

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

“Ser professor: Carinho, Competência e Compromisso”

-Relatório de Estágio Profissional-

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Professora Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Diogo Porfírio Nunes Fernandes

Porto, setembro de 2018

Ficha de catalogação

Fernandes, D. P. N. (2018). *Ser Professor: Carinho, Competência e Compromisso*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Diogo Fernandes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado a Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO, TRABALHO DE EQUIPA, COMPETÊNCIA.

Dedicatória

À Carmo, Eva e Raúl por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

Agradecimentos

Ao Professor Fernando Cardoso, por todo o apoio, aconselhamento, dedicação e sabedoria transmitida durante este ano letivo. Obrigado por ter confiado em mim e ter estado sempre presente nos bons e maus momentos.

À Professora Paula Queirós, pela orientação e paciência que teve durante a elaboração deste relatório. Fez-me ver a Educação Física com um olhar mais reflexivo.

Ao professor Dantas, pela abertura dada em todos os treinos de Desporto Escolar.

Ao João Cunha e João Macedo, pela amizade e companheirismo ao longo de todo o percurso na FADEUP. Acompanharam-me, neste percurso de professor e treinador fazendo-me crescer como profissional e pessoa.

À minha turma, por toda a disposição e abertura com que encararam os desafios do professor-estagiário do Nacional da Madeira.

A todo o grupo de Educação Física, pelos debates e conversas de café daquelas Terças-Feiras de manhã.

Ao senhor Rolando, por toda a boa disposição e alegria com que encara a sua profissão.

À Eva, pelo carinho, paciência e incentivo que me fez encarar o dia-a-dia entre aulas e treinos.

Aos meus pais, por sempre me terem apoiado dentro e fora do Desporto acompanhando e auxiliando em todas as minhas dúvidas de jovem adulto.

Ao João David, Willian, Mateus e Matheus, por toda a boa disposição, preocupação e amizade ao longo destes anos.

À Escola Secundária de Rio Tinto, pelas excelentes condições que tem para receber professores estagiários e pelo seu acolhimento nesta etapa da minha vida.

À FADEUP, por ser uma faculdade de referência a nível mundial e por ter me mostrado que não errei quando há cinco anos decidi sair da minha cidade natal para seguir o sonho de ser professor de Educação Física.

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Índice de Anexos	XII
Resumo	XIII
Abstract	XIV
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal	4
2.1. Quem sou eu?	4
2.2. Expectativas iniciais em relação ao ano de estágio	6
3. Enquadramento Institucional	10
3.1. O que é o estágio?	10
3.2. A escola enquanto instituição	13
3.3. A Escola Secundária de Rio Tinto	14
3.4. O Departamento de Expressões	17
3.5. O Professor Cooperante	18
3.6. A minha turma	22
4. Enquadramento Operacional	26
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	26
4.1.1. Conceções	26
4.1.2. Relação entre Professor e Alunos	29
4.1.3. Planeamento Anual	35
4.1.4. Unidade Didática	38
4.1.5. Plano de Aula	43

4.1.6. A importância das regras na aula de Educação Física	48
4.1.7. A instrução como pilar no sucesso da aula	51
4.1.8. A Demonstração	55
4.1.9. O Feedback Pedagógico.....	57
4.1.10. Trabalho de equipa	62
4.1.11. Refletir para melhorar a lecionação	73
4.1.12. O 6º ano – Um mundo à parte	75
4.1.13. Avaliação Diagnóstica.....	79
4.1.14. Avaliação Formativa	83
4.1.15. Avaliação Sumativa	87
4.1.16. Avaliação Criterial vs Avaliação Normativa	89
4.1.17. Testes teóricos vs Avaliação do domínio cognitivo na Educação Física	92
4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade	95
4.2.1. Os diamantes em bruto (Desporto Escolar)	95
4.2.2. O Corta-Mato	97
4.2.3. Torneio de Voleibol.....	99
4.2.4. Visita de Estudo a Miranda do Douro	100
4.2.5. Conselho de Turma	102
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	104
5. Estratégias para o incremento da motivação de uma turma de 10º ano na disciplina de Educação Física	106
5.1. Introdução	106
5.2. Revisão de Literatura	107
5.2.1. Modelos de Ensino	107
5.2.2. Motivação	110

5.3. Objetivos	113
5.4. Metodologia	113
5.4.1. Participantes	113
5.4.2. Recolha de Dados	114
5.5. Análise de dados.....	115
5.6. Caracterização do trabalho desenvolvido	119
5.7. Apresentação e discussão de resultados.....	121
5.8. Conclusões	126
5.9. Referências Bibliográficas.....	128
6. Conclusões (O que eu era vs O que eu quero ser).....	134
Referências Bibliográficas	137

Índice de Anexos

Anexos	XIV
Anexo I - Distribuição de Horas Laborais	XVI
Anexo 2 – Exemplo de Unidade de Didática	XX
Anexo 3 - Questionário Realizado aos Alunos	XXIV
Anexo 4 - Cartaz do Torneio de Voleibol.....	XXVIII
Anexo 5 - Boletim de Inscrição do Torneio de Voleibol	XXXII
Anexo 6 - Boletim de Jogo do Torneio de Voleibol.....	XXXVI
Anexo 7 - Regulamento do Torneio de Voleibol.....	XL

Resumo

Este relatório pretende relatar um ano de experiências e aprendizagem por parte de um estudante-estagiário (autor) numa escola de Gondomar, Porto. Sendo o Estágio Profissional o ponto mais alto da formação inicial, surge a importância de refletir sobre todos os conhecimentos adquiridos e vivenciados, assim como, aspetos do quotidiano escolar. O presente documento encontra-se organizado em 6 capítulos: (1) Introdução, onde se releva como está organizado o Relatório de Estágio; (2) Enquadramento Pessoal, permitindo conhecer mais sobre o autor desta obra; (3) Enquadramento Institucional, que reflete sobre o estágio e a própria escola; (4) Enquadramento Operacional, estando dividido em 3 áreas que abordam todo o papel do professor de Educação Física dentro da escola, desde o pavilhão, ao conselho de turma e à sua constante busca pelo conhecimento; (5) Estudo de investigação, onde investigo quais as motivações dos meus alunos na disciplina de Educação Física e consequentes estratégias para incrementar a sua predisposição para a prática; (6) Conclusões sobre a minha experiência enquanto estudante-estagiário e comparação entre passado e perspetivas para o futuro; (7) Referências Bibliográficas e Anexos.

Palavras-Chave: RELATÓRIO DE ESTÁGIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; TRABALHO DE EQUIPA; COMPETÊNCIA

Abstract

This report covers a year of experiences and learning from a student and intern (author) in a school in Gondomar, Porto.

Given that the internship is one of the most important parts of the professional training, it's important to look back and analyse the knowledge acquired during this stage, as well as reflecting on the learning done during the day to day of the school program. This document is structured in 6 chapters: (1) Introduction - where we explain how the document is organized; (2) Author's background - where you can learn about the author; (3) Institutional background - where you can learn about the internship and the school where it happened; (4) Operational background - divided in 3 areas explaining the role of the Physical Education teacher at school, from the sports hall, to the class board, and the never ending search for knowledge; (5) Research study - research about the motivation of students in the Physical Education class and strategies to increase their willingness to practice sports; (6) Learnings from my experience as student and intern and analysis of past and future directions; (7) Bibliographic references and attachments.

Keywords: INTERNSHIP REPORT, PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; TEAMWORK; COMPETENCIES

1. Introdução

Este Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O presente trabalho reflete as minhas experiências enquanto estudante-estagiário ao longo deste ano letivo (2017- 2018), as minhas conceções, erros e sucessos enquanto professor de Educação Física.

O Estágio Profissional é a parte prática de um discente de Educação Física. É nela que aplicamos todos os conhecimentos, metodologias e estratégias adquiridas ao longo de toda a nossa formação académica. Contudo, é um processo realizado em conjunto não só com os meus colegas de Núcleo de Estágio, mas também com o Professor Cooperante e o Professor Orientador. O mesmo marca o fim do meu percurso enquanto estudante e o início do meu percurso profissional. É um ponto de viragem importante para mim enquanto pessoa e possibilita-me a vivência do sonho de ser professor de Educação Física.

Durante este ano letivo estive responsável por uma turma de 10º ano da área de Línguas e Humanidades. A esta turma, lecionava aulas de Educação Física com uma carga semanal de 150 minutos divididos por 2 aulas semanais. Paralelamente às aulas de Educação Física, estive inserido no Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol Feminino e lectionei, juntamente com o meu colega de Núcleo de Estágio, aulas ao 6º ano de escolaridade nas modalidades de Andebol e Ginástica. Como referem Batista e Queirós (2013), o Estágio não se limita à lecionação de aula de Educação Física, mas também a todo o processo de reflexão que deverá ser realizada durante todo o ano letivo.

O meu Relatório de Estágio está dividido em 7 áreas. Primeiramente, está a Introdução onde faço um enquadramento de todo o Relatório. De seguida, na secção de Enquadramento Pessoal, apresentar-me-ei, de modo a que o leitor tenha maior conhecimento sobre o autor deste relatório, assim como,

mencionarei as expectativas iniciais sobre o ano de estágio. No Enquadramento Institucional, refletirei sobre o que é o processo de estágio, a escola como instituição, irei caracterizar a escola, assim como, o papel do professor cooperante, da minha turma e do departamento de expressões. O Enquadramento Operacional está dividido em 3 áreas distintas dentro do papel do professor enquanto membro ativo do contexto escolar. Na área 1 (Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem) falo sobre as concepções de Educação Física, a importância da relação professor-aluno, o planejamento (Planeamento Anual, Unidade Didática e Plano de Aula) e realização, refletindo sobre os temas mais importantes dentro do processo ensino-aprendizagem com reflexões importantes sobre a minha evolução enquanto professor de Educação Física, como a importância das regras ou a reflexão para ser melhor professor. Ainda dentro da área 1, estará a diferenciação entre os vários tipos de avaliação e o papel de cada uma delas para o incremento da qualidade de aprendizagem do aluno. Por outras palavras, podemos afirmar que a área 1 refere-se a todo o papel do professor de Educação Física dentro da sua sala de aula. Dentro da área 2, está a Participação na Escola e Relação com a Comunidade, isto é, todas as tarefas do professor de Educação Física fora do contexto de aula. Nesta parte do relatório, irei abordar temas como o Desporto Escolar, torneios organizados e visitas de estudo, sempre com um olhar reflexivo e com as aprendizagens que esses momentos me trouxeram para a minha formação enquanto pessoas e profissional. A área 3, refere-se a todo o meu desenvolvimento profissional realizado ao longo deste ano de estágio. Ser professor significa estar em formação constante e é necessário compreender que a reflexão e busca por mais conhecimento só irá melhorar a competência do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos. Como parte importante do Relatório de Estágio, surge o estudo realizado no âmbito do Estágio Profissional. Nele mencionarei a investigação sobre a minha prática e procura por estratégias pedagógicas que motivassem os meus alunos. Por fim, surgem as conclusões, onde refletirei sobre a minha visão *à priori* comparando-a com a minha visão *à posteriori*, referências bibliográficas e anexos, onde estão inseridos todos os documentos elaborados ao longo deste

ano letivo, como por exemplo, ficha de caracterização da turma ou quadro competitivo dos torneios.

Importa ainda salientar que, para preservar a privacidade e dignidade dos alunos, todos os nomes, referidos no relatório, são fictícios, com exceção feita ao Professor Cooperante.

2. Enquadramento pessoal

2.1. Quem sou eu?

Diogo Porfírio Nunes Fernandes, nascido no Funchal, ilha da Madeira, a 19 de julho de 1995 sou o terceiro de quatro irmãos. Desde pequeno apaixonado pelo Desporto em geral, tenho como modalidades de eleição o Voleibol e Futebol.

Sou uma pessoa calma, tímida, concentrada e focada nos objetivos que quer atingir. O Desporto implementou-me a característica de ser pontual e responsável, não gostando da falta de rigor e desleixo.

No início do Ensino Secundário optei pelo Curso Tecnológico de Desporto, dando os primeiros passos na área que sempre quis trabalhar. Aos 18 anos fui aconselhado pelos meus professores do Secundário a ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) com o intuito de aprofundar os meus conhecimentos e realizar o meu sonho de criança: Ser professor de Educação Física. Sempre tive uma boa relação com os professores desta disciplina e era grande o meu encantamento pelos docentes que me proporcionaram uma boa experiência enquanto aluno.

A minha relação com o Desporto

Desde que me lembro que sou um apaixonado pelo Desporto. Primeiramente pelo Futebol, onde tive passagens como atleta pelo Marítimo, Camacha, Clube Desportivo 1º de Maio e o Clube Desportivo Nacional e como treinador pelo Sporting Clube Coimbrões e Sport Comércio e Salgueiros, com passagens pelo Karting onde os elevados custos me obrigaram a abandonar e, posteriormente, no Voleibol onde tive a possibilidade de jogar a nível de Desporto Escolar levaram-me a ter uma paixão pelo treino e pela Educação Física. Após o ingresso na FADEUP, onde acabei por optar pelo ramo desportivo na vertente do Voleibol, iniciei-me, de maneira mais profissional nesta modalidade através do Porto Vólei 2014 onde atualmente sou treinador principal da equipa de Cadetes Femininos e adjunto da equipa sénior que milita na 1ª divisão. Neste clube, tive a oportunidade de ser campeão nacional de Cadetes, campeão

nacional de Juvenis e Vencedor da Taça de Portugal e Vencedor da 1ª Divisão através da equipa sénior.

Eu professor vs Eu treinador

Ao longo deste ano, devido à possibilidade de ingressar, como professor-estagiário, na Escola Secundária de Rio Tinto, pude aperceber-me das principais diferenças entre o “Treinador Diogo” e o “Professor Diogo”.

Claramente que algo que não tinha noção era da diferença entre o treino desportivo e a aula de Educação Física. Embora existam elos de ligação entre estas duas vertentes das Ciências do Desporto, há imensos fatores distintos, entre os principais, a motivação dos alunos para a prática e o conhecimento das crianças das matérias lecionadas. Enquanto que no treino desportivo temos a noção de que os nossos atletas estão motivados e preparados para os desafios que vão enfrentar, assim como, conhecem os conteúdos que abordamos ao longo da semana de trabalho, na aula de Educação Física encontramos níveis completamente diferentes de motivação e conhecimento da disciplina. Podemos, na mesma turma, ter um aluno que está muito motivado para a prática da Educação Física e um aluno que faz de tudo para arranjar desculpas para não fazer a aula. Um treinador rigoroso e exigente como eu, teve de ser capaz de se adaptar a estas características peculiares e específicas da aula de Educação Física. Essa adaptação tornou-me num professor que procura o reforço positivo para motivar os seus alunos, que tenta, através do diálogo e do planeamento, da criação de exercícios lúdicos (mas sempre com objetivos) e competência, mostrar aos alunos que é possível gostar de Educação Física.

Enquanto treinador, antes desta experiência, era muito aborrecido só via os aspetos negativos e era acusado, por parte das minhas atletas, de nunca estar nada bem e só brigar com elas. Graças a este choque de realidades com o treino, o Professor Diogo teve muita influência no Treinador Diogo e, hoje em dia, como treinador, sou mais capaz de observar, analisar e avaliar os aspetos tático-técnicos de modo mais positivo. Por sua vez, o Treinador Diogo influenciou o Professor Diogo a ser sempre rigoroso e não se deixar levar pelos

alunos que tentam arranjar desculpas para ficar sentados. Através do Treinador Diogo, criei a ideia de que a melhor maneira de fazer com que o aluno faça a aula é ser competente e planejar a aula de maneira a que, quem esteja de fora, tenha vontade de realizá-la.

Esta troca de conhecimentos recíproca entre o treino e a aula de Educação Física tornou-me, sem sombra de dúvidas, melhor treinador, melhor professor e melhor pessoa.

2.2. Expectativas iniciais em relação ao ano de estágio

À partida, as expectativas sobre o meu estágio eram muito grandes pelas condições espaciais, humanas e temporais oferecidas para a minha primeira experiência enquanto docente. Sendo a escola em questão a minha primeira escolha, o desejo de começar e a paixão pelo ensino tornavam cada dia do mês de setembro numa alegria para mim.

Havia, também, uma grande vontade de começar a trabalhar com o professor cooperante. A sua reputação transmitida pelos antigos estudantes-estagiários subia a fasquia em relação a este ano de estágio. Dele esperava a capacidade de me fazer refletir sobre os problemas que ocorressem na aula. Não estava à espera de respostas, mas sim questões que me obrigassem a pensar e me levassem a melhorar aula após aula. Tendo a noção de que o responsável máximo da turma era o professor cooperante, não esperava tarefas fáceis, mas sim exigência máxima no planeamento, desde a construção do plano de aula, à gestão da aula, aos *feedback's* transmitidos aos alunos e à avaliação do que seria desenvolvido durante a aula.

Pretendia, desde logo, conquistar o respeito dos meus alunos de maneira a que o rendimento incrementasse devido ao bom funcionamento da própria aula. Esperava que estes adolescentes conseguissem contar comigo nas suas dificuldades académicas, devido à interação mais próxima que o professor de Educação Física tem com os discentes quando comparado com outras

disciplinas. A proximidade de idades também mostrava ser um elo de ligação entre mim e os alunos, perspetivando, assim, uma integração mais fácil.

A nível da introdução dos mais diferentes conteúdos ao longo do ano letivo, as expectativas eram baixas. Embora nunca tivesse tido uma experiência tão profunda enquanto professor, no ano transato tive a oportunidade de lecionar algumas aulas nas Didáticas Específicas em que existiam poucas raparigas que gostavam de Educação Física. As 23 alunas e 6 alunos faziam-me temer o pior à partida para o estágio e, levando a que, o meu primeiro grande objetivo pessoal passava por implementar o gosto pela prática do exercício físico e consciencializar o quão importante é a Educação Física para o seu bem-estar. Após a introdução do gosto pelo exercício físico tentaria que os alunos se identificassem com uma modalidade em específico de maneira a participar no Desporto Escolar, através das atividades de nível 1 e 2, criando a ligação com o Desporto de competição e a respetiva transição para o Desporto federado.

Tendo também a noção do quão importante era fazer com que os alunos aprendessem os conteúdos das diversas modalidades lecionadas, tinha expectativas de investigar mais sobre as modalidades que iria lecionar, estando mais familiarizado, de modo a proporcionar, aos alunos, atividades com dinâmicas lúdicas e motivantes, aumentando assim, a predisposição para a prática das diversas Atividades Físicas Desportivas.

Quanto à turma partilhada de 2º ciclo, esperava um grande desafio sobretudo no que concerne às regras dentro da aula. Tinha expectativas elevadas sobre como iria conseguir conciliar o respeito e o cumprimento de regras com a aprendizagem e diversão dos alunos nas diversas modalidades lecionadas. O facto de nunca ter trabalhado com um escalão etário tão baixo fazia com que não tivesse a noção de como deveria encarar os alunos para que o sucesso das aulas fosse possível.

No que diz respeito à minha evolução enquanto professor, esperava melhorar a minha capacidade de avaliar em relação ao que foi feito nas Didáticas Específicas ao longo do primeiro ano de mestrado. Aquando das avaliações, existia sempre uma pressão e dificuldade em conseguir ver tudo de maneira a

que a classificação final fosse o mais justa possível para todos os alunos. Contudo, ao tentar fazê-lo, despendia muito tempo para os primeiros alunos ficando, conseqüentemente, sem tempo para avaliar os restantes. Esperava chegar ao fim do ano de estágio a conseguir avaliar os alunos de maneira mais eficiente e clara.

O Desporto Escolar, como parte do estágio, era um projeto que desejava ter um papel ativo dentro da equipa de Voleibol. Com a minha equipa de Desporto Escolar perspectivava uma vertente mais rigorosa e mais competitiva do que nas aulas de Educação Física pois, como não era de presença obrigatória, quem lá estivesse deveria ter gosto pela modalidade praticada e deveria, igualmente, querer aprofundar as suas competências técnicas e táticas.

O envolvimento com o meio escolar também era um dos aspetos ao qual tinha expectativas muito boas. Pretendia desenvolver atividades para a comunidade escolar de maneira a que o núcleo de estágio de Educação Física deixasse, no final do ano, uma marca positiva no agrupamento. Com o desenvolvimento de atividades para a escola, esperava, também, trabalhar a vertente social com os outros docentes. Do grupo de professores de Educação Física, esperava que viessem a ter um papel muito importante na minha formação enquanto professor. Através do contacto com os mesmos, esperava ter ensinamentos sobre a relação entre professor e aluno, entre o modo como conquistar o respeito dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer com que sejamos um bom exemplo para estes adolescentes. Queria ter a liberdade para trocar ideias quando não concordar com determinado ponto, podendo essa troca de ideias ser útil quer para mim quer para os professores.

Do relacionamento com o meu colega de estágio, antevia uma grande aprendizagem mútua com os vários erros que iremos cometer ao longo do ano letivo. Desejava também conseguir contar com a sua amizade na difícil conciliação entre a vida profissional e vida pessoal ao longo de todo o ano.

Por fim, as preocupações e dilemas acerca do processo ensino-aprendizagem que levaria para a faculdade, seriam discutidos com o Professor orientador de Estágio Profissional. Com ele, pretendia ter uma relação próxima de maneira a

que conseguisse desabafar todos os meus problemas. Esperava que o Professor orientador me conseguisse guiar no caminho certo e ajudasse a resolver muitos dos “porquês?” e “ses” que surgiriam ao longo deste ano letivo.

3. Enquadramento Institucional

3.1. O que é o estágio?

“fica evidente que a prática em contexto real de exercício é fundamental, no sentido de garantir a situacionalidade na formação, uma vez que a ideia de que na teoria é uma coisa, na prática é outra, é algo (para nós) inquestionável, embora a confluência seja naturalmente desejável.”

(Batista & Pereira, 2014, p. 89).

O Estágio Profissional “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” (Matos, 2015, p. 3). O mesmo, engloba a prática de ensino supervisionada (PES) e o relatório de estágio. No que concerne ao PES, durante um ano letivo, o estudante-estagiário tem a oportunidade de lecionar, em contexto real, num estabelecimento de ensino, aulas de Educação Física a uma turma do Ensino Secundário e a uma turma de 2º ciclo (esta turma é partilhada com os outros estudantes-estagiários do Núcleo de Estágio). Assim, o Núcleo de Estágio é composto pelos estudantes-estagiários, professor cooperante e orientador de estágio que devem levar os estudantes a adquirir novos conhecimentos e competências baseadas na experiência refletida e com significado (Batista & Pereira, 2014; Batista & Queirós, 2013). Batista e Pereira (2014) enunciam as principais competências que o professor deve possuir: competência de conhecimento e competência ética; competência pessoal; reflexão e postura crítica; meta competências (articulação de conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes); motivação.

Sem dúvida que o ano de estágio é sempre marcante para todos os estudantes do mestrado em Ensino da Educação Física. É um ano em que, toda a aprendizagem acumulada ao longo de 4 anos de Ensino Superior, é colocada em prática perante um contexto real e imprevisível. O Estágio Profissional é um momento de encontro entre todas as nossas expectativas sobre o ensino e a realidade do mesmo. Tal como todas as expectativas, por vezes, pode existir um choque entre as ambições e conceções do estudante-estagiário e a realidade

quotidiana da escola. Embora tenhamos experiências com a prática pedagógica em contexto real através das Didáticas Específicas, esta em nada se assemelha com a realidade vivida no ano de estágio. Aqui temos a oportunidade de planejar, organizar, realizar e avaliar perante uma turma nossa. Segundo Batista e Queirós (2013), o processo formativo do professor de Educação Física implica a tomada de decisão em situações imprevisíveis, de modo a preparar o docente de acordo com as exigências da profissão. Estas decisões tornam o Estágio Profissional num ano de aprendizagens, sem muitos erros, pois a principal preocupação é a aprendizagem dos alunos. Mas só através deste choque de realidade é que poderemos evoluir enquanto profissionais. Para Batista e Pereira (2014, p. 92) “é necessário que os estudantes-estagiários lidem com estratégias de localização do caos, do risco e da incerteza combinadas com a execução e a produção previsível e eficaz”. Todo o caos e incerteza levam o estudante a adaptar-se ao contexto real do mundo docente. Num ano de estágio, acredito ser necessário adaptar-se à escola em que estamos inseridos (recursos humanos, materiais e espaciais), ao professor cooperante, à nossa turma e aos colegas de Núcleo de Estágio. As nossas concepções sobre todo o processo de ensino-aprendizagem moldam-se com a experiência, investigação e pessoas com que nos relacionamos e trocamos opiniões.

Desse modo, pretende-se que este primeiro passo em contexto real sirva para tornar o estudante-estagiário, num “professor reflexivo”, que tenta criar estratégias para superar os problemas que identificou através da análise à sua prática. Procura-se, assim, que o Estágio Profissional seja “um espaço onde se possa solidificar os requisitos de competência e não um espaço de mera aplicação de habilidades” (Batista & Pereira, 2014, p. 92). A competência docente, autonomia profissional, identidade profissional e sentido de pertença, juntamente com a abertura à inovação são, para Alonso (1998) os critérios do profissionalismo docente. No fim do ano letivo, tenciona-se que o estudante-estagiário esteja munido destas ferramentas para enfrentar os desafios profissionais.

Para nós, estudantes-estagiários, é um privilégio conseguirmos ter esta liberdade durante um ano letivo inteiro. Só assim conseguimos entender a instituição escolar e os seus domínios, estar por dentro da profissão e aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa, 2009). Tal como referem Pimenta e Lima (2004) e Batista e Pereira (2014), é através do estágio que nos consciencializamos dos conceitos da profissão docente e criamos uma identidade profissional.

Acredito que esta vivência no contexto escolar enquanto professor-estagiário, não é uma meta em si, mas sim um impulsionar do jovem docente para a vida profissional de sucesso. Cabe ao estudante-estagiário, aproveitar todas as oportunidades e ferramentas que lhes são dispostas para adquirir competências e tornar-se num melhor professor. Queirós (2014, p. 78) afirma que “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”. Não vai ser após um ano, no qual somos auxiliados pelo professor cooperante e orientador de estágio que saímos professores formados. São precisos anos de prática, pesquisa, investigação e procura por ser melhor professor, assim como, partilha de conhecimento e ideias com os nossos colegas para irmos sendo, pouco a pouco, melhores profissionais. Alarcão (2001), baseia os seus argumentos em prol do professor-investigador em dois fundamentos:

1. O professor que merece este nome é um investigador que tem uma relação íntima com a função docente.
2. Formar para ser professor/investigador necessita de competências de investigação na ação educativa e a partilha de resultados com os seus pares (colegas).

Um professor-investigador é um docente que quer ser melhor e proporcionar melhores aprendizagens aos seus alunos. Através do Estágio Profissional, temos a oportunidade de perceber como é ser um professor que investiga a sua própria ação, através do ponto 5 do Relatório de Estágio. Conseguimos, através da investigação e reflexão, desenvolver competências alicerçadas na nossa experiência de um ano letivo e com significado para a nossa futura vida docente.

“Ser professor reveste-se de múltiplos papéis e funções, importando, como tal, que o estudante (futuro professor), apreenda, contacte e assuma de forma gradual esses inúmeros papéis e funções da profissão docente.” (Batista & Queirós, 2013, p. 47).

3.2. A escola enquanto instituição

A escola é uma instituição à qual todos nós tivemos contacto direto e que nos ajudou a formar a nível académico, social e pessoal. De acordo com a Porto Editora (2011), através do seu dicionário de Língua Portuguesa, a escola é uma “instituição que tem o cargo de educar, segundo programas de planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; edifício onde se ministra o ensino; conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino”. Com a escola, tivemos abertura à sociedade, adquirimos métodos e hábitos de trabalho, valores e princípios que aplicamos no nosso quotidiano. Esta instituição tem uma missão educativa específica em prol da educação de qualidade para todos os cidadãos (Azevedo, 2010) e é o centro do sistema educativo (Patrício, 1996).

Nos dias que correm, com o aparecimento de um mundo multicultural e com a globalização, a escola não vai ao encontro de todas as necessidades, gostos e interesses dos alunos. Segundo Bento e Constantino (2007, p. 48), “a escola deixou de ter uma missão específica, melhor dizendo, tornou-se uma «sopeira» ou «diarista», uma criada para todo o serviço, uma instituição investida de todas as missões possíveis e imagináveis”. Cunha (2008), afirma que o Estado exige que a escola seja inclusiva, abrangendo, também, jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, a escola acaba por ter a sua própria cultura, onde a ação e interação dos seus atores sociais são decisivos para o seu funcionamento (Canário, 2005). Na opinião de Morgan (1996), a escola deve ser vista como cultura, sem esquecer que a sua realidade está vinculada ao seu contexto social. Acredito que este lugar deve formar pessoas a nível social, pessoal, motor e cognitivo e

que a passagem pela escola torne, o ser humano, num ser crítico, completo e pensador.

Tal como refere Freire (2010), a escola deverá ser um local de trabalho, ensino e aprendizagem. Todos nós passamos por aqui, todos nós adquirimos valores e aprendizagens diferentes, consoante a escola em que estivemos e esta instituição marca-nos para toda a vida na maneira como pensamos e agimos.

3.3. A Escola Secundária de Rio Tinto

O agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3 (AERT3) é composto por 9 escolas:

Centro Escolar de Baguim; Escola Básica do Seixo; Escola Básica de Vale de Ferreiros; Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês; Escola Secundária de Rio Tinto; Jardim de Infância de Baguim do Monte; Jardim de Infância de Baixinho; Jardim de Infância de Castro e Jardim de Infância de Entre Canelas.

Este agrupamento agrega 3218 alunos, divididos em 125 turmas do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Quanto ao pessoal docente, o AERT3 dispõe de 225 professores. Ao nível de pessoal não docente, há 15 assistentes técnicos e 72 assistentes operacionais que permitem um melhor funcionamento do ambiente escolar.

Este agrupamento é caracterizado pela sua qualidade de ensino e formação, pela diversidade de oferta curricular e articulação entre o currículo e o contexto social, cultural e económico, pela qualidade de relações internas e externas entre membros da comunidade, pelo ensino centrado nos alunos e na aprendizagem e pela dinâmica dos processos internos no âmbito do grupo e da turma. Todas estas características têm como objetivo principal o apoio a toda a atividade pedagógica numa relação onde todos se envolvam, enriqueçam e aprendam.

O Desporto é uma área à qual o agrupamento de escolas de Rio Tinto nº3 não fica indiferente. Aos jovens estudantes, é possível a prática de Badminton, Basquetebol, Dança Moderna, Futsal, Patinagem, Ginástica Acrobática, Natação, Voleibol, Tiro com Arco e Natação. É de louvar a quantidade de escolhas possíveis nos mais variados tipos de Desporto com vertente mais competitiva.

Dentro do AERT3, o meu Estágio centrou-se, sobretudo, na Escola Secundária de Rio Tinto. No que concerne aos espaços desportivos desta escola, existem 7 espaços disponíveis. O G1, G2 e G3 é um pavilhão gimnodesportivo dividido em 3 espaços. É um espaço coberto, com 2 cestos de Basquetebol fixos em cada terço do pavilhão e uma baliza no G1 e G3. Há também, no G1, uma parede de escalada que permite ao professor, juntamente com a sua turma, a exploração de Desportos de Natureza. No total, este gimnodesportivo oferece condições para a prática de Voleibol (possibilidade de montar 3 campos), Basquetebol, Futsal, Andebol, Ginástica Acrobática, Atletismo (salto em altura, barreiras e velocidade), Arco e Flecha, *Rugby*, Escalada e aulas de Treino Funcional. Devido à distribuição de espaços e prioridade de lecionação em espaços interiores, os professores costumam dispor de apenas um espaço neste pavilhão. Deste modo, torna-se complicado ter todos os alunos em simultâneo em tempo de empenho motor. Aquando da Unidade Didática de Badminton, tinha de dividir o espaço em 6 campos com os alunos a fazerem jogos 1x1. Já nas restantes modalidades, não tive de fazer qualquer tipo de adaptação (exceto por condições climatéricas adversas) pois, no segundo tempo tinha os 3 espaços disponíveis para a minha turma o que permitiu, por exemplo, lecionar o 6x6 na Unidade Didática de Andebol.

“Na situação de jogo 1x1, criei 14 campos que, claramente eram pequenos para conseguir avaliar uma situação de jogo. Era impossível, analisar a intencionalidade do batimento a nível estratégico e mesmo a execução técnica dos próprios batimentos”.

Badminton – Reflexão da Aula 1 - 5 de janeiro de 2018

Quando, por condições climatéricas adversas ou qualquer outro motivo, os campos exteriores não estão disponíveis, a turma que está no G7 divide o campo com a turma que está no G2.

“No que concerne à avaliação em si, devido às condições climatéricas tive de adaptar o planeamento da minha aula para que fosse possível dividir o G2 com o 9º ano. Desse modo, em vez de realizar uma situação de 3x3 em que seria mais fácil de observar o ataque par/ímpar e cada aluno de modo mais individual, comecei logo em situação de 5x5 (ataque vs defesa) de modo a que não estivessem muitos alunos parados.”

Andebol – Reflexão da Aula 7 - 27 de fevereiro de 2018

O G4 é um pavilhão novo, com condições fantásticas para a prática de Educação Física. Tem 4 tabelas de Basquetebol fixas e duas balizas. Permite a prática de Badminton, Futsal, Andebol, Basquetebol e Voleibol (possibilidade de montar 2 redes). Contudo, tem a limitação de não ter as dimensões oficiais de um campo de Futsal e Andebol o que torna difícil a implementação de o jogo 6x6 e 7x7 no Andebol. Ainda assim é importante referir que é, a meu ver, o melhor espaço para a aprendizagem devido à sua acústica e ao facto de ser possível lecionar sozinho naquele espaço sem que exista barulho e bolas de outros campos a interferir no bom funcionamento da aula.

“Um espaço perfeito para a aprendizagem dos alunos, mas que, conseqüentemente, traz uma responsabilidade acrescida para o docente pois, num espaço onde temos 4 tabelas de Basquetebol, material “infinito” para nós e uma acústica perfeita para manter a concentração, “obriga-nos” a proporcionar aos alunos 90 minutos de intensidade máxima e aprendizagem.”

Basquetebol – Reflexão da aula 6 - 3 de outubro de 2017

O G5 é uma sala onde é possível os alunos abordarem a ginástica acrobática e a dança devido às características das próprias instalações. É uma sala rodeada de espelhos o que permite ao aluno ver a execução das suas habilidades motoras, como por exemplo, um passo de dança ou um monte e desmonte na Ginástica Acrobática. Por ser uma sala sem qualquer tipo de marcação de

terreno de jogo no pavimento, é impossível lecionar qualquer tipo de Jogo Desportivo Coletivo neste espaço o que obriga, ao professor, um ajuste no seu planeamento de acordo com o *roulement*. Normalmente, na semana de leção nesta instalação, o professor tenta efetuar uma troca direta com outro docente que esteja a lecionar Dança ou Ginástica ou, em último caso, procura partilhar um espaço exterior com outra turma.

Quanto aos dois espaços exteriores (G6 e G7) é de salientar a necessidade de adaptação do professor a este tipo de instalações. Os alunos, aquando a leção de aulas no exterior, têm a tendência de se dispersar muito. As condições climatéricas também interferem imenso no rendimento da própria aula o que leva a que o professor tenha de ter alguns cuidados no planeamento, como por exemplo a pausa para hidratação ou a utilização de jogos reduzidos nos dias mais frios de modo a que os alunos não estejam parados.

“Ao separar os alunos pelos 4 cestos disponíveis no G7, deparei-me logo com um grande problema que iria ter de enfrentar ao longo da aula: a grande distância entre os cestos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 9 - 3 de outubro de 2017

3.4. O Departamento de Expressões

Na escola onde tive o privilégio de realizar o meu ano de estágio, não há um departamento de Educação Física. Há sim um departamento de expressões que agrega as disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Educação Visual. Ao longo do ano letivo, houve duas reuniões do departamento: uma de apresentação dos docentes, onde falámos de modo geral sobre as condições da escola, os vários professores e turmas e uma segunda reunião de controlo de resultados onde, a meio do ano letivo, fizemos um balanço das classificações e comparámo-las com as restantes disciplinas. Embora não existisse um departamento específico da nossa disciplina, nós fazíamos questão de nos reunirmos todas as terças-feiras pelas 10 horas. Aquilo que poderia ser apenas uma conversa de café informal era, na verdade, um grande momento de convívio onde a maior parte dos professores de Educação Física

trocava ideias sobre a disciplina, assim como, discutia ideias e pedia colaboração para os seus projetos.

Através desses momentos informais de convívio, pude pedir ajuda a professores especializados nas modalidades que estava a lecionar. Desse modo, consegui tornar as minhas aulas mais ricas e criar novos exercícios para os meus alunos. Foi devido às nossas reuniões que me tornei mais próximo dos professores de Educação Física da escola e consegui entrar no grupo de Desporto Escolar de Voleibol, participar em atividades extracurriculares como o Torneio de Basquetebol 3x3 e no Dia da Dança. Entre risos e piadas, pude compreender a maneira de trabalhar de cada um dos professores e filtrar aspetos e valores que transferi para a minha relação com os alunos. É muito importante a relação com os professores da escola. A experiência e amizade que estes me transmitiram trouxeram-me conforto e tranquilidade para resolver os diversos dilemas que foram surgindo ao longo deste ano de estágio. Com a criação de laços de afeto com estes docentes, consegui, por vezes, trocar de espaço de aula e pedir material emprestado para a minha aula o que facilitou a minha qualidade de ensino.

3.5. O Professor Cooperante

“Ser professor cooperante, é uma responsabilidade e um desafio e requer ter-se perfil. O professor cooperante tem muita responsabilidade na imagem que dá da educação física aos futuros professores.”

(Reina, 2015, p.87)

Ao longo desta experiência enquanto professor-estagiário, tive o privilégio de estar em contacto, todos os dias, com uma pessoa especial. O professor cooperante foi, sem dúvida, o elemento chave de todo o meu processo de formação enquanto futuro docente. Foi ele que me guiou, aconselhou, orientou e apoiou em todos os momentos de tensão e indecisão normais no primeiro ano de lecionação.

Segundo Reina (2015, p.88) “para ser professor cooperante é necessário gostar de ser professor, gostar da escola, gostar do que se ensina, ser entusiasta, aceitar a inovação, aceitar desafios e confrontos, ter paixão pelo

exercício físico e ser capaz de passar esse gosto aos nossos alunos e estagiários”. O gosto e prazer na lecionação tornam, indiretamente, o professor mais competente. Quando gostamos de uma determinada temática, temos tendência para procurar e investigar de modo a adquirirmos o máximo de conhecimentos possíveis e tornarmo-nos, neste caso, melhores docentes. Claramente que este é um dos pontos fortes do meu professor cooperante. Um professor que não se contenta com o conhecimento adquirido e procura, sempre, saber mais para que os seus alunos aprendam mais. Um professor conhecedor, aliado à sua experiência de ensino é um docente que conseguirá ter mais à-vontade em todas as Unidades Didáticas abordadas e tornar-se-á num professor multifacetado. Toda a dedicação imposta em cada pequeno detalhe do processo ensino-aprendizagem e de acompanhamento dos estudantes-estagiários possibilitaram-me um estágio rico em aprendizagens. Segundo Rodrigues (2015, p.95), ao professor cooperante “compete criar as condições para que se efetive a apropriação do conhecimento e de desenvolvimento de competências para a vida por parte dos alunos”.

Logo no início do ano letivo, este docente foi capaz de nos facilitar a vida e de nos dar algumas bases importantes para o ano que aí se aproximava. Embora tenhamos diversas experiências de prática pedagógica, através das Didáticas Específicas, ao longo do 1º ano de Mestrado, nada nos prepara, verdadeiramente, para este ano de estágio. Creio que o professor cooperante tem um papel muito importante nos primeiros dias de estágio com o intuito de nos ambientar ao “choque” que chega com o início das aulas. Querendo dar a liberdade aos professores-estagiários para vivenciar, na sua plenitude, o seu ano de estágio, o professor cooperante tem de mediar a liberdade concedida aos seus pupilos com a responsabilidade de ensinar os seus alunos da disciplina de Educação Física. Desde o primeiro momento que o meu professor cooperante afirmou que a sua prioridade e maior responsabilidade eram os alunos de 10º ano a quem iríamos lecionar pois, é ele o responsável máximo da disciplina e quem iria arcar com as consequências em caso de erros graves da nossa parte. Este dilema e preocupação é partilhado por Rodrigues (2015, p.102) ao afirmar que no seu dia-a-dia é “tentado a intervir e não o fazer (...) é

com os nossos alunos que estão a aprender. É com os nossos alunos que estão a cometer “esses” erros”.

Também desde o primeiro dia de estágio, este professor concedeu-nos total liberdade para questionar sobre os seus tipos de prática e levantar qualquer tipo de dúvida que surgisse. Conseguiu, ao longo deste ano, que eu desenvolvesse o meu gosto pelo ensino, me tornasse num ser humano mais maduro e fortalecer-me enquanto pessoa e profissional com diversas valências como a capacidade de refletir sobre a minha própria prática. Mostrou-me que refletir sobre os aspetos positivos da aula é tão importante como refletir sobre os aspetos negativos. Agora, percebo que há um porquê de determinado exercício correr bem e que é necessário ser refletido para que volte, numa próxima oportunidade, a ter sucesso e ser mais uma situação de aprendizagem para os alunos.

“Graças ao professor cooperante, que me colocou na rota correta em relação à autonomia concedida aos alunos, o processo desenrolou-se de forma positiva e os alunos evoluíram tanto a nível motor como a nível social.”

Futsal – Reflexão da aula 6 – 29 de maio de 2018

Um bom orientador, deve ser capaz de colocar a sua experiência à disposição dos seus estagiários para que consigam resolver os seus inúmeros dilemas emergentes ao longo do ano de estágio, ser capaz de fomentar o espírito crítico do mesmo e contribuir para um bom clima relacional que se traduz em desenvolvimento de um bom profissional da Educação Física (Rodrigues, 2015).

Segundo Glickman (1985, citado por Rodrigues, 2015), há diversas características pessoais que definem o tipo e modelo de acompanhamento. São elas:

1. O modo como se presta atenção ao que os estagiários fazem e dizem;
2. O modo como se torna claro aquilo que se ouve e diz;
3. O modo como se motiva, emitindo ou não reforços positivos;
4. A capacidade de ser uma referência clarificando o sentido das frases;
5. O modo como se expressa opiniões;

6. O modo como se auxilia na procura de estratégias para resolver os problemas;

7. O modo como se orienta e condiciona estabelecendo critérios, metas e tarefas.

Em contexto de aula, o professor cooperante, intervinha sempre que sentia ser necessário para a aprendizagem dos alunos. Fazia-o de maneira discreta, para que eu não perdesse a autoridade da minha turma. Contudo, o número de intervenções foi decrescendo com o decorrer das diversas Unidades Didáticas, fruto da minha evolução e crescimento enquanto professor. Sei que nunca o fez para mostrar que eu estava errado em determinada temática, mas sempre com o intuito de me ajudar e de tornar o processo ensino-aprendizagem mais rico.

“Como terceiro erro, sempre que ajudava algum grupo (especialmente a segurar no volante), não o fazia de frente para a turma. Tenho a noção que neste ano a probabilidade de acontecer algum acidente na aula é baixo devido ao professor cooperante e colega de núcleo de estágio estarem comigo na aula.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 2 – 13 de outubro de 2017

Através da liberdade de observação e reflexão sobre a sua prática, pude perceber que toda a gente erra e mesmo com muitos anos de experiência no ensino da Educação Física há situações que nos passam ao lado e nos obrigam, constantemente, a estar alerta com a nossa turma.

“Porém, durante a montagem das áreas, os alunos começaram a pontapear as bolas de Andebol. Acredito que este comportamento apanhou o professor desprevenido. Numa próxima vez, o docente poderá pedir aos seus alunos para montarem as áreas de baliza enquanto controla os restantes alunos.”

Aula do Professor Cooperante – Reflexão – 7 de fevereiro de 2018

Saio deste estágio melhor professor e melhor pessoa devido ao professor cooperante que me acolheu ao longo deste ano letivo. A meu ver o professor cooperante é, mais do que a instituição de ensino onde lecionamos, a peça-chave do estágio profissional de um estudante de Educação Física. Hoje, não trato os meus alunos como meros discentes da disciplina, mas sim como

gostava que tratassem os meus filhos. Este foi o maior ensinamento que tive o privilégio de adquirir com o professor Cardoso.

3.6. A minha turma

Da área de Línguas e Humanidades, tive a oportunidade de ser professor de Educação Física de 29 adolescentes, todos eles, com experiências de vida completamente diferentes que se refletiam na sua motivação para a prática da disciplina. Numa turma composta por 23 alunas e 6 alunos (no início do 2º período foi integrado um aluno e saiu uma aluna), um terço dos alunos adorava Educação Física e outro terço não gostava da disciplina referindo que era a disciplina que menos gostavam. A falta de gosto pela disciplina, implicou que vários alunos arranjassem motivos para não participar nas primeiras aulas.

“Sete alunos não fizeram a aula devido à falta de equipamento, a “dores de barrigas”, a problemas pessoais, entre outros problemas que me deixam a duvidar da honestidade e respeito por parte dos alunos para comigo e com o meu trabalho.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 1 – 10 de outubro de 2017

Outra característica patente nas primeiras aulas da disciplina foi a rápida saturação da turma perante os exercícios apresentados. Embora sem capacidade técnica e tática para abordar conteúdos mais complexos, os alunos queriam que a dificuldade aumentasse e que abordássemos novos conteúdos sem que os anteriores estivessem consolidados.

“Ficam logo saturados do exercício e querem passar para algo mais complexo quando ainda não têm bases para tal. Será um grande desafio conseguir mantê-los motivados em bases que ainda precisam de adquirir antes de passar para situações mais complexas.”

Basquetebol – Reflexão da aula 2 – 19 de setembro de 2017

Com a introdução de situações mais lúdicas e motivantes para os alunos, como por exemplo, jogos lúdicos durante o aquecimento, os alunos foram, aos poucos, ficando mais motivados para a aula de Educação Física e tornaram-se mais competitivos.

“Sem dúvida que, num futuro próximo, irei voltar a estes exercícios com as novas variantes para que os aquecimentos continuem a ter a função lúdica, o que faz com que a aula comece com boa disposição e a intensidade pretendida.”

Basquetebol – Reflexão da aula 5 – 29 de setembro de 2017

A necessidade de criar situações em que os alunos fossem bem-sucedidos também foi uma grande preocupação minha de forma a alcançar a motivação desta turma ao longo do letivo. Notei que esta turma ia ficando motivada à medida que sentia que tinha sucesso nas situações. O grande exemplo foi em Basquetebol, quando a turma chegava constantemente atrasada para as aulas desta modalidade quando, em Ginástica Acrobática, não havia qualquer tipo de atrasos. Acredito que tal se deveu a dois fatores muito importantes:

1. **Modo de lecionação das aulas de Basquetebol.** Ao contrário de Ginástica Acrobática, em Basquetebol o ensino estava centrado no professor. Como foi a primeira modalidade abordada e eu não tinha muita confiança nas minhas capacidades no papel de docente, optei por dar pouca liberdade aos alunos para terem um papel ativo na aula de Educação Física. Assim, todos os exercícios eram planeados por mim, os alunos não tinham qualquer tipo de influência no planeamento da aula e não havia muita liberdade de perceber o que os alunos queriam e necessitavam para estar mais motivados. Já em Ginástica Acrobática, devido às características da avaliação em modo de esquema final de grupo, os alunos tiveram liberdade para trabalhar e decidir como queriam organizar a sua coreografia.

2 **Pouca perceção de competência na modalidade.** Os alunos não sentiam que eram competentes a jogar Basquetebol. Eram raras as vezes que tinham sucesso e isso desmotivava-os.

“Há um aspeto muito importante que tenho de ir trabalhando com a minha turma: Quando os alunos ainda não são bem-sucedidos numa determinada habilidade motora, desistem de trabalhar.”

Basquetebol – Reflexão da aula 10 – 21 de novembro de 2017

“Muitos alunos que tiveram boas notas na Ginástica, não têm tido o mesmo rendimento durante as aulas de Basquetebol, chegando constantemente atrasados às aulas e não se preocupando em estar dentro do processo de ensino-aprendizagem.”

Basquetebol– Reflexão da aula 11 – 5 de dezembro de 2017

Com a implementação da metodologia de trabalho de grupo, pude perceber outras características desta turma. Percebi que eles gostam de trabalhar em equipa, contudo, é necessária alguma gestão em relação aos elementos que compõem o grupo. Foram várias as vezes que alguns elementos da turma não se empenhavam porque não gostavam da sua equipa. O choque de personalidades e as suas próprias características pessoais levaram a alguns conflitos durante as aulas e que, por vezes, me obrigaram a parar a aula para os resolver.

“Uma das alunas, que tem mais dificuldades a nível motor e que, a nível físico, é das mais pesadas da turma, perguntou porque é que ficava sempre como base afirmando que as colegas estavam a chamá-la de “gorda” indiretamente.”

Ginástica Acrobática– Reflexão da aula 1 – 10 de outubro de 2017

“Vários alunos desta turma têm dificuldade em respeitar as pessoas com ideias e personalidades diferentes destas, levando a que se recusem a jogar com os mesmos.”

Futsal– Reflexão da aula 4 – 8 de maio de 2018

Com o decorrer do ano, a turma foi conseguindo trabalhar melhor e o empenho incrementou. Os atrasos diminuíram, a turma foi ficando mais unida e a aprendizagem foi efetiva. Creio que tal deveu-se ao meu maior à-vontade dentro da aula, à relação entre professor e aluno e à maior sensibilidade que os alunos tiveram de lidar uns com os outros. Através das entrevistas semiestruturadas que realizei, pude perceber que os alunos estiveram mais motivados para a prática de Educação Física devido a fatores como a promoção do trabalho de equipa que realizámos em Badminton, Ginástica Acrobática, Futsal e Voleibol e à capacidade de o professor ouvir e atender às necessidades da turma.

“Se fizermos uma comparação entre o início do ano letivo e o momento atual, a maior evolução da minha turma foi, sem dúvida, a solidariedade e entreajuda.”

Voleibol– Reflexão da aula 5 – 11 de maio de 2018

Posso, assim, afirmar que esta turma é uma turma que gosta de trabalhar em equipa, gosta de ter voz ativa no processo de ensino-aprendizagem, dando opinião sobre a criação de grupo de trabalho, exercícios e matérias que gostavam de ser abordadas. Já têm algum à-vontade em trabalhar em equipa, com respeito pelos capitães de equipa e vontade de aprender. No entanto, é preciso ter em conta que ficam saturados quando passam demasiado tempo no mesmo exercício, por vezes, recusam-se a trabalhar com quem não gostam e ainda têm progressos a ser feitos no que concerne ao individualismo e falta de pensamento coletivo quando está um resultado em jogo.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

4.1.1. Concepções

“As concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos, dando forma aos modos como se ensina a matéria aos alunos” (Graça, 1997, p. 52). Todo este saber resulta das aprendizagens, reflexões, sucessos e insucessos do docente ao longo da sua carreira, criando, desse modo, perspetivas de como o ensino se deve operar e objetivar.

Grossman (1990), no que concerne ao conhecimento pedagógico, definiu quatro pontos distintos. São eles:

1. Experiência de ver a ensinar (observação de um professor experiente fornecendo memórias para o ensino de matérias específicas);
2. Componente disciplinar (domínio dos conteúdos abordados e da metodologia mais indicada de o fazer);
3. Componente profissional (métodos e modelos de ensino que o futuro docente tem contacto ao longo da sua formação académica);
4. Experiência de ensino.

Durante este ano pude entender o quão importante são estas quatro componentes para as concepções do professor de Educação Física acerca do ensino. Através da observação e convívio com os docentes do grupo de Educação Física da escola onde estagiei, deparei-me com vários contrastes sobre a ideologia da disciplina, as metodologias de ensino e as concepções sobre o mesmo. Abordando o ponto 4 (experiência de ensino), tenho a perfeita noção que a concepção que tinha sobre a Educação Física era completamente diferente do que aquela que tenho neste momento. Na opinião de Queirós (2014, p. 69) “a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de

experiências e aprendizagens”. Podemos, assim, afirmar que o ensino é criado duas vezes: primeiramente na concepção e, de seguida, na realidade (Bento, 2003).

Nos dias que correm, há uma necessidade de legitimar a Educação Física devido às polémicas em torno desta disciplina, nomeadamente, na inclusão ou não da sua nota no ingresso ao Ensino Superior. A meu ver, mais do que contar ou não para a média do Ensino Secundário é preciso mudar mentalidades e demonstrar que a Educação Física é essencial para o percurso académico e pessoal do aluno. Para Crum (1993, p. 133), “além da insatisfação perante os resultados e da crítica à qualidade de formação dos professores, a Educação Física tem também que enfrentar um sério ceticismo quando à sua relevância social”. Devido ao maior número de sedentarismo, é necessário fomentar o gosto pelo desporto na nossa população (Albuquerque et al., 2014). Mas não é só pelo sedentarismo que a Educação Física é importante. No entendimento de Crum (1993), a aquisição da condição física, estruturação do comportamento motor e formação pessoal, cultural e social são três papéis principais desta área. A sua incumbência pedagógica está diretamente ligada à especificidade da sua matéria (Graça, 2015) demonstrando, dessa maneira, que a Educação Física deve ser entendida como uma disciplina que usa o Desporto como forma de lidar com a corporalidade e é regido por regras, normas e concepções socioculturais (Bento, 1999).

Na minha opinião, todos os fatores são importantes para a legitimação da Educação Física e é isso que torna a nossa disciplina importantíssima para o currículo. Tanto a saúde, como o comportamento motor e a transmissão de valores através do uso da corporalidade tornam a disciplina específica e ímpar em relação às restantes disciplinas do currículo escolar. A Educação Física “expressa a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de não se alhear completamente neste processo” (Bento, 1999, p. 66). Para intervir na configuração e modelação do corpo é necessário a competência dos docentes. Há uma preocupação de encontrar um bom modelo de professor pelos efeitos que este poderá ter na formação de docentes (Cunha, 2010). De acordo com Januário (2012), o papel do docente

passa por ser educador, orientador e amigo servindo-se de exemplo a seguir e comprometendo-se quer a nível social como moral. Já na opinião de Batista e Pereira (2014), são características de um professor competente:

1. Competência de conhecimento;
2. Competência ética;
3. Competência pessoal e social;
4. Competência funcional;
5. Reflexão e postura crítica;
6. Motivação.

A formação inicial dos professores é essencial para a criação de competência e concepções sobre o ensino. A Universidade é um espaço para “rasgar novos ângulos de abordagem do real, pelo questionamento inquieto e implicado” (Lopes, 2002, p.18). Posso, através da minha experiência no Estágio Profissional, alicerçada à minha formação na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, afirmar que a minha linha de pensamento se baseia no método socrático que procura conduzir o aluno ao processo de reflexão e buscar pelos próprios valores. Dentro da lecionação das diversas modalidades, recorrendo-me de estratégias como o trabalho de equipa, questionamento e descoberta guiada, acredito que consegui fazer com que os alunos aprendessem a pensar e se desenvolvessem como alunos, mas, sobretudo, como pessoas.

“Uma das principais tarefas de ensino foi sempre, por conseguinte, promover modelos de excelência e critérios de reconhecimento que possam servir de apoio à autoestima dos indivíduos” (Savater, 2006, p. 59).

4.1.2. Relação entre Professor e Alunos

“O objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo.”

Morgado e Oliveira (2009, p.47)

A relação recíproca entre professor e aluno é, a meu ver, um fator chave no que concerne ao sucesso de processo ensino-aprendizagem dentro da disciplina de Educação Física. Esta relação deverá ser bidirecional, isto é, resultante da influência do docente sobre o aluno, mas também do aluno sobre o professor, obtendo efeitos recíprocos (Bariani & Pavani, 2008). O relacionamento entre professor e aluno concede um papel significativo no desenvolvimento social, cognitivo e emocional do aluno, provocando melhorias no seu desempenho escolar e socio emocional (Pianta, 1999; Myers e Pianta, 2008). As crianças que têm uma ligação pessoal forte com os seus docentes têm, não só melhor desempenho escolar, como maiores níveis de habilidade social e motivação para a prática da disciplina (Berry & O'Connor, 2010; Pianta & Stuhlman, 2004; Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Um dos primeiros objetivos que tive aquando do primeiro contacto com a turma foi entender o seu gosto pela Educação Física. Acreditava que o gosto pela disciplina e o mútuo interesse nos conteúdos abordados seriam elementos importantes para a boa relação com os meus alunos. Assim, primeiramente, procurei perceber as motivações de cada aluno para a prática da disciplina. Através de conversas individuais no dia da apresentação, pude entender que existiam alguns alunos com limitações físicas que os impediam de realizar determinados movimentos e, aos mesmo tempo que os ouvia, mostrei preocupação e atenção deixando-os à-vontade comigo.

“Fui falando, ao longo da aula, individualmente com aqueles alunos que tinha a noção que não gostavam da disciplina, tentando criar uma relação positiva com os mesmos. Também abordei os alunos que têm limitações físicas que afetam a prática de exercício físico de forma a compreender aquilo que posso, ou não, exigir de cada um deles.”

Basquetebol – Reflexão da aula 1 – 15 de setembro de 2017

A linha entre o respeito e o abuso de confiança foram dilemas que me assombraram durante os primeiros meses de trabalho com os alunos. Como seria eu capaz de fazer com que os alunos sentissem uma ligação forte de afinidade comigo, ao mesmo tempo que, olhavam para mim enquanto professor? Como seria um aluno de 15 anos capaz de entender que poderá falar comigo caso tenha algum problema pessoal mas, ao mesmo tempo, ter a noção de que eu sou professor dele e a minha função é ensiná-lo durante a aula?

Com vários dilemas e preocupações na minha cabeça de recém professor-estagiário, procurei criar estratégias para demonstrar aos alunos que é possível ser amigo deles enquanto lhes ensino os conteúdos programados para a disciplina. Assim sendo, investi no relacionamento pessoal durante os “tempos mortos” da aula de Educação Física, ou seja, antes de começar a aula falava e brincava com os alunos que chegavam mais cedo, jogando com eles ou conversando sobre temas do dia-a-dia de um adolescente, como por exemplo, discutir interesses clubísticos de futebol ou perceber como se comportavam noutras disciplinas, durante as pausas para beber água procurava aproximar-me dos alunos que não gostavam de Educação Física e entender como estava a correr a aula ou se sentiam alguma dor, enfim, investi, durante os primeiros meses numa relação próxima com os meus alunos para que eles entendessem que poderiam falar à-vontade comigo. Este investimento trouxe frutos e empenho por parte dos alunos, porém, e como estamos a falar de jovens adolescentes que nem sempre sabem o limite, houve um abuso de confiança logo nas primeiras semanas de outubro. Logo na primeira aula de Ginástica Acrobática, houve vários alunos que não vieram equipados por não gostarem da modalidade em questão. Pensaram que por ser um professor que gostava de falar com eles e deixá-los à-vontade poderiam fazer apenas as aulas que queriam e que tal não traria quaisquer consequências para a sua nota.

“Pela primeira vez não tive a empatia e compreensão que costumo ter pelos alunos que não fazem a aula e pedi-lhes respeito pelo meu trabalho, assim como avisei-os de que esta disciplina conta para a nota e que estão num ano em que já devem estar preocupados com a média de ingresso para a faculdade.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 1 – 10 de outubro de 2017

Há momentos em que é necessário mostrar que somos uma figura de autoridade e que somos mais do que meros amigos dos alunos. Embora a proximidade de idades seja algo que eu considero positivo para a aprendizagem e sucesso com uma turma, também tem algumas desvantagens entre as quais fazer com que os alunos não tenham o respeito que têm por um professor mais velho. Cabe a nós, professores-estagiários, entender quando é que a linha da falta de respeito está a ser ultrapassada e mostrar aos nossos discentes que estamos lá para ensiná-los Educação Física e não para sermos apenas amigos dos mesmos.

“Todos os ensaios e conversas que temos têm sido enriquecedoras para mim. Através delas, consigo perceber como é o seu desempenho a nível académico e como estão a nível pessoal. Nesses momentos, os alunos olham para mim como um amigo e não tanto como um professor. Essa é uma das vantagens da proximidade de idades entre nós. Contudo, há riscos dessa proximidade aos quais um professor-estagiário deve manter-se atento. Nunca, em momento algum, podemos deixar que os alunos percam o respeito por nós e nos deixem de ver como professores deles.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 8 – 14 de novembro de 2017

Dentro da relação professor e aluno houve momentos em que as conversas individuais foram necessárias para resolver problemas. O relacionamento entre professor e aluno não se trata só de criar ligações pessoais e de amizade, trata-se também de resolver conflitos que possam surgir dentro do contexto de aula e em que é necessário ter o respeito dos alunos para corrigi-los e mudar o seu comportamento para melhor, de modo a tornar mais rico o clima da aula de Educação Física com que concerne ao “saber fazer” mas também ao “saber ser e estar”.

Durante todo este ano, tive de resolver vários conflitos que foram surgindo dentro da aula. Houve momentos, especialmente durante o trabalho com os capitães, em que foi necessário intervir para resolver conflitos que surgiam. Os alunos, como nunca tinham trabalhado desta forma, tinham dificuldade em ser corrigidos por determinados colegas, assim como, havia alunos que não

conseguiam usar as palavras mais corretas para corrigir os seus pares. Isto levou a vários conflitos durante a aula que tiveram de ser resolvidos através de conversas com os alunos e metodologias durante os exercícios. Por exemplo, algo que os meus alunos já sabiam era que se houvesse algum conflito fora da aula de Educação Física entre dois alunos, eles seriam da mesma equipa durante as próximas aulas. Acredito que eles viam esta atitude como repreensão e, por várias vezes aconteceu, dois alunos que não gostavam um do outro ficarem na mesma equipa e, no final da aula, já festejavam os golos e pontos que marcavam porque juntos estavam a ultrapassar um objetivo em comum, ultrapassar as barreiras e dificuldades em equipa.

“Contudo, gosta de «mandar» nos outros alunos e chega a brigar com alguns colegas por não conseguirem fazer os comportamentos técnico-táticos. Na próxima aula, irei ter uma conversa individual com esta aluna para explicar-lhe que é capaz de transformar esta garra e esta atitude que tem no jogo em algo bom e importante para a aprendizagem dos colegas.”

Basquetebol – Reflexão da aula 6 – 3 de outubro de 2017

Infelizmente, durante a Unidade Didática de Futsal, não fui capaz de rentabilizar todo o potencial de uma aluna que seria muito útil para corrigir os seus colegas. A Soraia, era uma aluna federada na modalidade, mas que, devido ao seu comportamento, não considerei que tivesse apta para ser capitã de equipa. Contudo, devido ao seu forte conhecimento nos conteúdos lecionados, teve sempre voz ativa na criação de exercícios e elaboração de equipas. Tal não foi bem visto por parte dos restantes alunos dessa equipa porque, em primeiro lugar, a Soraia gostava de humilhar os alunos fora da aula de Educação Física ao afirmar que estes não sabiam jogar e que eram muito fracos e, em segundo lugar, por haver pouca receptividade dos alunos em ser corrigidos por alguém que não era “hierarquicamente superior”. Neste processo, a relação professor-aluno teria sido fundamental para ultrapassar esta barreira e transformar o conhecimento da Soraia em algo útil para o processo ensino-aprendizagem. Faltou-me capacidade de mostrar aos alunos que deveriam ser mais recetivos aos *feedback's* emitidos pela Soraia porque eram úteis para a sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, mostrar à Soraia que

não iria ser ouvida caso continuasse a gozar com os seus colegas e que deveria ter em atenção à linguagem utilizada quando quisesse corrigir. O que hoje em dia parece tão simples de fazer para alterar esta situação foi, na altura, uma grande complicação para mim enquanto professor.

O respeito conquista-se com carinho, afinidade, confiança, mas também competência e conhecimento sobre a matéria em causa. Acredito que o professor pode ser bom conversador, bom conselheiro, bom amigo, mas só será bom professor de Educação Física se suportar essas suas características com conhecimento sobre o conteúdo que aborda dentro da aula. Um professor de Educação Física tem de saber ensinar a matéria sendo a sua competência sobre aquilo que ensina um ingrediente importantíssimo para o sucesso da relação professor-aluno. Uma criança que sente que está a evoluir será uma criança que terá maior apreço pela disciplina e, conseqüentemente, pelo sujeito que a ensina (professor). O aluno irá sentir que está a ser ensinado por alguém que está seguro daquilo que sabe e que o fará evoluir, ao longo das mais diversas Unidades Didáticas abordadas ao longo do ano letivo. Eu senti isso quando notei que os alunos estavam a evoluir. Quando a minha turma evoluía percebia que os alunos tinham a necessidade de mostrar-me o que conseguiam fazer e, através do reforço positivo que eu emitia após o sucesso dos alunos, notava que íamos construindo algo nosso, a transmissão de conhecimento.

“Pensámos em avaliação, pensámos em notas, pensámos em relatórios mas, no fundo, aquilo que fica para a vida são estas pequenas vitórias do dia-a-dia que mais ninguém sabe o que é a não ser aqueles que trabalham no ensino. Aquilo que me enche a alma é o saber que alguém venceu um medo que dura há 9 anos porque, se calhar, os antigos professores dela não se esforçavam o suficiente quando viam que ela não conseguia à primeira ou porque, simplesmente, ela não tinha o carinho e confiança pelo professor para arriscar ultrapassar a barreira do medo.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 7 – 10 de novembro de 2017

Creio que todos os professores tentam estar o mais próximo possível dos seus alunos e atender a todas as suas dificuldades, porém, surgiu uma questão que, após este ano de estágio, parece estar mais resolvida. Como é possível chegar

a mais de 150 alunos por ano? Eu, com cerca de 30 alunos tenho a plena noção de que não tive uma relação pessoal com todos e não consegui compreender e resolver todos os seus problemas e necessidades, quanto mais com 5 turmas a lecionar cerca de 22 tempos por semana. Acredito que, com o passar dos anos esta tarefa fique mais fácil, devido à experiência de lecionação, mas também causa um desgaste muito grande a nível emocional. Não são todos os professores e alunos que têm disponibilidade, fora do tempo de aula, para ter conversas e entrevistas de modo a perceber o seu gosto pela disciplina e tentar inverter, nas situações mais negativas, através de estratégias e novas metodologias de ensino. Lembro-me perfeitamente do cansaço com que saía das aulas de Educação Física por procurar ensinar os conteúdos programados para cada aula, enquanto também tentava que os alunos gostassem mais de Educação Física e soubessem que poderiam contar comigo para aquilo que necessitassem. Eram várias as vezes que saía a transpirar da aula e tinha de fazer uma sesta para recuperar a energia despendida durante aqueles 100 minutos de aula. Não creio que eu fosse capaz de manter o ritmo necessário para aproximar-me de toda a turma caso eu fosse o professor de 5 turmas.

Julgo que estratégias como o trabalho por capitães ajudem nesta situação. Embora numa primeira fase seja muito trabalhoso, quando os capitães já sabem o que devem fazer e já sabem corrigir, liberta o professor de Educação Física para outras tarefas e dá espaço para que cheguemos a mais alunos porque é como se tivéssemos, dentro de uma só aula, vários “mini professores”. Deste modo, temos tempo para ouvir os nossos alunos e compreender melhor as suas necessidades. De acordo com Gadotti (1999), para o educador colocar em prática o diálogo, não deverá estar na posição de detentor do saber. Deve sim, colocar-se numa posição de quem não sabe tudo de quem está disposto a aprender.

“Sem dúvida que o ponto chave do sucesso foi ouvir os alunos. Os alunos sabem que, com este modelo de ensino, têm voz ativa nas aulas de Educação Física.”

Futsal – Reflexão da aula 8 – 5 de maio de 2018

Eu, ao ouvir os meus alunos, consegui entender os seus dilemas, motivações, preocupações e necessidades. Consegui aprender imenso sobre a própria vida cresci enquanto pessoa e profissional. Pude entender porque é que não gostavam de Educação Física e, felizmente, consegui elaborar estratégias que fizeram com que, em alguns casos, essa opinião mudasse.

“Pouco a pouco e semana após semana irei continuar a trabalhar para que estes alunos se tornem melhores pessoas, melhores cidadãos, melhores companheiros através dos valores que o Desporto transmite ao mesmo tempo que adquirem aprendizagens no domínio motor e cognitivo.”

Voleibol – Reflexão da aula 5 – 11 de maio de 2018

4.1.3. Planeamento Anual

O planeamento anual é o “primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” (Bento, 2003, p. 67). Podemos afirmar que o planeamento anual é o primeiro nível de planeamento e deverá ter em perspetiva todo o ano letivo. Deve ser analisado como um documento abstrato e flexível, não rígido e concreto, com o intuito de organizar o ano letivo, as matérias (modalidades) a serem abordadas, tendo em conta, os espaços, materiais e *roulement*. De acordo com Bossle (2002), o planeamento anual engloba toda a reflexão, coordenação, organização e racionalização do trabalho docente.

No que concerne, propriamente, ao nosso núcleo de estágio, não tivemos qualquer tipo de influência na elaboração do planeamento anual. Este documento, foi elaborado por professores nomeados pelo Departamento de Expressões e, através de uma adaptação dos Programas Nacionais de Educação Física, criaram um fio condutor que dividiu 8 modalidades pelos 3 períodos que compõem o ano letivo. Desta forma, para o 10º ano, estava definido abordar: Basquetebol, Ginástica Acrobática, Badmínton, Andebol, Barreiras (Atletismo), Futsal, Voleibol e Salto em Altura (Atletismo). Devido a

limitações temporais, não consegui lecionar nem Barreiras, porque o Professor Cooperante teve de faltar durante duas semanas no segundo período, condicionando, desse modo, o planeamento e Salto em Altura porque perdi tempo de aulas devido à falta de espaço aquando das semanas das provas de aferição de 8º ano.

Durante o início do ano letivo, cometi o erro de querer seguir à risca todo o planeamento estipulado no documento e, talvez devido a estar constantemente a ouvir as lamentações de falta de tempo dos professores de disciplinas como Português e Matemática, tentei queimar etapas para “cumprir o programa”. Tal levou a que os conteúdos que pretendia ensinar não ficassem consolidados e não resultasse na aprendizagem desejada. Bento (2003) refere que neste nível de planeamento, é necessário que o professor defina com clareza que objetivos pretende atingir. Ora, como eu ainda não conhecia bem os meus alunos e a minha experiência na lecionação de Educação Física ainda era escassa, cometi o erro de tentar ensinar tudo e acabar por não ensinar nada. Deste modo, a primeira grande lição que retirei da minha experiência com o planeamento anual foi que é necessário existir uma adaptação deste documento às verdadeiras características da nossa turma.

“Na minha curta experiência enquanto professor, apercebi-me que demasiados conteúdos em Unidades Didáticas tão curtas levam a que os alunos não consigam consolidar o que abordamos ao longo da lecionação da modalidade.”

Andebol – Reflexão da Aula 7 – 27 de fevereiro de 2018

A modalidade de Voleibol, talvez por ser a modalidade à qual tenho um contacto mais profundo devido à minha experiência no treino, mostrou-me que este nível de planeamento estava, claramente, desajustado ao real nível das turmas de 10º ano. Segundo o documento, as turmas de 10º ano, em Voleibol, deveriam ser capazes de jogar 4x4 aplicando noções elementares de cooperação e oposição. Ora, para tal, seria necessário que os alunos tivessem noções táticas de sistema defensivo, *side-out* e contra-ataque e, devido à má execução técnica ser punida a nível regulamentar nesta modalidade, os alunos precisavam, também, de ter noções técnicas de habilidades motoras

fundamentais como o passe e a manchete. Através da observação de várias turmas de 10^o ano, pude perceber que este documento estava completamente desajustado relativamente ao nível tático-técnico real das turmas.

“É importante referir que o planeamento anual está completamente descontextualizado no que toca a esta modalidade. Era impossível começar a abordar a modalidade de Voleibol numa situação de 3x3 com esta turma e, posteriormente, partir para o 4x4. Os alunos não tinham nível para uma complexidade tão alta de jogo.”

Voleibol – Reflexão da aula 9 – 12 de junho de 2018

Desse modo, optei por não seguir o planeamento e simplificar o nível de jogo para a situação de 2x2 e 3x3, com o intuito de possibilitar, aos alunos, em primeiro lugar, perceber e jogar e, numa segunda fase, ter maior número de contactos com a bola para que a sua evolução técnica fosse possível.

“Ao invés de seguir o planeamento anual da escola, que se baseia nos programas nacionais de Educação Física, parti do nível mais básico de jogo, criando condições para que os alunos conseguissem sustentar a bola. Se esta modalidade tivesse sido lecionada no 1^o período, teria, muito provavelmente, cometido o erro de seguir o programa ao pormenor e a evolução não teria sido consolidada por tentar ensinar demasiado em tão pouco tempo.”

Voleibol – Reflexão da aula 8 – 8 de junho de 2018

Por outro lado, acredito que o professor também não possa ter receio de avançar e adicionar complexidade à sua matéria caso sinta que a sua turma é capaz. Em alguns casos, sobretudo nas turmas de Desporto, os alunos são capazes de realizar mais do que aquilo que está contemplado no programa. A adaptação que eu defendo existir, por parte do professor, em relação àquilo que vem escrito no planeamento anual, deve ser executado para simplificar a matéria, mas também para adicionar complexidade. Assim, temos a garantia de que os nossos alunos continuarão motivados e a trabalhar dentro do seu nível de aprendizagem. Em todas as turmas há diversos níveis de aprendizagem, na minha turma tal não era exceção. Com o objetivo de tentar manter todos os alunos motivados, quando verificava que um aluno era capaz de realizar algo para além do que estava estipulado no programa eu fazia-o. Os casos mais

comuns aconteciam quando tinha algum aluno federado na modalidade que estava a lecionar.

“Acabei por optar pela introdução destes novos conteúdos pelos seguintes motivos:

1. *Basta existir um aluno que tenha capacidade para assimilar uma nova habilidade para podermos introduzi-la;*
 - a. *Com isto, estaremos a elevar o nível da aula, o que motivará os alunos para a prática da modalidade;*
2. *A Cultura Desportiva da turma ficará mais rica, aumentando o domínio cognitivo destes jovens no que diz respeito ao Basquetebol. Com isso, estaremos a dar à Educação Física a intencionalidade educativa, capaz de proporcionar aos alunos, prazer, desenvolvimento de competência de autorrealização (UNESCO, 2015).*
3. *A Unidade Didática está planeada para ser centrada no jogo, portanto, quantos mais recursos dermos aos alunos para ultrapassarem situações (a nível de organização ofensiva e defensiva), mais rico será o jogo 3x3.”*

Basquetebol – Reflexão da aula 8 – 17 de outubro de 2017

4.1.4. Unidade Didática

As Unidades Didáticas “são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 2003, p.75). De acordo com o mesmo autor, grande parte do planeamento do professor reside na conceção da Unidade Didática (UD).

Esta Unidade é vista como o segundo nível de planeamento, espelhando, desse modo, o esboço de leção das diversas modalidades abordadas no ano letivo. A mesma deverá contemplar todos os conteúdos que pretendemos abordar, de forma cronológica, de maneira a facilitar a elaboração dos planos de aula. Para tal, é necessário que o professor reflita sobre o número de aulas semanais, as condições dos alunos e a complexidade do conteúdo a lecionar (Fonseca, 2015). Para cada conteúdo, o docente deve conseguir entender em que momento deverá “Introduzir”, “Exercitar” e “Consolidar” cada matéria, sempre com o objetivo de tornar a aula rica em aprendizagem.

O planeamento das unidades temáticas é de extrema importância pois demonstra o comprometimento do docente com a sua ação educativa, devendo ser refletida e crítica, tendo em vista o cumprimento das metas propostas (Bossle, 2002).

Em cada modalidade, foi realizada uma UD distinta através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), composto por Vickers (1990). Este modelo é dividido em 3 fases: Análise (Módulo 1 a 3); Decisões (Módulo 4 a 7); Aplicação (Módulo 8).

No módulo 1, analisávamos toda a modalidade em relação aos aspetos motores, cognitivos e psicossociais. No módulo 2, verificávamos todas as condições da escola, quer a nível material, espacial e temporal, de modo a tornar o nosso planeamento mais realista e pormenorizado. No capítulo 3, realizávamos uma reflexão sobre a nossa turma, refletindo sobre as suas modalidades preferidas, motivações e passado com a modalidade a ser abordada.

Na fase de decisão, preenchíamos a UD no capítulo 4. Nesta, estavam patentes todas as habilidades motoras a serem abordadas, assim como, a Cultura Desportiva, Fisiologia do Trabalho e Condição Física e os Conceitos Psicossociais. No módulo 5 eram definidos todos os objetivos a ser atingidos pela turma. A configuração de toda a avaliação da Unidade Didática, desde a avaliação diagnóstica à avaliação sumativa estavam patentes no módulo 6. Já no módulo 7, criávamos progressões pedagógicas para implementar todos os conteúdos que planeámos abordar ao longo da lecionação da modalidade.

Por fim, no módulo 8 (aplicação), íamos para o terreno aplicar todo o planeamento e organização.

		13/abr	20/abr	24/abr	04/maj	11/maj	13/maj	18/maj	22/maj	
Dia		G1	G2	G1	G2	G3	G4	G4	G4	
Espaço		50'	50'	100'	50'	50'	100'	50'	50'	
Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	
Habilidades Motoras	Técnicas	Passé de frente	I/E	E	E	E	E	C	C	S u m a r i v o
		Manchete	I/E	E	E	E	E	C	C	
		Deslocamentos	I/E	E	E	E	E	C	C	
		Serviço por baixo			I/E	E	C			
	Táticas	Jogo 3x3	I/E	E	C					
	Jogo 4x4				I/E	E	C	C		
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Capacidades Coordenativas	Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Equilíbrio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Orientação Espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Ritmo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Diferenciação Cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cultura Desportiva	Regras	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Sinais Arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Pessoais	Motivação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Fair-Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Aceitação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Trabalho em Equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Coesão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Humildade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Exemplo de uma Unidade Didática

A elaboração do MEC foi muito útil para mim, sobretudo, no sentido de me incentivar a investigar mais sobre aquilo que iria ensinar. Como “ninguém pode ensinar aquilo que não sabe”, o MEC torna-se numa ferramenta muito útil de aprendizagem para o docente. A principal dificuldade de preenchimento do MEC está, a meu ver, no capítulo 4, na elaboração da UD, aquando da falta de conhecimento do nível da turma. Fica, realmente, muito complicado para um professor, enquadrar cronologicamente, os conteúdos que pretende abordar quando ainda não sabe aquilo que os alunos são capazes de conseguir. A importância da Avaliação Diagnóstica na conceção dos conteúdos a abordar ao longo da leção da modalidade, foi vital para o sucesso da mesma.

“A Unidade Didática estava toda alterada em relação ao que estava planeado no MEC. A Avaliação Diagnóstica foi muito útil para repensar no planeamento e abordagem de conteúdos à minha turma.”

Andebol – Reflexão de 2 – 6 de janeiro de 2018

Todavia, nem sempre foi possível realizar a Avaliação Diagnóstica. Em Ginástica Acrobática, Badmínton e Voleibol, devido ao pouco tempo de lecionação, optei por partir do princípio que os alunos nunca tinham abordado as modalidades em questão. Acredito que foi um ponto positivo porque o nível da turma, nas 3 modalidades, era fraco. Nestes casos, o planeamento e a Unidade Didática, foram constantemente alterados à medida que ia conseguindo introduzir os conteúdos.

Mesmo durante o decorrer da Unidade Didática, há fatores que nos fazem alterar, antecipar ou adiar, a introdução de novos conteúdos. A aprendizagem não é constante por parte dos alunos. Há aulas em que parece que os alunos aprendem tudo logo à primeira tentativa, enquanto noutras, parece que os alunos regrediram em relação ao que tínhamos abordado. Apercebi-me, ao longo deste ano, que é algo completamente normal e que o professor tem de saber vivenciar e lidar com as constantes progressões e retrocessos no ensino da Educação Física. Basta estarmos num espaço exterior, ou a turma que está a partilhar espaço connosco estar mais distraída e isso poderá afetar a velocidade de aprendizagem dos nossos alunos. Por muito que tentemos antecipar esses fatores na elaboração do MEC, acredito que haverá sempre algum momento que seremos apanhados desprevenidos e, cabe ao professor, ter a capacidade de adaptar a sua Unidade Didática, de modo a que exista aprendizagem. Caso, durante a Unidade Didática, identifiquemos que a turma está a ter dificuldades em consolidar algum conteúdo, não nos devemos precipitar a avançar sem que o conteúdo esteja devidamente consolidado. Por exemplo, se a minha turma está a ter dificuldade em resolver situações de superioridade numérica no Andebol, não irei avançar para a igualdade numérica. No fim deste estágio, percebo que mais vale ensinar pouco e existir uma aprendizagem efetiva do que querer transmitir tudo e os alunos não aprenderem nada.

“Mais vale existir uma aprendizagem que, embora pequena, seja eficaz do que tentar ensinar demasiado em pouco tempo e os alunos não aprendam nada.”

Voleibol – Reflexão da aula 5 – 11 de maio de 2018

A nossa maneira de ensinar determinada matéria também poderá afetar o ritmo de aprendizagem dos alunos e tal deverá estar evidente na conceção da UD dessa modalidade. Quando abordei, de maneira mais aprofundada, os capitães e trabalho de equipas com a minha turma, houve uma adaptação muito importante a esta nova metodologia. Era necessário ensinar os capitães a ensinar os seus colegas, planear exercícios e instruir sobre os mesmos. Essa adaptação levou, naturalmente, a que a Unidade Didática tivesse de ser simplificada porque o tempo que os capitães iriam demorar a conseguir transmitir os seus conhecimentos para os seus pares seria maior do que se fosse utilizado um modelo centrado no docente.

“Esta Unidade Didática está a ser muito positiva para mim enquanto professor de Educação Física. É a modalidade que estou a ter mais dificuldades de lecionar devido ao modelo de ensino utilizado mas, por outro lado, é a modalidade em que tenho notado mais envolvimento por parte dos alunos.”

Futsal – Reflexão da aula 5 – 25 de maio de 2018

Na nossa modalidade de eleição, é preciso ter algum cuidado aquando do planeamento dessa Unidade Didática. Por vezes, caímos no erro de pensar que os alunos são capazes de realizar tarefas muito superiores à sua real capacidade tático-técnica. No meu caso, em Voleibol, houve a dificuldade de desconstruir todos os conteúdos que queria abordar. Parti do princípio que eles iriam conseguir resolver situações de 3x3 e, rapidamente, passar para o 4x4 mas, após observar e analisar aula do meu colega de estágio (que, a meu ver, tinha alunos, mais aptos que os meus), apercebi-me que estava a ser completamente irrealista e teria de começar a abordar a modalidade em situação de 1x1.

“O facto de termos um conhecimento e domínio dos conteúdos lecionados, pode levar-nos a planear uma Unidade Didática irrealista em função do verdadeiro nível dos

nossos alunos. Admito, desde já, que este foi um erro cometido no meu planeamento para Voleibol.”

Voleibol – Reflexão da aula 1 – 10 de abril de 2018

A meu ver, a melhor medida de avaliação da Unidade Didática é a noção de existência de progresso e evolução ao longo de toda a modalidade. Por muitos altos e baixos que existam durante a lecionação de determinada modalidade tem de ser visível a evolução dos alunos em relação aos conteúdos que abordámos.

“As Unidades Didáticas não são constantes, há dias em que parece que os alunos não aprenderam nada, há outros dias em que parecem uns autênticos profissionais da modalidade, porém, no fim do período, temos de notar um progresso, uma ideia de jogo. Caso contrário, o professor de Educação Física não está a ser competente num dos seus maiores deveres, fazer os alunos aprender conteúdos.”

Andebol – Reflexão da Aula 5 – 6 de fevereiro de 2018

4.1.5. Plano de Aula

O plano de aula é adaptado dentro da Unidade Didática e vai ao encontro das necessidades dos alunos e dos conteúdos que o docente pretende abordar. Referir-se ao plano de aula, inclui todo o planeamento que é feito até que ao momento do contacto com os alunos no terreno. De acordo com Cruz (1976), o planeamento é desenvolvido com o intuito de evitar a improvisação, antecipar dificuldades e distribuir o trabalho em relação ao tempo disponível.

A primeira preocupação que, a meu ver, o professor deve ter quando elabora um plano de aula é o objetivo da sessão que se propõe a lecionar à sua turma, isto é, qual é o objetivo da aula? Quais os conteúdos que pretendo transmitir para os meus alunos. Os objetivos devem estar sempre balizados, tocando ao plano de aula o encargo de cumprir esses objetivos (Schimitz, 1983). Esses objetivos deverão ser coerentes com aquilo que nos propomos a ensinar (Libâneo, 1994).

Após termos a noção daquilo que pretendemos ensinar, devemos ter em atenção o material, espaço, clima e alunos que temos disponíveis para a nossa aula. Ao longo deste ano de estágio, pude perceber que é completamente

diferente lecionar uma aula num espaço exterior em comparação com um espaço interior. É, também, muito diferente, lecionar quando estamos a dividir um espaço com duas turmas, em que a acústica da infraestrutura não é a melhor e há muito ruído, em comparação com um espaço que é só nosso e em que não há, praticamente, barulho.

“As primeiras lições que retirei nesse momento foram:

1. Não posso planejar uma aula para o exterior como planeio para o interior. Deve haver mais momentos de pausa, para beberem água e para descansarem.

Em dias de calor, com esta turma, não vou conseguir transmitir conteúdos novos aos alunos devido à falta de concentração e fadiga dos mesmos. Poderei, no entanto, exercitar conteúdos técnico-táticos já abordados noutras aulas tornando aquela aula numa sessão de revisão de conteúdos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 9 – 24 de outubro de 2017

“As condições materiais (espaço físico, instalações e material desportivo) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos (Damazio & Silva, 2008), no entanto, cabe a mim enquanto professor-estagiário, encontrar soluções para as variáveis que fizeram com que esta aula fosse a pior aula de Educação Física a nível de rendimento desportivo desde o início do ano letivo. Numa próxima situação no exterior, com uma temperatura alta, vou tentar arranjar exercícios em que os alunos tenham, por exemplo, função de apoio para que, ao mesmo tempo que estejam atentos ao exercício e com funções no bom funcionamento do mesmo, também consigam descansar por alguns momentos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 9 – 24 de outubro de 2017

Quando começamos a definir os exercícios que vão ao encontro dos conteúdos que pretendemos lecionar, é necessário entender que não é preciso criar exercícios novos em todas as aulas. A implementação de novas rotinas de trabalho e novos exercícios necessita, obrigatoriamente, de maior dispêndio de tempo na instrução e demonstração do exercício. No início do ano letivo, eu pensava que era necessário estar a pensar, constantemente, em diversos exercícios novos para manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas. Julgava que, para cada conteúdo, teria, no mínimo, três a quatro exercícios diferentes que levariam à aprendizagem dos discentes. Hoje percebo que os

alunos necessitam de praticar muitas vezes o mesmo exercício até realizá-lo com qualidade e, em alguns casos, o tempo de aula que temos para cada conteúdo, nem chega a ser suficiente para que os alunos consolidem as competências adquiridas através do exercício e as transfiram para a situação de jogo formal.

“Outro aspeto que me deixa um pouco intrigado em relação às aulas de Ginástica Acrobática passa pela elaboração do plano de aula em si. Eu, à entrada para o estágio, tinha a ideia de que todas as aulas iriam ser um desafio novo na elaboração de planos de aula. Contudo, o desafio e a aprendizagem surgem ao ver todos os grupos empenhados na criação do seu esquema final.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 5 – 3 de novembro de 2017

O tempo que planeamos para cada exercício também deverá ser um aspeto que o professor deverá pensar aquando da elaboração do plano de aula. Conhecendo a sua turma, o docente saberá, melhor que ninguém, se os seus alunos possuem boa capacidade de concentração e, com isso, conseguem estar atentos e focados durante muito tempo no mesmo exercício ou, tal como a minha turma, há a constante necessidade de mudar de exercício e criar diversas variantes de modo à aula não se tornar monótona e os alunos percam a motivação para a prática de determinada tarefa. Por diversas vezes, senti a necessidade de criar variantes e adaptar o meu plano de aula para que a aula se tornasse mais interessante e os alunos mantivessem a motivação para trabalhar. Creio que cabe ao professor, ter a capacidade de negociar este tipo de alterações ao plano de aula com o aluno. É indispensável que o objetivo dos exercícios seja a aprendizagem dos alunos. Vejo o exercício como um meio para atingir a aprendizagem e não como um fim em si mesmo, portanto, não tenho qualquer tipo de problema em adaptá-lo ou criar uma variante para torná-lo mais rico e motivante para os alunos desde que isso não altere a sua essência e a sua meta.

“O facto de “o plano de aula não precisa de ser seguido à risca” é algo que a mim não me faz qualquer tipo de confusão devido à minha ligação ao treino desportivo. O plano é mesmo isso, uma ideia daquilo que vamos fazer com os nossos alunos. Por experiência própria, sei que, se levar o plano demasiado a sério vou ficar refém dele e

nunca terei a capacidade de adaptação em situações que não esteja à espera (exemplo: faltar alguns alunos que me obriguem a adaptar o exercício).”

Basquetebol – Reflexão da aula 3 – 22 de setembro de 2017

Claro que esta sensibilidade e experiência vão se adquirindo com os anos de experiência e ao longo das diversas oportunidades de lecionação com a turma. Durante a primeira parte do ano e, sobretudo no início das Unidades Didáticas, senti, por muitas vezes, que o tempo de exercício não era adequado ou que a mensagem que estava a tentar transmitir aos alunos, num contexto de ensino-aprendizagem, não estava a ser passada como eu pretendia. Sinto que, ao início, é um processo de tentativa/erro e que a reflexão sobre a nossa prática é um elemento chave para o sucesso no planeamento das próximas aulas. A reflexão sobre o porquê de ter corrido bem ou mal fez com que, ao longo do ano letivo, fosse cometendo menos erros de planeamento, mais especificamente, na criação de exercícios.

“Apercebi-me na hora que o exercício não devia ter tido uma duração tão grande, ou então, poderia ter criado variantes como fazer uma flexão, passar por baixo de um colega após o passe, fazer um agachamento, enfim, algo que distraísse o aluno e que o mantivesse naquele ritmo elevado durante mais alguns minutos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 3 – 22 de setembro de 2017

Outra característica que, na minha opinião, torna um professor competente é a capacidade de antecipar algumas dificuldades que possam surgir durante a aula. Numa turma de adolescentes, é comum haver alunos que não gostem de trabalhar uns com os outros, é comum haver alunos que não fazem aulas porque não gostam da disciplina, é comum haver faltas de material e isso não pode afetar o bom funcionamento da aula. A par com o trabalho de sensibilização para a resolução dos problemas atrás referidos, o docente deverá precaver-se e criar algumas alternativas para a falta de elementos na aula. Ao contrário do treino desportivo, em que o treinador sabe com quantos atletas poderá contar, na aula de Educação Física, o professor nunca tem a total certeza de quantos alunos virão à sua aula. Para colmatar esta dificuldade

inerente ao dia-a-dia do professor de Educação Física, o plano de aula deverá ser abrangente o suficiente para superar estas situações inesperadas.

Com pouco tempo de aula disponível (apenas 3 tempos de 45 minutos por semana), não podia perder tempo a pensar em como organizaria determinado exercício no momento, toda essa atividade tinha de resultar do planeamento da aula. Confesso que ao longo do ano letivo tornou-se mais fácil superar esta dificuldade porque comecei a ter a noção de quem poderia faltar à aula e optava por estratégias de criar exercícios que não dependessem desses alunos para funcionar. Por exemplo, quando criava grupos, procurava separar os alunos que tinham mais faltas, de modo a que todas as equipas conseguissem ser formadas sem esses alunos.

“Na lista de presenças da turma, procurei encontrar os alunos que menos aulas tinham realizado e concluí que, no mínimo, teria 22 alunos para realizar a aula. De acordo com essa previsão, fiz 3 quadros competitivos, de modo a que os cenários mais pessimistas tivessem uma solução rápida a nível de organização de jogos. Ao início da aula, estavam 24 alunos e, com isso, foi possível criar 8 equipas de 3 elementos, num quadro competitivo com dois grupos de 4 equipas disputados em partidas de 5 minutos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 10 – 21 de novembro de 2017

É de extrema importância referir que a situação jogada deverá ser a prioridade do professor quando planeia a aula. O jogo é a vertente máxima da aula de Educação Física, é para isso que os alunos estão lá. A sua cabeça está na parte final da aula e o seu objetivo será sempre jogar e ganhar. Temos de ser capazes de gerir esta situação, de maneira a que a turma realize os comportamentos que pretendemos ensinar numa situação jogada. A Unidade Didática é muito curta, estar a preocuparmo-nos em transmitir demasiados conteúdos técnicos levará a que os alunos não os consolidem porque nunca saberão para que servem. Eu, ao longo deste ano, procurei sempre primeiro ensiná-los a jogar e só depois dar-lhes as ferramentas técnicas para resolver os problemas que apareciam no jogo, ou seja, primeiramente ensinava a estratégia e tentava fazê-los perceber para que seria útil as habilidades motoras técnicas.

“Pela primeira vez planeei mais tempo de jogo. Como o conteúdo era um batimento de trajetória descendente e era a primeira habilidade motora de carácter ofensivo, procurei que os alunos conseguissem aplicá-la durante mais tempo em situação jogada para que adquirissem a procura pela finalização do ponto, ao invés, de procurarem a sustentação do volante.”

Badminton – Reflexão da aula 5 - 9 de fevereiro de 2018

4.1.6. A importância das regras na aula de Educação Física

As regras que o professor implementa com a turma são fundamentais para um clima de aprendizagem favorável ao longo de todo o ano letivo. São elas que permitem que a aula decorra em segurança (diminui a probabilidade de ocorrência de acidentes), possibilitam a organização mais rápida dos exercícios (menos tempo de aula em transições) e, como consequência direta dos dois elementos já referidos, incrementa a possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos.

A meu ver, e pela experiência que tive com a turma partilhada, acredito que, num contexto de lecionação a crianças pré-púberes, a transmissão de conhecimentos práticos, isto é, matéria de Educação Física propriamente dita, tenha de ficar para um segundo plano. Deve, claramente, existir uma preocupação em transmitir regras de bom funcionamento da aula de Educação Física que, no futuro, facilitarão os professores. Com uma boa transmissão de valores e maneiras de ser e estar no contexto de aula, os docentes, ao invés de passarem grande parte da aula a repreender os alunos por estarem a pontapear os sinalizadores, brincarem com os coletes e empurrarem os colegas, estarão verdadeiramente preocupados com os conteúdos da disciplina. Com a lecionação à turma de 6º ano, senti a necessidade de investir muito tempo em criar estratégias para que os alunos estivessem seguros (mesmo que, para tal, o número de repetições por aluno diminuísse e a aprendizagem da matéria não fosse tão eficaz). Infelizmente, o rácio de alunos por professor é muito alto, não restando outra alternativa que não seja a excessiva preocupação com regras de segurança da turma.

“Só começamos a aula quando toda a turma estiver pronta, os cabelos presos, os brincos tirados, toda a gente sentada à minha frente disposta a ouvir.”

Basquetebol – Reflexão da aula 2 – 19 de setembro de 2017

Já na minha turma residente, onde os alunos já tinham maturidade suficiente e não criavam conflitos físicos entre eles, a implementação de regras e estratégias para o bom funcionamento da aula de Educação Física passava por fazê-los chegar a horas e, durante a instrução e demonstração dos exercícios, não existisse barulho.

“Após os 5 minutos estabelecidos para equiparem-se, apenas estavam 4 alunos preparados para começar a aula.”

Basquetebol – Reflexão da aula 1 – 15 de setembro de 2017

Procurando sempre um clima positivo com os alunos, nunca castiguei quem chegasse tarde às aulas. Tentei, por outro lado, promover o convívio e a alegria dos alunos que chegavam cedo às aulas. Numa primeira fase, quando ainda não tinha identificado o problema dos atrasos, eu cumpria os 5 minutos de tolerância para começar a aula, não deixando os alunos que chegavam cedo começar a jogar. Após identificar que muitos alunos chegavam atrasados, comecei a deixar os alunos que chegavam cedo brincar e jogar de forma mais descontraída desde que não corressem o risco de estragar o material (ex: jogar Futebol com bolas de Basquetebol). Esta estratégia, juntamente com a estratégia do trabalho de equipas, onde os capitães repreendiam quem chegava tarde, fez com que, à hora de início de aulas, a grande maioria dos alunos estivesse pronta para começar.

“Senti que tal era importante para que os alunos tivessem uma maior motivação para chegar a horas à aula. Assim, os alunos que chegaram cedo tiveram mais tempo de jogo que os restantes colegas.”

Badminton – Reflexão da aula 5 – 9 de fevereiro de 2018

No que concerne ao problema da dificuldade de atenção durante a fase de instrução e demonstração, que influenciava diretamente o bom funcionamento do exercício, adotei a estratégia de colocar todos os alunos sentados e calados ao lado do sítio onde iria realizar a demonstração. Sempre que ouvia algum aluno a falar, eu parava a instrução. Numa primeira fase, este tipo de estratégia fez-me perder algum tempo de aula mas, quando os alunos perceberam que o seu comportamento apenas diminuía o tempo de jogo, começaram a cumprir com as ordens e poupámos tempo que pode ser investido na prática e realização de exercícios, traduzindo-se, desse modo, em aprendizagem.

“Este tipo de rotinas também leva a hábitos de trabalho entre o professor e a turma, ou seja, nas próximas aulas, eu enquanto professor procurarei mantê-las, de maneira a que a organização da sessão seja semelhante e o controlo da mesma mantenha-se.”

Basquetebol – Reflexão da aula 2 – 19 de setembro de 2017

No decorrer do ano letivo, na abordagem às diferentes modalidades, houve regras que fui implementando para que a motivação e a competitividade estivessem patentes ao longo das aulas. Quando notava que não havia competitividade e que, em situação de jogo, a defesa era passiva, criava a estratégia de colocar os alunos a realizar *push up's* por cada ponto/golo que sofriam.

“Notei um incremento de empenho na situação de jogo aquando a implementação da regra de quem perde “paga” a diferença pontual em push up's.”

Basquetebol – Reflexão da aula 7 – 6 de outubro de 2017

Em Voleibol, apercebi-me que os alunos tinham a tendência de pontapear a bola, colocando em risco a segurança de quem estava nos outros campos a saltar. Dessa forma, criei a regra de realizar 10 *push up's* por cada pontapé que os alunos dessem na bola. Acredito que a criação desta regra foi um sucesso porque os alunos não tiveram medo de denunciar os seus colegas e a quantidade de pontapés nas bolas de Voleibol diminuiu substancialmente.

“O castigo para os alunos que pontapeiam a bola de Voleibol está a ter sucesso. Toda a turma tem denunciado os alunos que cometem estas infrações e os mesmos são obrigados a fazer 10 push up's por cada pontapé na bola. Creio que este comportamento irá diminuir ao longo da Unidade Didática com a introdução deste castigo.”

Voleibol – Reflexão da aula 3 – 24 de abril de 2018

A aula de Educação Física, devido à sua natureza particular, pode vir a ter tendência para o surgimento do caos e do chamado “recreio supervisionado” caso o professor não defina estratégias para controlar a turma e garantir as condições necessárias para a aprendizagem. A criação de regras, assume-se assim, como um fator determinante para a segurança e possibilidade de aprendizagem dos alunos. Cabe ao docente identificar os problemas de comportamento da sua turma e tentar modificá-los, numa primeira fase, através da conversa com a turma e, caso não tenha sucesso, com o recurso a estratégias que visem a mudança de comportamentos.

“Agora percebo que o sucesso do ensino-aprendizagem surge quando definimos todas as estratégias que vamos utilizar durante a lecionação da modalidade. Essas estratégias, rotinas e regras criadas, vão criar rigor e organização à aula que, conseqüentemente, irão incrementar o tempo de empenho motor e a seriedade com que os alunos levam o processo pois percebem que há prazos para cumprir e tarefas para realizar.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 8 – 14 de novembro de 2017

4.1.7. A instrução como pilar no sucesso da aula

A comunicação com os alunos é fundamental para o sucesso da aula de Educação Física. Sem ela, os alunos não irão compreender os objetivos das tarefas apresentadas pelo docente. Na opinião de Rosado e Mesquita (2011), comunicar é um dos principais requisitos para a profissão docente, mostrando-se como uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

A instrução é um momento fulcral para o sucesso da aula. De acordo com Mesquita (1998, p. 55), “é inquestionável o papel exercido pela comunicação

na orientação do processo de ensino-aprendizagem”. Para Metzler (2000), os modelos de instrução constituem alicerces no planejamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No início deste ano letivo, eu não tinha a noção do quão importante era o momento de instrução para o sucesso da aula de Educação Física. Na minha opinião, a aula era demasiado curta para estar a falar durante muito tempo e queria que os alunos tivessem o máximo de tempo possível a praticar. Dessa forma, pensava que a aula iria ser repleta de aprendizagens e que iria aproveitar, da melhor maneira, o tempo de aula. Todavia, logo pude perceber que o muito tempo de prática não significa qualidade do ensino. De que serve muito tempo de prática se os alunos não perceberam nada do que foi pedido?

“Desta vez eu senti que não fui claro o suficiente. Penso que caí no erro de tentar que a instrução fosse rápida para que os alunos conseguissem praticar ao máximo.”

Badminton– Reflexão da aula 5 – 9 de fevereiro de 2018

À medida que fui acumulando experiência, entendi que investir tempo na instrução era necessário para que o exercício fosse melhor e que, embora perdesse algum tempo a explicar o que queria que fosse feito, iria rentabilizar o tempo de prática. Ainda assim, nem sempre instruía da melhor maneira e, por muitas vezes, os alunos acabavam por não perceber o que eu pretendia.

“Com uma má instrução, a sequência não começou a correr como planeado. Os alunos não estavam a conseguir cumprir com o pedido devido à falta de conhecimento dos conteúdos.”

Badminton – Reflexão da aula 5 – 9 de fevereiro de 2018

Era necessário arranjar estratégias para que a apresentação da tarefa fosse bem-sucedida e a mensagem chegasse ao recetor sendo interpretada da forma correta, de modo a que, o exercício fosse executado de acordo com as componentes críticas propostas e a aprendizagem fluísse. “Entende-se por apresentação das tarefas a informação transmitida pelo professor aos alunos acerca do que fazer e como fazer durante a prática motora (Rink, 1994). Usualmente, o conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o aluno acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos

a alcançar e ainda da organização a própria prática, nomeadamente na formação de grupos, espaços, equipamentos e tempo de prática concedido” (Graça & Mesquita, 2006, p. 211). Na opinião de Rosado e Mesquita (2011) de nada serve o aluno receber e reter a informação. É imprescindível que o mesmo aceite essa informação, seja persuadido e que consinta as situações de aprendizagem propostas.

Após procurar saber mais sobre a instrução, optei por recorrer-me de algumas estratégias que funcionaram plenamente na minha turma. A maneira com o docente instrui tem interferência no modo com os alunos interpretam a informação e influencia a realização das tarefas (Rosado & Mesquita, 2011). Primeiramente, criei palavras-chave que serviam de *feedback* ao longo do exercício para que os alunos se lembrassem daquilo que tinha sido pedido. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 99), “o recurso a um número limitado de palavras-chave, entre uma a duas, revela-se mais eficaz, mesmo perante habilidades que envolvem a associação de diferentes componentes”.

“Como palavras-chave, dei ênfase à importância de regressar à posição base após o batimento colocando uma linha como referência para os alunos «bate junto à rede, recua, ataca o volante»”.

Badminton – Reflexão da aula 4 – 2 de fevereiro de 2018

Com a implementação deste tipo de estratégias, notei que o exercício começava a correr como eu pretendia e que não havia tantas dúvidas sobre o mesmo. Quando algum aluno se esquecia das componentes críticas pretendidas, era logo corrigido, por mim ou por um dos capitães através das palavras-chave aplicadas durante o momento da instrução.

*“Foi possível observar em terreno as 3 palavras-chaves que utilizei durante o exercício: «**Ataca** o espaço, **passa** (se o defensor fechar) e **recua**».”*

Andebol – Reflexão da aula 2 – 16 de janeiro de 2018

Com a experiência, pude também perceber, que o recurso às palavras-chave é fundamental no início da Unidade Didática. Com o decorrer do ano letivo, investi mais tempo na instrução durante as primeiras aulas de cada Unidade Temática. Assim, tinha a certeza que os exercícios e os objetivos propostos

estavam percebidos e facilitava o processo de ensino-aprendizagem durante as restantes aulas. Desse modo, as palavras-chaves foram uma ferramenta muito útil para conseguir passar a mensagem aos alunos.

“Tentei utilizar palavras-chave para começar a criar rotinas dentro da Unidade Didática. Esta estratégia já foi utilizada na lecionação de outras modalidades e, com esta turma, tem sido muito eficaz. Assim, num futuro próximo, ao invés de estar a descrever todas as componentes críticas, consigo que, através de uma ou duas palavras, os alunos percebam o que quero dizer.”

Voleibol – Reflexão da aula 1 – 10 de abril de 2018

Para além da utilização de palavras-chave, tive em atenção a minha postura durante o momento de instrução. A comunicação verbal e não-verbal estão intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem (Mesquita, 1999). Procurei, para além da comunicação verbal, estabelecer uma comunicação não-verbal com a minha turma. Através de estratégias, como por exemplo, exagerar no movimento realizado, o contacto visual com os alunos e gesticular enquanto instruía, conseguia que os alunos estivessem predispostos para interpretar a mensagem que estava a tentar passar. Fui entendendo que a instrução é uma das mais valias que o professor deve ter no seu repertório, de modo a conseguir transmitir a informação pretendida relacionada com os objetivos e conteúdos (Siedentop, 1991).

“O potencial dos modelos de instrução reside na sua força unificadora para ligar teorias de ensino e de aprendizagem aos procedimentos específicos que os professores pretendem promover no espaço de aula” (Graça, 2015, p. 20). Com o tempo, comecei a utilizar o questionamento durante a fase de instrução pois sentia que alguns alunos não estavam atentos à minha explicação. Siedentop (1991) afirma que com a utilização deste tipo de estratégia o objetivo cognitivo é tão relevante como o objetivo motor. Este tipo de estratégia instrucional ajuda no progresso da autonomia da turma e no ponto de vista cognitivo e afetivo das aprendizagens (Rosado & Mesquita, 2011). De acordo com os mesmos autores, a colocação de perguntas também poderá melhorar a relação professor-aluno. Assim, através do questionamento obrigava os alunos

a preocuparem-se com a instrução do exercício e, ao mesmo tempo, conseguia avaliá-los cognitivamente. “O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução” (Rosado & Mesquita, 2009, p .100).

“Mais do que dar as respostas, é importante fazer com que o aluno pense no que pode e deve fazer melhor, qual a melhor solução e que comportamento deverá ter em determinada situação. Envolvidos diretamente no processo de aprendizagem, a motivação será maior, a concentração e empenho irão crescer assim como a aprendizagem do próprio adolescente.”

Andebol – Reflexão da aula 7 – 27 de fevereiro de 2018

Alicerçada à instrução estava sempre a demonstração, uma outra ferramenta importantíssima no sucesso da aula de Educação Física. Na opinião de Rosado e Mesquita (2011), o docente deverá associar a demonstração à instrução pois poderá contribuir para a formação de uma figura positiva de si e da atividade desportiva.

“Através de palavras-chave e relembrando que o mesmo já tinha sido feito em aulas passadas, utilizei os melhores alunos da turma para que conseguissem exemplificar com qualidade e fosse possível preocupar-me, única e exclusivamente, com os alunos que estavam sentados a observar a explicação.”

Voleibol – Reflexão da aula 5 – 11 de maio de 2018

4.1.8. A Demonstração

Ao longo de todo o ano letivo houve estratégias que considero terem sido um alicerce importante ao sucesso das aprendizagens da turma. Como parte fundamental destas aprendizagens, a demonstração mostrou ser um forte aliado para a melhor compreensão dos conteúdos que pretendia abordar ao longo das aulas.

A demonstração era utilizada como complemento à instrução verbal. Numa primeira fase, eu utilizava a instrução verbal para explicar o exercício, com recurso a palavras-chave e, de seguida, utilizava a demonstração. Schmidt (1991), corrobora com esta ideia ao afirmar que a instrução verbal deve ser

suplementada pela demonstração, *videotape* ou filme. Com a utilização desta estratégia, senti que os alunos percebiam melhor o exercício e, ao mesmo tempo, sentiam-se mais à-vontade para colocar questões pertinentes sobre componentes críticas, regras ou organização do próprio exercício.

“Comecei, como em todas as aulas, com os alunos sentados e a exemplificar com o melhor aluno da turma o que eu queria que fosse feito. Como palavras-chave, dei ênfase à importância de regressar à posição base após o batimento colocando uma linha como referência para os alunos “bate junto à rede, recua, ataca o volante”. Durante a demonstração surgiu uma questão muito pertinente sobre o regressar à posição base: «Oh professor, porque é que temos de voltar ao centro do campo?»”

Badminton – Reflexão da Aula 4 – 2 de fevereiro de 2018

Segundo Tonello e Pellegrini (1998), “o principal do emprego da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação”.

Com a minha evolução enquanto professor-estagiário, fui percebendo que a demonstração deve, muitas vezes, ser realizada por excesso, isto é, exagerando nas componentes críticas que pretendemos que os alunos executem, de modo a que percebam como determinada habilidade motora deverá ser realizada.

“Falo do caso específico da elevação do joelho que a aluna não elevou em excesso na demonstração. Com isso, os alunos não perceberam como é que a execução do lançamento na passada deveria ser realizada fazendo com que não saltassem após a última passada. Nestes 10 minutos de exercitação, ficou evidente que há dificuldades em ligar o drible ao lançamento na passada, assim como, em transformar a velocidade horizontal em salto vertical devido à falta de coordenação motora demonstrada pela maior parte dos alunos.”

Basquetebol – Reflexão da Aula 4 – 26 de setembro de 2017

Perante esta experiência enquanto docente, aprendi igualmente que é importante envolver os alunos na demonstração. Ao pedir aos meus alunos que demonstrem determinada habilidade motora, acredito que é entendido como um reconhecimento de competência para com o aluno em questão. Notei que os alunos com maior domínio técnico-tático ficavam mais envolvidos na aula e,

consequentemente, mais recetivos para ajudar os seus colegas durante os exercícios. Tal não significa que o professor deva ficar excluído da demonstração. Reconheço que se um professor souber executar determinado conteúdo que pretenda abordar na sua leção, deverá ser ele a demonstrá-lo, pois é um modo de os alunos perceberem que o docente domina a matéria abordada. Rosado e Mesquita (2011, p.97) referem que “a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante mas que alguém possa dar uma ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa)”.

A rotina de demonstração é, portanto, sempre igual para que os hábitos e organização da aula se mantenham e não percamos muito tempo de prática. Primeiramente, os alunos sentam-se e eu explico o exercício. De seguida, peço a alguns alunos com domínio técnico para exemplificar o exercício enquanto eu vou, novamente, explicando as mais diversas situações que poderão acontecer durante a realização do mesmo. Durante esta instrução preocupo-me em utilizar palavras-chave para que sirvam, mais tarde, de *feedback*. Quando possível, associo os conteúdos que estamos a abordar com semelhanças em relação a outras modalidades já lecionadas. Por exemplo, quando abordei as linhas de passe de rutura no Futsal, associei ao passe e corte que tínhamos trabalhado em Basquetebol. Assim, acredito que a turma consegue ir associando as ligações entre várias Unidades Didáticas e, com isso, assimilar de forma mais eficaz os conteúdos.

“Para que eu tenha a noção de que os alunos percebem o exercício, opto sempre pela demonstração do mesmo. Através de palavras-chave e lembrando que o mesmo já tinha sido feito em aulas passadas, utilizei os melhores alunos da turma para que conseguissem exemplificar com qualidade e fosse possível preocupar-me, única e exclusivamente, com os alunos que estavam sentados a observar a explicação.”

Voleibol – Reflexão da Aula 5 – 11 de maio de 2018

4.1.9. O Feedback Pedagógico

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor esteja perto da ação, acompanhe-a e supervisione-a de modo a conseguir moldar as aprendizagens da sua turma, sendo o responsável principal pela transmissão

de informações aos alunos. As transmissões de informação que visam a melhoria do processo e performance do aluno tem a denominação de feedback pedagógico.

“O feedback é definido pelo comportamento do 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 fez. Este acompanhamento das actividades dos alunos, não deixando acumular erros, destacando as formas corretas de actuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas é um factor de indiscutível importância para a realização dos objectivos pedagógicos. Após a apresentação da tarefa, a prática do aluno pressupõe acompanhamento e correcção por parte do professor com vista a uma maior eficácia da aprendizagem. É este o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas” (Januário, 1996, pp. 116-117). Este é uma das variáveis de predição de um ensino eficaz (Mesquita, 2005) sendo visto como uma mais-valia do docente na interação pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011). Para Siedentop (1991), as informações enviadas através do feedback, visam a alteração da próxima resposta criada pelo aluno. Podemos afirmar, então, que o feedback resulta “de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal e informal, envolvendo não só análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 84). De acordo com os mesmos autores, a emissão de feedback envolve a fase de diagnóstico (identificar o erro do aluno) e a fase de prescrição (informação emitida para melhorar o desempenho do aluno/atleta).

No meu percurso enquanto professor-estagiário pude perceber que a correção é tão ou mais importante que o exercício que escolhemos. Consegui, verdadeiramente, entender que o mesmo exercício dado por dois professores diferentes terão respostas diferentes por parte dos alunos sendo o feedback

um fator-chave para esta diferença de respostas. Há várias determinantes que explicam o sucesso ou insucesso da correção perante o aluno. Primeiramente, o conteúdo informativo que nos focamos. Dentro do conteúdo informativo do feedback, existe o conhecimento da performance (centrado na execução dos movimentos – Processo) e o conhecimento do resultado (relativo ao resultado pretendido) (Fishman & Tobey, 1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2011). Ao longo de todo o ano, preocupei-me, essencialmente com o processo. Por várias vezes, explicava à minha turma que era normal não existir eficácia nas primeiras repetições.

“Procuro dizer que o que para mim é a diferença entre erro e falha (erro é quando tomamos uma decisão má e não somos bem-sucedidos, enquanto que, uma falha acontece quando a decisão é acertada mas, por algum motivo de carácter técnico, não conseguimos ser bem-sucedidos).”

Badminton – Reflexão da aula 5 – 9 de fevereiro de 2018

Durante a grande maioria das Unidades Didáticas, procurei utilizar o feedback individual por este garantir a individualização das correções necessárias (Rink, 2014). Todavia, não deixava de parte os feedbacks de grupo pois, de acordo com Rosado e Mesquita (2011, p. 90) “os feedbacks dirigidos ao grupo constituem, também, uma forma de modelação de comportamentos, isto é, de utilizar o comportamento do indivíduo como exemplo para outros imitarem”. Ocasionalmente, quando observava que um conjunto de alunos não estava a realizar a habilidade motora de acordo com as componentes críticas pretendidas, parava a aula e corrigia.

“Sempre que não acontecia esta abordagem enquanto organização ofensiva, eu parava a aula e corrigia os alunos.”

Andebol – Reflexão da aula 2 – 16 de janeiro de 2018

As minhas principais dificuldades, durante o ano letivo, passaram pela conclusão do ciclo de feedback, a frequência de feedback e o diagnóstico do erro em determinadas Unidades Didáticas.

Segundo Piéron e Delmelle (1982, cit. por Rosado & Mesquita, 2011), o ciclo de feedback é composto por 5 fases:

1. Observação e identificação do erro na prestação;
2. Tomada de decisão entre emitir ou não feedback;
3. Feedback pedagógico informativo;
4. Observação das mudanças de comportamento motor;
5. Possível observação de uma tentativa de gesto para ocorrer novo feedback.

Por várias vezes, essencialmente durante a Unidade Didática de Basquetebol, tive dificuldade em fechar o ciclo de feedback. Acredito que esta situação surgiu devido à minha adaptação à docência. Como nunca tinha tido qualquer tipo de experiência com tantos alunos, procurava corrigir e estar atento a todos os alunos levando à lacuna de não concluir o ciclo.

Quando percebi que era impossível chegar a toda a turma ao mesmo tempo, comecei a concluir o ciclo de feedback. Todavia, sentia, por vezes, que estava a emitir excesso de feedback. De acordo com Rosado e Mesquita (2011, p. 90) “o feedback deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste”. Ao emitir demasiados feedbacks ao mesmo aluno, pude perceber que ele perdia a noção própria de movimento (feedback intrínseco). Hoje em dia, acredito que o aluno deverá experimentar e tentar realizar o movimento duas a três vezes após o feedback emitido pelo professor e, só após essa repetição, deverá ser emitida nova correção. Tal como refere Tertuliano et al., 2007, p. 241), “além da prática, na aquisição de habilidades motoras é fundamental a informação, seja esta advinda de fontes externas (feedback extrínseco) ou do próprio corpo (feedback intrínseco). Assim o feedback numa definição mais ampliada pode ser entendido como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor/instrutor/técnico ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras”.

A terceira dificuldade surgiu durante as primeiras aulas de Ginástica Acrobática por ser a modalidade à qual tinha uma relação mais distanciada e conseqüente conhecimento sobre a mesma. Desse modo, sentia dificuldade em observar e diagnosticar o erro dos alunos para, posteriormente, conseguir corrigi-los. “Uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os

agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). O conhecimento pedagógico do conteúdo trata-se da compreensão para ensinar um determinado tópico a um grupo de alunos num contexto específico (Metzler, 2000). Já Shulman (1987), estabelece sete categorias de base para o ensino sendo uma delas o conhecimento do conteúdo. Esta dificuldade teve de ser, rapidamente, ultrapassada pois, em momento algum, no início do ano letivo poderia deixar que a turma me visse como um professor incompetente e que não sabe aquilo que ensina. A presença de atletas federadas em Ginástica Acrobática, aliada ao conhecimento da modalidade por parte do Professor Cooperante e à minha vontade de aprender e transmitir aprendizagens à turma, foram essenciais para que procurasse saber mais sobre aquilo que estava a lecionar. Nos Jogos Desportivos Coletivos, não tive essa dificuldade devido ao meu contacto permanente com estas modalidades enquanto aficionado pelas modalidades lecionadas. Para Graça (1997), o conhecimento do conteúdo nos Jogos Desportivos Coletivos tem recebido atenção especial na área da Educação Física.

Uma outra dificuldade que surgia enquanto treinador, mas que, como professor nunca senti contrariedade, era a constante emissão de feedbacks negativos. Como treinador, apenas via os aspetos negativos da ação das minhas atletas e, sem me aperceber de tal, a equipa tinha menos rendimento pois não tinham consciência do que faziam de positivo dentro do terreno de jogo. Na escola, como a turma não tinha a mesma motivação para a prática que as atletas do desporto federado, preocupei-me em dar reforço positivo aos meus alunos para que se mantivessem motivados dentro da tarefa.

“Fui ter com ela e expliquei que até tinha tido um bom comportamento ao criar linha de passe, mas que poderia ter passado para a colega que estava desmarcada. Por fim, disse-lhe que ela costuma tomar boas decisões e que estou muito contente com o desempenho dela. A atitude desta aluna, no que restou da aula foi de muito empenho e dedicação fazendo o que era pedido por mim com decisões muito acertadas.”

Basquetebol – Reflexão da aula 4 – 26 de setembro de 2017

Durante o ano utilizei, várias vezes, os feedbacks prescritivos e descritivos para que a turma conseguisse receber e assimilar a informação transmitida sobre o conteúdo (Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, foi necessário ir conhecendo a turma e o nível de cada um dos meus alunos para que conseguisse ser mais eficaz na mensagem que pretendia passar. O conhecimento dos alunos é, também fundamental para a eficácia do feedback. É outra das sete categorias definidas por Shulman (1987) e também está presente na estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo definido por Grossman (1990). Para este autor, o conhecimento dos alunos relaciona-se com o dever de os docentes terem noção das características dos seus alunos sobre a matéria que pretende ensinar antecipando, desse modo, possíveis dúvidas sobre o tema.

“Feedbacks como «empurra o peito para fora e puxa a bacia para trás» são demasiado complexos para o nível de noção de corpo que estes alunos têm.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 1 – 10 de outubro de 2017

Nas minhas aulas, o feedback, tinha como objetivo principal informar os meus alunos e questioná-los sobre o seu movimento. Era minha intenção, que os meus alunos percebessem o erro cometido e a complexidade patente na realização das tarefas centrando-me sempre no processo e não no produto final. Assim, e após a turma centrar-se no processo, ao invés do produto, as aprendizagens surgiram e a turma ficou mais competente nos conteúdos abordados. “O feedback pedagógico integra-se no conjunto de medidas de instrução de apoio à construção da aprendizagem em direção à realização autónoma” (Graça & Mesquita, 2006, p. 215).

4.1.10. Trabalho de equipa

Desde o primeiro dia de estágio que o meu objetivo se centrava no ato de conceder o maior espaço possível aos meus alunos, de modo a que se tornassem autónomos. Durante as aulas do primeiro ano de mestrado, pude perceber que modelos de ensino como o Modelo de Educação Desportiva (MED) eram válidos no que concerne à autonomia na sala de aula, contudo, e perante a falta de experiência associada a um recém professor-estagiário, não tinha competência para implementar este tipo de modelo numa turma que não

conhecia, nem tinha qualquer tipo de noção sobre esta metodologia de lecionação. Tornava-se, por isso, improvável o sucesso do processo ensino-aprendizagem com a utilização de modelos que visam a autonomia em alunos que nunca tiveram qualquer tipo de contacto com os mesmos, numa turma nova, em que a maior parte dos alunos ainda não se conhecia nem tinha estabelecido relações sociais. Assim, durante a Unidade Didática de Basquetebol (a primeira modalidade abordada neste ano letivo) utilizei, preferencialmente, o Modelo de Instrução Direta (MID).

O MID tem sido o modelo mais utilizado pelos professores (Siedentop, 1994) e caracteriza-se por:

1. Evidenciar eficácia no ensino de habilidades em ambientes com baixa interferência contextual;
2. Centra o docente na tomada de decisão do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011);
3. Domínio da monitorização e controlo estreito das atividades dos alunos, de modo a obter máxima eficácia.

Importa também referir que, devido às suas características autocráticas, este modelo concede ao aluno um papel passivo, conhecido pela réplica dos saberes transmitidos pelo docente.

Entre os altos e baixos, sucessos, falhas, constantes reflexões e consequentes alterações às estratégias de ensino, a Unidade Temática de Basquetebol serviu para me sentir à-vontade comigo mesmo enquanto docente, assim como, à-vontade com a minha turma criando um clima positivo dentro da aula e mostrando aos alunos que poderiam confiar em mim para guiá-los na aprendizagem da Educação Física. Ainda assim, o desejo mantinha-se: Proporcionar o máximo de autonomia aos meus alunos com o intuito de tornar a aprendizagem mais rica. Tentei sempre ter, como base, uma Educação Física humanista onde visava facilitar a aprendizagem dos alunos, fazendo-os crescer através das experiências em vez de ser um prescritor e diretor dessas mesmas experiências (Siedentop, 1980).

Em Ginástica Acrobática, devido à sua particularidade, pude começar a trabalhar com outro tipo de modelo de ensino. O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Optei por não utilizar apenas o MID pelo contexto em que lecionava as aulas e pela forma como desenhei a Unidade Didática. Em grupo fixos, de 5 a 6 elementos, os alunos trabalharam em conjunto durante todas as aulas da modalidade e criaram uma coreografia que era composta por elementos obrigatórios (de pares e trios), juntamente com elementos de ligação e figuras facultativas. Desenvolvido por Johnson e Johnson (1975), o MAC cresceu com a necessidade de os alunos precisarem de trabalhar em conjunto para alcançarem os objetivos estabelecidos (Rink, 2014). Na opinião de Metzler (2011), o MAC não é totalmente um modelo de ensino, contudo, apresenta várias estratégias e caracteriza-se por juntar alunos em várias equipas durante o ensino de determinada modalidade, funcionando como um desporto formal, onde os elementos do grupo trabalhar, em equipa, para conquistar os seus objetivos. Durante a leção desta Unidade Didática, certifiquei-me que os grupos de trabalho eram heterogéneos entre si, no que concerne à capacidade motora dos alunos. De acordo com Metzler (2011), o docente deverá ter em conta, na criação dos grupos, a criatividade e desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, porém, como Ginástica Acrobática foi lecionado no 1º período, não tinha a completa noção do desenvolvimento cognitivo de todos os 30 alunos.

Com o decorrer das aulas, começava a perceber que era mais produtivo para a turma utilizar modelos centrados no aluno, porém, isso traduzia-se em exercícios diferentes para os vários grupos durante a mesma aula e a necessidade de saber o estado de evolução de cada uma das equipas. Entendia o porquê do MID ser o modelo mais utilizado pelos professores e treinadores e a não utilização de modelos centrados no aluno.

“Começo agora a perceber que o ensino centrado no aluno é realmente mais difícil dentro da aula, pois obriga o professor a estar por dentro da evolução de cada grupo e a confrontar diferentes ritmos de aprendizagem.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 5 – 3 de novembro de 2017

O sorriso nos lábios, alicerçado ao desenvolvimento motor e incremento das relações sociais dentro da turma não deixaram qualquer tipo de dúvida. A Unidade Didática de Ginástica Acrobática foi um sucesso. Os alunos gostavam de trabalhar em equipa e sentiam essa necessidade. O contraste era evidente quando, na mesma semana, uma das aulas era de Basquetebol e a restante de Ginástica Acrobática. O rendimento dos alunos era superior em Ginástica e, claramente, não se tratava de uma questão de gosto pela modalidade porque 8 alunos da turma consideravam que a Ginástica era a modalidade que menos gostavam.

Com o final do 1º período a terminar, senti a necessidade de conceder ainda mais autonomia aos meus alunos. Badminton apresentava-se como a modalidade ideal para começar a designar capitães de equipa e utilizar um modelo de ensino com algumas bases do Modelo de Educação Desportiva (MED). É preciso “que o professor tenha presente a agenda dos alunos de procura de diversão, convívio e catarse do *stress* escolar e a consiga canalizar ou compatibilizar com o vector instrucional” (Mesquita & Graça, 2011, p. 45).

“Numa próxima Unidade Didática, poderei utilizar o MED para testar um tipo de liderança mais liberal. Enquanto a autoconfiança e segurança não estiverem a 100%, poderei apenas dar uma ou outra função de liderança a alguns alunos no decorrer de alguns exercícios.”

Basquetebol – Reflexão da aula 4 – 26 de setembro de 2017

“Vou tentar criar equipas desde o início da Unidade, de maneira a que formem um vínculo afetivo com os seus colegas de equipa durante toda a lecionação da modalidade.”

Basquetebol – Reflexão da aula 10 – 21 de novembro de 2017

“Acredito que Badminton vai ser a modalidade perfeita para fomentar esse espírito dentro da turma. Através de competições entre equipas, os melhores alunos vão querer ajudar os seus parceiros de modo a que ambos possam ser beneficiados com a evolução.”

Basquetebol – Reflexão da aula 12 – 12 de dezembro de 2017

No 2º período trabalhei de duas formas distintas nas modalidades de Badminton e Andebol. Em Badminton formei 4 equipas, cada uma com um capitão e sub-capitão e todos os alunos exercitavam dentro da sua própria equipa, tendo os capitães liberdade para corrigir os seus colegas. Numa primeira fase, os capitães apenas tinham a função de emitir *feedback* aos seus pares e, no final da aula, nomear os alunos que iriam representar a equipa em jogos inter-equipas. Como, normalmente, na lecionação das aulas de Badminton tínhamos, ao nosso dispor, um terço do espaço interior, era necessário que os alunos jogassem em equipas. Assim, os capitães nomeavam dois alunos por campo que jogavam em situação de 1x1 contra os alunos já outra equipa até aos 3 pontos. Quando o jogo acabasse, entravam os dois elementos que estavam de fora (um de cada equipa) e jogavam entre si.

“Apercebi-me de que os capitães querem mesmo ganhar e que a sua equipa seja a melhor!”

Badminton – Reflexão da aula 2 – 12 de janeiro de 2018

Para a implementação deste tipo de estratégia houve a necessidade de criar condições aos capitães para corrigirem os seus colegas. Primeiramente, procurei escolher capitães que tivessem competência para jogar Badminton. A Avaliação Diagnóstica serviu, sobretudo, para tentar perceber quem poderia ser capitão de equipa. Uma má escolha dos capitães poderia, desde logo, dificultar o sucesso da Unidade Didática. Seguidamente, senti que era necessário dotar os capitães de capacidade de observação e correção. Eles precisavam de perceber como se realizava cada um dos gestos técnicos e corrigi-los.

“Os capitães eram capazes de identificar os erros dos seus parceiros, porém, não eram capazes de identificar a origem do problema.”

Badminton – Reflexão da aula 7 – 23 de fevereiro de 2018

Desse modo, ao longo das primeiras aulas, acompanhei de perto os capitães para que comesçassem a sentir-se à-vontade dentro da modalidade e aprendessem a ensinar aos seus pares as habilidades motoras abordadas. A primeira sensação que tive perante a utilização de modelos com capitães de

equipa foi que, quando a turma não está familiarizada com modelos de ensino que promovem a autonomia, há dificuldade de adaptação ao modelo, isto é, numa primeira fase, como os capitães ainda não sabem o que devem fazer e como o professor está focado em ensinar a ensinar, os restantes alunos não conseguem aprender ao ritmo que aprenderiam num modelo centrado no professor. Porém, quando os capitães começam a ter noções de “como ensinar”, tudo fica facilitado e a aprendizagem começa a fluir pois é como se existissem vários professores dentro da turma e há maior acompanhamento entre professor e aluno. Por outras palavras, podemos afirmar que o rácio professor-aluno fica em 1 professor para 5 alunos ao invés do modelo centrado no docente que era de 1 professor para 30 alunos.

No concerne aos aspetos psicossociais, o clima positivo na aula de Educação Física melhorou, comecei a ter uma relação mais próxima com os alunos, os capitães sentiam-se à-vontade para corrigir os seus colegas e houve alguma transferência da solidariedade para fora do contexto de aula.

“Ao contrário de Andebol, que tenho de estar sempre a gritar para que os alunos não sejam displicentes e se mantenham ativos à intensidade que pretendo, no Badminton posso estar bem mais relaxado e calmo pois sei que os alunos estão a dar o máximo de si em cada ponto.”

Badminton – Reflexão da aula 4 – 2 de fevereiro de 2018

“Ao longo destas 8 aulas, vi alunos a trabalharem a solidariedade e o trabalho em equipa numa modalidade definida como Desporto Individual.”

Badminton – Reflexão da aula 8 – 2 de março de 2018

Em Andebol, optei por outra estratégia. Procurei trabalhar por níveis ao mesmo tempo que utilização o *Teaching Games for Understanding* (TGFU). O TGFU “propõe uma porta de entrada diferente da tradicional via da técnica, a porta da compreensão do jogo, da apreciação dos elementos que fazem dele o jogo que é, da consciência tática do objetivo do jogo e das grandes tarefas para o alcançar.” (Mesquita & Graça, 2006, pp. 272). Este modelo dá relevância ao praticante no processo de aprendizagem e valoriza os processos cognitivos, de percepção e tomada de decisão. Desde muito cedo os alunos, através de

estratégias como o questionamento, foram incentivados a compreender o jogo a nível tático. Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 109), “o questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal, para o crescimento do grupo de trabalho, na medida em que lhes permite problematizar as situações e os contextos, orientar-se por objetivos, implicar-se do ponto de vista cognitivo e afetivo nas aprendizagens”. Creio que este modelo de ensino é importantíssimo no que concerne à aula de Educação Física. O número de aulas disponíveis para a leção de cada modalidade é, geralmente, muito reduzido. Torna-se, assim, relevante, criar condições para que o aluno compreenda o jogo, ao invés de trabalhar, apenas, aspetos técnicos. Ao compreender o jogo, o aluno irá sentir a necessidade de aprimorar a técnica, caso contrário, não será tão eficaz na execução de determinada habilidade motora. Com o TGFU, a turma conseguiu entender como se jogava e, ao aperceber-se de determinada dificuldade tática, recorreu-se da boa execução técnica para ultrapassá-la.

Dentro da leção da modalidade de Andebol, conseguiu-se ver alguns efeitos do trabalho de equipa. Embora nesta modalidade não existissem equipas fixas, os alunos já se sentiam à-vontade para corrigir-se mutuamente e desenvolver a sua aprendizagem na modalidade.

“Pude observar, durante a situação de jogo, alguns alunos a corrigirem-se mutuamente. Feedbacks como «Eu vou atacar o seu adversário para depois te soltar a bola» ou «Remata para os cantos da baliza» levam-me a pensar que este trabalho está a ter resultados e que, nesta modalidade, também poderia ter utilizado o trabalho por grupos.”

Andebol – Reflexão da aula 6 – 20 de fevereiro de 2018

Com a introdução do trabalho de equipa a ser feita de modo gradual, era altura de dar o próximo passo em direção à autonomia do aluno. No final do 2º período tive a oportunidade de entrevistar os meus alunos visando a realização do estudo do ponto 5 deste Relatório de Estágio. Com essa entrevista, pude perceber que os alunos tinham gostado da estratégia dos capitães, contudo,

nem toda a gente se adequava para capitã e a turma preferia que houvesse menos equipas. Dessa forma, criámos 2 clubes com 2 capitães cada equipa e, durante a modalidade de Futsal, os capitães tiveram mais autonomia do que em Badminton. A escolha dos capitães surgiu por consenso da turma durante as entrevistas. Na opinião de Bento (2003), ao falar de educação importa referir que a formação do homem enquanto pessoa e sujeito encontra-se na base dos seus alicerces. A construção de uma autonomia estável e firme está também comportada nesses fundamentos. De acordo com Pereira (2009), o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem sendo o foco colocado na necessidade de oferecer espaço ao praticante favorecendo a sua autonomia. Enquanto os alunos crescem no conhecimento das habilidades, também devem ser direcionados para o crescimento enquanto pessoas (Heitmann & Kneer, 1976). Assim, em Futsal, procurei utilizar um modelo híbrido entre o MED e o TFGU. De acordo com Aleixo et al. (2012), os modelos híbridos têm diferentes valias e otimiza o processo de ensino-aprendizagem, assim como, a eficácia da mesma. O MED “foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar” (Siedentop, 1998, p. 18). Segundo o modelo, durante a época desportiva, os alunos, para além de jogar, desempenham papéis de árbitros, treinadores, capitães, entre outros (Pereira et al., 2013).

Logo nas primeiras aulas, concedi aos capitães liberdade para planearem o aquecimento. Desse modo, assim que começava a aula, os alunos juntavam-se aos elementos da sua equipa e o capitão orientava a ativação geral. De acordo com as necessidades de cada equipa, os capitães optaram, por vezes, por circuitos mais técnicos com o intuito de trabalhar o controlo e condução de bola mostrando que conheciam as debilidades técnicas da sua equipa e competência para fazê-los evoluir.

“Logo no aquecimento, foi dada a liberdade para os capitães criarem os seus próprios exercícios. Os alunos, corresponderam às expectativas e criaram dois exercícios completamente diferentes para as equipas.”

Futsal – Reflexão da aula 2 – 17 de abril de 2018

Porém, a liberdade de planeamento e orientação de exercícios, levou a que estes alunos que nunca tiveram qualquer tipo de experiência na didática de Futsal tivessem dificuldade a formar equipas, organizar e operacionalizar o exercício previamente planeado.

“Embora pense que ambos os exercícios tenham sido um sucesso, sinto que demoraram demasiado tempo para organizar-se.”

Futsal – Reflexão da aula 2 – 17 de abril de 2018

Como a demora já referida era recorrente em todas as aulas, optei pela estratégia de criar um “castigo” para a equipa que demorasse a começar o exercício. Este castigo servia tanto para os capitães como para os restantes elementos da equipa que, por vezes, não respeitavam os seus pares como respeitam o professor.

“Sei que há pouca liderança na turma e que, sempre que organizo um exercício, os alunos demoram imenso tempo a criar as equipas e a estar, efetivamente, em tempo de empenho motor. De modo a tentar contrariar este tempo de transição de exercício, disse aos capitães que teriam de fazer push up’s caso o exercício não começasse dentro de 1 minuto. Acredito que esta estratégia teve um efeito muito positivo. Os capitães organizaram os seus colegas mais rapidamente do que na aula transata e o exercício desenrolou com normalidade.”

Futsal – Reflexão da aula 3 – 27 de abril de 2018

Todo o investimento na liberdade e autonomia dos capitães tornou a aprendizagem mais lenta, tal como já tinha acontecido em Badminton. Ao contrário da modalidade individual, no Futsal não consegui aprofundar tanto os conteúdos como desejada pela necessidade de aprofundar o trabalho de equipa.

“Todo este investimento, deixou de parte o aprofundamento de determinados conteúdos que tornariam o jogo de Futsal mais complexo e dinâmico.”

Futsal – Reflexão da aula 7 – 1 de junho de 2018

Ainda assim, é necessário perceber que este tipo de modelo, tornou os alunos mais empenhados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem,

diminuindo o número de alunos sentados por aula e o número de faltas. Notei maior empenho por parte da turma e alguns valores como solidariedade, respeito mútuo e humildade foram surgindo com o decorrer das aulas. A postura e carácter dos capitães foi fundamental para que tal acontecesse demonstrando sempre respeito pelos seus colegas e dando o exemplo na atenção e dedicação que concediam a cada aula.

“Pude observar a reação dos capitães quando estavam a perder o jogo. Ao invés de incentivarem ao individualismo e à busca pela vitória “a qualquer custo”, repreenderam os alunos que procuravam o golo sozinhos e que tentavam fintar todos os adversários (mesmo quando tinham um colega em melhor posição para marcar golo) e foram em busca do envolvimento de todos os seus colegas de equipa.”

Futsal – Reflexão da aula 2 – 17 de abril de 2018

Devido ao mérito e busca pela autonomia demonstrada enquanto capitães, nas últimas aulas dei liberdade para que fizessem a gestão dos exercícios. Deixei que o aquecimento se prolongasse durante mais tempo ao aperceber-me que estavam a introduzir novos exercícios com conteúdos importantes para a sua equipa e, numa das últimas aulas da modalidade, juntei os 4 capitães e disse que eram eles a lecionar o próximo exercício. Assim, expliquei o que queria que a turma fizesse e os capitães orientaram a situação de superioridade numérica com finalização.

“Deixei que o exercício se prolongasse durante mais algum tempo até porque percebi que os capitães estavam a preparar-se para trocá-lo de exercício optando, desta vez, por uma situação de finalização de modo a trabalhar o remate. Preferi perder algum tempo de aula e permitir que estes alunos tivessem liberdade para continuar a “liderar” a aula do que manter o que tinha planeado e seguir para a situação de 3x3 com apoios. Penso que esta decisão irá trazer maior à-vontade para os capitães de equipa.”

Futsal – Reflexão da aula 4 – 8 de maio de 2018

“Ainda durante o primeiro exercício chamei-os à parte e expliquei como queria que fosse feito o exercício e que, às 12:05, teriam de reunir o seu grupo e fazer a transição do primeiro para o segundo exercício. Fi-lo porque acredito que os capitães merecem ter mais autonomia do que planear aquecimentos e formar equipas. Sinto que já são

capazes de comandar os seus pares em mais funções na aula de Educação Física. Contudo, nem sempre foi assim. A liberdade e a autonomia foram conquistadas, pouco a pouco, por parte destes 4 alunos.”

Futsal – Reflexão da aula 6 – 29 de maio de 2018

No que concerne à opinião dos alunos da turma, pude perceber, aquando da segunda entrevista que este tipo de modelo de ensino tornou-os, também, capazes de corrigir os seus colegas. Houve transferência para as outras disciplinas e para a vida quotidiana destes alunos. Entendi que um aluno com facilidade em determinada modalidade sentia-se à-vontade para pedir ajuda aos seus pares nas disciplinas que tem mais dificuldade.

“A sensação de corrigir um colega é especial porque, em primeiro lugar, sinto-me competente pelo professor ter confiança nas minhas capacidades e, em segundo lugar, por estar a ajudar alguém que precisa de ajuda”.

Bianca– Segunda entrevista

No que diz respeito à modalidade de Voleibol, não consegui implementar o trabalho por equipas fixas durante a lecionação desta Unidade Didática. Tal aconteceu devido à fraca qualidade tático-técnica dos alunos, assim como, do seu pouco conhecimento do jogo. Contudo, verifiquei que a turma aplicou os valores transmitidos ao longo da Unidade Temática de Futsal e houve muita entreajuda por parte dos alunos. Em alguns grupos de trabalho, quando o grupo percebia que determinado elemento tinha dificuldade em executar uma ação, parava o exercício e trabalhava de modo analítico para ajudar o seu colega a ultrapassar as suas limitações.

O Desporto, como pilar da Educação Física, constitui-se como um domínio de importância educativa devido ao seu contributo para o desenvolvimento físico, pessoal e social do adolescente (Taggart, 1988). Depois da minha experiência enquanto professor-estagiário, consigo afirmar que é possível mudar mentalidades no que concerne à motivação para a prática desportiva em geral e para a Educação Física em particular. É necessário sair da zona de conforto do docente e aplicar modelos que sejam motivadores e que impliquem o envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem. Com o aluno a

sentir-se para ativa da aula de Educação Física, irá sentir-se integrado na disciplina e gostará mais de praticá-la. Desse modo, o sucesso da aprendizagem incrementará, o professor será reconhecido como competente e os alunos sentir-se-ão felizes dentro do pavilhão. Acredito que para um recém professor-estagiário seja complicado acreditar que este tipo de estratégias funcione numa turma real, eu também assim o julgava. Contudo, pouco a pouco, dia a dia, aula a aula, é possível tornar estes adolescentes em seres mais autónomos e tornar a educação num processo mais individual e próximo de quem deve estar no centro de todo o processo, o aluno.

“Os alunos sabem que, com este modelo de ensino, têm voz ativa nas aulas de Educação Física. A aula de Educação Física tem momentos que são planeados, organizados, realizados e avaliados por eles e para eles. Os alunos são o centro do processo de aprendizagem nestas aulas e tal traduziu-se no número de alunos a realizar aula durante esta Unidade Didática. Enquanto no 1º e 2º período havia muita gente sentada, neste 3º período foram raras as aulas em que tive mais do que 2 pessoas sentadas. Claro que o ideal seria não ter ninguém sentado e estarem todos os alunos envolvidos na aula, contudo, penso ser necessário mais do que 2 meses de trabalho para ter resultado tão significativos com a turma.”

Futsal – Reflexão da aula 8 – 5 de maio de 2018

4.1.11. Refletir para melhorar a lecionação

“O professor investigador tem de ser um professor reflexivo” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7). Durante o ano letivo pude perceber a importância da reflexão para melhorarmos o processo de ensino-aprendizagem. Como refere Alarcão (1996b, p. 175) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”.

Pensar na causa e modo de resolver dos problemas apresentados ao longo do ano letivo, fez-me compreender os meus erros e sucessos, nas minhas lacunas e qualidades enquanto professor de Educação Física. Questionar a minha metodologia de ensino, aceitar a crítica construtiva por parte dos outros docentes e debater sobre o ensino da disciplina são, a meu ver, pontos chave para que consigamos ser melhores docentes e, desse modo, proporcionar

melhor qualidade de ensino para os nossos alunos. Tal como afirma Queirós (2012, p. 60) “cada profissional tem responsabilidades individuais e sociais, uma vez que as suas ações envolvem pessoas que delas beneficiam”.

De acordo com Schön (1992, cit. por Alarcão, 1996a, pp. 16-17), existem três tipos de reflexão:

1. Reflexão na ação: surge durante o momento da prática;
2. Reflexão sobre a ação: ocorre depois da prática;
3. Reflexão sobre a reflexão na ação: olhar, posteriormente, para o momento da prática e refletir sobre o mesmo.

No decorrer deste ano letivo, senti mais dificuldades na “reflexão na ação” devido à necessidade de adaptação ao contexto de aula. A meu ver, a experiência dentro do processo de ensino-aprendizagem ajuda ao professor conseguir interpretar, durante o momento da aula, o que está a acontecer no exercício e perceber, da melhor maneira, o modo mais eficaz de intervir para que a aprendizagem ocorra. Quanto a mim, além do acumular de experiência que tive a oportunidade de adquirir ao longo do ano letivo, foram as aulas observadas que me ajudaram a melhorar a reflexão da ação. Ao observar as aulas do meu colega de Núcleo de Estágio, assim como, do Professor Cooperante, conseguia pensar no que eu faria se estivesse no lugar deles. Desta maneira, sem qualquer tipo de preocupação com a gestão do comportamento dos alunos e com a gestão da própria aula, conseguia, de forma livre e aberta, refletir sobre o ensino da Educação Física. Através da observação e reflexão destas aulas, consegui melhor o meu processo de ensino e tornar-me melhor professor.

“Deveria ter sido eu a criar os grupos? Separar os rapazes e misturá-los com as raparigas teria sido uma boa ideia? Misturar os melhores alunos com os piores iria aumentar ou diminuir a qualidade global da aula? Todas estas dúvidas começaram a surgir na minha cabeça após esta desorganização momentânea.”

Basquetebol – Reflexão da aula 3 – 22 de setembro de 2017

Assim como eu observava as aulas destes dois intervenientes no meu desenvolvimento, eles também observavam e analisavam as minhas aulas,

criticando, sempre de modo construtivo, o modo como eu encarava e resolvia os problemas que surgiam ao longo das sessões. Este tipo de crítica, debate e reflexão conjunta, ajudou-me a melhorar a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Na opinião de Oliveira e Serrazina (2002, p. 7), “os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, mas também melhoram o ensino”.

Outro aspeto fundamental que pude aprender durante o ano de estágio, foi a necessidade de refletir sobre o sucesso. Entender o motivo de determinado exercício ter corrido bem é fundamental para que o mesmo se volte a repetir. Um professor reflexivo consegue compreender a causa da aprendizagem e melhorar, caso seja necessário, a metodologia aplicada para que a mesma surja novamente noutras aulas. Por várias vezes, consegui, antecipar alguns problemas que poderiam surgir em Unidades Didáticas diferentes, através da leitura das reflexões efetuadas em cada aula. Sem dúvida que este processo reflexivo é um elemento fundamental de aprendizagem do professor (Oliveira & Serrazina, 2002).

“Acredito que a utilização de um cronograma de tarefas foi um fator importante para o sucesso desta Unidade Didática pois, para além de colocar alguma pressão nos alunos para a criação de um esquema complexo na sua conceção e bem executado na prática, traz, para o professor, uma margem de negociação com a turma que permite ganhar algum respeito para consigo quando bem utilizada.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 6 – 7 de novembro de 2017

“Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo, continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa” (Alarcão, 1996b, p. 186).

4.1.12. O 6º ano – Um mundo à parte

Aquando do conhecimento que teria de lecionar algumas aulas a uma turma partilhada fiquei apreensivo. Como nunca trabalhei, diretamente, com crianças pré-púberes não tinha a noção de qual a postura a adotar perante os mesmos.

Felizmente, a leção destas aulas foi em conjunto com o meu colega de núcleo de estágio, o que facilitou todo este processo.

A leção a esta turma, consistia em 4 aulas de 100 minutos divididas em duas Unidades Didáticas: Ginástica e Andebol. Primeiramente, tivemos a oportunidade de observar 2 aulas com o professor titular pela disciplina de Educação Física no 2º ciclo e constatámos mau comportamento na maioria dos alunos. Acreditámos que este comportamento estava relacionado com os tempos de espera e filas criadas.

“Antes de nos iniciarmos na leção à turma de 6º ano observamos algumas aulas do professor responsável pela turma. Pela observação dessas aulas concluímos que os alunos têm tendência para o mau comportamento quando se encontram em longos períodos de espera ou sem a supervisão do professor.”

Ginástica – Reflexão da aula 1 – 15 de novembro de 2017

Deste modo, no planeamento da primeira aula, procurámos proporcionar uma aula dinâmica, divertida e rica em aprendizagens para os alunos. Assim, criámos um circuito psicomotor como aquecimento, ao invés do tradicional aquecimento por vagas que esta turma estava habituada a fazer. Contudo, deparámo-nos com o maior problema logo que começámos a montar o material para a aula: tínhamos tirado todos os colchões e material disponível na arrecadação só para a nossa aula. Por coincidência, nesse dia era greve dos professores e o pavilhão grande estava livre. Caso contrário, seria inconcebível aplicar o plano de aula.

“Embora concordemos com a utilização de vários materiais, estamos cientes de que essa seria uma situação difícil de agilizar caso dessemos a aula sozinhos.”

Ginástica – Reflexão da aula 1 – 15 de novembro de 2017

Durante a aula, abordámos a ginástica de aparelhos e ginástica de solo. Na parte dos saltos no minitrampolim e bock, dividimos a turma em dois grupos e cada grupo ficou com um professor, com o intuito de criar o mínimo tempo de espera e para que os alunos não tivessem comportamentos incorretos, como por exemplo, ultrapassar os colegas nas filas de espera, pontapear, empurrar ou subir colchões.

Mesmo com esta divisão, a tentativa de ter os alunos controlados enquanto os outros trabalhavam, foi impossível impedir que a turma estivesse bem-comportada. Ao pararmos o exercício para introduzir algumas variantes de saltos no minitrampolim, os alunos começaram a correr e a saltar para os colchões sem que fosse dada ordem para tal. Este tipo de comportamentos poderia ter sido evitado ao colocar o minitrampolim numa posição que impedisse o salto ou se colocássemos os alunos sentados durante o momento de instrução.

“Quando não estivermos a dar ajuda nos colchões por estarmos a instruir algum novo salto, temos de salvaguardar a segurança dos alunos ao colocarmos o minitrampolim numa posição em que não seja possível saltar. Admitimos que não tínhamos noção deste tipo de estratégias pois, na nossa turma residente, nunca foi necessário utilizá-las devido à maturidade dos alunos.”

Ginástica – Reflexão da aula 1 – 15 de novembro de 2017

As principais diferenças entre a turma residente e a turma partilhada começavam a fazer-se sentir. Com o 2º ciclo é preciso ter muito cuidado com a organização e planeamento dos tempos de espera e com os comportamentos fora do contexto de aula. Depois desta experiência, sinto que, em alguns casos, a aprendizagem e lecionação dos conteúdos ficam de parte para que a turma se mantenha organizada. Em modalidades como Ginástica, em que a segurança é um elemento prioritário pois há maior propensão de lesão, o professor tem de arranjar estratégias, como por exemplo, colocar os alunos sentados em fila, não tendo oportunidade de se exercitarem e, conseqüentemente, adquirirem conhecimentos. Ainda assim, é preferível este tipo de estratégias a ter todos os alunos a correr pelo campo e a saltar nos minitrampolins sem qualquer tipo de supervisão. É, sem dúvida, uma tarefa muito árdua ter apenas um professor a lecionar para 30 alunos de 11 anos.

“No estado de agitação em que se encontravam os alunos, torna-se muito complicado preocuparmo-nos com a sua aprendizagem. Com um comportamento tão incorreto, a nossa principal preocupação passa a ser o controlo disciplinar da turma em detrimento da aprendizagem dos alunos.”

Ginástica – Reflexão da aula 2 – 22 de novembro de 2017

Na segunda aula, optámos por colocar alguns alunos de castigo. Na nossa opinião, não fazia sentido estarmos mais preocupados com os alunos malcomportados do que com quem realmente queria aprender. Esta estratégia servia, também, como exemplo para os alunos que estavam a começar a desafiar-nos com alguns comportamentos incorretos. Ao contrário da primeira aula, em que os alunos ainda se preocuparam em ouvir aquilo que dizíamos e tentávamos ensinar, nesta segunda aula, já não estiveram tão atentos e predispostos para aprender. Terminei a Unidade Didática de Ginástica com a ideia de que é mesmo muito difícil ensinar esta modalidade em faixas etárias tão novas em contexto escolar.

Já na modalidade de Andebol, a facilidade de lecionação e abordagem dos conteúdos foi facilitada. A nossa metodologia de ensino foi completamente divergente em relação ao que os alunos estavam habituados. Assim, enquanto, com o professor titular os alunos estavam habituados a filas de espera, passe frente a frente e pouca oportunidade de jogo, connosco, os alunos tiveram oportunidade de jogar e adquirir conteúdos táticos. Toda a nossa abordagem nesta Unidade Didática foi dedicada ao jogo e a situações de jogo reduzido (3x3, 2x2 + apoios, etc.). Creio que foi a melhor forma de manter os alunos empenhados na tarefa e conseguir tocar muitas vezes na bola. Sem filas de espera e com muito espaço entre os campos para não permitir conversa e brincadeira, conseguimos que os alunos adquirissem noções básicas de jogo, como a ocupação racional de espaço e a introdução às progressões sucessivas.

“Preferimos uma progressão pedagógica mais orientada para a tática do que para a técnica. Acreditamos que para que os alunos compreendam e disfrutem do jogo têm de o conseguir jogar e isso implica ter algumas noções táticas básicas, algumas delas comuns e úteis para outros desportos coletivos.”

Andebol – Reflexão da Aula 3 – 29 de novembro de 2017

A diferença de comportamento dos alunos foi completamente diferente entre Unidades Didáticas. Nesta modalidade, devido ao espaço e facilidade de ter vários alunos em ação, já não existe a excessiva preocupação com os alunos

que estão sentados ou em filas de espera. Acredito, também, que o nosso à-vontade para lecionar modalidades coletivas, em comparação com modalidades técnicas e individuais como a Ginástica, levou a que a o envolvimento e aprendizagem dos alunos fosse superior.

O horário da aula também é muito importante no que concerne às aulas de Educação Física nesta faixa etária. Através da observação de várias turmas de 6º e 7º ano, pude constatar que, quando a aula de Educação Física é lecionada no primeiro tempo da manhã (8h20), os alunos comportam-se melhor do que quando é lecionada no último tempo da manhã (12h30) ou durante a tarde. Senti que a paciência e predisposição para a prática diminui ao longo do dia e isso influencia, diretamente, o bom funcionamento da aula de Educação Física.

Lecionar ao 6º ano foi uma experiência completamente diferente do que passei ao longo de todo este ano de estágio e foi, sem dúvida, extremamente enriquecedor para o meu percurso enquanto docente e treinador. Devido a esta experiência, tive mais cuidado com o planeamento das aulas e com as mais ínfimas variantes que poderão acontecer, tanto na aula de Educação Física, como no treino de Desporto Escolar ou mesmo no Desporto Federado.

“Precisamos planejar ao mais ínfimo detalhe desde o sítio onde vamos estar aquando da instrução do exercício para que os alunos não estejam distraídos com o que se passa em redor, assim como, o local onde vamos realizar o exercício, de modo a que os grupos não estejam muito perto uns dos outros, nem perto de distrações e, conseqüentemente não chutem uma bola de outro grupo ou não subam a parede de escalada.”

Andebol – Reflexão da aula 4 – 6 de dezembro de 2017

4.1.13. Avaliação Diagnóstica

De acordo com Rosado e Colaço (2002, p.70) a avaliação diagnóstica “verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (...) e também se os alunos já têm conhecimento da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (...) são, na realidade, já dominadas pelos alunos”. Este tipo

de avaliação consiste, portanto, na recolha de informações para estabelecer prioridades no que concerne à atividade dos alunos, tendo como finalidade o seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2010).

A avaliação foi um processo que me deixou, logo no início do ano, muito apreensivo. Devido às experiências passadas nas Didáticas Específicas do 1º ano de Mestrado, pude perceber que tinha dificuldades no ato de avaliar e classificar as ações tático-técnicas dos alunos. Sendo a avaliação diagnóstica uma modalidade meramente qualitativa, não se destina à classificação dos alunos (Rosado & Colaço, 2002) facilitando, desse modo, a sua utilização. Porém, há aspetos comuns entre os vários géneros de avaliações, sendo os aspetos principais a grelha e parâmetros de avaliação. No começo do ano letivo, a minha grelha de avaliação diagnóstica era igual à grelha de avaliação sumativa. O principal objetivo desta estratégia centrava-se na verificação da evolução dos alunos ao longo das diversas Unidades Didáticas. Através de uma grelha com classificações de 0 a 3 valores, tentava identificar os conteúdos assimilados pelos alunos através da sua experiência na modalidade a ser lecionada.

Durante a Unidade Didática de Basquetebol, não houve qualquer problema com a grelha de observação pois tive ajuda do meu colega de estágio na aula de avaliação diagnóstica. Os problemas dessa aula foram típicos de uma aula de início de ano. Saber os nomes dos alunos de modo a organizá-los para recolher o máximo de informação possível, a falta de à-vontade com a turma e a pouca experiência no terreno enquanto docente foram os principais problemas que senti na primeira aula de avaliação diagnóstica. As dificuldades com a observação e registo surgiram nas Unidades Didáticas seguintes. Como a minha capacidade de observação ainda não estava devidamente treinada, os critérios definidos tornaram-se demasiado extensos e dificultaram a minha capacidade de avaliar.

No início do 2º período tudo mudou. Na primeira aula de Andebol estava a ter dificuldades na observação e registo dos conteúdos técnico-táticos. Acredito que a grelha fosse demasiado complexa para a minha capacidade de

observação e avaliação das habilidades motoras. Assim, após o primeiro exercício, troquei a grelha de registo por uma folha em branco. Nesse momento, a disponibilidade da minha observação tornou-se maior. Em vez de registar, individualmente o que os alunos conseguiam executar, retirava algumas notas gerais do que seria necessário trabalhar nas próximas aulas e, conseqüentemente, ajustar a minha Unidade Didática em função das tarefas que os alunos conseguiam, efetivamente, realizar com sucesso.

“Essa folha em branco será o meu instrumento de observação que, a partir de hoje, utilizarei em todas as minhas avaliações diagnósticas porque senti que a meia dúzia de apontamentos que tirei sobre a turma foram mais úteis do que as classificações de 1, 2 e 3 que estava a atribuir a cada um dos meus alunos nos vários conteúdos que pretendo abordar ao longo do período.”

Andebol – Reflexão da Aula 1 – 9 de janeiro de 2018

Com o abandono da “*checklist*” e adoção da folha em branco, a minha atenção ficou mais disponível para corrigir os alunos em determinados conteúdos que pretendia abordar nas aulas seguintes. Assim, mesmo durante esta aula, pude começar a lecionar algumas noções básicas de conteúdos que seriam trabalhados nas próximas aulas. Não gosto, nem me sinto confortável ao ver um aluno errar e não ser corrigido só para que existam apontamentos no momento de avaliação. O aluno está na aula para aprender, seja em que momento da Unidade de Didática for. Cabe ao professor ter o bom-senso de, ao identificar um erro do seu pupilo, corrigi-lo imediatamente mesmo que esteja num momento de avaliação. As Unidades Didáticas de Educação Física são demasiado curtas para perdermos momentos de aprendizagem.

Após esta experiência enquanto professor-estagiário também pude comprovar que a avaliação diagnóstica serve para ajustar todo o nosso planeamento para a Unidade Didática. Na elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento não tínhamos qualquer noção do que os alunos seriam capazes de realizar nas diversas modalidades. Embora acredite que exista algum transfere entre conteúdos de várias modalidades, não há uma certeza sobre o quão capaz é a turma de executar, com eficácia, as movimentações tático-técnicas, assim como, as mais variadas habilidades motoras indispensáveis à prática de uma

determinada modalidade. Deste modo, este tipo de avaliação servia para conseguirmos ajustar a Unidade Didática previamente criada, com a real capacidade dos alunos no terreno.

“A Avaliação Diagnóstica foi muito útil para repensar no planeamento e abordagem de conteúdos à minha turma. Assim, optei por introduzir a defesa alinhada (4:0), o ataque par/ímpar e a finta com bola de modo a que os alunos conseguissem, desde já, conseguir assimilar os principais conteúdos do jogo 5x5.”

Andebol – Reflexão da Aula 2 – 16 de janeiro de 2018

Percebi, com o decorrer do ano letivo, que não é necessário ser demasiado exaustivo no primeiro momento de avaliação. Em modalidades como Ginástica Acrobática, Badminton ou Voleibol, em que os alunos nunca abordaram ou que eu já tinha observado outras turmas do mesmo ano escolar a trabalhar, optei por começar a lecionação como se fosse a primeira vez que conhecessem a modalidade.

“Avaliação diagnóstica, será mesmo necessária em determinadas modalidades? Esta foi a principal dúvida com que fiquei no final da aula e que me levou a refletir sobre a importância deste primeiro momento de avaliação nas Unidades Didáticas.”

Andebol – Reflexão da Aula 1 – 9 de janeiro de 2018

Fi-lo porque senti que estas Unidades Didáticas eram muito curtas e que não havia a necessidade de dispensar uma aula inteira para este momento de observação. Mesmo nas restantes modalidades em que havia uma aula formal de avaliação diagnóstica, notei uma evolução em mim, enquanto professor-estagiário, ao começar a optar por mais tempo de jogo e menos exercícios analíticos. O motivo desta preferência foi o facto de perceber que, no final da Unidade Didática, queremos que os alunos consigam obter determinado nível de competências em contexto de jogo formal. Assim, não há melhor contexto para avaliá-los na primeira aula do que o jogo formal e algumas situações de jogo reduzido que servirão de comparação em futuras aulas.

“Lembro-me perfeitamente da aula de avaliação diagnóstica, cujo primeiro exercício da aula foi o jogo dos 10 passes. Nessa altura, os alunos não tinham noções de marcação defensiva, o que contribuía para que os atacantes estivessem espalhados

na zona exterior do terreno de jogo, enquanto os defensores aglomeravam-se no centro do terreno de jogo na tentativa de interceptar os passes bombeados da equipa atacante (...). Com a realização do jogo dos 10 passes na aula de hoje, verifiquei que já existe uma preocupação com a marcação individual, não deixando o atacante sem bola desmarcar-se com facilidade.”

Basquetebol - Reflexão da Aula 8 – 17 de outubro de 2017

Acredito, portanto, que a avaliação diagnóstica é um processo importante numa fase inicial da Unidade Didática. Contudo, ao longo do ano letivo, este processo pode ser mais curto e com situações baseadas em jogos formais e jogos reduzidos com o intuito de observarmos os nossos alunos no contexto em que eles serão, posteriormente, avaliados e classificados no que concerne às aprendizagens de determinada modalidade.

“Sim, a Avaliação Diagnóstica é importante em todos os Jogos Desportivos Coletivos, porém, não deverá ser exaustiva e com demasiados critérios, baseando-se, sobretudo na situação de jogo em igualdade numérica de modo a perceber como é que a turma joga porque, na realidade, é aí que queremos chegar no fim da Unidade Didática: à aplicação dos conteúdos abordados ao longo das aulas na situação de jogo.”

Andebol – Reflexão da Aula 1 – 9 de janeiro de 2018

4.1.14. Avaliação Formativa

“A avaliação ao serviço do processo ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem e adapta-se a grupos de alunos ou à turma.” (Karpicke et al., 2012, p. 76).

Durante a Unidade Didática há a necessidade de avaliar o progresso dos alunos e da qualidade de ensino-aprendizagem, de modo a que, possa existir uma adaptação dos conteúdos ao ritmo de aprendizagem da turma. Assim, a avaliação formativa tem um papel de extrema importância no sucesso da Unidade Temática. Rosado e Colaço (2002) acreditam que os alunos devem ser avaliados ao longo da Unidade Didática, à medida que fazem os exercícios, sem qualquer tipo de pressão associada a avaliação. Desta forma, os alunos

poderão ser avaliados a realizar o que realmente sabem, não estando condicionados pelo *stress*.

De acordo com Merwin (1990), a qualidade das decisões tomadas pelo professor depende, em grande escala, do seu conhecimento e habilidade com respeito à produção e uso da informação que vai retendo. Através deste tipo de avaliação, contínua e sistemática, o docente consegue ter percepção do progresso da aprendizagem da sua turma. A avaliação formativa vai “acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de forma regular.” (Rosado et al., 2002, p.27). Segundo Aranha (2004), este tipo de avaliação deve ser aplicado em todos os momentos, aulas.

Confesso que, no início do ano letivo, tive dificuldades em conseguir avaliar durante todas as aulas. Como a minha principal preocupação estava em adquirir à-vontade na lecionação, não conseguia focar-me na observação e avaliação dos alunos. Sentia-me como se estivesse a tentar sobreviver perante a minha turma e tentava demonstrar competência para que conseguisse ganhar o respeito dos meus alunos, ao mesmo tempo que ia implementando rotinas de trabalho na disciplina de Educação Física. Ainda assim, ao longo das primeiras Unidades Didáticas, procurava ter sempre uma grelha de observação e registo para preencher à medida que os alunos realizavam determinadas tarefas. Contudo, e tal como na Avaliação Diagnóstica, sentia que estava a ficar dependente da grelha por esta ser demasiado pormenorizada e por ter pouca experiência de observação e avaliação do processo de ensino- aprendizagem. Ao estar dependente de uma folha de registo, percebi que os alunos não estavam a adquirir aprendizagens e que o meu *feedback* estava a diminuir criando uma barreira entre mim e a turma e, tive a necessidade de deixar de parte a avaliação formativa e dedicar-me a corrigir os alunos.

“Foi então que, ao mudarmos para o G4, eu deixei a avaliação de lado, pousei o meu caderno e comecei a emitir alguns feedbacks sobre o posicionamento dentro de campo, as linhas de passe que os alunos teriam de criar para haver sucesso, a proximidade do cesto a que teriam de lançar para vencer o jogo, assim como, a distância que os atacantes teriam de estar do portador da bola para evitar a aglomeração.”

Todavia, com o decorrer das aulas e com o acumular de experiência com a turma, fui percebendo da importância real que a Avaliação Formativa tem tanto para o professor como para a turma. Ao sair do “modo de sobrevivência”, pude conseguir focar-me no desempenho da turma durante a realização das tarefas e, ao mesmo tempo de emitia *feedbacks* conseguia anotar, mesmo de forma informal, aquilo que os alunos conseguiam, ou não, realizar, entendendo melhor as suas necessidades, conteúdos que poderíamos introduzir tornando, assim, a modalidade mais complexa e com maior aprendizagem. Assim, passei a trabalhar da seguinte maneira:

No início da Unidade Didática ia observando enquanto corrigia os alunos e introduzia novos conteúdos. Quando chegava a casa, apontava tudo no computador, de forma informal, para que não me esquecesse daquilo que os alunos tiveram mais dificuldades em aprender. Desta forma, podia reorganizar a minha Unidade Didática e, adequar os conteúdos propostos ao real nível da turma. Foi recorrente, pensar que a turma iria demorar 3 a 4 aulas a consolidar um determinado conteúdo mas, através da observação e da avaliação formativa, entender que o conteúdo tinha sido consolidado antes do tempo previsto, libertando tempo para trabalhar outros conteúdos que julgava demorarem menos tempo a consolidar. Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que a Avaliação Formativa deve acompanhar todo o processo de ensino- aprendizagem, detetando as aprendizagens bem-sucedidas, assim como, aquelas que suscitam mais tempo de trabalho para serem consolidadas, para que se possam ultrapassar as maiores dificuldades, levando os alunos a concluir os objetivos propostos.

À medida que a Unidade Temática ia decorrendo, começava a utilizar uma grelha simples de registo com o intuito de começar a tirar algumas notas, em tempo real, do rendimento dos alunos e precaver-me caso não tivesse tempo, ou acontecesse algum imprevisto no dia da avaliação sumativa, como por exemplo, as condições climatéricas não serem favoráveis e ter de dividir o recinto desportivo com outra turma.

“Conseguí observar um número considerável de alunos que ainda não tinha qualquer apontamento sobre o seu desempenho. Todos estes apontamentos irão ajudar-me na aula de avaliação sumativa, na medida em que apenas terei de observar alguns pormenores em determinados alunos.”

Andebol – Reflexão da aula 6 – 20 de fevereiro de 2018

Com o registo em papel durante as aulas, os alunos também conseguiam entender que a avaliação é um processo contínuo e que não é, apenas, o resultado do “dia final de avaliação” (avaliação sumativa), libertando a pressão e stress típico deste dia.

“Fiz questão de passar a mensagem de que a avaliação é um processo contínuo e de que todas as aulas são contabilizadas para a nota final.”

Basquetebol – Reflexão da aula 8 – 17 de outubro de 2017

Acredito, convictamente, que a avaliação formativa ajudou imenso a tornar a avaliação num processo mais justo e fundamentado. Ribeiro e Ribeiro (1990), enunciam algumas vantagens desta avaliação, como por exemplo, a motivação dos alunos, a orientação dos mesmos, a possibilidade de alteração de estratégias por parte do docente e servem de base para as classificações atribuídas. Em algumas situações, houve alunos que não conseguiram realizar a avaliação sumativa e aos quais eu já tinha a maior parte dos parâmetros avaliados necessitando, apenas de uma confirmação daquilo que eles conseguiam fazer. Claro que este processo foi melhorando ao longo do tempo de ensino e com o à-vontade perante a minha turma e reconhecimento de competência por parte dos alunos. Se a não realização da avaliação sumativa tivesse sido durante a primeira Unidade Didática, acredito que não teria elementos suficientes de avaliação para os alunos.

“Penso que a justiça será maior no que concerne ao produto final (nota) pois será mais reflexo de um processo de 11 aulas ao invés de ser apenas uma resultante de 2 minutos de coreografia.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 7 – 10 de novembro de 2017

“Caso não tivesse já algumas anotações daquilo que os alunos sabiam fazer e não tivesse gravado esta aula, acredito que o resultado final seria bem diferente daquilo que foi.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 10 – 28 de novembro de 2017

A avaliação formativa é, portanto, “um procedimento considerado adequado e indispensável ao acompanhamento dos resultados da aprendizagem.” (Josué, 1986, p.6). Serve, também, para o professor controlar os seus próprios resultados pedagógicos (Bento, 2003). Sem este tipo de avaliação nunca teria conseguido adaptar e alterar a minha estratégia de ensino e abordagem aos conteúdos nas Unidades Didáticas pois raramente há tempo para reiniciar o ensino de uma modalidade a meio da Unidade Temática.

“Avaliar é mais do que «dar notas». Na escola, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim.” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

4.1.15. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa mede o grau com que os objetivos foram alcançados e conduzidos na conclusão de uma Unidade Didática (Rink, 1993). Realizada no fim da lecionação de cada modalidade, este tipo de avaliação pode ser entendido como a tarefa de recolher, analisar e interpretar diversos elementos reunidos ao longo do tempo, acerca de um produto ou sistema de ensino, no sentido de verificarmos em que medida foram alcançados os objetivos de ensino estabelecidos (Rosado et al., 2012). Esta “fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultado no final de um segmento extenso de ensino” (Rosado & Colaço, 2002, p. 66).

Durante o ano letivo, a avaliação e classificação eram algumas das minhas lacunas que tinha enquanto professor. O processo de transformar uma avaliação num número de 0 a 20 deixava-me apreensivo. Tal devia-se a fatores que passo a enumerar:

1. **Dificuldades na observação.** Sentia dificuldades em observar cada um dos meus alunos de forma idêntica e justa;
2. **Classificação.** Tornar todo o produto resultante do trabalho na Unidade Didática era uma novidade.

Contudo, fui percebendo que a Avaliação Sumativa, de acordo com Aranha (2004, cit. por Gonçalves et al., 2010) é, para além de classificar a competência de um aluno perante a aprendizagem de determinada modalidade, uma medida de comparação de resultados com a Avaliação Diagnóstica possibilitando, desse modo, perceber como se desenvolveu o processo de aprendizagem. Neste momento, o professor também é sujeito da avaliação do seu ensino (Bento, 2003). Na opinião de Rosado e Colaço (2002), embora se traduza numa classificação numérica, a avaliação sumativa não deverá perder a sua expressão qualitativa. Acredito que o ensino e, conseqüentemente, a avaliação, devem ser centradas na qualidade de não na quantidade, no processo e não no produto. O número de aulas que temos para ensinar a nossa matéria, não é suficiente para que o aluno consiga realizar o conteúdo transmitido com mestria, obrigando, dessa maneira, que tenhamos de focarmo-nos em realizá-lo pensando no movimento em si abdicando do que poderá advir do sucesso da ação (produto). Quanto à dificuldade na classificação, melhorei ao simplificar a ficha de observação e registo, clarificando os conteúdos que queria observar e os parâmetros de avaliação que, em quase todas as Unidades Didáticas, já vinham sendo preenchidas ao longo da lecionação da modalidade.

No desenrolar do ano letivo, fui dando menos peso ao dia da Avaliação Sumativa pois comecei a perceber que a Avaliação Formativa ajuda e está ligada, de forma direta, com a Avaliação Sumativa. Assim, este momento de avaliação surgia para tirar dúvidas sobre alguns alunos. Com o desenvolver do meu à-vontade perante a turma pedi, por vezes, que os melhores alunos deixassem que os alunos com mais dificuldades tivessem mais tempo a bola com o intuito de os poder ajudar a mostrar o resultado da sua evolução ao longo da Unidade Didática. Em todas as ocasiões que fiz este tipo de pedido, os alunos foram recetivos e ajudaram os seus colegas demonstrando, assim,

valores transmitidos durante as aulas de Educação Física como solidariedade e companheirismo (ver capítulo “Trabalho de Equipa”).

“Com os melhores alunos, tive o cuidado de dizer que estes já tinham boa nota e que deveriam ajudar os seus colegas durante a aula mesmo que não fossem do seu clube. Sei que, hoje em dia, tenho à-vontade suficiente para transmitir este tipo de discurso pois, ao longo das diversas Unidades Didáticas, quando lhes pedi ajuda para darem mais oportunidades aos seus colegas, toda a turma saiu a ganhar.”

Futsal – Reflexão da aula 8 – 5 de maio de 2018

No que concerne à atitude dos alunos perante a avaliação em si, acredito que pensam que a Avaliação Sumativa é o único meio de avaliação da modalidade. “A avaliação deve estar presente em todos os momentos de ensino, desde o planeamento e a construção dos conteúdos a serem desenvolvidos, e não ser pensada apenas como resultado final de todo o processo.” (Mendes & Nascimento, 2012, p. 80). Foi, ao longo de todo o ano letivo, importante relembrar que a avaliação é um processo contínuo e que não resulta apenas do denominado “dia da avaliação”. Ainda assim, considero este momento de avaliação especial por ser uma ocasião em que os alunos sentem a “pressão” e “stress” de realizar um teste, tal como nas restantes disciplinas. Estes momentos de avaliação preparam, a meu ver, os alunos para situações como exames nacionais, futuros exames da faculdade em que a necessidade de resultado surge. Na opinião de Gonçalves et al. (2010), a Avaliação Sumativa surge como um julgamento sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos.

“A pressão do dia da avaliação, a importância de fazer o esquema bem, faz com que os alunos adquiram algumas ferramentas para lidar com o nervosismo e consigam manter a calma durante momentos importantes da sua vida.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 10 – 21 de novembro de 2017

4.1.16. Avaliação Criterial vs Avaliação Normativa

Durante a minha passagem pela escola na função de professor-estagiário, procurei explorar o máximo de experiências que fossem enriquecedoras para o

meu percurso profissional e pessoal. O momento da avaliação foi, numa primeira fase, conturbado. Penso que, em professores inexperientes, como é o caso dos estudantes-estagiários, há a tentativa de avaliar tudo ao mesmo tempo, definindo inúmeras categorias a ser observadas num pequeno espaço temporal.

Entre os vários momentos de avaliação, surgia o dilema de que tipo de avaliação deveria utilizar com a minha turma: Uma avaliação baseada no critério (avaliação criterial) ou uma avaliação voltada para a norma (avaliação normativa).

A avaliação criterial “é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos. Neste caso, a avaliação do aluno traduz a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado – a sua performance.” (Gonçalves et al., 2010, p.41). De acordo com Bento (2003, p. 184), “para poder avaliar o ensino é necessário um critério, uma bitola que indique quando se pode considerar boa ou má a qualidade do (de um aspecto do) ensino”. Neste tipo de avaliação, o docente pré-estabelece critérios sem que exista uma comparação entre eles (Rosado & Colaço, 2002).

Durante as primeiras avaliações, procurei recorrer à avaliação meramente criterial. Tal tornou a avaliação em algo demasiado “matemático” e frio consistindo em apontar aquilo que o aluno era capaz de realizar na grelha e a nota do “saber fazer” estivesse, quase de modo exclusivo, resultante da classificação obtida naquela grelha. Acreditava que aquele método era o mais correto e que nunca deveria recorrer à norma para classificar os alunos.

“Tenho a noção que isso não irá prejudicar os outros grupos pois a minha avaliação não tem por base comparações entre os grupos.”

Ginástica Acrobática – Reflexão da aula 10 – 28 de novembro de 2017

No entanto, quando analisei as classificações pude perceber que também é necessário recorrer à norma para avaliar os colegas. A avaliação não pode ser um produto matemático que, através de um algoritmo, os alunos são classificados. Acredito que a avaliação deve ser um processo humano que, em

alguns casos, o critério deve ser “adulterado” para colocarmos o aluno no seu verdadeiro nível.

Na avaliação com base na norma, é definido um aluno como média e comparámo-los em relação ao mesmo, isto é, percebemos se os outros alunos aprenderam mais ou menos em relação ao “aluno referência”.

Embora a avaliação normativa não permita a distinção de níveis de sucesso porque apenas faz comparações entre a turma não permitindo, desse modo, o real nível de desempenho e evolução do aluno (Karpicke et al., 2012), ela é fundamental para resolver alguns problemas que nos surgem ao longo do ano letivo. O principal exemplo que posso mencionar acontecia quando, por vezes, os alunos que tinham 15.5 teriam, teoricamente, a mesma nota que os alunos de 16.4. Neste tipo de situações era necessário comparar o nível dos alunos e perceber se, o aluno de 16.4 merecia entrar no “grupo dos alunos com 17” ou, por sua vez, deveria ficar no grupo dos alunos com 16, juntamente com os que têm 15.5.

De acordo com Aranha (2004), este tipo de avaliação permite colocar os alunos num nível hierárquico, organizando-os dos mais aptos para os menos aptos. Penso que o professor não se deverá reger apenas por este modelo, mas poderá recorrer-se dele em algumas exceções como as referidas anteriormente.

Terminei o ano de estágio a utilizar um método misto, no qual tinha critérios de avaliação bem definidos fazendo questão de mostrá-los aos alunos pois “os professores competentes reconhecem que a clarificação dos critérios traz benefícios para o ensino e pra a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p.84). Contudo, não tinha receio de, antes de lançar as classificações, recorrer-me à norma para perceber se todos os alunos estavam, realmente, no nível que mereciam estar.

4.1.17. Testes teóricos vs Avaliação do domínio cognitivo na Educação Física

De acordo com Betti (2002), entre as metodologias e estratégias da lecionação da Educação Física, aliadas ao ensino nos campos da ginástica, recreação, desporto e atividades rítmicas e expressivas, devem estar estratégias do plano cognitivo, entre as quais, leituras de textos, matérias e jornais ou mesmo trabalhos escritos. Eu não concordo com esta afirmação pois, na escola onde tive a oportunidade de estagiar, no plano avaliativo, não contemplava os trabalhos ou testes escritos, havendo, na mesma, 10% da nota para o domínio cognitivo. Acredito, plenamente, que o domínio cognitivo pode ser trabalhado e avaliado em contexto de aula prática. Não é necessário um teste escrito para perceber o que percebe o aluno sobre determinada modalidade.

“Agora percebo, na prática, o quão gratificante e o quão importante é a tal descoberta guiada de que tanto se fala desde o meu primeiro ano de faculdade. Isto também me leva à conclusão de que não são precisos testes escritos para perceber o domínio cognitivo dos alunos, através de pequenas conversas com os alunos é possível perceber quem é que entende o processo de jogo de Basquetebol e quem não o faz.”

Basquetebol – Reflexão da aula 5 – 29 de setembro de 2017

Através do jogo, consigo entender o que cada aluno entende sobre a matéria. Ao invés de perder uma das poucas aulas que tenho para lecionar determinada Unidade Didática, preferi, sempre, perguntar ao aluno porque é que tomou determinada decisão em contexto de jogo. Se queria perceber se os alunos sabiam as regras, bastava observá-los a jogar e entendia se, por exemplo no Voleibol, entendiam as rotações e as funções de cada atleta dentro do terreno de jogo.

“Perante esta situação eu tinha duas hipóteses:

- 1. Colocá-los, durante 2 aulas, frente a frente a executar apenas o serviço;*
- 2. Permitir que jogassem o jogo formal e, em algumas situações, estar com os alunos a praticar o serviço em jogo sem que fossem prejudicados no resultado caso falhassem.*

Optei, claramente, pela segunda hipótese durante esta Unidade Didática pela minha forte opinião de que os alunos deverão desenvolver o domínio cognitivo durante as

O domínio cognitivo também foi trabalhado durante as aulas de Educação Física. Com estratégias de questionamento e descoberta guiada, fazia entender o porquê da abordagem de alguns comportamentos tático-técnicos nos Jogos Desportivos Coletivos que, posteriormente eram transferidos de uma modalidade para outra. Exemplos como o passe e corte no Basquetebol, tiveram transferência para o Futsal e Andebol. Esta transferência é exemplo do domínio cognitivo a ser trabalho em contexto prático pois, só entendendo o jogo é que o aluno é capaz de transferir estes conceitos táticos ao longo das diversas Unidades Didáticas.

“Acredito, cada vez mais, que o domínio cognitivo está na base do sucesso de um aluno nas aulas de Educação Física. Tenho esta opinião porque há muitos aspetos dos Jogos Desportivos Coletivos que têm transferência entre várias modalidades e porque, devido ao pouco tempo de aulas que temos, deveremos fazer com que os alunos compreendam o jogo porque os aspetos técnicos são, salvo algumas exceções, quase impossíveis de consolidar em Unidades Didáticas com 15 tempos letivos.”

Defendo, convictamente, que os testes escritos e trabalhos escritos deverão ser utilizados apenas em casos extremos. Apenas os utilizei uma vez este ano com uma aluna que foi operada. Neste caso, ao invés de pedir um trabalho sobre as regras e história da modalidade, pedi que falasse com os seus colegas, estivesse atenta às aulas e abordasse as habilidades motoras lecionadas em Badminton e Andebol. Deste modo, em Badminton ela deveria refletir sobre cada um dos batimentos abordados, quando é que deveriam ser utilizados e quais os seus objetivos na criação de dificuldades para os seus adversários. Já em Andebol, deveria referir-se a conteúdos táticos como as progressões sucessivas ou a defesa alinhada e quais as suas vantagens e desvantagens.

Acredito que o conhecimento teórico pode estar incluído dentro das aulas práticas sem qualquer tipo de necessidade, salvo raras exceções acima referidas, de perder o escasso tempo de aulas práticas que temos ao nosso dispor. Na verdade, são essas aulas práticas que fazem da nossa disciplina tão diferente e peculiar.

4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

4.2.1. Os diamantes em bruto (Desporto Escolar)

Neste ano letivo tive a experiência de acompanhar a equipa de Voleibol Feminino de Desporto Escolar. Com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, tive oportunidade de trabalhar com uma faixa etária à qual estou muito familiarizado e habituado a lidar em contexto competitivo.

À partida para esta época, as minhas expectativas eram grandes. Pensava que ia ter alunas dispostas a aprender, com muita vontade de dar o salto competitivo para o Desporto Federado e, com isso, a garra e atitude presente em todos os treinos fariam com que a evolução aparecesse dia após dia.

Contudo, desde cedo apercebi-me de que a vontade de querer ganhar e de querer ser a melhor equipa do campeonato não foi ao encontro das expectativas que tinha criado em redor deste grupo. Logo nos primeiros treinos, houve várias faltas a treinos o que condicionou a criação de um modelo de jogo capaz de esconder as debilidades técnicas e táticas apresentadas pela maior parte das alunas. Associando estas faltas ao pouco conhecimento de jogo e pouca experiência de prática na modalidade, contribuiu para que, primeiramente, estivéssemos preocupados com as técnicas e com a correta execução das habilidades motoras, nomeadamente, o serviço e a sua agressividade nesta mesma ação por considerarmos como a arma mais forte do jogo.

As principais dificuldades que tive no contexto de Desporto Escolar foram a adaptação da linguagem utilizada em treino e consequente desconstrução da mesma, de modo a tornar-se perceptível para alunos com menor domínio técnico. Tal como referido anteriormente, parti para o início desta época com expectativas muito altas que, de repente, foram desmoronadas. Assim, ao invés de estar a ensinar uma jogada combinada entre central e oposta, estava a ensinar às alunas o serviço “tipo ténis”. Este tipo de dificuldades não surge noutros colégios que optam por jogar com uma equipa totalmente federada,

sendo que, algumas dessas equipas até competem com a mesma equipa nos campeonatos nacionais de Voleibol Feminino.

A nível da instrução de exercícios, demorou muito tempo até que me adaptasse às dificuldades de compreensão de rotações. Houve treinos em que demorei cerca de 15 minutos a demonstrar uma rotação pois as atletas não conseguiam, de modo algum, compreender a rotação de posições dentro do exercício. A culpa deste tempo perdido em muitos treinos foi minha porque não consegui tornar a linguagem simples. O que para mim era fácil e óbvio era, para as alunas, algo incompreensível e impensável.

Esta situação levou-me a refletir sobre o enquadramento do Desporto Escolar no panorama desportivo português. Acredito que esta vertente desportiva deva fazer a ligação entre a Educação Física e o Desporto Federado, isto é, uma aluna que goste de praticar Voleibol em Educação Física e queira aprofundar os seus conhecimentos nesta temática, inscrever-se-ia junto do seu professor de Educação Física e, se realmente fosse capaz e se lhe fosse reconhecida competência para a prática por parte do seu professor de Voleibol no Desporto Escolar, seria encaminhada, pelo mesmo, para um clube de competição federada. Ora, caso a equipa de Desporto Escolar seja única e exclusivamente composta por alunas federadas, a criança que gosta de praticar Voleibol em Educação Física, nunca terá espaço para aprofundar o seu domínio tático-técnico através do Desporto Escolar. Cria-se, assim, uma barreira entre aquilo que é aula de Educação Física e o Desporto de competição e, ao invés do Desporto Escolar surgir como um elo de ligação entre estes dois sistemas, não cumpre a sua função mantendo, desta forma, o sistema competitivo longe da aula de Educação Física.

A meu ver, poderiam ser introduzidas regras que limitassem o número de alunos federados no boletim de jogo para que os alunos não-federados conseguissem ter tempo de jogo e, conseqüentemente, melhorassem as suas capacidades. Claro que a qualidade técnica desta vertente desportiva iria decrescer significativamente, porém, a longo prazo, o número de atletas federadas iria aumentar e o Desporto Escolar estaria a cumprir a sua função.

No que concerne aos resultados propriamente ditos, perdemos mais jogos do que ganhámos e a classificação não foi brilhante. Porém, a nível de modelo de jogo e evolução tático-técnica, notei um grande crescimento na tomada de decisão no 3º toque. No início da época, a única intenção das atletas era que a bola passasse por cima da rede mas, com muita insistência, muito treino e muita vontade, a equipa começou a ter, como primeiro objetivo, criar dificuldades ao adversário. Em vez de enviar a bola alta e para o meio do campo começámos a procurar as zonas de conflito, os espaços vazios e as trajetórias descendentes. Embora pareça pouco, após algum tempo enquanto professor-estagiário, apercebi-me que estes pequenos progressos são grandes vitórias que nos deixam tão orgulhosos como a vitória num jogo.

4.2.2. O Corta-Mato

Este evento foi o primeiro momento de verdadeira interação e entreaajuda com os vários professores. Pela primeira vez, foi possível trabalhar com os vários professores do agrupamento e sentir-me parte ativa dentro do grupo de Educação Física. Devido à ausência do Professor Cooperante no evento, ficámos encarregues de introduzir os resultados no computador e, conseqüentemente, divulgá-los. Desse modo, o Núcleo de Estágio tinha a função de ir ao local de chegada buscar os resultados provisórios, introduzi-los no sistema e conferir se todos os atletas inscritos tinham participado para que todas as faltas fossem justificadas.

No que concerne à nossa função durante a atividade, não sentimos dificuldades. O único ponto negativo foi o facto de estarmos numa sala onde não permitia a observação da prova e a interação com os alunos. Ainda assim, graças ao companheirismo do grupo e simpatia dos professores, em alguns escalões tivemos oportunidade de trocar de funções com outros docentes de modo a que estivéssemos mais perto da prova. Durante esses momentos tive uma noção do que realmente é o trabalho de equipa entre o grupo de Educação Física. Só com entreaajuda e organização é que foi possível o sucesso da prova. Em escalões com mais de 70 alunos, era extremamente difícil ser rigoroso nos resultados (não havia sistema eletrónico de resultados), o que obrigava a que estivessem 3 professores com a função de organizar os

alunos após a chegada, de modo a que nenhum aluno passasse à frente na fila enquanto outro professor apontava o dorsal e a posição de cada um dos participantes.

Após a prova, houve um almoço de grupo no qual participaram alguns antigos professores do agrupamento. Foi a partir deste convívio que ganhei à-vontade para interagir mais com estes docentes e pedir ajuda em alguns momentos do ano letivo sobretudo no que concerne às modalidades que tinha mais dificuldades em lecionar.

No dia 13 de dezembro realizou-se, no Multiusos de Gondomar, o corta-mato concelhio ao qual tive a oportunidade de assistir. Embora não tenha tido qualquer parte ativa na organização deste evento, acompanhei os alunos enquanto professor-estagiário. Não tinha a noção do quão profissional é a organização desta prova. Quando os alunos chegaram ao local da prova tiveram direito a um dorsal com o seu número e nome, assim como um *chip* de forma a que a classificação fosse fidedigna e não existisse adulteração de resultados. Ao longo de toda a prova existia um repórter com um *drone* a recolher imagens e até existia uma mascote que animava todos os participantes enquanto esperavam pela vez do seu escalão.

A nível competitivo foi surpreendente ver que os alunos já não corriam por si, mas pela escola. Em todos os escalões os alunos das mais diversas escolas de Gondomar incentivavam os seus colegas para que estes obtivessem um melhor resultado. Felizmente a nossa escola teve bons resultados com a vitória no escalão de Juniores Masculinos.

Esta experiência de corta-mato foi muito enriquecedora para a minha formação enquanto professor. Pude perceber verdadeiramente que ser professor não é só lecionar aulas e que a organização de eventos competitivos, nomeadamente no nível I e II do Desporto Escolar, também fazem parte da nossa função enquanto docentes.

4.2.3. Torneio de Voleibol

No dia 15 de dezembro realizou-se a primeira atividade que foi totalmente organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física. No último dia de aulas do 1º período conseguimos juntar, apenas no Ensino Secundário, 244 alunos divididos por 40 equipas. Como a atividade estava programada para a parte da manhã, fomos condicionados a criar um quadro competitivo por eliminatórias de modo a que o último jogo acontecesse às 12:30.

Sendo uma atividade em que nós fomos os únicos organizadores tivemos a função de criar o regulamento do torneio, as fichas de inscrição, o boletim de jogo e o cartaz do evento. A principal dificuldade foi, sem dúvida, a criação do regulamento do torneio. Para a elaboração deste documento foi necessário pensar nas limitações de espaço e tempo que iríamos ter, assim como, na alteração de algumas regras de jogo de modo a que existisse sustentação da bola ao mesmo tempo que o jogo se tornava mais nivelado e competitivo. Assim, foi necessário introduzir regras como:

1. O jogo era disputado apenas num set até aos 25 pontos com diferença de 2 pontos ou até aos 20 minutos.
2. Não era permitido enviar a bola ao primeiro toque.

Contudo, nem tudo foi positivo. Devido a algum atraso no planeamento, tivemos de alargar o prazo de inscrições até ao dia anterior à realização do torneio levando a um constante ajuste no quadro competitivo. Um planeamento e organização com maior antecedência teria evitado esta situação, pois poderíamos fechar as inscrições mais cedo e o quadro competitivo ficava preenchido nesse mesmo dia. Outro aspeto que considero negativo foi a necessidade de alterar as regras durante o decorrer do torneio. Como o torneio decorria em 5 espaços, o Núcleo de Estágio teve de arbitrar jogos com o Professor Cooperante e 2 treinadores de uma equipa de primeira divisão feminina que foram convidados a participar no torneio. No decorrer de uma eliminatória, apercebemo-nos que num dos campos, o árbitro estava a permitir o envio da bola ao primeiro toque durante o decorrer da jogada, marcando falta apenas durante da receção ao serviço. Após dialogarmos com o Professor

Cooperante, foi-nos sugerido que alterássemos as regras em todos os campos e fôssemos contra o que estava estipulado no regulamento. Acredito que, perante esta situação, a melhor solução tivesse sido seguir o regulamento do torneio até ao fim porque, do ponto de vista técnico e tático, o jogo estava mais rico, pois obrigava a que existisse um pensamento coletivo e porque era uma regra estipulada no regulamento. Não estando a ocorrer nenhum problema nos outros campos penso que a regra deveria ter sido mantida.

No geral, a atividade foi um sucesso e o impacto do torneio na escola superou as minhas melhores expectativas. O pavilhão esteve lotado durante todo o torneio e possibilitou a interação entre 3 vertentes às quais estou inserido este ano: A aula de Educação Física, o Desporto Escolar e o Desporto Federado. Ver os alunos da minha turma a participar numa atividade de nível I de Desporto Escolar fez-me cumprir uma das expectativas iniciais que tinha para este ano de estágio. Saber que tivemos um papel ativo na interação entre as alunas da equipa de Voleibol Feminino do Desporto Escolar e os treinadores da modalidade que marcaram presença no evento também me fez ficar satisfeito com esta manhã de fim de período.

4.2.4. Visita de Estudo a Miranda do Douro

No dia 30 de maio, tive a oportunidade de acompanhar 80 alunos da escola a uma visita de estudo a Miranda do Douro.

Com partida às 6:45 tive a função de ser responsável pela minha turma, juntamente com a professora de Geografia e organizadora principal do evento. Logo que os alunos chegaram, recebi-os, encaminhei-os para o autocarro certificando-me de que estavam todos presentes.

Ao longo da viagem para Mirada do Douro, efetuámos uma paragem para que os alunos conseguissem lanchar. Essa paragem, realizada numa estação de serviço, serviu para o meu primeiro momento de convívio com os alunos da minha turma. Embora estivesse num ambiente descontraído, pude observar algumas relações interpessoais que servem de explicação para alguns

comportamentos nas aulas de Educação Física, como por exemplo, a dificuldade na participação em tarefas que envolvem o trabalho de equipa com colegas cuja a relação socio afetiva não é positiva.

A pausa para almoço, já em Miranda do Douro, confirmou essa primeira percepção. Embora o grupo estivesse compacto durante a refeição, os rapazes juntaram-se todos num pequeno grupo enquanto as raparigas dividiram-se em três grupos. Um grupo ficou perto dos rapazes e outro grupo ficou mais afastado. As restantes raparigas juntaram-se a alunos de outras turmas com quem estabelecem uma relação mais forte do que com a própria turma.

Ao longo da tarde tivemos o privilégio de conhecer o centro histórico desta mítica cidade, assim como, passear no cruzeiro ambiental do Rio Douro. Durante esse cruzeiro, pude discutir com alguns alunos questões relacionadas com a disciplina e com a própria comunidade escolar, como por exemplo, o empenho nas aulas, as suas principais dificuldades e a relação que mantém com os restantes professores da turma. Acredito que, talvez devido à proximidade de idade entre mim e os alunos, exista uma relação pessoal com mútuo carinho e respeito.

Já no regresso ao Porto, pude também estabelecer relação com os restantes professores responsáveis da visita de estudo. Ao conversar com a professora de Geografia, consegui perceber como foi feita a organização e gestão de horários de toda a visita e entender que as relações próximas de amizade e confiança são fundamentais para que um evento deste género possa ser bem-sucedido. A experiência também é fundamental no que concerne à criação de horários e prazos de modo a que a visita não se atrase e os guias, ou organizadores das atividades de lazer a serem realizadas no local de visita, não tenham prejuízo nem saiam prejudicados.

Foi uma visita enriquecedora no meu processo de formação enquanto professor. Consegui perceber como se organiza uma saída com diversas turmas, toda a sua logística e programação, melhorar a minha percepção sobre as relações sociais na turma e, não menos importante, conhecer uma bela cidade.

4.2.5. Conselho de Turma

A vivência do conselho de turma deve estar presente no ano de estágio dos estudantes-estagiários. Infelizmente, a turma em que eu estive inserido não era a mesma turma que o professor cooperante era diretor de turma. Assim, embora tenha tido presença assídua em todas as reuniões de conselho de turma, nunca tive a oportunidade de ter o contacto com os encarregados de educação. Todavia, tenho a noção que, segundo Roldão (2007), cabe ao diretor de turma a função de coordenar e articular a ação dos professores e dos restantes intervenientes comprometidos no processo educativo. Ao mesmo tempo que o diretor de turma coordena um grupo de docentes, é um elemento do sistema de gestão da escola onde tem, como responsabilidade principal, a gestão do conselho de turma.

À partida para o ano letivo, pensava que conselho de turma era um espaço de reflexão, onde os professores debatiam, afincadamente, decisões e estratégias para que o rendimento dos alunos incrementasse e a aprendizagem fosse mais efetiva. Contudo, desde a primeira reunião percebi que depende, em grande parte, dos docentes que compõem esse mesmo conselho. Desde logo, como detesto chegar atrasado aos meus compromissos, cheguei à sala da reunião 10 minutos antes da hora marcada.

Nessa primeira reunião de Conselho, onde os professores falaram, de forma inicial sobre a turma, o tema em debate foi a flexibilidade curricular. Esta turma, como membro de uma escola pioneira a nível nacional, deveria trabalhar alguns temas que fossem comuns a três disciplinas. Logo à partida, houve pouca recetividade ao trabalho conjunto entre unidades curriculares devido à falta de conhecimento sobre o projeto. Ainda nessa mesma reunião, fizemos uma primeira análise à turma na qual, devido à grande quantidade de alunos provenientes de outras instituições de ensino, foi muito genérica.

No decorrer do 1º período, tivemos a única reunião em que estiveram presentes a representante dos Encarregados de Educação e a Delegada de Turma. Nesta reunião, fizemos a primeira análise detalhada dos alunos após o contacto com a turma. Foi possível trocar algumas ideias sobre os alunos e

consegui compreender como se comportava a turma nas restantes disciplinas. Nesta reunião, tive a oportunidade de participar ativamente e de me sentir à vontade com os restantes professores da turma. Consegui entender que a turma tinha potencial de aprendizagem e que era uma turma empenhada e concentrada na sala de aula.

Por ser uma turma que não causava distúrbios no contexto escolar, com todos os alunos a merecerem elogios em relação ao seu comportamento, as restantes reuniões foram apenas para discutir e lançar as notas de cada período letivo. Nestas reuniões, levava sempre o computador para confirmar as classificações. Em nenhum momento o conselho de turma sentiu a necessidade de alterar alguma nota de Educação Física. Essa situação aconteceu apenas na disciplina de Português, no 3º período, na qual a professora decidiu alterar a nota devido ao esforço, dedicação e empenho de um aluno.

Penso que o Conselho de Turma pode ser um espaço muito positivo para debater ideias e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Sinto que os elementos que o compõem tornam, ou não, a experiência nestas reuniões mais ricas para os estudantes-estagiários. Se todos os docentes quiserem o sucesso de aprendizagem dos alunos, não terão qualquer tipo de problema de investir o seu tempo e forças em estratégias coletivas para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais positivo.

“Trato os meus alunos como gostava que tratassem os meus filhos” –

Professor Cooperante

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Esta área, “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.” (Matos, 2015, p.7). O estudante-estagiário deve entender que este é o docente também deve ser investigador para tornar-se melhor profissional. O conhecimento está em constante evolução e há sempre novas metodologias e conceitos que são necessários ser estudados pelo professor, de modo a conseguir ensinar com maior qualidade.

A constante partilha e reflexão de experiências ocorridas em contexto de aula com o núcleo de estágio, professor cooperante, grupo de Educação Física e orientador de estágio, foram, sem dúvida, uma mais-valia para o meu processo de desenvolvimento enquanto docente. A observação e análise das aulas do meu colega de núcleo de estágio, assim como, do professor cooperante, fizeram-me refletir sobre a minha própria prática e tirar ilações para utilizar nas minhas aulas. Através desta observação, pude analisar os pontos positivos e negativos da ação educativa e retirar exercícios, ideias e lições sobre como planejar, organizar e avaliar a aula de Educação Física.

No que concerne à FADEUP, estive sempre presente nas sessões organizadas pela Unidade Curricular de Estágio Profissional e Tópicos, destacando a utilidade da sessão de Suporte Básico de Vida e de *Endnote*. Ao longo de todas estas sessões, pude debater o processo de estudante-estagiário com os colegas que estagiaram noutras escolas. Assim, consegui entender quais as vantagens e desvantagens da escola onde tive o privilégio de estagiar. Todas as estratégias de resolução de conflitos, abordagem a modalidades e interação com os nossos alunos, eram falados nos intervalos das sessões de Tópicos. Embora de forma informal, acredito que estas discussões fizeram-me analisar e refletir sobre a minha prática pedagógica.

Quanto à investigação sobre a própria prática, tive a oportunidade de realizar um estudo de investigação-ação que reflete as estratégias, de modo a

incrementar a motivação dos alunos para a prática de Educação Física. O próximo capítulo corresponde ao desenvolvimento dessa tarefa de investigação.

5. Estratégias para o incremento da motivação de uma turma de 10º ano na disciplina de Educação Física

Resumo

O presente estudo visou o incremento da motivação para a prática de Educação Física de uma turma de 10º ano através da alteração de estratégias de ensino com o recurso a um modelo híbrido resultante do Modelo de Educação Desportiva, Modelo de Aprendizagem Cooperativa e *Teaching Games for Understanding*. No estudo participaram 29 alunos, divididos por 3 grupos de análise consoante o grau de motivação para a prática de Educação Física (Motivados, Desmotivados, Outros). O preenchimento de um questionário sobre as disciplinas escolares favoritas foi o critério base para a divisão dos grupos. Foi criada uma grelha de categorização das respostas feita *à posteriori*. Todo o trabalho realizado pela turma foi valorizado, demonstrando consideração por modelos que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovem a autonomia da turma e que recorrem ao jogo para transmitir conhecimentos tático-técnicos. De toda a turma investigada, apenas 2 alunos continuaram a considerar que a Educação Física é a disciplina que menos gostam, enquanto que, os restantes alunos afirmaram que o modelo de trabalho os ajudou a gostar mais da disciplina.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; TRABALHO DE EQUIPA; MOTIVAÇÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELOS HÍBRIDOS

Abstract

This study promoted the practice of Physical Education among a class of students in the 10th grade. For this, we changed the teaching methodology to use an hybrid model that included: Sports Education Model, Cooperative Learning and Teaching Games for Understanding. This study contained a population of 29 students, which were split in 3 categories, depending on how motivated they were to practice physical education (motivated, unmotivated, other). Students were placed into one of these categories, depending on how they replied to a survey about their favorite classes in school. After the participants answered the survey, we created a matrix to classify their answers. All the work done by the class was valued, showing consideration for the models that place the student at the center of the process of learning, promoting the autonomy of the class and that use games to teach tactics and techniques. After this research, only 2 students out of the 29 continued to consider Physical Education as the class they most dislike, while the other students state this model increased their satisfaction with the class.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; TEAMWORK; MOTIVATION; SPORTS EDUCATION; HYBRID MODEL

5.1. Introdução

O interesse deste estudo incidiu na necessidade de alterar a motivação por parte de alunos de uma turma de 10^o ano na disciplina de Educação Física. Essa alteração de motivação, e conseqüente empenho, predisposição e atitude na aula, está intrinsecamente dependente das estratégias utilizadas pelo professor dentro do pavilhão. Os modelos de ensino são peças fulcrais para que o docente consiga motivar os seus alunos para a prática da aula. Rink (2001, cit. por Mesquita & Graça, 2011) considera importante a seguinte pergunta: *Quando os professores ensinam e optam por determinada abordagem ou metodologia conseguem que os alunos estejam empenhados de forma congruente e em sintonia com os propósitos das metodologias empregues?* É, de facto, fundamental que o aluno esteja envolvido na aula de Educação Física e que o modo como a aula decorre vá ao encontro das suas expectativas. A mesma autora refere que não há um modelo que seja adequado para todos os níveis e ambientes de aprendizagem. Para tal, foi necessário compreender a forma mais adequada de lidar com uma turma caracterizada por ter motivações completamente diferentes no que concerne à Educação Física.

De modo a compreender melhor o estudo, iremos realizar, primeiramente, uma revisão bibliográfica nas temáticas dos modelos de ensino, onde abordaremos com um foco mais profundo o Modelo de Instrução Direta, Modelo de Educação Desportiva, Modelo de Aprendizagem Cooperativa e o *Teaching Games for Understanding*. Ainda dentro da revisão bibliográfica, faremos uma abordagem sobre a motivação, com o intuito de entender como analisar o perfil psicológico dos alunos.

De seguida, enunciaremos os objetivos do estudo, assim como, a caracterização dos participantes e o modo como a recolha de dados foi efetuada.

A análise dos dados foi realizada através de uma reflexão sobre um primeiro momento de *focus group* onde 3 grupos com motivações diferentes para a prática de Educação Física foram entrevistados. Após essa análise, delineamos uma estratégia de trabalho que consistia em promover a autonomia e o trabalho de equipa pois, nos últimos anos, sentiu-se a necessidade de criar modelos que promovessem a autonomia dos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2013).

A apresentação e discussão dos resultados pretendem compreender se as estratégias aplicadas ao longo da Unidade Didática de Futsal resultaram, aumentando desse modo, a motivação da turma para a prática da disciplina. As principais conclusões, lacunas e aspetos a melhorar, caso a turma continue a trabalhar de acordo com esta metodologia, surgem no último capítulo do presente estudo.

5.2. Revisão de Literatura

5.2.1. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são teorias de aprendizagem que fazem parte do planeamento, organização, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem (Metzler, 2000). Estes, de acordo com Mesquita e Graça (2011), descrevem padrões de comportamento do docente e traduz-se em aprendizagens significativas.

Segundo Metzler (2000), os modelos de ensino contemplam as seguintes características:

1. Definem prioridades nos domínios de aprendizagem;
2. Delineiam a ideal central do ensino;
3. Oferecem, ao docente e turma, a possibilidade de perceberem o que irá acontecer;
4. Apoiam-se na investigação;
5. Concedem linguagem técnica ao docente;

6. Possibilitam a ligação entre instrução, aprendizagem e o modo de avaliação mais válido;
7. Facilitam a tomada de decisão do professor.

A grande maioria dos modelos de ensino situa-se entre o modelo de instrução direta (MID) e os modelos de ensino indireto. De acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 48), no MID, “o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos”. Este tipo de modelo tem vindo a ser o mais utilizado pelos professores e treinadores (Siedentop, 1994). O objetivo do mesmo passa pela reprodução daquilo que o professor pretende para os alunos não os levando a refletir e raciocinar de forma autónoma. Para Trindade (2009), este tipo de modelo é visto como um obstáculo para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor é visto como o conhecedor da habilidade motora, portanto, o aluno deverá imitá-lo para ser capaz de executar a ação da forma mais correta. Este tipo de modelo é considerado mais eficaz em atividades com pouco tempo para assimilar as aprendizagens (Mesquita & Graça, 2006) e em alunos que estão a iniciar a prática desportiva (Pereira et al., 2010).

O sistema educacional começou a demonstrar a necessidade de tornar os alunos mais autónomos e, no final do século passado, surgiram modelos cujo o centro do processo ensino-aprendizagem era o aluno, ao invés do professor (Mesquita, 2013). De acordo com a mesma autora, esta mudança de paradigma no modo de encarar a aprendizagem, passou a valorizar o desenvolvimento cognitivo, alicerçado à tomada de decisão e compreensão do conteúdo abordado. Assim, o desenvolvimento pessoal, social e esportivo do aluno começou a ganhar espaço dentro dos modelos de ensino.

Nos modelos que promovem a autonomia e proatividade do aluno, o professor deixa de ser visto como um exemplo a imitar, passando a ser encarado como um facilitador do processo de aprendizagem cabendo à turma descobrir as soluções dos problemas encontrados durante a aula (Mesquita, 2012). Modelos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) foram desenvolvidos para “oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunos no ambiente escolar” (Siedentop, 1998, p. 18). O MED

contempla seis categorias (época desportiva, afiliação, competição formal, manutenção de registos estatísticos, festividade e evento culminante) elaboradas por Siedentop (1994) na qual os alunos, para além de aprenderem a jogar, também desempenham papéis de árbitros, treinadores ou estatístico (Pereira et al., 2013). Tal como refere Pereira (2015, p. 54), “inúmeras publicações de carácter didático, de ensaio, de reflexão ou de investigação têm fortalecido o modelo e favorecido a sua disseminação”.

O MED tem sido investigado em dois domínios (Wallhead & O’Sullivan, 2005):

1. Estratégias para a sua implementação (estratégias pedagógicas, aplicação em vários contextos, nível de escolaridade, entre outros);
2. Impacto educacional (a investigação tem mostrado resultados positivos na eficácia deste modelo no desenvolvimento pessoal e social da criança, particularmente a nível de atitudes e valores como a afinidade, solidariedade e humildade (Wallhead & O’Sullivan, 2005; Hastie et al., 2011)).

De acordo com Sinelnikov e Hastie (2010), o MED é eficaz em duas áreas fundamentais:

1. Promover comprometimento dos alunos com as tarefas;
2. Desenvolvimento e responsabilidade social do aluno.

Para além destes dois modelos de ensino, que são dos modelos mais estudados na formação inicial de professores, existem outros também promovem a cooperação e trabalho de equipa, como por exemplo, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Este contempla características como responsabilidade individual, igualdade de oportunidade, assim como, procedimentos de instrução (Metzler, 2000).

De acordo com Johnson (1994), o MAC poderá ter carácter informal (curtos períodos de tempo com grupos formados para realizar um objetivo) e carácter formal (durante mais tempo, com grupos fixos de trabalho de modo a atingir uma meta comum).

Slavin (1991), define três características fundamentais do MAC:

1. Recompensas do grupo – Recompensas pelo sucesso na execução dos critérios definidos pelo docente;
2. Responsabilidade individual – Todos os elementos devem contribuir de igual forma para o grupo tornando-se parte importante para alcançar as metas da equipa;
3. Oportunidades iguais para o sucesso – Os grupos devem ser heterogêneos intra-grupo e homogêneos inter-grupo, de modo a todos terem a mesma oportunidade de serem bem-sucedidos.

Segundo com Fonseca e Mesquita (2012), este tipo de modelo de ensino promove o desenvolvimento de competências sociais e pessoais e promoção de aprendizagens através do trabalho de grupo. As suas semelhanças ao MED, levam a que alguns investigadores não o considerem como modelo de ensino (Johnson et al., 2000).

O *Teaching Games for Understanding* “propõe uma porta de entrada diferente da tradicional via da técnica, a porta da compreensão do jogo, da apreciação dos elementos que fazem dele o jogo que é, da consciência tática do objetivo do jogo e das grandes tarefas para o alcançar.” (Mesquita & Graça, 2006, p. 272). O mesmo modelo não propõe que se termine com o ensino da técnica, mas sim que seja inserido dentro do contexto do jogo e subordinado à ação tática.

5.2.2. Motivação

Derivado da palavra “movere”, ou seja, “mover” (Pintrich & Schunk, 1996), a motivação é o processo ativo e intencional que visa um objetivo, dependendo da relação de fatores pessoais e ambientais (Samulsky, 1992). Para Cratty (1984), a motivação é o fator que leva a pessoa à ação. Segundo o mesmo autor, os primeiros investigadores pensavam que toda a motivação provinha de fatores biológicos, porém, mais tarde descobriu-se que também deriva de necessidades psicológicas e sociais. Uma das principais causas que influencia o comportamento humano é a motivação (Rodrigues, 1991). De acordo com Maggil (1994), é a intenção que leva uma pessoa a fazer algo. As motivações

são manifestações cognitivas dentro da dinâmica social (Roberts, 1992), que possuem forças distintas sendo a diferença de personalidade o fator resultante de dois indivíduos terem diferentes motivações perante a mesma situação (Rodrigues, 1991).

A qualidade da aula de Educação Física interfere, diretamente, com a motivação dos alunos para a prática da disciplina. Sendo eles o centro do processo de ensino-aprendizagem (Dyson et al., 2004), é necessário criar estratégias para que a sua motivação incremente e, com isso, adquiram melhor satisfação, bem-estar e sucesso através do Desporto. No entanto, a Educação Física foi identificada como uma fonte de *stress* para algumas crianças (Biddle, 2001).

Schwartz (1998), revela no seu estudo, que existem alterações em relação à motivação para a prática de Educação Física tendo ligação direta com o estado de espírito com que o aluno encara a aula, assim como, o conteúdo a ser lecionado. O desenvolvimento das aulas, assim como, a relação professor-aluno, interfere na aprendizagem dos alunos (Balisardo et al., 2014).

Conhecer a relação entre a prática motora e as motivações do aluno é fundamental para a intervenção do professor (Paim & Pereira, 2004). “Perceber as motivações para a prática desportiva é um elemento essencial para traçar o caminho mais correto, isto é, para planear o futuro” (Januário et al., 2012). Para tal, é necessário que o professor entenda que o motivo é o fator que influencia o comportamento do sujeito tendo em vista um fim, que poderá ser consciente ou inconsciente, podendo traduzir-se em dois grupos distintos de motivação: Intrínseca (instinto, hábitos e atitudes mentais) ou Extrínseca (influenciado pelo meio) (Brito, 1994). Deci e Ryan (1985), identificaram uma terceira designação, relacionada com a falta de motivação: a amotivação.

Vários investigadores descrevem a motivação extrínseca como completamente diferente da autodeterminação. No entanto, a Teoria da Autodeterminação afirma que é possível ser extrinsecamente motivado de forma autónoma (Deci & Ryan, 2008) por serem reguladas de diferentes formas. Como referem os

mesmos autores, esta teoria é um continuum podendo um comportamento motivado por um fator externo tornar-se autodeterminado.

Forma motivacional	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento					Auto-determinado	
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: -competência -contingência -intenção	Presença de: -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

Figura 1 – Continuum da Teoria da Autodeterminação

De acordo com Deci e Ryan (2000), existem vários tipos de regulações da motivação:

1. Regulação externa – O aluno executa a tarefa para evitar punições ou receber recompensas;
2. Regulação introjetada – O aluno executa a tarefa influenciado por fatores como a culpa e a ansiedade;
3. Regulação identificada – O aluno executa a tarefa por considerar importante os benefícios que dela resultam;
4. Regulação integrada – O aluno identifica-se, não só, com os benefícios da tarefa, mas com a sua filosofia;
5. Regulação intrínseca – O aluno executa a tarefa pelo prazer, satisfação e sensação de bem-estar proporcionado pela mesma. É a regulação associada à motivação intrínseca, não tendo qualquer influência externa (Murcia & Coll, 2006).

Há vários fatores apontados pelos investigadores como principais na motivação para a prática de Educação Física. Cid (2002), numa amostra de 110 rapazes, entre os 15 e 20 anos, concluiu que os principais motivos para a prática de Educação Física eram a boa condição física, o prazer e o divertimento. Já Machado et al. (2005), com uma amostra de 102 adolescentes entre os 14 e 17

anos, constatou que as principais motivações dos rapazes estão relacionadas com a saúde, enquanto, nas raparigas são questões ligadas ao divertimento. Betti (1992), conclui que os colegas, professor, conteúdo e infraestrutura escolar, são os fatores principais para que os alunos se possam sentir motivados ao longo da aula de Educação Física.

Por fim, a perceção de competência do aluno perante a disciplina, também é vista como fundamental para a motivação intrínseca do indivíduo. “Se um indivíduo entende que a competência para a prática desportiva é algo que nasce, ou não, com ele, e que ele, por muito que tente, não vai conseguir modificá-la grandemente, não estará, em princípio, tão disponível para se empenhar intrinsecamente” (Fonseca & Maia, 2000, p. 8).

5.3. Objetivos

Com este estudo pretendo entender se as estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas de Educação Física resultaram num incremento da motivação para a prática da mesma, por parte dos alunos.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Entender os motivos pelos quais os alunos não gostam de Educação Física;
2. Proporcionar melhor qualidade de ensino-aprendizagem;
3. Compreender a perceção dos alunos sobre o trabalho de equipa.

5.4. Metodologia

5.4.1. Participantes

Neste estudo participaram 29 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Estavam inseridos na Escola Secundária de Rio Tinto, no 10º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2017/2018.

Todos os alunos tiveram conhecimento dos objetivos do presente estudo e foi emitido um pedido de autorização aos encarregados de educação, de modo a permitir a captação de imagens e áudio.

5.4.2. Recolha de Dados

A recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas em *focus group*. A turma foi dividida em três grupos sendo o critério da divisão a motivação para a prática da Educação Física. Assim, havia o grupo cuja Educação Física era a disciplina favorita, outro grupo que via, na disciplina, a que menos gostava e, por fim, um terceiro grupo que não se enquadrava em nenhum dos conjuntos anteriores.

Como referem Querós e Lacerda (2013, p. 191) “nas entrevistas focus grupo junta-se um grupo de indivíduos num ambiente considerado de suporte e apoio mútuo”. Este tipo de ambiente tornou os alunos mais descontraídos e criou um clima de reflexão em torno da temática em causa. Um aspeto muito importante que tivemos em consideração para a recolha de dados foi o local onde se realizou a entrevista. Procurámos que todas as entrevistas fossem realizadas num local calmo, sem qualquer tipo de interferência externa pois poderia afetar o resultado obtido (Queirós & Lacerda, 2013).

Os três grupos foram entrevistados em dois momentos, antes e depois do programa aplicado e todas as respostas obtidas durante a entrevista são catalogadas, de modo a que, a identidade do aluno permaneça reservada. Para a referência no presente estudo, as citações serão referenciadas da seguinte maneira: E (Entrevista); Número da Entrevista (1 ou 2), G (Grupo); Inicial do grupo (Motivado, Desmotivado ou Outro).

5.5. Análise de dados

Para efeitos de análise de resultados, as entrevistas foram transcritas e realizaram-se três tarefas desenvolvidas por Miles e Huberman (1994):

1. Data Reduction – selecionar, simplificar e transformar as entrevistas gravadas, mantendo ou excluindo os dados;
2. Data display – Organização dos dados recolhidos em categorias;

3. Conclusion drawing/verification – Interpretação das conclusões e comparação do material recolhido.

Após a entrevista aos 3 grupos (Motivados, Desmotivados e Outros) conseguimos perceber alguns factores de motivação da turma que nos levou à reflexão e à alteração de algumas estratégias para que a motivação dos alunos desmotivados incrementasse, sem que provocasse alteração de motivação aos alunos motivados.

Primeiramente foi importante perceber quais eram as motivações dos alunos para a aula de Educação Física. Perguntámos, aos vários grupos qual a sua opinião e motivação para a disciplina, assim como, as principais razões para gostar ou não gostar de Educação Física. As principais razões apontadas para gostar foram o alívio do *stress* do dia-a-dia, a saúde e gosto pelo Desporto em geral enquanto que, para não gostar foram a necessidade de efetuar esforço físico, a falta de competência e as experiências passadas com a disciplina (lesões e acidentes).

“A Educação Física promove a prática de exercício físico e ajuda a aliviar o stress.”

E1GM

“Não gosto de transpirar e não me sinto à-vontade para tomar banho na escola. Também não gosto de fazer esforços embora perceba que os professores puxem por nós para que fiquemos mais saudáveis.”

E1GD

“O ano passado detestava Educação Física por causa da minha turma. Eram todos individualistas e eu ficava desmotivada.”

E1GO

Nos vários grupos surgiu, durante a entrevista, a dúvida sobre que tipo de estratégias poderíamos utilizar para que os alunos gostassem mais de Educação Física e existisse mais trabalho de equipa e solidariedade intra- turma.

“Penso que os desportos coletivos são importantes para eles. Sentem-se mais em grupo e motivados.”

E1GM

“Prof! Podemos fazer mais exercícios em que eles interajam connosco e não criem grupos mais fracos. Mas não depende só de nós! Se eles não quiserem ser ajudados é impossível!”

E1GM

“Fazer equipas equilibradas para que nós consigamos jogar.”

E1GD

“- Muitas vezes os que sabem jogar não ajudam, jogam sozinhos e entre si, deixando os mais fracos de parte. Eu punha os mais fortes num grupo e os mais fracos noutra.”

- Não! Não concordo com a estratégia da Luísa. Essa estratégia pode ter coisas boas, mas também coisas más. Temos de aprender a jogar com toda a gente. Eu integrava todos, quem gosta e quem não gosta e fazia uma equipa que tivesse 2 fortes e o resto era mais fraco para os fortes ajudarem os fracos.”

E1GM

Com a maior parte da turma a concordar com a inclusão de todos os alunos nas equipas, surgiu a questão se a equipa deveria ser fixa ou se, por sua vez, deveriam variar, semana a semana, de modo a que todos os alunos menos dotados ao nível tático e técnico, conseguissem ser ajudados pelos alunos com maior conhecimento na modalidade em questão. O consenso entre os grupos foi total neste aspeto e toda a gente preferiu que as equipas fossem fixas visando a ligação entre capitão e colega de equipa.

“Se houver um torneio eu concordo que as equipas sejam fixas. Assim conhecemos as debilidades uns dos outros e podemos ajudá-los e estar preparados para o torneio.”

E1GM

“Se andarmos a rodar de equipa para equipa, não vamos conseguir ensinar táticas.”

E1GM

“-Acho que seria melhor duas clubes. Se for quatro, é provável que apanhemos um capitão que não gostamos.”

- Exato! Podíamos ir mudando as equipas dentro das aulas. Os capitães escolhiam as equipas que jogavam numa semana e mudavam de semana a semana as equipas do mesmo clube.”

E1GO

Contudo, a preocupação dos elementos das equipas e das relações sociais dentro da turma foi um aspeto considerado fulcral por parte do grupo dos alunos desmotivados.

“Eu não consigo lidar com a Soraia! Não gosto dela!”

E1GD

“Não coloque o Manuel com a Soraia. Eles não se dão!”

E1GD

Ainda sobre a temática dos capitães, foi perguntado quais as suas características e se estes deveriam ter liberdade para criar exercícios e aplicá- los na aula. Em resposta a esta questão, os alunos entenderam que poderia ser algo positivo para a turma e que o capitão deveria perceber da matéria, saber ajudar e ser um líder.

“Seria bom. Faríamos exercícios que eles gostassem e que fosse ao encontro das necessidades. Poderíamos usar exercícios lúdicos que faço no treino isso poderia motivá-los.”

E1GM

“Deve ser alguém que seja líder, que saiba ajudar e que não nos humilhe quando falhamos.”

E1GO

“Um bom capitão é um líder. Um aluno que saiba ajudar, mas também saiba como se faz.”

E1GD

Por fim, pediu-se a opinião sobre a alteração das regras do jogo para possibilitar a integração dos alunos que se sentem desmotivados para a prática

de Educação Física, como por exemplo, a obrigação da bola passar por todos os alunos antes de ser golo, ou se o primeiro golo de cada aluno valesse mais, de modo a existir uma igualdade de oportunidades de finalização. Neste ponto, houve uma divisão de opiniões entre os elementos dos diferentes grupos. Alguns alunos sentiam que mudar as regras poderia motivar os alunos com mais dificuldades, contudo, o restante grupo defendia que poderia desmotivar o grupo motivado porque não são as regras formais da modalidade e, além do mais, acreditavam que não seria a alteração de regras que os faria alterar o comportamento mas sim uma consciencialização de que toda a turma deverá ser parte ativa na aula de Educação Física.

“ - Eu sou a favor de colocar limite de toques!

- Eu ficava mais desmotivada por não tocar tanto na bola.”

E1GM

“Alterar as regras seria bom, mas não seria perfeito porque eles deviam sentir-se como nós nos sentimos. Se eles continuarem a ser assim, acho que devem ser colocados fora do jogo.”

E1GO

“Não acho eficaz porque se passar por todos (introdução de uma regra que obriga a bola a passar por toda a equipa antes de ser golo) eles só me vão passar em cima da linha de golo e se eu falhar vão brigar e humilhar-me.”

E1GO

“Não devemos mudar as regras! Isso iria alterar a forma de jogar. Estamos aqui para aprender e não nos serve de nada ser individualistas! Se utilizássemos a regra de o primeiro golo valer mais que os outros, quem não conseguisse marcar iria se sentir mais frustrado.”

E1GM

“Mudar as regras não iria mudar mentalidades, apenas iria limitar. Depende de nós, ter a consciência de que nos queremos divertir a jogar e a ajudar o grupo.”

E1GM

“A minha professora antiga colocava essa regra e os rapazes só nos passavam a bola quando já tinham fintado toda a gente. Era estúpido! Era como se fossem coitadinhas.”

E1GD

5.6. Caracterização do trabalho desenvolvido

A carga horária da disciplina de Educação Física, na escola onde se realizou o estudo, é de 135 minutos úteis semanais, divididos em duas aulas (uma de 45 minutos e outra de 90). As aulas podem ser realizadas em 7 espaços desportivos cuja a distribuição é feita através de um *roulement* definido no início de cada ano letivo. A cada semana, a turma avança um espaço desportivo entre o G1 e o G7.

Para a realização do estudo, foi utilizada a Unidade Didática de Futsal, durante 8 aulas, contabilizando um total de 15 tempos letivos.

Ao longo de toda a lecionação da modalidade foram abordadas as seguintes habilidades motoras técnicas: Passe e Recepção; Remate; Finta; Condução de bola; Desarme; Interceção. No que concerne às ações táctica abordamos: Marcação individual; Marcação à zona. Quanto aos princípios específicos, foram transmitidos: Penetração e Contenção; Cobertura Defensiva e Ofensiva; Mobilidade e Equilíbrio.

Para que a mudança de motivação fosse possível, os alunos foram entrevistados, antes da Unidade Didática ter-se iniciado com o intuito de compreender, primeiramente, as suas motivações, assim como, entender de que maneira seria possível, através da mudança de estratégias de gestão de aula e modelos de ensino, fazer com que os alunos desmotivados mudassem a sua opinião sobre a disciplina de Educação Física. Quanto aos alunos que não consideravam que a Educação Física era a sua disciplina favorita, mas que também não era aquela que menos gostavam, o objetivo passava por fazê-los gostar, cada vez mais, da disciplina.

Após a análise da primeira entrevista, decidimos aplicar um modelo híbrido com características do Modelo de Educação Desportiva, do *Teaching Games for Understanding* e do Modelo de Aprendizagem Cooperativa que consistia em criar dois clubes, cada um deles liderado por dois capitães que tinham a mesma responsabilidade. É de extrema importância referir que a turma já tinha tido contacto com o trabalho de capitães ao longo de Unidades Didáticas anteriores, contudo, em nenhum momento do ano letivo, existiu tanta liberdade como no momento em que o estudo foi aplicado. A formação dos elementos que constituíram cada clube foi a primeira tarefa desenvolvida pelos capitães. Deste modo, os quatro capitães reuniram-se e criaram dois clubes homogêneos entre si, mas heterogêneos a nível intra-clube.

Ao longo das aulas, os capitães tinham duas tarefas no que concerne ao planeamento da aula. Primeiramente, deveriam planejar o aquecimento para o seu clube de acordo com os conteúdos que iriam ser trabalhados nessa aula e, de seguida, deveriam formar, juntamente com os capitães do clube contrário, as equipas que iriam defrontar-se no momento de jogo que, normalmente, decorria nos últimos 30 minutos de cada aula. Embora tivéssemos total confiança no trabalho de planeamento dos capitães, havia sempre um “plano B” caso alguma das equipas não cumprisse com as tarefas de planeamento.

Com o decorrer da Unidade Didática, os capitães tiveram a liberdade para gerir o exercício de modo a que todos os elementos do clube tivessem o mesmo tempo de contacto com os conteúdos abordados. Assim, geriam quando é que os seus colegas cumpriam a função de apoios, jogadores de campo, guarda-redes, suplentes e árbitro. A única limitação colocada aos capitães foi de que nunca, em momento de jogo, poderiam estar os dois capitães a jogar, com o intuito de haver sempre *feedback* por parte do capitão que estava de fora para com a equipa.

Embora numa primeira fase existisse uma adaptação por parte dos capitães ao planeamento e organização da aula, houve melhoria do desempenho à medida que foram acumulando experiência enquanto líderes da equipa e, nas últimas aulas da Unidade Didática, tiveram a oportunidade de orientar a turma durante

a parte fundamental da aula, fazendo a transição de exercícios entre o clube e organizando os seus colegas.

No que concerne aos restantes elementos do grupo, houve a preocupação de explicar que os objetivos da Unidade Didática passavam, primeiramente, pela aprendizagem de todos os alunos e que, para tal, era necessário existir uma igualdade de oportunidade de aprendizagem dos conteúdos. Dentro dos conteúdos lecionados estavam, não só as habilidades motoras e conteúdos tático-técnicos, mas também a cultura desportiva, conceitos psicossociais, capacidades motoras e coordenativas.

Do Modelo de Educação Desportiva foi utilizada a característica da afiliação, competição formal e festividade. O desenvolvimento formal do Modelo de Aprendizagem Cooperativa é caracterizado pelo trabalho de grupo desenvolvido ao longo de várias semanas visando a conquista de um objetivo em comum existindo solidariedade e ajuda mútua entre os vários constituintes do grupo. Nesta modalidade em específico, o objetivo dos dois clubes, tal como referido ao longo das primeiras entrevistas era o fim do “individualismo”, a solidariedade e criação do espírito de equipa.

5.7. Apresentação e discussão de resultados

- Principais diferenças notadas na abordagem ao Futsal

As principais diferenças notadas entre a Unidade Didática de Futsal e as restantes modalidades abordadas ao longo do ano letivo foram a possibilidade de ser os alunos a fazer as equipas tornando, na perceção dos mesmos, mais equilibradas e competitivas, salientando também as ligações sociais entre elementos do grupo. Algumas melhorias em torno do individualismo foram, também, referenciadas pelos alunos embora ainda exista muito trabalho a ser desenvolvido com a turma para que tal fator termine. Por fim, notou-se maior empenho por parte dos alunos que não gostam de Educação Física. Modelos que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem exigem

que cada elemento do grupo deixe de pensar exclusivamente nos seus objetivos individuais procurando o comprometimento, envolvimento e responsabilização (Hastie, 2011; Wallhead & O' Sullivan, 2005).

“Acho que alguns alunos se têm esforçado mais nesta UD. Mesmo no jogo, há pessoas que melhoraram na atitude que têm. Lutam para ganhar, mas se perderem não levam a mal como levavam. Acho que os colegas já perceberam que deveriam passar mais a bola e dar mais oportunidades a toda a gente do que preocupar-se apenas com o resultado.”

E2GM

“Eu odiava futsal e agora gosto porque os colegas apoiam-me. Eles passavam-me a bola e os capitães não brigavam comigo quando eu falhava.”

E2GD

“Estamos a jogar com pessoas de quem gostamos e isso ajuda-nos a sentir mais motivadas.”

E2GO

Embora modelos de ensino como o Modelo de Educação Desportiva visem a inclusão, solidariedade e partilha, alguns estudos reconhecem o domínio dos rapazes e dos alunos com estatuto superior (Hastie, 1998; Brock, et al., 2009; Hastie et al., 2009). Desse modo, é possível, no presente estudo, afirmar que embora o individualismo tenha decrescido de forma significativa, ainda houve alguns momentos em que ele imperou, sobretudo, quando existia um resultado desportivo em disputa.

“Já há rapazes que passam a bola, embora ainda não sejam todos”.

E2GO

Sendo um processo novo de responsabilidade pessoal e social para a turma, é necessário referir que os capitães tiveram dificuldade em começar a planear, organizar e liderar a turma. Tal como refere Johnson e Johnson (1999), os alunos precisam de tempo para aprender a comandar o seu grupo e trabalhar enquanto equipa. A falta de competência na liderança por parte dos capitães, levou a que houvesse uma preocupação do professor da turma em transmitir conhecimentos sobre esta temática e, conseqüentemente, houve menos tempo

para uma abordagem profunda dos conteúdos a ser ensinados. Ainda assim, no desenrolar da Unidade Didática, a turma aprendeu conteúdos tático-técnicos suficientes para disputar uma partida formal de 5x5 com os princípios específicos da Contenção, Penetração, Cobertura Defensiva, Cobertura Ofensiva, Equilíbrio e Mobilidade a serem abordados. Este resultado vai ao encontro de Hastie e Curtner-Smith (2006) onde afirmam que os seus estudantes conseguiram compreender e aplicar regras e conteúdos táticos rudimentares.

A necessidade de sensibilização e consciencialização da turma levará, a longo prazo a uma melhoria de aspetos de responsabilidade pessoal, como por exemplo, a solidariedade para dar lugar aos alunos que estão fora do exercício.

“Não gostei que alguns alunos não saíssem de campo tantas vezes para dar lugar aos alunos mais fracos.”

E2GD

- Perceção da turma sobre o trabalho desenvolvido pelos capitães

A turma demonstrou satisfação por ajudar os colegas e, desse modo, promoveu a entreajuda (Bayraktar, 2011; Cardoso, 2014). Como referem Polvi e Telama (2000), os alunos são protagonistas tanto no processo de ensino como no processo de aprendizagem e por existir uma maior proximidade entre pares os alunos consideraram que foi motivante ter um colega a ajudá-lo diretamente tornando, dessa maneira, o ensino mais individualizado. Assim os capitães eram, não só, responsáveis pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos seus colegas de equipa (Slavin, 1991; Kagan, 1994).

“Senti que os capitães estavam a abdicar do seu tempo para me ajudar. Senti que se preocupavam comigo e que queriam que eu aprendesse.”

E2GD

“A Sónia ajuda-nos imenso e dá dicas fixes. Aprendi muito com ela. Ela tenta ao máximo, mesmo não tendo o mesmo conhecimento que o Vítor em Futsal.”

E2GO

Como aspetos negativos, foi referido que alguns colegas não têm respeito pelos capitães e que, quando eles organizam um exercício, não são tão aceites como quando é o docente a instruir. Com a continuação deste tipo de trabalho por parte do futuro professor da turma, acreditamos ser possível ultrapassar este obstáculo e sensibilizar os restantes alunos para cumprirem com as tarefas propostas pelos capitães de equipa.

“Eles não os levam a sério quando criam exercícios. Às vezes, quando o capitão faz equipas dentro do clube para fazer um exercício, eles criam rivalidades.”

E2GO

- Transferência do trabalho de equipa para o contexto escolar

Dentro da transferência dos resultados da metodologia de trabalho desenvolvida ao longo do estudo para todo o contexto escolar (outras disciplinas, intervalo, trabalhos de grupo), houve uma divisão de opiniões por parte dos diferentes grupos. Enquanto alguns alunos afirmaram que se sentem mais à-vontade para auxiliar o seu colega de turma caso necessite de ajuda noutras disciplinas ou problemas pessoais, outros referiram que era difícil implementar este tipo de estratégias porque a personalidade da turma varia consoante a disciplina lecionada.

“É a única disciplina que nos faz estar e trabalhar com os colegas de forma coletiva. Em todas as outras disciplinas estamos tão preocupados com os testes que nem pensamos nisso. Educação Física ajuda a ter essa preocupação com o outro e crescemos neste sentido.”

E2GD

“Se a Matilde precisar de ajuda noutras disciplinas serei a primeira a ir ajudá-la. Ajudou-me a ser uma pessoa melhor.”

E2GD

“Depende. Podemos querer muito ensinar, mas elas podem não querer aprender. São diferentes de disciplina para disciplina.”

E2GO

A transferência da solidariedade e companheirismo, respeito mútuo pelo outro e compaixão, é feito tanto através do modelo protagonizado pelo presente estudo, mas também pela ligação que criam entre si em momentos prévios ao exercício, tempo que passam no balneário ou o tempo que antecede a própria aula (Cardoso, 2014). A aula de Educação Física em geral e o trabalho de equipa em particular são apenas um elo de ligação entre os alunos que possibilita o início de uma relação social positiva, tendo em consideração, que existem objetivos comuns entre ambas as partes. Johnson et al. (1994), referem que o trabalho de equipa a longo prazo leva a:

1. Mútua influência entre os elementos do grupo;
2. Equilíbrio entre a preocupação consigo e com o outro;
3. Alunos não abandonarem o sistema escolar.

- Incremento da motivação para as aulas de Educação Física

De todos os alunos que referiram, no início do ano letivo, não gostar da disciplina de Educação Física, apenas dois manifestaram não ter alterado a sua opinião. Todos os restantes alunos do grupo “Desmotivados” afirmaram que gostam mais de Educação Física do que gostavam à entrada para o ano letivo e que a Unidade Didática de Futsal foi importante para que passassem a gostar. Tais resultados poderiam ser influenciados pelo gosto natural pela modalidade em causa, contudo, dos 8 alunos que referiram não gostar de Educação Física, nenhum afirmou que Futsal era a sua modalidade favorita. Pelo contrário, 5 alunos mencionaram que esta era a Unidade Didática que iam ter mais dificuldades.

“Eu continuava a não colocar a Educação Física como disciplina favorita, mas também já não digo que odeio a disciplina. Este trabalho com os capitães ajudou-me a não ter tanto medo de falhar.”

E2GD

“Comecei a gostar de fazer Educação Física porque temos uma palavra a dizer na disciplina, os professores preocupam-se connosco e compreendem-nos.”

E2GD

“Ainda não punha como favorita, mas não punha nas que não gosto. Comparativamente com o ano passado em que sabia que ia ter Educação Física e pensava que ia ter uma depressão mas agora, em algumas modalidades, gostava da aula que tinha tido e esforçava-me. Tem, sem dúvida a ver, com as pessoas envolvidas e com a maneira como tivemos as aulas.”

E2GD

“Continuo a não gostar de Educação Física. Tenho medo de falhar e isso trava-me.”

E2GD

- Perceção sobre a repetição do modelo em futuras Unidades Didáticas

Aquando questionados sobre se os alunos gostariam de repetir o trabalho com capitães em futuras Unidades Didáticas a resposta “sim” foi consensual entre todos os elementos da turma.

“Consegui ensinar a fazer manchete a uma colega. Fiquei muito contente, ela conseguiu aprender e sentiu que precisava de melhorar. Senti-me muito bem, gostava de fazer mais vezes.”

E2GO

No que concerne às faltas e dispensas das aulas de Educação Física, até à entrada para o 3º período, apenas tinham existido três aulas em que não houve nenhuma falta nem dispensa à aula enquanto, só no último período, foram quatro as aulas que toda a gente esteve presente e a realizar a parte prática da aula.

5.8. Conclusões

Através da análise das entrevistas realizadas aos alunos conseguimos responder aos objetivos propostos para a elaboração do presente estudo. Com base no trabalho desenvolvido pudemos perceber que a necessidade de esforço físico e conseqüente transpiração, assim como, o individualismo por parte da turma e a perceção de competência eram as razões que levavam a que os alunos se sentissem desmotivados para a prática da aula.

Ao compreendermos os motivos pelos quais os alunos não gostavam da disciplina, elaborámos uma estratégia que passava pela implementação de um modelo híbrido centrado nos alunos e, dessa maneira, melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, as atitudes e valores e motivação dos alunos.

Através da segunda análise às entrevistas, conseguimos perceber que a estratégia funcionou em 6 dos 8 alunos que afirmaram, no início do ano letivo, não gostar de Educação Física. Também foi possível entender que o trabalho com capitães é uma estratégia que funciona na turma em análise na modalidade de Futsal.

Entendemos que estratégias que promovam a autonomia, solidariedade e trabalho de equipa devam ser continuamente trabalhadas nesta turma e que, o mesmo modelo de trabalho possa ser executado em modalidades individuais. Acreditamos que o processo de adaptação a um modelo de autonomia seja mais fácil à medida que a experiência e familiarização da turma incrementa. Por fim, é de extrema importância salientar que todo o processo de ensino, nesta turma, deverá ser feito através do jogo devido às características psicológicas e modo de encarar a aula dos alunos.

5.9. Referências Bibliográficas

- Balisardo, I., Haro, I., & Francisco, M. (2014). O processo de construção histórica da motivação nas aulas de educação física. In *Colloquium Humanarum*, 10(2), 79-89.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62-71.
- Betti, I. (1992). *O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP, Campinas.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101- 128). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Brito, A. (1994). *Psicologia do desporto*. Lisboa: Edições omniserviço.
- Brock, S., Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-75.
- Cardoso, F. (2014). *Gimnocerco: Um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: Fernando Cardoso. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP.
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Educación Física y Deportes*. Consult. 7 Ago 2018, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>.
- Cratty, B. (1984). *Psicologia no esporte* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

- Deci, E. & Ryan, R. (1985). The general causality orientation scale: self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fonseca, A., & Maia, J. (2000). *A motivação dos jovens para a prática desportiva federada um estudo com atletas das regiões centro e norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos*. Lisboa: Ministério da Juventude e do Desporto. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Fonseca, A., & Mesquita, I. (2012). Modelo de educação desportiva: O refundar do valor pedagógico e social do desporto na escola. In J. Moreira, A. Ferreira & A. Mendes (Org.), *Rumos pedagógicos da educação física em Portugal*. Santo Tirso: De facto editores.
- Hastie P., Martinez D., & Calderón A. (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157- 171.
- Hastie, P. Martinez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.

- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education – Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.
- Johnson, D. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Machado, C., Piccoli, J., & Scalon, R. (2005). Fatores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. *Educación Física y Deportes*. Consult. 23 Ago 2018, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd89/inic.htm>.
- Maggil, R. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.

- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I. (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. V. d. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos: Formação e investigação* (pp. 103-131). Florianópolis: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, Inc.
- Murcia, J., & Coll, D. (2006). A permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na teoria da autodeterminação. *Fitness & Performance Journal*, 5(1), 5-9.
- Paim, M., & Pereira, E. (2004). Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Revista Motriz*, 100(3), 159-166.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(1), 147-160.
- 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 à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 28 - 43.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education theory, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Queirós, P., & Lacerda, T. (2013). A importância da entrevista na investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto*, 2, 177-206. Porto: CIFI2D.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rodrigues, P. (1991). *A Motivação e Performance*. Monografia (Graduação em Educação Física). Rio Claro: UNESP.
- Samulsky, D. (1992). *Psicologia do Esporte: Teoria e Aplicação Prática*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG.
- Schwartz, G. (1998). As atividades expressivas no contexto da educação física: Parâmetros motivacionais e de aderência. *Revista mineira de educação física*, 6(1), 35-41.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.

- Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy* 10(2) 181- 210.

6. Conclusões (O que eu era vs O que eu quero ser)

É o momento da despedida. O meu estágio profissional acabou e, com isso, surgem muitas saudades de todos os momentos e adversidades superadas durante um ano letivo riquíssimo no meu processo de formação docente. Assim, surge a necessidade de refletir sobre o meu processo de evolução durante todo o ano letivo.

Quando cheguei à escola estava, sem dúvida, num processo de sobrevivência, a preocupação era passar uma boa imagem aos alunos, tentar conseguir estar dentro do pavilhão enquanto docente, posicionando-me, corrigindo e organizando a aula como tal.

“A nível do meu desempenho enquanto professor, começou desde logo com um grande problema e dilema que tenho a certeza que terei durante todo o ano: O facto de estarmos de costas para os outros alunos.”

Basquetebol – Reflexão da aula 2 – 19 de setembro de 2017

Ao longo que fui acumulando experiência, refletindo sobre os meus erros e sucessos, consegui adaptar-me e transformar-me num professor de Educação Física que consegue fazer com que os seus alunos aprendam. Percebi que, ao trabalhar com alunos que não estão motivados para a prática, é necessário dar-lhes ferramentas para que se sintam mais predispostos para realizar a aula de Educação Física. O aspeto do reforço positivo na emissão de *feedback* foi importante para que os alunos sentissem afeto e respeito por mim e pela disciplina, levando-os a esforçar-se aquando das práticas das diversas Unidades Didáticas.

“O reforço positivo é algo que tenho vindo a aprender nestes últimos tempos. No clube, as minhas atletas costumam “reclamar” da minha exigência e falta de elogio mas, nestas aulas, como quase metade dos alunos não gosta de Educação Física, tenho de ter uma postura muito mais positiva de maneira a cativá-los a gostar do Desporto em geral e da Educação Física em particular.”

Basquetebol – Reflexão da aula 4 – 26 de setembro de 2017

A leção dos conteúdos abordados foi uma preocupação que se desenvolveu ao longo deste percurso enquanto estudante-estagiário. Entendi que mais vale ensinar, verdadeiramente, poucos conteúdos do que tentar transmitir demasiado e os alunos não aprenderem nada. As Unidades Didáticas são demasiado pequenas para que exista consolidação de muitas habilidades motoras e conteúdos tático-técnicos. Cabe, desse modo, ao professor compreender quais os aspetos fulcrais a transmitir aos seus alunos.

“Não querendo cometer o mesmo erro que cometi na Unidade Didática de Basquetebol, na qual senti que introduzi demasiados conteúdos, penso que não irei avançar para além do 6x6 com defesa 5:0.”

Andebol – Reflexão da aula 5 – 6 de fevereiro de 2018

Perante a evolução enquanto professor e o superar das dificuldades de sobrevivência, pude continuar a sair fora da minha zona de conforto e procurar novos modelos de ensino para lecionar, modelos esses que visavam a autonomia do aluno e que o colocavam no centro do processo de ensino-aprendizagem.

“O sucesso deste tipo de ações de responsabilidade e autonomia está no carinho, dedicação e atenção que damos aos nossos alunos. Eles são o que realmente importa. É a felicidade e aprendizagem deles que vão ficar na minha memória no final deste ano letivo.”

Futsal – Reflexão da aula 4 – 8 de maio de 2018

Terminei o ano de estágio com mais conhecimento e experiência no terreno e com diferentes perspetivas em relação ao começo do mesmo. Acredito que este foi apenas o primeiro passo para que me torne um profissional competente e de sucesso. Sinto que ainda tenho muitos aspetos a melhorar, mas o receio de estar com uma turma à minha responsabilidade já não me deixa nervoso. Sei que tenho as ferramentas base para desenvolver o meu trabalho e melhorar, dia-a-dia, sempre com uma postura crítica e reflexiva perante os sucessos e erros que irei cometer no futuro.

Sinto que ainda devo melhorar na leção de modalidades às quais não me sinto tão à-vontade, como por exemplo, Rugby. Acredito que ainda irei ter

capacidade de chegar a todos os alunos, melhorando a relação interpessoal com os mesmos, contudo, para tal, deverei desenvolver a capacidade de adaptação ao perfil psicológico do aluno adotando, desse modo, a postura mais correta face a cada um.

No que concerne ao Relatório de Estágio, acredito que foi um instrumento fulcral de reflexão sobre todo o meu ano de aprendizagem. Nele, pude compilar todos os bons e maus momentos e refletir sobre os mesmos, adquirindo, com isso, novos saberes.

Entendo, agora, que ser professor de Educação Física não é uma tarefa nada fácil. Dentro desta profissão precisamos de ser educadores, animadores (quando o ambiente da aula está pouco empenhado e é necessário animar e alegrar o contexto da aula), amigos, conselheiros e atores. Em muitos momentos, saímos mais cansados da aula que os próprios alunos, tudo em prol da aprendizagem dos mesmos pois é por eles que nos movemos e acordamos todas as manhãs.

Finalizo, esta longa viagem que começou na Madeira, onde o sonho de ser professor de Educação Física surgiu, afirmando que nós somos um jardineiro num mar de rosas. Todas as rosas têm espinhos e cabe-nos tirá-los, um a um, para que a nossa flor fique perfeita, cuidada e pronta para sair até ao exterior e mostrar aquilo que tem de melhor.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*. Porto: Editora FADEUP.
- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(2), 12-27.
- Alonso, M. (1998). A avaliação do professor como instrumento de inovação e um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor: Contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: SPZN.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo (Ed.), *Projecto fénix - mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

- Bariani, I., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica. *Revista Estudos de Psicologia*, 25(1), 67-75.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora 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. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J., & Constantino, J. (2007). *Em defesa do desporto - mutações e valores em conflito*. Coimbra: Almedina
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by- environment analysis oh change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Betti, M., & Zuliani, L. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente [Versão eletrónica]. *Movimento*, 8(1),

31-39. Consult 7 Ago 2018, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf>.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física: Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8), 133-148.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in Physical Education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Cruz, C. (1976). O planejamento das atividades didáticas. In C. Castro. *Didática da escola média: teoria e prática*. São Paulo: Edibell.
- Cunha, A. (2010). Representation of the “good” teacher: The “good” teacher in general and the “good” physical education teacher in particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Cunha, E. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK.
- Damazio, M., & Silva, M. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a prática*, 11(2), 189-196.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, D. (2015). Planejamento. In L. A. P. Gomes (Ed.), *Educação Física: (re)visitando a didática* (pp. 49-81). Brasil Editora Sulina.
- Freire, P. (2010). *A Escola Rizoma Freireano*. Consult. 15 jul de 2018, disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>.
- Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Graça, A. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- 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. 11-28). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York London: Teachers College, Columbia University.
- Heitmann, H., & Kneer, M. (1976). *Physical education instructional techniques na individualized humanistic approach*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: A aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de educação física. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 21-40). Florianópolis: UDESC.
- Josúa, P. (1986). Avaliação em Educação Física: Sugestões e Questionamentos. In A. Júnior (Ed.), *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Karpicke, J., Sousa, H., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

- Lopes, J. (2002). *Novas questões da Sociologia Urbana: Conteúdos e “orientações” pedagógicas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Matos, Z. (2015). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Mendes, E., & Nascimento, J. (2012). Avaliação em Educação Física na perspectiva da formação inicial e atuação profissional. *Educação Física: formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos.
- Merwin, J. (1990). Evaluation. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 71-84). Oxford: Pergamon Press.
- Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo – Edição Especial*, 55-58.
- Mesquita, I. (1999). A modelação da instrução no âmbito dos jogos desportivos colectivos. *1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto: Livro de Resumos*, 36.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *EXEDRA: Revista Científica*, (1), 43-56.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Myers, S., & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problema behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 600-608.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. (350), 1-10.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29- 42). Lisboa: APM.
- Patrício, M. F. (1996). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*: Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, E. (2009). O poder local: As câmaras municipais e o desporto. In J. O. Bento & J. M. Constantino (Eds.), *Desporto e o Estado: Ideologias e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., e 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.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21, 32-45.

- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*: São Paulo: Cortez.
- Porto Editora. (2011). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de Educação Física e Desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 49-66). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- 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*. Porto: Editora FADEUP.
- Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 87-89). Porto: Editora FADEUP.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (1994). The task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71 ed.). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (2 ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Schmitz, E. (1983). Planejamento educacional. In E. Schmitz. *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: LTC.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Havard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop D (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D. (1980). *Physical education: Introductory analysis* (3 ed.). Debuque: Wm. C. Brown Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (4^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Taggart, A. (1988). The Endangered Species Revisited. *ACHPER National Journal*, 131, 34-50.
- Tertuliano, I., Ugrinowitsch, A., Ugrinowitsch, H., & Corrêa, U. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 328-335.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. Review of Educational Research, 70(4), 547-593.*

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

Anexos



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo I - Distribuição de Horas Laborais



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





	2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
	Diogo	João								
08:20			x	x						
09:20			x	x					x	x
10:30			x	x	x	x			x	x
11:30			x	x	x	x			x	x
12:30			x	x	x	x			x	x
14:30										
15:30										
16:30										
17:30			DE	DE	DE	DE				
18:30										

Diogo	0		6		4		0		4		14
João		0		6		4		0		4	14



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 2 – Exemplo de Unidade de Didática



Escola Secundária de Rio Tinto

Núcleo de Estágio de Educação Física

Ano Letivo 2017/2018





Dia			16/Jan	17/Jan	18/Jan	19/Jan	20/Jan	21/Jan	22/Jan	23/Jan	24/Jan	25/Jan	26/Jan	
Espanha			16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Duração			1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	
Aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Habilidades Motoras	Fraga	Pega Anormal	UR	E	E	E	E	E	C					
		Pega Anormal							UR	E	E	E	E	
	Informática	Por pares	Serviço Largo	UR	E	E	E	E	C					
			Serviço Curto	UR	E	E	E	E	C					
			Lan.	UR	E	E	E	E	E	E	E	E	C	
			Tiro				UR	E	E	E	E	E	E	C
		Por grupo	Wu-tao				UR	E	E	E	E	E	E	C
			Clay			UR	E	E	E	E	E	E	E	C
			Armas				UR	E	E	E	E	E	E	C
			Snook						UR	E	E	E	E	C
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidade Condicionada	Faixa			/	/	/	/	/	/	/	/	/	
		Frequência			/	/	/	/	/	/	/	/	/	
		Resistência					/	/	/	/	/	/	/	
		Velocidade			/	/	/	/	/	/	/	/	/	
		Coordenação	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	Capacidade Condicionada	Equilíbrio					/	/	/	/	/	/	/	
		Orientação Espacial					/	/	/	/	/	/	/	
		Ritmo					/	/	/	/	/	/	/	
		Diferenciação Cinestésica				/	/	/	/	/	/	/	/	
		Reação	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Conceitos Psicomotores	Motivação	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Part-Play	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Aerobic	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Respeito	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Disciplina	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Trabalho em Equipa	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Cooperação	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Coesão	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Responsabilidade	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
	Humildade	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 3 - Questionário Realizado aos Alunos



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Nome:

Idade: _____

Localidade: _____

Como te deslocas para a escola?

Praticas alguma modalidade desportiva como federado? Sim Não

Se sim, qual? _____ Há quantos anos? _____

Praticas alguma modalidade no Desporto Escolar? Sim Não

Se sim, qual? _____

Que outras modalidades praticaste? _____

Qual é a tua modalidade desportiva preferida? _____

Quais as modalidades em que sentes mais dificuldade? _____

Tens alguma limitação física para a prática de exercício físico?

Sim Não

Se sim, qual? _____



Fumas? Sim Não

Consumes bebidas alcoólicas? Sim Não

Se sim, com que frequência?

- Uma a duas vezes por semana
- Uma a três vezes por mês
- Uma a três vezes por ano



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 4 - Cartaz do Torneio de Voleibol



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018

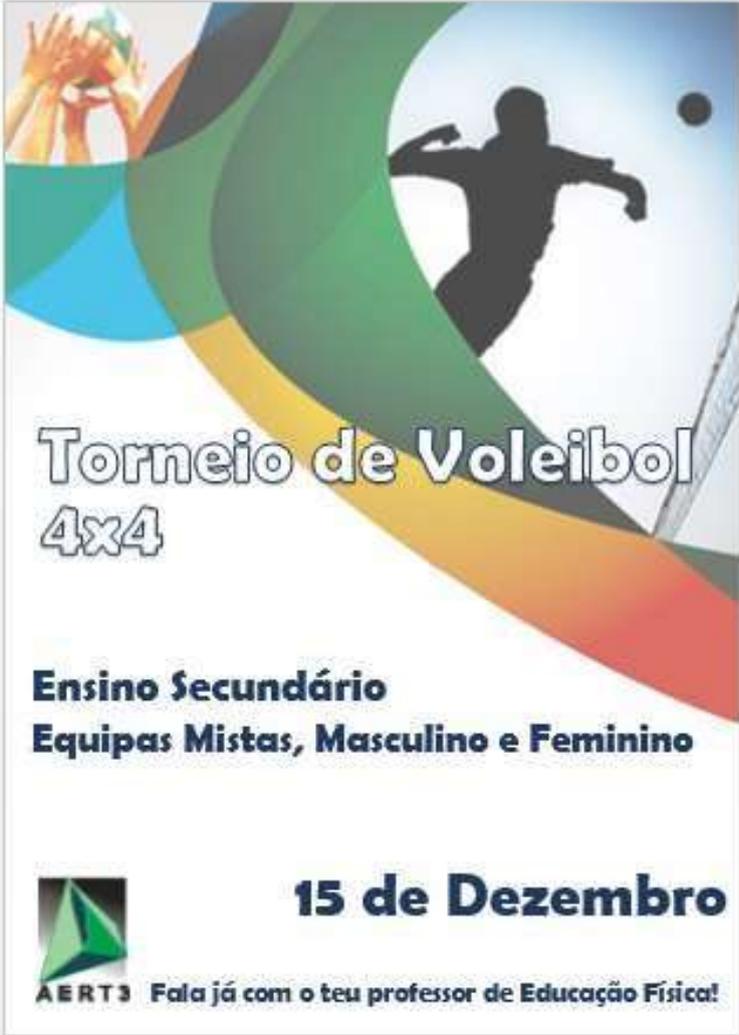




Escola Secundária de Rio Tinto

Núcleo de Estágio de Educação Física

Ano Letivo 2017/2018

A poster for a volleyball tournament. The top half features a silhouette of a volleyball player jumping to hit a ball, set against a background of colorful, overlapping curved shapes in shades of blue, green, yellow, and red. In the top left corner, there is an image of hands holding a volleyball. The text is centered and reads: 'Torneio de Voleibol 4x4', 'Ensino Secundário', 'Equipas Mistas, Masculino e Feminino', and '15 de Dezembro'. At the bottom left is the AERT3 logo, and at the bottom right is the text 'Fala já com o teu professor de Educação Física!'.



Escola Secundária de Rio Tinto

Núcleo de Estágio de Educação Física

Ano Letivo 2017/2018





Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 5 - Boletim de Inscrição do Torneio de Voleibol



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Torneio De Voleibol 4x4	
Nome da Equipa: _____	
Turma: _____	
Género Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Misto <input type="checkbox"/>	
	Nome
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 6 - Boletim de Jogo do Torneio de Voleibol



Escola Secundária de Rio Tinto

Núcleo de Estágio de Educação Física

Ano Letivo 2017/2018





Boletim de jogo																														
Torneio: feminino/masculino/misto			Jogo n.º:			Hora:			Espaço:			Árbitro:																		
Equipas		Pontos																												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Resultado:																														
Capitão A:																														
Árbitro:																														
										Capitão B:																				



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Anexo 7 - Regulamento do Torneio de Voleibol



Escola Secundária de Rio Tinto
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018





Regulamento Torneio Inter turmas 4x4 – Ensino Secundário

1. Inscrição de equipas:

1.1 Cada turma pode inscrever até 2 equipas constituídas por 4 a 8 jogadores. Podem ser:

- 1 equipa masculina + 1 equipa feminina;
- 2 equipas mistas;
- 1 equipa masculina ou feminina + 1 equipa mista.

2. Torneio:

2.1 O torneio é realizado em sistema de eliminatórias – 1 set por jogo;

2.2 As equipas masculinas e equipas mistas participam no mesmo quadro competitivo; as equipas femininas participam em quadro competitivo próprio.

2.3 Cada jogo será disputado num set de 25 pontos, com diferença de 2 pontos, ou, em alternativa, ao fim de um período de tempo, a definir, em função do nº de inscrições.

2.3.1 Os jogos que se prolonguem até ao fim do tempo de jogo, só terminam após a conclusão da jogada. Se o jogo estiver empatado, faz-se mais uma jogada: "ponto de ouro".

3. Espaço:

3.1 A competição irá decorrer no pavilhão gimnodesportivo;

3.2 São realizados 4 jogos em simultâneo

4. Faltas de comparência:

4.1 Se as equipas não comparecerem ou não tiverem elementos suficientes para a ocorrência do jogo, ser-lhes-á atribuída a derrota no jogo por falta de comparência (25-0).

5. Regras de arbitragem:



5.1 O Torneio decorrerá segundo as regras da Federação Portuguesa de Voleibol (FPV) com exceção das seguintes regras:

5.1.1 Não é permitido enviar a bola para o campo adversário ao 1º toque.

5.1.2 São permitidas 4 substituições por jogo.

5.2 Os jogos serão arbitrados por professores da disciplina de Educação Física, pelo que qualquer decisão tomada pelos mesmos é declarada como oficial.

6. Critérios de pontuação:

6.1 Vitória – 2 pontos Derrota – 1 ponto Falta de comparência – 0 pontos

6.2 Critérios de desempate:

6.2.1 1º - Confronto direto 2º - Diferença entre pontos ganhos e perdidos no confronto direto.

7. As fichas de inscrição devem ser entregues no Pavilhão Gimnodesportivo até ao dia 07 de dezembro

Organização:
Núcleo de Estágio de Educação Física