um grupo aberto à partilha, para a troca de ideias, história e vivências.

Relativamente à restante comunidade educativa, expectava alguma relação positiva com o valor atribuído à EF e ao Desporto, pelo facto de esta ser uma escola de referência regional quanto às suas instalações desportivas.

No que concerne à escola, esperava que me recebesse e reconhecesse como EE com uma dinâmica ativa, com novos conhecimentos e ideias que trazia. Numa fase inicial, a minha ligação com o ambiente e meio escolar era distinto do que alcancei, pois, gradualmente, passei a procurar marcar presença assídua e ativa no espaço escolar, na procura de conhecer e compreender a comunidade educativa em que estava integrado. Deste modo, revejo-me nas palavras de Nóvoa (2009, p. 3), quando este refere que *“É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”*. Neste quadro, rapidamente percecionei que ser professor vai muito além da prática pedagógica e da lecionação das aulas, implicando também ter um papel ativo no ambiente escolar, na interação com os procedimentos e normas de interação com os alunos, com os órgãos de gestão e administração e com os outros professores.

Enfim, tornar esta experiência a mais enriquecedora e real possível, de maneira que vivenciasse a profissão docente na sua magnitude.

Ao perspetivar os diversos objetivos traçados a nível pessoal e profissional para este ano, visionava concluir o percurso de formação académica, com total entrega para os atingir, sendo para isso crucial, como refere Nóvoa (2009, p. 3)“(...) *compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes*”. De tal modo que relativamente à experiência de ser EE, numa fase inicial, estava muito entusiasmado em querer aprender a ser professor e colocar em prática os conhecimentos e competências da minha formação inicial. Encarava o estágio como um período crítico no desenvolvimento do ser professor, porque, tal como defende Webster (2011), as crenças pré-estabelecidas sobre a docência enquanto aluno tendem a ser robustas e resistentes à mudança que a formação de professores se esforça para catalisar e nutrir. Neste entendimento, procurei, assim, passar por um processo de desenvolvimento que me levasse na direção de um docente completo e preparado para desempenhar a profissão.

Ao olhar sobre o EP, perspetivava um processo complexo de aprendizagem, porquanto iria colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial relativos às matérias de ensino, por outras palavras, chegara o momento de passar da teoria à prática em contexto real de prática pedagógica. Desde o início do processo, percebi que a exigência do ano estágio seria elevada, de maneira que ser professor comporta muito mais do que dominar e lecionar matérias de ensino, de tal modo que ficou claro que esta era a fase de ligação da teoria à prática e da formação à profissão, fundamental no processo de aprender a ser professor. Apesar do primeiro período ser o momento de charneira entre as conceções que trazia e a realidade, o dito choque com a realidade foi sentido, designadamente na identificação do papel do professor no meio escolar, na contextualização do conhecimento ao espaço escolar e na interpretação atual da relação teoria prática. Não obstante este choque, as dificuldades e problemas foram ultrapassados. Certamente que as experiências profissionais e académicas vivenciadas ao longo da formação inicial tiveram importância nos primeiros contatos com a realidade escolar, pois, como

advogam Ashy e Humphries (citados por Webster, 2011), cursos com experiências de ensino, observação dos colegas e feedbacks do professor, permitem desenvolver uma melhor compreensão e atitudes mais positivas em relação à EF.

Inicialmente, as dificuldades sentidas centravam-se na organização e gestão das dinâmicas da aula, nos vários níveis do planeamento e no desencadear da integração dos alunos através da minha instrução. Como atesta Webster (2011) é importante o confronto com experiências na educação que nos desafiem a reexaminar as crenças sobre o ensino que desenvolvemos através das experiências a nível pessoal e académico. Neste âmbito, refleti acerca de estratégias a utilizar para potenciar a aprendizagem e envolver os alunos, porquanto o estágio, tal como refere no regulamento, pretende promover vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional².

Face a estes argumentos, entendi a importância do professor reflexivo, que deve analisar, refletir e saber justificar as suas decisões e ações, sendo esta uma das tarefas que levam ao desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas². Neste entendimento, o processo de reflexão comportava as seguintes fases: a identificação dos erros, das suas causas e procura de soluções pela implementação de estratégias distintas. Este processo permitiu desenvolver competências no âmbito da didática e da pedagogia, assim como nos vários níveis de planeamento, na prática pedagógica e na abordagem à aula.

Portanto, com a realização do EP, pretendia desenvolver a minha identidade profissional, não só no que diz respeito à prática pedagógica, mas também nas questões relacionadas com o envolvimento escolar, designadamente, as características e as funções da direção de turma, a participação nas reuniões de departamento e de diretores de turma, nas quais procurei entender o seu funcionamento e atuação. Assim, considero que a profissão docente engloba funções e papéis de envolvimento direto e indireto com os alunos igualmente importantes, tais como acompanhar o percurso e sucesso escolar dos aprendizes, contribuir para um ambiente acolhedor nos espaços comuns da escola, diminuir situações de indisciplina e de comportamentos inadequados no

² Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2017/2018.

espaço escolar. Face a estas referências, os professores não podem cingir a sua atuação apenas ao espaço de aula, isto é, à sua prática pedagógica, porque a escola contempla espaços comuns, como a biblioteca e a sala de estudo, entre outros, nos quais o professor deve procurar fazer sentir a sua presença nesses espaços, através da interação com os alunos e da intervenção sobre possíveis situações de indisciplina.

3. Enquadramento do contexto de estágio

3. Enquadramento do contexto de estágio

3.1. O lugar e o espaço formativo do estágio

A reforma do ensino superior resultante do processo de Bolonha aportou um novo sentido à formação de professores, pela “*passagem do paradigma centrado no conhecimento, para um centrado na aquisição de competências (...)*” (Batista & Queirós, 2013, p. 34). Neste novo quadro, a formação inicial de professores passou a enfrentar alguns riscos associados “*à mera qualificação (...), sem assegurar o desenvolvimento de competências pessoais, de carácter transversal*” (Batista & Queirós, 2013, p. 34).

As instituições de formação procuraram responder aos desafios colocados por Bolonha de forma distinta, a FADEUP não fugiu à regra e o esforço foi no sentido de procurar garantir uma formação de qualidade, tendo por isso mantido a componente de formação profissional (estágio profissional) com a mesma configuração – um ano letivo completo na escola, com turmas reais.

O regulamento do EP³ da FADEUP foi elaborado com base nas diretrizes legais do Decreto-lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Estas orientações permitem uniformizar os estágios e assumem-se como um guião para o funcionamento das atividades do EE. Por sua vez, as normas orientadoras do EP² indicam-nos que a sua realização procura a integração na vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, promovendo competências profissionais de um docente crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Através deste contexto é dada a possibilidade aos estudantes de aplicarem os conhecimentos adquiridos no percurso académico e profissional e de iniciar o desenvolvimento profissional como professores. Tal como está escrito nas normas, o EP é “*um projeto de formação de estudantes, onde se pretende a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar*” (p. 3)². Assim, o ano de estágio permite construir e consolidar

³ Regulamento da Unidade Curricular do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovado no ano letivo 2017/2018.

um conjunto de destrezas, de atitudes, sobretudo, de saberes práticos essenciais para a prática da profissão (Queirós, 2014), o que nos possibilitará descobri-la na sua plenitude. Esta descoberta é acompanhada e orientada diariamente com professores experientes, de forma a que o desempenho na atividade de ensino permita aos futuros professores interpretar e perceber a cultura escolar nos seus vários domínios, designadamente “(...) *as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica*” (Batista & Queirós, 2013, p. 33).

Face a este entendimento, a realização do estágio requer do EE uma predisposição para imergir neste processo de aprendizagem, pois, tal como defende Queirós (2014, p. 69), o EP é um “(...) *momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar os profissionais ao longo de sua carreira*”. Deste modo, revejo-me nesta afirmação, porquanto a efetivação dos construtos teóricos adquiridos na licenciatura e mestrado terem decorrido de forma contextualizada com a prática. As responsabilidades que assumimos enquanto EE, no decurso do estágio, possibilitou-nos o desenvolvimento de competências para uma prática pedagógica eficaz. Tal como indicam Batista e Queirós (2015, p. 33), é no estágio que se aprende a “(...) *cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas (...)*”.

O EP deve suscitar a geração de novos conhecimentos e competências no contato com vários docentes e com todos os papéis que estes assumem na profissão. Tal como refere Nóvoa (2009, p. 1), o EP “(...) *deve assumir uma forte componente praxica (...), passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (...)*”. O autor refere ainda que é importante no decurso do estágio desenvolver competências na dimensão pessoal da profissão, no trabalho em equipa e na participação efetiva no espaço escolar, fomentando a capacidade de reflexão crítica do EE.

De facto, a intervenção em contexto real de ensino em espaço de aula e em toda a intervenção na escola enquanto professor, suscita o desenvolvimento

integral do EE através do confronto com problemas, questionamentos e dúvidas oriundas da prática profissional. Neste sentido, urge que o EE se muna de conhecimentos e habilidades, de modo a que desenvolva capacidades para mobilizar essas competências “(...) *face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica*” (Batista & Queirós, 2013, p. 36).

3.2. A escola como instituição

Quando penso na palavra escola, recordo-me do percurso escolar realizado e do número sem fim de horas que passei nesta tipologia de estabelecimentos. No entanto, apenas no final deste percurso reconheci o valor e importância deste espaço para a minha formação e crescimento enquanto indivíduo. Agora, ao passar para o outro lado da sala de aula, descobri a importância que a escola apresenta em determinados aspetos do desenvolvimento humano.

Certamente que a “*escola é o primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, é basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida*” (Virões, 2013, p. 32). Deste modo, a escola é o lugar por excelência onde ocorrem as primeiras vivências com a sociedade, o que faz com que esta desempenhe um papel crucial na aprendizagem e aquisição de valores pelo aluno.

Não obstante este entendimento, segundo Canário (2005, p. 62), a escola atual está fundada “*em valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social*”. De tal modo que, no entendimento do mesmo autor, a relação professor-aluno baseia-se no princípio de “*revelação*” em que “*o mestre que sabe ensina ao aluno ignorante*” e no princípio de “*cumulatividade (aprende-se acumulando informações)*” (p. 69). Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem provém do professor, enquanto o aluno assume o papel de recetor.

Neste sentido, o autor enquadra a escola atual como uma “*escola das incertezas*”, afirmando que esta perdeu no “*último quarto de século, (...) legitimidade e conseqüente emergência de um Estado “mínimo” ou “modesto*”

(p. 63). Face a este entendimento, urge que a escola redefina a visão atual exacerbada sobre o foco nos conhecimentos, “(...) *demasiado centrada em resultados de exames nacionais e em objetivos instrumentais, restringindo, marcadamente, a ação educativa*” (Batista & Queirós, 2015, p. 31). A título de exemplo relato um episódio passado no contexto do clube:

A 27 de maio de 2018, em conversa com as minhas atletas sobre as classificações que estavam a obter nos testes de avaliação na escola, questionei uma, que tinha obtido uma classificação elevada no teste de História, acerca do que tinha efetivamente aprendido com a realização do teste. A atleta perante a questão respondeu que não sabia o que realmente tinha aprendido, até porque não tinha estudado suficientemente para aprender.

Este episódio fez-me pensar sobre o rumo que a escola está a seguir, em que a escola se preocupa em demasia, se não quase em exclusivo, com os resultados, com as médias e com os exames, em detrimento da aprendizagem de valores, de conhecimentos e da forma como se avaliam as aquisições.

De facto, a escola é o local onde se adquirem competências e valores. Contudo, as escolas estão marcadas por práticas que assentam na reprodução, na recordação, numa abordagem em que o errar equivale à descredibilização. No entendimento de Canário (2005, p. 69), esta é uma aprendizagem “(...) *pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas*”.

No seguimento destas ideias, a disciplina de EF enfrentou e enfrenta desafios que contribuíram para a descredibilização e desvalorização da sua importância para o percurso escolar dos alunos. No dia 5 de julho de 2012, foi aprovado em Decreto-Lei nº139/2012 que a disciplina de EF perderia a sua paridade em relação às restantes disciplinas do currículo, nomeadamente por retirar a sua classificação para o cálculo da média do Ensino Secundário e de

acesso ao Ensino Superior e, ainda, pela redução da carga horária semanal da disciplina no 3º CEB, retirando-lhe o estatuto de disciplina autónoma no respetivo ciclo de ensino.

Face a este acontecimento, a CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física) e a SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) atuaram articuladamente no combate a estas decisões. No entanto, apenas em 2016 começaram a surgir resultados, isto após o reconhecimento da necessidade de reverter esta situação por parte das entidades governamentais. Neste percurso, o COP (Comité Olímpico de Portugal), a CNAPEF e o SPEF assinaram uma posição conjunta onde realçavam que a EF deveria ser considerada em paridade com as restantes disciplinas do currículo nacional e contar para efeitos de cálculo da média do Ensino Secundário e de acesso ao Ensino Superior.

Não obstante o conjunto de ações, a promulgação do novo Decreto-Lei apenas ocorreu recentemente, em junho de 2018, onde se repõe a paridade da disciplina e da sua autonomia. Adicionalmente, a este processo de revalorização da EF, desde o ano letivo 2016/2017 que se tem assistido à implementação das provas de aferição - área da Expressão e Educação Físico-Motora do 2ºano do 1º CEB (anos letivos 2016/17 e 2017/18) e de, EF no 8ºano do 3º CEB (ano letivo 2017/18) -, com o intuito de recolher dados que permitam retirar ilações sobre as necessidades atuais no ensino da EF⁴.

Neste contexto de revalorização da EF, Batista e Queirós (2015, p. 39), ao se reportarem ao ensino da EF, afirmam que esta deve ser vista “(...) *enquanto prática sociocultural com influência no processo de construção da cidadania dos indivíduos (...), possibilita o aumento do repertório de conhecimentos/habilidades, bem como a compreensão e a reflexão sobre a cultura corporal, reunindo um vasto património da cultura desportivo/motora*”. Para tal, é crucial que a escola e os professores redefinam o entendimento da disciplina de EF, com o intuito de “*atender à contextualização cultural*” (Batista &

⁴ Informações retiradas das intervenções da SPEF (Nuno Ferro) e do CNAPEF (Avelino Azevedo) na audição conjunta na Comissão da Educação e Ciência da Assembleia da República em 20 março de 2018. Consultado a 21 de junho de 2018, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u8DpCxM9YsQ&t=1034s>.

Queirós, 2015, p. 32). Neste âmbito, o professor deve ser o principal responsável na execução deste processo, por ser, não raramente, a referência para o aluno, a entidade que valoriza, transmite e controla a aquisição de competências e de valores desportivos e sociais.

Em suma, face ao atual currículo “(...) *esvaziado da componente experimental e das áreas de aplicação (...)*” (Batista & Queirós, 2015, p. 31) é fundamental interpretar a forma como estamos a formar os indivíduos e, a partir daí, repensar as dinâmicas escolares que devem estruturar-se em objetivos centrados nos alunos, em que os professores estejam focados e preparados para assumir o papel de facilitadores da aprendizagem. Nesse quadro, a escola desempenhará o seu papel na sociedade, de forma mais adequada, enquanto formadora de indivíduos, fomentando um processo de aprendizagem que advém do investimento que cada indivíduo emprega na sua formação (Canário, 2005). Se assim não for, está-se a “(...) [colocar] *em risco o lugar que pertence à educação nos currículos escolares*” (Batista & Queirós, 2015, p. 31).

3.2.1. A Escola Cooperante

A EC faz parte da rede de escolas da Região Autónoma dos Açores e situa-se na freguesia de São Pedro, concelho de Ponta Delgada.

A escola apresenta uma estrutura tradicional, equipada com as habituais redes que circundam o espaço e os portões que “barram” o acesso à escola. De realçar que em 2000, a EC foi galardoada com o prémio de excelência pela OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico), dadas as condições técnico-funcionais e as suas características arquitetónicas.

Em termos de espaços escolares, a escola apresenta uma diversificada oferta de apoio à ação educativa, servindo as necessidades e inquietações dos alunos e dos professores. Adicionalmente, está em funcionamento um núcleo de Educação Especial, um Serviço de Psicologia, os cursos de PROFIJ, o Programa Oportunidade e a Equipa de Saúde Escolar.

A oferta educativa promove a receção de alunos no ensino regular (3º ciclo e secundário), ensino profissional (secundário) e PROFIJ. Ainda conta com ensino especial, nomeadamente, pré-profissionalizante, despiste e orientação

vocacional e programa ocupacional. Desta forma, a escola conta com 757 estudantes a frequentar as suas instalações.

De forma a dar resposta às necessidades da EF e do Desporto, a EC usufrui de um espaço multifuncional com dois polos anexados, o estabelecimento escolar e um complexo desportivo, gerido pelo Serviço de Desporto de São Miguel. Este espaço integra diferentes espaços e equipamentos desportivos, com condições favoráveis para a prática desportiva. Assim, expectava poder desenvolver a atividade pedagógica nestas instalações, pela diversificação de espaços desportivos que permitem a lecionação de um grupo alargado de disciplinas da EF. Assim, a sua riqueza é constituída por: i) um pavilhão desportivo, com as dimensões 44x22 metros, com ar condicionado e bancada, utilizado maioritariamente para as modalidades coletivas e badminton; ii) uma sala de ginástica, com as dimensões de 21x21 metros, equipada para a prática de ginástica de aparelhos, solo e acrobática; iii) uma sala de judo, com as dimensões de 12x12 metros, que também permite a realização da ginástica acrobática; iv) uma piscina de 25 metros com água aquecida, ar condicionado e bancada, que permite a lecionação das várias técnicas de natação; v) um polidesportivo exterior, com 2 campos 40x20m, em piso de relva sintética, utilizado maioritariamente para a prática do andebol e futebol; vi) uma pista de atletismo, com 6 corredores, caixa de areia para saltos, e zona de lançamentos e, por fim vi) uma sala de treino físico equipada com material de musculação e de treino físico e funcional.

De realçar que a utilização destes espaços respeita o roulement de organização das instalações desportiva, que permite, por um lado, acolher uma turma em cada um dos espaços, sem a necessidade de partilha. Por outro, prevê a realização da aula se não for possível realizá-la nos espaços exteriores, com atribuição da sala de treino físico ou a um terço do pavilhão.

De acordo com os objetivos gerais explanados no Plano Anual de Atividades da EC, pretende-se *“incentivar uma atitude pessoal e profissional positiva por parte do pessoal docente e não docente, nomeadamente no que respeita a*

relações interpessoais, assiduidade e pontualidade, reforçando o respetivo prestígio dos alunos e dos encarregados de educação” (p. 2)⁵.

Nesse sentido, relativamente à classe profissional docente, estes estão organizados e distribuídos por oito departamentos curriculares, designadamente: 1) Departamento de Ciências Físico-Químicas e Geográficas; 2) Departamento de Artes e Tecnologias; 3) Departamento de Ciências Naturais; 4) Departamento de Ciências Sociais e Humanas; 5) Departamento de Educação Física e Desporto; 6) Departamento de Línguas Germânicas; 7) Departamento de Línguas Românicas; 8) Departamento de Matemática.

Neste espaço escolar, deparei-me com professores de uma vasta experiência, professores motivados e focados em satisfazer as necessidades educativas da escola, assim como também me deparei com professores acomodados e pouco motivados no desempenho das suas funções. Os diferentes perfis, por vezes, obstam a que tanto o professor como o aluno assumam o seu papel na formação de *“comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo”* (Canário, 2005, p. 76), tão importantes ao desenvolvimento da comunidade escolar.

Neste sentido, Popper, citado por Canário (2005, p. 74) refere que a *“infelicidade”* desta classe profissional não é apenas visível no panorama nacional, pelo que os *“professores estão, de algum modo, prisioneiros da escola e profundamente infelizes por não poderem sair”*. Não obstante esperar deparar-me com professores com vários níveis de interesse e motivação, o importante seria retirar ilações de todos eles, com o intuito de delinear a minha postura e identidade enquanto docente.

O Projeto Educativo da Escola (PEE)⁶ materializa os problemas vigentes na escola, nomeadamente, no foro da indisciplina, da falta de valores e de assiduidade, assim como nos parcos resultados escolares pelos alunos. De forma geral, a EC enfrenta uma luta na obtenção de resultados escolares. Para tal, urge combater os problemas acima indicados, sensibilizando os alunos para a importância da cultura escolar, da frequência das salas de estudo e para a

⁵ Plano Anual de Atividades da EC para o ano letivo 2017/2018.

⁶ Projeto Educativo da Escola Cooperante para o ano letivo 2017/2018.

criação de métodos e rotinas de estudo. Tal como explana o PEE, é crucial “*esclarecer os alunos e os encarregados de educação de que estudar é um dos primeiros deveres apresentados no Estatuto do Aluno (DLR n.º 12/2013/A – art. 25º, alínea d)*” (p.41)⁵.

Face aos vários níveis de interesse e motivação apresentados pelos professores e alunos, importa que tanto o professor como o aluno invistam no desempenho das suas funções. Tal como afirma Canário (2005, p. 74) “*enquanto um grande número de professores permanecerem amargos, tornarão as crianças amargas e infelizes*”.

O outro grupo de profissionais da comunidade escolar, o corpo não docente, na minha opinião, é tão importante quanto os referidos anteriormente. Nas palavras de Torres (2008, p. 64), face às características próprias da organização escolar, há que perspetivar também o papel destes “*atores sociais (...) [que desempenham] distintos papéis e funções*” na transmissão da cultura escolar. A sua importância ganha relevo na dinâmica escolar, porquanto são estes que mais convivem com os alunos fora da sala de aula e nos espaços comuns da escola. Deste modo, considero que a intervenção na área dos valores a fomentar na escola (já indicados neste documento) também passa por eles. A sua intervenção nos espaços comuns, apelando ao cumprimento de regras e sociabilidade necessária às relações humanas, é central à edificação do espaço educativo.

Torres (2008, p. 65), reforça esta valorização do pessoal não-docente, referindo que estes agentes também desempenham um papel fundamental na cultura escolar, tendo em conta o “*tempo relativamente longo proporcionado pela convivência e pela interação dos atores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados individuais e coletivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional*”. Assim, a formação profissional do pessoal não docente parece-me uma prioridade para a organização escolar, com o intuito de valorizar e credibilizar esta profissão e inculcar responsabilidade e prestação de deveres a estes profissionais. Como

consequência, espera-se uma melhoria da qualidade do funcionamento e harmonia das ações na escola.

De modo geral, numa fase inicial tinha uma ideia errada acerca da escola e dos seus alunos, em resultado de informações que tinha acerca daquela comunidade escolar. No entanto, esta surpreendeu-me pela positiva nos vários domínios, porquanto percecionei elementos de uma escola preparada e equipada para dar resposta às necessidades dos seus alunos e, conseqüentemente, da sociedade onde se insere.

3.3.2. O Departamento de Educação Física e Desporto

O grupo de docentes de EF é constituído por treze professores e três EE. Este grupo apresenta um amplo campo de experiência na lecionação da EF e no desporto federado, tornando-se, assim, uma referência neste processo de aprendizagem da profissão docente. De forma mais específica, existem professores com experiência no basquetebol, no futebol, no atletismo, na natação, no voleibol e na ginástica. Relativamente à sua intervenção na disciplina de EF, apresentam maioritariamente modelos de ensino diretivos, enquanto um número mais reduzido recorre a modelos de ensino em que o papel do aluno é preponderante para o processo de ensino-aprendizagem. Em paralelo, existem professores com conceções distintas relativos ao ensino da EF, dado que alguns se centram mais na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de valores de cidadania, enquanto outros direcionam mais a sua intervenção para a promoção de resultados do foro desportivo.

No que concerne à sua motivação para a disciplina, deparamo-nos, na sua maioria, com professores interessados e focados em responder às necessidades dos alunos. De certo modo, sedentos pela atividade e organização da disciplina de EF, com a capacidade de partilhar conhecimento e prontamente cooperar com os restantes colegas.

A organização deste grupo também advém da existência de um Documento de Organização e Gestão (DOG) do DEFD, que estabelece as normas gerais e os procedimentos de funcionamento da disciplina de EF e do desporto escolar (DE), em articulação com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

O documento, explana ainda questões relacionadas com as opções de organização curricular a serem cumpridas por todos os professores no que se refere às modalidades nos vários níveis de ensino, bem como a definição da bateria de testes de aptidão física, as atividades de enriquecimento curricular e as regras gerais das aulas de EF. Apesar da existência de convergências nas diretrizes do documento, o grupo de professores procura agir de acordo com os princípios implícitos no DOG.

Deste modo, e no meu ponto de vista, o modo como o DOG está estruturado garante igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e ajuda o professor recém-chegado a enquadrar-se na cultura escolar da EF, pela definição das opções de organização curricular, no tocante às modalidades, aos testes de aptidão física, ao formato de avaliação e à sua transformação em classificação, nos vários níveis de ensino.

3.3. O núcleo de estágio

Quando sou confrontado com uma realidade nova que implica uma constante partilha e construção de conhecimento com outros indivíduos, tendo a resistir a entrar nesse processo. De facto, foi o que aconteceu, mas rapidamente percecionei a importância de interagir com este grupo no ano de estágio. Assim, o nosso núcleo de estágio (NE) era constituído por mim, mais um colega oriundo da FADEUP, outro da Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ambos naturais da ilha de São Miguel, e pelo PC, natural da ilha do Faial.

O confronto com a realidade no início do ano letivo e das aulas, aportou o aparecimento de dificuldades e, de facto, a partilha e comunicação ativa com os meus colegas do núcleo demonstrou ser um aspeto fulcral no desenvolvimento de competências, levando a rever-me nas palavras de Batista e Queirós (2013), que afirmam que o funcionamento do NE tem como intuito a geração e a partilha de novos conhecimentos e competências.

Este processo intenso de partilha e interajuda levou a que entendesse a importância de um NE, onde a amizade floresce. Como refere Ferreira (2013, p. 121) *“E quando não falávamos sobre as aulas, falávamos sobre a escola, sobre*

nós, sobre um tema de interesse. E aqui, cria-se uma relação de hábitos, uma relação de partilha, uma relação de confiança. Sentes-te tão mais puro, tão mais liberto, tão mais descansado quando sabes que tens um grupo com quem contar (...)". De maneira que construímos hábitos de grupo, antes e após a aula, em que a reflexão sobre temas da aula ou sobre outro aspeto da nossa intervenção na escola era constante.

Durante este ano frequentamos as aulas uns dos outros, em observações com e sem registo das ocorrências da aula. As observações com registo tinha como intuito promover o desenvolvimento da competência através das reflexões de grupo em NE, assim como, do debate sistemático e aprofundado sobre o modo como se aprende e se ensina (Batista & Queirós, 2013). Não obstante este facto, considero que a observação das aulas dos colegas do núcleo permitiu aprender aspetos do controle da turma, da organização dos exercícios e das progressões de ensino adotadas.

Por sua vez, o PC desempenhou um papel fundamental neste processo, sendo o principal facilitador para a entrada na profissão, pela sua *"expertise"* da prática, tal como advogam Batista e Queirós (2013). Assim, sabia que cabia a este orientar-nos na integração na escola e no sentido de construirmos a nossa identidade profissional.

No tocante à prática, desde o início que o PC possibilitou a liberdade necessária para ser criativo e assumir o meu papel em pleno, sem desvalorizar o meu trabalho e nunca me desautorizar perante a turma, de tal modo que a confiança total transmitida permitiu-nos ser parte desta escola.

A sua orientação na fase de planeamento foi crucial, porquanto permitiu que assumisse a minha perspetiva em relação às modalidades, o modo como as lecionava e os vários modelos de ensino adotados. Portanto, *"(...) são determinantes os focos de discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino / aprendizagem"* (Queirós, 2014, p. 79). Tratou-me como colega e acredito que o

crescimento prático maioritariamente adveio da sua dedicação e empenho em tornar-nos profissionais competentes.

Relativamente à orientação da FADEUP, esta é feita através da PO. Dada a distância física, apenas reunimos duas vezes em núcleo de estágio, sendo estes momentos cruciais no acompanhamento do processo de aprendizagem, porque possibilitaram esclarecer um conjunto alargado de questões e dúvidas sobre o estágio profissional e, principalmente, na efetivação do estudo de investigação-ação e realização do relatório de estágio.

Com o término do ano de estágio, enquadro o NE como fulcral no processo de ser professor, pois, tal como refere Queirós (2014), possibilitou apreender, contatar e assumir de forma progressiva os inúmeros papéis e funções desta profissão.

3.4. A minha turma: o maior desafio

A distribuição das turmas ocorreu de forma aleatória, consoante o horário de cada turma e o dos membros do NE.

A minha turma era um nono ano de escolaridade, constituída por dezanove alunos, dez do sexo masculino e nove do feminino, com idades entre os treze e os dezassete anos. Contudo, uma das alunas inscrita na turma não estava a residir no país, pelo que o número de estudantes com que trabalhei foram dezoito. Ainda no decorrer do 2º período, um novo aluno ingressou na turma, enquanto outro foi transferido para outro estabelecimento escolar. A turma apresentava um nível de apoio social muito elevado, sendo participados treze dos dezoito alunos.

Na reunião do conselho de turma que antecedeu o início do ano letivo, acedi a algumas informações gerais sobre os alunos da turma. Desde cedo, fiquei a saber que a turma apresentava um rendimento escolar baixo no cômputo geral das disciplinas do currículo, resultando em retenções em anos anteriores. Adicionalmente, esta era uma turma com bons indicadores no âmbito comportamental.

Na procura de conhecer o passado dos alunos na disciplina de EF, consultamos as classificações finais obtidas no 7º e 8º ano, assim como a

existência de retenções. Assim, apuramos que no 7º ano as classificações finais do ano letivo rondaram os níveis 4 e 5 (três alunos com 3, oito alunos com 4 e quatro alunos com 5). No 8º ano, o cenário repete-se (três alunos com 3, dez alunos com 4 e cinco alunos com 5). Quanto às retenções, observaram-se três retenções no 8º ano e uma no 9º ano. As retenções e as classificações mais baixas, levaram-nos a acreditar que a turma iria apresentar algumas limitações motoras. Realçar que a turma apresentava dois casos clínicos de intolerância ao cloro, que colocava restrições há realização das aulas de natação.

De modo a obter mais informações sobre as necessidades e motivações dos alunos da turma, na primeira aula do ano letivo foi solicitado a cada aluno que indicasse quais as modalidades que praticavam ou já tinha praticado como federados ou no desporto escolar (se não praticou, indicar preferência), assim como quantificar a sua motivação/empenho para as aulas de EF numa escala de 0 a 10, em que o 0 correspondia a “Nada” e o 10 a “Muito”. Os resultados podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Prática desportiva e motivação/empenho dos alunos para as aulas de EF.

Aluno	Modalidade(s)	Motivação/Empenho
1	Badminton	10
2	Natação	5
3	-	5
4	-	5
5	Futebol/Dança	10
6	Judo	8
7	Futebol/Dança	10
8	-	7
9	Basquetebol	7
10	Futebol	10
11	Futebol	10
12	Voleibol	3
13	-	5
14	Futebol	10
15	Judo	6
16	Atletismo	9

Ao observar os dados recolhidos, verificamos que a turma é heterogénea quanto às modalidades praticadas e à sua motivação para a EF. A prática de Futebol é dominante, seguida da Dança e do Judo. Ainda, foram indicadas a Natação, o Basquetebol, o Voleibol e o Atletismo. No entanto, quatro alunos não apresentaram preferências nem modalidades já praticadas, dos quais três apontaram um nível de motivação baixo. Analisando estes dados, verificamos que os alunos da turma apresentam pouca experiência desportiva, centrando-se mais na prática do futebol. Todavia, os níveis de motivação para as aulas de EF são aspetos a ter em conta, devido ao baixo valor apresentado.

Neste sentido, ao observarmos os dados das avaliações realizadas no decurso do 1º período, comprovamos alguns pontos importantes quanto ao desempenho dos alunos no âmbito das atitudes e comportamentos (participação, empenho, comportamento), dos conhecimentos, da aptidão física e das atividades físicas (voleibol, natação - crol e costas -, futebol e ginástica acrobática e de aparelhos). Os resultados podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2 - Avaliação do 1º período do comportamento, conhecimentos, aptidão física e atividades físicas, segundo os níveis de classificação de 0 a 5.

	Atitudes e Comportamentos	Conhecimentos	Aptidão Física	Atividades Físicas
1	4,5	3	3,5	4
2	3,4	3	1	3
3	3	2	1	3
4	3,1	2	1	3
5	3,9	3	4	4
6	4,2	2	3,5	4
7	3,9	2	2	4
8	4,0	3	2	4
9	4,1	2	1	3
10	4,6	2	2	3
11	4,8	2	3	4
12	3,9	3	3,5	4
13	4,5	3	1	3
14	4,6	2	2	3
15	3,3	2	3,5	3
16	4,0	3	2	4
17	4,6	3	1	3
18	4,0	2	2,5	4

Relativamente às atitudes e comportamentos, verificamos que esta é uma turma onde a distração e a conversa com os colegas era frequente e a ausência de métodos de trabalho e de rotinas, existia. Ao olharmos os dados relativos ao 1º período, verificamos que, efetivamente, os resultados oscilavam entre os níveis 3 e 4, ou seja, existia espaço para melhorar no tocante ao cumprimento das regras de funcionamento da aula, assim como nas relações entre os alunos e o professor. Não obstante serem irrequietos, eram bem-comportados e respeitadores, com ausência de casos de indisciplina.

Quanto aos conhecimentos, numa fase inicial não tínhamos perceção sobre o domínio das matérias, de tal modo que no decorrer das aulas verificamos que, de forma geral, apresentavam desconhecimento dos regulamentos e conteúdos das modalidades. O teste de conhecimentos realizado no final do primeiro período, que incidia sobre os regulamentos e conteúdos das modalidades abordados nas aulas, veio comprovar que, de facto, os alunos apresentavam lacunas relativamente ao conhecimento de aspetos relacionados com os regulamentos, bem como dos como e porquês de realizarem determinadas habilidades.

Tal como podemos observar no Quadro 2, os alunos da turma apresentavam fracos níveis de desempenho na disciplina de EF. Com efeito, no âmbito da aptidão física os níveis de desempenho variavam entre 1 e 4⁷, com maior prevalência nos níveis 1, 2 e 3. Já nas matérias de ensino⁸ os níveis variavam entre 3 e 4. Nesse sentido, no domínio da aptidão física e das atividades físicas, os alunos apresentavam um reportório motor limitado.

⁷ Valores da conversão dos resultados dos testes de aptidão física, de acordo com a tabela de referência da zona saudável de aptidão física: baixo nível – 0 pontos; zona saudável – 1 ponto; zona de excelência – 2. De seguida, o total de pontos que o aluno acarreta dos testes realizados é convertido em classificação de 0 a 5.

⁸ Escala de pontuação por níveis do programa: Não-Introdutório – 0; Introdutório – 1; Elementar – 2; Avançado – 3. De seguida, o total de pontos que cada aluno obtém nas matérias avaliadas é convertido em classificação de 0 a 5, de acordo com as referências de sucesso em cada período letivo.

**4. Ser professor e ser
professor de
Educação Física**

4. Ser professor e ser professor de Educação Física

4.1. (Des)construindo concepções acerca do que é ser professor e do ensino em Educação Física

A chegada à escola do EE representa a transição da vida de estudante para a de professor. Esta fase exige transformações das experiências anteriores, essencialmente na procura de desenvolver as competências necessárias à prática profissional. De facto, desde cedo que “*sentimentos como o medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas (...) ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento*” (Queirós, 2014, p. 72) marcaram presença e ficou claro que seriam uma constante nesta fase de entrada e adaptação a uma nova realidade, a da escola.

Inicialmente, apesar da expectativa colocada no ano de estágio, vivi sentimentos de questionamento sobre o conhecimento teórico-prático que trazia. No entanto, entendi que estas são sensações comuns aos EE aquando do confronto com novas realidades, nomeadamente a escola. Como referem Batista e Queirós (2013), esta é uma fase caracterizada por diversas dificuldades oriundas da entrada na profissão, como a imprevisibilidade, que impõe que o EE tome decisões e aja de acordo com a necessidade específica de cada situação.

O início do ano letivo trouxe os primeiros contatos com a prática pedagógica e com o ambiente escolar e, a partir daí, começaram a surgir dificuldades que despoletaram o início do processo de reflexão e análise do que é ser professor, pois “*aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir*” (Queirós, 2014, p. 78). Neste período, percecionei um conjunto de dificuldades no âmbito da intervenção com os alunos, do planeamento e da instrução, tal como ilustram os excertos do diário de bordo:

“(…) o barulho e desordem era frequente e estava a perturbar a apresentação dos alunos. (...) desta vez, fui mais incisivo, explanando a sua importância e utilidade.”
(Reflexão das Aulas 2 e 3, 18/09/2017)

“(…) gerou-se alguma confusão na constituição das equipas, resultando no insucesso do exercício (estavam a funcionar em mais do que duas equipas). Apesar de intervir e explicar novamente o exercício e a divisão das equipas, não obtive sucesso. Assim,

considero que deveria, nesta fase inicial, ter prosseguido com as formações criadas pelos alunos.” (Reflexão da Aula 4, 20/09/2017)

“(…) após a aula refleti acerca do tempo de instrução dos exercícios e de transmissão de *feedbacks*. Claramente é um espaço a melhorar, onde necessito adotar uma instrução mais cuidada e sucinta, para que os alunos iniciem a exercitação prontamente, não existindo grande espaço para distração.” (Reflexão das Aulas 5 e 6, 25/09/2017)

Face a estas referências, percebi que no ensino não existem receitas, mas sim estratégias e formatos de organizar e gerir a aula que dão resposta às necessidades específicas dos alunos e que permitem, ou não, aumentar o tempo potencial de aprendizagem e de empenhamento motor de cada aluno. Desta forma, procurei precocemente assumir o que Batista e Queirós (2013) entendem como um dos grandes objetivos do EP para o EE, que é transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, na procura de dar resposta às necessidades dos alunos:

“(…) foi possível observar nas duas últimas situações de aprendizagem um aumento destes níveis [de motivação e de empenho], sendo esta estratégia algo que devo utilizar nas restantes aulas de voleibol.” (Reflexão da Aula 5 e 6, 25/09/2017)

De facto, o confronto da teoria com a prática é um processo que requer um investimento constante, devido às dificuldades encontradas em determinado contexto. De tal modo que a *“formação de professores consistente interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica”* (Machado, 2011, p. 10), ou seja, o processo da relação teoria-prática suscitou a procura constante de respostas aos problemas encontrados, como atesta o excerto do diário de bordo:

“Na segunda situação de aprendizagem, tinha pensado em dispor os alunos à minha frente em meia-lua, todavia, na aula indiquei a formação em círculo em meu torno. Não podia ter adotado este tipo de disposição, porque perco o controlo visual dos alunos que estão nas minhas costas.” (Reflexão da Aula 4, 20/09/2017)

O ponto de partida para efetivar a interligação da teoria com a prática foi entender que a minha chegada à escola seria acompanhada por ideias e

conceções construídas na formação inicial e que para conseguir aprender a profissão, teria de aprender que, no trabalho com pessoas, ocorrem situações de difícil gestão e resolução, além de que diferirem consoante o contexto com que nos deparamos. Assim, procurei, numa fase inicial, ganhar o controlo da turma recorrendo a um ensino mais diretivo e centrado no professor, adotando uma intervenção cuidada, com o objetivo de manter o controlo da turma, como é possível observar no seguinte excerto:

“Nas 3 tarefas propostas, verifiquei que os alunos estavam constantemente a interromper o exercício, pelo que optei por os alertar que apenas transitava de tarefa quando todos estivessem a realizar em simultâneo, sem interrupção.” (Reflexão da Aula 7, 27/09/2017)

Face a este entendimento, progressivamente, comecei a questionar as conceções que trazia acerca do ensino e do ensino em EF.

A entrada na profissão aportou experiências múltiplas, designadamente constrangimentos, que contribuíram para o processo de construção da minha identidade como professor. Como nos diz Batista (2014, p. 15), *“a identidade profissional, especificamente a identidade do professor, é um conceito complexo que inclui: a legítima participação de pessoas da profissão; a ocupação em “papéis” profissionais e a capacidade de controlar as suas práticas, a linguagem, as ferramentas e os recursos associados a esse papel; os ideais, valores e crenças que conduzem os professores a seguir a profissão; bem como a forma como atribuem sentido ao seu papel profissional, em resultado das experiências que influenciam as decisões da sua carreira; e a representação de si como profissional que projeta, tanto para si como para os outros”*. Inicialmente, a minha identidade não contemplava os vários aspetos apontados pela autora, focando-se essencialmente na intervenção com os alunos, contudo, a profissão docente envolve muito mais do que dar aulas.

Relativamente à prática pedagógica, foi muito importante perceber a importância da interpretação do contexto em que estamos a intervir, para que o trato pedagógico vá ao encontro das necessidades individuais dos alunos com que estamos a trabalhar e não de padrões pré-concebidos. Sob a alçada destes entendimentos, passei a perspetivar a importância de atingir o objetivo basilar da educação, a aprendizagem dos alunos, e que, para tal, tinha de entender que a

melhor estratégia ou método de ensino seria a que desse melhor resposta ao contexto em que estava inserido. Tal como advoga Graça (2015, p. 1), *“não há soluções definitivas, mas que, em cada época, umas nos parecem melhores do que as outras, nossa tarefa é, como a de todo o professor, carregar a pedra montanha acima e recomeçar quando ela rola montanha abaixo”*. Consequentemente, procurei atingir o objetivo basilar da educação, através de um ensino equitativo e inclusivo que visa possibilitar a oportunidade de sucesso a todos os alunos. Para tal, desde cedo, o conhecimento e entendimento do contexto assumiu-se como crucial na procura da aprendizagem.

Percecionei ainda que para ser um professor competente tinha de conhecer, efetivamente, o contexto de intervenção e quem ensinava. Não obstante a importância da aprendizagem, o professor deve procurar desenvolver um clima de aula propício à aprendizagem, de maneira a que se criem bons canais de comunicação entre os intervenientes do espaço de aula (professor e alunos), para que se relacionem, se conheçam e se respeitem.

Assim, o sucesso, quer dos alunos, quer do professor, assenta na capacidade de perseverança, de esforço, de vontade e de empenho que cada um coloca na prática da EF, de tal modo que importa legitimar a EF e erradicar a prática do não ensino (Crum, 1993), ou seja, a redução da EF ao treino do físico ou ao recreio supervisionado.

No ensino da EF, no meu ponto de vista, deve-se responder às especificidades do seu currículo, indo ao encontro da sua substância e principal aspeto distintivo de todas as outras disciplinas do currículo. Como defende Bento (1987), a EF tem como objetivo dotar os alunos de experiências e levá-los a alcançar resultados de aprendizagem em três domínios: motor, cognitivo e social. Defendo que a força legitimadora da EF assenta em valores de superação e de transcendência, em que se visa o desenvolvimento de noções de partilha, de trabalho em equipa, respeito por si e pelo outro e, fundamentalmente, que aprendam a lidar e a aceitar o seu corpo.

Portanto, a EF visa a formação integral do aluno, isto é, está focada em objetivos educacionais que vão ao encontro das capacidades motoras e interpessoais suscitadas na prática e que, como defendem Batista e Queirós

(2015, p. 40), “o caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo”.

4.2. O planeamento como ferramenta de preparação do ato docente

No início do EP tive como tarefa analisar documentos essenciais para a intervenção na escola, tais como o regulamento interno, o DOG, o regulamento de estágio e o regulamento do estatuto da carreira docente. Estes documentos, para além de fornecerem dados fundamentais acerca da estrutura e funcionamento da escola, permitiram aceder a uma visão da identidade da escola, da cultura nela vigente.

Não obstante a importância de conhecer a cultura da escola, importava também analisar elementos específicos da área disciplinar, como o PNEF do ciclo a lecionar, concretamente do 3º CEB, assim como as planificações da EC. Tal como refere Bento (2003, p. 19), “o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um «carácter de lei» e possui um lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação directa do ensino pelo professor”. Deste modo, a construção do PNEF vai ao encontro das necessidades do ensino com o objetivo de guiar o professor e o processo de ensino-aprendizagem, contemplando os métodos, as matérias e os conteúdos. Face à recorrente desigualdade de competências motoras entre os alunos, defendo que esta tem de ser tida em conta, contribuindo para tal a capacidade de ajustamento pelo professor à realidade encontrada, do que está desenhado a nível nacional.

A organização dos PNEF e os objetivos neles inscritos, pressupõem uma complexidade crescente entre e dentro dos ciclos de ensino. Face à crescente desarticulação do que os alunos sabem fazer e o que é objetivado para determinado ano de escolaridade, urge que as planificações realizadas a nível escolar assumam um papel preponderante na contextualização dos programas à realidade local, isto é, contextualizar o desempenho motor e necessidades dos alunos com o que é projetado nos programas, de forma a que se consiga potenciar a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

Na EC, o DEFD concebeu o DOG, no qual estão plasmadas as normas gerais e os procedimentos relacionados com as características, organização e

gestão da disciplina de EF e do DE. Tendo em conta a autonomia atribuída às escolas na questão do PNEF, o departamento procedeu à implementação de alterações, na procura de dar resposta às necessidades dos alunos e às extraordinárias condições espaciais e materiais disponíveis.

Como principais diferenças, refira-se que o PNEF contempla além da vertente motora, a da aptidão física, da cultura desportiva e dos conceitos psicossociais, e o DOG não contém a cultura desportiva. Por outro lado, tendo em conta as condições espaciais disponíveis, algumas matérias passaram de alternativas a nucleares e vice-versa. Assim, a natação e o judo passaram a matérias obrigatórias em detrimento da patinagem e da dança, respetivamente, criando um currículo em que a diferenciação da oferta educativa está presente, de acordo com a disponibilidade de excelentes espaços e materiais.

O DOG evidencia ainda outras diferenças que importa referir, porquanto orientaram a minha intervenção na EC. Para o terceiro ciclo, em que intervimos, explana que todas as turmas têm de abordar, em cada ano letivo, o conjunto de matérias inscritas nas categorias A, B, C, D e E e pelo menos uma da categoria F⁹. Tal como acontece no PNEF, o DOG, em cada matéria, define níveis de desempenho, embora este contemple um nível não-introdutório a acrescer aos níveis dos programas: introdutório, elementar e avançado. Face aos níveis de desempenho, se o aluno não realizar pelo menos 50% dos comportamentos do nível introdutório, é-lhe atribuído o não-introdutório. Nos remanescentes, tem de realizar pelo menos 50% dos comportamentos do nível e todos os comportamentos do nível que o antecede.

Na procura de dar a melhor resposta às necessidades dos alunos, a análise do PNEF e, sobretudo, do DOG, estes foram os documentos que serviram de base para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem da turma que lecionei. Neste sentido, procurei, sempre que possível, colocar em prática a capacidade de reflexão aquando o planeamento, com o intuito de adaptar o processo de ensino-aprendizagem ao grupo de alunos com que trabalhei. Assim, revejo-me no entendimento de Bento (2003, p. 20), quando indica que o

⁹ Categorias: A – Desportos Coletivos; B - Ginásticas; C - Atletismo; D - Natação; E - Judo; F - Badminton.

professor deve“(...) *entender a planificação como um processo de interpretação do programa, de descoberta de relações essenciais entre objetivo, conteúdos e métodos (...)*”.

Bento (2003) refere que os programas servem de orientação para a planificação do ensino por parte do professor. Neste sentido, urge que o professor defina o caminho a seguir, não esquecendo as suas ambições, saberes e conceções.

O planeamento foi elaborado nos vários níveis, do marco ao micro, de forma refletida e ponderada, na procura de atender ao máximo de variáveis possível com vista a promover um processo de ensino-aprendizagem adequado.

Nesta ambiência, o planeamento foi dividido em três níveis, embora todo o processo se interligue, porquanto o que acontece num influencia diretamente o outro e vice-versa, isto é, o impacto com a realidade e os fatores de imprevisibilidade leva a que o professor reflita e repense o processo de ensino-aprendizagem. Tal como defende Bento (2003, p. 16) “*o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade*”.

O primeiro nível, o **planeamento anual da turma (PAT)**, contempla uma perspetiva generalista, pelo que foi a primeira tarefa a ser solicitada pelo PC. A sua elaboração tem como objetivo tornar o planeamento mais ajustado à turma (Pacheco, 2007), guiando a atuação do professor desde uma fase embrionária e possibilitando uma visão mais abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Bento (2003, p. 67) “*a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino*”.

Aquando a elaboração do PAT, e sob indicação do PC, foi realizada em duas fases: primeiramente, procedemos à distribuição das matérias (ver Quadro 3), de acordo com o roulement das instalações desportivas, definindo o número de aulas previstas para as modalidades, para os momentos de avaliação (diagnóstica e sumativa para cada unidade didática), para os testes de aptidão física, o teste teórico e para a auto e hetero avaliação dos alunos. Esta distribuição fez com que o ensino dos conteúdos de ensino seguisse uma

abordagem distribuída, com um número reduzido de aulas para cada uma das modalidades por período e no total do ano letivo.

Quadro 3 - Número de aulas por matéria lecionada no ano letivo 2017/2018.

Matérias	1º Período		2º Período		3º Período		Total	
	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Andebol	0	0	4	0	2	2	6	2
Atletismo	3	0	3	3	2	2	6	5
Basquetebol/Badminton	0	0	2	2	0	0	2	2
Futebol	0	4	0	0	0	0	0	4
Ginástica	4	3	0	0	2	2	6	5
Judo	0	0	1	3	0	1	3	4
Natação	2	3	0	2	2	0	4	5
Voleibol	3	2	0	0	0	0	3	2

De seguida, seguindo modelo de estrutura do conhecimento (MEC) de Vickers (1990), elaboramos um documento que contemplava várias fases, a fase de análise, de decisão e de aplicação, distribuído em oito módulos. As dificuldades sentidas foram notórias, nomeadamente, devido à inexperiência na sua realização, assim como no domínio do conhecimento relativo ao envolvimento e às matérias de ensino. O PC assumiu um papel crucial para ultrapassar as dificuldades, de tal modo que entendi a importância deste planeamento, pois de acordo com Pacheco (2007, p. 105) *“o ato de planificar apresenta-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar, (...) os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem”*. Assim, foram definidos aspetos fundamentais, que serviram de guião para a minha intervenção: análise do meio e dos alunos, normas e orientações de funcionamento da disciplina de EF, objetivos terminais para as matérias de ensino, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais, formas de avaliação e modelos de ensino a abordar.

De forma paralela às modalidades, coloquei em prática um programa complementar de condição física, com o objetivo de promover a aptidão física dos alunos, assim como colocar em prática as orientações do DEFD da EC, nomeadamente, de promover e garantir a intensidade das aulas. Durante o primeiro período, as tarefas realizadas não estavam corretamente organizadas,

pelo que com a vinda da PO à escola, definimos em reunião do NE, a elaboração de um programa de trabalho da condição física. De maneira que desenvolvi um padrão comum às várias modalidades, variando de acordo com a especificidade da matéria de ensino. Os resultados foram muito agradáveis, porquanto o programa passou a fazer parte do aquecimento da aula face à crescente desmotivação apresentada quando realizado no final da aula e, progressivamente, os alunos começaram a autonomamente dirigir a sua realização.

No tocante à cultura desportiva, numa fase inicial focamo-nos em aspetos do regulamento específico das modalidades, no entanto procuramos dotar os alunos de conhecimento relativo a atletas e clubes de renome regional e nacional, assim como de clubes a desenvolver determinada modalidade na região.

Ao nível dos conceitos psicossociais, inicialmente foram definidos os pontos mais urgentes a desenvolver pelos alunos, tais como a interação e a relação com os colegas. No entanto, com o decurso das aulas, apercebemo-nos de pontos cruciais a desenvolver nas aulas, designadamente a autonomia, a cooperação, o respeito e o empenho.

Foi crucial proceder às devidas alterações no PAT, no sentido de melhorar o planeamento e os resultados.

O segundo nível do planeamento, a **Unidade Didática (UD)**, iniciava-se com a realização da avaliação diagnóstica, sendo que os resultados obtidos desencadeavam um processo de reflexão, com o intuito de fazer o prognóstico relativamente ao que deveria ser objetivo de avaliação no final da unidade. Assim, de acordo com Vickers (1990), definíamos os conteúdos a serem lecionados de forma a se atingirem os objetivos.

O planeamento da UD seguiu o modelo de planeamento de Vickers (1990), o MEC, com a intenção de conectar o conhecimento de determinada matéria com os métodos e estratégias de ensino. Assim, pretendeu-se construir um guião eficaz e refletido, norteador da ação do professor na lecionação das diferentes modalidades, seguindo um pensamento transdisciplinar que vai muito além da

matéria abordada, incidindo também na condição física, como é possível verificar no seguinte excerto:

“Na Condição Física, o trabalho de pares demonstrou ser uma estratégia que promoveu a motivação e o empenho dos alunos, assim como realizá-la no início da aula, visto que no final, por norma, os alunos estão cansados e a motivação para realizar estas tarefas diminui muito ou é inexistente.” (Reflexão da UD de Judo, 25/02/2018)

Tal como acontece no PAT, a UD apresenta os vários tipos de conhecimento em três fases: a de análise, de decisão e de aplicação (Vickers, 1990).

A primeira fase, a de análise, engloba a estruturação do conhecimento acerca da matéria a lecionar, em quatro categorias transdisciplinares do conhecimento: as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e os conceitos psicossociais. De seguida, são analisadas as condições para o ensino e os alunos. Daqui em diante, a capacidade de tomada de decisões do professor é colocada em prática. Tendo por base a análise realizada, é definida a extensão e sequência dos conteúdos da matéria de ensino, a definição dos objetivos de aprendizagem a atingir e a forma como se avaliará o processo de ensino-aprendizagem, seguido das progressões de ensino. A última fase, passa pela construção e aplicação a este nível de planeamento, o da UD.

“Na construção da UD, existiram vários aspetos a melhorar, nomeadamente: nas diversas fases do planeamento, sempre que possível e pertinente, estabelecer o elo de ligação entre o conhecimento e a realidade escolar, em específico, a realidade dos alunos com que estamos a trabalhar; o módulo 1, onde se procura analisar a modalidade nas quatro categorias transdisciplinares, necessita ser mais específico e aprofundado e, uma vez mais, associado à realidade dos alunos; a análise dos alunos deve ser o mais rica possível, isto é, que permita ao professor identificar as suas características e necessidades, para conseguir tomar decisões o mais adequadas possível.” (Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2017)

Não obstante esta breve contextualização, importa referir que elaborei unidades para todas as modalidades lecionadas, tendo a sua estrutura sofrido alterações após a vinda da PO ao NE. Estas alterações tinham como objetivo criar um guião sucinto e objetivo, onde a estrutura do conhecimento se tornasse ainda mais clara e rica para o processo de ensino-aprendizagem. Assim,

procedemos à compilação da informação oriundo dos restantes no módulo 8, elaborando o plano da UD. Este continha a estrutura da UD, as progressões de ensino, os objetivos para cada aula e os modelos de ensino e estratégias adotadas. A partir daí, senti uma melhoria substancial no modo como estruturava a matéria de ensino e a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. A organização dos vários aspetos permitiu criar um documento que explanava pormenorizadamente o que tinha de ter em conta para possibilitar aos alunos atingir os objetivos terminais.

No decurso do EP e das UD, o processo de reflexão acerca da aplicação da UD e dos resultados atingidos foi fundamental no desenvolvimento de competências de planeamento e elaboração de UD para UD, porquanto foi permitindo ir definindo estratégias para ultrapassar as dificuldades com que me ia deparando, tal como podemos observar nas reflexões das unidades:

“A turma distrai-se com facilidade quando estão juntos, pelo que passamos a dividir a turma em 3 equipas nos 3 campos de voleibol, de forma a estarem mais distribuídos pelo espaço. Por um lado, permite efetivar as valências de ter um pavilhão inteiro para a aula, por outro resultou num ambiente de aula mais dinâmico e positivo, com alunos empenhados na realização das tarefas propostas” (Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2017)

“Cuidada movimentação e circulação pelo espaço, mantendo os alunos no campo de visão do professor, por forma a perceberem que estão sempre a ser observados, isto mesmo que o professor este se encontre mais distante, permite-lhe mantê-los na tarefa. Este aspeto é crucial tendo em conta o espaço onde nos encontramos, porquanto procurei circular pela piscina junto ao cais, de forma a conseguir observar com maior pormenor e instruir os alunos” (Reflexão da UD de Natação, 06/12/2017)

Como podemos observar no teor das reflexões, foi notória a presença de dificuldades. Face a este entendimento, perspetivei construir a minha prática pedagógica com base na literatura existente e no material das didáticas do 1º ano do mestrado, de forma a que as tomadas de decisão relativas ao planeamento do processo de ensino-aprendizagem fossem fundamentadas e justificadas.

Uma vez que as dificuldades estiveram presentes, entende-se a necessidade de a UD não ser um processo fechado, de modo a que a constante

reflexão acerca das estratégias adotadas no processo de ensino-aprendizagem e se, efetivamente, estão a surtir o efeito desejado, assume um papel central na atividade do professor. Deste modo, tendo em vista potenciar a aprendizagem dos alunos, o professor deve promover a qualidade do planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois tal como defende Bento (2003, p. 66), *“para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”*.

Portanto, entendo que este nível de planeamento é uma etapa clara e necessária no processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor procura garantir uma sequência metodológica coerente e lógica do ensino, tendo como objetivo central a aprendizagem do aluno.

“Implementamos a competição entre as equipas, pontuando quem conseguisse primeiro: organizar e iniciar o exercício, registar os resultados dos jogos e transitar entre estes, visto nas primeiras aulas consumirem demasiado tempo no desempenho destas tarefas. (Reflexão da UD de Futebol, 18/12/2017)

O planeamento mais profundo e que reflete o conhecimento e planeamento explanados no PAT e UD, é o **plano de aula (PA)** (Anexo 1). A sua conceção deve ter em conta os conteúdos e o planeamento materializados nos níveis macro e meso, funcionando como um guião para a intervenção do professor, pelo que deve ser ajustado consoante o contexto em que será aplicado.

O formato de PA utilizado ao longo do ano letivo, teve duas configurações distintas. Numa fase embrionária, o plano contemplava os conteúdos e objetivos específicos para cada uma das situações de aprendizagem, assim como as suas componentes críticas. Após a primeira vinda da PO à escola redefinimos as categorias didáticas, no tocante aos objetivos comportamentais e componentes críticas/comportamentos. Desta forma, a implementação destas alterações visava uma melhoria na construção, interpretação e consistência dos conteúdos do plano.

A inclusão do objetivo comportamental tinha como intuito tornar mais clara a nossa intervenção e, por sua vez, melhorar a qualidade do feedback, visto ser um comportamento que queremos ver o aluno realizar (Vickers, 1990),

explicitando o comportamento, a situação de exercitação em que será realizado e os critérios de êxito para uma correta execução do comportamento.

A adição dos comportamentos às componentes críticas pretendia uma melhor compreensão dos aspetos biomecânicos da tarefa a transmitir aos alunos.

Relativamente ao cabeçalho do PA, manteve-se constante, à exceção da eliminação das funções didáticas. Assim, contemplava informação relativa ao professor da turma, data, hora, duração e tempo útil, local e espaço da aula, ano, turma, UD, número de alunos, número da aula e da sessão, material e objetivo da aula nas quatro categorias transdisciplinares do planeamento. Realçar que o plano contemplava três partes (inicial, fundamental e final) e espaço para as referências bibliográficas utilizadas na sua elaboração.

Por sua vez, no início do EP, definimos em NE que os PA tinham de ser enviados por email até dois dias antes do dia da aula. A exigência colocada pelo PC levou-me a organizar o processo de planeamento de forma a pensar e refletir sobre as estratégias de ensino adotadas, tanto de acordo com o feedback fornecido pelo PC, como pelas reflexões realizadas em cada aula.

Assim, no decurso do EP, consolidei a necessidade em desenvolver a capacidade de adaptação face à imprevisibilidade de cada aula, visto o PA ser um guião flexível que, se necessário, sofre alterações consoante as exigências de determinado contexto. Como defende Queirós (2014, p. 79) “(...) *[há que] valorizar e incrementar o saber experiencial e desenvolver as competências funcionais em estreita articulação com as de conhecimento, ou seja, entre a ‘ação teórica’ e a ‘ação prática’*”.

4.3. Realização – Passar da teoria à prática

Na procura da construção da minha identidade profissional, passei por inúmeras experiências que, conjuntamente, contribuíram para o processo de aprender a ser professor.

Os primeiros momentos de contacto com os alunos assumiram-se como um desafio, porquanto estava a iniciar o processo de modelagem da minha atuação

pedagógica. Apesar das dificuldades encontradas tanto a nível de preparação do ensino como da sua prática, sentia-me preparado.

“Apesar de ser frequente o “nervosinho” nesta fase inicial, sentia-me plenamente preparado e confiante do que estava para acontecer.” (Reflexão das Aulas 2 e 3, 18/09/2017)

Os primeiros contactos com os alunos em contexto de lecionação das aulas, aportaram um conjunto de dificuldades relacionadas, principalmente, com o controlo da turma, e com o processo de planeamento, tal como podemos verificar nos excertos do meu diário de bordo:

“(…) após a aula refleti acerca do tempo de instrução dos exercícios e de transmissão de feedbacks. Claramente é um espaço a melhorar, necessito adotar uma instrução mais cuidada e sucinta, mantendo o essencial, de forma a que os alunos iniciem a exercitação prontamente, não existindo grande espaço para a distração.” (Reflexão das Aulas 5 e 6, 25/09/2017)

“Apesar de instruir alguns alunos individualmente e também ter interrompido a aula para o fazer de forma geral, persistiu a desconcentração.” (Reflexão das Aulas 5 e 6, 25/09/2017)

Por sua vez, a reflexão sobre estes aspetos, desde uma fase embrionária do EP, permitiu procurar estratégias e soluções para ultrapassar estas dificuldades, tal como ilustram os excertos seguintes do diário de bordo:

“(…) [manter os alunos no campo de visão], permitiu alertar e controlar os alunos quanto a comportamentos desviantes ou aspetos a melhorar. Esta estratégia permitiu transmitir-lhes uma sensação de estarem a ser observados pelo professor de forma sistemática, mesmo quando este não se encontrava por perto. Após estas intervenções, notou-se uma maior atenção e concentração nas tarefas.” (Reflexão das Aulas 8 e 9, 02/10/2017)

“(…) ocorreram algumas situações que necessito de melhorar, tanto a nível da organização e gestão dos exercícios, assim como no que toca aos comportamentos, atitudes e empenho dos alunos nas tarefas” (Reflexão das Aulas 28 e 29, 20/11/2017)

Conforme ilustram os registos, nesta fase inicial, a minha preocupação incidia muito sobre a prática pedagógica e sobre o ensino das matérias. Todavia, entendi que a atuação do professor não se pode cingir unicamente à matéria de

ensino, porquanto as áreas de intervenção abarcam outras componentes, designadamente elementos atitudinais.

O momento de viragem decorreu, principalmente, no final do 1º período, com a vinda da PO ao NE. O funcionamento da aula observada pela PO não teve muito sucesso, surgindo vários momentos de comportamentos fora da tarefa dos alunos, bem como ausência de comprometimento com a matéria e com as rotinas de sala de aula. A justificação deste acontecimento assentava na importância acrescida e quase exclusiva que dava às habilidades motoras, enquanto aspetos como o trabalho cooperativo com colegas, os aspetos regulamentares e históricos da modalidade eram desvalorizados.

“(…) necessidade de pensar na metodologia de ensino e a forma de organizar os grupos nas aulas. Realmente, o trabalho por pares e em cooperação parece um bom meio a seguir (...). Deste modo, os objetivos implementados nos grupos devem incidir sobre os comportamentos motores, mas também sobre as relações interpessoais e o empenho dos alunos nas tarefas.” (Reflexão das Aulas 28 e 29, 20/11/2017)

Face a esta constatação, procurei intervir nos pontos que necessitava de melhorar e durante essa semana passei por um profundo processo de reflexão, em que questionei o modo como estava a funcionar a minha intervenção e o planeamento, ou seja, o próprio EP na componente da lecionação. Deste processo reflexivo resultou a construção de um novo pilar da minha conceção do que é ser professor. Assim, tendo em conta as necessidades dos alunos, comecei a perspetivar as suas necessidades de aprendizagem, com o intuito de interpretar o contexto dos alunos em relação a determinada matéria e às atividades da aula, bem como promover as relações entre os alunos nas tarefas da aula. Sucintamente, defendo que o professor deve ter a capacidade de observar e refletir acerca dos alunos com quem trabalha, de forma a perceber quais as suas necessidades e, a partir daí, adaptar o ensino de forma a que os alunos vivenciem o sucesso e se sintam motivados para a prática da EF. No entanto, estamos de acordo com Mesquita (2012a, p. 199) quando refere que *“nunca é demais lembrar que a busca do rendimento (entendido em sentido lato e não referenciado ao alto rendimento), deverá ser o fator mobilizador das estratégias pedagógicas a utilizar no desenvolvimento de competências”*.

Portanto o ensino da EF deve estar focado nas aprendizagens motoras, devendo o professor atentar à sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem (Mesquita, 2012a).

Não obstante a importância dos constructos retirados da entrada na profissão, apesar das experiências durante o 1º ano do mestrado e como treinador, a minha intervenção no espaço da realização do ensino foi um desafio. Procurava justificar a minha atuação nos conceitos teóricos, todavia, a teoria fornece “uma parte do bolo” da intervenção e só atinge a sua magnitude quando é adaptada a determinado contexto.

Tal como defende Bento (1995, p. 54) “*se o professor utilizasse exclusivamente as receitas oferecidas pela ciência ou teoria despersonalizar-se-ia, hipotecando todo o espaço de invenção, de criatividade, de co-autor do processo de ensino, de sujeito de decisões próprias*”. De tal modo que tomei consciência que apesar da minha prática estar sustentada na vasta teoria, estava descontextualizada, isto é, tinha de adaptar os conceitos às pessoas que tinha à minha frente dado que “*(...) tornar a prática mais consciente por meio da teoria é um aspeto importante da relação entre a teoria e prática*” (Bento, 1995, p. 56), tal como realça o seguinte excerto do diário de bordo:

“Após a aula refleti acerca da dificuldade que os alunos tiveram nos exercícios selecionados, (...) na próxima aula irei reduzir a complexidade das situações de aprendizagem, e depois progredir até chegar à ação total. Por exemplo, ter um aluno junto à rede para realizar o 2º toque e encadear as ações dos 1º ao 3º toques, sem e com serviço.” (Reflexão das Aulas 8 e 9, 02/10/2017)

Ao perspetivar os vários objetivos inerentes ao EP, foi crucial entender que a construção da identidade profissional também contemplava o desenvolvimento da capacidade em articular os construtos teóricos adquiridos no decurso da formação inicial, à realidade peculiar do EP. Neste sentido, despoletei diversos aspetos da atuação enquanto docente e das opções que tomava na intervenção, nomeadamente o controlo da turma. Apesar da minha turma apresentar indícios de alunos bem comportados, existia a necessidade de desenvolver o comprometimento dos alunos nas aulas. De forma a promover o controlo da turma, a adoção de algumas regras e rotinas estabelecidas em NE, bem como

de normas de funcionamento da sala de aula explanadas no DOG assumiram um papel central neste processo.

Face a este entendimento, as regras e rotinas foram os primeiros aspetos que procuramos trabalhar com os nossos alunos, porque, por um lado, alguns elementos são definidos e exigidos pelo DOG e nas reuniões do NE identificámo-las como obrigatórias. Por outro, veiculado por Siedentop (1991), este sistema funda os comportamentos e as expectativas do professor em relação à atitude do aluno, visto ficarem a saber exatamente o que vão fazer e como é que o devem fazer.

Como referi anteriormente, algumas regras e rotinas foram construídas juntamente com os colegas de NE e o PC, com base nas normas de funcionamento do DOG. Assim, englobamos: i) o vestuário apropriado da escola para as aulas; ii) os horários de entrada e saída da sala e as respetivas tolerâncias para se equiparem e desequiparem; iii) a importância de ser pontual e assíduo; iv) o cumprimento da higiene pessoal após cada aula; v) assim como a necessidade de envolver as aulas de espírito desportivo, cooperação e empenho, tão presente na prática desportiva.

4.3.1. Criar comprometimento com as regras na e da aula

Relativamente ao cumprimento dos horários, sempre fui exigente, porque queria que os alunos, desde cedo, assumissem o seu cumprimento com rigor, tal como eu que raramente falhei com as minhas obrigações em relação aos horários de entrada e de saída. No que concerne ao equipamento desportivo, além do vestuário próprio da EC e do calçado adequado à aula, a regra do cabelo preso e ausência de qualquer tipo de adorno e pastilha elástica, porquanto as questões de segurança serem fundamentais para garantir a segurança da integridade física de todos os intervenientes da aula. Numa fase embrionária, encontrei alguma dificuldade em controlar estas regras por via de esquecimento, no entanto procurei incidir constantemente sobre estes aspetos até que, gradualmente, os alunos responsabilmente foram assumindo o cumprimento destas regras.

Quanto à criação de rotinas, no meu entendimento, os professores têm que influenciar comportamentos antes e após a aula que permitam rentabilizar o tempo útil da aula, uma vez que estas “(...) *permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão*” (Rosado & Ferreira, 2015, p. 189). Tal como defende Rink (2014), os docentes têm de fazer cumprir um aglomerado de tarefas antes da aula, como a chamada e a verificação da prontidão dos alunos e, após a aula, um pequeno diálogo com informações relevantes, no menor tempo possível.

Uma das rotinas criadas nas várias instalações da aula foi o ponto de encontro no início da aula, de forma a rentabilizar o tempo despendido nesse momento. Foi também neste momento que se estabeleceu a rotina de colocação dos bens dos alunos num cesto.

Face a esta conquista, raras foram as vezes em que fiz a chamada. Neste sentido, gradualmente, fui associando o nome dos alunos à sua cara, passando a realizar estes registos no final da aula no gabinete do departamento ou na sala de professores, ao mesmo tempo que redigia o sumário da aula. Quando desempenhar a profissão futuramente, certamente que irei ter mais do que uma turma, de modo que considero que conseguirei manter esta rotina, como forma de rentabilizar o tempo útil da aula.

Outra das rotinas criadas e que, uma vez mais, numa fase embrionária, era quase inexistente, foi a montagem e arrumação do material. Esta rotina é uma competência importante que deve ser desenvolvida no estágio, porque o planeamento do tempo da aula deve também contemplar o desempenho destas tarefas por parte dos alunos, como forma de diminuir o tempo despendido pelo professor para tratar do material. Adicionalmente, os alunos que não realizam a aula também tinham que assumir um papel relevante nesta tipologia de funções.

No que concerne à mudança de exercício ou a demonstração da tarefa, adotei várias estratégias, consoante a modalidade e estrutura da aula, assim como a resposta dos alunos. Inicialmente, a contagem decrescente até ao zero para os alunos se reunirem junto do professor ou para transitarem de exercício, era a mais utilizada. Contudo, despendia muito tempo a fazê-lo, pelo que

comecei a introduzir a mudança de exercício em cada grupo de alunos ou em cada campo, de forma a que o consumo de tempo nas transições entre exercícios fosse diminuto.

O mesmo aconteceu com a transmissão de feedbacks coletivos. Não há a necessidade de juntar os alunos para o transmitir, visto perder muito tempo a fazê-lo. O termo “parou” ou o assobio assumiram especial preponderância, pois significavam que os alunos paravam exatamente onde estavam. De igual modo à rotina anterior, transmitia o feedback em cada grupo de alunos ou em cada campo. Estas rotinas eram vantajosas por serem rápidas e simples de garantir a atenção da turma para a informação transmitida.

Relativamente aos alunos, sentiu-se a normal resistência à mudança, pelo que importou que o professor fosse, numa fase inicial, rigoroso e pouco flexível para, posteriormente, serem os próprios alunos a verificar o cumprimento das regras e rotinas. A título de exemplo, numa fase posterior, se um aluno cumpridor e responsável chegasse pontualmente atrasado à aula, optava por transmitir à turma que não lhe iria ser atribuída falta de pontualidade, porquanto este ser um aluno que cumpria com as regras e normas de funcionamento do espaço de aula. Considero que valorizar as boas práticas junto dos alunos permitiu enfatizar a importância de se ser cumpridor e responsável.

Em suma, a implementação de regras e rotinas no espaço de aula tinha como intuito apropriar-me e testar diversas estratégias, de forma a encontrar um equilíbrio entre estas e, fundamentalmente, desenvolver conhecimento necessário para, no futuro, poder adotar esta tipologia de estratégias na prática docente.

4.3.2. Entre modelos mais centrados no professor e no aluno

No decurso do EP, senti a necessidade de tornar o meu ensino mais eficaz e motivador para os alunos. Neste sentido, era crucial situar a aprendizagem como preocupação central, de modo a incrementar a organização e autonomia nos alunos, com o intuito de tornar o meu ensino mais eficaz e motivador.

Nesta ambiência, procurei o que Mesquita e Graça (2015) entendem por professor eficaz, isto é, procurei ser um professor que procura identificar as

necessidades dos alunos de forma a promover a aprendizagem. Para tal, tinha de colocar a minha atuação pedagógica em perspetiva, de forma a identificar o que deveria implementar para incrementar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A adoção dos modelos de ensino experienciados no 1º ano do mestrado, designadamente o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Competências nos Jogos de Invasão (MCJI) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), era um objetivo que me tinha proposto, isto é, expectava vivenciar a sua aplicação em contexto de estágio, na procura de perceber quais os prós e contras, assim como entender como é que eu, enquanto profissional, me revia na sua aplicação em ambiente escolar.

É certo que nenhum modelo responde igualmente aos diferentes envolvimentos do processo de ensino-aprendizagem, pelo que a eficácia deste processo assenta na atuação coerente de um determinado modelo na estruturação do ensino (Mesquita & Graça, 2015). Metzler (2011) veicula que os resultados obtidos por determinado modelo de ensino estão dependentes da estrutura do processo de ensino-aprendizagem. Mesquita e Graça (2015, p. 39) reforçam a ideia, referindo que de acordo com os modelos mais centrados no professor ou os mais centrados no protagonismo do aluno, *“há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática”*.

Portanto, as dificuldades encontradas numa fase embrionária do EP, nomeadamente aumentar o tempo de empenhamento motor e, fundamentalmente, motivar e integrar os alunos na aula, levaram-me a refletir sobre como promover o envolvimento dos alunos, isto atendendo a que tinha um grupo de alunos com características distintas tanto a nível de capacidades motoras como no nível de interesse e motivação para a prática desportiva. De tal modo que tentei materializar o veiculado por Metzler (2011), que refere que é necessário encontrar um modelo que sirva de guião para um ensino coerente. Para isso, é necessário definir os conteúdos relevantes que intervêm no

processo de ensino-aprendizagem e que permitem, tanto ao professor como aos alunos, conhecer os objetivos do ensino e promover a tomada de decisões por parte do professor.

Neste quadro, numa fase inicial adotei um modelo mais centrado no professor, o MID pois, como refere Mesquita (2014, p. 193), o professor assume um papel preponderante na prescrição de “*processos e soluções*” e a resolução dos problemas emergentes da prática “*é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor*”.

Tendo em conta estas características, as quatro primeiras modalidades do ano letivo foram lecionadas sob a égide do MID (atletismo, voleibol, natação e ginástica). A opção adveio do facto de estar numa fase inicial da minha atividade e o MID fazia-me sentir mais seguro, e também porque de acordo com Mesquita e Graça (2015), o MID apresenta vantagens claras na lecionação de habilidades motoras de contexto fechado (atletismo, natação e ginástica), por poderem ser decompostas e lecionadas progressivamente. Não obstante as vantagens da aplicação deste modelo nestas modalidades importava manter um maior controlo dos alunos e dos aspetos relacionados com a progressão pedagógica e didática.

“A organização da situação de aprendizagem (saída em vaga) foi bem sucedida, interrompendo algumas vezes para transmitir feedbacks gerais, visto os aspetos a melhorar serem comuns à generalidade dos alunos. Os alunos conseguiram, efetivamente, melhorar os aspetos técnicos e organizativos solicitados.” (Reflexão das Aulas 20 e 21, 30/10/2017)

A aplicação deste modelo apresentou vantagens ao nível do controlo de diversas variáveis relacionadas com a realização da aula, nomeadamente, i) a organização e gestão das tarefas e as suas progressões, ii) o controlo da turma; iii) incrementar o tempo de exercitação dos alunos, iv) regular o feedback que transmitia para o coletivo e individual. Nesse sentido, os alunos eram constantemente desafiados a melhorarem a sua prestação por via das correções e sugestões que lhes transmitia.

O MID permite controlar as decisões e os padrões de envolvimento do aluno, de forma a se obter a eficácia nas tarefas desenvolvidas (Mesquita & Graça, 2015), porquanto a essência do modelo estar assente em fornecer aos alunos o

maior número possível de situações supervisionadas, de modo que o professor consiga observar e dirigir o feedback necessário.

Não obstante as aprendizagens retiradas da utilização do MID no EP, começaram a surgir situações de desmotivação de grupos de alunos devido à discrepância de competências motoras e sociais, à qual não estava a conseguir dar resposta. Consequentemente, procurei desenvolver nos alunos uma característica tão presente no desporto, concretamente as competências sociais:

“(…) o trabalho por pares e em cooperação parece-nos um bom meio a seguir, visto termos discrepância de níveis e existir alguma dificuldade nas relações interpessoais, surgindo situações em que desvalorizam e menosprezam o desempenho dos colegas menos aptos. Deste modo, os objetivos implementados nos grupos devem incidir sobre os comportamentos motores, mas também sobre as relações interpessoais e o empenho dos alunos nas tarefas.” (Reflexão das Aulas 28 e 29, 20/11/2017)

Em adição, a curiosidade em adotar modelos de ensino em que o aluno assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, levaram-me a perspetivar a estrutura do MED que contrasta com o MID, por ser mais dirigido para a descoberta e protagonismo do aluno, assim como adotar “(…) *estratégias mais implícitas e menos formais do processo de ensino-aprendizagem*” (Mesquita & Graça, 2015, p. 47).

No MED, situado historicamente na reforma do sistema educativo no final do século passado, o aluno passa a assumir um papel central na construção das suas próprias aprendizagens, porquanto o professor descentra-se de ser o “*líder instrucional*” (Mesquita, 2014, p. 193) para situar o aluno na “*interpretação da sua atividade cognitiva e motora, no sentido de criar a melhor atmosfera de aprendizagem*” (Mesquita, 2014, p. 194).

Na procura incessante de promover uma aprendizagem mais enriquecedora, no seio das componentes afetivas e sociais presentes no desporto, procurei desenvolver o que Siedentop (1994) entende por uma experiência desportiva real para os alunos, ao defender que o desporto na escola vem sendo descontextualizado, ou seja, os conteúdos são realizados isoladamente e fora do contexto de jogo ou de competição, nos quais os rituais, os valores e as tradições são menosprezados. O MED visa dar resposta a esta situação, “*na*

procura da contextualização da sua conceção de play education, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas” (Mesquita & Graça, 2015, p. 59).

A implementação deste modelo não permite apenas que o aluno assuma um papel relevante no seu processo de ensino-aprendizagem e no dos seus colegas, mas também permite o desenvolvimento de três eixos fundamentais de um desportista: a sua competência, literacia e entusiasmo desportivo (Siedentop, 1994). O mesmo autor, elencou seis características do desporto no MED, com o intuito de garantir a legitimidade das experiências desportivas: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Através das características do MED, promove-se nos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, bem como na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, tais como o desempenho das funções de registador estatístico, de árbitro e de capitão, comprometendo-o e responsabilizando-o pelas suas decisões e ações (Pereira, 2015). Assim, é possibilitado aos alunos vivenciar o desporto em todos os seus papéis (jogadores, árbitros, jornalistas, preparador físico, entre outros), redefinindo os papéis do professor e dos alunos (Mesquita & Graça, 2015), incentivando-o a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2012). No entanto, tal como afirmam Mesquita et al. (2012), importa acautelar a sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem, sendo “(...) o rendimento (*entendido em sentido lato e não referenciado ao alto rendimento*), (...) o fator mobilizador das estratégias pedagógicas a utilizar no desenvolvimento de competências” (p. 199).

Não obstante o modelo ser centrado no aluno, o professor continua a ser o principal autor da educação e o principal responsável pela eficácia do ensino (Siedentop, 1994). Assim, este deve otimizar a aplicação e conseqüente eficácia do modelo. Deste modo, adotei na minha ação algumas das estratégias apontadas por Mesquita (2012a), que contribuem para uma eficaz implementação do MED, nomeadamente: aplicação de sistemas de *accountability*, tarefas adequadas à capacidade dos alunos, monitorização e

regulação das dinâmicas nos grupos de trabalho e, ainda, o acautelamento da sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem.

Este modelo foi utilizado pela primeira vez no final do 1º período na modalidade de futebol, no início do segundo período no andebol e, por fim, no atletismo, funcionando, essencialmente, como modelo estruturante da organização da aula. Desde cedo, na modalidade de futebol, foi possível perceber que o papel da afiliação e do trabalho em equipa desempenhou um papel central no êxito dos alunos neste modelo, assim como, percecionei, por diversas vezes, que os alunos valorizavam a intervenção do seu capitão e membros da equipa na motivação e na ajuda fornecida pelos seus colegas. Tal como foi possível constatar aquando da realização do estudo de investigação que é desenvolvido num ponto posterior do presente relatório (capítulo 4.3.2.1.).

A turma conseguiu, gradualmente, adaptar-se às características estruturais do MED, sendo já visível no atletismo que os alunos procuravam ajudar os colegas menos aptos, incrementar o envolvimento nas tarefas da aula, inclusive assumindo a liderança como meio para promover o envolvimento dos seus colegas nas tarefas, tal como podemos observar nos excertos do diário de bordo:

“(…) conseguimos observar maior envolvimento geral dos alunos, sendo quase inexistente observar alunos parados ou fora da tarefa.” (Reflexão das Aulas 31 e 32, 27/11/2017)

“Inclusive, o [aluno] sugeriu a implementação da proibição dos rapazes concretizarem golo. Colocamos a sugestão aos capitães das equipas e esta foi aceite, sendo-lhes explicada a razão para tal: para incutir maior envolvimento das raparigas e alunos menos aptos, visto terem de se movimentar em direção à baliza para marcarem golo.” (Reflexão das Aulas 31 e 32, 27/11/2017)

“(…) os principais resultados atingidos incidem sobre outros aspetos além dos psicómotores, (...), nomeadamente, o trabalho em equipa, a cooperação entre colegas e a autonomia dos alunos na realização das tarefas e na partilha de conhecimentos.” (Reflexão da UD de Futebol, 18/12/2017)

A transmissão de feedback foi um dos aspetos que os alunos interpretaram como relevantes na relação com os pares. No decurso das aulas, procurava transmitir aos capitães a informação que tinham que considerar na emissão dos

feedbacks aos colegas e nos momentos em que não estava perto de determinada equipa o próprio capitão e os vários colegas da equipa assumiam a transmissão do feedback necessário para melhorar determinado comportamento.

Ao perspetivarmos a atual realidade escolar, esta não permite viabilizar a aprendizagem e motivação dos alunos, porquanto as práticas recorrentes nas aulas de EF, de acordo com Graça (2015, p. 18), assentarem num “(...) *currículo das multiactividades, com unidades demasiado pequenas, demasiado superficiais, sem sequência, nem consistência* (...)”. Como consequência deste currículo, o rigor e a profundidade didática das matérias de ensino continua, no entendimento de Graça (2008, p. 26), a ser marcado “(...) *pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação, pela inconsequência*”.

Atendendo a este quadro, o meu posicionamento é que a abordagem às modalidades em ambiente escolar deve confrontar os alunos com a realidade desportiva, promovendo a tomada de decisões, isto é, a componente cognitiva do desporto.

Nos dois primeiros momentos de implementação do MED no futebol e andebol, a estreita articulação entre este modelo e o MCJI permitiu desenvolver um ensino dos jogos desportivos coletivos onde “(...) *tática e técnica coabitem e se influenciam* (...)” (Mesquita et al., 2015, p. 77).

O MCJI advém de uma proposta híbrida entre o MED e o Ensino do Jogo para a sua Compreensão (TGfU) e aproveita as formas modificadas de jogo do TGfU, formando três tipos de tarefas de aprendizagem: as formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo.

Face a este entendimento, o MCJI foi utilizado como modelo de estruturação da matéria de ensino no processo de planeamento, tanto nas modalidades de futebol e de andebol em articulação com o MED, como no basquetebol. Da estrutura do MED, foram privilegiadas as funções desempenhadas pelos alunos, o seu agrupamento de forma heterogénea, assim como as características da competição e da festividade. O MCJI materializou-se através das formas de jogo modificadas, em que numa fase de introdução, as tarefas propostas eram baseadas no jogo, em que se procurou limitar as opções de decisão do aluno,

de forma a direcioná-lo para o movimento pretendido (por exemplo, situações de 1x1 com apoio no futebol). Após esta fase, eram propostas formas parciais de jogo, onde se pretendia criar situações de superioridade numérica ofensiva e beneficiar o ataque (por exemplo, as formas parciais de jogo de 3x1 e 2x1 no basquetebol). Por fim, escolhia uma ou mais formas básicas de jogo, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos da turma, de forma a que estes procurassem colocar em prática as competências tático-técnicas desenvolvidas nas formas de jogo modificadas, isto tendo em conta as diretrizes de Graça e Mesquita (2015).

“(…) procuramos abordar as habilidades técnicas básicas através do jogo formal 4x4 + apoios e 5x5, assim como de formas reduzidas do mesmo, em que se promove a vantagem numérica ofensiva.” (UD de Andebol, 21/01/2018)

“No basquetebol, procuramos desenvolver o jogo 3x3 em ½ campo como a forma básica de jogo e recorrendo a formas parciais de jogo de vantagem numérica ofensiva de 3x1, 3x2 e 2x1” (Reflexão da UD de Basquetebol, 18/03/2018)

Neste processo, alguns alunos assumiam uma postura excessivamente competitiva nos momentos de competição entre os grupos, pelo que no atletismo procurei que estes competissem com alunos do seu nível de capacidade. No futebol e andebol, bem como no basquetebol, para minimizar a importância dada à competição optei por gerar competições, através de registos de pontuação em que os alunos auto avaliavam a equipa relativamente à cooperação, à interajuda e respeito dentro e fora da equipa. Nesta ambiência, revejo-me nas palavras de Graça (2008, p. 28), quando refere que *“competir e esforçar-se para ganhar é inerente ao ethos do jogo e à cultura desportiva, porém pretende-se que a competição esteja fundada numa ética de respeito pelo espírito de jogo, num clima que favoreça a participação, o desenvolvimento individual, que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar de todos os participantes”*.

Tanto o MCJI como o MAPJ, visam romper *“com as abordagens mais tradicionais não apenas ao nível dos conteúdos a privilegiar, mas também ao nível dos métodos e estratégias, ao nível da configuração dos papéis e responsabilidades de quem ensina e quem aprende; e ao nível dos contextos e cenários de aprendizagem”* (Graça, 2008, p. 27).

O MAPJ, no voleibol, pressupõe que “*o ensino da técnica [seja] subordinado ao ensino da tática*” (Graça & Mesquita, 2015, p. 144). Atendendo a estes pressupostos, na abordagem das modalidades, aquando a presença de dificuldades na eficácia do jogo, procurei introduzir conteúdos técnicos que dessem resposta às necessidades emergentes dos alunos. A título de exemplo, no voleibol, face ao facto de os alunos apresentarem um nível de desempenho baixo e tendo como objetivo que estes adquirissem capacidade de realizarem o ajustamento à trajetória da bola, introduzimos primeiro os conceitos básicos do jogo 1x1, incidindo sobre o deslocamento para conseguir realizar o passe de frente.

“(…) visto imperar e perspetivarmos o ensino do Voleibol onde tática e técnica coabitem e se influenciam (Mesquita et al., 2015), procurando desenvolver situações reduzidas de jogo, fornecendo uma visão global do contexto tático aos alunos, em que as técnicas surgem consoante as necessidades táticas emergentes.” (Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2017)

De forma a promover a aprendizagem dos alunos, foi importante contemplar a designar os alunos por etapas de aprendizagem e a competição que impõe “*a organização de torneios, com formação de equipas e de toda a atividade que gira em torno da competição*” (Graça & Mesquita, 2015, p. 152), tal como podemos observar no excerto do diário de bordo:

“(…) optei por dividir a turma em 2 equipas, com o intuito de promover a motivação e empenho de todos os alunos nas atividades.” (Reflexão das Aulas 8 e 9, 02/10/2017)

Em suma, não obstante as diferentes ênfases dos modelos de ensino supracitados, o sucesso da sua implementação depende da capacidade do professor em transmitir informação, pois tal como advogam Rosado e Mesquita (2015, p. 70), esta “*é uma das competências fundamentais dos professores (...), sendo evidente a sua importância na aprendizagem*”. Graça (2008) veicula que atualmente existem diversos modelos que possibilitam construir e fundamentar a atuação do professor. Deste modo, visto estes modelos permitirem que os alunos vivenciam experiências desportivas autênticas, considero fulcral ter utilizado estes modelos em contexto de estágio, como forma de adquirir

ferramentas práticas que me permitirão, no futuro, colocar os modelos em prática de acordo com os contextos com que me irei deparar.

Face ao exposto, comecei a perspetivar como uma opção vantajosa à minha intervenção e aprendizagem por parte dos alunos, o reforço de modelos de ensino que colocam o aluno como agente ativo da sua aprendizagem, visando o seu envolvimento efetivo e autónomo nas aulas, pelo que este foi o caminho que procurei desenvolver no estudo de investigação-ação.

4.3.2.1. Ensaio Curricular no ensino do Atletismo sob a égide do Modelo de Educação Desportiva: aprendizagem e perceção dos alunos de uma turma do Terceiro Ciclo

4.3.2.1.1. Resumo

A aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Atletismo, de acordo com Rolim e Mesquita (2014), promove o trabalho cooperativo dos alunos e possibilita um acompanhamento mais próximo dos colegas de equipa e do professor. O propósito central do estudo foi analisar a aprendizagem e perceções dos alunos em resultado da aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo. Adicionalmente, procurou-se analisar as alterações no padrão instrucional do professor (autor) ao longo da lecionação da unidade didática. Participaram no estudo 19 alunos de uma turma do 9º ano, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, ao longo de uma unidade com 9 aulas (3 de 45 minutos e 3 de 90 minutos). As perceções dos alunos foram recolhidas através de uma entrevista semiestruturada em formato de focus grupo e foram analisadas segundo cinco categorias definidas *a priori* (motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração/trabalho de equipa e aprendizagem). A análise dos níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado) teve em consideração a comparação dos dados das avaliações diagnóstica com os da sumativa. No que concerne à autonomia e responsabilidade, a informação analisada adveio do diário de bordo do professor. Para o perfil instrucional do professor, os dados resultaram da gravação áudio e a análise materializou-se nos elementos de apresentação da tarefa e natureza dos feedbacks. Em ambos

momentos, os alunos atribuíram mais valor ao Modelo de Educação Desportiva quando comparado com outros métodos de ensino da modalidade. Em termos de valorização, os alunos atribuíram mais valor à colaboração/trabalho de equipa e à aprendizagem. Ao nível da autonomia, responsabilidade e aprendizagem dos alunos houve melhorias no decurso da unidade. Relativamente ao perfil instrucional do professor, na apresentação da tarefa, houve melhorias na sequência e extensão da informação transmitida. Quanto ao feedback, houve uma diminuição do feedback por questionamento e um aumento dos de descritivo no segundo momento. Os feedbacks de reforço positivo apresentam maior preponderância em relação aos de reforço negativo.

PALAVRAS-CHAVE: ATLETISMO; MODELOS DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; APRENDIZAGEM; AUTONOMIA; INSTRUÇÃO.

4.3.2.1.2. Abstract

The application of the Sport Education Model in Athletics, according to Rolim e Mesquita (2014), promotes cooperative work on students and provides a closer follow-up of the team mates and the teacher. The main purpose of the study was to analyse students' learning and perceptions as a result of the application of the Sport Education Model in athletics. Additionally, we tried to analyse the changes in the instructional standard of the teacher (author) throughout the teaching of the didactic unit. 19 students of a ninth-year class, aged between 14 and 17, participated in the study, during nine-class unit (3 of 45 minutes and 3 of 90 minutes). The students' perceptions were collected through a semi structured interview in focus group format and were analysed according to five categories defined *a priori* (motivation, autonomy, responsibility, collaboration/teamwork and learning). The analysis of the levels of learning (introductory, elementary and advanced) compared the data of the diagnostic assessment with those of the summative. As far as autonomy and responsibility are concerned, the information analysed came from the teacher's daily board. For the teacher's instructional profile, the data came from the audio recording and the analysis materialized in elements of the task presentation and nature of the feedbacks. At both moments,

the students attributed more value to the Sports Education Model when compared to other teaching models. In terms of appreciation, the students attributed more value to collaboration/teamwork and to learning. At the level of autonomy, responsibility and learning of the students there were improvements in the course of the unit. Regarding the instructional profile of the teacher, in task presentation, there were improvements in the sequence and extent of the information transmitted. Concerning to the feedback, there was a decrease the questioning and an increase in the descriptive in the second moment. Positive reinforcement feedbacks have a greater preponderance than the negative reinforcement.

KEYWORDS: ATHLETICS; SPORT EDUCATION MODEL; LEARNING; AUTONOMY; INSTRUCTION.

4.3.2.1.3. Introdução

A EF, desde sempre, abraçou o papel da única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade (Graça, 2015). Para tal, e segundo Crum (1993), esta disciplina para ser incluída e valorizada no elenco curricular deve atender aos critérios de inclusão no currículo, nomeadamente ser emancipadora, isto é, preparar para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural, possibilitando o sucesso dos educandos no meio escolar e cumprir a sua missão e objetivos melhor que qualquer outra instituição.

No contexto do EP, os futuros professores debatem-se com um conjunto de dificuldades, normalmente associadas à necessidade de quererem tornar o seu ensino mais eficaz e motivador para os alunos. A realidade que encontrei, tal como os meus colegas de estágio, não foi diferente. De facto, deparamo-nos com dificuldades na lecionação das aulas, nomeadamente pelos baixos níveis de organização e autonomia dos alunos, associados à dificuldade em manterem o foco e concentração nas tarefas da aula, assim como, pelos poucos níveis de aprendizagem. Face a esta constatação, percecionamos a necessidade de alterar o modo de organização do ensino, recorrendo a modelos de ensino que colocassem o aluno como agente ativo das suas aprendizagens, ou seja, promover o seu envolvimento e autonomia nas tarefas da aula.

Neste contexto, e com o intuito de melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos, decidimos realizar um estudo na modalidade de Atletismo no 3º CEB, recorrendo a um dos modelos de ensino centrados no aluno. A opção foi a utilização do MED, uma vez que *“a organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos (...), minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem”* (Mesquita & Graça, 2015, p. 60).

Partindo deste enquadramento, o objetivo central deste estudo foi analisar a aprendizagem dos alunos em resultado da aplicação do MED no ensino do atletismo. Adicionalmente, pretendeu-se analisar a perceção dos alunos acerca da experiência tida ao nível da aprendizagem e autonomia, assim como analisar a evolução dos níveis de autonomia, responsabilidade e aprendizagem. Foi ainda definido como objetivo, analisar as alterações no padrão instrucional do professor ao longo da lecionação da unidade didática ao nível da apresentação da tarefa e natureza dos feedbacks, porquanto foram identificadas dificuldades ao nível da instrução do EE no decorrer do primeiro período.

Justificação da Temática

Metzler (2000) indica que os modelos de instrução são ferramentas valiosas para o planeamento compreensivo e desenvolvimento coerente do ensino, porquanto o seu potencial assenta na capacidade para ligar teorias de ensino e de aprendizagem ao que os professores pretendem desenvolver no espaço de aula. Com efeito, os papéis que os professores e os alunos desempenham nos diferentes modelos curriculares ocorrem de forma predominante ou transitória, conferindo uma certa ordem e estrutura ao processo de instrução, possibilitando vários caminhos *“(...) de interação do professor com os alunos, dos alunos entre si e de uns e de outros conteúdos e formas de ensino e aprendizagem”* (Graça, 2015, p. 21). Atualmente, urge que o aluno assuma um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem ou no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, pois como defende Graça (2015, p. 21), *“(...) estes trazem consigo conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações*

que condicionam o que se pode passar e o que efetivamente se passa na aula (...)”. Desta forma, o sucesso do ensino depende do papel que ambos assumem, tornando-se um processo relacional que tem de atender tanto à especificidade da matéria, como às características dos alunos, aos contextos e às circunstâncias com o que professor se depara. Como afirmam Mesquita e Graça (2015), por entre os vários modelos de instrução ora centrados no professor ora centrados no aluno, urge encontrar o equilíbrio entre a direção e apoio que o aluno requer e a autonomia que propicia condições para a sua ligação duradoura à prática desportiva.

Assim, e tendo como referência estes entendimentos, na fase inicial da prática pedagógica adotei, predominantemente, o MID, visto ser característico das etapas iniciais da prática pedagógica em contexto de estágio, ao colocar ênfase sobre como o professor dirige o ensino. Através deste modelo, procurei adotar estratégias instrucionais de índole explícito e formal, no qual o docente monitoriza e controla estreitamente as atividades dos alunos (Mesquita & Graça, 2015).

Todavia, ao longo das aulas, percecionamos a incapacidade dos alunos se organizarem nas tarefas propostas, revelando baixa autonomia na preparação e realização das tarefas e a existência de vários níveis de habilidade e competência motora. Não obstante a diferença de habilidade, a EF não se deve balizar às competências motoras, e como refere Crum (1993, p. 343), esta deve contribuir para vários aspetos do crescimento do educando:

- Competência nas habilidades motoras;
- Solucionar problemas do foro psicomotor e na realização de habilidades psicomotoras;
- Maior conhecimento e capacidade reflexiva para dominar problemas em contextos desportivos mutáveis e balizados pelas regras;
- Desenvolvimento de laços positivos com o exercício físico e desporto;
- Enriquecimento da vida escolar através de oportunidades para o lúdico, o esforço e a excitação.

Neste contexto, e com o objetivo de melhorar os níveis de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, aplicamos o MED no final do 1º período na modalidade de futebol. Este afasta-se do MID, porquanto assumem-se estratégias implícitas e menos formais (Mesquita & Graça, 2015):

“E desde o início da aula [de aplicação do MED], foi possível verificar uma mudança quase “drástica” do paradigma recorrente das aulas, em que a diferença de capacidades e a falta de empenho e cooperação estava presente.” (Reflexão das Aulas 31 e 32).

Face aos resultados alcançados na aplicação do MED num desporto coletivo, inquietou-nos explorar a obtenção de resultados numa modalidade individual, visto que os resultados alcançados nas categorias transdisciplinares de Vickers (1990), nomeadamente, as habilidades motoras, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais, terem sido, aparentemente, positivos e considerando que não existe nenhum modelo que tenha a capacidade de se adequar a todos os contextos de aprendizagem (Rink, citado por Mesquita & Graça, 2015), inquietou-nos estudar o impacto da aplicação do MED num desporto individual, o atletismo.

Adicionalmente, identificamos dificuldades ao longo do 1º período no âmbito do perfil instrucional do professor, pelo que visionamos melhorar a apresentação das tarefas e a transmissão de feedbacks:

“(…) após a aula refleti acerca do tempo de instrução dos exercícios e de transmissão de feedbacks. Claramente é um espaço a melhorar, onde necessito adotar uma instrução mais cuidada e sucinta, mantendo os essenciais, de forma a que os alunos iniciem a exercitação prontamente (…)” (Reflexão das Aulas 5 e 6).

Contextualização

Programas Nacionais de Educação Física vs Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto

Os programas são a base para o planeamento, pois fornecem a orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor (Bento, 2003). Deste modo, os PNEF definem o 9º ano de escolaridade como um ano de revisão,

aperfeiçoamento e/ou recuperação das matérias, visando uma abordagem equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3º CEB.

No 9º ano de escolaridade, o atletismo é referenciado ao nível parte avançado, ou seja, pressupõe conteúdos e formas de participação nas atividades a um nível superior, dado que as matérias de ensino estão estruturadas em 3 níveis de especificação e organização curricular: introdução, elementar e avançado.

O PNEF, no que se refere ao domínio do saber estar, tem como objetivos a cooperação, o aceitar as indicações que lhe são dirigidas sobre aspetos técnicos e regulamentares, respeitando os colegas de equipa e os adversários, assim como cumprir as regras de segurança, responsabilizando os alunos pela preparação, arrumação e preservação do material. Relativamente ao saber, menciona que os alunos devem aplicar as regras dos saltos, corridas e lançamentos, tanto como praticantes como juizes. No domínio do saber fazer, contempla a leção da corrida de velocidade e de estafetas, do triplo salto e do lançamento do dardo.

Relativamente à planificação da EC, o DOG define para o 9º ano a leção da corrida de velocidade e de estafetas, do triplo salto, do lançamento do dardo e da corrida de meio-fundo. No tocante ao domínio do saber estar e saber, não existe qualquer menção, pelo que a opção foi seguir as indicações inscritas no PNEF.

Seguindo as orientações do PNEF, do DOG e do planeamento anual de turma, os alunos serão colocados em situações jogadas nas disciplinas da corrida de velocidade de 100 metros, da corrida de estafetas 4x100 metros, do triplo salto e do lançamento do dardo. Em função do resultado da avaliação diagnóstica é definido o nível de desempenho de cada aluno, assim como os objetivos em cada uma das matérias. Quanto ao saber estar, face às características da turma e da modalidade, o foco estará na cooperação, no respeito e na autonomia. Quanto ao saber, o definido é que os alunos deveriam ficar a conhecer as regras essenciais e fundamentais de cada disciplina e que as soubessem aplicar.

O Atletismo na escola

No meio escolar, o atletismo deve ser considerado um desporto de base e visto como “(...) *um desporto perfeitamente desenhado para motivar as crianças que praticam atividade física regular*” (Pereira, 2015, p. 31), porquanto se constituir como alicerce de todas as modalidades desportivas. Este autor considera-o um desporto atrativo para as crianças, de tal modo que os professores devem integrar no seu planeamento atividades que os motivem para a prática desportiva.

Ao observarmos as características individuais do Atletismo, torna-se importante incorporar estratégias de aprendizagem cooperativa que possibilitem o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios (Pereira, 2015). Atualmente, a abordagem ao atletismo no meio escolar não é prazerosa, pois como referem Rolim e Garcia (2013, p. 18), este enfrenta algumas dificuldades na sua abordagem escolar, visto ser “(...) *uma modalidade de reduzido conteúdo lúdico, pouco atrativa, criativamente fechada e quase sempre perspetivada em conexão com as capacidades condicionais velocidade/resistência e, quando muito, acrescentado por um salto e um lançamento*”. Foi este o cenário com que me deparei na minha turma, alunos com perceções negativas acerca do atletismo, proveniente das experiências anteriores no atletismo. Em adição a este quadro, a reduzida carga horária de EF limita a possibilidade de haver uma abordagem aprofundada, regular e consistente da modalidade.

No entendimento de Rolim e Garcia (2013), o atletismo engloba várias disciplinas, que pouco têm em comum entre si. Associando este dado à reprodução da imagem do adulto e de princípios de vitória absoluta nas situações de ensino, assim como contemplarem um tecnicismo exacerbado sem prever formas jogadas e sem conteúdo lúdico, surge, conseqüentemente, a desmotivação dos alunos, devida à sua lenta evolução técnica nas diferentes disciplinas.

Deste modo, deve-se repensar o tratamento pedagógico do atletismo, e incidir nas motivações e necessidades dos alunos com que nos deparamos. Na minha realidade de estágio, as propostas de ensino apresentadas por Rolim e Garcia (2013) validam-se, isto é, adotei formas jogadas em que a replicação de

técnicas não era o centro da aula, de tal modo que procurei focar os elementos básicos das matérias e reduzir a preocupação exacerbada com questões ligadas à obtenção de resultados.

Assim sendo, Launder, citado por Rolim e Garcia (2013, p. 22), apresenta um conjunto de preocupações na abordagem ao atletismo escolar, que são também reflexo da forma como perspetivo a minha abordagem:

1. Desafiar os alunos, dando-lhes a oportunidade de vivenciar o sucesso e que este seja notado – sucesso inicial e a sua manutenção por cada aluno;
2. Os alunos desfrutam mais ao saber quanto fazem, por exemplo, em velocidade, do que em saber se a técnica está ou não bem executada;
3. Optar por formas jogadas e reduzir a exposição às competições diretas.

Neste quadro, e ao contrário do que acontece nos desportos coletivos, a natureza das modalidades individuais não necessariamente envolverá o desenvolvimento de competências pessoais e sociais por parte do aluno, como a cooperação, a entreaajuda e o sentido de pertença a um grupo (Pereira, 2015), e concomitantemente, não fornecerá oportunidades de práticas que incitem o desenvolvimento social (Mesquita, 2012b). Deste modo, na procura de promover o desenvolvimento de competências motoras, pessoais e sociais nas aulas de EF e, em específico, no atletismo, surgiu a oportunidade da aplicação de um modelo de ensino, que segundo Siedentop et al. (2011), o alto comprometimento dos alunos na prática extensiva em equipas para atingirem objetivos comuns, oferece condições favoráveis à cooperação entre eles e, conseqüentemente, gera maiores oportunidades de aprendizagem.

Modelo de Educação Desportiva e o ensino do Atletismo

Metzler (2000), refere que a eficácia do ensino está associada a modelos de instrução que contemplam uma estrutura global e coerente para o ensino da EF. Em estudos recentes realizados no âmbito da eficácia do MED nas aulas de atletismo, verificaram que a aplicação deste modelo surtiu melhorias significativas em todas as habilidades avaliadas, quando comparado com modelos tradicionais, nomeadamente, o MID (Pereira et al., 2013). O mesmo

autor associa a relativa superioridade do MED à sua própria estrutura, a qual faz apelo à inclusão, ao sentimento de pertença (afiliação) e à competitividade numa abordagem educativa. O mesmo autor, noutra investigação (Pereira et al., 2015), na qual pretendia analisar as melhorias na performance técnica dos alunos em três disciplinas do atletismo seguindo o MED ou o MID, concluiu que ambos os modelos surtiram impacto na aprendizagem dos alunos, mas de forma distinta, ou seja, enquanto no MED, alunos de ambos os sexos e nível de competências melhoraram significativamente em todas as disciplinas, no MID, a evidencia de melhorias significativas apenas ocorreu nos rapazes e nos alunos com mais habilidade.

Neste sentido, o MED surgiu da necessidade identificada por Siedentop (1994) em integrar a educação lúdica nas orientações curriculares da EF, assim como da “(...) *falta de contextualização da atividade das abordagens tradicionais* (...)” (Mesquita & Graça, 2015, p. 47). Este modelo instrucional “(...) *foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar*” (Siedentop, 1998, p. 18), de maneira que este inclui três eixos fundamentais, assentes nos objetivos da reforma educativa da EF atual (Mesquita & Graça, 2015): o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, com o propósito de formar a pessoa desportivamente competente, culta e entusiasta. Ainda, Siedentop (1994) corporizou seis características do desporto no MED, com o intuito de garantir a legitimidade das experiências desportivas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Dado que a turma alvo apresenta heterogeneidade de competências motoras e um nível geral baixo, percebe-se que a aplicação deste modelo ganha relevância e importância pedagógica por salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos e cimentar a inclusão através da competição. Como afirmam Mesquita e Graça (2015), os grupos de menor competência e raparigas parecem ter vivências significativas no MED, porquanto demonstram maior prazer pela prática desportiva e no desempenho das várias tarefas associadas à implementação do mesmo.

De realçar que na sua génese, o modelo é extensivo e pode ser desenvolvido tanto em modalidades coletivas, como individuais. De acordo com Mesquita e Graça (2015), tendo em conta a habitual discrepância de competências entre alunos nas modalidades individuais, torna-se pertinente organizar as atividades em equipas, “(...) *em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos (...), minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem*” (p. 60). De tal modo que a aplicação do MED no atletismo, segundo Rolim e Mesquita (2014), pode ser uma mais-valia, visto o trabalho cooperativo dos alunos em pequenos grupos, possibilitar a monitorização de perto pelos colegas de equipa e pelo professor.

A aplicação do MED procura desenvolver no aluno competências nas decisões relacionados com o processo de aprendizagem, em específico, na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, comprometendo-o e responsabilizando-o pelas suas decisões e ações (Pereira, 2015). Deste modo, é possibilitado aos alunos vivenciar o desporto em todos os seus papéis (jogadores, árbitros, jornalistas, preparador físico, entre outros), redefinindo os papéis do professor e dos alunos (Mesquita & Graça, 2015), incentivando-o a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2012).

No que concerne ao desempenho de funções nas aulas, este papel ativo possibilita o aumento da competência dos alunos, nomeadamente pela “(...) *implementação de sistemas de accountability que regulem e estabilizem as diferentes funções a serem desempenhadas pelos alunos*” (Pereira, 2015, p. 62). Para Siedentop (1998), a vivência destes papéis decorre mediante a combinação de estratégias de ensino, nomeadamente, a instrução direta, o trabalho cooperativo em pequenos grupos, o ensino por pares e as dinâmicas de resolução de conflitos, ao invés de depender totalmente do ensino diretivo e orientado.

Não obstante as vantagens da implementação de um ensino centrado no aluno, o professor deve procurar otimizar a aplicação e conseqüente eficácia do modelo, através de alguns aspetos referenciados por Mesquita (2012a):

aplicação de sistemas de *accountability*, tarefas adequadas à capacidade dos alunos, conhecimento robusto do conteúdo por parte do professor, monitorização e regulação das dinâmicas nos grupos de trabalho e, ainda, o acautelamento da sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem.

Destes aspetos, parece-nos relevante salientar alguns resultados que permitem potenciar o processo de ensino-aprendizagem na nossa realidade e em futuras aplicações. Primeiramente, os sistemas de *accountability* permitem regular a atividade dos alunos tanto nas condições de realização, como nos critérios de êxito (Mesquita, 2012a). A adequação das tarefas ao nível das respostas dos alunos, de acordo com Pereira (2015), permite o “(...) *desenvolvimento de todos os praticantes, independentemente do nível de desempenho e género, ao nível motor, pessoal e social (...)*” (p. 76), nomeadamente, o professor deve recorrer à modificação das tarefas através da manipulação do regulamento e das condições de prática. Procedi à modificação do regulamento no decurso das aulas, em situações reduzidas para a corrida de velocidade (50 metros) e de estafetas (4x25 metros). No triplo salto e no lançamento do dardo, adaptei a distância entre a tábua de chamada e a caixa de areia, e a distância da corrida de balanço, respetivamente.

Em adição, parece-me crucial acautelar a sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem. Mesquita (2012a) reforça este entendimento, quando afirma que “(...) *nunca é demais lembrar que a busca do rendimento (entendido em sentido lato e não referenciado ao alto rendimento), deverá ser o fator mobilizador das estratégias pedagógicas a utilizar no desenvolvimento de competências*” (p. 199). Para tal, é fundamental que o professor se muna de um conhecimento robusto da matéria de ensino, de forma a conseguir adequar as tarefas ao nível das respostas dos alunos, com vista ao melhor rendimento possível.

Instrução

A capacidade de comunicar assume-se como um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino da EF. Num modelo de ensino em que o aluno assume um papel preponderante no processo de aprendizagem,

exige que o professor estimule os alunos a pensar, a compreender e a decidir como agir (Harvey & Goudvis, 2000).

O processo de ensino-aprendizagem encontra o seu cerne entre conhecimentos específicos e estratégias de ensino, de tal modo que o professor deve assumir três etapas na qualidade da informação: “(...) *uma fase de instrução propriamente dita, uma fase de controlo da qualidade dessa informação e uma fase, eventual, de reformulação dessa informação*” (Rosado & Mesquita, 2015, p. 75).

Deste modo, a comunicação envolve a transferência e o entendimento de significados entre indivíduos, tendo esta um conjunto de funções: transmitir informação, controlo dos alunos, motivação e expressão de emoções. No entanto, é natural que este processo contenha várias barreiras, as quais devem ser combatidas, nomeadamente a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar (Rosado & Mesquita, 2015).

Neste quadro, há que encarar a apresentação da informação como fundamental para a ligação entre o aluno e o ensino. Tendo em conta que grande parte do ambiente da aula advém da forma como o professor apresenta a informação e conforme Januário veicula (1996, p. 109), “(...) *[este] é o comportamento mais importante da instrução*”. Neste entendimento, Moura (2017) defende que para melhorar a qualidade da apresentação das tarefas e da informação transmitida o professor deve investir em ciclos de investigação-ação, ou seja, deve refletir e (re)pensar estes processos com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A instrução deve assumir um papel crucial no início de cada tarefa, através da transmissão de informação pertinente antes de a iniciar (Metzler, 2011). Segundo Rink (2014), o professor deve adotar cinco procedimentos na apresentação da tarefa: (a) obter a atenção dos alunos, (b) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa, (c) utilizar uma comunicação clara, (d) selecionar um método comunicativo e (e) escolher palavras-chave.

Por sua vez, Siedentop (1998) veicula que na implementação de modelos de ensino centrados no aluno, nomeadamente no MED, é crucial que o professor se muna de um conjunto de estratégias instrucionais para melhor alcançar os

seus propósitos, através da combinação de várias estratégias: a instrução direta, o trabalho cooperativo em pequenos grupos e o trabalho em pares. Não obstante as estratégias instrucionais, cabe ao professor estruturar e selecionar o conteúdo mais relevante para transmitir aos alunos na apresentação das tarefas (Rink, 1993), com o objetivo de se dotar de uma instrução clara e objetiva para os aprendizes.

Relativamente ao feedback pedagógico, Rosado e Mesquita (2015) referem que para melhorar o desempenho do aluno, este deve receber um conjunto de informações incidentes na forma como realizou o comportamento. Assim, os autores consideram que numa fase inicial de aprendizagem, o feedback assume um papel crucial, porquanto ser necessário ofertar referências concretas acerca da forma como executar o comportamento e o que fazer para melhorar a sua performance. Não obstante estes entendimentos, tal como Moura (2017) encontrou no seu estudo de investigação-ação, o feedback por questionamento ganha maior preponderância aquando um ensino centrado no aluno e na aprendizagem.

Januário (1996, p. 116) afirma que *“o feedback é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como o fez”*. Moura (2017) reforça esta ideia ao afirmar que o reforço positivo se acentuou no decorrer da UD, face às limitações no âmbito do reportório motor dos alunos, o que levou a que a presença de erros fosse frequente. Deste modo, foi necessário que os alunos aprendessem a encarar o erro como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o autor indica que o reforço negativo diminuiu face ao maior grau de autonomia dos alunos nas tarefas.

Metzler (2011) indica que o feedback específico é o mais eficaz, que se deve fornecer feedback no momento da ação, que a combinação de feedback verbal e não-verbal é melhor que apenas uma das intervenções por si só e que quanto

mais capazes são os alunos, menor é a necessidade de transmitir feedback, no entanto maior é a importância da sua especificidade.

A utilidade do feedback assume maior preponderância no momento do erro, uma vez que o “*feedback imediato é mais eficaz que o feedback atrasado*” (Metzler, 2011, p. 119). Assim, Hoffman, citado por Rosado e Mesquita (2015), refere que o feedback é composto por uma fase de diagnóstico e outra de prescrição. A fase de diagnóstica é caracterizada pela identificação do erro, pela análise da sua natureza e o porquê de ter ocorrido, assim como estará dependente da profundidade do conhecimento do professor quanto à matéria de ensino (Rosado & Mesquita, 2015).

4.3.2.1.4. Objetivos

O propósito central deste estudo é analisar a aprendizagem dos alunos em resultado da aplicação do MED no ensino do atletismo. Adicionalmente, foram ainda colocados os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar a percepção dos alunos acerca da experiência tida no atletismo sob a égide do MED ao nível da aprendizagem e autonomia;
- ii. Avaliar a evolução dos níveis de autonomia, responsabilidade e aprendizagem no atletismo sob a égide do MED;
- iii. Analisar as alterações no padrão instrucional do professor ao longo da leção da unidade didática ao nível da apresentação da tarefa e natureza do feedback.

4.3.2.1.5. Metodologia

Participantes

Fizeram parte deste estudo 19 alunos (11 alunos do sexo masculino e outros 8 do sexo feminino), com uma média de idades entre os 14 e os 15 anos, distribuídos entre os 14 e os 17 anos, que frequentaram o 9º ano na EC, durante o ano letivo 2017/2018.

No que refere ao seu *background* desportivo, há 5 alunos que praticam desporto, dos quais dois praticam futebol e dança, outros dois praticam futebol

e, por fim, um pratica atletismo. Adicionalmente, outros alunos já praticaram outras modalidades, também de forma extracurricular: um natação, dois judo, um basquetebol, um voleibol e outro futebol. Assim sendo, atualmente, 14 alunos não praticam desporto.

Todos os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo e dos seus procedimentos. Foram autorizados por consentimento informado por parte dos Encarregados de Educação (EED) a participar no estudo.

A unidade didática

Na EC, a carga horária semanal em EF para o 3º ciclo é de 135 minutos, distribuídos por duas aulas (uma de 45 minutos e outra de 90 minutos). A distribuição das aulas para o ano letivo tem em conta o roulement das instalações desportivas. De acordo com o estabelecido no DOG do DEFD da EC, para o 9º ano devem ser lecionadas cinco disciplinas do atletismo, das quais quatro foram abordadas na unidade didática: a velocidade (100 metros), as estafetas (4x100 metros), o triplo salto e o lançamento do dardo.

A unidade didática de atletismo decorreu de 29 de janeiro a 7 de março, distribuída em 3 aulas de 90 minutos e 3 de 45 minutos. Tendo em conta o número reduzido de aulas e a necessidade de lecionação de quatros disciplinas do atletismo, a estrutura da aula seguiu o sistema de estações, uma para cada disciplina.

Na disciplina de velocidade, foram lecionados os seguintes conteúdos: partidas de bloco e as 4 fases da corrida de velocidade - fase de reação, fase de aceleração, fase de velocidade máxima e de resistência. Na corrida de estafetas foram lecionadas as técnicas de transmissão, as zonas de transmissão e de aceleração. Quanto ao lançamento do dardo, lecionou-se a pega do engenho, o lançamento estático, a corrida frontal e lateral e a técnica completa. No triplo salto foram abordados a corrida de balanço, os saltos (Hop, Step e Jump) e o momento de impulsão.

Foram definidos 3 “momentos” de avaliação, sendo um no início (avaliação diagnóstica e autoavaliação, aula 1 e 2), ao longo da unidade didática (avaliação

formativa) e um no final da unidade (avaliação sumativa e autoavaliação, aula 9), conforme espelha o Quadro 4.

Quadro 4 - Plano da Unidade Didática de Atletismo.

Aula nº	Modelo de Ensino (MED)	Conteúdos (formas de jogo e estratégias)	Objetivos
1 e 2	Diagnóstico do desempenho. Definir capitão, registador e preparador físico.	Sistema de circuito com 4 estações, com situações de abordagem progressiva às técnicas e com realização completa da técnica. Competições sem registo.	Avaliar nível inicial dos alunos. Autoavaliação do seu nível de desempenho.

Condição Física

Orientação Espacial e Resistência: 3 séries de 30"x20" (tempo de exercitação x tempo de repouso) - Deslocamento entre dois cones

Força: 3 séries de 10 repetições – Agachamentos e mountain climber.

3 e 4	Treino. Preparador físico dirige o aquecimento da sua equipa.	Questionamento dos conteúdos lecionados na aula anterior. Sistema de circuito com 4 estações, com situações de abordagem progressiva às técnicas. Exercícios com objetivos de eficácia. Competições com e sem registo.	Velocidade: abordar a partida de blocos e as fases de reação, aceleração e velocidade máxima. Estafetas: abordar as técnicas de transmissão, nas zonas de transmissão e aceleração. Triplo salto: abordar os apoios (hop, step e jump) e o momento de impulsão. Lançamento do dardo: abordar a pega do engenho, o lançamento estático e a corrida frontal e lateral.
-------	---	--	--

Cultura Desportiva

História: Conhecer a origem do Atletismo.

5 e 6	Treino. Preparador físico dirige o aquecimento da sua equipa. Competições entre as equipas, com registo.	Questionamento dos conteúdos lecionados na aula anterior. Sistema de circuito com 4 estações, com situações de abordagem progressiva às técnicas. Exercícios com objetivos de eficácia. Competições com e sem registo.	Velocidade: desenvolver a partida de blocos e as 4 fases da corrida. Estafetas: desenvolver as técnicas de transmissão, nas zonas de transmissão e aceleração. Triplo salto: desenvolver a corrida de balanço, os apoios (hop, step e jump) e o momento de impulsão. Lançamento do dardo: desenvolver a técnica completa.
-------	--	--	---

Condição Física

Resistência e Força: 3 séries de 10 repetições – burpee.

Reação e Orientação Espacial – Espelho e deslocamento entre dois cones.

7	Torneio. Competições entre as equipas, com registo. Capitão elucida os colegas nas suas dificuldades nas várias disciplinas.	Competição entre equipas nas disciplinas de Velocidade e Estafetas. Exercícios com objetivos de eficácia. Competições com registo.	Velocidade: desenvolver a partida de blocos e as 4 fases da corrida. Estafetas: desenvolver as técnicas de transmissão, nas zonas de transmissão e aceleração.
8	Torneio. Competições entre as equipas, com registo. Capitão elucida os colegas nas suas dificuldades.	Competição entre equipas nas disciplinas de Lançamento do Dardo e Triplo Salto. Exercícios com objetivos de eficácia. Competições com registo.	Triplo salto: desenvolver a corrida de balanço, os apoios (hop, step e jump) e o momento de impulsão. Lançamento do dardo: desenvolver a técnica completa.
9	Evento Culminante. Avaliação do desempenho, através da realização das técnicas completas.	Sistema de circuito com 4 estações, com realização completa da técnica.	Avaliar nível final dos alunos. Autoavaliação do seu nível de desempenho.

Cultura Desportiva

Regras:

Velocidade: Vozes de partida; falsa partida; não é permitido sair da pista;

Estafetas: Equipas de 4 elementos; zonas de aceleração (10m) e de transmissão (20m).

Lançamento do Dardo: Lançamento nulo.

Triplo Salto: Salto nulo.

História: Conhecer o Néilson Évora e a Patrícia Mamona (Triplo Salto).

Condição Física

Força e Resistência: 2 séries de 20"x15" (tempo de excitação x tempo de repouso) – Afundos alternados e mountain climber.

Reação Orientação Espacial: 3 séries de 5 repetições – skipping médio com sprint ao sinal sonoro.

Todas as
aulas

Conceitos Psicossociais:

- Ser autónomo na preparação e organização das tarefas;
- Cooperar com os colegas e o professor;
- Respeitar as divergências de competências e capacidades no grupo de trabalho e entre colegas.

Após a avaliação diagnóstica definiram-se os objetivos terminais em cada uma das áreas transdisciplinares do MEC de Vickers (1990). Os resultados desta avaliação indicaram um nível de desempenho heterogéneo, oscilando entre o nível Introdutório e Não Introdutório. Deste modo, dividimos a turma em 4 equipas, respeitando o princípio da equidade de competências entre os alunos. Por sua vez, a avaliação formativa teve como propósito observar o efeito do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para identificar pontos a modificar durante a sua realização.

Como pode ser observado no Quadro 4, as aulas orientaram-se segundo os princípios do MED. A sua escolha esteve relacionada, por um lado, com a familiarização dos alunos com o modelo, visto o terem experienciado no final do 1º período do presente ano letivo, por outro, pela necessidade de trabalharmos por equipas, em que conjuntamente procuram potenciar a sua aprendizagem. Ao longo das aulas, ocorreram situações de competição entre as equipas, em que as duas últimas aulas foram o evento culminante, nas quais se realizou um conjunto de competições e procedemos à realização da cerimónia de entrega dos prémios relativos à prestação social (festividade, cooperação, empenho) e competitiva das equipas. Tendo por base a heterogeneidade de competências da turma, todas as competições respeitaram o nível motor dos alunos, organizando-as segundo essas características individuais.

A constituição das equipas e definição do seu capitão foi elaborada pelo professor da turma, porquanto os educandos apresentavam dificuldades em

percecionar as capacidades uns dos outros, por forma a equilibrar a formação das equipas. Tendo em conta as experiências da aplicação do MED no presente ano letivo, através da constituição das equipas e observação do seu funcionamento, permitiram formar equipas consistentes e equilibrados e definir o capitão. As equipas selecionaram a sua respetiva cor e grito, assim como reconheciam as funções do capitão, do preparador físico e do registador.

Recolha de dados

Perceção dos alunos

A recolha de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada em formato de focus grupo, nas segunda e última aulas da UD. A seleção desta técnica vai ao encontro da sua capacidade para “(...) *compreender a relação entre causa e efeito perguntando às pessoas coisas acerca desse relacionamento*” (Galego & Gomes, 2005, p. 178). Através desta técnica é possível mostrar que, ao longo do processo investigativo, o sujeito observado “(...) *vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrimo-se e, portanto, emancipando-se*” (Galego & Gomes, 2005, p. 179).

De modo a não afetar os resultados obtidos, o local de realização das entrevistas deve ser calmo e sem interferência de outros intervenientes (Queirós & Lacerca, 2013).

Nas entrevistas de grupo, procurei proporcionar um clima favorável à participação e interação equilibrada de todos os intervenientes, fomentando o debate e a troca de ideias em torno dos temas propostos (Galego & Gomes, 2005; Queirós & Lacerca, 2013). Desta forma, a turma foi dividida em 4 grupos (três de 5 alunos e um de 4 alunos), constituídos com base nas características de cada um dos alunos, de forma a procurar assegurar “(...) *o equilíbrio entre uniformidade e diversidade do grupo*” (Galego & Gomes, 2005, p. 190). Estes grupos foram os adotados para a realização das aulas.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, recorreremos ao seguinte sistema de referências: primeira intervenção na primeira entrevista; grupo em que estão inseridos; e o número da entrevista onde se encontrava. Por exemplo,

o segundo aluno do grupo 1 a falar na primeira entrevista corresponde ao A2G1E1.

Os guiões de ambas as entrevistas foram elaborados pelo EE e ratificadas pelos PO (Anexo 2). Em termos temporais, a primeira entrevista em grupo ocorreu na 2ª aula (aulas 3 e 4) de aplicação do modelo, em que se pretendia captar as perceções dos alunos acerca das vivências anteriores do atletismo, no campo da motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração e aprendizagem. Já na fase final do estudo, o guião pretendia captar as possíveis alterações na perceção dos alunos acerca do atletismo na escola, no tocante à motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração e aprendizagem (2ª entrevista em grupo realizada na aula de Cidadania no dia 13 de março de 2018).

Durante as entrevistas, o entrevistador deve exercer um papel de liderança, contudo, deve procurar não interferir na dinâmica do grupo, bem como, este deve ter conhecimento das características dos membros: as suas diferenças, relações entre eles que possam favorecer a interpretação e a análise dos dados a recolher (Galego & Gomes, 2005). Tendo por base estes dados, o entrevistador não foi o EE, mas sim um dos colegas do NE, porquanto a minha presença poderia influenciar as interpretações e respostas dos alunos.

Aprendizagens – Desempenho Motor

Na avaliação dos níveis de aprendizagem, recorreremos aos dados provenientes da avaliação diagnóstica e sumativa (Anexo 3). Quanto à autonomia e responsabilidade dos alunos, a informação adveio do diário de bordo.

Perfil Instrucional

As gravações da instrução foram efetuadas na primeira (aulas 1 e 2) e última sessão (aula 9) da unidade didática, com um período de 5 semanas de intervalo entre os dois momentos.

As gravações áudio nas entrevistas e na instrução do professor realizaram-se através de um tablet Samsung Galaxy Tab A6 e um telemóvel Samsung Galaxy A5 2016, respetivamente.

Análise dos Dados

As informações das entrevistas em focus grupo foram transcritas na íntegra e sujeitas a uma análise temática, com base nos procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2008). A categorização dos dados teve por base as temáticas presentes no guião da entrevista, logo houve definição de categorias *a priori* (Quadro 5).

Quadro 5 – Categorias *a priori* da percepção dos alunos sobre as aulas de atletismo.

	Categorias	Descrição
Categorias	1. Motivação; 2. Autonomia; 3. Responsabilidade; 4. Colaboração/trabalho de equipa; 5. Aprendizagem.	1. Ato de motivar ou de se motivar; 2. Capacidade para controlar as suas ações, usando os seus próprios recursos, desejos e/ou princípios; 3. Responder pelas ações próprias ou pelas dos outros; 4. Trabalhar em comum com outrem, para a obtenção de determinado resultado; 5. Ato ou efeito de aprender.

A análise da evolução dos níveis de aprendizagem procedemos foi efetuada por comparação dos dados da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa, em cada uma das matérias. Relativamente à evolução dos níveis de autonomia e responsabilidade dos alunos, a informação adveio do diário de bordo das aulas elaborado pelo professor, que tinha esses elementos em atenção nos seus registos.

No que concerne ao perfil instrucional do professor, os conteúdos recolhidos foram transcritos na íntegra e sujeitos a uma análise de conteúdo, com o intuito de analisar as alterações do início para o final da unidade. Na apresentação das tarefas, foram definidas três grandes categorias (Rink, 1993): conteúdo (objetivo e organização), sequência da informação (ordem da apresentação da informação) e extensão. No que concerne à natureza dos feedbacks as categorias tiveram por base a adaptação de Pereira (2009), resultante de um coletivo de autores: Fisherman e Tobey (1978), Hastie (1999), Mesquita et al. (2008), Piéron e Delmelle (1982), analisamos: prescritivo, descritivo, questionamento e reforço positivo/negativo. A transcrição integral da gravação

foi feita para o software Microsoft Office Word 2017, com recurso ao programa de reprodução de áudio Windows Media Player.

Cronograma de recolha de dados

Aula	Data	Tarefas	Procedimentos de Recolha
1 e 2	29/01	Avaliação Diagnóstica Início da aplicação do MED Gravação da instrução (1º momento)	Gravação de áudio
3 e 4	05/02	Entrevista focus grupo	Gravação de áudio
9	07/03	Entrevista focus grupo Gravação da instrução (2º momento) Evento Culminante (Avaliação Sumativa)	Gravação de áudio

4.3.2.1.6. Resultados

Perceção dos alunos

Análise Quantitativa

Da leitura atenta das informações recolhidas das entrevistas, em que a primeira visava captar a perceção dos alunos acerca das experiências passadas nas aulas de EF de atletismo e a segunda relativa a possíveis alterações na perceção dos alunos após a aplicação do MED. Tendo em conta este quadro, a análise da informação foi efetuada com base em cinco categorias definidas *a priori* - motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração e aprendizagem. Os resultados quantitativos obtidos podem ser observados no Gráfico 1.

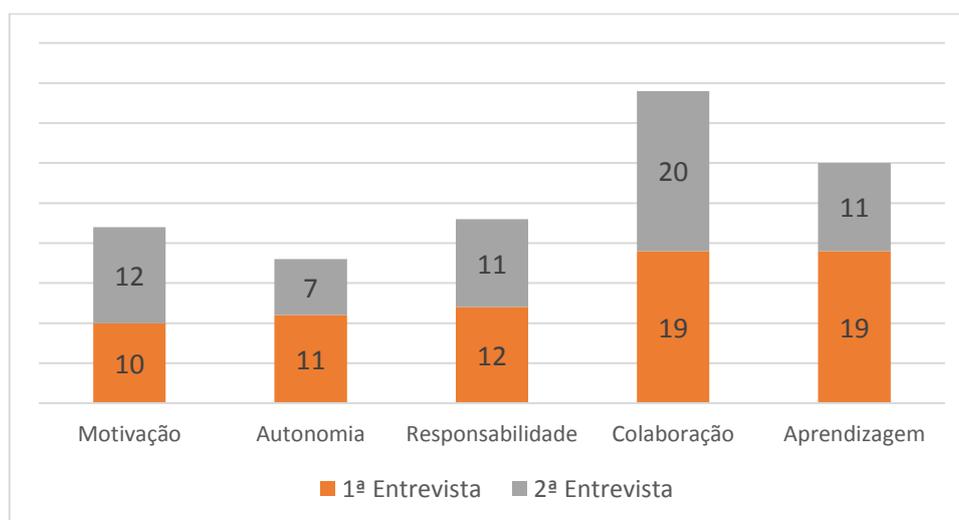


Gráfico 1 – Análise quantitativa às perceções dos alunos na 1ª e na 2ª Entrevista.

A análise do Gráfico 1 coloca em evidência uma referência constante às várias categorias em ambas as entrevistas, à exceção da autonomia e da aprendizagem que registam uma redução de valores da primeira para a segunda entrevista. As categorias motivação, autonomia e responsabilidade, são as categorias que registam valores mais baixos, quando comparados com a colaboração e a aprendizagem.

Face a este quadro geral, é possível afirmar que os alunos atribuem maior nível de relevância ao trabalho cooperativo/em equipa e à aprendizagem, na abordagem ao Atletismo sob a égide do Modelo de Educação Desportiva.

Análise Qualitativa

Na **motivação**, apesar da referência em ambas as entrevistas não ser significativa, quando analisamos a informação do discurso dos alunos foi possível observar índices de motivação elevados aquando a comparação com a abordagem à modalidade em anos anteriores:

“Gostei [das aulas de Atletismo deste período], porque eram coisas diferentes. Antes [em anos anteriores] era só correr a pista toda, agora fazemos mais coisas.” (A1G3E1, 1ª Entrevista)

“Este ano foi melhor, porque o ano passado foi individual e se não tínhamos vontade de fazer, ficávamos por ali e este ano temos os nossos colegas para dar motivação, caso queiramos desistir de fazer o exercício.” (A4G2E2, 2ª Entrevista)

Quando questionados sobre a organização das aulas sob a égide do MED, igualmente apresentaram argumentos fortes da motivação presente nas aulas:

“(…) esforçamo-nos para ganhar aos outros e sentimo-nos mais motivados para ganhar às outras equipas, é uma motivação extra.” (A1G2E1, 1ª Entrevista)

“Ficamos mais empenhados nas tarefas [nas aulas do MED] e dá mais vontade de as fazer.” (A2G3E1, 1ª Entrevista)

“Além de fazer os exercícios [em equipa] e para não ser muito chato, podíamos fazer os exercícios em diversão com os colegas e assim fazíamos mais depressa.” (A4G2E2, 2ª Entrevista)

De realçar a importância atribuída à estrutura do MED, nomeadamente o desempenho das diversas funções e os seus benefícios para a integração social e afetiva dos alunos no grupo:

“Esses grupos deram a oportunidade a cada um de fazer o que mais gostava, como o preparador físico, o capitão, que ajudava o preparador físico e a equipa a organizar-se.”
(A1G2E2, 2ª Entrevista)

Não obstante os resultados obtidos no foro da motivação serem a favor do MED, verificamos que alguns alunos se sentem motivados face ao ensino mais centrado no professor, em que a exposição e a competição entre os melhores é valorizada:

“O lado positivo do ano passado é que podíamos fazer competição entre nós todos, se um fazia mais, os outros todos queriam passar à frente do outro” (A3G1E2, 2ª Entrevista)

Na **autonomia**, apesar da palavra autonomia não estar muito presente no discurso dos alunos, em ambas entrevistas, verificamos uma ligeira redução dos seus valores no segundo momento. No entanto, ao analisarmos o seu discurso verificamos que em ambas as entrevistas os índices de perceção de autonomia foram elevados aquando a comparação com a abordagem à modalidade em anos anteriores:

“[No ano anterior, fazíamos] Uma volta de aquecimento, depois exercícios, alongamentos e depois passávamos para os exercícios.” (A1G4E1, 1ª Entrevista)

“[Nas aulas de atletismo deste período] Ele [colega] pode me ajudar na caixa de areia e eu posso ajudar-lhe no dardo. O que eu não sei ele ensina-me, o que ele sabe ele ensina-me.” (A2G1E1, 1ª Entrevista)

“(…) a diferença é que estávamos [no ano anterior] todos juntos, estávamos todos a dar os mesmos exercícios, todos tinham de estar a ouvir e a fazer ao mesmo tempo. Todos reproduziam, não era cada um que estava no seu lado, a ter a sua autonomia nos exercícios.” (A3G1E2, 2ª Entrevista)

Os alunos, quando questionados sobre a organização das aulas sob a égide do MED nas aulas de atletismo, apresentaram argumentos fortes da autonomia que percecionaram no decurso das aulas:

“(…) Para aprendermos a fazer as coisas sozinhos.” (A2G2E1, 1ª Entrevista)

“(…) o professor dava a oportunidade de podermos fazer os nossos próprios aquecimentos, os nossos próprios exercícios. O professor estava a nos a dar a responsabilidade, o que me traz mais autonomia, mas também vai depender da pessoa e da vontade que tem para aprender.” (A5G2E2, 2ª Entrevista)

“Acho que por equipas é melhor, tem menos gente e é melhor para perceberem (...). Dá-nos mais autonomia, não gosto de estar com professores atrás de mim. Ou seja, querer tentar sozinho, é isso que estou a falar. Senti-me mais adulto.” (A1G1E2, 2ª Entrevista)

Foi possível ainda observar que os alunos assumiram a estrutura e organização das aulas, sob a égide do MED, como catalisadora do seu empenho e dedicação nas tarefas. No entanto, estas atitudes devem resultar não apenas da estrutura da aula, mas também da tipologia de tarefas que apelem ao envolvimento autónomo dos alunos e concorram para a utilização de mecanismos de autorregulação, em que os alunos têm de prestar contas:

“É bom porque empenha as equipas a fazerem as tarefas e a se prepararem mais rapidamente” (A3G1E1, 1ª Entrevista)

“Ficamos mais empenhados nas tarefas e dá mais vontade de as fazer” (A2G3E1, 1ª Entrevista)

“Acho que é bom para a gente não chegar atrasado à aula (...). Por aprendermos a fazer as coisas sozinhos” (A2G2E1, 1ª Entrevista)

Na **responsabilidade**, a indicação da responsabilidade não é significativa em ambas entrevistas, no entanto, ao analisarmos o discurso dos alunos foi possível observar valores de responsabilidade associados à aplicação do MED nas aulas de Atletismo, aquando a comparação com a abordagem à modalidade em anos anteriores:

“Ele [professor] não tem de estar sempre aqui. Antes [em anos anteriores], as aulas era sempre tudo junto, o professor tinha de explicar a um aqui e outro ali.” (A2G1E1, 1ª Entrevista)

“Tivemos mais liberdade e mais responsabilidade em nós próprios.” (A1G2E2, 2ª Entrevista)

“(…) também gosto dessa coisa de estar em equipa, porque sentimos que temos de levar a nossa equipa para cima e não ficar em últimos lugares.” (A1G1E2, 2ª Entrevista)

Os alunos, quando confrontados com as aulas estruturadas segundo os princípios do MED, perceberam o efeito do empenho sobre a responsabilidade da preparação e realização das tarefas e competições presentes nas aulas:

“Temos de ter mais responsabilidade, ao preparar, a fazer tudo o que está planeado.”
(A3G3E1, 1ª Entrevista)

“Mais empenho para estar ao mesmo nível que os outros.” (A1G1E2, 2ª Entrevista)

Na **colaboração**, os alunos atribuíram maior valor a esta categoria comparativamente às anteriores em ambas as entrevistas, de tal modo que ao analisarmos o discurso dos alunos verificamos que atribuem mais valor ao trabalho cooperativo e em equipa presente nas aulas de atletismo sob a égide do MED, em comparação com a abordagem à modalidade em anos anteriores (“[Em anos anteriores] Não era por equipas, era todos juntos.” (A4G3E1, 1ª Entrevista); “Gostei mais desta experiência, porque gosto de colaborar em grupo. É positivo porque os nossos colegas estão a nos ajudar e a tirar as nossas dificuldades.” (A2G2E2, 2ª Entrevista)).

Adicionalmente, observamos que os alunos apreciam o trabalho em equipa promovido durante as aulas estruturadas segundo o MED como promotor do processo de ensino-aprendizagem (“Temos gostado, porque é bom trabalhar em equipa, para ajudar uns aos outros.” (A2G2E1, 1ª Entrevista); “O que eu gostei mais de desempenhar foi a [função] de preparador físico e quase capitão, porque não só quando alguém está a preparar os exercícios, também estava a tentar puxar por todos.” (A3G1E2, 2ª Entrevista)). Deste modo, o trabalho cooperativo presente na aplicação do MED nas aulas de atletismo parece ter tido efeito nos aspetos afetivos e sociais:

“Melhoramos a relação entre os membros, criamos laços.” (A1G3E2, 2ª Entrevista)

“Ajudou-me a perceber que se trabalharmos em equipa, conseguimos com que haja mais igualdade e união.” (A5G1E2, 2ª Entrevista)

“(…) tinha vezes que os meus erros eram os mesmos que algum dos elementos da equipa e muitas vezes o capitão chegava lá e dizia, não tens de fazer assim, tens de fazer isto e isto.” (A4G1E2, 2ª Entrevista)

“(…) fomos a equipa que ficou em 1º lugar, provavelmente se fosse cada um individualmente não conseguíamos. Eu fiz uma coisa, ele fez outra. Tivemos sucesso em equipa e não sozinhos.” (A2G3E2, 2ª Entrevista)

Na **aprendizagem**, observamos o mesmo da categoria anterior (colaboração), no entanto, fruto da análise do discurso dos alunos verificamos uma diminuição da referência à aprendizagem na segunda entrevista. Face a esta evidência, os alunos referem que uma melhor organização da aula promove a aprendizagem:

“É mais fácil de aprender, porque estamos mais organizados. [Isto] é bom porque vamos aprendendo e vamos nos ajudando uns aos outros.” (A2G1E1, 1ª Entrevista)

“Aprendemos mais e melhor, porque ajudamos os outros e gera menos confusão.” (A1G2E1, 1ª Entrevista)

“Tanto o meu colega aprendia como eu, porque ajudava-me e os restantes membros da equipa, o que trazia a união na equipa.” (A4G1E2, 2ª Entrevista)

Além das aprendizagens a nível motor, os alunos evidenciaram que a organização das aulas sob a égide do MED permitiu aprender valores de superação e de interação com os colegas:

“[Aprendemos] A nunca desistir.” (A4G4E1, 1ª Entrevista)

“Aprendemos a ajudar-nos uns aos outros.” (A2G3E2, 2ª Entrevista)

“O comportamento, se tivermos um melhor comportamento vamos estar mais empenhados a realizar as tarefas propostas.” (A1G3E2, 2ª Entrevista)

“Tivemos maior oportunidade de aprendizagem este ano, porque ajudávamo-nos uns aos outros.” (A4G2E2, 2ª Entrevista)

É de realçar que a aprendizagem foi um fator observável, no entanto é crucial que o professor atente à correta realização das tarefas, pois tal como referido por este aluno “[A organização da aula] ajuda porque queremos dar o nosso melhor para conseguir fazer os nossos exercícios, para os realizar mais rápido e com mais eficácia. [Por outro lado] não, porque podemos querer acabar e não estar a fazer as coisas direitas.” (A1G4E1, 1ª Entrevista). Caso contrário, coloca em risco os resultados da aprendizagem.

Aprendizagens

Desempenho motor

No Quadro 6 é possível constatar os resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica e sumativa (Anexo 3) do Atletismo, assim como,

especificamente, na corrida de velocidade e de estafetas, no triplo salto e no lançamento do dardo. A classificação vai ao encontro dos níveis definidos¹⁰ pelo DOG do Departamento de Educação Física e Desporto da EC.

¹⁰ Nível Não-Introdutório (não realiza 50% dos conteúdos definidos do nível introdutório), Introdutório (realiza pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível), Elementar (realiza pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível e todos os elementos do nível introdutório) e Avançado (realiza pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível e todos os elementos dos níveis anteriores).

Quadro 6 - Comparação entre os dados da avaliação diagnóstica e da sumativa.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Corrida de Velocidade	AD	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	AS	A	A	E	E	I	A	I	I	A	A	A	E	I	I	I	A	I	E	I
Corrida de Estafetas	AD	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	AS	E	E	E	E	I	E	I	I	E	E	E	E	I	I	I	E	I	E	I
Triplo Salto	AD	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI							
	AS	A	A	I	A	I	A	NI	I	E	E	A	A	E	I	I	A	I	E	NI
Lançamento do Dardo	AD	I	I	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I
	AS	E	E	I	E	I	E	I	I	E	E	E	E	I	I	I	E	I	E	I
AD Atletismo		I	I	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I
AS Atletismo		A	A	E	E	I	A	I	I	E	E	A	E	I	I	I	A	I	E	I

Legenda: NI – Não-Introdutório; I – Introdutório; E – Elementar; A – Avançado; AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa

Conteúdos para classificar os níveis:

Corrida de Velocidade – Realizar a partida de blocos, com a correta colocação e utilização do bloco; respeitar as vozes de partida; respeitar e aplicar as 4 fases da prova (reação, aceleração, velocidade máxima e resistência).

Corrida de Estafetas – Realizar a partida de blocos com testemunho, as técnicas de transmissão (ascendente e descendente); respeitar as zonas de aceleração e transmissão.

Triplo Salto – Realizar a corrida de balanço (6 a 10 passadas da tábua de chamada) e encadeando corretamente e em equilíbrio os 3 apoios do triplo (hop, step e jump), com impulsão na tábua de chamada.

Lançamento do Dardo – Aplicar uma das técnicas de pega do dardo; realizar o lançamento após corrida frontal e lateral, com chicoteada do braço lançador.

Ao comparar os dados da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa (Quadro 6), em cada uma das disciplinas percebemos que na corrida de velocidade todos os alunos se encontravam no nível introdutório na avaliação diagnóstica. Na avaliação sumativa, 7 alunos evoluíram para o nível Avançado, 4 para o Elementar, enquanto outros 8 alunos mantiveram o mesmo nível.

Relativamente à corrida de estafetas, o mesmo se sucedeu, todos os alunos no nível Introdutório aquando a avaliação diagnóstica. Na avaliação sumativa, 11 alunos transitaram para o nível Elementar, enquanto os outros 8 continuaram no mesmo nível.

Quanto ao triplo salto, na avaliação diagnóstica 5 alunos se encontravam no nível Introdutório, enquanto os outros 14 no nível Não-Introdutório. Na avaliação sumativa, 7 alunos transitaram para o nível Avançado, 4 para o Elementar, 6 para o Introdutório, enquanto 2 alunos mantiveram o Não-Introdutório. Especificamente, 4 alunos transitaram do nível Não-Introdutório para o Avançado, 3 alunos do Introdutório para o Avançado, 2 do Não-Introdutório para o Elementar, 2 do Introdutório para o Elementar e outros 6 do Não-Introdutório para o Introdutório.

Relativamente ao lançamento do dardo, contamos com 14 alunos no nível Introdutório e outros 5 no Não-Introdutório, aquando o momento de avaliação diagnóstica. Deste modo, na avaliação sumativa, transitaram 10 alunos para o nível Elementar, 5 para o Introdutório, enquanto outros 4 continuaram no Introdutório. Especificamente, 10 alunos transitaram do nível Introdutório para o Elementar e outros 5 do Não-Introdutório para o Introdutório.

Desta forma, no que concerne à avaliação da unidade didática de atletismo, na avaliação diagnóstica 14 alunos se encontravam no nível Introdutório, enquanto outros 5 no Não-Introdutório. Na avaliação sumativa, 5 transitaram para o nível Avançado, 6 para o Elementar, 4 para o Introdutório, enquanto os 4 outros mantiveram o nível Introdutório. Especificamente, 5 alunos transitaram do nível Introdutório para o Avançado, 5 do Introdutório para o Elementar, 1 do Não-Introdutório para o Elementar e os outros 4 do Não-Introdutório para o Introdutório.

Autonomia e Responsabilidade

Ao analisarmos os relatos do diário de bordo relativos à unidade didática, sobre os aspetos da autonomia e da responsabilidade, emerge a informação que os mecanismos de autorregulação assumiram um papel preponderante na regulação da atividade da turma o que, por sua vez, promoveu a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Deste modo, apontamos melhorias na execução das tarefas da aula, de tal modo que os níveis de autonomia e responsabilidade também sofreram uma melhoria positiva:

“(…) os mecanismos de autorregulação não foram um aspeto que os alunos seguiram como proposto, levando a que existissem alguns momentos de menor intensidade.” (Reflexão das Aulas 1 e 2).

“(…) os mecanismos de autorregulação foram reforçados e notamos maior preocupação em realizar as tarefas com maior rigor e objetivo.” (Reflexão das Aulas 5 e 6).

Nas primeiras aulas da unidade didática, os alunos apresentavam lacunas organizativas, derivado dos baixos níveis de autonomia em realizar as tarefas propostas nas várias estações (“Numa fase inicial da aula, a autonomia e a cooperação dos alunos foi um aspeto pouco observado (…).” (Reflexão da Aula 1 e 2)). Contudo, nessa mesma aula, foi possível observar melhoria neste aspeto, por meio da orientação do professor e da sua capacidade em dar respostas às necessidades da aula (“após a primeira rotação de estação, estes começaram a promover as atividades com maior dinamismo, fruto da sua autonomia e orientação do professor.” (Reflexão da Aula 1 e 2)).

No que concerne à perceção dos alunos sobre as funções desempenhadas nas aulas, desde cedo assumiram a direção do aquecimento e da preparação física, em que inclusive sugeriram exercícios. Contudo, foi neste último ponto em que verificamos maior desenvolvimento, porquanto o sentido de responsabilidade foi progressivamente sendo desenvolvido, visto nas primeiras aulas terem ultrapassado o tempo estabelecido para o aquecimento. A estratégia adotada foi a de diminuir ou eliminar a promoção de exercícios extra, consoante a capacidade da equipa respeitar o tempo de prática fornecido:

“A condição física, foi dirigida pelo preparador físico de cada equipa, e, inclusive, alguns sugeriram exercícios extra (uma volta em corrida à pista de atletismo), pelo que o professor aceitou e incentivou estas iniciativas, alertando para a importância de, na mesma, terem de realizar os exercícios propostos para o desenvolvimento dos

conteúdos da condição física objetivados, no tempo estipulado.” (Reflexão das Aulas 1 e 2).

“No aquecimento da aula, só um grupo atingiu os objetivos da condição física, porquanto não estavam proativos e dinâmicos na organização e gestão das atividades propostas.” (Reflexão das Aulas 3 e 4).

“No aquecimento da aula, todos os grupos atingiram os vários objetivos, sendo que o professor, desta feita, não permitiu que realizassem tarefas extra.” (Reflexão das Aulas 5 e 6).

Pela vivência e experimentação dos valores associados ao MED, os alunos começaram a desenvolver competências em várias vertentes da autonomia, nomeadamente, na procura de ajudar os colegas, tanto a nível motivacional como a nível da organização das tarefas:

“Alguns alunos estavam cientes destes aspetos, recordando-se da aula passada, pelo que ajudavam os colegas.” (Reflexão das Aulas 3 e 4).

“(…) alegam que tentam motivar os colegas a realizar as tarefas, mas não têm sucesso.” (Reflexão das Aulas 5 e 6).

Desde uma fase inicial, percecionamos lacunas no cumprimento das regras de segurança, especificamente, no lançamento do dardo, e no sistema de rotação e organização das estações, as quais influenciavam o desempenho dos alunos e o tempo de aproveitamento motor. Deste modo, defini para todos os alunos uma sequência para os lançamentos e o quando e como realizavam a rotação de estação:

“(…) as regras de segurança têm de ser aprimoradas e definir uma melhor organização: lançam por ordem sequencial, afastados uns dos outros e só vão apanhar o dardo após o último lançar.” (Reflexão da Aula 1 e 2).

Ao adotar estes sistemas de responsabilidade, conseguimos aumentar a qualidade e a quantidade de exercitação. Todavia, subsistiram momentos de desconcentração, os quais procurei minimizar, porquanto se tratarem de aulas em que se arremessam engenhos, existem alunos a correr a velocidade elevadas, de tal modo que, procurei prever eventuais acidentes:

“Os objetivos da aula foram parcialmente atingidos, porquanto uma das equipas não apresentou o nível de empenho e de organização desejado.” (Reflexão das Aulas 3 e 4).

“(...) verificamos alguma desconcentração na realização das propostas, algo que não pode acontecer, tanto por questões de segurança, como por razões óbvias de exercitação e aprendizagem.” (Reflexão das Aulas 3 e 4).

Perfil Instrucional

Apresentação da tarefa

No Gráfico 2, pode observar-se a agregação do teor informativo da apresentação das tarefas nos primeiro e no segundo momentos de gravação, em 3 grandes categorias: conteúdo (objetivo e organização), sequência da informação (ordem da apresentação da informação) e extensão.

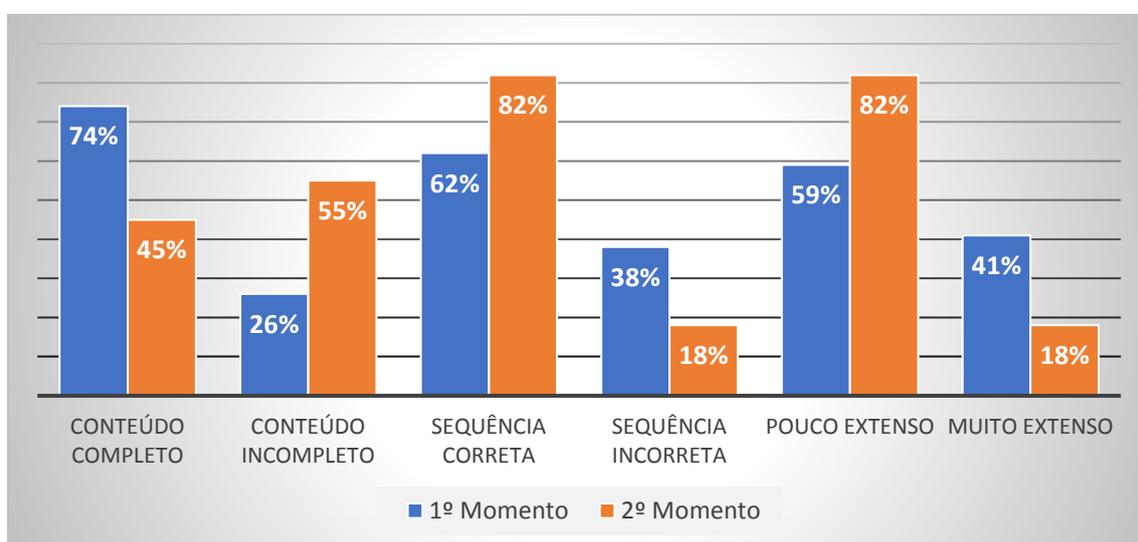


Gráfico 2 - Apresentação da tarefa no primeiro e no segundo momento.

A análise do Gráfico 2 coloca em evidência que, apesar de em ambos os momentos a **ordem da apresentação da informação** ser a mais adequada, se verificou uma melhoria na ordem de apresentação da informação do 1º para o 2º momento:

“Direito, direito, esquerdo, salto. Primeiro apoio é na tábua de chamada, que é onde está o cone, não se esqueçam disso. A tábua de chamada é onde está o primeiro cone, a partir daí têm de fazer mais um apoio direito, mais um esquerdo e salto. Para quem é esquerdino, primeiro esquerdo na tábua de chamada, mais um esquerdo, mais um direito e salto a pés juntos, neste caso, para os colchões.” (2º momento).

Relativamente à **quantidade de informação transmitida**, verificou-se uma diminuição ao longo da unidade didática:

“Vocês já sabem fazer as partidas, certo? O objetivo é mesmo esse, já fazer essa transmissão. Vocês passam já para as técnicas de transmissão do testemunho. Existe duas, o exercício é igual para as duas: vocês estão numa fila, um braço de distância e estão a correr, a fazer corrida lenta e fazem a transmissão do testemunho de trás para a frente. Quando o testemunho chegar à frente, voltar para trás. Fazem, uma técnica para lá, por exemplo, técnica ascendente, e para cá fazem técnica descendente. Depois de fazerem isto e virem que estão a fazer bem, fazem uma pequena corrida de 4x25 metros.” (1º momento).

“Organizem-se para o triplo salto. Distância mais curta do primeiro apoio, distância mais longa do primeiro apoio.” (2º momento).

No que concerne à informação transmitida, esta caracterizava-se por ser mais completa ao nível do **conteúdo** (74%). Todavia, no segundo momento verificamos uma diminuição deste valor (45%), em que por vezes o objetivo ou os elementos organizativos da tarefa não eram objeto de transmissão:

“Três vezes 10 agachamentos, três vezes 10 mountain climbers? Não fizeram, porque eu não vi vocês a fazer. São 3 vezes 10 cada um desses 2, agora aqui são 30 segundos de exercício e 20 de repouso de deslocamentos entre 2 cones. Vocês pegam nos cones que têm ali e fazem. Podem utilizar o relógio, mas pode ser também a contar de cabeça, “1 2 3 4 5”. 3 vezes 20.” (1º momento).

“Agora como aquecimento, o preparador físico de cada equipa vai fazer duas séries de 20 segundos de exercício e 15 segundos a descansar, de afundos alternados.” (2º momento).

“Uma equipa em cada cone. Vocês venham para cá, chega mais para cá o vosso cone, para não haver acidentes.” (2º momento).

Natureza do feedback

No Gráfico 3, pode ser observado a natureza do feedback transmitido aos alunos no decorrer das 2 aulas objeto de gravação áudio, no qual analisamos 5 grandes categorias: prescritivo, descritivo, questionamento, reforço positivo e negativo.

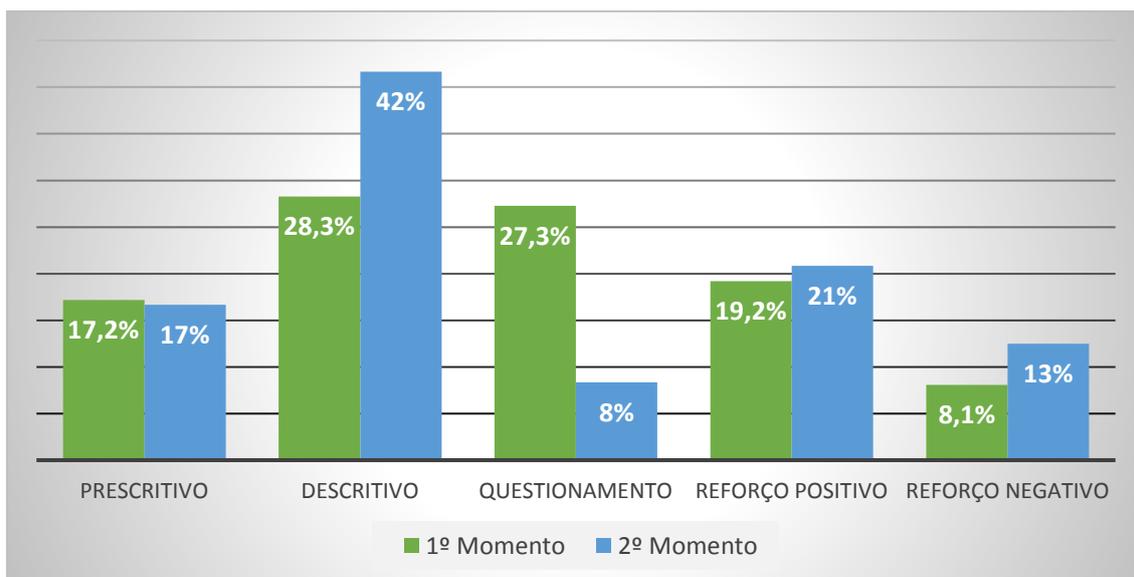


Gráfico 3 - Natureza do feedback nos dois momentos analisados.

A observação do Gráfico 3 revela que do primeiro para o segundo momento ocorreu um aumento dos feedbacks descritivos e uma diminuição do feedback por questionamento. Outra informação que provém desta leitura é que a transmissão de feedbacks prescritivos foi reduzida em ambos os momentos.

4.3.2.1.7. Discussão

Perceção dos alunos

Os alunos evidenciaram uma valorização acentuada das vivências tidas no MED, tanto no 1º período na modalidade de futebol, como no atletismo (dados das duas entrevistas).

Os alunos atribuíram mais valor à cooperação/trabalho em equipa e à aprendizagem, em comparação com os restantes parâmetros analisados, em resultado da experiência tida na unidade de Atletismo sob a égide do MED. De facto, como referem Siedentop et al. (2011), o alto comprometimento dos alunos na prática extensiva em equipas para atingirem objetivos comuns, oferece condições favoráveis à cooperação e, conseqüentemente, gera maiores oportunidades de aprendizagem.

Aquando da aplicação do MED, os alunos sentem-se motivados para as aulas de atletismo, nomeadamente, ao estabelecerem comparações com

métodos instrucionais tradicionais. Um fator importante incide sobre o impacto da inclusão social e afetiva dos alunos na equipa, através do desempenho das diversas funções. Deste modo, possibilita que os aprendizes interpretem a sua atividade cognitiva e motora, comprometendo-o e responsabilizando-o pelas suas decisões e ações (Pereira, 2015), assim como o incentiva a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2012).

Não obstante estes entendimentos, percecionamos que alguns alunos valorizam a exposição e a competição entre os melhores, pelo que se sentem motivados face ao ensino mais centrado no professor. Este comportamento dos alunos vai ao encontro do defendido por Pereira (2015), que afirma que a natureza das modalidades individuais não obrigatoriamente irá fomentar o desenvolvimento pessoal e social do aluno, tais como a cooperação, a entreaajuda e o sentido de pertença a um grupo.

Deste modo, o professor deve atentar às características evidenciadas pelos alunos no decurso das aulas e, se necessário, promover situações que deem resposta às necessidades deste grupo. Como refere Siedentop (1998), a aplicação do MED atinge melhores resultados quando ocorre a combinação de instrução direta com o ensino orientado.

Relativamente à autonomia, os alunos interpretam a autonomia que lhes é atribuída como uma forma de atingirem melhores resultados em cada aula, em resultado de ajudarem os colegas e organizarem e gerirem as atividades da sua equipa. Todavia, percecionamos que, apesar de ser importante que a organização da aula promova o envolvimento e dedicação dos alunos nas tarefas, estas atitudes devem resultar não apenas da estrutura da aula, mas também da tipologia de tarefas que apelem ao envolvimento autónomo dos alunos e concorram para a utilização de mecanismos de autorregulação, em que os alunos têm de prestar contas.

Quanto à responsabilidade, atribuem valor ao fator social, isto é, sentem a necessidade de cooperar com os colegas, tanto através da transmissão de feedbacks, como na organização e gestão das tarefas e competições, de forma a que estes melhorem o seu desempenho e atinjam, enquanto equipa, melhores

resultados. Assim, concordamos com o defendido por Rolim e Mesquita (2014), ao afirmarem ser uma mais-valia a aplicação do MED no atletismo, visto o trabalho cooperativo dos alunos em pequenos grupos possibilitar a monitorização de perto pelos colegas de equipa e pelo professor.

No que concerne à colaboração, os alunos entendem o trabalho em equipa como meio facilitador da aprendizagem, pois permite-lhes ajudar os colegas com dificuldades. Deste modo, há que realçar o defendido por Mesquita (2012a), quando se refere à cautela necessária na sobreposição dos objetivos sociais aos de aprendizagem, isto é, que “(...) *nunca é demais lembrar que a busca do rendimento (entendido em sentido lato e não referenciado ao alto rendimento), deverá ser o fator mobilizador das estratégias pedagógicas a utilizar no desenvolvimento de competências*” (p. 199).

Foi ainda possível observar o efeito da aplicação do modelo sobre os aspetos afetivos e sociais, nomeadamente, pela identificação da melhoria das relações de grupo, do trabalho cooperativo como meio para superar dificuldades e atingir objetivos comuns, em que cada um desempenha um determinado papel nesse processo.

Não obstante os resultados evidenciados sobre a aprendizagem, percecionamos que é importante que o professor verifique a correta realização das tarefas, porque o cumprimento das atividades propostas não necessariamente significará uma prática que espelhe o que estava objetivado. Neste sentido, de acordo com Mesquita (2012a), é importante que os mecanismos de autorregulação estejam munidos de clareza e objetividade, de tal modo que não ocorra modificação das tarefas por parte dos alunos, “(...) *tanto nas condições de realização como nos critérios de êxito, com o intuito de serem mais facilmente solucionadas*” (p. 200).

Aprendizagem

O nível de desempenho inicial da turma era muito baixo, principalmente por ser a primeira vez que iriam praticar algumas disciplinas, nomeadamente o lançamento do dardo e o triplo salto, e, portanto, era expetável que ocorressem melhorias nos níveis de desempenho nestas e nas restantes matérias.

De facto, os resultados evidenciaram melhorias substanciais do primeiro para o segundo momento de avaliação, nomeadamente no lançamento do dardo e no triplo salto. Nas outras duas matérias, existiram melhorias, no entanto não se exprimiram na totalidade dos alunos da turma. Desta forma, os resultados alcançados não vão ao encontro de estudos realizados no âmbito da eficácia do MED no ensino do Atletismo na escola (Pereira et al., 2015; Pereira et al., 2013), porquanto os alunos não evidenciaram melhorias significativas em todas as habilidades, após a aplicação do modelo.

Todavia, ao olharmos sobre os resultados da UD, verificamos melhorias substanciais no final, visto que apenas quatro alunos mantiveram o nível inicial.

Autonomia e Responsabilidade

A análise do percurso dos alunos desde o início ao final da unidade, coloca em evidencia melhorias substanciais tanto na autonomia como na responsabilidade.

Em relação à autonomia, os alunos procuraram dinamizar autonomamente as tarefas do seu grupo e, inclusive, sugerir tarefas não contempladas na aula; ajudar os colegas, motivando-os para a prática através de feedbacks e de um discurso motivacional; cuidando dos aspetos da organização das tarefas, de forma a aumentar o potencial de aprendizagem dos membros da sua equipa. Desta forma, os alunos evidenciaram o que Pereira (2015) advoga quando indica que o MED confere protagonismo central ao aluno no que concerne às decisões tomadas sobre o processo de aprendizagem, especificamente na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, “(...) *comprometendo-o e responsabilizando-o pelas decisões/ações correntes nos cenários de aprendizagem (...)*” (p. 4). Deste modo, procuramos efetuar o defendido por Mesquita et al. (2012), que é fomentar estes comportamentos nos alunos, como meio de os incentivar a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável.

Quanto à responsabilidade, verificamos a promoção das componentes pessoal e social do aluno. Como resultado, foi visível o comprometimento dos alunos na aplicação das regras de segurança nas estações e o cumprimento do

sistema de rotação e organização das tarefas, sendo crucial a aplicação destes comportamentos para potenciar o tempo de exercitação e aprendizagem para si e para os seus colegas. Deste modo, encontramos resultados contraditórios aos encontrados por Pereira (2015), que defende que apesar de o atletismo ser uma modalidade individual pode não fomentar implicitamente pontos-chave do desenvolvimento pessoal e social do aluno. Face a este entendimento, os resultados no campo da responsabilidade estão condicentes com o defendido por Siedentop et al. (2011), que afirma que o alto comprometimento dos alunos na prática extensiva em equipas para atingirem objetivos comuns, oferece condições favoráveis à cooperação entre eles e, conseqüentemente, gera maiores oportunidades de aprendizagem.

Não obstante a importância dos pontos anteriores, ao longo da unidade, identificamos uma estratégia de ensino que promoveu melhorias significativas na autonomia e responsabilidade dos alunos, interferindo sobre a sua prestação social e motora. A implementação de mecanismos de autorregulação, os sistemas de *accountability* (Mesquita, 2012a), mostraram regular e estabilizar as diferentes funções desempenhadas pelos alunos, fomentando o aumento da competência dos alunos na sua prestação social e motora. Estamos de acordo com esta autora, quando afirma que este é um aspeto a ter em atenção para otimizar a implementação e conseqüente eficácia do modelo, realçando que “(...) *quando as tarefas não são sustentadas por sistemas de accountability claros e inequívocos, a sua concretização não raramente é incompleta, porquanto as tarefas são modificadas pelos alunos, (...), com o intuito de serem mais facilmente solucionadas*” (p. 200).

Perfil Instrucional

A análise do teor informativo na apresentação da tarefa foi efetuada no primeiro no segundo momento de gravação. Deste modo, apesar de o conteúdo da apresentação da tarefa ter sido maioritariamente completo no 1º momento, no 2º diminuiu acentuadamente: importância em transmitir o conteúdo completo, nomeadamente a inclusão do objetivo e dos elementos organizativos, de forma a que os alunos entendam o que se pretende com determinado exercício e a

forma como se irão organizar para atingi-lo. Por sua vez, a sequência e a extensão da informação foram aspetos que melhoraram substancialmente no 2º momento, sendo fundamental que uma sequência lógica e informação reduzida e objetiva na apresentação da tarefa fosse implementada, de modo a que o aluno interprete eficazmente a informação transmitida pelo professor. Neste sentido, como defende Moura (2017), para melhorar a qualidade da apresentação das tarefas e da informação transmitida é importante que se realizem ciclos de investigação-ação, procurando, assim, colmatar os pontos a melhorar identificados, nomeadamente, a completude da apresentação da tarefa. Tal como advoga Metzler (2011), a instrução deve assumir um papel fundamental no início de cada tarefa, com o intuito de transmitir a informação pertinente antes de a iniciar.

A análise do teor informativo nos feedbacks do primeiro para o segundo momento, levou-nos a identificar alguns aspetos a melhorar: continuar a transmitir o número reduzido de feedbacks descritivos apresentado no primeiro momento, promover o feedback por questionamento e manter os níveis de feedback prescritivo reduzido visível nos dois momentos. Tal como veiculam Harvey e Goudvis (2000), o facto de ser um ensino centrado no aluno e na aprendizagem exige que o professor estimule os alunos a pensar, a compreender e a decidir como agir. Face à importância do feedback por questionamento, importa perceber a queda no 2º momento. A explicação pode estar na mudança de espaço de realização da aula, que levou a que o tempo útil da aula, além de ser uma aula de segmento (45 minutos), fosse mais reduzido, pelo que o professor modificou a natureza das tarefas de acordo com o novo espaço. Outro elemento a ter em conta é que a intervenção do professor foi mais diretiva, tal como podemos verificar neste excerto do diário de bordo:

“Os objetivos da aula foram alterados face às condições climatéricas adversas, que não permitiram realizar a aula na pista de Atletismo, realizando-se na sala de treino físico. Assim sendo, optamos por manter o aquecimento planeado no seio de cada equipa, contudo este foi orientado pelo professor para ser mais rápido, tendo por base o tempo perdido na transição entre instalações.” (Reflexão da Aula de 7 de março)

Face à redução do feedback por questionamento, a sua frequência deve manter a preponderância que ganhou no primeiro momento, tal como Moura (2017) encontrou no seu estudo de investigação-ação, ao afirmar que o feedback por questionamento ganha maior preponderância aquando um ensino centrado no aluno e na aprendizagem.

Face às características da turma (apresentam um nível de competência e de habilidade baixo) e por ser o primeiro contato com algumas das matérias, nomeadamente, o lançamento do dardo e o triplo salto, foi necessário reforço positivo ao longo da unidade, por forma a dar resposta às necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos, para que estes entendessem o erro como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, vamos ao encontro do que encontrou Moura (2017), que afirma que o reforço positivo assume especial preponderância aquando uma turma com limitações no repertório motor, face à presença mais frequente de erros. O mesmo autor afirma ainda que é necessário desenvolver nos alunos o entendimento do erro como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante os resultados obtidos, importa salientar que esta unidade didática permitiu-me desenvolver algumas competências ao nível do perfil instrucional, nomeadamente a preocupação que passei a ter de adotar um tom não monocórdico, com oscilações, consoante a importância do que estava a transmitir, assim como ser objetivo e sucinto na informação transmitida ao nível da apresentação das tarefas e feedbacks. Assim, no decorrer desta unidade, senti uma melhoria na energia que fazia passar aos alunos e na forma como a linguagem verbal e não-verbal contribuiu para conseguir regular e estabilizar o comportamento dos alunos.

4.3.2.1.8. Conclusões

O estudo tinha como principal objetivo analisar a aprendizagem dos alunos em resultado da aplicação do MED no ensino do atletismo. Nesse sentido, ao longo da UD procurou-se abordar esta modalidade na senda do defendido por Rolim e Garcia (2013), ou seja, através da adoção de formas jogadas em que a replicação de técnicas não era o centro da aula, de tal modo que o foco estava

nos elementos básicos das matérias e na redução da preocupação exacerbada com questões ligadas à obtenção de resultados. Os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos evidenciaram que todos os alunos, à exceção de quatro, evoluíram nos níveis de desempenho motor nas disciplinas do atletismo abordadas. Especificamente, no lançamento do dardo e triplo salto todos os alunos melhoraram o nível de desempenho, enquanto na corrida de velocidade e de estafetas, oito alunos mantiveram o nível inicial de desempenho em ambas matérias. Os dados, leva-nos a acreditar que a aplicação do MED no atletismo é uma mais-valia para a aprendizagem de habilidades motoras na maioria dos alunos, contribuindo também para a aquisição de conhecimentos e melhoria das relações interpessoais entre os alunos.

Os resultados obtidos ao nível da perceção dos alunos evidenciam que os alunos atribuem mais valor ao experienciado nas aulas organizadas no formato MED em ambas entrevistas, quando comparado com abordagens anteriores à modalidade.

Nas cinco categorias de análise, os alunos atribuíram mais valor à colaboração/trabalho em equipa e à aprendizagem em comparação com as restantes categorias (motivação, autonomia e responsabilidade).

Aquando a aplicação do MED, os alunos sentem-se motivados para a prática das aulas de atletismo, isto tendo em conta métodos instrucionais tradicionais, assim como o desempenho das diversas funções. O professor, por sua vez, deve atentar aos alunos que valorizam a exposição, a competição entre os melhores e que também se sentem motivados perante o ensino mais centrado no professor.

Face à autonomia que lhes é atribuída, os alunos interpretam-na como meio para atingirem melhores resultados em cada aula, fruto da ajuda dentro da equipa e da organização e gestão das atividades do seu grupo. Todavia, estas atitudes devem resultar não apenas da estrutura da aula, mas também da tipologia de tarefas que apelem ao envolvimento autónomo dos alunos.

Relativamente à responsabilidade, o fator social assumiu especial preponderância, pela necessidade de cooperarem com os colegas, através da

transmissão de feedbacks, na organização e na gestão das tarefas de aprendizagem e competições.

Por sua vez, os alunos associam a cooperação e o trabalho em equipa como meios facilitadores da aprendizagem, face ao efeito do modelo sobre as relações de grupo e trabalho de cooperação. Todavia, é crucial que o professor verifique e faça cumprir uma prática que espelhe o que está objetivado.

Em relação à evolução dos níveis de autonomia, responsabilidade e aprendizagem, os resultados da aprendizagem demonstram melhorias substanciais do primeiro para o segundo momento de avaliação, nomeadamente no lançamento do dardo e no triplo salto. Na corrida de velocidade e de estafetas a melhoria dos resultados não foi evidenciada pela totalidade dos alunos da turma. Nos resultados da autonomia e responsabilidade evidenciaram melhorias significativas ao longo da UD. Na autonomia, assumiram um papel central na organização e dinamização das tarefas do seu grupo. Na responsabilidade, a melhoria na regulação e estabilização da prestação motora e social dos alunos foi materializada pelos mecanismos de autorregulação.

Em relação às alterações no padrão instrucional do professor, nomeadamente na apresentação da tarefa, houve melhorias na sequência e extensão da informação transmitida do primeiro para o segundo momento, enquanto a completude do conteúdo diminuiu acentuadamente do primeiro para o segundo momento. Quanto à natureza do feedback, é importante manter os níveis reduzidos de feedbacks descritivos e fomentar os níveis de feedback por questionamento apresentados no primeiro momento. Por sua vez, a transmissão de feedbacks prescritivos manteve-se baixo em ambos momentos. Nos feedbacks de reforço positivo e negativo o padrão não se alterou, no entanto, os de reforço positivo apresentaram maior preponderância em relação aos de reforço negativo.

4.3.2.1.9. Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *National Association for Physical Education in Higher Education*(45), 339-356.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus grupo" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*(5), 173-184.
- 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.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. (2 ed.). Portland: Stenhouse.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mesquita, I. (2012a). 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*. Belo Horizonte: Casa Educação Física.
- Mesquita, I. (2012b). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. V. d. Nascimento, R. V. & F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos: Formação e investigação* (pp. 103-131). Florianópolis: UDESC.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (3 ed., pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Moura, L. (2017). *A excelência constrói-se todos os dias em tudo aquilo que fazemos: recortes do percurso de um estudante-estagiário*. Porto: Moura, L. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol: contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: F. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, J. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: J. Pereira.

Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). Students' track and field performance in sport education and in a direct instruction unit. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 118-127.
- Pereira, J., Mesquita, I., Farias, C., 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), 28-43.
- Queirós, P., & Lacerca, T. (2013). A importância da entrevista na investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2, pp. 177-206). Porto: CIFI2D.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o atletismo - desafios. O atletismo em idades púberes, pós-púberes*: Editora FADEUP.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 223-254). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vickers, J. (1990). Introduction to instructional design and the KS model. In *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach* (pp. 3-21). Estados Unidos da América: Human Kinetics Books.

4.3.3. Estratégias para envolver os alunos e potenciar a aprendizagem

A reflexão sobre estratégias, segundo Siedentop e Tannehill (2000), é um aspeto que influencia a qualidade do ensino e da orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste ambiente, numa fase embrionária a minha preocupação incidia nos conteúdos a lecionar, todavia, a partir do final do primeiro período comecei a preocupar-me com a adoção de estratégias consistentes e necessárias para potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Face ao foco quase exclusivo nos conteúdos de ensino, perspetivei a importância de centrar o ensino no aluno. Para tal, de forma a controlar a prática e aumentar os níveis de aprendizagem, tinha de responsabilizar os alunos através da criação de mecanismos de autorregulação, para incentivá-los de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2012), como se pode verificar no excerto do diário de bordo:

“(...) adotamos um conjunto de estratégias que nos permitiam controlar a realização das tarefas e envolver os alunos: implementar mecanismo de autorregulação de eficácia (realizar 5 vezes determinado exercício) e competir com as restantes equipas, levando-os a querer melhorar. Percecionei um maior envolvimento dos alunos nas tarefas, porquanto estavam à procura de melhorar a execução das técnicas e os vários aspetos inerentes; recorremos ao método de questionamento e recordação do lecionado na aula anterior ou até à aula em questão, verbalmente e através da exercitação.” (Reflexão da UD de Atletismo, 16/03/2018)

Neste pressuposto, no decorrer do estágio procurei que os alunos assumissem um papel cada vez mais autónomo e responsável no processo de ensino-aprendizagem, implicando, assim, que estes adotassem um papel de construtores da sua própria aprendizagem, através da implementação de estratégias. Este posicionamento, permite ainda que o professor desempenhe melhor a sua função, por estar mais liberto das questões da organização e gestão das tarefas, focando-se em aspetos relacionados com a potenciação da aprendizagem.

Todavia, a implementação de um ensino em que o aluno assume um papel de construtor da sua própria aprendizagem, foi lenta e progressiva, porque os alunos não apresentavam dinâmicas e atitudes para desempenhar tal papel:

“(...) indicamos aos alunos que materiais colocar em cada sítio, com o intuito de que autonomamente se organizassem e procedessem à montagem do espaço. Não resultou de todo, visto a confusão e a distração serem variáveis presentes.” (Reflexão das Aulas 20 e 21, 30/10/2017)

Neste quadro, visualizei a modificação dos papéis que o aluno e o professor assumem no processo de ensino-aprendizagem como um caminho que seria marcado por altos e baixos, em que o intuito seria progressivamente dar maior liberdade aos alunos, inculcando a responsabilização. Por exemplo, através do desempenho da função de preparador físico, em que este tinha como responsabilidade dirigir as tarefas da condição física e observar os colegas com o intuito de corrigi-los, com base nas informações que o professor indicava como cruciais para corrigir:

“Numa fase inicial da aula, a autonomia e a cooperação dos alunos foi um aspeto pouco observado, no entanto, após a primeira rotação de estação, estes começaram a promover as atividades com maior dinamismo, fruto da sua autonomia e orientação do professor.” (Reflexão das Aulas 50 e 51, 29/01/2018)

“A condição física, foi dirigida pelo preparador físico de cada equipa, e, inclusive, alguns sugeriram exercícios extra (uma volta em corrida à pista de atletismo), pelo que o professor aceitou e incentivou estas iniciativas, alertando para a importância de, na mesma, terem de realizar os exercícios propostos para o desenvolvimento dos conteúdos da condição física objetivados, no tempo estipulado.” (Reflexão das Aulas 50 e 51, 29/01/2018)

Adicionalmente, procurei introduzir estratégias que melhorassem o envolvimento e empenho dos alunos nas tarefas, recorrendo para isso ao mencionado por Mesquita (2012a) e Mesquita et al. (2015) que remetem para tarefas adequadas às capacidades dos alunos e que contemplam situações de competição.

A adequação das tarefas ao nível dos alunos é fundamental para se conseguir manter o equilíbrio entre envolvimento e motivação. Como refere Pereira (2015, p. 76), este ajuste permite o “(...) *desenvolvimento de todos os praticantes, independentemente do nível de desempenho e género, ao nível motor, pessoal e social* (...)”. Assim, recorri à modificação das tarefas através da manipulação do regulamento e das condições de prática – no ensino do andebol, de acordo com o nível de desempenho dos alunos, o jogo era realizado em situação de jogo formal 4x4 e 5x5 e através de formas de jogo reduzido com vantagem numérica ofensiva; no judo, na introdução das projeções, era indicado

aos alunos para controlarem o momento de queda do adversário, para que o aluno projetado aprendesse gradualmente a realizar a queda no solo.

Tal como defendem Rosado e Ferreira (2015) impera a criação de um ambiente de aprendizagem onde as tarefas estão ajustadas às capacidades dos alunos, “(...) *de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (o que promove desde modificações às tarefas propostas, por parte dos praticantes, até ao seu completo abandono) ou muito fáceis (promovendo quer o desinteresse e a socialização, quer alterações às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes)*” (p. 187).

A competição, por sua vez, deve ser vista como uma oportunidade de envolver os alunos nas tarefas. Deste modo, procurei implementar competição no jogo e na organização e gestão das tarefas. A título de exemplo, na organização e gestão das tarefas, numa fase inicial, o padrão competitivo assentava na primeira equipa a construir o exercício. No entanto, verificamos que os alunos modificavam a estrutura do exercício para serem os primeiros a terminar. Assim, começamos a premiar a construção adequada do exercício:

“(...) implementamos um sistema de competição entre as equipas para as tarefas de aprendizagem, com o intuito de tornar a sua realização mais rápida e eficaz. Observamos uma maior preocupação por parte dos alunos, levando a que as transições entre exercícios e, principalmente, entre os jogos, se realizassem com maior eficácia.” (Reflexão das Aulas 37 e 38, 11/12/2017)

“Como forma de competição adotamos o sistema da equipa a acabar primeiro, porquanto verificamos o empenho e ligação dos alunos com esta atividade.” (Reflexão da Aula 58, 21/02/2018)

A implementação de mecanismos de autorregulação, da responsabilização, da adequação das tarefas ao nível dos alunos e a competição, visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, entender pormenorizadamente sobre formas de potenciar o ensino e aprendizagem dos alunos, assim como procura promover o envolvimento e motivação dos alunos. Todavia, estes aspetos, por si só, não provocam o sucesso na prática, de tal modo que a intervenção do professor assume um papel preponderante no controlo do sucesso da aprendizagem.

4.3.4. A comunicação do professor

O professor competente deve munir-se de uma comunicação que lhe possibilite viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Como advogam Rosado e Mesquita (2015), a instrução deve ser identificada como o centro da informação dos objetivos e matérias de ensino e neste sentido abrange “(...) *todos os comportamentos verbais e não-verbais (...) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem*” (Rosado & Mesquita, 2015, p. 69).

Face a este entendimento, o professor deve investir em estratégias instrucionais que, de acordo com Metzler (2011), se referem a um conjunto de operações que promovem o aparecimento de resultados de aprendizagem, favorecendo o envolvimento dos alunos nos conteúdos das aulas. Nesse sentido, as estratégias instrucionais devem assumir um papel central no decurso da aula, pelo que no decorrer do EP desenvolvemos estratégias de transmissão da informação e de transmissão de *feedbacks*. A capacidade de as utilizar o mais eficazmente possível foi sendo progressivamente desenvolvida, uma vez que o processo por tentativa-erro e as constantes reflexões e argumentações no seio do NE e com o PC, promoveram a melhoria nestes campos.

Instrução

A apresentação da informação é fundamental para a ligação entre o aluno e o ensino. Deste modo, comprova-se que grande parte do ambiente da aula advém da forma como o professor apresenta a informação. Tal como defende Januário (1996, p. 109) “(...) *é o comportamento mais importante da instrução*”.

Neste sentido, a comunicação assume um papel fundamental na intervenção do professor, como elo de ligação entre o aluno e o ensino. Como referem Rosado e Mesquita (2015), a comunicação enfrenta vários obstáculos que devem ser analisados e solucionados. Deste modo, no decurso do 1º período percecionamos em NE que a “(...) *paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação)*” (Rosado & Mesquita, 2015, p. 73) era um aspeto que necessitava de se melhorar, como forma de potenciar o ambiente da sala de aula e o envolvimento dos alunos:

“(...) após a aula refleti acerca do tempo de instrução dos exercícios e de transmissão de *feedbacks*. (...) necessito adotar uma instrução mais cuidada e sucinta, mantendo os

essenciais, de forma a que os alunos iniciem a exercitação prontamente, não existindo grande espaço para a distração.” (Reflexão das Aulas 5 e 6, 25/09/2017)

Face à reflexão acerca do meu perfil instrucional, comecei a atentar ao tom de voz, na entoação dada às informações transmitidas, ou seja, a procurar melhorar a qualidade da minha instrução. Foi um grande investimento, em que na preparação pré-aula planeava: i) procurar identificar a informação e momentos da aula em que tinha de enfatizar mais a voz; ii) elevar o tom de voz para destacar pontos importantes; e iii) e estar focado durante a aula:

“[Em alguns] momentos, sentia que o tom da voz era constante, sem flutuações.” (Reflexão das Aulas 44 e 45, 15/01/2018)

“A instrução do professor ocorreu em cada grupo, elucidando-os para os aspetos a melhorar. Procurei ser objetivo e sucinto nas informações transmitidas, tendo em conta que tinha de chegar a todas equipas na passagem pelas várias estações.” (Reflexão das Aulas 53 e 54, 05/02/2018)

A instrução assumiu um papel crucial no início de cada tarefa, na procura de fornecer aos alunos a informação necessária e fundamental para antes de iniciar a tarefa (Metzler, 2011). Segundo Rink (2014), o professor deve adotar cinco procedimentos na apresentação da tarefa: (a) obter a atenção dos alunos, (b) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa, (c) utilizar uma comunicação clara, (d) selecionar um método comunicativo e (e) escolher palavras-chave.

Neste sentido, a apresentação das tarefas era feita de várias formas, de acordo com a modalidade que estava a ser lecionada e visto que existiram várias alterações durante o ano.

De modo a aprimorar a apresentação da tarefa, procurei adotar estratégias que permitissem diminuir a falta de desvios de atenção, visto estes serem frequentes a partir de um determinado tempo em que o professor estava a transmitir informação: i) adotar a transmissão de palavras-chave, ii) selecionar a informação pertinente relativamente à organização da tarefa e os seus objetivos, iii) recorrer à demonstração a par da instrução verbal, através do professor e dos alunos. Não obstante estas estratégias, não foi possível identificar uma estratégia que fosse ótima para todas as situações e modalidades, pelo que o planeamento da organização da aula e da sequência dos exercícios permitiu

refletir e (re)pensar acerca das melhores estratégias a adotar para determinada modalidade. Considero que preparar-me para conseguir dar resposta de forma mais rápida e oportuna às circunstâncias que surgem no decorrer das várias aulas das diversas turmas foi um processo importante para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

Adicionalmente, comecei a recorrer a *skill cards*, tanto nas modalidades individuais como nas coletivas. Estas continham imagens pormenorizadas e texto a indicar a organização e prática das tarefas. Deste modo, ao longo do exercício procurava questionar os alunos acerca da tarefa, sobre os seus objetivos e o que se pretendia desenvolver.

Como advoga Metzler (2011), questionar os nossos alunos sobre o exercício permite-nos entender a quantidade e qualidade da informação que foi retida. Neste sentido, desde cedo percebi que a questão “têm dúvidas” não resultava. Assim, colocava-os a exercitar e a partir daí intervinha sobre as dúvidas que surgiam, ou através da observação, em que conseguia entender que não tinham percebido o que se pretendia. Numa fase posterior, comecei a colocar-lhes questões relativas ao objetivo de determinado comportamento e/ou exercício. Não obstante este facto existia um pequeno grupo de alunos mais desinibido que colocava as suas dúvidas.

No entanto, tal como afirmam Rosado e Mesquita (2015, p. 78) *“não basta perguntar se existem dúvidas, já que muitas vezes os alunos, por inibição, não as colocam, e outras vezes, apenas alguns – frequentemente os mais esclarecidos, os de melhor nível de prática ou os que se relacionam melhor com o professor – o fazem. A colocação de questões concretas aos alunos ou atletas pode ser uma estratégia deveras eficaz para otimizar o processo de ensino-aprendizagem”*, pelo que foi importante entender efetivamente o que estava mal, assim como quem não tinha interpretado e entendido corretamente a informação, para que o professor conseguisse intervir e otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Além da instrução para apresentação das tarefas, a partir de meados do 1º período foi rotina começar e terminar a aula com questionamento. No início da sessão questionava os alunos acerca do que tinha sido trabalhado na aula

anterior e apresentava os objetivos e estrutura da presente sessão, enquanto no fim desta, tentava interpretar o que tinham trabalhado no seu decurso.

No entanto, o início da aula foi um aspeto que demorei a perspetivar, por ser demoroso e perder, muitas vezes, a atenção dos alunos. Tal como defende Arends (1997), é crucial iniciar a sessão de forma rápida e confiante. Contudo, ao comparar as aulas de 45 minutos com as de 90 minutos, verificava que face ao constrangimento temporal a instrução no início e final da aula era rápida, com o intuito de não perder tempo útil. Siedentop (1991) complementa esta ideia, ao afirmar que era importante focar-me nas primeiras informações da sessão para conseguir indicar os objetivos para esta, quais os comportamentos a ser trabalhados e a forma como o trabalho desenvolvido se interliga com as aulas anteriores e com as seguintes.

Arends (1997) considera o momento inicial da aula como uma altura instável devido às conversas que os alunos traziam do recreio ou da aula anterior. Por sua vez, também afirmava que o final da aula se servia desta característica devido à pressa que os alunos têm para sair da sala. Raras foram as vezes que não acabava a tempo de ter uma breve conversa no final da sessão. Face a este entendimento, na minha experiência de estágio trouxe-me muito brio ter alunos a referir que a aula tinha passado rápido aquando da indicação do final da mesma. Ou seja, estes comentários leva-nos a entender o prazer e a ligação dos alunos ao que se estava a fazer. A título de exemplo, na primeira aula da UD de futebol a 20 de novembro de 2017, uma aluna questionou acerca de quanto tempo restava para a aula terminar, o que nos levou a interpretar que esta, e não só, não estava envolvida com o que estava a ser feito. Posteriormente, em meados do 2º período, a mesma aluna, por diversas vezes, ficava descontente pelo término da aula, sendo esta uma interpretação oposta à anterior, pela positiva.

Neste âmbito, Siedentop (1991) afirma que a instrução final deve-se compor pelo feedback coletivo e pelas indicações que motivam os alunos para a próxima aula. Frequentemente referia os aspetos positivos, os negativos e a melhorar da aula, com o intuito de fazer conhecer quais os pontos a que devem atentar para melhorar na aula seguinte. Quando era possibilitado pela postura dos alunos,

terminava a aula com uma congratulação à sua atitude e/ou dedicação durante a sessão, como forma de apreciação e reconhecimento de como é um aluno cumpridor e empenhado.

Feedback

De acordo com Januário (1996, p. 116), “o *feedback* é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como o fez”. Metzler (2011) indica que o feedback específico é o mais eficaz, que se deve fornecer feedback no momento da ação, que a combinação de feedback verbal e não-verbal é melhor que apenas uma das intervenções por si só e que quanto mais capazes são os alunos, menor é a necessidade de transmitir feedback, no entanto maior é a importância da sua especificidade. Hoffman, citado por Rosado e Mesquita (2015), refere que o feedback é composto por uma fase de diagnóstico e outra de prescrição. A fase de diagnóstico é caracterizada pela identificação do erro, pela análise da sua natureza e o porquê de ter ocorrido, assim como estará dependente da profundidade do conhecimento do professor quanto à matéria de ensino.

Estes aspetos enunciados pelos autores, foram importantes no meu crescimento nesta área. A natureza do feedback utilizada foi muito diversificada, devido às diferenças de capacidades dos alunos, em que, essencialmente senti dificuldades ao nível do fecho do ciclo de feedback, sem contudo ter encontrado dificuldades no *timing* do feedback. Progressivamente, considero que comecei a combinar as ações verbais com as não-verbais no feedback, assim como a transmitir feedback mais específico aos alunos com mais habilidade.

Tendo em conta as dificuldades dos alunos e a baixa capacidade motora, variava entre o feedback descritivo e o feedback positivo, procurando corrigir o aluno, mas mantendo-o motivado. Siedentop (1991) confirma que o objetivo do feedback positivo é enobrecer o trabalho do aluno e fornecer um ambiente de aprendizagem positivo. Neste sentido, a combinação entre o feedback descritivo

e o positivo permitia indicar que determinado comportamento tinha sido bem realizado, no entanto se melhorasse um determinado aspeto atingiria uma melhor execução.

Numa fase embrionária do EP, tinha facilidade em transmitir feedback, no entanto percecionei que, muitas vezes, o fazia em demasia, tirando espaço ao aluno de interpretar e colocar em prática o que tinha acabado de lhe ser dito. Face a este entendimento, de acordo com Rosado, citado por Rosado e Mesquita (2015) um dos pontos que contribuiu para a organização do feedback foi a sua quantidade. Procurei gerir esta quantidade de acordo com as características dos alunos, ou seja, tinha alunos que necessitavam do feedback como forma de aceitação ao que estavam a realizar e outros que tomavam consciência do seu erro e procuravam prontamente corrigi-lo. Rosado e Mesquita (2015, p. 89) reforçam esta ideia, ao afirmarem que a emissão de feedback *“após cada repetição pode ser nefasta, na medida em que não permite ao aprendiz a realização de auto-críticas em relação à própria performance”*, de modo que assumi uma postura em que procurava não estar constantemente a emitir feedback.

Após a regulação da transmissão de feedback, preocupei-me com o fecho do ciclo de feedback, ou seja, estava preocupado em identificar o erro, o porquê de este estar a acontecer e transmitir o feedback ao aluno. Todavia não verificava, numa fase posterior, se a correção tinha apresentado o efeito pretendido. Esta ideia é reforçada por Rosado e Mesquita (2015, p. 90) ao afirmarem que *“depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido, para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário”*. Ainda, no decurso do estágio entendi que este comportamento contribuiu não só para verificar se o erro tinha sido ultrapassado, mas também para apreciar e valorizar o trabalho do aluno, se a mensagem pretendida tinha sido assimilada e permite que este sinta que está a ser observado, levando-o a estar mais atento à sua execução e correções transmitidas.

À medida que me sentia mais confortável com o processo de emissão de feedback com um cunho mais individual, comecei a recorrer ao feedback coletivo, principalmente quando a situação o permitia, isto é, quando verificava

que o erro era comum a um número abrangente de alunos. Além disto, a sua utilidade comprova-se nos momentos de transição entre tarefas e no final da aula, como forma de transmitir informação importante a todos alunos.

Não obstante a utilização do feedback coletivo, estava ciente da importância da emissão de feedback no momento do erro de forma que o “*feedback imediato é mais eficaz que o feedback atrasado*” (Metzler, 2011, p. 119). No decurso do estágio, a estratégia que adotei, a nível da transmissão de feedback, foi planear e preparação dos feedbacks, com o intuito de, por um lado, colmatar algumas debilidades em algumas matérias em que não me sentia tanto à vontade. Por outro, estar preparado para dar resposta às situações que surgiam no decorrer da aula.

4.3.5. Intervenção no 2º Ciclo – EBI Roberto Ivens

No período entre três e dezanove de janeiro realizou-se uma atividade proposta pelo PC em que se pretendia lecionar uma UD a uma turma do 2º CEB. Para tal, deslocamo-nos a uma escola diferente da EC, mas situada no concelho de Ponta Delgada. Lecionei uma UD de ginástica de solo e de aparelhos (salto entremãos no plinto) a uma turma do 6º ano, constituída por vinte e três alunos, oito do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

Relativamente ao espaço da aula, apesar do solo da sala ser sintético, através do material disponibilizado foi possível realizar a aula com boas condições de segurança, visto utilizarmos os tapetes e colchões como base. Desde a fase inicial, foi possível perceber a possibilidade de prática, por conta dos materiais e espaço existentes.

De forma a conhecê-los e planear a UD, observei a turma no final do 1º período, momento que antecedia a minha intervenção na turma. Nesta aula percecionei que alguns alunos perturbavam o normal funcionamento da sessão, devido ao seu comportamento e atitude, sendo frequente os comportamentos desviantes. Contudo, verificamos que a energia e a disponibilidade dos alunos não era preocupante, visto apresentarem um reportório motor diversificado. O principal problema incidia na concentração dos alunos nas tarefas da aula, porque se desconcentravam com muita facilidade. De certo modo foi o que

aconteceu na maior parte das aulas, a adoção constante de comportamentos desviantes e inadequados ao espaço de aula. Este foi um elemento ao qual não estava habituado na lecionação das aulas. E que esta experiência me permitiu retirar algumas ilações acerca de como lidar com comportamentos inadequados, designadamente que a preparação da aula deve contemplar tarefas diversificadas e motivantes para os alunos, de forma a mantê-los dentro da tarefa. Sendo uma turma do 6º ano, requer ainda mais um planeamento que contemple outras tarefas do âmbito do motor; quando um aluno ultrapassa o limite e perturba em demasia o normal funcionamento da aula não se deve mandar sentar, mas sim atribuir tarefas que normalmente não gostam de fazer como arrumar os materiais e organizar o espaço.

Apesar de no 1º ano do mestrado ter tido a experiência de lecionação no 2º CEB, esta vivência trouxe muito mais valor e realidade, porque percecionei a importância de incumbir nas aulas o fator lúdico, sem alienar a importância da aprendizagem. Procuramos implementar este elemento através de exercícios de aquecimento e de final de aula que promoviam o fator lúdico, a cooperação e o trabalho em equipa com os colegas da turma.

Relativamente à organização das tarefas e das atividades, percecionamos a necessidade de adotar um sistema que diminuísse a distração e aumentasse o foco dos alunos no professor. Deste modo, durante a explicação dos exercícios ou mesmo quando queria transmitir algo, mandava-os sentar de modo a imobilizá-los, garantido, assim, que estavam mais concentrados no que lhes transmitia. Na montagem e desmontagem do material, verificamos a presença de desorganização e, por vezes, a possível ocorrência de situações de perigo. Desta forma há que definir quem faz o quê e fazê-lo de forma faseada, ou seja, dois alunos recolhem os colchões, enquanto outros quatro recolhem os colchões de queda, visto o local de arrumação destes dois materiais ser distinto. Importa também ter em conta a definição de tarefas para todos os alunos e se não for possível repartir a turma para o início e final da aula ou por duas aulas.

No planeamento das aulas, o foco esteve centrado nos objetivos da ginástica, contudo no 2º CEB há que ter em conta a exercitação de habilidades motoras básicas como correr, saltar, coordenação motora, porquanto os alunos

estarem numa fase oportuna para o desenvolvimento destas capacidades. Adicionalmente, promover situações de índole lúdico, que não necessitam de tanta intervenção e observação do professor, permite que este consiga estar mais focado e interventivo com um grupo reduzido de alunos nas progressões pedagógicas da ginástica. Face a este entendimento, construímos e planeamos as aulas com várias estações de trabalho da condição física (capacidades coordenativas e condicionais) e outras que incidiam nos elementos da ginástica de solo pretendidos.

No meu entendimento, os mecanismos de autorregulação foram uma ferramenta poderosa para controlar e perceber o trabalho desenvolvido pelos alunos. Nestas idades, e tendo em conta as características deste grupo, justificase ainda mais a sua adoção, porquanto permitiu regular a sua atividade. Tendo por base o número de alunos, tentar controlar o que fazem ou não é uma tarefa importante e difícil de colocar em prática, assim o mecanismo de autorregulação permite definir o que cada aluno realiza.

No que se refere à instrução, procurei manter uma postura diretiva e um tom de voz mais fluente, assim como um posicionamento que permitisse manter as várias estações dentro do campo de visão. Tinha perceção que, por vezes, determinados alunos estavam fora da tarefa, pelo que tinha de intervir. Contudo, passado algum tempo voltavam a sair da tarefa. Ao longo das aulas, entendi a necessidade de ter de assumir um tom de voz mais altivo e inflexível, caso contrário não teria efeito chamar a atenção dos alunos e direcioná-los para as tarefas da aula.

O último ponto assenta sobre a aprendizagem. De certa forma, os vários fatores desta experiência levaram a que não notasse uma aprendizagem global em todos os alunos da turma. Alguns alunos por questões físicas não conseguiram realizar a maioria dos objetivos definidos nesta matéria para o 6º ano, todavia outro grupo de alunos apresentou capacidades que os levaram a realizar a maioria dos elementos objetivados. Não obstante este cenário, há que realçar que o fator experimentação foi tido em conta, ou seja, todos os alunos executaram os vários elementos da ginástica de solo e o salto entremãos no

plinto, à exceção do rolamento à frente saltado, que não conseguiam executar e a escassez de tempo não permitiu abordá-lo.

Face à experiência, apesar de não ter tido muito sucesso na aprendizagem dos alunos, considero ter sido fundamental lecionar aulas no 2º CEB, porque este é um ciclo em que poderemos vir a desempenhar a profissão docente. Certamente estaremos melhor preparados para a desempenhar neste ciclo de ensino.

4.4. Da preocupação do ensino à preocupação na aprendizagem – indicadores e estratégias da avaliação para a aprendizagem

Segundo Bento (2003), a análise e a avaliação juntam-se ao planeamento e à realização como as principais tarefas do professor. Neste sentido, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é determinante e coloca em evidência se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos (Gonçalves et al., 2010). No entanto, a avaliação permite não só avaliar o desempenho do aluno, mas também o do professor (Gouveia et al., 2014).

Face a este entendimento, a avaliação é vista pelos alunos como um momento muito importante, porquanto lhes permite analisar o seu desempenho e a forma como reagem à tensão deste momento. Não obstante a importância que o aluno atribui à avaliação, o professor também retira ilações muito relevantes, especialmente sobre o planeamento e a organização e gestão da UD, contribuindo para a construção do modo como concebe o ensino.

Neste quadro, o primeiro período ficou marcado pelas dificuldades sentidas no processo avaliativo, nomeadamente na definição exata do que se pretende observar, da capacidade de observação, assim como estar apetrechado de instrumentos de avaliação claros:

“Nos dois momentos formais de avaliação, a diagnóstica e a sumativa, sentimos alguma dificuldade no registo e acompanhamento da atividade dos alunos. Apesar de procurarmos manter um equilíbrio na observação, isto é, observar um campo de cada vez e dentro de cada um analisar os comportamentos de cada equipa, é necessário estar concentrado e focado no que queremos observar.” (Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2018)

É certo que a avaliação é um processo difícil de realizar, devido à sua complexidade e exigência, no entanto, considero que a adoção de instrumentos claros, com critérios bem definidos, métodos de observação adequados ao que se pretende observar e um domínio das matérias de ensino, é possível desmistificar os obstáculos associados à avaliação.

As primeiras **avaliações diagnósticas** (AD) e **sumativas** (AS) foram marcadas pela incerteza e ilações inadequadas acerca do que os alunos realizavam. Nas primeiras reuniões do NE em que debatemos a construção dos instrumentos de avaliação, o PC deu-nos a liberdade necessária para as construir, com base no que constava no DOG e orientando-nos no sentido de criar grelhas de avaliação práticas e objetivas.

Segundo o DOG, a AD deve ser entendida pelos alunos como situações de aprendizagem “normais”, que permitem ao professor recolher a informação necessária para a construção do processo de ensino-aprendizagem. No decurso das tarefas, não obstante o professor ter que observar deve também emitir feedbacks para os alunos poderem aprender.

Reportando à UD de voleibol, a primeira do ano letivo, foi possível observar constantes ajustes às tarefas de aprendizagem, o que nos levou a entender que os dados que retirávamos da AD não correspondiam às reais necessidades dos alunos. A primeira vinda da PO marcou a forma como estruturava o processo de ensino-aprendizagem, influenciando também, e de forma direta, o processo de avaliação, designadamente a elaboração das grelhas de avaliação. Numa fase inicial, estas contemplavam conteúdos/critérios que os alunos tinham de realizar em cada nível desempenho, o que tornava o processo de observação descontextualizado e de difícil execução, face à acrescida quantidade de conteúdos. Deste modo, definimos com a PO em NE que seria mais viável perspetivar o processo de aprendizagem de acordo com comportamentos, isto é, agregava os conteúdos que caracterizavam o nível de jogo adotado no decorrer das aulas e as componentes críticas/critérios de êxito do comportamento. Esta prática, por sua vez, permitiu desenvolver um instrumento de observação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem mais claro.

Neste sentido, desde cedo atribui importância à AD, porque, tal como referem Gouveia et al. (2014), as informações provenientes deste momento permitem estruturar o processo de aprendizagem. Certamente, quanto mais assertivo fosse na AD, mais me conseguia aproximar de um planeamento que refletisse as necessidades de aprendizagem dos alunos.

“Ao compararmos a avaliação sumativa com a diagnóstica, observamos que todos os alunos evoluíram para um nível superior ao que se encontravam. Por um lado, é um indicador do atingir da progressão idealizada no planeamento da Unidade Didática, por outro é também reflexo do empenho e envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas.”
(Reflexão da UD de Atletismo, 16/03/2018)

Relativamente à AS, as dificuldades sentidas resultaram não do cumprimento das normas do DOG¹¹, mas dos instrumentos de avaliação e da sua aplicação. Os conteúdos e categorias eram muito gerais e diversificados, assim como a capacidade de observação era débil. Como foi supramencionado. A primeira vinda da PO marcou a forma como interpretava o processo de avaliação, inclusive a AS.

Deste modo, consegui conjugar os comportamentos que pretendia desenvolver e os conteúdos definidos pelo DOG. Adicionalmente, a capacidade de observação foi um aspeto que aos poucos identificamos como fundamental na avaliação, bem como a adoção de estratégias de observação dos comportamentos, tal como podemos observar nos dois excertos que se seguem:

“Em relação aos momentos de avaliação, percecionamos a importância da capacidade de observação, isto é, filtrar o que vemos, de forma a tornar este processo objetivo.”
(Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2018)

“Através do diálogo com os alunos, das questões colocadas e dos feedbacks transmitidos, foi também possível entender a efetivação dos comportamentos e conteúdos tático-técnicos.” (Reflexão da UD de Voleibol, 02/11/2018)

De forma a articular o que se ensina e o que se avalia, foi importante construir instrumentos de avaliação que espelhassem concordância e coerência,

¹¹ O DOG explana a transformação dos dados da avaliação em classificação final através de 4 níveis: não-introdutório, introdutório, elementar e avançado. O documento define ainda os critérios de avaliação estabelecidos pelo DEFD, em que a percentagem atribuída ao Domínio Cognitivo Operatório é de 75% (55% atividades físicas, 10% aptidão física e 10% conhecimentos) e ao Domínio Atitudinal e Comportamental é de 25%.

designadamente, definir o modelo de jogo, porque permite que os alunos pratiquem e desenvolvam as competências objetivadas na unidade para, posteriormente, serem avaliados. Esta ideia é defendida por Gouveia et al. (2014, p. 59) quando indica “*que a avaliação das aprendizagens replique o conteúdo desenvolvido no processo de instrução*”.

Quanto à **avaliação formativa** (AF), assumiu, gradualmente, um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. No desenrolar do EP entendi que a efetivação da AF me permitia acompanhar o cumprimento e contextualização do processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro do objetivo central do professor, a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, o confronto com a prática também me fez entender que apesar de determinado aluno não realizar a última aula da UD (a aula de AS), tinha de acompanhar atentamente a evolução dos alunos ao longo da unidade:

“Obviamente, este não será o momento decisivo [última aula da UD] para determinar o que os alunos fazem ou não, visto a avaliação contemplar um plano de avaliação formativa.” (Reflexão da UD de Natação, 06/12/2017)

Na procura de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Bloom et al. (1971), a AF assume uma dupla função, uma para o aluno e outra para o professor. A AF assume, assim, uma importância central num processo em que a interação entre estes dois agentes de ensino visa um trabalho em conjunto para atingir um objetivo comum – a aprendizagem:

“Procuramos na efetivação da avaliação, acentuar o papel da Formativa, como fator de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, pois permite verificar e tomar decisões quanto ao grau de alcance e de realização dos conteúdos lecionados. A Avaliação Formativa também permitiu que se conseguisse apreciar a aprendizagem de três alunos que não realizaram a última aula da unidade didática.” (Reflexão da UD de Natação, 06/12/2017)

Face às dificuldades experienciadas no processo de avaliação e aportando elementos da reflexão em resultado da participação nas VII Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional, importa refletir sobre alguns pontos que considero essenciais para as boas práticas avaliativas do professor de EF.

No decurso do ano de estágio desenvolvi um conjunto diversificado de entendimentos, que têm como pontos comuns: responder às necessidades dos alunos e focar a aprendizagem. Tanto o professor Amândio Graça como o professor Nuno Ferro, distinguiram duas formas de perspetivar o processo avaliativo: **a avaliação das aprendizagens e a avaliação para a aprendizagem.**

A primeira, apresenta uma perspetiva sumativa e certificativa, isto é, tem um foco mais direcionado para a questão técnica e prática das matérias de ensino, em que todos os alunos são sujeitos ao mesmo formato e parâmetros de avaliação. Contempla, assim, uma diminuição da criatividade e inovação por parte dos alunos e, como defendem Batista e Queirós (2015, p. 31), acentua uma *“formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos”*.

A segunda, e na qual irei me focar, é entendida como formativa, ou seja, tem como pressuposto principal, segundo Leirhaug e Annerstedt (2016), respeitar o propósito da avaliação e que o aluno obtenha aprendizagem. Adicionalmente, o autor refere que para mobilizar os alunos para a aprendizagem, o professor tem de entender as práticas avaliativas como um momento de partilha de objetivos de aprendizagem, que os alunos têm de ser mobilizados para este processo, fornecendo-lhes feedback acerca da sua aprendizagem. A informação que provém deste processo, permitirá melhorar a aprendizagem, o planeamento e a pedagogia.

Neste raciocínio, as atividades propostas pelo professor, fruto do seu planeamento, devem ser pensadas com objetivo de transformar todos e cada um dos alunos, ou seja, a realização do processo de ensino-aprendizagem deve suscitar alterações ao estado inicial dos alunos. A principal questão que surge aqui é do *como*, isto é, como é que o professor mobiliza o aluno para a aprendizagem. Face ao exposto pelos dois preletores, percebi que para conseguirmos mobilizar os alunos temos de os desafiar e promover situações que os comprometam com as atividades de aprendizagem.

Adicionalmente, apontaram quatro princípios, advogados por Leirhaug e Annerstedt (2016), da avaliação para a aprendizagem, que no meu entender, são fundamentais e que têm um enorme potencial para aumentar o

comprometimento dos alunos: i) partilhar as intenções da aprendizagem com os alunos, isto é, o aluno ao conhecer o rumo da história, do processo de ensino-aprendizagem, permite ser parte integrante do que é escrito na história e estar ciente, por exemplo, da forma como a avaliação irá decorrer; ii) partilhar os critérios de sucesso com os alunos, porque os alunos devem saber o que estão a fazer e o porquê de o estar a fazer, o que, por sua vez, possibilita que estes ajudem os outros colegas a conseguir fazer; iii) envolver os alunos na sua própria avaliação (e na dos seus colegas); e iv) fornecer o feedback que ajude os alunos a progredir, ou seja, este encontra a sua força quando está direcionado para o que o aluno faz, para o ensino e na aprendizagem dos alunos, reconfigurando o que este está a fazer. O autor, refere ainda que estes princípios solicitam a articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, e, adicionalmente, promover ambientes de aprendizagem colaborativos, em que a autoavaliação e a autorregulação contribuem para a aprendizagem.

Numa fase inicial do EP, face aos constrangimentos que encontrei na entrada na profissão, nomeadamente na prática pedagógica, o ensino estruturava-se em torno da avaliação das aprendizagens, isto é, o foco eram as questões relacionadas com a aprendizagem dos conteúdos. Há medida que as dificuldades da entrada na profissão se apaziguaram e, especialmente, face aos níveis parcos de aprendizagem dos alunos, questionei-me acerca da efetivação e do real valor do processo de ensino-aprendizagem que estava a implementar.

Neste quadro, refleti sobre a importância de aumentar os níveis de aprendizagem de todos os alunos. Na procura de tornar a aprendizagem mais efetiva, a avaliação para a aprendizagem, em resultado da implementação de modelos de ensino centrados no aluno e da adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos assumiram um papel central. Estas alterações aportaram mais envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem e forneceram oportunidades de aprendizagem a todos e a cada um dos alunos. Como referem Leirhaug e Annerstedt (2016), avaliação para a aprendizagem é valorizada aquando o incremento da motivação dos alunos, do comprometimento com a aprendizagem e da responsabilidade com a sua aprendizagem e a dos seus colegas.

Assim, caminhava na ceifa da diferenciação pedagógica, isto é, encarar a existência da diferença e olhar para esta como um dado importante para a prática pedagógica. Segundo Cadima (1997), para que o aluno se envolva na “*descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social*” o professor deve gerar um “*clima securizante*”, reconhecendo a individualidade de cada aluno (p. 13).

De forma a aprofundar os conceitos da diferenciação pedagógica, consultamos no decorrer do estágio a apresentação sobre a diferenciação pedagógica, apresentada por Pascal Paulus¹², com o intuito de retirar ilações para a nossa prática pedagógica.

O visionamento do vídeo permitiu-me perceber que as diferenças que existem nos contextos turma, têm de ser aceites e vistas pelo professor como material pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. No seguimento desta ideia, Pascal Paulus aponta 6 aspetos a desenvolver com os alunos de forma a efetivar a diferenciação pedagógica: 1) a planificação, enquanto espaço de discussão em conjunto sobre os conteúdos; 2) o trabalho a pares, em que se pretende desenvolver competências através do que os colegas possuem, procurando assim que ambos atinjam o objetivo pretendido; 3) a pesquisa diferenciada, desenvolver projetos de trabalho a partir dos interesses de cada um, para de seguida decidir em conjunto a forma como se irão organizar no desenvolvimento do currículo; 4) o trabalho em equipa, em que os alunos procuram de potenciar as competências que já existem no grupo, com o intuito de construir um novo produto. Neste sentido, a descentração do professor ocorre para que cada um dos alunos possa ser o centro da ação, através do seu contributo para a aprendizagem em equipa; 5) promover a comunicação no grupo, realçando a importância de cada um dos alunos na construção do conhecimento; 6) organizar a avaliação cooperada, em que cada um dos alunos procura perceber a sua evolução, comparando-se consigo próprio, ou seja, perceber qual o fruto do seu trabalho, do trabalho em pares e em grupo. Neste

¹² Programa Webin@r da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação, sobre a temática “Diferenciação Pedagógica”, apresentada por Pascal Paulus (Consultor da Fundação Aga Khan). Consultado a 20 de novembro de 2018, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s0SkT6xT8SU>.

sentido, os alunos constroem o processo avaliativo, de forma a analisar e a discutir constantemente o trabalho desenvolvido.

A diferenciação pedagógica prima pela construção do conhecimento através do que cada um dos alunos tem para oferecer ao processo de ensino-aprendizagem, para, em conjunto, darem resposta às necessidades de aprendizagem emergentes. Esta ideia é defendida por Cadima (1997, p. 14), que afirma que na “*educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe*”.

Deste modo, o professor deve promover situações que levem o aluno a ser regularmente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, de acordo com as suas características e necessidades pessoais (Cadima, 1997).

O ensino diferenciado ganha especial preponderância na identidade do professor, porquanto requer que este esteja atento às diferenças dos alunos e perceba que todos e cada um dos alunos seja “agarrado”. Portanto, o professor deve gerar condições para um ensino individualizado, atentando às características e necessidades pessoais, de forma a suscitar o comprometimento e a mobilização dos alunos para a aprendizagem. A Figura 1 é uma caricatura à diferenciação pedagógica, porquanto o professor se depara com um grupo de alunos com diferentes características físicas. No entanto, este aplica a mesma situação a todos os alunos, sem atentar às suas características e necessidades pessoais, resultando num processo de ensino-aprendizagem desadequado aos alunos.

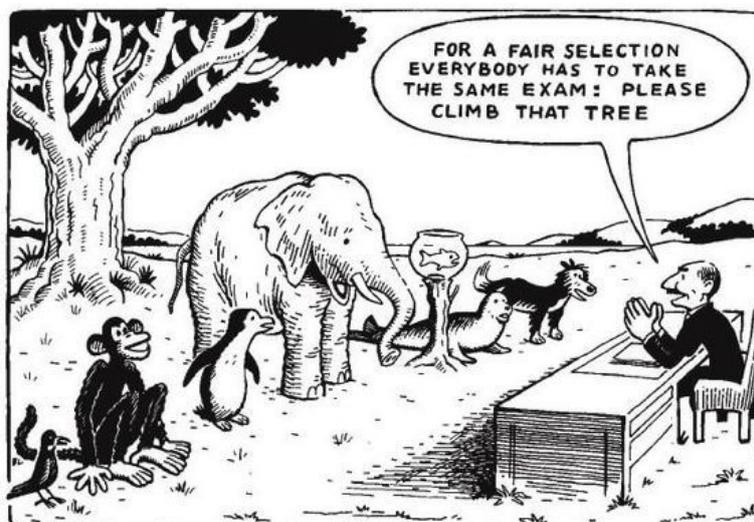


Figura 1 - O paradigma da diferenciação pedagógica.

Neste quadro, confirma-se que a avaliação possibilita e tem um duplo intuito, nomeadamente o aluno, que procura modificar determinado comportamento, e o professor, que tem de modificar o seu comportamento consoante o contexto com que se depara, utilizando os seus esforços para mobilizar o aluno no caminho da aprendizagem. Estes são os dois agentes do ensino que participam ativamente nas tomadas de decisão do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, independentemente de a avaliação ser exigente, o professor deve ser um conhecedor da matéria de ensino e deve munir-se de capacidades e competências que deem resposta aos diferentes contextos e alunos com quem trabalha.

O entendimento que levo deste ano de estágio para o desempenho da profissão de professor no futuro, é que mobilizar o aluno para a aprendizagem é uma prioridade emergente, atentando às suas características e necessidades pessoais.

5. Atividades do estágio para a escola e para a comunidade

5. Atividades do estágio para a escola e para a comunidade

No seguimento das atividades desenvolvidas no EP, além do desempenho das funções como professor de EF, importava integrar-me na comunidade escolar, isto é, ser professor de uma escola com características próprias. Neste entendimento, participei num conjunto de atividades com o intuito de entender o contexto da EC, promovendo a integração nas dinâmicas da escola e do ser professor.

Assim, a participação nas atividades do DE e da Direção de Turma (DT) permitiram refletir sobre estas práticas, em que procurei interpretar e refletir sobre o seu funcionamento, assim como reforçar o papel do professor na escola.

5.1. As Atividades de Desporto Escolar

Núcleo de Atividades de Exploração da Natureza

Logo numa fase embrionária do EP, o PC desafiou o NE a promover a criação de um Núcleo de Atividades de Exploração da Natureza, com o intuito de nos integrarmos no ambiente escolar, bem como começarmos a vivenciar a realidade da escola no que toca ao desporto escolar.

Deste modo, o núcleo estava integrado no Laranjeiras Clube, clube desportivo escolar da EC. A sua criação tinha como principais objetivos: conhecer e praticar atividades de exploração da natureza, vivenciar atividades de aventura, onde o ultrapassar desafios e barreiras é uma constante e praticar exercício além do contemplado no currículo escolar.

Desde cedo, fomos alertados pelo PC pelos níveis parcos de adesão dos alunos a este tipo de atividades, pelo que a estratégia definida em NE seria realizar uma boa captação dos alunos das nossas turmas, bem como, desenvolver as atividades num horário favorável a ambas turmas. Neste sentido, cumprimos com os requisitos para a criação do núcleo. No primeiro período, realizamos primordialmente a escalada, no entanto, intencionávamos no decurso do ano letivo realizar atividades de orientação, BTT, rappel, slide e caminhada. Todavia, apesar de todo o esforço realizado para manter os níveis de participação dos alunos, o núcleo teve de ser encerrado no início do 2º período devido ao baixo número de participantes, pelo que as atividades decorreram de

outubro a janeiro, com dois treinos semanais (2 horas e 30 minutos de atividade semanal), nos quais contamos com a constante participação dos membros do NE.

Ao refletir sobre esta atividade, entendi que o esforçado realizado para selecionar um horário comum às três turmas e que os motivasse a participar, não foi suficiente, porque como os alunos acabavam as aulas às quartas e às sextas-feiras à tarde, progressivamente começaram a se desinteressar. No meu entendimento, a carga horária semanal sobrecarrega os alunos, levando a que quando terminam as aulas, pretendem regressar a casa ou participar em outras atividades fora da escola.

Não obstante os entendimentos anteriores, considero que apesar de não termos conseguido prosseguir com as atividades do núcleo, permitiu conhecer melhor os alunos das turmas dos membros do NE e de outros alunos da escola, bem como relembrar e lecionar algumas modalidades que podem ser lecionadas na EF, nomeadamente, a escalada.

Mega-sprinter, mega-salto e corta-mato

Na primeira reunião do DEFD da EC, ficou definido que o NE ficaria responsável pela organização e dinamização do mega-sprinter. Adicionalmente, participaríamos na dinamização das provas do mega-salto e do corta-mato.

Realçar o facto destas três atividades estarem inseridas no programa do DE da Direção Regional do Desporto, em que se pretende apurar os melhores alunos em três fases: fase escola, fase ilha e fase regional. Posteriormente, o vencedor da fase regional em cada uma das atividades participa na fase nacional do DE.

Face às competências que desenvolvi na minha formação académica e profissional, organizar e dinamizar este tipo de atividades no ambiente escolar foi um prazer. A minha e a nossa principal preocupação estava na motivação e captação dos alunos para participar nestas atividades. Deste modo, a organização das três atividades obteve muito sucesso, porquanto a fluidez das várias tarefas a desempenhar contribuiu para tal. Adicionalmente, percecionei que a experiência dos professores de EF da EC na execução das atividades foi

fundamental para o bom funcionamento das várias tarefas desempenhadas pelos professores.

Tal como referi anteriormente, a principal preocupação incidia sobre os níveis de participação dos alunos. Apesar de os professores de EF indicarem que em anos anteriores a participação era elevada, fiquei obstante devido à experiência do núcleo de atividades de exploração da natureza. Neste seguimento, foi visível uma baixa participação dos alunos nas três vertentes do DE, ficando, assim, muito aquém das informações provenientes da pré-inscrição e das expetativas dos professores de EF.

Refleti sobre esta atitude dos alunos e conclui que apesar de a participação das atividades de DE promovidas pelo DEFD da EC constar nos parâmetros de avaliação da disciplina de EF como atividades de crédito (contabilizada no domínio atitudinal e comportamental), os alunos apresentam baixos níveis de envolvimento e motivação em participar nestas atividades da Direção Regional do Desporto, provavelmente por atribuírem demasiada importância à vitória, marginalizando as componentes da promoção de exercício físico e da socialização com os alunos e professores da mesma escola e de outras escolas.

Apesar do baixo nível de participação, os alunos da minha turma participaram em todas as provas das três atividades e nas várias fases de competição, o que me deixou orgulhoso tano pelo interesse e dedicação demonstrado, como pela mobilização dos alunos para estas atividades. Em adição, um dos meus alunos atingiu o 2º lugar na fase regional do mega-sprinter.

Neste sentido, apesar dos principais objetivos serem a promoção da prática de exercício físico, a deteção de talentos e a promoção da socialização entre os alunos e os professores, os alunos da EC não atribuem importância a estes valores, pelo que urge revolucionar este programa do DE ou mesmo criar novas atividades que respondam às inquietações e motivações dos alunos a nível local, regional e nacional.

ADE's e a Supertaça Escolar

A última fase do DE e a que decorreu de meados do 1º período a meados do 3º período assenta nas Atividades de Desporto Escolar (ADE). Quando

cheguei à EC tinha uma conceção pré-concebida da minha passagem pela escola, em que a utilização das ADE's como forma de seleção dos alunos para os Jogos Desportivos Coletivos tanto do 3º CEB como do ensino secundário motivava os alunos a participarem ativamente nas suas atividades, essencialmente, devido à oportunidade de, posteriormente, conhecer, conviver e competir com alunos de outras escolas. De certa forma, concordava e concordo com Pina (2002) quando este refere que o DE desempenha um papel fundamental na promoção da dimensão cívica dos seus praticantes, por contribuir para a aprendizagem das regras de cooperação e da competição saudável, dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa, do esforço para superar os objetivos estabelecidos a nível individual e coletivo.

Após a primeira reunião do DEFD da EC, em que definiram os professores responsáveis pela dinamização das ADE's juntamente com os membros do NE, seguiu-se a reunião da sua estruturação. Nesta, verifiquei que o formato das ADE's seguia o mesmo padrão sobre o qual eu passei enquanto aluno, ou seja, torneios de futebol e voleibol, modalidades em que a EC iria participar nos Jogos Desportivos Escolares do ensino secundário. Apesar de ter resultado para mim enquanto aluno, suscitaram-me diversas dúvidas se a mesma abordagem teria sucesso nos dias de hoje.

A estrutura do torneio definia a realização de dois jogos de futebol e de voleibol todas as quartas-feiras. Todavia, raras foram as vezes em que ambos se realizaram. Face a este entendimento, é de fácil interpretação que este formato não motiva os alunos para a participação autónoma e deliberada nas ADE's.

Outra das atividades desenvolvidas pelo DEFD da EC é a Supertaça Escolar. Este é um evento desportivo que conta com 23 edições, organizado exclusivamente para os alunos das escolas do ensino básico e secundário da cidade de Ponta Delgada. No decurso de três dias, 8, 9 e 10 de maio, as três escolas competem em dois escalões, sub15 e sub19, em várias modalidades, nomeadamente, o futebol, voleibol, basquetebol, ginástica e o atletismo. Assim, este evento permite uma participação multifacetada e diversificada de alunos pela diversidade de escalões e de modalidades.

A preparação e organização da Supertaça remonta ao início do ano letivo e decorreu ao longo do mesmo. Desde a análise dos resultados desportivos e organizativos dos anos anteriores até à realização de tarefas logísticas. Um conjunto de tarefas que permitiram uma organização fluída e compacta durante a sua aplicação.

Durante a realização do evento, percecionei inúmeros momentos de socialização entre alunos e professores das várias escolas e o desenvolvimento de valores ligados ao desporto, como a competição e a socialização.

Não obstante este ser um evento que envolve uma organização complexa e a participação de um número alargado de alunos, verifiquei que os alunos da EC estavam excecionalmente motivados e inquietos pelo início dos treinos de seleção para a Supertaça. Esta atitude fez-me refletir acerca da estrutura das ADE's e das atividades do DE, porquanto o interesse demonstrado pelos alunos ter sido significativamente inferior ao observado para a Supertaça.

Face a este entendimento, ao analisar detalhadamente a estrutura organizativa da Supertaça visualizei a aplicação de toda a estrutura do MED. De acordo com Siedentop (1994) as características do MED englobam a época desportiva (fase de treinos de seleção e preparação para a Supertaça), a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. A Supertaça é o evento culminante após os treinos de seleção e preparação, em que os alunos das várias equipas das escolas sentem que pertencem a um grupo que, por sua vez, representam a sua escola. O registo estatístico decorre da classificação por modalidades e na geral. A festividade foi um fator muito visível nos três dias, nos vários momentos de competição e na cerimónia de abertura e de encerramento.

No seguimento destas ideias, refleti sobre como motivar os alunos para a participação efetiva no DE durante todo o ano letivo, através da aplicação do MED a nível escolar. Deste modo, seguindo os valores e princípios do MED, seriam criadas equipas pelos alunos, em que participariam nas várias modalidades coletivas e individuais da Supertaça. O foco estaria na estruturação da época desportiva, em que seria importante realizar diversos treinos nas várias modalidades, assim como gerar um sistema de competição com classificação

nas várias modalidades. Adicionalmente, incluir as atividades do DE (mega-sprinter, mega-salto e corta-mato) no sistema desta competição à luz do MED, de forma a que conseguíssemos aumentar os níveis de participação dos alunos nessas atividades.

Em suma, (re)pensar nas ADE's como uma forma de desenvolver os seus objetivos, designadamente, promover a prática de exercício físico, de detetar talentos e promover a socialização entre alunos e professores e, por sua vez, desenvolver um sistema que motive os alunos de forma autónoma e deliberada. Neste sentido, a participação nas diversas atividades das ADE's e do DE, fizeram-me retirar algumas ilações para o que é ser professor, nomeadamente, consolidar o objetivo da EF, a aprendizagem dos alunos. Para tal, no seio do DE, há que dar resposta às necessidades dos alunos e não às ambições e motivações dos professores.

5.2. A Direção de Turma

O DT assume um papel preponderante na ligação escola-família-comunidade. Tal como defende São Pedro et al. (2000, p. 7) *“a Escola, a Família e a Comunidade são três contextos predominantes no mundo do aluno e que a Parceira Escola/Família/Comunidade pode construir um poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da aprendizagem, da imagem da escola e da dinamização da vida local”*.

No meu contexto, o DT da minha turma era o meu PC tornando mais acessível o acompanhamento dos deveres e responsabilidades desta função. Este foi o primeiro ano em que o PC exercia a função de DT desta turma, pelo que numa fase inicial procuramos conhecer as vivências dos alunos e, posteriormente, com os seus EED.

Face a este entendimento, procurei desde uma fase embrionária do EP entender as funções e responsabilidades do DT, de forma a que tomasse uma postura ativa no seu desempenho. Neste sentido, estava atento à verificação das faltas dos alunos e das respetivas justificações, de forma que se ultrapassassem a metade e o limite permitido, procedíamos à devida comunicação aos EED. Apesar de ser uma turma calma existiram algumas ocorrências disciplinares, no

entanto não eram de âmbito indisciplinar, mas sim do incumprimento de algumas regras básicas da sala de aula, pelo que foi crucial a comunicação com os pais, no sentido de os informar da situação e de não o encararem como uma situação de indisciplina. Foi ainda importante observar as notas dos alunos ao longo do período na plataforma digital da EC, de forma a acompanhar o desempenho e o sucesso escolar da minha turma.

Não obstante a turma ser calma e disciplinada, o rigor em relação às normas esteve sempre presente e, na minha opinião, contribuiu para o normal funcionamento da turma e a inexistência de situações de indisciplina.

Por sua vez, o contacto com os EED ocorria via email, comunicações por escrito, telefone ou presencial, consoante o carácter do assunto. De realçar que o contato presencial com os EED foi um ponto que receava, porquanto estar a interagir com os pais dos meus alunos. Deste modo, nas primeiras situações procurei estar mais observador quanto à forma como o PC interagia com eles, para interpretar a forma mais cordial e respeitável de o fazer. Inclusive, um dos momentos que mais me marcou no atendimento presencial foi quando a meados do 1º período um EED apreciou o trabalho que estava a ser desenvolvido pelo professor de EF com a sua educanda, em motivá-la a realizar todas as aulas de forma ativa, visto esta ter uma autoestima baixa e, conseqüentemente, procurar não realizar a aula.

Tal como advoga Zenhas (2006, p. 54) *“quando as interações entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque veem que ela é valorizada pela sua família”*, pelo que o relacionamento entre DT e EED também assumiu um papel importante para o normal funcionamento da turma. Neste sentido, o PC desempenhou um papel crucial nesta tarefa, porque demonstrou grande abertura ao meu constante questionamento sobre aspetos relacionados com a direção da turma e permitiu que me munisse de um conhecimento completo da atividade do DT.

5.2.1. Reuniões: espaço de integração, de aprendizagem e de partilha

No decurso do EP participei nas várias reuniões de professores desde a fase de integração na escola (reunião geral de professores e da direção de turma) até às reuniões que decorrem ao longo do ano letivo (reuniões do NE, do DEFD e de conselho de turma). A presença nas reuniões foi fundamental no desempenho da minha atividade enquanto docente, porque permitiu apoderar-me do funcionamento das várias reuniões e entender a sua importância enquanto espaço de debate, de troca e partilha de ideias e conhecimentos.

A reunião geral de professores, a primeira do ano letivo, foi a que permitiu conhecer e entender a EC no que concerne à comunidade educativa, os seus projetos, programas e eventos. Sendo a minha primeira reunião, na qual todos os professores participaram, a minha presença foi meramente física, no sentido em que procurei atentar ao funcionamento e organização dos processos da escola. Foi ainda nesta reunião que comecei a sentir-me como parte integrante do pessoal docente.

As reuniões de direção de turma ocorreram uma vez por período, com o intuito de dar a conhecer as funções e tarefas dos DT, bem como eram apresentadas e debatidas sugestões para melhorar o desempenho das funções de DT, designadamente a aquisição de um telefone móvel na sala de DT, de forma a possibilitar que o professor consiga contactar via telefone com o EED e simultaneamente estar junto ao computador para aceder à plataforma digital da EC e às informações necessárias sobre os alunos.

Relativamente às reuniões do conselho de turma, o facto de o PC ter nos desafiado a conduzir a reunião do 2º período permitiu vivenciar uma experiência muito enriquecedora para a minha formação enquanto docente. Apesar do ‘nervosinho’ senti que a observação da reunião do 1º período, a orientação do PC e a conseqüente preparação para comandar a reunião do 2º período, permitiria que todos os assuntos fossem devidamente tratados na reunião. Destas reuniões realço o trabalho desenvolvido pelos professores da minha turma, designadamente pelo trabalho em conjunto realizado a debater as estratégias a adotar para colmatar as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, as reuniões do DEFD assumiram um papel importante, pelo foco nas questões relacionadas com a disciplina de EF e com o Desporto na EC. A união e capacidade de debate deste grupo define o seu empenho em procurar melhorar a qualidade da oferta educativa e do processo de ensino-aprendizagem, bem como dos eventos desportivos promovidos pelo departamento, levando a que se proporcionasse mais espaço para a participação dos professores e dos estagiários. Todavia, sinto que um espaço que tenho de melhorar é a participação ativa nestas e nas outras reuniões, porquanto ser importante comunicar e debater assuntos fundamentais para a melhoria do ensino. Não obstante este facto, nenhum professor se opôs à nossa participação nos debates. Ainda, tive a oportunidade de elaborar a ata de uma das reuniões, pelo que considero que contribuiu para me munir de mais uma tarefa que irei desempenhar no futuro.

Last but not the least e talvez das mais importantes na edificação da minha identidade enquanto professor, foram as reuniões de NE. Realizadas religiosamente todas as semanas, assumiram especial relevo desde o primeiro dia de estágio até ao seu fim. Estas reuniões além da partilha de ideias, metodologias, pensamentos, sentimentos e emoções, forneceram um espaço com quatro indivíduos com concepções e experiências muito diversificadas, em que o PC desempenhou o papel de orientador, devido à sua vasta experiência e dedicação na edificação da nossa identidade profissional. Em conjunto com os meus colegas de núcleo, construímos desde cedo um bom clima de debate, partilha e edificação do conhecimento, em que conseguimos, a maioria das vezes, chegar a um consenso e retirar o melhor partido possível das nossas reuniões. Neste sentido, um dos pontos fortes do NE foi um dos meus colegas, pelo facto de este apresentar baixo autoestima e algumas dificuldades nas suas tarefas. Dado o choque com a realidade, este sentiu emoções muito fortes de negatividade e de desistência, pelo que o nosso papel enquanto colegas de NE acentuou-se, com o intuito de ajudá-lo a ultrapassar esta fase. Face a este acontecimento, começamos a construir a consistência desejada para partilhar e debater acerca dos nossos conhecimentos, hábitos e práticas enquanto professores de EF e professores da EC.

6. Desenvolvimento Profissional

6. Desenvolvimento Profissional

6.1. A reflexão como processo fundamental para a construção do 'ser professor'

No confronto com a realidade escolar defrontei vários constrangimentos, pelo que tive de assumir uma atitude crítica, investigativa e reflexiva. Neste sentido, a reflexão assumiu um papel central para ultrapassar as adversidades encontradas. Como referem Fontana e Fávero (2013, p. 4), *“ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo”*.

Face a este entendimento, procurei incidir sobre a prática reflexiva desde uma fase embrionária do estágio, com o intuito de melhorar a minha intervenção e planeamento, assim como sustentar a minha reflexão nos construtos teóricos. Adicionalmente, tanto o PC como a PO defendiam o EP como meio reflexivo (Schön, 1983), o que me fez também querer investir nesta tarefa.

No entendimento de Schön (1992), uma reflexão pode ocorrer em três momentos distintos: na ação, sobre a ação (depois da ação) e sobre a reflexão na ação. Para este autor, é na reflexão sobre a ação que o professor interpreta o conhecimento tácito, procura crenças erradas e reformula o pensamento.

No decurso do primeiro período, considero que a prática reflexiva na ação e sobre a ação assumiram uma dimensão crucial. Na primeira, obrigava-me a analisar e decidir na própria prática, fundamental para o desempenho da prática profissional docente. Por outro lado, na reflexão sobre a ação sentia-me confortável e confiante da reflexão realizada. Deste modo, considero que a prática reflexiva nestes dois momentos desempenhou um papel fundamental para a melhoria dos vários níveis de planeamento, da minha prática pedagógica e didática, bem como da intervenção do professor nas aulas, através da realização de reflexões de todas as aulas lecionadas. Tal como defende Bento (2003, p. 175), *“sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização”*. Neste sentido, procurava incrementar a melhoria da qualidade da prática profissional.

Por sua vez, o terceiro momento de reflexão é mais direcionado para o futuro, isto é, revisitam-se contextos sociais, pessoais e culturais em que a intervenção aconteceu para, de seguida, procurar conhecer novos desafios, descobrir soluções e orientar futuras intervenções (Schön, 1992). No EP, este momento marcava o final da UD, em que refletia sobre o atingir dos objetivos, do planeamento realizado, da minha prática, intervenção e atitudes no decurso das aulas de determinada UD.

Assim, com o objetivo de melhorar a qualidade das minhas reflexões, a PO sugeriu-me os níveis de reflexão apresentados por Larrivee (2008): **1)** reflexão que se foca nas atividades de ensino, ações e/ou habilidades normalmente considerando situações específicas; **2)** reflexão que considera a teoria na prática; **3)** reflexão que contempla as consequências éticas, sociais e políticas do ensino.

Neste quadro, no decorrer do 1º período situar-me-ia no primeiro e segundo níveis de reflexão. Primeiro, procurei focar-me nas atividades de ensino de habilidades e nas ações do professor, com o intuito de melhorar estas práticas. No segundo, comecei a considerar a teoria e a razão na prática, derivado também de uma melhor confiança no meu trabalho e melhor conhecimento do contexto. Consequentemente, consegui que os planeamentos fossem mais ajustados ao contexto e que conseguisse dar melhor resposta às adversidades. Não obstante este facto, foi com a primeira vinda da PO à EC no final do 1º período que fui estimulado a tentar elevar a minha prática reflexiva para níveis superiores.

No decurso dos 2º e 3º períodos, procurei consolidar os dois primeiros níveis para, posteriormente, tentar atingir o último. Apesar de ter procurado analisar outros aspetos com impacto na prática, senti que não o atingi na sua plenitude. Nesse sentido, importava refletir também sobre o impacto do ensino nos alunos.

No seguimento destes argumentos, percebe-se que a reflexão surge como uma estratégia que contempla a procura da melhoria. No entanto, refletir não certifica obrigatoriamente resultados. Dorigon e Romanowski (2008, p. 16) reforçam esta ideia quando relatam que *“a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em*

sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino". De facto, considero que refletir é uma prática essencial para o desempenho da profissão docente, contudo, o professor tem de dar sentido e intencionalidade à reflexão realizada.

Certamente quando for um profissional docente não irei realizar reflexões escritas tão pormenorizadas e de forma contínua. Contudo, a reflexão terá que estar sempre presente, seja apenas mental ou sobre a forma de notas. Tal como defende Bento (2003), a prática reflexiva permitirá uma maior exatidão do nível inicial dos alunos e é decisiva na qualidade da intervenção do professor, isto é, promove uma melhoria da eficácia do ensino. Assim, o progresso de uma reflexão crítica para uma reflexão investigativa foram aspetos presentes e importantes na edificação da minha identidade enquanto professor.

6.2. Professor a Tempo Inteiro

A semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI) foi uma atividade proposta pelo PC que se realizou na semana de catorze a dezoito de maio, na qual lecionei aulas de EF a turmas do 3º CEB e do secundário. Com a sua realização, procuramos vivenciar o horário completo de professor e lecionar aulas de EF a várias turmas, com características diferentes das que estávamos habituados.

Nos primeiros meses de estágio, quando a temática de discussão esbatia no plano PTI, sentia algum desconforto e receio em relação a este desafio, porquanto ter de trabalhar com várias turmas que não conhecia, de pensar em várias estratégias para conseguir atrair os alunos para as tarefas propostas. No entanto, a realização do PTI aconteceu numa fase em que me sentia preparado para desempenhar a função de docente e dar resposta às necessidades e motivações dos alunos.

Assim, este processo floresceu do contato prévio com os professores das turmas com que pretendia trabalhar. A sua clara abertura para a disponibilização das turmas foi notória, assim como a disponibilidade para discutir temáticas sobre a turma, nomeadamente as suas características e a forma como eu pretendia abordar as matérias propostas.

Neste sentido, o diálogo pré e pós a aula demonstrou ser crucial para aprimorar as competências de organização das aulas, com o intuito de potencializar o tempo de empenhamento motor. Por exemplo, após a primeira aula de ginástica acrobática de uma das turmas, argumentei juntamente com a sua professora acerca da melhor estrutura para a prática dos elementos de ligação. Na aula, adotei um sistema mais diretivo, em que os alunos realizavam um determinado número de vezes os vários elementos e o professor fornecia algumas correções e aspetos importantes na realização. No entanto, após a discussão, chegamos à conclusão que se realizarmos os elementos em forma de sequência, enriquece a aprendizagem, porque desta forma vai ao encontro da estrutura de apresentação de uma sequência de ginástica acrobática, na qual os alunos efetuam os vários elementos de forma sequencial.

No que concerne ao planeamento das aulas, senti que o trabalho desenvolvido ao longo do ano de estágio esteve na base da capacidade em adaptar o conhecimento teórico e prático às características destes alunos. Neste seguimento, ao me defrontar com as características da aula a capacidade de ajustar a estrutura da aula foi crucial, porquanto na primeira aula lecionada tinha planeado uma aula de ginástica de solo com estações para dezassete alunos, no entanto apenas sete a realizaram. Deste modo, fez mais sentido promover uma aula em que todos executavam os mesmos elementos, tendo em conta o baixo nível dos alunos. Outro aspeto importante incidiu sobre a utilização, primordialmente e quando possível, do aluno como agente de ensino, porque permite que o professor possa identificar e corrigir os aspetos necessários e, por outro lado, se um professor com horário completo estiver constantemente a ser o agente de ensino, o desgaste físico será superior, diminuindo a sua capacidade para estar proativo nas aulas.

Após a primeira aula, tomei conta que tinha de ter em atenção aos alunos que não realizavam a aula. Apesar de os seus professores adotarem ou não esta estratégia, procurei aplicar os meus ideais. Deste modo, implementei vários tipos de trabalhos de aula, incidindo sobre as temáticas da mesma. Por exemplo, na ginástica acrobática, pedi aos alunos para criarem uma sequência com elementos acrobáticos e de ligação, respeitando as regras transmitidas ao longo

da aula: ordem de apresentação e sequenciação dos elementos e a utilização do espaço. Não obstante os objetivos da implementação da tarefa de aula, também conseguimos que estes alunos estivessem envolvidos nos conteúdos da aula e que, de certo modo, não se tornasse numa aula perdida.

Relativamente às turmas, maioritariamente eram dos 7º e 8º anos de escolaridade, tendo apenas tido uma do ensino secundário, especificamente, do 10º ano.

De forma geral, o que distanciou estes dois grupos (7º/8º ano e 10º ano), além do nível de habilidade, foi a autonomia dos alunos e a capacidade de se auto organizarem. Enquanto que os alunos das turmas do 7º e 8º anos demonstravam muita dependência do professor a nível de organização das tarefas, os do 10º ano rapidamente interpretavam o que se pretendia e prontamente iniciavam a atividade proposta. De certo modo, no meu entendimento, este é um comportamento expectável, visto os alunos dos 7º e 8º anos transitarem de um ciclo de ensino em que o professor assume uma atitude mais diretiva no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que no ensino secundário estão mais predispostos a nível maturacional para desempenhar estas funções, isto é, apresentam uma experiência mais vasta na EF.

Um aspeto comum entre as turmas incidiu sobre a existência de vários níveis de habilidade e de predisposição para a EF, estando, na maioria das vezes, um associado ao outro, ou seja, quanto maior a habilidade, maior a predisposição e vice-versa. Deste modo, e há semelhança do que acontecia na minha turma, intervim de forma individualizada com os alunos que consecutivamente não realizavam as tarefas, levando-os a refletir sobre o seu comportamento pouco produtivo e a necessidade de atingirem os objetivos propostos. De facto, após este momento e de estar a controlar o cumprimento das tarefas, consegui verificar uma pequena melhoria no envolvimento destes alunos, essencialmente por estarem a participar ativamente nas tarefas.

Assim, no decorrer desta experiência, vivenciei uma sensação de realização e cumprimento pessoal, isto é, senti que estava a conseguir dar resposta às diferentes características das turmas e às necessidades dos alunos, cumprindo um horário completo de professor.

Face ao experienciado, considero este plano muito enriquecedor no percurso do EP, pois permite-nos perspetivar a nossa preparação para desempenhar a profissão docente, pelo que deveria ser uma tarefa obrigatória a constar no regulamento do EP.

7. Considerações Finais

7. Considerações Finais

O atual estigma social da profissão docente leva os professores, os estudantes-estagiários e os estudantes a temer pela viabilidade do seu emprego e de uma carreira profissional condigna (Bento, 2008; Graça, 2014). Não obstante este panorama, o estágio profissional deve ser um momento de investimento pelo futuro professor, com o intuito de desenvolver competências não só da “(...) *razão instrumental e utilitária, [assim como] procurando fornecer ferramentas para uma postura crítica, de reflexão (...)*”, que contribuam para a construção de uma identidade profissional que seja projetada além da formação inicial, isto é, para a sua carreira (Batista & Queirós, 2013, p. 35), permitindo-lhe ver a profissão docente não como um emprego, mas como um compromisso pessoal.

Quando perspectivava o momento de estágio, antevia o desenvolvimento de competências pelo contato com o contexto real de ensino e de prática profissional. Neste sentido, procurava articular os construtos teóricos acerca do ensinar e do aprender adquiridos no decurso da formação inicial, e a prática na escola, com a entrada na profissão docente (Batista, 2014).

Não obstante o desenvolvimento de competências práticas, ao olhar sobre o meu percurso como EE, é de realçar que numa fase embrionária a minha intervenção estava focada na prática pedagógica, na ação, sendo esta a visão que tinha do ser professor: dar aulas de EF. Todavia, no decurso do EP, percebi que ser professor de EF é muito mais do que dar aulas, isto é, é fundamental que o docente se apodere da cultura e dinâmicas da comunidade escolar, de forma a se integrar e intervir no campo alargado de componentes, normas, valores, hábitos, costumes e práticas da escola (Queirós, 2014).

Neste quadro, estava perante o cruzar da formação e da identidade (Amaral da Cunha, 2016), em que a construção do professor estava aliada ao desenvolvimento de saberes experimentais e profissionais, de competências funcionais, de reflexão e numa socialização inicial e contínua (Luehmann, 2007).

O desenvolvimento do ser professor em situação de estágio assenta, assim, em questões de ordem pessoal e profissional, cruciais para a edificação de uma identidade profissional desenvolvida na comunicação entre os profissionais, nos

processos de legitimação e de reconhecimento da profissão docente e dos papéis, ideias, valores e crenças inerentes a esta, das percepções e expectativas sobre nós próprios e os outros, assim como o papel que exercemos na escola (Batista, 2014; Gee, 2000-2001).

Quando falamos na identidade profissional, reportamo-nos para a dimensão pessoal e individual da construção do professor. Todavia, segundo Amaral da Cunha (2016), apesar da identidade profissional ser construída individualmente, esta é desenhada em grupo e tendo em vista a profissão. A mesma autora refere que face à (re)construção da identidade na interação com os outros, reconhece-se neste processo uma dimensão coletiva, que resulta "*de processos de negociação – reflexão (de si para si) e de comunicação (de si com os outros)*" (Batista, 2014, p. 16).

Face ao exposto, urge incrementar a dimensão coletiva dos professores e dos futuros professores, porquanto esta dimensão ser um espaço que possibilita uma construção contínua dos conhecimentos e competências, através da interação e diálogo crítico em comunidades de prática no contexto escolar. Tal como advoga Gee (2000-2001), a identidade do professor altera-se consoante o momento e o espaço em que interage e está inserido, tornando-a um conceito dinâmico, ambíguo, instável e mutável: "*algo que se altera ao longo do tempo, que se constrói e reconstrói no tempo, no espaço e em interação*" (Batista, 2014, p. 14). Não obstante, Gee (2000-2001, p. 99) realça o "*core identity*", isto é, apesar da identidade do professor mudar em função dos papéis e funções que desempenha, este tem uma identidade central que o identifica e caracteriza.

Em suma, visionei desde cedo que o EP possibilitaria desenvolver não apenas conhecimentos e competências, mas fundamentalmente a capacidade para os conseguir mobilizar "*face às situações concretas com que [me deparava] (...) e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da ação pedagógica*" (Batista & Queirós, 2013, p. 36).

Tendo por base que o conhecimento sofre alterações com o passar do tempo, é fundamental valorizar e investir no ensino da EF, acompanhando a evolução das ciências do desporto. Neste panorama, o profissional de EF e desporto contribuirá para a valorização e contínua evolução da sua área

intervenção, por investir na atuação pedagógica. Deste modo, ao perspectivar o futuro, considero que será importante manter o meu conhecimento e competências atualizado e participar em ações de formação que, de certo modo, possam ajudar-me a desenvolver mais competências na área da instrução e do ensino das matérias de EF.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amaral da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de educação física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. Porto: M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. (pp. 9-42). Porto: FADEUP.
- 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. (1987). *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Editores, SA.
- Bento, J. (2008). *Formação de mestres e doutores: Exigências e competências*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta (Eds.), *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cebola, A. (2017). *Projetos de investimento de pequena e médias empresas: Elaboração e análise*. (2 ed.): Edições Sílabo.

- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *National Association for Physical Education in Higher Education*(45), 339-356.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*(5), 8-22.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora estagiária para um professor estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 107-144). Porto: FADEUP.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus grupo" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*(5), 173-184.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). *Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida*: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 25-41). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. (pp. 43-65). 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. (2015). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 131-163). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. (2 ed.). Portland: Stenhouse.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 87-106.

- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Machado, J. (2011). Prefácio. In E. Mesquita (Ed.), *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. (pp. 9-12). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, I. (2012a). 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*. Belo Horizonte: Casa Educação Física.
- Mesquita, I. (2012b). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. V. d. Nascimento, R. V. & F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos: Formação e investigação* (pp. 103-131). Florianópolis: UDESC.
- 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*. Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Afonso, A., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). 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* (3 ed.). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (3 ed., pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Moura, L. (2017). *A excelência constrói-se todos os dias em tudo aquilo que fazemos: recortes do percurso de um estudante-estagiário*. Porto: Moura, L. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e prática*. (3 ed.). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol: contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: F. Pereira.

- Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, J. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: J. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). Students' track and field performance in sport education and in a direct instruction unit. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 118-127.
- Pereira, J., Mesquita, I., Farias, C., 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), 28-43.
- Pina, M. (2002). Desporto escolar: Estado atual e prospetiva. *Revista Horizonte*(17), 25-39.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Queirós, P., & Lacerca, T. (2013). A importância da entrevista na investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2, pp. 177-206). Porto: CIFI2D.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learnig* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o atletismo - desafios. O atletismo em idades púberes, pós-púberes*: Editora FADEUP.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 223-254). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.

- São Pedro, M., Fonseca, M., & Villas-boas, M. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola-família-comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Equity pedagogy for a culturally relevant education. In M. P. Company (Ed.), *Developing teaching skills in physical education* (4 ed., pp. 97-115). California.
- Silva, T. (2015). *Funções, papéis e desenvolvimento profissional do professor cooperante no contexto da formação inicial em ensino da educação física*. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa da Educação*, 21(1), 59-81.
- Vickers, J. (1990). Introduction to instructional design and the KS model. In *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach* (pp. 3-21). Estados Unidos da América: Human Kinetics Books.
- Virões, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Webster, C. (2011). Relationships between personal biography and changes in preservice classroom teachers' physical activity promotion competence and attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*(30), 320-339.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexos

Anexo 1 - Estrutura do Plano de Aula.

Plano de Aula					
Docente:		Data:		Hora:	
Local:		Nº alunos previstos:		Duração/Tempo Útil:	
Espaço:		Aula nº		Material:	
Ano/Turma:		Sessão nº			
Unidade Didática:		Objetivos da Aula			
Habilidades Motoras:			Cultura Desportiva:		
Condição Física:			Conceitos Psicossociais:		
Parte	T	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização Metodológica	Componentes Críticas/Comportamentos (aspectos biomecânicos da tarefa)
Inicial					
Fundamental					
Final					

Referências Bibliográficas

Anexo 2 - Guião das 1ª e 2ª Entrevistas.

Guião da 1ª Entrevista (2ª aula da UD de Atletismo)	
Objetivo: captar a perceção dos alunos acerca das experiências tidas nas aulas de Educação Física de Atletismo - ao nível da motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração e aprendizagem – sob a égide do MED	
Contextualização	
Questão	Objetivo
Como classificam as experiências que tiveram em atletismo nas aulas de EF? (gostaram, não gostaram? O que é que mais gostaram e o que é que gostaram menos) Porquê? O que é que mais gostam de abordar no atletismo? O que é que aprenderam nos anos anteriores na modalidade de Atletismo? Como eram organizadas as aulas (trabalho dirigido pelos alunos em grupos ou individual, dirigido pelo professor – apenas referir se precisarem de ajuda)?	Percecionar o interesse e a motivação dos alunos para a modalidade. Saber se os alunos gostam ou não da modalidade, o que gostam e não gostam e o que aprenderam nos anteriores e a forma como eram organizadas as aulas.
MED – 2ª aula da UD	
Questão	Objetivo
O que é que acham da estrutura e organização das aulas de atletismo que tiveram até agora? O que é que mais gostaram? E o que é que menos gostaram? Porquê?	Perceber a opinião dos alunos acerca do papel do aluno e do professor na estrutura organizativa das aulas de atletismo.
O que é que aprenderam no decurso das aulas? Tendo em conta o modo como as aulas estão a ser organizadas, o que é que consideram que contribuiu mais para a vossa aprendizagem?	Entender o que foi mais relevante para a aprendizagem (exercitação, feedback, interação com os colegas, níveis de participação nas tarefas de organização e gestão).
Qual a vossa opinião acerca das competições realizadas entre equipas (ao nível da motivação e do empenho? Este ambiente competitivo ajuda a melhorar o vosso desempenho?	Percecionar o efeito das competições sobre o empenho e motivação dos alunos, bem como o nível da aprendizagem.
Como é que interpretam a autonomia e responsabilidade que vos é dada nas aulas? Quais os papéis que gostam mais de desempenhar e quais é que gostam menos?	Percecionar a opinião dos alunos relativamente à autonomia que tiveram na aula (situações de aprendizagem, funções de capitão, registador, preparador físico)
Qual a vossa opinião acerca da dinâmica do trabalho em grupo? Tendo em conta que o atletismo é uma modalidade individual, gostam mais de trabalhar individualmente ou em grupo?	Perceber se o trabalho em grupo funcionou como elemento de envolvimento afetivo e social, contribuindo para o estabelecimento de relações de entreajuda, cooperação e espírito de grupo durante as aulas.
Apreciação Global e Sugestões	
Questão	Objetivo
Na vossa opinião, o que é que pode ser melhorado nas aulas para estarem mais motivados e empenhados? (o que é que gostavam de fazer nas aulas e em que estrutura organizativa)	Perceber que melhorias podem ser implementadas de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos.
Têm alguma dúvida ou sugestão?	Perceber se persistem dúvidas sobre a entrevista/processo e aceitar sugestões de melhoria.

**Guião da 2ª Entrevista
(Última aula da UD de Atletismo)**

Objetivo: captar a percepção dos alunos acerca das experiências tidas nas aulas de Educação Física de Atletismo - ao nível da motivação, autonomia, responsabilidade, colaboração e aprendizagem – sob a égide do MED

Contextualização

Questão	Objetivo
Após esta vivência na abordagem do atletismo, como classificam as experiências que tiveram nesta modalidade? (foi diferente dos anos anteriores? Em quê? Gostaram ou não gostaram? O que é que mais gostaram e o que é que gostaram menos?) Porquê?	Percecionar se a vivência nesta unidade foi mais positiva comparativamente às experiências anteriores (1ª entrevista).

MED

Questão	Objetivo
Qual a vossa opinião acerca da estrutura e organização das aulas de atletismo? (conteúdos, dinâmica, papéis do professor e do aluno) O que é que mais gostaram? E menos? Porquê?	Perceber a opinião dos alunos acerca do papel do aluno e do professor na estrutura organizativa das aulas de atletismo.
O que é que aprenderam no decurso das aulas? Tendo em conta o modo como as aulas foram organizadas o, que é que consideram que contribuiu mais para a vossa aprendizagem?	Entender o que foi mais relevante para a aprendizagem (exercitação, feedback, interação com os colegas, níveis de participação nas tarefas de organização e gestão).
Qual a vossa opinião acerca das competições realizadas entre equipas (ao nível da motivação e do empenho)? Este ambiente competitivo ajudou a melhorar o vosso desempenho?	Percecionar o efeito das competições sobre o empenho e motivação dos alunos, bem como o nível da aprendizagem.
Como é que interpretam a autonomia e responsabilidade que vos foi dada nas aulas? Quais os papéis que gostaram mais de desempenhar e quais é que gostaram menos?	Percecionar a opinião dos alunos relativamente à autonomia que tiveram na aula (situações de aprendizagem, funções de capitão, registador, preparador físico)
Qual a vossa opinião acerca da dinâmica do trabalho em grupo? Tendo em conta que o atletismo é uma modalidade individual, gostaram mais de trabalhar individualmente ou em grupo?	Perceber se o trabalho em grupo funcionou como elemento de envolvimento afetivo e social, contribuindo para o estabelecimento de relações de entreajuda, cooperação e espírito de grupo durante as aulas.

Apreciação Global e Sugestões

Questão	Objetivo
O que acharam deste género de aulas (Atletismo) em comparação com a organização das aulas que tiveste em anos anteriores? Em que ambiente sentiram maior oportunidade de aprendizagem? Porquê?	Perceber a opinião dos alunos acerca da oportunidade de aprendizagem no atletismo, associada ao MED.

Anexo 3 - Avaliação Diagnóstica e Sumativa da Unidade Didática de Atletismo.

Avaliação Diagnóstica da Unidade Didática de Atletismo

	FC Craques					Patrick					Pés de Couve					Yellow Sport			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Comportamentos																			
Habilidades Técnicas	Realizar uma prova de velocidade , em 80/100m, com a partida de blocos e respeitando as 4 fases da corrida (reação, aceleração, velocidade máxima e resistência).	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD
	Nível Inicial	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Realizar uma prova de estafetas , em 4x100m, respeitando as técnicas de transmissão e zonas de transmissão e aceleração .	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD
	Nível Inicial	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Realizar o triplo salto , na caixa de areia, com corrida de balanço e encadeando os apoios (Hop , Step e Jump) com a impulsão na tábua de chamada.	RD	N	N	N	N	RD	N	N	RD	RD	RD	N	N	N	N	N	N	N
	Nível Inicial	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
Realizar o lançamento do dardo , na pista de lançamentos, com pega correta do engenho e técnica completa (corrida frontal e lateral).	RD	RD	N	RD	N	RD	N	N	RD	RD	RD	RD	N	RD	RD	RD	RD	RD	
Nível Inicial	I	I	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	
Nível Inicial Atletismo	I	I	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	

Legenda: **R** – Realiza; **RD** – Realiza com dificuldades **N** – Não Realiza

Avaliação Sumativa da Unidade Didática de Atletismo

	FC Craques					Patrick					Pés de Couve					Yellow Sport				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Comportamentos																				
Habilidades Técnicas	Realizar uma prova de velocidade , em 100m, com a partida de blocos e respeitando as 4 fases da corrida (reação, aceleração, velocidade máxima e resistência).	R	R	RD	R	RD	R	RD	RD	R	R	R	RD	RD	RD	RD	R	RD	RD	
	Nível Final	A	A	E	E	I	A	I	I	A	A	A	E	I	I	I	A	I	E	I
	Realizar uma prova de estafetas , em 4x100m, respeitando as técnicas de transmissão e zonas de transmissão e aceleração .	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD
	Nível Final	E	E	E	E	I	E	I	I	E	E	E	E	I	I	I	E	I	E	I
	Realizar o triplo salto , na caixa de areia, com corrida de balanço e encadeando os apoios (Hop , Step e Jump) com a impulsão na tábua de chamada.	R	R	RD	R	RD	R	N	RD	RD	RD	R	R	RD	RD	RD	R	RD	RD	N
	Nível Final	A	A	I	A	I	A	NI	I	E	E	A	A	E	I	I	A	I	E	NI
Realizar o lançamento do dardo , na pista de lançamentos, com pega correta do engenho e técnica completa (corrida frontal e lateral).	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	RD	
Nível Final	E	E	I	E	I	E	I	I	E	E	E	E	I	I	I	E	I	E	I	
Nível Inicial Atletismo	I	I	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	
Nível Final Atletismo	A	A	E	E	I	A	I	I	E	E	A	E	I	I	I	A	I	E	I	

Legenda: **R** – Realiza; **RD** – Realiza com dificuldades **N** – Não Realiza