



O percurso de um estudante-estagiário: consolidar a teoria na procura da melhoria contínua no ensino da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2.º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, e do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

João Paulo Almada Melo Macedo

Porto, março de 2019

Ficha de Catalogação

Macedo, J. (2019). *O percurso de um estudante-estagiário: consolidar a teoria na procura da melhoria contínua no ensino da Educação Física. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Macedo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, APRENDIZAGEM, RETENÇÃO.

Mesmo portador de conhecimentos teóricos, depois da turma sair do “pavilhão”, são os (in)sucessos que, depois de escrutinados, permitem alcançar o objetivo ... da melhoria contínua.

“Se você quer transformar o mundo, experimente primeiro promover o seu aperfeiçoamento pessoal e realizar inovações no seu próprio interior. Estas atitudes se refletirão em mudanças positivas no seu ambiente familiar. Deste ponto em diante, as mudanças se expandirão em proporções cada vez maiores. Tudo o que fazemos produz efeito, causa algum impacto.”

(LAMA, D., 1998: In *Path To Tranquility*. New Delhi: Penguin Books India)

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”

(Cury, A., 2003: *Pais brilhantes, professores fascinantes*)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e à minha família, pelo apoio e esforço incondicional, porque sempre acreditaram e porque me educaram de forma a tornar-me o homem que hoje sou.

Ao Renato, ao Osório, ao Viana e a todos os companheiros do Duplex, porque vocês são a família que eu escolhi. Pela amizade fomentada e por todos os momentos vividos ao longo destes anos. Porque esta amizade não se resume a esta etapa, pois perdurará para toda a vida.

Aos Flyers Desportus, por me fazerem voar tão alto na minha vida académica.

À Filipa, pelo apoio incondicional e dedicação ao longo desta etapa da minha vida. Porque cada vez que parecia que tudo ia desabar, tu foste o pilar que me fez erguer e seguir em frente!

Ao professor cooperante, Mestre Luís Paulo Vieira, pelo acompanhamento prestado ao longo de todo ano, pela disponibilidade para me auxiliar nos momentos mais difíceis, pela partilha de ideias e por acreditar nas minhas capacidades.

À professora orientadora, Professora Doutora Paula Batista, pelo acompanhamento e orientação prestada ao longo de todo o ano. Por me aconselhar e me guiar para ultrapassar os obstáculos encontrados na prática.

Ao Rodrigo e ao Edmundo, por todos os momentos partilhados ao longo deste ano. Pelo núcleo duro que nos tornamos e pela partilha de conhecimentos.

Aos meus alunos, porque vocês foram a razão de todas as minhas angústias e constrangimentos, mas o sabor da vitória por vos ver aprender e tornarem-se cada vez melhores, valeu por cada segundo despendido na busca das melhores soluções para a melhoria contínua

À FADEUP, por todo o conhecimento científico (saber) partilhado ao longo destes 5 anos e, essencialmente, por me ter fomentado o gosto pela procura incessante de conhecimento.

Um Sincero Obrigado!

Índice

Resumo	XVII
Abstract	XIX
Lista de Abreviaturas	XXI
1. Introdução	1
2. Dimensão Pessoal	5
2.1. Identificação Pessoal	5
2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional.....	7
3. Enquadramento da Prática Profissional	13
3.1. O Estágio Profissional na sua dimensão concetual, legal, institucional ...	13
3.2. A escola como instituição	15
3.3. A Escola Cooperante	18
3.4. A Turma Residente (9º ano).....	20
3.5. A Turma Temporária (6º ano).....	22
4. Realização da Prática Profissional	27
4.1. Conceção do Processo de Ensino	27
4.2. Planeamento do Processo de Ensino	31
4.2.1. Planeamento anual	33
4.2.2. Unidade Didática.....	35
4.2.3. Plano de aula.....	39
4.3. A prática de ensino	45
4.3.1. Sistema Instrucional	48
4.3.2. O Sistema de Gestão	60
4.3.3. O Sistema Social	62
4.4. Os Modelos Instrucionais	69
4.4.1. Modelo de Instrução Direta	70
4.4.2. O Modelo de Educação Desportiva	73
4.5. A eficácia do Modelo de Educação Desportiva na Retenção da Aprendizagem em Basquetebol	81
4.5.1. Resumo	81
4.5.2. Introdução	82
4.5.3. Metodologia.....	85
4.5.4. Participantes	86
4.5.5. Época Desportiva.....	86
4.5.6. Instrumentos	88

4.5.7. Procedimentos de Análise	90
4.5.8. Apresentação dos resultados	91
4.5.9. Discussão.....	107
4.5.10. Conclusões	118
4.5.11. Referências Bibliográficas	121
4.6. Professor a tempo inteiro	125
4.7. Avaliação	129
4.7.1. Avaliação diagnóstica	133
4.7.2. Avaliação formativa	134
4.7.3. Avaliação sumativa.....	136
5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	139
5.1. Participação nas atividades escolares	139
5.1.1. Corta-mato escolar	139
5.1.2. Mega Sprinter	139
5.1.3. Mega Salto.....	140
5.1.4. XXIII Super Taça Escolar	141
5.1.5. Núcleo de Exploração da Natureza.....	142
5.2. Desporto Escolar.....	142
5.3. Direção de Turma	144
6. Desenvolvimento Profissional	147
7. Conclusão e Perspetivas para o Futuro	153
Referências Bibliográficas	157

Índice de Quadros

Quadro 1 - Planeamento Anual, Parte 1	34
Quadro 2 - Planeamento Anual, Parte 2	35
Quadro 3 - Exemplo de Extensão da Sequência dos Conteúdos de judo	38
Quadro 4 - Época Desportiva	87
Quadro 5 - Tomada de decisão nos princípios ofensivos e execução da habilidade.....	89
Quadro 6 - Ações ofensivas.....	90
Quadro 7 - Ações defensivas.....	90
Quadro 8 - Cálculo da Performance Global do Jogo.....	90
Quadro 9 - Teste de medidas repetidas do Índice de Tomada de Decisão – análise da variância (ANOVA).....	93
Quadro 10 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Tomada de Decisão	94
Quadro 11 - Teste de medidas repetidas do Índice de Execução de Habilidades – análise da variância (ANOVA).....	97
Quadro 12 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Execução de Habilidades	97
Quadro 13 - Teste de medidas repetidas do Índice de Ações de Apoio – análise da variância (ANOVA).....	100
Quadro 14 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Ações de Apoio	101
Quadro 15 - Teste de medidas repetidas do Índice de Marcar/Defender – análise da variância (ANOVA).....	104
Quadro 16 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Marcar/Defender	104
Quadro 17 - Teste de medidas repetidas da Performance Global do Jogo – análise da variância (ANOVA).....	107
Quadro 18 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice da Performance Global do Jogo.....	107

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Índice de Tomada de Decisão nas 1ª, 2ª e 3ª avaliações	91
Gráfico 2- Média do Índice de Tomada de Decisão	92
Gráfico 3 - Desvio padrão do Índice de Tomada de Decisão	93
Gráfico 4 - Índice de execução das habilidades nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.	95
Gráfico 5 - Média do Índice de execução de habilidades	96
Gráfico 6 - Desvio padrão do índice de Execução de Habilidades.....	96
Gráfico 7 - Índice de Ações de Apoio nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.....	98
Gráfico 8 - Média do Índice de Ações de Apoio.....	99
Gráfico 9 - Desvio Padrão do Índice de Ações de Apoio	100
Gráfico 10 - Índice de Marcar/Defender nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.....	102
Gráfico 11 - Média do Índice de Marcar/Defender.....	103
Gráfico 12- Desvio Padrão do Índice de Marcar/Defender	103
Gráfico 13- Performance Global do Jogo nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.....	105
Gráfico 14 - Média da Performance Global do Jogo.....	106
Gráfico 15 - Desvio Padrão da Performance Global do Jogo	106

Índice de figuras

Figura 1- Exemplo Estrutura do Conhecimento	38
Figura 2- Plano de aula nº 2	43
Figura 3- Plano de aula nº 73	44

Resumo

O Estágio Profissional apresenta-se como a etapa final da formação inicial do professor, onde ocorre o confronto entre os conhecimentos adquiridos no decurso da formação inicial com a prática real de ensino. Ou seja, é o momento privilegiado para a consolidação dos conhecimentos adquiridos e, perante os alunos, procurar concretizar um processo de melhoria contínua. Com efeito, sendo este o momento em que o Estudante Estagiário vive pela primeira vez este confronto, são exponenciadas as dificuldades provenientes do contexto e evidenciada a sua inexperiência prática. Por conseguinte, emerge a necessidade de monitorizar, escrutinar, refletir, pesquisar, identificar oportunidades e ações que visem a melhoria, bem como experimentar novos saberes e estratégias, que permitam ao Estudante Estagiário superar obstáculos, na procura da melhoria contínua. O presente Relatório de Estágio (RE) procura apresentar, interpretar e identificar a minha atuação, enquanto Estudante Estagiário, ao longo do Estágio Profissional, tendo por base a identificação dos (in)sucessos, o escrutínio realizado e, em a colaboração com os pares, as estratégias que conduziram a uma melhoria contínua. Este documento encontra-se dividido em 7 grandes capítulos: Introdução; Dimensão Pessoal; Enquadramento da Prática Profissional; Realização da Prática Profissional; Desenvolvimento Profissional e Conclusão e Perspetivas para o Futuro. O primeiro capítulo procura enquadrar o leitor no contexto, propósito e conteúdo do Relatório de Estágio. No segundo, é realizada uma apresentação autobiográfica. Neste, são evidenciadas as minhas motivações, potencialidades, dificuldades e expectativas, enquanto Estudante Estagiário. Posteriormente, surge o terceiro capítulo, onde se realiza uma caracterização, concetual, legal, institucional e funcional do Estágio Profissional, bem como da realidade contextual da escola cooperante. O quarto capítulo procura relatar todas as dificuldades e estratégias adquiridas pelo Estudante Estagiário nos sistemas instrucional, de gestão e social, sendo aqui inserido um Estudo de Investigação intitulado “O Efeito do Modelo de Educação Desportiva (MED) na Retenção da Aprendizagem dos Alunos no Basquetebol”. No quinto, é realizado um relato acerca das relações do professor com a comunidade, bem como o contributo das mesmas para o seu desenvolvimento. O sexto capítulo engloba as atividades e experiências que contribuíram para o processo de edificação da minha competência profissional. No último capítulo, é apresentada uma retrospectiva de todo o caminho percorrido no Estágio Profissional, bem como uma perspetiva do meu futuro profissional.

Palavras chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, APRENDIZAGEM, RETENÇÃO.

Abstract

The school placement presents itself as the final stage of the initial teacher education, where the confrontation takes place between the knowledge acquired during teacher education and the real teaching practice. That is, it is the privileged moment to consolidate the knowledge acquired and in front of the students achieve the process of continuous improvement. Indeed, this is the moment in which the preservice teacher lives for the first time this confrontation, the difficulties arising from the context are exposed, and where his practical inexperience is evidenced. Therefore, exists the need to monitor, analyses, reflect, research, identify opportunities and actions aimed to improving as well as to experiment with new knowledge and strategies that allow the preservice teacher to overcome obstacles, in search of continuous improvement. The present practicum report seeks to portray and interpret the role of a preservice teacher (the author) throughout the school placement, based on the identification of (in) successes, the scrutiny carried out, and, in collaboration with peers, the solutions for continuous improvement. This document is divided into seven major chapters: Introduction; Personal Dimension; Professional Practice Framework; Realization of Professional Practice; Professional Development and Conclusions and Perspectives for the Future. The first chapter seeks to frame the reader in the context, purpose and content of the Practicum Report. In the second, an autobiographical reflection is carried out where the preservice teacher motivations, potentialities, difficulties and expectations are highlighted. Subsequently, the third chapter arises, where a characterization, conceptual, legal, institutional and functional of the School Placement, as well as the contextual reality of the cooperating school is realized. The fourth chapter seeks to report all the difficulties and strategies acquired by the preservice teacher in the instructional, management and social systems, and here is inserted a Research Study entitled "The Effect of the Model of Sports Education in Retention of Student Learning in Basketball". In the fifth, there is a report about teacher's relations with the community, as well as their contribution to their development. The sixth chapter encompasses the activities and experiences that contributed to the construction of professional competence. Finally, in the last chapter, a conclusion is inserted that includes a retrospective of the entire process of school placement, aiming at a professional future.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL PLACEMENT, TEACHER, LEARNING, RETENTION.

Lista de Abreviaturas

AC – Avaliação Criterial

AD – Avaliação Diagnóstica

ADE – Atividades Desportivas Escolares

AMA – Adaptação ao Meio Aquático

ANOVA – Análise da Variância

CTAGD – Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva

DEF – Departamento de Educação Física

DT(s) – Diretor(es) de Turma

DOG – Documento de Organização e Gestão

EBIRI – Escola Básica Integrada Roberto Ivens

EC – Escola Cooperante

EEd – Encarregado de Educação

EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)

EEFEBS – 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESL – Escola Secundária das Laranjeiras

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

GPAI – Game Performance Assessment Instrument

IAA – Índice de Ações de Apoio

IEH – Índice de Execução de Habilidades

IM/D – Índice Marcar/Defender

ITD – Índice de Tomada de Decisão

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NOE - Normas Orientadoras do Estágio

PC – Professor Cooperante

PGJ – Performance Global do Jogo
PFI – Projeto de Formação Individual
PNEF - Programa Nacional de Educação Física
PO – Professora Orientadora
PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens
RAA – Região Autónoma dos Açores
RE – Relatório de Estágio
TR – Turma Residente
TRt – Teste de Retenção
TT – Turma Temporária
UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

O presente documento corresponde ao Relatório de Estágio de um estudante-estagiário (o autor) e foi realizado no âmbito do Estágio Profissional, incluído no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF), nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto – (FADEUP).

Em termos contextuais, o estágio foi realizado na Escola Secundária das Laranjeiras (ESL), na Região Autónoma dos Açores, sendo o Núcleo de Estágio (NE) constituído pelo autor, por um colega estudante estagiário, pelo orientador da escola e pela orientadora da FADEUP.

A construção do presente documento insere-se numas das quatro áreas de desempenho do Estágio Profissional (EP), especificamente na Área IV – Desenvolvimento Profissional. Como tal, segundo as Normas Orientadoras do Estágio¹, “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

Pessoalmente, durante o ano letivo, fui responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 9º ano de escolaridade do ensino regular. Neste processo, a conceção, o planeamento, a realização, a reflexão (autoescrutínio) e a avaliação foram fundamentados e realizados pelo autor sob a permanente supervisão e orientação do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO).

Para Queirós (2014, p. 78), “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”. Com efeito, no presente relatório, procuro descrever todos os processos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional,

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016-2017. Porto: Faculdade de Desporto.

desde as motivações, até ao percurso atual, seguido do enquadramento e realização do próprio EP, até às minhas próprias conclusões e ambições futuras. Assim, este documento encontra-se dividido em sete grandes capítulos: 1- Introdução; 2- Dimensão Pessoal; 3- Enquadramento da Prática Profissional; 4- Realização da Prática Profissional; 5- Participação na Escola e Relações com a Comunidade; 6- Desenvolvimento Profissional e 7- Conclusão e Perspetivas para o Futuro.

O primeiro capítulo, denominado de Introdução, procura enquadrar o leitor no contexto, propósito e conteúdo do RE. Na Dimensão Pessoal (segundo capítulo), realizo uma reflexão autobiográfica onde, baseando-me no meu passado, procuro apresentar as motivações que me levaram a enveredar por este percurso e que me conduziram até este EP. Aqui, também, retrato algumas das minhas potencialidades e dificuldades e de que modo influenciaram/condicionaram a minha atividade enquanto EE, relevando as minhas expectativas sobre o EP e os resultados, fruto do confronto com a realidade prática, ao longo da respetiva concretização.

O terceiro capítulo, intitulado de Enquadramento da Prática Profissional, identifica a realidade prática do contexto. Aqui, começo por definir o EP nas vertentes concetual, legal, institucional e funcional, seguidas da contextualização das escolas em que ocorre toda a ação prática e, como não poderia faltar, os meus alunos, enquanto razão de toda a minha motivação, dedicação, angústias e sucessos.

Na Realização da Prática Profissional (quarto capítulo), está inserida a primeira área de desempenho definida nas normas orientadoras do EP: “Organização e Gestão do Ensino”. A Realização da Prática Profissional, baseia-se nos quatro pilares do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a conceção, a planificação, a realização e a avaliação. É aqui que toda a minha ação prática relativa à idealização e reprodução das tarefas de sala de aula é apresentada, expondo algumas reflexões que realizei perante os vários (in)sucessos e a conseqüente pesquisa de literatura para o desenho de estratégias e soluções que me permitiram ultrapassar os obstáculos. Com efeito, a função do professor não pode limitar-se apenas à ação didática e pedagógica no ambiente de sala de aula. Também, neste capítulo, é apresentado um estudo centrado no processo de ensino-aprendizagem da turma do 9º ano,

especificamente, no efeito do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987) na retenção da aprendizagem dos alunos no Basquetebol.

O professor é membro ativo na comunidade escolar, desenvolvendo relações com a mesma e participando nas atividades daí decorrentes. Desta forma, no quinto capítulo, sobre Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que dá nome ao capítulo, faço uma descrição de todo o trabalho que foi realizado fora do contexto da aula e das reflexões e aprendizagens que dele surgiram.

No sexto capítulo, surge a terceira área de desempenho, denominada de Desenvolvimento Profissional. Esta refere-se às atividades e experiências que contribuíram para a construção da minha competência profissional. Aqui, exponho a importância da reflexão, do escrutínio, da identificação das ações de melhoria, da pesquisa da literatura para o desenvolvimento do professor enquanto profissional, bem como apresento um relato reflexivo sobre as reuniões em que participei e que contribuíram para esse crescimento.

Por último, no sétimo capítulo, realizo uma reflexão final, em jeito de Conclusão, procurando expor a influência que o EP teve em mim, enquanto futuro professor de EF, e refletindo acerca das aprendizagens adquiridas, das relações conquistadas e das minhas perspetivas para o meu futuro profissional.

2. Dimensão Pessoal

2.1. Identificação Pessoal

O meu nome é João Paulo Almada Melo Macedo, sou natural da Região Autónoma dos Açores, mais concretamente da Ilha de São Miguel.

Nasci em São José, no dia 7 de janeiro de 1992, mas fui criado, desde o primeiro dia, na freguesia do Pico da Pedra, no concelho da Ribeira Grande. Desde sempre me conheci com queda para o desporto.

No início, essa “queda” era visível pelos joelhos e cotovelos esfolados dia sim, dia sim. Mais à frente, através da prática federada e agora ligado ao ensino, o desporto foi sempre a minha vida e o meu sonho desde que comecei a pensar no futuro.

O bairro, onde cresci, ensinou-me muito do que sou hoje. Um bairro calmo, com tudo aquilo que uma criança pode querer: miúdos da mesma idade, segurança, tranquilidade e muito espaço de recreação. O que num dia era um castelo, no dia seguinte era uma rampa para andar de bicicleta e, no outro a seguir, um campo de futebol.

Foi graças a esta liberdade, na infância, que me apaixonei pelo desporto e hoje, todos os dias, trabalho para, na busca da melhoria contínua, transmitir aos meus alunos o mesmo gosto que eu ganhei enquanto jovem.

Toda a vida pratiquei desporto e não é fácil dizer uma modalidade que não tenha, pelo menos, experimentado. No entanto, aquelas a que me dediquei mais foram o Hóquei em Patins no Clube União Micaelense (durante 6 anos) e o Basquetebol no Clube União Sportiva (6 anos).

A minha formação enquanto aluno começou no antigo “Colégio - A Colmeia”, com cerca de dois anos e meio. Foi aqui que começaram as alcunhas: “pedra de lume”, “terrorista”, “saca d’aparás”. Hoje em dia, chamam-lhes “hiperativos”, mas, naquela altura, era só um miúdo mexido e irrequieto que não deixava uma árvore, ou um poste de sinalização de trânsito, para trás, sem trepá-lo até ao topo, nada que um puxão de orelhas não resolvesse, pelo menos nos cinco minutos seguintes.

Um ano depois, e já com idade para entrar na infantil, mudei-me para o “Externato - A Passarada” onde estive da infantil ao 4º ano. Foram dos melhores anos da minha vida. Foi neste colégio que fiz muitos dos amigos que ainda hoje são grandes amigos.

O fato de gostarmos todos de futebol, levava-nos, nos intervalos, às grandes “Champions dos Pequeninos”. As aulas serviam de recuperação para os jogos que vinham a seguir. Escusado será dizer que as alunas se somaram ao *curriculum* e com o meu contributo assim continuaram.

O 2º Ciclo foi feito na Escola Básica Integrada Roberto Ivens (EBIRI), escola esta, onde através do EP, já lecionei uma Unidade Didática (UD).

Nesta escola, apesar das instalações desportivas na altura serem péssimas, quatro cones e uma bola resolviam todos os problemas.

Nos dias de chuva, o campo de terra ficava inundado e a prática desportiva consistia em ir de um lado ao outro a correr. Ganhava quem ficasse menos molhado. Escusado será dizer que o prémio era uma bela constipação.

Na altura diziam que assim se criavam anticorpos e o nosso corpo ficava mais forte para quando viesse a próxima. Hoje em dia “um espirro” dá direito a ir 4 horas para as urgências e trazer uma receita de xaropes e comprimidos.

O 3º ciclo foi feito na Escola Secundária das Laranjeiras (ESL), escola onde realizei o EP. Se já adorava desporto, quando lá cheguei, e me deparei com a realidade desportiva que lá se vivia, tracei o meu destino: Desporto!

A grande quantidade e qualidade das instalações, permitiu-me experimentar novas modalidades ou melhorar as técnicas das que já tinha experimentado. O gosto pelo Desporto foi crescendo cada vez mais.

Frequentei esta escola até ao 10º ano, sendo que o 11º e o 12º foram feitos na Escola Secundária Antero de Quental, na área de Ciências e Tecnologias, área que se mostrou fundamental para o curso que há muito tinha decidido tirar.

O fato de ter passado por várias escolas e praticado vários desportos fez de mim uma pessoa muito extrovertida e de fácil socialização. Considero estas características essenciais na profissão de professor, pelo facto de lidarmos com muitas pessoas e com características muito heterogéneas.

Considero-me uma pessoa dinâmica, gosto de comunicar e de assumir a liderança, características que me ajudaram a concretizar algumas iniciativas e,

em teoria, contribuem para o bom desempenho do Professor de Educação Física, enquanto Líder. Sou polivalente e, em termos motores, considero que possuo um elevado reportório, que me permite ter um bom desempenho na generalidade das modalidades previstas nos Programas Nacionais de Educação Física. Por outro lado, sou uma pessoa desorganizada e gosto pouco de estar muito tempo sentado a trabalhar. Provavelmente, no Estágio Profissional, esta foi uma das minhas maiores dificuldades.

Sou uma pessoa confiante, mas este ano já dei algumas “cabeçadas” por causa disso. Sou uma pessoa informada, mas gosto de ir atrás dessa informação de forma voluntária e não por obrigação. Naturalmente que a pesquisa que realizo de forma voluntária recai habitualmente em temas que necessito para a aplicação prática imediata ou para ultrapassar dificuldades sentidas na aplicação prática de conhecimentos oriundos da teoria

Sou uma pessoa paciente e que gosta de ajudar o próximo e, hoje, posso atestar que os meus alunos ganharam competências, não só do ponto de vista do seu desempenho na prática desportiva, mas igualmente enquanto pessoas. Esta é uma perceção que me faz sentir realizado.

2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

Foi uma espécie de regresso às origens. Estudei na ESL e, depois de uma passagem pela Escola Antero de Quental, rumei à FADEUP para, agora na condição de Professor Estagiário, sentir na pele o “outro lado” – a docência.

A expectativa era grande. Sentia-me confiante, não só porque os anos de faculdade me disponibilizaram boas ferramentas para o desempenho da nova função, mas principalmente porque cresci enquanto pessoa.

Mas tinha chegado a hora da verdade. Estava na hora de passar à prática!

Aqui apresento, de uma forma genérica, não só as expectativas profissionais e pessoais, mas igualmente de relacionamento e de partilha com os meus colegas estagiários, com o Professor Cooperante e com a Professora Orientadora. A tudo isto, e igualmente importante, acrescento a expectativa de entrar no pavilhão, encontrar os meus alunos e, no dia-a-dia da Escola, interagir

com a restante comunidade educativa docente, não docente, encarregados de educação e instituições parceiras.

Relativamente às expectativas profissionais, esperava conseguir transpor para a prática, e de forma eficaz, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo dos últimos anos, isto num processo constante de conceção, planeamento, concretização, monitorização/medição, escrutínio, reflexão e identificação de ações de melhoria para, assim, encontrar o caminho da melhoria contínua. Ou seja, percorrer um caminho que me permitisse encontrar as melhores estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que, suportadas por uma comunicação adequada, me definiriam como professor de EF. Esperava, acima de tudo, adquirir conhecimentos e competências que me preparassem para a vida profissional, não só como professor, mas também como interveniente em outras áreas do desporto, capacitando-me para reagir aos obstáculos e às “multi-realidades” próprias do universo no qual, no futuro, irei trabalhar.

Ao nível das expectativas pessoais, estas centravam-se no desenvolvimento de competências de organização, de reflexão e de adaptação, que são identificadas como fundamentais para o desempenho do papel de professor, tendo sempre presente o propósito de, no âmbito das minhas características pessoais, percorrer o caminho da melhoria contínua.

Em suma, pretendia que, ao longo do ano, as situações vivenciadas no processo de conceção, planeamento, realização e escrutínio, originassem a acumulação de saberes (aprendizagens), que pudessem ficar documentadas num reportório de ações apropriadas, que me enriquecessem enquanto profissional e enquanto pessoa.

Relativamente aos meus colegas de núcleo de estágio, desejava, como fundamental, a existência de um bom relacionamento, bem como um espírito de entreajuda e partilha de conhecimentos. Entendia que, só com um bom trabalho em equipa, seria possível uma eficaz troca de experiências, de modo a aprimorar a definição de estratégias, que me permitissem encontrar as soluções adequadas para a diversidade de obstáculos ou situações a vivenciar.

Em resumo, se o trabalho em equipa é uma das peças fundamentais para o sucesso das organizações, mais importante se torna quando nos encontramos no processo de preparação para a vida, enquanto profissionais.

Ao nível do Professor Cooperante (PC), já conhecia a sua experiência nessa colaboração com a FADEUP e sabia que era um professor conhecedor, disponível para partilhar competências e com um percurso reconhecido pelos seus pares. Tinha a expectativa que me pudesse apoiar nas minhas tomadas de decisão, com opiniões devidamente argumentadas, e que valorizasse o meu desempenho quando assim o merecesse, mas igualmente que me apontasse as ações de melhoria nas fases de conceção, planeamento, realização e reflexão, por forma a poder concretizar o meu propósito de melhoria contínua, e para crescer profissionalmente. Tinha ainda a expectativa que pudesse acompanhar o meu percurso, que se demonstrasse disponível para me auxiliar nas diversas fases do EP e que com o seu escrutínio me ajudasse a descobrir as melhores abordagens para ultrapassar os momentos de insucesso, ou mesmo aqueles instantes em que nos falta discernimento para reagir e contornar (e ultrapassar) os obstáculos.

Em resumo, tinha a expectativa de colocar em prática as competências adquiridas, as metodologias adequadas e alguma da minha “ideologia”, tendo sempre o apoio, escrutínio e valorização (positiva / negativa) do PC.

Tal como com os colegas de EP, considerei que o bom relacionamento com o PC era também um fator crítico de sucesso, tendo por objetivo uma aprendizagem eficaz, focada na melhoria contínua.

Idêntica expectativa depositava na Professora Orientadora (PO). Mesmo à distância, esperava que me pudesse acompanhar nos meus (in)sucessos e evolução. Entendia que era uma interveniente imprescindível no processo de validação e aconselhamento, para valorização dos documentos solicitados e que constituem parte integrante do EP.

Interpretava a sua atuação como imprescindível, não apenas ao nível da orientação para a construção dos documentos escritos, mas igualmente como agente incentivador da minha autoconfiança, escrutinando o meu processo de aprendizagem, tanto numa perspetiva de valorização das várias fases do meu percurso, como na crítica construtiva, face a situações que se revelassem objeto de melhoria. Tinha a expectativa de conseguir estabelecer um clima de confiança e bom relacionamento, facilitador da comunicação, para que, mesmo à distância, por um lado, inviabilizassem quaisquer mal-entendidos e, por outro, facilitasse a construção de uma boa plataforma que me permitisse acumular conhecimento.

Dos alunos esperava empenho, disciplina e colaboração, não só para comigo, mas também entre eles. Igualmente tinha a expectativa de conseguir motivá-los para as atividades das aulas e para a atividade desportiva em geral, tendo como meta inculcar o gosto pelo desporto aos menos vocacionados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos com competências motoras já trabalhadas.

Não deixar ninguém para trás, mais do que uma expectativa, era uma preocupação, mesmo que, se necessário fosse, tivesse que aplicar, ao extremo, os instrumentos da pedagogia diferenciada. Este foi, de facto, o princípio orientador de todas as fases do meu EP.

Como tudo isto só é possível num clima de bom entendimento dos direitos e deveres das partes, tinha a expectativa de conseguir criar um bom relacionamento professor-aluno, bem como ajudar a promover a boa relação aluno-aluno.

Acima de tudo, esperava conseguir potenciar as aprendizagens dos alunos, mesmo que heterogéneas, o gosto pela atividade física, pelo desporto em geral e o seu crescimento, não só ao nível da Educação Física e do Desporto, mas também a nível pessoal.

Sobre a comunidade educativa docente, esperava a partilha de informação e experiências, bem como o apoio e valorização das minhas opiniões e decisões quando acertadas.

Tinha a expectativa de poder colaborar nas atividades da Escola, não apenas as que fossem lideradas pelo Departamento de Educação Física, mas também todas as outras que servissem para levar a Escola à Comunidade onde se insere.

Esperei que houvesse um bom ambiente de trabalho na comunidade docente e que, quando necessário, se mostrassem disponíveis para alguma solicitação minha, sendo que, da minha parte, poderiam contar com idêntica disponibilidade.

Sobre a comunidade educativa não docente, como auxiliares de educação, pais e encarregados de educação, esperava, acima de tudo, envolvimento. Se a heterogeneidade dos atores do processo educativo é uma premissa de base, na comunidade educativa não docente esta característica é ainda mais vincada. Também, por isso, mais do que contributos positivos, tinha

a expectativa de poder, com a minha ação, contribuir para que os pais e encarregados de educação pudessem entender a escola como o fator crítico de sucesso na construção do futuro da geração que lhes sucede.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. O Estágio Profissional na sua dimensão concetual, legal, institucional e funcional

O EP está inserido no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) e surge como a unidade curricular com maior preponderância, com tradução prática na carga horária.

É, por isso, a disciplina na qual, e para a qual, o aluno dedica a maior parte do trabalho durante o segundo ano de Mestrado. Em termos legais, este rege-se pela legislação constante do Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, e do Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, que tem como objeto o processo de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre.

Segundo as normas orientadoras do EP, este contempla três áreas distintas de desempenho: Área 1, que correspondente à “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 centrada na “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e Área 3, referente ao “Desenvolvimento Profissional” do professor estagiário.

Na sua dimensão funcional, o EP desenvolve-se através de uma Prática de Ensino Supervisionada, assegurada pelo trabalho de um PO da FADEUP e um PC da escola. Em conjunto, acompanham e auxiliam as atividades do Estudante Estagiário, no sentido de orientá-lo e ajudá-lo a percorrer o caminho da melhoria contínua, com o objetivo de melhorar as suas competências nas várias dimensões da função de professor de EF, bem como na realização do RE. O EE, por sua vez, está inserido num NE composto por vários EEs.

No caso do meu NE, cada EE possuía uma Turma Residente, cedida pelo PC e uma turma temporária do segundo ciclo. Tal como já referido anteriormente, a minha turma residente foi um 9º ano de escolaridade do ensino regular e uma turma temporária, um 6º ano de escolaridade da Escola Básica Integrada Roberto Ivens (EBIRI).

Tal como consta nas normas orientadoras, o EP “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam, nos futuros

docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (NOE p. 3). É igualmente essencial, que o EP funcione como um programa que tem como objetivo ajudar os professores principiantes a desenvolver a sua identidade profissional, a elaborar um relatório de ações apropriado e a estruturar o seu autodesenvolvimento profissional (Fernandes cit. por Braga, 2001). Este programa informa e aconselha o professor, para que este seja capaz de alcançar os objetivos de desenvolvimento relacionados com a autonomia e inovação, funcionando como base da sua formação pessoal e do conhecimento da cultura da escola. (Fernandes cit. por Braga, 2001).

O EP é, desta forma, um momento, por excelência, onde as capacidades e competências acumuladas, na formação inicial, são colocadas em prática e confrontadas com os problemas do contexto real da profissão.

Neste confronto com a realidade, são testadas e escrutinadas as capacidades de reação/adaptação, inovação e superação do EE, face ao contexto das dificuldades e obstáculos que nele inevitavelmente surgem. Por sua vez, este escrutínio permite a identificação de ações de melhoria, com vista a alcançar o objetivo da melhoria contínua. É neste momento que, naturalmente, acontece o “choque com a realidade”. Por isso, é fundamental que, no EP, seja garantido o acompanhamento ao EE, neste caso, com a supervisão de um profissional habilitado e experimentado.

É consensual, a necessidade do acompanhamento do EE, devido às diferenças que existem entre os professores principiantes e os professores experientes, sendo que a principal diferença incide ao nível do conhecimento prático (Braga, 2001). Este conhecimento prático é tão importante, uma vez que, para se ser um bom professor, não basta dominar um certo conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões (Shulman cit. por Nóvoa, 2009).

Tendo presente que o trabalho do docente nunca pode ser traduzido numa mera transposição, professor deve ir em busca de um conhecimento pertinente, que não seja uma mera aplicação prática de qualquer teoria, mas sim o resultado de um esforço de reelaboração, que ele intitula de transformação deliberativa (Nóvoa, 2009). Assim, deve ocorrer uma transformação de saberes através da deliberação de dilemas pessoais, sociais e culturais (Nóvoa, 2009).

Na prática, o professor deve construir a sua atuação, no pressuposto de que não há “causas perdidas”. Existem, sim, obstáculos que podem ser transponíveis, com maior ou menor dificuldade. Estes, em vez de nos fazerem desistir, devem, pelo contrário, funcionar como o estímulo adicional para, fazendo apelo às competências já adquiridas, sermos capazes de identificar (adaptar) estratégias que, mesmo por etapas (gradualmente), nos permitam atingir, senão todo, pelo menos parte substancial do objetivo planejado.

Em síntese, o EE baseia-se nas competências e ideologias adquiridas na teoria. Contudo, na realização prática tem que aprender a reajustá-las ao contexto, treinando a capacidade de reagir, não só fazendo uso das técnicas, competências e instrumentos que acumulou ao longo da sua formação, até à data, mas utilizando igualmente as reflexões e propostas de melhoria construídas a partir de escrutínios anteriores.

Naturalmente, o EE deve também utilizar as suas características individuais, como por exemplo a empatia, a assertividade, a capacidade de comunicação, de mediação e de liderança. Estas poderão ser úteis para reagir e reajustar o planejado, tendo sempre presente que a sua atuação não pode ser, em nenhuma circunstância, a simples replicação do conhecimento. Este tipo de comportamento pode mesmo, em situações adversas, ser prejudicial.

É, por isso, fundamental a capacidade que o professor tem para se adaptar ao contexto (real), dedicando o tempo necessário para perceber o funcionamento da escola, enquanto instituição, e, posteriormente, entender o contexto em que a escola está inserida.

3.2. A escola como instituição

Para situar a escola, enquanto instituição, é importante identificar a suas características individuais, as suas características comuns (a outras escolas), e, numa leitura mais abrangente, em que é que a sua escola se distingue, pela positiva ou pela negativa, das demais.

Para Carvalho (2006), a escola surge como o principal meio de socialização e promoção do desenvolvimento individual, evidenciando os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. Para o mesmo autor, cada

escola possui a sua cultura escolar, isto é, um conjunto de aspetos transversais, que caracterizam a escola como instituição. A cultura escolar é definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo e que funcionaram bem o suficiente para que seja considerado válido (Schein, 1990). Pode então concluir-se que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, dando assim a cada instituição uma autenticidade única (Bilhim cit. por Carvalho, 2006).

Todas as escolas, enquanto espaços com culturas intrínsecas, assumem-se como um espaço de formação de valores, os quais são influenciados pela sociedade (comunidade) onde ela está inserida. Por isso, constitui fator crítico de sucesso, a capacidade que cada escola tem para se adaptar e reinventar, não só com o objetivo de interpretar as diversas componentes, que constituem a marca distintiva da cultura da sociedade onde “coabita” (cultura macro), mas igualmente de devolver formas culturais que acrescentem valores e cultura à comunidade. A necessidade desta capacidade sugere, que uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (Barroso, 1995).

Devemos, pois, assumir a função da escola, como complemento à função da família, caracterizando-se como um instrumento ou meio de educação dos alunos, tendo o cuidado de não se substituir à família, mas assumindo-se como agente capacitado de preparar os seus alunos, através da sua função educativa, tanto no âmbito profissional, mas igualmente pessoal e social. E o professor é parte integrante e preponderante desta função. Este tem que ter a capacidade de assimilar e integrar-se no contexto e na cultura da escola, não apenas na contabilização dos espaços físicos e condições materiais, que podem revelar-se facilitadores ou limitadores, mas indo mais além, para entender os valores da matriz ideológica e identitária da escola. Tanto ou mais importante do que as questões materiais, o professor, para desempenhar corretamente a função de educador, tem que ser capaz de transmitir de um modo adequado os valores da matriz ideológica e identitária da escola.

É também neste cruzamento de influências (escola e sociedade) que o professor tem que apelar à sua capacidade crítica para, no respeito pelos valores

e cultura da escola, ser capaz de questionar estratégias, quer para a melhoria na atuação da escola, enquanto instituição, com influência direta no processo de aprendizagem dos alunos, quer para a influência na comunidade onde a escola se insere.

Com a identificação dos aspetos críticos, e a assimilação dos valores e cultura da escola, é mais fácil ao professor planear o processo de ensino-aprendizagem, obviando situações imprevistas ou que condicionem o sucesso do mesmo. Ou então, mesmo em situações imprevistas, ser capaz de reagir e rapidamente encontrar soluções alternativas.

Diversos autores identificam a função da Escola enquanto instituição: Santos Guerra (2002) quer uma escola a “educar para a democracia”; Canário (2005) diz que a escola é uma “fábrica de cidadãos”, Torres (2008) prefere chamá-la de “entrepasto cultural” e Batista (2009) vê a escola como o espaço onde se celebra o “privilégio de ser ensinado”.

Com efeito, Santos Guerra (2002) defende que a escola é uma instituição hierárquica que pretende educar na e para a democracia. Caracteriza a escola como uma instituição heterónima, que pretende desenvolver a sua própria autonomia e a dos indivíduos e que, enquanto instituição, deve educar para a vida e, por sua vez, para o mundo dos valores. Considera assim, que a escola é uma instituição com uma conceção epistemológica de carácter hierárquico que tenciona desenvolver a criatividade.

Para Canário (2005), a escola, como instituição, funciona como uma fábrica de cidadãos para a integração social, e que parte de um conjunto de valores intrínsecos.

Torres (2008) menciona que a escola de hoje está carregada de diversidades culturais e que enquanto agência desta mediação, a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas.

Por último, Batista (2009) refere-se à escola como um lugar de emancipação intelectual e de procura da verdade, sendo o professor um agente que marca a diferença, enquanto adulto especificamente preparado para a função educativa, uma vez que na escola se celebra o privilégio de ser ensinado.

Como refere Santos Guerra (2002, p.187), “os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; há uniformização

das regras; ao agrupamento estável; à rotina da atividade; à transmissão cultural; às eficácias da obediência; e ao valor da autoridade”.

A escola é também entendida como um espaço sociocultural. De facto, a escola integra um espaço social bem identificado (a comunidade), influenciado e condicionado por duas dimensões: a dimensão “institucional” e a dimensão do “quotidiano”. A dimensão institucional é enquadrada (e regulada) por um conjunto de normas e regras que procuram ser justas, igualando e delimitando a ação dos agentes da comunidade educativa; a dimensão do quotidiano, é espelhada através de uma complexa teia de relações sociais entre os agentes intervenientes.

É um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dá forma à vida escolar, como produto de uma ação recíproca entre o sujeito e a instituição, sendo esse processo heterogéneo (Ezpeleta e Rockwell cit. por Dayrell, 1996).

É a heterogeneidade e multiplicidade de atores, internos e externos, que enriquecem a escola. Uns têm “o privilégio de ser ensinados”, outros são os agentes facilitadores da transmissão de saberes e valores e outros definem “regras e normas”. Tudo isto acontece num processo de escrutínio permanente, cuja medição dos diversos indicadores de desempenho, e a identificação das ações de melhoria, garantem que podemos percorrer o processo de melhoria contínua.

3.3. A Escola Cooperante

A Escola Cooperante (EC) localiza-se na freguesia de São Pedro, 3 km a Nascente do centro da cidade de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel – Região Autónoma dos Açores (RAA).

A Freguesia de São Pedro é uma das principais da RAA e do concelho de Ponta Delgada, sendo a segunda maior dos Açores, em demografia.

Com cerca de 8 mil habitantes e uma área de apenas 2,81 quilómetros quadrados, estão sediadas nesta freguesia algumas das maiores empresas do arquipélago.

A EC foi criada pelo Decreto Regulamentar Regional nº 6A/86/A, de 31 de março, e foi inaugurada em 17 de dezembro de 1986, embora tenha iniciado a

sua atividade em 6 de outubro. Esta foi considerada, naquela altura, uma das duzentas melhores escolas dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O logótipo para a EC, da autoria do professor João Pedro Vaz de Medeiros, foi desenvolvido com o intuito de relacionar os dois principais agentes da componente ensino e aprendizagem (aluno e professor), mediante uma ação de comunicação, onde se dá primazia à leitura gráfica de dois elementos similares, na sua estrutura, e idênticos nas formas que os representam.

É caracterizada pela diferenciação dos espaços: salas de aula, laboratórios e espaços públicos, interiores e exteriores, com destaque para Biblioteca, o Anfiteatro e o Refeitório.

As salas de aula distribuem-se por dois pisos: no 1º andar, situam-se as salas de Educação Visual e, no piso zero, os Laboratórios de Física, Química e Biologia/Geologia, bem como as salas de Informática e a Sala de Estudo.

A Escola dispõe de um pátio interior, equipado com bancos que permite não só o convívio entre alunos, funcionando, no intervalo das aulas, como abrigo em situações climatéricas adversas.

Dispõe também, de uma Horta Pedagógica destinada às aulas do Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) - Horticultura e Fruticultura Biológica. Dispõe também de uma zona ajardinada e arborizada que lhe confere um ambiente amplo e agradável.

As áreas descobertas amplas, com os seus espaços verdes, são uma característica da Escola, permitindo aos alunos usufruir de bastante espaço e do contacto com a natureza.

O Complexo Desportivo da ESL integra variados espaços e equipamentos desportivos. Com gestão autónoma, durante o tempo letivo, as instalações são preferencialmente utilizadas para as aulas de EF, mas, em períodos extracurriculares, servem a comunidade. O complexo desportivo é constituído por uma pista de atletismo, um campo relvado, dois campos ao ar livre em sintético, uma sala de ginástica, uma de judo, uma sala de treino físico, piscina de 25 metros e um pavilhão.

Nesta escola, as aulas de EF, durante o ano letivo, funcionam num sistema de rotatividade entre as seis instalações existentes e todos os docentes

da disciplina. Esta rotatividade é mapeada no início do ano letivo, em função dos horários das turmas.

Durante um período de três semanas, cada professor leciona as suas aulas em apenas dois espaços. Este é um aspeto positivo, visto que a escola possui a nível desportivo ótimas instalações, o que facilita e permite um trabalho mais produtivo e diversificado.

A escola está equipada com o material adequado para a lecionação das aulas.

A EC agregou dois núcleos de estágio de EF (da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP e da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - FCDEF-UC) e com o passar do tempo fomos sentindo um gradual acolhimento e sentimento de pertença por parte de todos os docentes da escola.

Não posso deixar de realçar o Grupo de EF, que nos acolheu muito bem e nos proporcionou vários momentos de descontração, convívio, partilha de experiências, conhecimentos e saberes, bem como apoio aquando das incertezas, medos e anseios.

Foi com muito orgulho que fiz parte do corpo docente desta escola, que me proporcionou uma experiência não só muito importante, mas, igualmente, muito gratificante.

3.4. A Turma Residente (9º ano)

No ano letivo de 2017/2018, a Turma Residente (TR), foi um 9º ano, constituída por 18 alunos, incluindo um aluno que integrava esta turma apenas em Educação Física, pois estava a fazer este ano por disciplinas.

Esta turma é constituída por 14 alunos do sexo feminino e 4 do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa.

A média de idades é de 14,5 anos, onde o aluno mais velho tem 18 anos e o mais novo 13 anos.

Além do aluno externo, nesta turma não existiram retenções no 9º ano de escolaridade.

No 8º ano, esta turma obteve negativas a: Matemática (7); Inglês (6); Francês (3); Português (3); Geografia (3); Educação Física (1); Ciências Naturais (1) e História (1).

Nove dos alunos têm computador em casa e oito não e, destes, 11 têm internet em casa e 6 não. Do aluno externo, não foi possível obter esta informação.

Os restantes dados sociodemográficos não foram possíveis de obter, uma vez que, provavelmente, os alunos não terão respondido ao questionário.

Relativamente à disciplina de Educação Física, esta foi uma turma que se mostrou sempre disposta e com vontade de aprender.

Ao longo deste ano, existiram umas aulas melhores do que as outras e, na minha opinião, as aulas menos boas deveram-se principalmente a dois fatores. Em primeiro lugar, devido à modalidade lecionada. Quando esta era do agrado dos alunos, a aula corria muito bem, sem que eu tivesse necessidade de motivá-los. Se a modalidade não era a que eles mais gostavam, aí sentia a necessidade de mais intervenções, para manter o bom ritmo da aula. A hora em que a aula se realizava foi o segundo fator que identifiquei com influência direta no decurso da mesma. À segunda-feira, era a última aula do dia. Nesta aula, os alunos, umas vezes chegavam cheios de vontade, noutras com pouca vontade de realizar as tarefas propostas, pelo que optava por adaptar o Plano de Aula (PA), recorrendo a exercícios que, por antecipação, tinha identificado que os alunos consideravam mais apelativos. Na sexta-feira, era a primeira aula do dia e, nesta, apesar da variável (maior/menor) sonolência, a aula, normalmente, corria com bom ritmo.

Relativamente ao nível dos alunos, nesta turma, estes encontravam-se maioritariamente no nível introdutório e no elementar. De realçar que nesta escola, e segundo as orientações do Documento de Organização e Gestão (DOG), criado/adaptado pelo Departamento de EF, a partir dos currículos nacionais, possuímos 4 níveis para classificar os nossos alunos: não introdutório, introdutório, elementar e avançado.

Um dos critérios desta classificação indica que, um aluno que não consegue executar pelo menos metade dos critérios do nível introdutório, não deve ter a mesma nota daquele que os consiga executar. O objetivo de uma escala mais dilatada é introduzir mais justiça na avaliação.

Considerando que a elevada disponibilidade, e vontade de aprenderem, dos alunos do nível não introdutório, as aulas foram sempre concebidas, planeadas e realizadas, para que todos os alunos, nos vários níveis, tivessem a correspondente progressão. Esta lecionação, por níveis, foi muito útil para a motivação dos alunos com menores competências e desafiante para os que queriam, todos os dias, aprender mais do que tinham aprendido na aula anterior.

As notas nesta turma tiveram uma evolução positiva, ao longo do ano, e terminaram, regra geral, num nível superior, por comparação às primeiras avaliações. Este foi um dos meus objetivos. Recusando qualquer tipo de facilitismo, as notas dos meus alunos foram, globalmente, melhorando.

As exceções foram duas: um aluno repetente, e que estava a fazer o 9º ano por disciplinas, que esteve presente apenas em 32 aulas, situação que inviabilizou a atribuição de uma nota, tendo, por motivos imputáveis ao mesmo, obtido uma alínea; a outra exceção, e situação de maior preocupação, relacionou-se com uma aluna que, no decorrer do ano letivo, foi deixando de frequentar as aulas, tendo terminado com nota negativa.

3.5. A Turma Temporária (6º ano)

No âmbito do Estágio Profissional do 2º ciclo em EEFEBS, foi-me atribuída uma Turma Temporária (TT) do 2º ciclo, da Escola Básica Integrada Roberto Ivens (EBIRI), tendo no meu caso, lecionado uma turma do 6º ano, durante 3 semanas, o correspondente, no 1º período, à Unidade Didática (UD) de Ginástica.

Apesar de a lecionação ser noutra escola, esta não me era desconhecida. Fizera lá o meu 2º ciclo e depois das obras de recuperação, também a frequentei, na condição de atleta de basquetebol, durante os treinos lá efetuados.

A turma do 6º ano é composta por 24 alunos, 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Nesta turma, à exceção de 3 rapazes e 2 raparigas, todos apresentavam boa destreza motora e bom desempenho nos exercícios da UD de Ginástica.

A escola oferece, aos seus alunos e professores, ótimas condições para leção da EF e equipamentos em excelente estado, o que facilita e motiva professores e alunos para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante essas três semanas, comecei por abordar o salto ao eixo, salto entre mãos, a cambalhota no plinto e a trave. Dado o nível em que a turma se apresentava, desde cedo percebi que, apenas estes conteúdos, se iriam tornar demasiado repetitivos, monótonos, pouco desafiantes e, muito provavelmente, desmotivantes. Como tal, e com a devida autorização por parte do Professor de EF da Turma, abordei também o minitrampolim (extensão, engrupado e carpa) e introduzi, como forma de ligação dos conteúdos, a ginástica de solo (rolamento à frente, atrás e roda).

As aulas funcionavam num circuito de 6 estações, onde todas estas habilidades motoras eram exercitadas. O facto de a turma ter um bom nível de desempenho, permitia-me circular por todo o espaço de aula, dando mais atenção aos 5 alunos que necessitavam de ajuda para transpor alguns obstáculos.

As razões que me levaram a preparar as aulas em circuito foram as seguintes: o número de alunos da turma (24); o espaço e os materiais disponíveis; o facto de querer que os alunos tivessem o máximo de tempo potencial de aprendizagem e o facto de 3 dos alunos, quando juntos, apresentarem um comportamento potencialmente desestabilizador da aula.

A grande diferença entre as duas turmas (TR e TT) à minha responsabilidade, no EP, foi o número de alunos e faixa etária.

A menor idade torna as aulas mais barulhentas (6º ano) e se, no 9º ano, precisei de ter “um olho em cada cabelo”, no 6º ano, foram necessários “dois olhos em cada cabelo”. Os alunos do 6º ano eram bastante mais inquietos. Se, por um lado, pôde constituir um elemento positivo, por outro, tornou-se bastante mais exigente para mim, enquanto professor.

O número de alunos, normalmente, coloca problemas ao nível da gestão do tempo e do espaço, porque em EF, para além de outros objetivos, a permanência de alunos sem atividade deve ser evitada. Daí, a minha opção para a conceção e planeamento de aulas em estações, com o objetivo de diminuir o tempo de espera dos alunos. Deste modo, com os alunos permanentemente

ocupados nas tarefas da aula, consegui que mantivessem a concentração e, por esta via, imprimir elevado ritmo às aulas.

Se, com alunos mais velhos, a 1ª aula da manhã e a última da tarde podem ser bem diferentes, devido ao cansaço e ao tempo de permanência na escola, o mesmo não posso dizer dos alunos do 6º ano. Estes chegavam sempre com a mesma disposição e aquilo que queriam era chegar à aula de EF. No caso da TT, o meu objetivo era direcionar essa disponibilidade e motivação para o cumprimento dos objetivos planeados.

Tive necessidade de redobrar os cuidados com a elaboração dos planos de aula. Para a primeira aula, elaborei dois Planos de Aula. Após terminar o primeiro, verifiquei que este tinha sido concebido para alunos com mais idade.

Apesar de alguns conteúdos serem semelhantes na UD de Ginástica, do 6º e 9º anos, a forma como os colocamos em prática tem que ser diferente. No 6º ano, optei por uma aula mais lúdica, para que os alunos permanecessem concentrados na realização de cada tarefa, evitando que fossem tentados a “autorrecriá-las”.

Nestas aulas, o estilo adotado no processo de ensino-aprendizagem foi predominantemente de comando. Tendo em conta a idade dos alunos do 6º ano, os graus (níveis) de liberdade tiveram que ser mais reduzidos. Qualquer desatenção da minha parte tornava a aula ruidosa, prejudicando a comunicação e arriscando ser potencialmente “caótica”. Para evitar esta situação limite, por várias vezes tive necessidade de parar completamente a aula, numa espécie de “reset à aula”, para voltar a ter a turma concentrada e controlada.

Apesar de não ter experiência para o poder afirmar categoricamente, penso que, nestas idades, é muito difícil adotar qualquer outro estilo de condução da aula (que não o de comando), pois os alunos ainda não têm maturidade suficiente para, com elevado grau de autonomia, realizarem as tarefas, sem comprometer a boa realização da mesma.

Em forma de conclusão, posso afirmar que esta foi uma experiência muito enriquecedora, tendo rapidamente assimilado qual o impacto que o nível etário dos alunos tem na conceção, planeamento e realização da aula.

Para além da aprendizagem, esta lecionação confirmou a tese de que o gosto pela atividade física pode e deve ser incutido logo nos primeiros anos de escolaridade.

É durante o ano de estágio que nos começamos a formar enquanto profissionais, capazes de transmitir competências e valores. O escrutínio permanente, a medição do meu desempenho e a identificação das ações de melhoria, permitiram-me, também com a TT do 6º ano, percorrer o caminho da melhoria contínua. Foi também a altura em que confirmei ser exatamente isto que quero para a minha vida – ser professor de EF.

Não tenho qualquer dúvida! Para se ter sucesso, é necessário amar de verdade o que se faz. Caso contrário, levando em conta apenas o lado racional, você simplesmente desiste. É o que acontece com a maioria das pessoas. (Jobs, 2007)²

² Conferência do Wall Street Journal, (2007)

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Conceção do Processo de Ensino

No entendimento de Bento (2003, p. 41), “o ensino da Educação Física tem como objetivo garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos. Como disciplina escolar, a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva”. O mesmo autor acrescenta que “a Educação Física é um processo pedagógico complexo, determinado na sua dinâmica por leis, leis pedagógicas, psicológicas, biológicas, neurofisiológicas, biomecânicas, bioquímicas e leis do movimento”.

É na fase da conceção que o professor equaciona e desenvolve, ainda numa base teórica, a sua atuação em contexto real – realização da aula. Esta surge como o embrião de um processo baseado nos conhecimentos teóricos do professor, contextualizado pelas condicionantes físicas e materiais da escola e nas competências já adquiridas e a adquirir pelos alunos. Funciona, assim, como alicerce nas fases do planeamento para que a transmissão dos conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem, aconteça de um modo eficaz.

De acordo com as normas orientadoras do EP, “a conceção permite projetar a atividade de ensino, no quadro de uma conceção pedagógica, referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos. Para essa projeção deverão ter-se em conta os seguintes aspetos: 1) Análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; 2) Análise dos programas de Educação Física, articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas; 3) Utilização dos saberes próprios da Educação Física e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; 4) Considerar os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem

desejáveis” (pp.3-4). Nesta perspetiva, entende-se que a consecução de todo o planeamento se inicia na conceção e nos conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 2003).

O programa de ensino de uma determinada disciplina adota um «carácter de lei» e destaca-se entre o conjunto de documentos necessários para o planeamento e preparação do ensino mas não é o único a constituir-se como referência para a realização do ensino, devendo ser completado e interpretado através de um vasto leque de documentos e materiais que auxiliam o professor a aplicar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais, da escola e da turma onde decorre o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

Esta tarefa é complexa e deve ter em consideração o nível das indicações gerais e centrais (e.g. Programa de EF) e o nível das indicações locais (e.g. Projeto Educativo da Escola, Regulamento Interno e o Documento de Organização e Gestão, no caso da ESL). Por esta via, é possível ajustar a conceção, garantindo que a realização prática não seja penalizada por fatores entretanto negligenciados.

A articulação destes dois níveis (gerais e centrais) deve ser maximizada, sendo que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está dependente “do modo como as indicações, a elaboração, a realização e controlo do programa são entendidos e utilizados uniformemente como um todo eficaz e, na medida em que existem, nos órgãos de direção e professores, preocupações de planificação consistente, responsável e criativa” (Knappe cit. por Bento, 2003, p. 20). É por isso que, apesar de cada um dos níveis requerer determinadas exigências, deve ser mantida uma estreita relação de concordância entre os mesmos. Tanto a programação (nível central), como a planificação do ensino (feita pelo professor), formam um processo unionista que deve recair na realização de um ensino eficaz (Bento, 2003).

Também na fase de conceção é fundamental ter presente o conceito de melhoria contínua, mas primeiro temos que responder às seguintes perguntas: qual a escola onde vou lecionar? Em que meio é que a escola se insere? Qual o papel que desempenha a EF na matriz identitária da escola? Quais as competências que pretendo que os alunos assimilem? O que necessito para que eles adquiram essas competências (meios humanos, competências e meios

físicos)? Como vou proporcionar aos alunos essas aprendizagens? Vou permitir-lhes a descoberta ou vou ensinar-lhes? Enquanto professor, vou atuar como orientador (facilitador) ou instrutor?

Embora já conhecesse a ESL, como aluno e como atleta, tive necessidade de atualizar esse conhecimento. Fi-lo em estreita colaboração com o PC. As reuniões realizadas permitiram-me refrescar (e confirmar) que a EF em particular e o desporto em geral se mantêm como uma das componentes relevantes da matriz identitária da ESL. Esta foi também a ocasião para aprofundar o meu conhecimento sobre a comunidade onde a escola se insere e identificar as potencialidades e dificuldades proporcionadas pelo meio envolvente.

Para identificar as preferências dos alunos sobre as modalidades que mais apreciavam, realizei um inquérito. Daí resultou que as modalidades futebol, basquetebol eram as mais apreciadas pelos rapazes e a ginástica e o voleibol as mais apreciadas pelas raparigas.

Todo este trabalho de auscultação e pesquisa permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre a escola, sobre a comunidade e sobre a turma em particular, funcionando como variáveis importantes na fase de conceção, cujo tronco central (foco) foram os conteúdos curriculares das modalidades a lecionar no 9º Ano (Turma Residente).

Idêntico trabalho necessitei de efetuar aquando da leção que realizei com a Turma Temporária do 6ºano da EBIRI. Neste caso, para além do conhecimento da escola, onde também fui aluno, e que conhecia como atleta, a preocupação principal foi entender a turma, nas variáveis competências e comportamento, para que me fosse possível dar continuidade ao trabalho já realizado pelo professor de EF da turma.

Foi em reunião com o professor de EF da turma do 6ºano e com o PC que recolhi toda a informação que me permitiu realizar a conceção e o planeamento, com a preocupação principal de, passadas 3 semanas, devolver a turma (6º ano) ao professor de EF, com alunos motivados e felizes e com competências adquiridas acerca dos conteúdos lecionados.

No caso da Turma Temporária, foi motivo da minha preocupação não introduzir quebra do ritmo das aprendizagens, nem sobressaltos, com implicações no comportamento dos alunos, habituais aquando das substituições do professor.

Aprofundados os conhecimentos que tinha sobre as referidas escolas (ESL e EBIRI), a comunidade envolvente e o papel do desporto (e da EF) na matriz identitária da instituição, dediquei-me ao estudo dos conteúdos curriculares, através da análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), do Documento de Organização e Gestão (DOG) e, concretamente, ao Programa do 9º ano (Turma Residente) e ao Programa do 6º Ano (Turma Temporária). Foram estes documentos que me permitiram identificar os conteúdos a lecionar, os objetivos a atingir e os correspondentes critérios de avaliação.

Registo o facto de o DOG ser uma adaptação do PNEF, tendo em conta as características da ESL e, como tal, apresentando-se, não só como o documento orientador do ensino-aprendizagem da EF na escola, mas igualmente como um excelente instrumento facilitador do processo de conceção.

Na fase seguinte, procedi à identificação dos meios materiais necessários à leção dos conteúdos. Com efeito, a ESL tem boas condições para o ensino-aprendizagem da EF, não só porque na sua construção de raiz houve essa preocupação, mas também porque, sendo uma infraestrutura que serve a comunidade para o treino e prática desportiva, a manutenção das instalações e equipamentos é feita regularmente. Acresce que, como dispõe de uma piscina de 25 metros, a modalidade de natação é obrigatória.

Refiro, ainda, que todas as unidades didáticas previstas no DOG, a lecionar no 9º Ano (Turma Residente) e a UD (Ginástica) que lecionei no 6º Ano, foram objeto de estudo ao longo da Licenciatura e Mestrado em Ensino na FADEUP.

Por último, questioneimei-me sobre quais os modelos de ensino-aprendizagem que iria adotar. Vou “ensinar” os alunos ou vou orientar os alunos na “descoberta”? Nesta variável, optei pela prudência. Considerando a minha inexperiência como professor, optei por adotar a metodologia sugerida pelo PC e sempre com a preocupação de realizar a conceção, na ótica do professor facilitador das aprendizagens.

Como todo o processo de ensino aprendizagem deve estar focado no aluno, o processo de conceção tem que incorporar informação detalhada sobre os alunos da turma. Se é certo que com o decorrer das aulas torna-se mais fácil a identificação das dificuldades ou potencialidades dos alunos, numa primeira

fase foi fundamental toda a recolha de informação disponibilizada pelo PC e pelo Conselho de Turma. Foi, deste modo, que inclui as variáveis competências (já adquiridas) e comportamentos (individuais / coletivos) na conceção do processo de ensino-aprendizagem em geral e da aula em particular.

No caso da Turma Temporária, e porque apenas seria professor dessa turma durante um curto período (3 semanas), optei por realizar a conceção das aulas em linha com as sugestões do professor da Turma, evitando, ao nível da conceção, introduzir alterações profundas que pudessem perturbar e/ou condicionar o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, como refiro no Capítulo 3, Subcapítulo 3.5 - A Turma Temporária (6º ano), a conceção foi orientada para garantir, permanentemente, elevada dinâmica nas aulas.

Tal como em todo o EP, também, na conceção, a monitorização, o escrutínio, a identificação do potencial de melhoria, a definição das ações de melhoria e a sua implementação, fizeram parte do meu percurso para a melhoria contínua.

4.2. Planeamento do Processo de Ensino

A planificação é talvez a ferramenta com mais importância para o professor no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois se é verdade que um bom plano não garante uma boa aula, também é igualmente verdade que um mau plano o garante menos (Cunha, 2012).

O planeamento é a fase onde nos situamos face àquilo que pretendemos transmitir (saberes e valores), tendo como condicionantes as condições físicas e materiais da escola e em paralelo as competências já adquiridas pelos alunos. Esta é uma fase importante para o professor equacionar o recurso, ou não, à pedagogia diferenciada, garantindo que todos os alunos, mesmo com competências e desempenhos heterogéneos, consigam níveis de progressão semelhantes.

Segundo Bento (2003, p. 15), “planear a educação e a formação, significa planear as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”. Por outras palavras, o mesmo autor refere que na planificação são determinados

e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação dos alunos, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias e são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.

O planejamento é, pois, o processo que, depois de documentado, funciona como uma ferramenta facilitadora para o professor. Para além de conter as linhas estratégicas e a organização do processo pedagógico, como atrás descrito, também permite agilizar as alterações necessárias que, em contexto de realização prática do processo de ensino-aprendizagem, se afigurem necessárias, fruto da imprevisibilidade e multiplicidade das situações com que nos deparamos. O planejamento é também, por isso, um documento mutável e flexível, que não pode, em nenhuma circunstância, ser entendido como uma receita a aplicar.

Ao longo deste ano, as alterações/melhorias efetuadas nestes documentos foram visíveis. Estas ocorreram de acordo com as respostas internas e externas ao planeado. A razão de todas estas alterações deveu-se a diversos fatores: dificuldades de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos; necessidade (imprevista) de recorrer à diferenciação pedagógica; alteração dos conteúdos devido à aquisição de novas perspetivas e conhecimentos; impossibilidade da prática de uma modalidade ou exercício, por identificação de materiais/equipamentos entretanto danificados; indisponibilidade não prevista dos espaços físicos ou materiais / equipamentos por conveniência do funcionamento da escola e também condições climatéricas limitadoras da utilização de determinado espaço.

O planejamento é a fase durante a qual podemos escrutinar a etapa de conceção, a montante. Também no planejamento, fruto do escrutínio e das reflexões subsequentes à fase de realização do processo de ensino (a jusante), devem ser introduzidas as ações de melhorias e alterações ao planeado. O planejamento é, assim, por excelência, uma fase para ativar o processo de melhoria contínua.

Vickers (1990), divide o planejamento do processo de ensino-aprendizagem em três níveis distintos: o planejamento anual, a UD e o plano de aula. São estes três níveis que apresento nos pontos seguintes.

4.2.1. Planeamento anual

O Plano Anual distingue-se como a primeira tarefa a realizar em todo o processo do planeamento, sendo o processo de ensino-aprendizagem preparado a um nível macro. Como afirma Bento (2003, pp. 59, 60), é “um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”. O mesmo autor refere, ainda, que as medidas didático-metodológicas ficam reservadas para as UD's e para os planos de aula, enquadrando-se, contudo, numa sequência lógica que tem o seu início neste momento de nível de planeamento.

Segundo Bento (1987, p.9), “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático – social do ensino.”

O planeamento anual é feito por aproximação, concentrando na sua estrutura todos os momentos significativos do ano letivo.

Neste tipo de planeamento, é incluído a periodicidade das unidades didáticas que serão abordadas, e respetivas avaliações, os testes teóricos previstos para cada período, os momentos de avaliação da aptidão física e as atividades planeadas pelo departamento de Educação Física, denominadas de atividades de crédito.

O planeamento anual para a turma 9º ano da ESL, para além de considerar os fatores acima referidos, também se baseou no Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo e noutros documentos que funcionam também como referências, nomeadamente o Documento de Organização e Gestão (DOG) (documento orientador elaborado pelo departamento da disciplina) e o mapa de rotação das instalações/espacos. Mais especificamente, a definição das Unidades Didáticas seguiu as opções curriculares concretizadas pelos alunos, procedimento que está previsto nos programas nacionais e pelo Departamento de Educação Física e Desporto da ESL.

Apesar de todos estes fatores, o planeamento anual deverá ter a preocupação de direcionar o foco para os alunos, objeto de todo o processo de ensino-aprendizagem. No caso em apreço, a turma que lecionei do 9º ano da ESL no ano letivo de 2017/2018.

Nos Quadros 1 e 2, pode ser observado o Planeamento Anual desta turma.

Este documento pode ser visto como final. Contudo, tem que possuir flexibilidade para que, em qualquer momento do ano letivo, possa assimilar alterações, desde que devidamente justificadas.

Quadro 1 - Planeamento Anual, Parte 1

14 SETEMBRO – 6 OUTUBRO					3 JANEIRO – 26 JANEIRO				
15	45	PI	Apresentação	1s.	5	45	AL	Futebol	1s.
18	90	PA	Av. Di. V.B.B.	2s.	8	90	JU	Judo	2s.
22	45	PI	100m	1s.	12	45	AL	Futebol	1s.
25	90	PA	Voleibol	2s.	15	90	JU	Judo	2s.
29	45	PI	100m	1s.	19	45	AL	Futebol	1s.
2	90	PA	Voleibol	2s.	22	90	JU	Judo	2s.
6	45	PI	100m	1s.	26	45	AL	Futebol	1s.
9 OUTUBRO – 27 OUTUBRO					29 JANEIRO – 23 FEVEREIRO				
9	90	NA	Crol	2s.	29	90	PI	4x100m	2s.
13	45	PA	Voleibol	1s.	2	45	JU	Judo	1s.
16	90	NA	Crol	2s.	5	90	PI	4x100m/Triplo	1s.+1s.
20	45	PA	Badminton	1s.	9	45	JU	Judo	1s.
23	90	NA	Crol/Costas	1s.+1s.	12	90	PI	Interrupção	2s.
27	45	PA	Badminton	1s.	16	45	JU	Judo	1s.
30 OUTUBRO – 17 NOVEMBRO					19	90	PI	Triplo salto	2s.
30	90	GI	Solo	2s.	23	45	JU	Judo	1s.
3	45	NA	Costas	1s.					
6	90	GI	Solo	2s.					
10	45	NA	Costas	1s.					
13	90	GI	Solo/Aparelhos	1s.+1s.					
17	45	NA	Costas	1s.					
20 NOVEMBRO – 15 DEZEMBRO									
20	90	AL	Andebol	2s.					
24	45	GI	Aparelhos	1s.					
27	90	AL	Andebol	2s.					
1	45	GI	Feriado	1s.					
4	90	AL	Andebol	2s.					
8	45	GI	Feriado	1s.					
11	90	AL	Andebol	2s.					
15	45	GI	Aparelhos	1s.					

Quadro 2 - Planeamento Anual, Parte 2

26 FEVEREIRO – 9 MARÇO					14 MAIO – 25 MAIO				
26	90	PA	Badminton/Basquetebol	1s.+1s.	14	90	JU	Judo	2s.
2	45	PI	Dardo	1s.	18	45	AL	Beisebol?	1s.
5	90	PA	Basquetebol	2s.	21	90	JU	Feriado	
9	45	PI	Dardo	1s.	25	45	AL	Beisebol?	1s.
12 MARÇO – 23 MARÇO					28 MAIO – 15 JUNHO				
12	90	NA	Costas/Bruços	1s.+1s.	28	90	PI	Dardo/Meio	1s.+1s.
16	45	PA	Basquetebol	1s.	1	45	JU	Judo	1s.
19	90	NA	Bruços	2s.	4	90	PI	Meio fundo	2s.
23	45	PA	Basquetebol	1s.	8	45	JU	Acabou	
					11	90	PI	Acabou	
					15	45	JU	Acabou	
9 ABRIL – 20 ABRIL									
9	90	GI	Aparelhos	2s.					
13	45	NA	Bruços	1s.					
16	90	GI	Acrobática	2s.					
20	45	NA	Bruços	1s.					
23 ABRIL – 11 MAIO									
23	90	AL	Futebol	2s.					
27	45	GI	Acrobática	1s.					
30	90	AL	Futebol	2s.					
4	45	GI	Acrobática	1s.					
7	90	AL	Feriado						
11	45	GI	Acrobática	1s.					

O Planeamento Anual (quadros 1 e 2) foi elaborado para garantir as seguintes sessões:

- Pavilhão, 15 sessões: Avaliação diagnóstica (AD), 2 sessões; Voleibol, 5 sessões; Basquetebol, 5 sessões; Badminton, 3 sessões;
- Judo, 13 sessões;
- Pista, 16 sessões: 100m, 4 sessões; 4x100m, 3 sessões; Triplo Salto, 3 sessões; Dardo, 3 sessões; Meio fundo, 3 sessões;
- Natação, 15 sessões: Crol, 5 sessões; Costas, 5 sessões; Bruços, 5 sessões;
- Ar Livre, 18 sessões: Andebol, 8 sessões; Futebol, 8 sessões; Beisebol, 2 sessões.

4.2.2. Unidade Didática

A Unidade Didática foi o nível de planeamento no qual senti mais dificuldades, já que é aqui que são delineados os conteúdos a ensinar e os objetivos a privilegiar em cada uma das aulas, em específico.

A UD distingue-se como o nível de planeamento que garante uma sequência lógico-específica e metodológica da matéria, organizando as atividades, tanto dos alunos como dos professores, contribuindo assim para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). Acresce que, os objetivos da unidade didática só podem ser alcançados de forma gradual, o que requer uma planificação inter-relacionada de todo o processo. Desta forma, é aqui que se encontra o foco do trabalho criativo do professor (Bento, 2003).

Se o professor se cingir à mera distribuição da matéria de ensino pelas aulas a lecionar, serão reservados espaços demasiado curtos para a apropriação sólida das habilidades fundamentais, bem como ao desenvolvimento das capacidades iminentes (Bento, 2003). Neste âmbito, o autor defende que o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» - a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas, naquele sentido, por cada aula.

Este nível de planeamento foi estruturado de acordo com as orientações do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). Este modelo constitui-se como sendo um modelo instrucional que se baseia no conteúdo (o que ensinar) e no processo (como ensinar), centrando-se fundamentalmente no primeiro.

A sua primeira preocupação tem que responder à seguinte questão: “o que quero ensinar?”. Como a base de planeamento do MEC é o conhecimento (Vickers, 1990), este (MEC) expõe a forma como a matéria de ensino é estruturada, delineando toda a informação que serve posteriormente como um guião à atuação do professor.

O MEC demonstrou ser uma ferramenta essencial para a minha atuação enquanto professor. A sua estruturação permitiu-me conhecer cada uma das modalidades lecionadas, rever os conceitos já adquiridos e aprofundar os conhecimentos. Com efeito, o MEC permitiu-me escrutinar os meus pontos fortes e fracos, em cada modalidade, e identificar as oportunidades de melhoria.

A complexidade da sua organização permitiu-me atualizar o conhecimento de cada modalidade, a um nível que me possibilitava consistência e coerência na transmissão dos conteúdos, facilitando o processo de ensino-

aprendizagem. Este modelo (MEC) divide o planeamento e a atuação do professor em três fases distintas: a fase de análise, que diz respeito aos três primeiros módulos (análise da modalidade, análise do envolvimento da aprendizagem e análise dos alunos); a fase de decisões, que diz respeito aos módulos 4, 5, 6 e 7 (extensão e sequência de conteúdos, objetivos, configuração da avaliação e tarefas de aprendizagem); por fim, a terceira fase, fase da aplicação respeitante ao módulo 8, onde se aplica toda a informação identificada anteriormente no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, entende-se que a concretização deste documento pressupõe, numa primeira fase, a análise da modalidade em questão através de estruturas do conhecimento, tendo como base as categorias transdisciplinares (módulo 1). De seguida, é necessário atender à verificação das condições materiais de que a escola dispõe para o ensino da modalidade (módulo 2) e à obtenção do nível de desempenho dos alunos, para orientar o processo de ensino-aprendizagem, através do processo de avaliação diagnóstica (módulo 3).

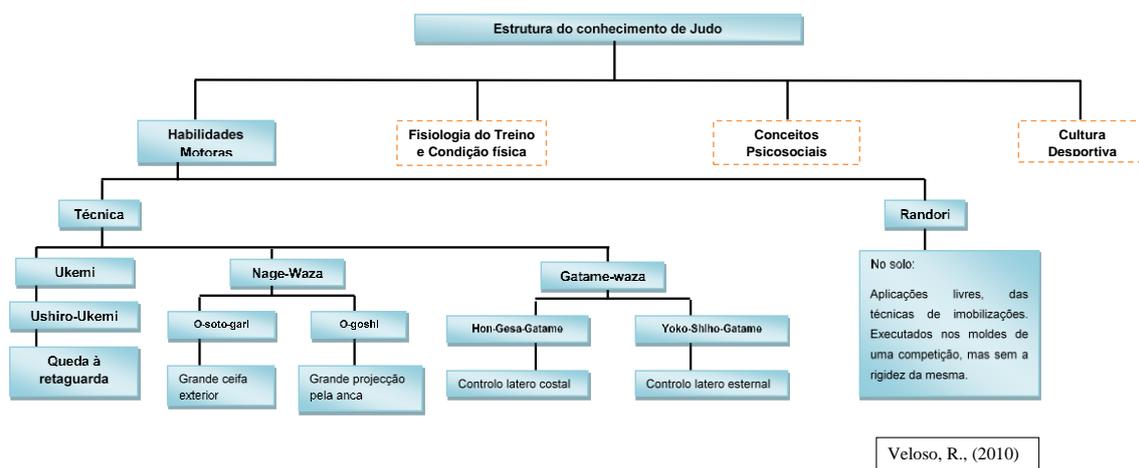
Concluída a fase de análise, iniciam-se os processos de decisão relativos à definição da extensão e sequência dos conteúdos, com recurso a uma grelha (módulo 4). Posteriormente, definem-se os objetivos pretendidos (módulo 5), configurando depois a avaliação de forma ajustada e de acordo com os objetivos propostos (módulo 6). Importa referir, ainda, a criação de situações de aprendizagem, que permitam aos alunos obter as competências estipuladas (módulo 7). Por fim, inicia-se a fase de aplicação de toda a matéria estruturada anteriormente (módulo 8).

Todos os módulos, desde o módulo 1 ao módulo 7, foram como peças de um puzzle que, após serem encaixadas (módulo 8), puderam ser replicadas para diferentes aplicações, sendo uma delas o plano de aula (Vickers, 1990).

Também neste nível de planeamento, o escrutínio realizado pela PO foi um fator essencial para identificar ações de melhoria e aprimorar a realização dos MEC's, permitindo que após a elaboração dos primeiros, e num processo de melhoria contínua, pudesse transformá-los em documentos de rápida consulta e de mais eficaz aplicação prática.

Na Figura 1 e no Quadro 3 a seguir representados, apresento, respetivamente, um exemplo da “Estrutura do Conhecimento” e outro da “Extensão da Sequência dos Conteúdos”. Assim, a Figura 1 representa uma

parte da análise da modalidade de judo, no que se refere às categorias transdisciplinares, colocadas no topo da hierarquia, e o correspondente organograma com o desenvolvimento das mesmas.



Veloso, R., (2010)

Figura 1- Exemplo Estrutura do Conhecimento

Quadro 3 - Exemplo de Extensão da Sequência dos Conteúdos de judo

	08/01/2018 Sessão 1	15/01/2018 Aula 43 e 44 sessão 2 e 3	22/01/2018 Aula 46 e 47 Sessão 4 e 5	02/02/2018 Aula 51 Sessão 6	09/02/2018 Aula 54 Sessão 7	16/02/2018 Aula 55 Sessão 8	23/02/2018 Aula 58 Sessão 9
Funções Didáticas	Avaliação Diagnóstica	Exercitação das Ukemi (Quedas), introdução e execução das Gatame (Imobilizações) e introdução ao combate em situação adaptada.	Exercitação das Ukemi (Quedas), introdução e execução das Gatame (Imobilizações), introdução das projeções. Introdução ao combate.	Exercitação das Ukemi (Quedas), execução das Gatame (Imobilizações), introdução e execução das projeções. Exercitação do combate.	Exercitação das Ukemi (Quedas), execução das Gatame (Imobilizações), introdução e execução das projeções. Exercitação do combate.	Exercitação das Ukemi (Quedas), execução das Gatame (Imobilizações), introdução e execução das projeções. Exercitação do combate.	Avaliação Sumativa
Habilidades Motoras		Ushiro Ukemi (Queda Retaguarda) Yoko Ukemi (Quedas Laterais) Zempo Ukemi (Queda com Rolamento) Hon-gesa-gatame (Controlo latero-costal) Kuzure-gesa-gatame (Variante) Yoko-shiho-gatame (Variante) Kuzure-tate-shiho-gatame (Controlo esternal a cavalo)	Ushiro Ukemi (Queda Retaguarda) Yoko Ukemi (Quedas Laterais) Zempo Ukemi (Queda com Rolamento) Hon-gesa-gatame (Controlo latero-costal) Kuzure-gesa-gatame (Variante) Yoko-shiho-gatame (Variante) Kuzure-tate-shiho-gatame (Controlo esternal a cavalo) O-soto-otoshi. O-soto-gari (Grande ceifa exterior)	Ushiro Ukemi (Queda Retaguarda) Yoko Ukemi (Quedas Laterais) Zempo Ukemi (Queda com Rolamento) O-soto-otoshi; O-soto-gari (Grande ceifa exterior); Uki-Goshi	Ushiro Ukemi (Queda Retaguarda) Yoko Ukemi (Quedas Laterais) Zempo Ukemi (Queda com Rolamento) O-soto-otoshi; O-soto-gari (Grande ceifa exterior); Uki-Goshi O-Uchi-Gari (grande ceifa interior)	Ushiro Ukemi (Queda Retaguarda) Yoko Ukemi (Quedas Laterais) Zempo Ukemi (Queda com Rolamento) O-soto-otoshi; O-soto-gari (Grande ceifa exterior); Uki-Goshi O-Uchi-Gari (grande ceifa interior)	Hon-gesa-gatame (Controlo latero-costal) Kuzure-gesa-gatame (Variante) Yoko-shiho-gatame (Variante) Kuzure-tate-shiho-gatame (Controlo esternal a cavalo) O-soto-otoshi; O-soto-gari (Grande ceifa exterior); Uki-Goshi O-Uchi-Gari (grande ceifa interior)
Fisiologia do treino	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Conceitos Psicossociais	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Cultura desportiva	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺

4.2.3. Plano de aula

O Plano de Aula (PA) é a identificação micro do processo de ensino-aprendizagem. Nele, todas as “peças” aparecem montadas, para que a sua realização aconteça de um modo coerente e fluido, progressivo e, conseqüentemente, eficaz. É, pois, uma espécie de “tela” onde são “desenhados”, de modo consistente (e coerente), todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem. É este o derradeiro nível de planificação.

Aquando da elaboração do PA, é fundamental considerar toda a informação já incluída nos dois documentos anteriores, prevendo, inclusivamente, a flexibilidade necessária para o adaptar (ou adaptar a aula) aos imprevistos da sua aplicação em contexto real de aplicação prática, permitindo ao professor, por um lado, reagir a imprevistos e, por outro, garantir que o propósito (objetivo) da aula é, em grande medida, alcançado.

A elaboração adequada do PA contribui para o bom funcionamento da mesma e este deve ser o mais sucinto e explícito possível. Este documento tem que estar presente durante as aulas. É, não só um instrumento de planeamento, mas também serve de “auxiliar de memória” para o professor, caso seja necessário. Desta forma, a sua apresentação deve ser simples, de rápida consulta e compreensão, devendo o professor privilegiar a utilização de desenhos e esquemas em detrimento de uma explicação escrita extensa dos exercícios. Para cumprir estas premissas, é necessário que o professor encontre a melhor forma de condensar a informação crucial, tornando-o, de igual modo, de fácil manuseamento em qualquer momento da aula.

Na elaboração dos PA's, tive a preocupação de distinguir a informação essencial da acessória, vertendo para o documento apenas aquilo que numa situação de distração, esquecimento ou bloqueio, pudesse garantir a continuidade coerente da aula, evitando qualquer quebra de ritmo. Ou seja, no PA tem que constar apenas aquilo que claramente acrescente valor à realização da aula.

Na elaboração dos PA's e no escrutínio posterior à realização da aula, dei grande atenção ao tempo dedicado a cada tarefa. Antes de conhecer os alunos da turma, de um modo pormenorizado, por prudência, optei por atribuir tempos

de realização das tarefas mais generosos. À medida que fui conhecendo as competências dos alunos da turma, os tempos passaram a ser mais exigentes, tendo sempre em consideração a heterogeneidade da mesma.

Também os tempos de instrução das atividades, transição e organização, foram objeto da minha atenção. Se relativamente ao tempo de instrução, não tive necessidade de efetuar grandes alterações, conseguindo que os alunos passassem à fase de exercitação rapidamente, ao nível das transições e da organização, os tempos inicialmente previstos nos PA's revelaram-se insuficientes. Depressa esta desadequação foi ultrapassada, não só porque os alunos se adaptaram rapidamente ao método de organização e sequências de transição, como me foi relativamente fácil, após um melhor conhecimento da turma, identificar os tempos adequados.

Como a turma do 9º ano era maioritariamente composta por alunos do sexo feminino (14 raparigas e 4 rapazes, sendo que um deles não executava as tarefas da aula), inicialmente os tempos definidos tiveram em conta o género predominante (feminino). No entanto, nos escrutínios que realizei, identifiquei oportunidades de melhoria. Assim, posteriormente, e porque também alguns alunos do sexo masculino, em diversas UD's se encontravam no nível introdutório, optei por definir os tempos de execução, independentemente do género.

A definição de tempos de execução mais exigentes nos PA's, basearam-se no pressuposto de que os alunos (rapazes e raparigas), que já se encontravam num nível elementar/avançado, dispunham de um maior grau de autonomia e realizavam as tarefas/exercícios mediados pelo "capitão de equipa" que nomeava, em função das competências já adquiridas em cada UD. Deste modo, consegui garantir mais proximidade junto dos alunos com menores competências, dedicar mais tempo na explicação das tarefas, nas demonstrações, e na emissão de feedbacks. Com esta metodologia, mesmo com tempos de execução exigentes, foi possível não comprometer a realização dos conteúdos dos PA's.

Em algumas UD's, como por exemplo na Ginástica, a conceção do PA baseou-se na diferenciação pedagógica. Nestes casos, procedi a elaboração de fichas de apoio, nas quais constavam exercícios de diferentes níveis de complexidade e exigência. Estas fichas eram distribuídas, por estações, no

decorrer da aula. Deste modo, os alunos, também eles distribuídos por estações em função das suas competências, executavam as tarefas/exercícios de acordo com o seu nível. Consegui, por esta via, com todos os alunos, em permanência, a executar as suas tarefas, garantir a sua motivação e a dinâmica da aula.

No caso da Turma Temporária do 6º ano, a UD lecionada foi a Ginástica. Na elaboração dos PA's, considerei o elevado número de alunos da turma, o espaço e materiais disponíveis e a necessidade de manter todos os alunos ocupados na exercitação das habilidades. Só com a permanente atividade de todos os alunos, consegui que estes estivessem focados nos conteúdos e na exercitação das habilidades. De outro modo, pela maior irrequietude, fruto da sua idade, facilmente os alunos se poderiam desconcentrar em atividades paralelas, transformando a aula num momento de "autorrecreação".

Optei, assim, por elaborar PA's para que estas funcionassem em circuito, por estações, onde todas as habilidades motoras eram exercitadas. Como quase todos os alunos da turma tinham um bom nível de desempenho, os PA's foram elaborados com conteúdos de maior complexidade e tempos de exercitação exigentes, tendo o cuidado de dedicar mais atenção, na transposição dos obstáculos, a apenas 5 dos 24 alunos. Neste caso, o funcionamento das aulas em circuito por estações, permitiu que os alunos utilizassem o máximo de tempo potencial de aprendizagem, sem tempos de esperas prolongados e monótonos.

O número de alunos, normalmente, coloca problemas ao nível da gestão do tempo e do espaço, porque em EF, para além de outros objetivos, a permanência de alunos sem atividade, na aula, deve ser evitada. Esta variável também influenciou a minha opção de elaborar PA's para a sua realização em estações. Com esta configuração, foi possível diminuir o tempo de espera dos alunos, mantendo-os permanentemente nas tarefas, sendo possível, com alunos de menos idade, mantê-los focados e imprimir um ritmo elevado às aulas.

Considerando a idade dos alunos da Turma Temporária, e apesar de alguns dos conteúdos da UD de Ginástica serem semelhantes, nos PA's introduzi, na exercitação, alguma componente lúdica. Assim, consegui que os alunos se mantivessem concentrados na realização das tarefas. Registo, ainda, que, por precaução, para a primeira aula elaborei dois PA's. Na realidade, quando finalizei o primeiro PA, identifiquei que o mesmo tinha sido estruturado no pressuposto de que os alunos tinham mais idade, não tanto ao nível da

complexidade dos conteúdos, mas sobretudo ao nível dos tempos necessários para os (re)focar nas tarefas a realizar.

Nos PA's da Turma Temporária, ao contrário do que adotei na Turma Residente, não utilizei a nomeação de “capitães de equipa” para mediar a realização das tarefas. Com efeito, considerando a faixa etária dos alunos e a sua pouca experiência para realizarem as tarefas da aula com maior grau de autonomia, sem o meu permanente comando, a aula poderia derivar para um estado mais ou menos “caótico”. Foi, por isso, que os PA's foram elaborados com os tempos estritamente necessários para a minha explicação/demonstração, subsequente execução das tarefas por parte dos alunos e momentos necessários para que os alunos recentrassem a sua atenção nos conteúdos da aula.

O PA é, por si só, um documento facilmente escrutinável, bastando, para tal, que o professor, após a aula, e em ato contínuo, identifique as oportunidades de melhoria e as materialize (ações de melhoria) no respetivo documento, concretizando, deste modo, o processo de melhoria contínua.

Exemplo disso é a evolução dos meus planos de aula. Numa primeira fase, a organização era rudimentar e o seu conteúdo demasiado extenso, o que tornava a sua consulta uma tarefa difícil e morosa. Com o escrutínio do PC, da PO e da minha própria reflexão crítica, no decorrer do EP, fui ganhando a capacidade de identificar quais os conteúdos essenciais, separando-os dos acessórios, e organizando-os de modo a privilegiar a informação principal. Assim, os planos de aula foram apresentados para que a correspondente visualização fosse intuitiva e, como, tal de rápida consulta.

Num processo, que foi de melhoria contínua, consegui transformar os planos de aula em documentos úteis para o objetivo primordial: a eficácia do processo de ensino – aprendizagem.

As maiores dificuldades sentidas na realização deste documento foram a seleção dos exercícios mais adequados às competências já adquiridas pelos alunos da turma, garantindo, por um lado, a motivação de todos os alunos, com recurso à pedagogia diferenciada, e, por outro, a concretização dos conteúdos curriculares das modalidades lecionadas.

Na parte inicial do ano letivo, a elaboração dos planos de aula era morosa, o que penalizou a realização atempada de outras tarefas. Com a experiência

adquirida no decorrer do EP, esta tarefa passou a ser realizada num tempo que considero adequado, sendo o restante tempo aproveitado para o autoescrutínio dos (in)sucessos na realização prática em contexto de aula, bem como para a identificação de ações de melhoria.

As Figuras 2 e 3 representam dois exemplos dos meus PA's: aula nº 2 e da aula nº 73, respetivamente.

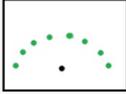
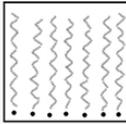
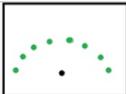
Plano de Aula					
Professor Cooperante: Luís Paulo Vieira Professor Estagiário: João Paulo Macedo		Data: 18/09/2017	Hora: 16h15 – 17h45	Duração/Tempo Útil: 90min / 85min	
Local: Complexo Desportivo da ES Laranjeiras Espaço: Pavilhão Ano/Turma: 9º A		Nº alunos previstos: 18 Aula nº: 2 Sessão nº: ????		Material: 1 tabela de basquetebol e 3 bolas; 1 rede de voleibol e 3 bolas; 1 rede de badminton, 6 raquetes e 3 volantes; 3 coletes vermelhos.	
Unidade Didática: Basquetebol, Voleibol e Badminton Funções Didáticas: Avaliação Diagnóstica		Objetivos da Aula			
		Habilidades Motoras: Voleibol: Manter a bola no ar com um toque, promovendo a continuidade do jogo dando 3 toques entre a equipa antes de mandar a bola para o campo oposto. Basquetebol: Executar dribles, passes e desmarcações com o objetivo de ficar em superioridade numérica aquando do ataque ao cesto. Badminton: Promover a sustentação do volante no ar e em oposição, dificultar a ação do adversário.		Cultura Desportiva: Conhecer o material e as regras básicas para realizar um jogo nas três modalidades praticadas.	
		Fisiologia do treino e Condição Física: Força e resistência dos membros inferiores e coordenação motora geral.		Conceitos Psicossociais: Cooperação e Fairplay para com os colegas.	
Parte	T	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Organização Metodológica	Componentes Críticas
Inicial	5' (16:20)	Explicação sobre o funcionamento da aula e quais os objetivos da mesma.	Os alunos formam uma "meia lua" à frente do professor.		Neste momento os alunos devem responder às questões colocadas pelo professor e ir colocando eventuais dúvidas.
	3' (16:23)	Ativação geral do corpo	Os alunos correm da linha lateral à outra linha lateral a uma velocidade intermédia e constante.		Os alunos preparam o seu corpo para as actividades desenvolvidas ao longo da aula.
Fundamental	9 jogos x 7min com 1min de descanso, transição e organização entre jogos 72' (17:35)	Avaliação diagnóstica dos alunos.	A turma é dividida em 9 equipas de 2 elementos. Os três terços do pavilhão serão compostos por 9 estações. As 9 equipas serão distribuídas pelas 9 estações. Aquando do apito cada equipa de 2 elementos segue para a estação seguinte.	Anexo 1	Basquetebol: O aluno passa a bola e desmarca-se corretamente com o objetivo de ganhar vantagem sobre o adversário e cria situações de superioridade numérica Voleibol: O aluno consegue manter a bola no ar e recebe a bola orientado para o colega atacando de seguida. O aluno sobe e desce a defesa consoante a situação de jogo. Badminton: O aluno consegue manter o volante no ar promovendo um jogo com alguma intensidade.
Final	5' (17:40)	Reflexão sobre a aula.	Os alunos formam uma "meia lua" à frente do professor.		Neste momento os alunos devem responder às questões colocadas pelo professor e ir colocando eventuais dúvidas.

Figura 2- Plano de aula nº 2

Plano de Aula			
Professor Cooperante: Luís Paulo Vieira Professor Estagiário: João Paulo Macedo	Data: 13/04/2018	Hora: 09:15 – 10:00	Duração/Tempo Útil: 45min / 35min
Local: Complexo Desportivo das Laranjeiras Espaço: Pavilhão Ano/Turma: 9º A/F	Nº alunos previstos: 18 Aula nº: 73 Sessão nº/de: 7 de 10	Material: - Bolas de Basquetebol; - Tabelas; - Sinalizadores.	
Unidade Didática: Basquetebol Funções Didáticas: Mobilidade ofensiva, mobilidade defensiva, técnicas de passe e de lançamento.	Objetivos da Aula		
	Habilidades Motoras: Trabalhar componentes táticas ofensivas (ocupação racional do espaço) e defensivas assim como a organização do ataque. Trabalhar componentes técnicas como passe picado, passe de peito, o drible e o lançamento em apoio e na passada.	Cultura Desportiva: - Utilização correta dos nomes das técnicas e do material utilizado na aula; - Linhas do campo e regras do jogo.	
	Condição Física: Força, velocidade e resistência; Coordenação e orientação espacial.	Conceitos Psicossociais: - Desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos; - Desenvolver a cooperação entre alunos; - Promover a assiduidade e pontualidade.	

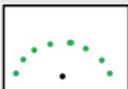
Parte	T	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização Metodológica	Componentes Críticas
Inicial	1' (09:20)	Chegada dos alunos; os alunos sentam-se e preparam-se para o início da aula.	Neste momento os alunos devem responder às questões colocadas pelo professor e ir colocando eventuais dúvidas.		
	10' (09:21)	Os alunos, executam 10 passes, entre os elementos da equipa. Equipa adversária tenta intersear a bola.	Promover a ativação geral. - Jogo dos 10 Passes		- Criar espaços para receber a bola; - Adotar a posição de tripla ameaça; - Executar 10 passes entre os jogadores da sua equipa.
	19' (09:31)	Os alunos em equipa tentam pontuar mais que a equipa adversária cumprindo com os princípios aprendidos anteriormente.	Torneio 3x3 5 minutos e troca de campo. 30'' para a rotação.		- Criar espaços para receber perto do cesto; - Cumprir as regras do jogo; - Ocupar racionalmente o espaço; - Defender entre o jogador com bola e o cesto; - Cooperar com a equipa.
	4' (09:50)	Os alunos executam os exercícios com empenho, respeitando o início e o fim dos mesmos.	Promoção da condição física. - Circuito de treino funcional. 30s exercício – 20s descanso – 2 Voltas 1- Agachamento; 2- Flexões; 3- Abdominais; 4- Mountain Climbers ; 5- Prancha.	Alunos encontram-se distribuídos pelo espaço.	1- Joelho não passa a ponta do pé, costas direitas, calcanhares pousados; 2- Corpo paralelo ao chão, 90º entre o braço e antebraço; 3- Membros fletidos, mãos a
					tocar na nuca, tocar com os cotovelos nos joelhos; 4- Prancha alta com o corpo paralelo ao chão, puxar os joelhos de forma alternada ao peito; 5- Prancha com os cotovelos pousados no chão, corpo paralelo ao chão.
Final	1' (09:54)	Retorno à calma.	Conversa com os alunos para refletir sobre a concretização dos objetivos da aula, enquanto realizam alongamentos dinâmicos.		Neste momento os alunos devem responder às questões colocadas pelo professor e ir colocando eventuais dúvidas enquanto alongam.

Figura 3- Plano de aula nº 73

As principais diferenças visíveis na elaboração dos PA's da aula 2 e 73 são as seguintes:

- Ao nível das habilidades motoras, pode observar-se uma melhor especificação das tarefas da aprendizagem – passagem de uma descrição daquilo que pretendia que os alunos executassem, para a identificação da tarefa a realizar e os respetivos conteúdos.
- Numa fase inicial, as componentes críticas eram definidas como objetivos comportamentais, situação que foi corrigida, com o esclarecimento da PO. Também deixei de contemplar os objetivos específicos para passar a indicar os objetivos comportamentais.
- A organização e a “fluência” do PA, no que se refere aos conteúdos, com o decorrer do ano letivo, tornaram-se mais apelativos e de mais fácil e rápida consulta.

A principal diferença, não visível, na construção do PA, teve a ver com o tempo despendido na execução de cada um. O que numa fase inicial se mostrava uma tarefa morosa, no final do ano letivo era feito com mais rapidez, fluência de raciocínio e objetividade.

Finalizo, referindo que o PA funciona como uma espécie de “agenda de bolso”. Embora só lá estejam referidas as tarefas essenciais para serem realizadas, no respetivo trabalho de preparação e seleção dos conteúdos, de identificação dos instrumentos de realização e de definição dos tempos de execução, conseguimos, não só identificar a sua razoabilidade e praticabilidade, como, no escrutínio subsequente, conseguimos identificar o potencial de melhoria e identificar as ações de melhoria, para que o PA seguinte seja, permanentemente, melhor do que o anterior. O PA é, por isso, uma ferramenta privilegiada no processo de melhoria continuada.

4.3. A prática de ensino

A realização do processo de ensino é a consequência direta das fases de conceção, planeamento e posterior escrutínio dos (in)sucessos, numa sequência iterativa para a melhoria contínua. É aqui que a conceção e a planificação das aulas têm aplicação prática. Ou seja, é nesta fase que são vivenciados (experimentados) e mais facilmente monitorizados os (in)sucessos. Na realidade, é aqui que somos confrontados com as respostas dos alunos e onde

são questionadas as nossas concepções e planificações, que, *a priori*, entendemos como mais adequadas para uma concreta situação/atuação. São estas respostas que nos levam a entender quais os fatores de sucesso e insucesso, que, depois de escrutinados, validam ou questionam, não só as fases de concepção e planificação, como a respetiva aplicação prática. É aqui que temos de ser capazes de reagir e introduzir as devidas adaptações, antes e durante a aula propriamente dita, ou ficarmos habilitados para, em função das circunstâncias, procedermos a alterações parcelares, mais ou menos profundas, ou, em situações extremas, (re)construirmos todo o processo de ensino-aprendizagem.

É na realização do processo de ensino que conseguimos monitorizar o nosso desempenho, identificar as ações de melhoria adequadas, na procura permanente da melhoria contínua.

Foi a capacidade de reagir aos sinais da monitorização, na realização do processo de ensino, que me permitiu adaptar/alterar a aula, cujo exemplo descrevo na reflexão seguinte:

“Esta foi uma aula onde estava previsto a introdução do 4x4, mas o 2x2 estava a correr tão bem que acabei por deixar prosseguir, podendo mesmo ser considerada uma aula de consolidação do jogo 2x2. A evolução nos alunos foi notória desde o início da unidade didática até agora.” (Reflexão da aula nº: 13, 13/10/2017)

Regista-se, no entanto, que estas respostas do processo de ensino são diferentes para cada aluno ou grupo de alunos, sendo esta diversidade a responsável pelas dificuldades sentidas pelo professor. Por um lado, temos que encontrar soluções múltiplas, mas, sobretudo, temos que ser capazes de implementar estratégias, que garantam que cada um dos alunos, ou grupo de alunos, consigam atingir progressões no seu desempenho, mesmo que heterogéneas. É aqui que devemos recorrer à diferenciação pedagógica.

Este foi um recurso que utilizei em diversas ocasiões, tendo sido igualmente objeto de reflexão. Duas dessas reflexões, transcrevo a seguir:

“(…) de uma aluna, que se encontra entre nível elementar e o avançado, ouvi que não se tinha sentido muito motivada, o que acabo por compreender, pois a aula tinha sido pensada para um nível mais baixo do

que aquele em que ela se encontrava. Foi, também, pela reação desta aluna que os deixei dar largas à imaginação, para se desafiarem a eles próprios. Isto é algo que terei em consideração para as próximas aulas, pois ensinar para a média pode provocar a desmotivação a quem tem maiores competências, por não achar a aula desafiante, bem como para os que têm competências abaixo da média que, por acharem demasiado difícil, podem acabar por desistir.” (Reflexão das aulas nº: 5 e 6, 25/09/2017)

“Nestas aulas tenho trabalhado sempre com grupos de nível, para que os alunos com menos competências não se sintam desmotivados. Neste aspeto, não só têm evoluído, como já solicitam exercícios mais complexos para se aproximarem do nível dos restantes. Por esta via, notou-se, em alguns alunos, uma grande melhoria.” (Reflexão da aula nº: 22, 03/11/2017)

A ocorrência da divergência de respostas deve-se ao facto de não existir uma «melhor maneira de ensinar» (Metzler, 2000). O mesmo autor defende, que cada vez que um professor instrui um conteúdo para diferentes grupos de alunos, é necessário que haja alterações na forma de instruir, com o intuito de promover uma aprendizagem mais efetiva e agradável (Metzler, 2000). Também, por isso, podemos concluir que cada aluno, ou grupo de alunos, é diferente dos restantes e, como tal, devemos procurar encontrar a melhor forma de adaptar o processo de ensino-aprendizagem ao contexto em questão, garantindo, não só, que sejam potenciadas as margens de progressão individuais, como, igualmente, serem alcançados os objetivos planeados.

Importa referir que, para além da instrução, existem outros fatores que influenciam a qualidade do ambiente de aprendizagem e que comprometem o alcance dos objetivos delimitados pelo professor, tais como a gestão, o clima e a disciplina (Siedentop, 1991).

Com este objetivo de controlar a variável gestão, elaborei a reflexão que a seguir transcrevo:

“a aula foi organizada por estações. Dado estarem poucos em cada estação, tal facto, não só me permitiu uma melhor observação, como

disponibilizou mais tempo de prática a cada aluno. Mesmo para os alunos com mais dificuldades, por incluírem um grupo mais pequeno, a instrução tornou-se mais rápida e mais rapidamente compreendida. A estratégia utilizada permitiu que esta aula fosse bastante dinâmica, dado que os alunos nunca estavam parados, algo que se notou no cansaço dos mesmos no final da aula.” (Reflexão das aulas nº: 20 e 21, 30/10/2017)

Ainda assim, a compreensão dos ambientes de aprendizagem exige o recurso a três sistemas de tarefas que estão intimamente inter-relacionados: o Sistema Instrucional, o Sistema de Gestão e o Sistema Social (Siedentop & Tannehill, 2000). A implementação adequada destes três Sistemas, constitui um excelente contributo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.3.1. Sistema Instrucional

Rosado e Mesquita (2011a, p. 69) referem que “no quadro abrangente dos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino”. Por isto, é inquestionável o papel que a comunicação exerce na orientação do processo de ensino-aprendizagem, pois a transmissão de informação distingue-se como uma das competências fundamentais dos professores (Rosado & Mesquita, 2011). Sugerem, também, que, quando em contexto de ensino se pretende comunicar, recorre-se, frequentemente, ao termo instrução. Este caracteriza-se pelos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino.

A propósito, no contexto de ensino, Rink (1993, p. 81), advoga que “*when it comes to movement tasks, communication is the name of the game*”. Assim, tão importante como saber transmitir, é conseguir que os alunos percebam a informação que lhes é transmitida. Caso contrário, sem a sintonia entre emissor e recetor, não existe comunicação.

O professor é um gestor de comunicação. Mesmo redundante, é importante enfatizar que professor tem que saber comunicar, promovendo a “escuta ativa” (ex. olhar atento e atitude calma e receptiva) e gerando empatia (ex. valorizando as opiniões dos alunos). Isso implica conhecer o objetivo da comunicação (o que quer transmitir), ter ideias claras e precisas (não deambular pelas ideias e palavras), dominar o código linguístico (palavras e expressões que os alunos dominem), evitando o duplo sentido (ambiguidade), tendo como preocupação a transmissão de ideias úteis e relevantes, adaptando a mímica (linguagem corporal) às palavras e ideias que pretende transmitir.

De acordo com Rosado e Mesquita (2011, p.71), “os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (e.g. controlo do comportamento dos atletas), motivação (e.g. apresentação de objetivos) e expressão emocional (e.g. expressão de satisfação).”

O posicionamento do professor, no espaço da aula, é de crucial importância, não só para conseguir ter todo o espaço sob o seu ângulo de visão, como também para garantir a correspondente “visão de radar”. A localização é igualmente importante para que todos os alunos possam visualizar rapidamente o professor, pressuposto relevante na minha comunicação dirigida aos alunos, individual ou coletivamente. A seguir transcrevo um excerto da reflexão realizada sobre este tema:

“(…) Relativamente ao meu controlo sobre a aula, tive muito mais atenção ao meu posicionamento em relação aos alunos, estando sempre com a preocupação de manter todos no meu campo de visão e andei constantemente para a frente e para trás para que todos pudessem usufruir dos meus feedbacks. (...)” (Reflexão das aulas nº: 5 e 6, 25/09/2017)

Tanto a escuta ativa como a empatia são elementos facilitadores de comunicação em contexto de sala de aula. Para eu conseguir promover uma escuta ativa, procurei assegurar aos meus alunos que eles estavam a ser ouvidos, evitando interromper-lhes intempestivamente a comunicação. Procurei

também treinar a capacidade de gerir os silêncios sem ansiedade, com o objetivo de deixar a comunicação respirar (processo de assimilação).

Para promover a empatia, tentei “vestir a pele” dos meus alunos, ou seja, tentei colocar-me no lugar dos meus interlocutores (alunos), percebendo o contexto emocional e as suas opiniões, tendo o cuidado de me mostrar disponível e recetivo à comunicação e procurando obter feedbacks. A promoção da empatia é um processo, por excelência, que podemos treinar em contexto real (aula), mas para conseguirmos identificar o nosso potencial de melhoria, temos que ser capazes de nos autoescrutar e identificar ações de melhoria. Só, assim, agitando a minha autoinsatisfação, consegui fazer progressos e percorrer o processo de melhoria contínua.

Os processos de comunicação são, naturalmente, objeto de um amplo conjunto de barreiras, como, por exemplo: a percepção seletiva (vemos e escutamos consoante os nossos interesses), a sobrecarga de informação (a capacidade de processar informação é limitada), a linguagem (as palavras têm significados diferentes para cada pessoa) e o receio de comunicar (originado pela ansiedade dos alunos, por exemplo) (Rosado & Mesquita, 2011).

É, por isso, mais fácil manter os alunos interessados e atentos quando a comunicação realmente acontece. Para tal, é imprescindível que a instrução seja objetiva, curta, clara e naturalmente elucidativa para que o aluno compreenda o que lhe pretendemos transmitir, maximizando o tempo de prática para a exercitação. Neste sentido, abaixo transcrevo um excerto da reflexão sobre o tempo da instrução:

“(…) Outra questão à qual tive muita atenção foi ao tempo de instrução. Neste sentido, procurei ser objetivo e claro, para que o tempo de instrução fosse sempre o mais reduzido possível. Solicitei igualmente aos alunos que se mantivessem nos locais onde estavam, projetando eu a voz para que todos ouvissem, e assim conseguir minimizar os tempos de transição. (...)” (Reflexão das aulas nº: 5 e 6, 25/09/2017)

No entanto, Rosado e Mesquita (2011a) alertam, também, para importância de reconhecermos que, entre aquilo que o professor pretende dizer, e aquilo que efetivamente diz, pode haver uma diferença. E, por vezes, aquilo

que o praticante ouve, não é necessariamente aquilo que compreende, e aquilo que compreende poderá não ser retido ou, muitas vezes, executado.

A este fenómeno dá-se o nome de “afunilamento instrucional” (Rosado & Mesquita, 2009, p.72), o qual deve ter especial atenção por parte do professor.

Partindo deste pressuposto, será possível afirmar que a instrução deve ser fruto de um processo de planeamento, que procura superar todas as barreiras já referidas, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz.

Para conseguir identificar o referido “afunilamento instrucional”, e mais facilmente identificar a diferença entre aquilo que eu queria dizer (emissor) e aquilo que os meus alunos compreendiam (recetor), utilizei a técnica da redundância, repetindo a mesma ideia por outras palavras (“ou seja”) e recorri à demonstração prática do que tinha acabado de afirmar, para que os feedbacks (dados por mim: pedagógicos e solicitados aos alunos: questionamento) me permitissem avaliar a eficácia da minha comunicação.

4.3.1.1. A Demonstração

Retemos, por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos. (Rosado & Mesquita, 2011a). Por isso, a demonstração, quando associada à exposição de informação, apresenta-se como um meio efetivo de comunicação, sendo que possibilita a visualização do modelo correto do movimento a realizar por parte do aluno (Darden,1997). Assim, com o passar do tempo, procurei melhorar a qualidade das minhas demonstrações, de forma a aprimorar o suporte visual das tarefas propostas. Para tal, procurei, por exemplo, evidenciar as componentes críticas mais relevantes através do exagero e da execução em câmara lenta (por exemplo: Diiiireitaaaa, Esqueeerdaaa, Laannnçaaa). Apenas a título de exemplo, no atletismo, executei a demonstração da execução do griffé, a execução das várias etapas do lançamento do dardo e a execução das 2 transmissões dos testemunhos (ascendente e descendente). No Basquetebol, demonstrei a execução do lançamento na passada pela direita e pela esquerda, a execução

das várias etapas do lançamento em apoio e a explicação e demonstração do passe e corte.

É aconselhável que, sempre que possível, a demonstração seja realizada pelos alunos, visto que produz um efeito de gratificação no mesmo e propicia a criação de um clima relacional positivo de imitação (Rosado & Mesquita, 2011).

Por isso, procurei também incluir os alunos como agentes ativos nas demonstrações, dando-lhes oportunidade de serem eles a demonstrar as tarefas propostas aos seus colegas.

Aqui transcrevo parte de uma reflexão que realizei sobre a importância da demonstração e dos feedbacks para uma comunicação eficaz:

“(...) como tal, esta foi uma fase da aula onde constantemente dei feedbacks. Parei para exemplificar com todos a verem e inclusive utilizei alguns alunos, como exemplo, para que os restantes pudessem identificar os movimentos/técnicas mais corretos ou menos corretos.” (Reflexão das aulas nº: 14 e 15, 17/10/2017)

No entanto, os autores Rosado e Mesquita (2011a) alertam para a necessidade de, por vezes, ser o professor a realizar a demonstração, pois contribui para a criação de uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa. Neste sentido, procurei evitar situações em que a *performance* do aluno o pudesse colocar numa situação indesejada perante os seus colegas, optando, nestes casos, por realizar eu a demonstração. Este alerta é também referenciado por Rink (1993). Este cuidado foi também objeto de reflexão, como fator importante no processo de ensino-aprendizagem, conforme espelha o excerto a seguir apresentado:

“(...) por se tratar de um exercício diferente do que estão habituados e para que os alunos o percebessem bem, nesta fase da aula recorri muitas vezes à demonstração. Por não ter nenhum aluno que o pudesse realizar, por não terem, ainda, as competências necessárias, utilizei-me como modelo uma vez que me sinto à vontade nesta disciplina.” (Reflexão da aula nº: 7, 29/09/2017).

4.3.1.2. As Palavras-Chave

A palavra-chave funciona como um ditado popular. Enquanto um ditado popular resume em poucas palavras uma ideia, facto ou acontecimento, a palavra-chave resume, numa ou duas palavras, uma atitude, um movimento ou mesmo um processo tático já treinado, ou que em fase de treino, necessita de orientação. Assim, pode considerar-se que a palavra-chave funciona então como uma ferramenta expedita e eficaz para ajudar o professor a passar uma determinada mensagem ao(s) aluno(s), sem ter de utilizar muitas palavras, o que em contexto de aula prática ou jogo, não é exequível, nem eficaz, e evita, por esta via, a interrupção da atividade, com evidente prejuízo para a própria dinâmica da aula.

A palavra-chave é, por isso, em contexto de realização prática, um excelente auxiliar no processo de comunicação. Nas palavras de Rink (1993, p. 88) *“a learning cue is a word or a phrase that identifies and communicates to a performer the critical features of a movement skill or task”*. Por sua vez, Kwak (cit. por Rosado & Mesquita, 2011) apurou que nas situações em que os atletas usufruíam de explicações verbais e demonstrações, acompanhadas de palavras-chave, eram mais eficazes na execução de habilidades, demonstrando melhores características técnicas, e tinham um maior nível de recordação da informação transmitida.

A utilização de palavras-chave foi objeto de reflexão, tal como está patente na seguinte reflexão:

“Devido à evolução dos meus alunos e para que o tempo de prática pudesse ser aproveitado ao máximo, as minhas instruções tiveram que ser o mais concisas possível, com o recurso a palavras-chave. Esta é uma turma muito organizada e, dado o nível em que se encontram, respondem sempre de forma muito positiva às instruções que vou dando através de palavras-chave.” (Reflexão das aulas nº: 13, 13/10/2017)

Desta forma, o uso de palavras-chave, não só nas demonstrações, mas também ao longo da realização das tarefas, foi algo que procurei ter sempre

presente, facilitando-me a comunicação e ajudando-me a contribuir para uma mais eficaz aprendizagem dos alunos.

Recorri ao autoescrutínio por diversas vezes. Apesar das palavras-chave estarem presentes desde o início da minha prática pedagógica, identifiquei a falta de precisão e adequação das palavras-chave utilizadas. Ou seja, nos momentos de instrução, acabava por utilizar aquelas que espontaneamente me surgiam, sem que tivesse ocorrido uma seleção prévia das mesmas.

Na prática, perante uma dada situação, e estando tanta coisa a acontecer ao mesmo tempo, as palavras que me surgiam no pensamento, por vezes, não eram aquelas que melhor respondiam, com eficácia, as necessidades daquele momento.

No âmbito do processo de melhora contínua, e depois do meu autoescrutínio, procurei identificar as palavras (palavras-chave) que senti serem mais rapidamente apreendidas pelos alunos, permitindo que, com apenas uma ou duas palavras, conseguisse transmitir a mensagem, sem perder demasiado tempo e garantindo a execução correta da técnica/movimento/exercício ou processo tático.

Apenas a título de exemplo, refiro algumas das palavras-chave utilizadas na modalidade de Andebol: “Frente-trás”, utilizada quando uma equipa se encontrava no ataque, para que os jogadores da mesma estivessem em constante avanço e recuo em prol da criação de oportunidades de finalização; “Fintou-rematou”, utilizada para incentivar a finalização, dado que, por vezes, depois de fazerem a finta, os alunos paravam e tentavam passar a bola; “Braços no ar”, utilizada para lembrar à equipa que estava a defender e os jogadores tinham que manter os braços elevados, para dificultar a ação dos atacantes.

No futebol, as palavras-chave mais utilizadas foram: “Chuta”, utilizada em momentos em que os alunos hesitavam, quando tinham espaço para o remate; “Aperta-aperta”, utilizada quando havia a perda da posse de bola, para que os defesas pressionassem e tentassem recuperar a bola rapidamente; “Não entra à queima”, utilizada no seguimento da anterior, onde depois de perderem a bola, com a equipa descompensada, não poderiam ser imprudentes no ataque à bola, uma vez que, se ultrapassados pelo adversário, aumentariam os problemas para a equipa no processo defensivo.

Para ter a garantia de que a minha comunicação estava a ser eficaz, e as mensagens compreendidas pelo(s) aluno(s), questão essencial no processo de ensino-aprendizagem, fui incluindo também o questionamento, que é uma das características do feedback, como mais à frente desenvolvo. Esta ferramenta, permite verificar o grau de compreensão perante a informação transmitida, bem como captar a sua atenção nos momentos de instrução (Rosado & Mesquita, 2011).

4.3.1.3. O Feedback pedagógico

O feedback é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Tal como no processo de melhoria contínua, o feedback no desporto resume a “Ação de Melhoria” que deve ser implementada para melhorar um movimento, uma ação ou um processo tático. Ou seja, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e respetivo desempenho.

Para que a ação de melhoria seja eficaz, a montante, é necessário monitorizar o desempenho, identificar o potencial de melhoria, o tipo de erro e as causas que penalizam o referido desempenho.

Segundo Rosado e Mesquita (2011c, p. 82) “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”.

A esta informação, cedida pelo professor durante as suas aulas, chama-se feedback que é entendido como um comportamento de reação à resposta motora do aluno, tendo como objetivo modificar essa ação no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978).

Acresce que, mesmo que a informação seja (“apenas”) positiva, e não acrescente nenhuma ação de melhoria, constitui, por si só, um fator de motivação adicional. Se a informação for crítica, contendo ação de melhoria, o aluno entende-a como uma oportunidade para melhorar o seu desempenho.

Sobre o feedback, e para uma melhor perceção da sua poderosa eficácia, enquanto ferramenta do processo ensino e aprendizagem, distinguem-se 4 características. O feedback avaliativo, que emite um simples juízo ou apreciação

da execução do aluno; o feedback descritivo, referente à informação técnica precisa acerca daquilo que o aluno realizou (Rosado & Mesquita, 2011). O feedback prescritivo, que menciona a informação acerca do comportamento que o aluno deve realizar, de modo a melhorar a sua *performance* (Rosado & Mesquita, 2011). O feedback interrogativo, que representa uma ótima estrutura para estimular os alunos para uma atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção (Rosado, 2007). Este feedback centra-se no questionamento do professor ao aluno, sobre a informação transmitida e/ou a realização do movimento, de modo a que este último perceba as próprias ações, promovendo um ambiente facilitador de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

A necessidade de reagir imediatamente à resposta do aluno, torna-se um fardo pesado na observação e análise de determinada habilidade por parte do professor (Metzler, 2000). Para o autor, tal situação é originada pela noção de que o trabalho do professor de EF é corrigir os erros. Porém, defende que a(s) informação(ões) sobre o que está correto numa determinada execução, é tão valorativo para a melhoria do aluno, como a informação acerca daquilo que está incorreto, visto que, fortalece não só a execução dessas ações como também cria um clima positivo de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011a). Contudo, a organização do feedback a emitir requer uma correta gestão de algumas variáveis, nomeadamente: a quantidade e frequência de emissão; o grau de especificidade; a forma; a distribuição; direção; e conteúdo (Rosado cit. por Rosado & Mesquita, 2011a).

Também, por isso, considero que durante a realização prática de uma tarefa, exercício ou processo tático, a quantidade de feedbacks, enquanto ação de melhoria, teve ser transmitida em quantidade adequada, diferenciando os feedbacks essenciais dos feedbacks acessórios. Deste modo, conseguimos gerir a tentação de transmitir demasiadas ações de melhoria (feedbacks), que, pela sua quantidade e complexidade, dificultam a assimilação por parte dos alunos. Com efeito, para que a comunicação seja eficaz, é necessário acautelar que a informação transmitida pelo professor (emissor), pela quantidade desadequada, não se transforme em “ruído”, inviabilizando a compreensão por parte do aluno (recetor).

Tão importante como a quantidade, a comunicação é igualmente influenciada pela qualidade do feedback. É que, a montante, uma das maiores

lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem a natureza do erro dos alunos, sendo que esta competência exige o conhecimento dos modelos de execução e do contexto em que se concretiza (Rosado & Mesquita, 2011a).

A eficácia do feedback é tanto maior, quanto melhor é a monitorização e o diagnóstico das causas que se revelaram penalizadoras do desempenho.

A fase de diagnóstico está intimamente dependente de fatores do âmbito cognitivo, como o conhecimento dos elementos críticos da tarefa, dos seus erros mais comuns, do conhecimento do nível dos alunos e dos objetivos de aprendizagem (Rosado cit. por Rosado & Mesquita, 2011a). Tal significa que, para o professor ser eficaz na transmissão do feedback, tem que fazer apelo constante aos seus conhecimentos teóricos, à sua experiência prática, a qual facilita a identificação dos erros mais comuns, e ao objetivo da aprendizagem, distinguindo o que realmente, naquela fase (ou momento), tem que ser objeto de ação de melhoria, daquilo que pode ser melhorado numa fase posterior do processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do EP, a gestão das variáveis na prescrição de um feedback representou uma dificuldade, nomeadamente no que se refere às variáveis forma, direção e conteúdo. Com efeito, comecei a emitir feedbacks de encorajamento e a enaltecer o desempenho dos alunos (feedbacks positivos). Este tipo de estratégia permite uma melhoria do empenhamento e da disciplina dos alunos que, por sua vez, contribui para um bom clima da turma (Rosado & Mesquita, 2011a), facto que facilmente identifiquei ao longo das aulas, especialmente em relação aos alunos com maiores dificuldades. Estes, mesmo que não tivessem realizado a tarefa com a execução perfeita, com feedback positivo, ganhavam motivação adicional, a qual podia constituir a diferença entre parar a realização da tarefa, ou querer realizá-la logo de seguida, com o objetivo de me demonstrar a melhoria do seu desempenho.

Depois de conseguir que os alunos ganhassem motivação adicional, estes tornaram-se mais recetivos aos feedbacks com a variável conteúdo, conseguindo, nesses momentos, melhor eficácia das ações de melhoria, com ganhos de competência e progressões no desempenho.

A prescrição de um feedback, no que diz respeito à variável direção, pode ser realizada a toda a turma, a um grupo de alunos ou individualmente a um aluno.

No início do EP, a maioria dos meus feedbacks eram, excessivamente, individuais (aluno). Tal não me permitia alcançar e corrigir todos os alunos numa dada tarefa. Do meu autoescrutínio, identifiquei as vantagens de poder comunicar com vários alunos em simultâneo, rentabilizando a comunicação e garantindo que os feedbacks, na variável conteúdo, também ganhavam eficácia. Aliás, esta ferramenta é validada por Rink (1993), quando menciona a vantagem de, frequentemente, vários alunos poderem usufruir do mesmo feedback.

Esta foi uma ação de melhoria que me permitiu rentabilizar o tempo de aula. Desta forma, quando identificava uma oportunidade de melhoria comum a um determinado grupo de alunos, direcionava o feedback para o grupo. No caso da oportunidade de melhoria poder aplicar-se à maioria da turma, no limite, optava por parar o exercício ou processo tático, para que o feedback fosse compreendido e assimilado por todos.

No processo de melhoria contínua, e escrutinado o meu desempenho na prescrição dos feedbacks nas variáveis frequência, forma, direção e conteúdo, assinalo na reflexão, que a seguir transcrevo, a respetiva ação de melhoria:

“Relativamente ao meu controlo sobre a aula, tive muito mais atenção ao meu posicionamento em relação aos alunos, estando sempre com a preocupação de manter todos no meu campo de visão e andei constantemente para a frente e para trás (zoom-in / zoom-out) para que todos pudessem usufruir dos meus feedbacks. (...)

(...) Estes feedbacks foram dados com frequência, sempre que achava serem necessários, com a preocupação de não roubar muito tempo de prática ao aluno em questão, e sempre com o objetivo de melhorar o seu desempenho.” (Reflexão das aulas nº: 5 e 6, 25/09/2017)

A partir do segundo período, o facto de a turma estar frequentemente dividida por grupos de trabalho (equipas), proporcionou a prescrição do feedback ao grupo.

Alerto para o facto de ser contraproducente prescrever feedbacks que, pelo grau de especificidade (ações de melhoria não adequadas ao nível de

competências já adquiridas pelo aluno), conteúdo (complexidade e/ou extensão da ação de melhoria, que retirem o foco no essencial da ação de melhoria) ou frequência (que retire dinâmica à tarefa ou que, pela acumulação excessiva de informação, retire o foco na melhoria desempenho), dificultem a compreensão por parte do aluno.

É igualmente importante que o professor seja capaz de identificar, rapidamente, qual o grau de assimilação e o efeito que o feedback provoca no recetor (aluno).

O Ciclo do Feedback é um bom instrumento para monitorizar a correta prescrição. Este ciclo é composto por 5 etapas: observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (o professor decide se deve reagir ou não e, caso reaja, se presta um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback (Piéron & Delmelle cit. por Rosado & Mesquita, 2011a).

O feedback é, provavelmente, o instrumento mais poderoso para implementar o processo de melhoria contínua. Com a sua correta prescrição é possível, em “tempo real”, transmitir a informação útil (ação de melhoria), de aplicação imediata, que lhe permite melhorar o desempenho, sugerir-lhe qual o seu potencial de melhoria e motivá-lo, para o processo de melhoria contínua.

A título de exemplo, refiro alguns dos Feedbacks, na “variável conteúdo”, que prescrevi nas aulas do EP.

Na UD de Ginástica, na execução do rolamento (frente e retaguarda), alertava/corrigia para a colocação do queixo ao peito; no salto no mini-trampolim, alertava/corrigia para a importância da chamada ser feita a pés juntos; na trave, alertava/corrigia para a importância de fixarem o olhar no fim da mesma.

No UD de Voleibol, na recepção, lembrava/corrigia para a necessidade de fletir as pernas; no passe, lembrava/corrigia para a necessidade de se colocarem por baixo da bola; no processo ofensivo/defensivo, lembrava/corrigia para a necessidade dos jogadores comunicarem entre si de modo convicto.

4.3.2. O Sistema de Gestão

O Sistema de Gestão das tarefas traduz-se num plano de ação (conceção, planeamento, realização e autoescrutínio) do professor, auxiliando-o na eficaz gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos. Tem como objetivo obter elevados índices de envolvimento, através de processos negociados, reduzir a indisciplina e concretizar um uso adequado do tempo.

As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços. Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante, é crucial (Rosado, 2007).

Sobre esta variável, realizei algumas reflexões, que colocam em evidência estas preocupações, conforme espelham os seguintes excertos:

“(…) Como tal, iniciei a aula (ginástica) dando um briefing mais rigoroso no que tocava às regras naquele espaço para minimizar a possibilidade da ocorrência de azares.” (Reflexão das aulas nº: 20 e 21, 30/10/2017)

“(…) Como a aula começava com adaptação ao meio aquático (AMA) e o início da aula começara mais tarde devido ao briefing inicial, por ser um espaço de aula diferente, o tempo de aquecimento foi reajustado, promovendo o mesmo durante essa adaptação (AMA). Com este reajuste, consegui recuperar o tempo utilizado durante o briefing e a chegada dos alunos, sem que estes fossem prejudicados.” (Reflexão da aula nº: 11 e 12, 09/10/2017).

“(…) Nesta aula, e depois da reflexão semanal sobre as aulas da semana anterior, segui os conselhos dados pelo Professor Cooperante, no que toca à gestão e organização da mesma, como por exemplo, o aquecimento ainda fora de água, seguido do duche inicial, sendo que no regresso os alunos já traziam o material que ia ser utilizado na aula, neste

caso as placas. (...) O fato de fazerem o aquecimento, seguido do duche inicial, permitindo aos alunos, no regresso, já trazerem o material necessário, fez com que poupasse minutos preciosos. Desde modo, os alunos não tiveram que parar uma tarefa para ir buscar o material para organizar e começar a outra.” (Reflexão das aulas nº: 14 e 15, 17/10/2017).

Esta ação de melhoria, ao nível da gestão e organização dos processos de aula, resultou do escrutínio e reflexão da aula anterior. Com efeito, tratando-se da primeira aula de adaptação ao meio aquático, naturalmente com exercícios menos exigentes do ponto de vista motor, tinha optado por realizar o aquecimento com os alunos dentro de água à medida que ia introduzindo novas tarefas. No entanto, a realização do aquecimento dentro de água originou alguma perda de tempo, motivada pela necessidade de os alunos terem de sair da piscina para irem buscar o material para as tarefas seguintes.

Ao nível da gestão do tempo, a agenda do professor/treinador centra-se na preocupação de aumentar o tempo de atividade motora específica, disponibilizando tempo disponível para a prática. Adotando os conceitos de Metzler (1979), trata-se de reduzir o efeito de afunilamento do tempo, otimizando, com base no tempo horário ou institucional, o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, isto é, o tempo gasto em tarefas ajustadas, pertinentes, relativamente aos objetivos e com níveis de dificuldade desafiantes (assumindo-se que uma tarefa é desafiante quando representa uma dificuldade e um desafio onde o sucesso é muito provável).

A concretização desta variável, pese embora possa ser considerada de fácil aplicação, só é possível com um rigoroso planeamento dos tempos reservados para a prática. Quantas vezes já ouvimos que “o tempo voa”? No caso de um professor menos experiente, não só “o tempo voa” sem que ele se aperceba, situação que é tanto pior quando, no seu autoescrutínio, conclui que o tempo de prática não foi nem o planeado e muito menos o adequado.

Sobre o “afunilamento do tempo”, a reflexão a seguir apresentada espelha o meu pensamento:

“(...) Outra questão, à qual tive muita atenção foi ao tempo de instrução, tentando que este fosse sempre o mais reduzido possível e fazendo com

que os alunos se mantivessem nos sítios onde estavam, projetando eu a voz para que todos ouvissem.” (Reflexão da aula nº: 5 e 6, 25/09/2017)

As rotinas permitem aos alunos conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino. Esta é outra das valências das tarefas de gestão. Assim, é possível aumentar a dinâmica da aula, reduzindo, significativamente, os episódios que penalizam o seu normal funcionamento e os tempos de gestão. Também os sistemas de monitorização das atividades (checklist) e o controlo ativo da turma potenciam o empenhamento dos alunos, concretizando o objetivo de maximizar os tempos de prática. De facto, o Sistema de Gestão (gestão do tempo) foi, ao longo do EP, uma preocupação minha e do PC, tal como está patente na reflexão a seguir apresentada:

“A aula foi organizada por estações, o que me permitiu fazer uma melhor observação dos alunos, pois estavam poucos em cada estação. Deste modo, consegui estar mais tempo com cada aluno, quando estes tinham dificuldades; por ser um grupo mais pequeno, a instrução tornou-se mais rápida e mais rapidamente compreendida e fez com que esta aula fosse bastante dinâmica pois os alunos nunca estavam parados, algo que se notou no cansaço dos mesmos no final da aula.” (Reflexão das aulas nº: 20 e 21, 30/10/2017)

Os indicadores do Sistema de Gestão devem ser permanentemente monitorizados. Só depois de monitorizados e escrutinados, nos apercebemos que o “tempo” que passou, ... já não volta. A única alternativa é a implementação de ações de melhoria. Por um lado, possibilitam a “recuperação parcial” do tempo de realização prática e, por outro, inviabilizam a repetição dos erros que originam o “afunilamento do tempo”. É este o percurso da melhoria contínua.

4.3.3. O Sistema Social

A Escola é um Sistema Social, enquanto instituição e espaço, onde se desenvolvem múltiplas relações, não só entre os parceiros que coabitam na instituição, mas igualmente com a comunidade onde se insere. Fruto dessas

relações, a comunidade é influenciadora da Escola e esta, em contrapartida, deve constituir-se como uma referência e um diferencial positivo na comunidade.

É nesta relação de forças (e influências), multilateral, que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Se os alunos são portadores de valores, crenças e culturas, assimilados na comunidade, a escola, com os seus valores, culturas e crenças, deve ser capaz de transmiti-los, para que os alunos, autonomamente, possam, posteriormente, efetuar as suas escolhas de modo consciente e identificar (definir) os seus objetivos. São esses objetivos, quando assumidos conscientemente, que ajudam a determinar as melhores estratégias para os alcançar. Aliás, professores que compreendem a dinâmica cultural e política das escolas, dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor com os praticantes (alunos) e conseguem maiores níveis de empenho destes (Banks, 2002).

Nas aulas de educação física, os alunos esperam, sobretudo, divertir-se, estar com os amigos e minimizar o esforço e os riscos pessoais (Allen, 1986). Esta perceção existe, porque a aula de EF, por adquirir um carácter diferente das restantes, é muitas vezes confundida com um espaço de recreação. Apesar de não ser totalmente falso, o professor tem que saber transmitir, aos alunos, que há objetivos a cumprir, e para que nela aconteça a aprendizagem de competências, condição necessária para a melhoria do desempenho, as aulas têm que ser entendidas e vivenciadas com grande seriedade.

A realidade pode, no entanto, ser mais complexa. Por se tratarem de grupos heterogéneos, a agenda social dos alunos pode ser significativamente diversificada e potencialmente conflituante. Neste caso, compete ao professor, não apenas ser o mediador na transmissão do conhecimento, mas o gestor das relações, na tentativa de encontrar “denominadores comuns” das agendas dos alunos e, paralelamente, entre as agendas dos alunos e do professor. É também neste caso que o professor tem que ser capaz de, com recurso à pedagogia diferenciada, construir “pontes” para ultrapassar os obstáculos.

O Sistema Social dos alunos deve ser entendido como contendo três dimensões: as relações professores-alunos, as relações entre estudantes e o ambiente social da organização (a escola) (McCaughy et. Al, 2008). Acresce que, uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua

intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente, assim como estabelece um ambiente favorável (Siedentop,1983).

Durante o EP, procurei construir um ambiente favorável à aprendizagem, tentando, desde o início, identificar quais as tarefas, exercícios ou habilidades que cada um dos alunos mais apreciava. Este conhecimento das “agendas dos alunos” foi importante nas situações em que, pela necessidade de acrescentar motivação, tentava incluir a respetiva tarefa no conteúdo da aula, garantindo que o aluno (ou grupo de alunos) mantinha disponibilidade para a realização dos conteúdos planeados.

Assim, para a construção de um ambiente favorável para a aprendizagem, deverá ter-se em consideração as agendas dos alunos e dos professores, para que, com a identificação do maior número de pontos de contato, seja possível proporcionar um ambiente colaborativo na relação professor-aluno e, deste modo, sejam atingidos elevados níveis de participação.

O horário da aula é também um fator que influencia a predisposição do aluno, enquanto recetor do conhecimento. Identifiquei que, quando a aula de EF era a última do dia, os níveis de motivação dos alunos oscilavam significativamente de aula para aula. Umás vezes realizavam os exercícios propostos com grande empenhamento, noutras eu tinha que recorrer a tarefas que, antecipadamente, tinha identificado como mais apelativas para aumentar o nível de motivação dos alunos.

Quando EF era a primeira aula do dia, salvo raras exceções, os alunos estavam mais disponíveis, enquanto recetores do conhecimento, e a aula decorria com bom empenhamento e ritmo. Na prática, quando o horário da aula de EF prejudicava a relação aluno-professor, ao nível da disponibilidade (motivação) para a receção do conhecimento, tentava encontrar um denominador comum à agenda dos alunos, para que, ao aumentar-lhes os níveis de motivação, obtivesse como contrapartida maior empenho e disponibilidade. Sobre a necessidade de articular as agendas na relação aluno – professor, a seguir transcrevo o excerto de uma Reflexão:

“(…) Habitualmente, quando a EF é a primeira aula do dia, os alunos estão mais motivados e disponíveis para a realização das tarefas, ao contrário do que acontece quando a EF coincide com a última aula. Neste caso, o comportamento dos alunos é inconstante, a sua motivação é

imprevisível, obrigando-me, nas situações de baixa motivação e menor disponibilidade, a adaptar o Plano de Aula. Nas aulas 40 e 41, em vez dos exercícios trabalhados individualmente, propus a realização destes exercícios em situação de jogo reduzido, por já saber que os alunos os consideravam mais apelativos. Com esta adaptação, numa primeira fase, consegui que os alunos ganhassem ritmo e disponibilidade para que, na 2ª parte da aula, executassem a tarefa planeada (...). No futuro, tenho que acautelar o equilíbrio entre o tempo necessário para que os alunos ganhem disponibilidade e o tempo para as tarefas dos conteúdos planeados.” (Reflexão das aulas nº: 40 e 41, 08/01/2018)

Diversas variáveis influenciam o ambiente na sala de aula. No entanto, a identificação do ambiente (mais/menos) afetivo, o qual pode ser construído pelas parcelas (mais/menos) caloroso, (mais/menos) vivencial ou (mais/menos) participativo, é uma das condicionantes do processo de ensino-aprendizagem. Influencia a motivação e o ambiente na relação aluno-aluno e aluno-professor, com repercussão na coesão dos grupos e implicação direta na gestão dos conflitos e das emoções. Por esta via, tem influência no nível de empenho, na participação e no crescimento pessoal e social dos alunos.

A aceitação, a compreensão e a preocupação com os problemas dos alunos, são as parcelas de uma equação complexa, que quando bem resolvida (negociada), permite a adesão dos alunos ao projeto de ação proposto (planeado) pelo professor. Kohlberg (1981) sugere, mesmo, a necessidade de se promover a criação de “comunidades justas” e, em particular, no plano da “interação didática”. Ou seja, defende a implementação de uma organização da sessão baseada numa estrutura decisional democrática, participativa, envolvendo um sentimento forte de pertença e valorização inter-grupal.

Trata-se, pois, de consagrar no Sistema Social, como prioritário, o processo de articulação das agendas. Obtém-se, por esta via, uma plataforma de “gestão das emoções”, que, quando monitorizada, escrutinada e refletida, permite a identificação de ações de melhoria e, deste modo, ser alcançado o objetivo da melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem.

Como os grupos não são entidades homogéneas, Mesquita e Rosado (2004) sugerem que é essencial a gestão da diversidade e a consideração de

agendas específicas, bem como o acolhimento de diferentes tipos de alunos ou praticantes, propondo-lhes (negociando) estratégias de integração e diferenciação que tenham em conta essas especificidades.

O género, a etnia, o nível sociocultural e a estrutura familiar são algumas das variáveis com impacto na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é decisiva uma sensibilidade particular para as questões de género que facilitam a criação de ambientes de participação e aprendizagem, eliminando práticas sexistas e assegurando igualdades de oportunidades para rapazes e raparigas (Portman,1995).

Tanto na Turma Residente, como na Turma Temporária, não senti necessidade de criar ambientes de participação, para minimizar as eventuais diferenças relacionadas com questões de género, ou para criar igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas.

Na Turma Residente, que era maioritariamente composta por elementos de género feminino (14 raparigas e 4 rapazes, sendo que um dos rapazes não participava nas aulas de EF), desde o início das aulas, identifiquei um comportamento colaborativo e afetuoso entre ambos os géneros. Também do ponto de vista sociocultural, não identifiquei comportamentos que exigissem a minha mediação. As situações de maior tensão/conflitualidade relacionaram-se sempre com a competição (normal) existente nas aulas das UD's dos desportos coletivos.

Como, em ambos os géneros, os alunos se distribuíam pelos 3 níveis (introdutório, elementar e avançado), a disponibilização de igualdade de oportunidades aconteceu, não pela diferenciação pedagógica tendo em conta o género, mas, porque, desde o início das aulas, optei por aplicar a diferenciação pedagógica dirigida aos 3 níveis dos alunos da turma.

Na Turma Temporária, tanto os rapazes como as raparigas demonstraram, desde o início, boa disponibilidade para as tarefas. Também neste caso, a aplicação dos instrumentos facilitadores da aprendizagem (diferenciação pedagógica) foi influenciada pela necessidade de aplicar o processo de ensino- aprendizagem por níveis (5 alunos encontravam-se no nível introdutório), independentemente do género. Tal como na turma do 9º ano, no 6º ano também não identifiquei comportamentos que sugerissem a necessidade de criar igualdade de oportunidades, em função de questões socioculturais.

Nas aulas de EF os alunos com menos competências ou menor destreza motora, tendem a esconder essas lacunas, reduzindo a sua participação ou mesmo encontrando justificações para desistirem. Acresce que, estudantes pouco habilidosos sentem, muitas vezes, que obtêm menos atenção dos professores, mais atenção negativa, menos oportunidades para aprender, sendo mais criticados, publicamente, quer pelos professores quer pelos colegas Portman (1995). Sobre a criação de ambientes de participação e oportunidades de aprendizagem, a seguir transcrevo um excerto de uma Reflexão:

“(...) Nesta aula e depois de ter observado um bom jogo entre duas equipas, responsabilizei a melhor aluna, nesta modalidade, de corrigir e melhorar a técnica de passe de uma colega sua, o que se verificou de facto, não só porque a aluna com menores competências assimilou que lhe estava a dar importância e atenção, mas também porque, pela boa relação com a sua colega, aceitou com entusiasmo as correções. Esta estratégia que aprendi na Faculdade e que apliquei nesta aula, permitiu, não só motivar quem ficou responsável, mas também incentivar a aluna que estava a ser corrigida, sem a “pressão” do professor, pois esta era uma colega da mesma idade e com a qual tinha uma boa relação (...)” (Reflexão da aula nº: 13, 13/10/2017)

As relações entre pares transportam diversos riscos emocionais, nomeadamente pelas críticas dos colegas (Portman, 1995). Para contrariar esta tendência, a diferenciação pedagógica é a ferramenta indicada para garantir que, alunos com competências e habilidades heterogêneas, encontrem o seu potencial de melhoria e percecionem a sua própria progressão.

Sobre a aplicação da Pedagogia Diferenciada, a seguir transcrevo um excerto de uma Reflexão:

“(...) Nestas aulas, tenho trabalhado sempre com grupos de nível, diferenciando o grau de dificuldade e a exigência das tarefas, para que os alunos com menores competências não desistam ou se sintam desmotivados e os alunos com maiores competências sejam sempre desafiados a superar-se. Deste modo, todos têm evoluído e os alunos com menores competências já me pediram para realizarem exercícios mais

exigentes e se aproximarem do nível do desempenho dos restantes (...)
(Reflexão da aula nº: 22, 03/11/2017)

Rosado e Ferreira (2009), defendem que a relação entre os alunos pode ser percebida como hostil ou amigável, competitiva ou colaborativa. No EP, procurei sempre proporcionar bons ambientes de comunicação, criando contextos facilitadores da comunicação, na relação aluno/aluno e aluno/professor, e favoráveis à verbalização das suas ideias. Ao garantir que os alunos da turma dedicavam atenção uns aos outros, falando um de cada vez e num tom cordial, mais facilmente consegui que eles aceitassem as ideias dos colegas, construíssem interações positivas, com baixos níveis de obstrução e conflitualidade.

Preocupe-me, também, que as soluções fossem negociadas pelos alunos (emergissem do grupo). Deste modo, identifiquei nos alunos satisfação e espírito de pertença, que permitiram reforçar o espírito de equipa, a solidariedade e o respeito mútuo.

Sobre a criação de ambientes favoráveis à comunicação, apresento um excerto de uma Reflexão:

(...) ao disciplinar (mediar) as intervenções, pedindo que falasse um aluno de cada vez, e também escutassem até ao fim a opinião do colega, consegui, por um lado, que as ideias fossem mais claramente transmitidas/entendidas e, por outro, reduzindo os diálogos paralelos e/ou sobrepostos, os níveis de alguma tensão ou conflitualidade, originados pela competição nos desportos coletivos, e nesta aula em particular, da UD de Andebol, foram reduzidos. (...) (Reflexão da aula nº: 48, 26/01/2018)

Também através dos feedbacks motivacionais, enfatizando os contributos positivos que um aluno ou grupo de alunos acrescentava à dinâmica da aula, à boa realização da tarefa ou mesmo no processo de ensino-aprendizagem, fui construindo um ambiente afetivo.

Na minha opinião, a criação de um ambiente afetivo no processo de ensino-aprendizagem constituiu o fator crítico de sucesso, para o baixo nível de conflitualidade e para a coesão da turma. Deste modo, com relativa facilidade,

obtive a adesão dos alunos para as tarefas por mim propostas, mas sobretudo consegui a sua participação nas tarefas que, intencionalmente, tinha como objetivo negociar com os alunos.

4.4. Os Modelos Instrucionais

A promoção das aprendizagens exige uma abordagem integrada, considerando a complexidade das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem, bem como o recurso ao paradigma ecológico, para garantir uma compreensão mais contextualizada das variáveis que as determinam e, fundamentalmente, das suas inter-relações (Rosado & Ferreira (2011). Autores como Hastie (1999) e Siedentop (2006) têm utilizado este paradigma no sentido de aprofundar o conhecimento da dinâmica das aulas de Educação Física e dos contextos de ensino dos desportos. Na realidade, Rosado e Ferreira (2009, p. 185), referem que “a promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem, os objetivos, crenças, motivações, emoções e comportamentos dos professores em interação com as mesmas variáveis nos alunos”. Daí resultam encontros e desencontros, que aumentam a complexidade do processo de ensino aprendizagem. De facto, a aplicação de um Modelo Instrucional nas aulas de EF é quase sempre uma decisão unilateral, definida pelo professor, sem a participação (colaboração) dos alunos, na sua conceção e planeamento. Por isso, a criação de ambientes adequados de aprendizagem exige uma análise das agendas dos alunos e dos professores e da sua interação nos contextos de ensino (Rosado & Ferreira (2011). Assim, os mesmos autores sugerem a boa gestão dessas agendas, de modo a promover ambientes positivos de aprendizagem, reivindica uma particular atenção à ecologia das sessões e às suas múltiplas determinantes contextuais, exigindo uma atenção cuidada sobre múltiplos aspetos didáticos.

A aplicação de um modelo instrucional deverá ser um processo bem ponderado, porque, os programas de ação dos professores não são aceites passivamente e os praticantes procuram alterar as tarefas de modo a ajustá-las

às suas agendas pessoais, devendo-se reconhecer a existência de conflitos e de processos de negociação entre professores e alunos para melhor explicar e gerir os ambientes de aprendizagem (Rosado & Ferreira 2011).

Como consequência das variáveis que se entrecruzam na realização prática em contexto de aula, não existe um modelo instrucional que seja capaz de responder a todos os envolvimento de aprendizagem (Rink cit. por Mesquita & Graça, 2011). Também, por isso, um bom professor não é necessariamente o que tem um grande número de modelos ao seu comando, mas sim aquele que é capaz de selecionar o melhor modelo para o trabalho (Metzler, 2011).

Em comum, um modelo instrucional fornece uma estrutura formal e coerente para o ensino e treino do desporto (Metzler, 2000), capaz de traduzir e sistematizar “os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos, que perspetivem a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis de professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula desejáveis para implementar e avaliar o programa de instrução e os seus efeitos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 45).

A seguir, caracterizo dois modelos instrucionais que mais apliquei no EP, identificando as respetivas características e as (des)vantagens da sua aplicação nas aulas lecionadas.

4.4.1. Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID) é descrito por Weinert e Helmke (1995, p. 138) “como a gestão de sala de aula eficaz, com baixa incidência de comportamentos interruptivos; a eficiência didática do professor, que mantém o foco académico e usa eficientemente o tempo disponível da aula; a priorização do máximo alcance de resultados e progresso da aprendizagem do aluno, apresentando claramente as informações do assunto e estratégias de solução, diagnosticando o processo e as dificuldades de aprendizagem, bem como fornecendo ajuda por meio da instrução corretiva.”

Mesquita e Graça (2011) referem que durante largos anos, o Modelo de Instrução Direta foi o prevalecente no ensino da Educação Física. Atualmente, a maioria dos professores de Educação Física usam uma versão similar ao Modelo

de Instrução Direta (Metzler, 2011). O MID foi, de facto, o modelo dominante nas minhas aulas.

O Modelo de Instrução Direta distingue-se dos restantes modelos por centrar o professor na tomada de praticamente todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Neste Modelo fica reservado um número bastante baixo de decisões a tomar por parte do aluno, sendo que a maioria delas se cingem ao cumprimento das indicações do professor e à resposta das questões que lhe são colocadas (Metzler, 2011). O mesmo autor defende que o propósito deste padrão é otimizar o tempo de aula, no sentido de promover altos índices de empenhamento motor na prática das habilidades motoras.

Na aplicação do Modelo de Instrução Direta, os professores são mais eficazes quando estruturam o ensino pormenorizadamente; realizam uma progressão das situações de aprendizagem em pequenos passos; dão instruções bem detalhadas e ricas em exemplos; colocam bastantes questões aos alunos, fornecem feedbacks e correções especialmente nas fases iniciais de aprendizagem de um novo conteúdo; asseguram que os alunos têm uma taxa de sucesso superior a 80% nas fases iniciais de aprendizagem (Rosenshine, 1983).

Nas aulas com a turma do 9º ano, quando optava por não intervir, proporcionando aos alunos a possibilidade de escolherem e decidirem a ação adequada, estes, normalmente, tinham dificuldade. Ou por não conseguirem fazer o diagnóstico da situação, ou porque demoravam demasiado tempo a reagir, ou ainda, porque a solução não era adequada ou não era exequível.

Esta é uma situação típica, que resulta da habituação dos alunos às aulas permanentemente orientadas pelo professor. Nestas situações, o MID é um excelente instrumento. Permite-nos conhecer a turma, diagnosticar gradualmente as competências, avaliar os níveis de autonomia que podem ser concedidos sem penalizar a gestão do tempo, os conteúdos e a própria hierarquia, na relação professor-aluno, que em situações limite pode pôr em causa a autoridade e dificultar a garantia do respeito pelas regras.

A eficácia deste modelo de instrução direta refletiu-se na primeira aula de dardo do 9º ano. Esta turma estava, pela primeira vez, a manusear um dardo e,

como tal, achei por bem que a aula recaísse muito sobre mim e sobre a minha demonstração. A seguir, transcrevo a reflexão de uma aula, na qual constatei a eficácia da instrução direta na aprendizagem das competências por parte dos alunos:

“Nesta aula, encontrava-me a uma distância de segurança em frente aos alunos e fui demonstrando, passo a passo, como se executavam os movimentos para um correto lançamento. Demonstrava uma fase e os alunos repetiam. Deste modo, consegui que, através do MID, os alunos adquirissem as competências planeadas. Prova disso, foi a execução do lançamento que solicitei já perto do final da aula. Dos 17 alunos, que manuseavam o dardo pela primeira vez, 13 fizeram um lançamento válido, onde constava corrida inicial, o troca-passo, extensão anterior do braço com o dardo junto da orelha e lançamento do dardo, com este a aterrar com a ponta correspondente a um lançamento válido.” (Reflexão da aula nº: 61, 02/03/2018)

Rosenshine (1983) identifica ainda seis passos obrigatórios de uma aula organizada segundo o MID, os quais intitula de “teaching functions”: a revisão da matéria previamente aprendida; apresentação de novas habilidades ou um conteúdo em geral e a prática inicial da habilidade (com a verificação do entendimento da turma); emissão de feedbacks (e novo ensinamento se necessário); prática autónoma dos alunos; e a revisão periódica (semanal ou mensal).

Pese embora a predominância do professor nas fases de conceção, planeamento e concretização, este modelo não pretende caracterizar-se por um padrão de intervenção rígido e imutável, pois os proponentes do Modelo de Instrução Direta não pretendem prescrever comportamentos específicos de ensino, mas sim traçar princípios genéricos de atuação para o professor, sem que este deprecie as circunstâncias específicas em que trabalha (Mesquita & Graça, 2011). Os mesmos autores alertam que, embora, o termo «Instrução Direta» sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação ativa, empenhada e responsabilizada dos alunos.

Apesar da existência de vários modelos de ensino, quando os professores são menos experientes, o MID configura-se como um modelo adequado. Permite

que, com bom planeamento, os conteúdos curriculares sejam integralmente lecionados; que os alunos ganhem competências para a realização das tarefas mais rapidamente, com impacto direto na motivação, e que ganhem mais rapidamente hábitos de respeito pelas regras instituídas. Depois de consolidada a hierarquia na relação professor-aluno, e apreendidas as regras a serem cumpridas/respeitadas, poderá passar-se a uma fase de maior flexibilização, também prevista no MID, com a introdução de maiores níveis de autonomia, sem que tal origine situações desadequadas/descontroladas, que penalizem o processo de ensino-aprendizagem.

Pelo facto de ter sido a primeira modalidade lecionada, foi o atletismo que serviu de “batismo de voo” para o MID. Registo que a aplicação do MID me permitiu ganhar confiança, enquanto professor, capacitando-me para outras abordagens menos centradas no professor.

No decurso do EP, fui procurando adotar, de forma progressiva, algumas incursões em estratégias que apelam à autonomia dos alunos, tendo como objetivo principal a aplicação do MED.

4.4.2. O Modelo de Educação Desportiva

Não é o desporto, por si, que determina o carácter positivo ou negativo da sua prática, mas sim a natureza das experiências por ele proporcionadas e objetivos assumidos, pois conforme a sua orientação pode beneficiar ou prejudicar os jovens praticantes (Coelho, 2004).

Em qualquer modelo de ensino, existem características comuns que fazem depender a aprendizagem motora. Essas características são o nível de prestação com que o aluno parte para a aprendizagem; o significado e nível de interesse manifestados pelo aluno relativamente à tarefa; os níveis de conhecimento e de compreensão atingidos pelo aluno relativamente à tarefa; a quantidade e qualidade da prática vivida e conceptualizada pelo aluno; a quantidade, mas sobretudo a qualidade (especificidade) do conhecimento obtido pelo aluno relativamente à prestação efetuada (Costa, 1983).

Autores como Anderson e Barrette (1978) sugerem que é a atividade dos alunos a responsável pelas aprendizagens conseguidas, sendo estas, no entanto, determinada pelo comportamento do professor.

O MED, proposto por Siedentop (1987), vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens (Mesquita & Graça, 2011). Este é um modelo que se distingue por procurar “recriar um contexto desportivo autêntico, substituindo as típicas unidades didáticas de curta duração pelo conceito de época desportiva, que congrega a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes; com filiação duradoura e competição calendarizada; com a conservação de registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo; com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores, jornalistas”(Mesquita & Graça, 2011, pp. 14-15).

Tendo em conta estas características, Siedentop et al. (2011) distinguem três objetivos basilares do modelo: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. Mesquita e Graça (2011), desenvolvem estes objetivos quando mencionam que a competência desportiva diz respeito à capacidade de o aluno dominar as habilidades e conhecer, compreender e adotar comportamentos táticos, de forma a participar na competição de um modo satisfatório; a literacia desportiva está relacionada com o conhecimento e valorização das tradições e dos rituais associados ao desporto, bem como a distinção de uma boa e má prática desportiva e o entusiasmo pelo desporto significa que o aluno se sente atraído pela prática do desporto, distinguindo-se como um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva.

Johnson e Johnson (2006) referenciam três pressupostos da aprendizagem pela experiência. Para os autores aprende melhor quando se está intimamente envolvido nessa aprendizagem e o conhecimento deve ser descoberto pelo próprio para ter significado e consequências no seu comportamento. Também o facto de um indivíduo definir os seus próprios objetivos e de os perseguir ativamente vai proporcionar um maior compromisso na aprendizagem. Neste modelo, uma prática desportiva culta significa que o jovem conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, em qualquer um dos papéis assumidos (Mesquita, 2012).

Siedentop (1987) e Hastie (2004), mencionam que este é um modelo que visa formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas.

Alerto para o facto de este modelo exigir a participação empenhada do professor e do aluno e o sucesso da sua implementação depende da experiência prévia e do domínio na implementação do modelo, bem como da assunção dos papéis de uns e outros. Costa (1983) refere mesmo, que a seleção das estratégias de ensino deverá contemplar aspetos como a experiência anterior dos alunos; o tipo de objetivos; o tipo de programa e a personalidade do professor. Concretizando, o professor deve utilizar estratégias que se ajustem ao seu temperamento e que domine bem (Costa, 1983).

No MED, o papel do professor tem vários níveis de intervenção, todos eles com o objetivo de garantir a supervisão das atividades planeadas pelo professor, previamente negociadas com os alunos, ou das atividades organizadas pelos próprios alunos, situação que requer uma supervisão (ainda) mais atenta, não só ao nível do planeamento do processo, mas igualmente para a identificação do potencial de melhoria, para a definição de ações de melhoria propostas/negociadas e para a sua respetiva implementação. Num caso ou noutro, para a adequada aplicação do MED, é exigido ao professor um elevado nível de auto-organização e acompanhamento do trabalho dos alunos. Garante-se assim que, em situações de maior convulsão, as quais podem ser originadas pela dificuldade dos alunos em encontrarem entre si as soluções adequadas, num contexto de maior nível de autonomia, a aula nunca atinge o “limiar do caos”. Entenda-se por “caos” o ponto a partir do qual os alunos desistem de encontrar soluções para os obstáculos e ganham a perceção de que não estão a adquirir competências nem a melhorar o seu desempenho. É quando a frustração tem como consequência a desistência.

Para além de assegurar que os alunos assimilaram corretamente os seus papéis, Mesquita (2012) reforça que o papel do questionamento por parte do professor é determinante para tornar o aluno no centro da compreensão do papel que irá desenvolver.

Acresce que a aplicação do MED tem que ser gradual e desenvolvida por etapas, tanto mais que um dos objetivos do Modelo é promover a autonomia e tomada de decisão, por parte do aluno, nas etapas mais avançadas do desenvolvimento do modelo.

Numa primeira etapa, a aplicação do MED obriga a um controlo mais ativo do professor, possibilitando a organização dos papéis e das atividades. É nesta

etapa que são preparados os papéis dos alunos, definidos os conteúdos a aprender, organizados os grupos, bem como negociado o cronograma das atividades. Na segunda etapa, e depois de garantidos os níveis adequados de autonomia, o professor deve resistir à tentação de intervir frequentemente e passar a assumir um papel de gestor, para controlar a execução integral das atividades. Nesta etapa, deve intervir apenas nas situações em que estiver em causa o cumprimento das atividades, ou em situações limite. Na última etapa, adquiridas as competências adequadas para o desempenho das atividades, individuais ou em equipa, e os níveis de autonomia desejados, o professor deve personificar apenas a condição de supervisor.

Aos alunos, a título de exemplo, conforme as suas preferências, aptidões e decisões coletivas, podem ser atribuídos os seguintes papéis: o Capitão de Equipa, que assume a função de orientação da mesma e desempenha a tarefa de treinador; o Estatístico, que organiza e trata os resultados nos quadros de classificação; o Gestor, que gere os equipamentos necessários e os atletas que estão (in)disponíveis, trata da marcação e reserva das instalações desportivas e de outros recursos necessários para a realização das atividades/competição; o Árbitro, que dirige os jogos de acordo com as regras da modalidade; o Jogador, ou Atleta, que representa a equipa e treina para adquirir competências e melhoria do desempenho; o Oficial de Mesa, que apoia os árbitros no registo das faltas, do resultado e das classificações ou também de Repórter Desportivo ou de Organizador da Claque.

Atualmente, a necessidade que as crianças e os jovens mostram em estar por dentro das iniciativas em que participam, reivindica uma partilha de estratégias e decisões com os seus professores ou treinadores, no sentido das tomadas de decisão serem concretizadas conjuntamente (Mesquita, 2004). A autora refere, que a ideia de os conduzir a realizar um conjunto de tarefas, sem que eles entendam a sua razão de ser, nem as suas vantagens e desvantagens, se nunca teve sentido, atualmente é de todo desajustada. Essa atitude é uma consequência natural do facto de a sociedade exigir, cada vez mais, aos jovens, a adoção de uma atitude autónoma, responsável e comprometida com aquilo em que se envolvem, sendo-lhes exigida, por isso, uma atitude mais prospetiva do que reativa. Aquilo que se pretende, nesta filiação do jovem ao desporto, é o desenvolvimento de um sentimento de pertença, que ele sinta que faz parte do

grupo, da equipa ou do clube onde joga e que tem algo a dizer sobre as decisões que são tomadas a seu respeito e ao grupo a que pertence (Mesquita, 2004).

Arends (2008) refere-se ao MED como um modelo de aprendizagem cooperativa, que pretende cumprir, essencialmente, três objetivos: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais. Acrescenta também, que a experiência traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes. Essa experimentação é incrementada pelo facto do MED proporcionar o aumento do tempo na tarefa, especialmente durante a prática de exercícios em equipa (Siedentop et al., 2011). Para Hastie et al. (2013), o tempo de prática é uma das variáveis com grande impacto no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria das habilidades motoras.

Todas as etapas e papéis que consubstanciam o MED deverão permitir atingir os objetivos propostos por Siedentop et al. (2011): a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto.

Foi com este objetivo que apliquei o MED à turma do 9º ano, o qual constituiu um *upgrade* ao trabalho, que até então se tinha baseado essencialmente no MID. O MED foi aplicado em duas modalidades: atletismo e basquetebol, permitindo-me, rapidamente, identificar as diferenças de aplicação do Modelo numa modalidade individual e numa modalidade coletiva. E é aqui que a “bola faz toda a diferença”!

Com pouco ou nenhum contato com o MED, situação fácil de identificar pelo baixo grau de autonomia dos alunos, a primeira aula, pese embora o planeamento cuidado, revelou-se caótica. De qualquer modo, tal situação teve tanto de frustrante como de motivante. Com efeito, depressa escrutinei a necessidade de planear as aulas seguintes, com a preocupação de percorrer, lentamente, todas as etapas do MED. Só, “passo a passo”, me foi possível percorrer todo o processo da melhoria contínua, principalmente porque os momentos de identificação do potencial de melhoria, da definição das ações de melhoria e da respetiva concretização prática, tiveram de ser negociados com os alunos.

Gradualmente, foi gratificante identificar o percurso dos alunos, não só ao nível da representação dos seus papéis, mas também no respeitante às competências adquiridas. Do ponto de vista da autonomia, registaram-se alguns

progressos. No entanto, constatei que raramente pude assumir apenas o papel de supervisor, porquanto, de quando em vez, tinha de atuar como facilitador, intervindo para evitar que a atividade atingisse o ponto de bloqueio, tal como pode ser observado na reflexão da primeira aula da aplicação do MED:

“(...) A aula decorreu com muitas interrupções, porque os alunos hesitaram quando tinham que, por sua iniciativa, iniciar uma tarefa. No passe e corte, durante a exercitação do jogo 2x2, olharam muitas vezes para mim à espera do meu feedback. Inicialmente, resisti à tentação de intervir, para perceber até que ponto eles conseguiam, ou não, entender o objetivo do exercício e colocá-lo em prática. Passado algum tempo, e verificando que a aula estava a decorrer com um rendimento muito baixo, acabei por começar a intervir com mais frequência.

Percebi que os alunos não estavam, ainda, preparados para trabalhar neste modelo de ensino e, depois de refletir, decidi implementar o MED na UD de atletismo.” (Reflexão das aulas nº: 62 e 63, 05/03/2018)

Mais fácil foi a aplicação do MED no atletismo, enquanto desporto individual, e foi esta relativa facilidade que me ajudou a aplicá-lo no basquetebol, modalidade na qual realizei o Estudo sobre a retenção da aprendizagem.

Registo que a aplicação do MED num desporto coletivo, não só pela interação entre os elementos de cada equipa, mas igualmente pelo aumento do nível competitivo, cria níveis de exigência mútua e ansiedade mais elevados. Tal situação, se, por um lado, me obrigou a resistir à tentação de intervir frequentemente, por outro, registo o aumento do nível de solidariedade entre os alunos de cada equipa.

Como atrás referi, dada a pouca quantidade de aulas para a aplicação do MED, na modalidade de basquetebol, optei também por aplicar este modelo na modalidade de atletismo. Esta decisão foi facilitada pelo facto das duas UD's decorrerem no mesmo período temporal. Assim, tanto eu como os alunos, tivemos oportunidade de aprofundar e assimilar os procedimentos previstos pela aplicação do MED.

Mesmo assim, com a extensão da aplicação deste modelo a mais uma modalidade, registo que o reduzido número de aulas originou, que na fase em que os alunos já estavam a assimilar e a interpretar os seus papéis, e eu,

enquanto professor, já tentava assumir o papel de facilitador, as aulas dedicadas ao MED tinham finalizado.

4.5. A eficácia do Modelo de Educação Desportiva na Retenção da Aprendizagem em Basquetebol

4.5.1. Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a retenção da aprendizagem em basquetebol, lecionada sob a égide do Modelo de Educação Desportiva. Participaram os alunos de uma turma do 9º ano (14 elementos do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, de uma escola da Secundária de Ponta Delgada - Açores. Os alunos foram observados e avaliados através da gravação de imagens de vídeo realizadas em três momentos distintos (Pré-teste, Pós-teste e Teste de Retenção), com recurso ao instrumento adaptado do *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin et al., 1998). Os dados foram obtidos através do cálculo dos seguintes índices: Tomada de Decisão; Execução das Habilidades; Ações de Apoio; Marcar/Defender e, posteriormente, calculada a Performance Global do Jogo. Os dados foram analisados através do cálculo da média, desvio padrão, de um teste de variância de medidas repetidas (ANOVA) e de um teste post hoc HSD de Tukey. Os resultados evidenciaram a existência de retenção na aprendizagem em todos os Índices e na Performance Global do Jogo, sendo possível descortinar ligeiras diferenças, sem significado estatístico, do pré-teste para o pós-teste e entre este último e o teste de retenção.

PALAVRAS-CHAVE: RETENÇÃO APRENDIZAGEM; APRENDIZAGEM; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; EDUCAÇÃO FÍSICA

4.5.2. Introdução

Na aprendizagem motora, Rink (1993) refere que a aprendizagem se caracteriza por uma alteração relativamente permanente no comportamento, sendo este resultado da experiência de treino e da interação com processos biológicos. Neste âmbito, Graham (1991) refere que a aprendizagem das habilidades motoras surge como um dos principais objetivos da EF, já Mesquita e Graça (2011) evidenciam o seu potencial para o desenvolvimento pessoal e moral dos alunos.

Para cumprir estas múltiplas valências, nomeadamente a alteração permanente no comportamento, a aprendizagem das habilidades motoras e o desenvolvimento pessoal e moral dos alunos, o professor tem que fazer apelo aos seus conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas, para identificar e aplicar as metodologias adequadas às necessidades dos alunos.

Para explicar a aprendizagem, Piaget (1975) recorre ao mecanismo da equilibração, como sendo um processo dinâmico autorregulado, que coloca em equilíbrio dois comportamentos intrínsecos: a assimilação e a acomodação. Já Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem resulta da interação com o(s) outro(s) e com o meio, enquanto Illeris (2013) confirma que o processo de aquisição emerge dos impulsos e influências que estas interações implicam. Neste sentido, para Vygotsky (1978), qualquer função interna (aprendizagem) surge primeiro no plano social, através das interações com outros, e só depois no plano interno.

Karni et al. (1998) esclarecem que a aprendizagem de habilidades motoras é dividida em duas fases distintas: a “aprendizagem rápida”, que se caracteriza pelo estabelecimento de um plano ou rotina ideal para realizar uma tarefa no momento; e, posteriormente, a “aprendizagem lenta”, que se manifesta como uma assimilação a longo prazo e ocorre devido a modificações estruturais das bases motoras. Para estes autores, a aprendizagem só é verdadeiramente consolidada quando passa por um processo de “aprendizagem lenta”. Na prática, só nesta fase é que ocorre a retenção dos conhecimentos e/ou habilidades.

Se, preferencialmente, com a “aprendizagem lenta”, o aluno consegue interiorizar a matéria (conceitos, instrumentos e competências), num nível capaz

de influenciar a sua prática em contextos semelhantes, a EF deve proporcionar condições para que os alunos alcancem esta segunda fase do processo de aprendizagem.

Doyon et al. (2003) menciona que uma habilidade quando é efetivamente aprendida pode ser executada, com uma *performance* razoável, mesmo após longos períodos sem prática. Ou seja, a retenção da aprendizagem de uma determinada habilidade, exercício ou processo tático, acontece quando se verifica a manutenção da *performance* pré-adquirida entre períodos distintos.

Na análise do processo de retenção da aprendizagem, alguns estudos apontam para um período de interrupção da prática próximo a 5 semanas, para que se possa fazer uma comparação da *performance* do sujeito (Abe et al., 2011; Kalkhoran & Shariati, 2012; Rendell et al., 2011). Mas, para que o processo de ensino-aprendizagem atinja os objetivos, garantindo a retenção dos conhecimentos e habilidades, é fundamental que o planeamento das UD's considere as condições de aprendizagem e a realização da prática pedagógica. Para isso, e porque o aluno é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, o professor tem que ser capaz de identificar, na fase de planeamento, os métodos, instrumentos e práticas facilitadores da aprendizagem, variáveis que serão tanto mais relevantes, quando permitirem aos alunos perceberem que os conteúdos são apelativos e significativos. Assim, considera-se que, na fase do planeamento, o professor tem que equacionar a variável tempo, no sentido de proporcionar aos alunos a "aprendizagem lenta", determinante na retenção da aprendizagem. Tal como é validado por McCaughtry, Tischler e Flory (cit. por Rosado & Ferreira, 2011), neste processo, importa considerar o aluno como elemento ativo no próprio processo de ensino-aprendizagem, garantindo que este compreende as matérias e as considera significativas, caso contrário, a aprendizagem poderá ficar comprometida.

De acordo com estes pressupostos, e num enquadramento que confronte os vários modelos de ensino disponíveis para o ensino da EF, o MED (Siedentop, 1987) deve ser considerado uma "alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais" (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Acresce que, aliado ao facto de este modelo proporcionar condições de aprendizagem aos alunos, capazes de beneficiar a retenção na aprendizagem, o MED também se

apresenta como um modelo inovador. Daí a pertinência de serem analisados os efeitos deste modelo na *performance* motora dos alunos a médio e longo prazo (retenção).

De acordo com Pereira et al. (2013, p. 31), “o MED tem como principais metas formar desportistas competentes ao nível motor (que entendem e aplicam estratégias e táticas durante a participação com sucesso num jogo), literatos (que entendem os valores e tradições do desporto, bem como os seus rituais e regras, distinguindo entre boas e más práticas desportivas) e entusiastas (aqueles que participam de forma a valorizar, preservar e proteger a cultura desportiva)”.

Para que as autenticidades das experiências desportivas dos alunos sejam asseguradas, Siedentop (1987) definiu 6 características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal os registos estatísticos, a festividade e os eventos culminantes.

Mesquita e Graça (2011) sugerem, mesmo, que a UD seja substituída pela época desportiva, porque consideram a UD demasiado curta para a consolidação das aprendizagens. Os mesmos autores, defendem que a filiação procura promover a integração dos alunos em equipa e, por conseguinte, o sentimento de pertença ao grupo. Tal conceito de filiação é objetivado no modelo com a atribuição de diversos papéis assumidos pelos alunos na constituição de equipas (e.g. jogadores, árbitros, estatísticos, jornalistas), bem como na definição de nomes, cores, capitão, grito e área de treino para cada uma das equipas.

Mesquita e Graça (2011) defendem ainda que, conjuntamente com a definição das equipas, deverá ser implementado um quadro competitivo formal (época desportiva) que procure estabelecer mecanismos promotores da igualdade de oportunidades, nomeadamente, através da premiação, da cooperação, bem como do *fair-play* e da competição, sendo realizado um registo de resultados e comportamentos (estatísticas individuais ou de equipa).

Como todas as tarefas realizadas durante as aulas contam para a competição e os alunos se mantêm sempre nas mesmas equipas, estes levam a aula de uma forma mais séria (Hastie et al. 2011). Já Pereira et al. (2013) referem que, atendendo ao facto de os alunos realizarem tarefas de organização e serem responsabilizados por algumas funções, estes precisam apresentar

conhecimentos sobre os regulamentos e componentes críticas de cada habilidade, promovendo o envolvimento e a concentração na própria aprendizagem. Acresce que, por necessidade própria, os alunos tendem a ficar mais atentos aos feedbacks emitidos pelos professores e pelos seus capitães, comparativamente a um modelo mais tradicional (Hastie et al., 2013).

Na mesma linha de raciocínio, e sendo certo que “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação” (Mesquita & Graça, 2011, p. 41), o facto de o MED proporcionar o aumento do tempo na tarefa, especialmente durante a prática de exercícios em equipa (Siedentop et al., 2011), poderá funcionar como um modelo (instrumento) capaz de beneficiar a aprendizagem e a respetiva retenção.

Se é fácil aceitar o princípio de que o tempo de prática é uma das variáveis com grande impacto no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria das habilidades motoras (e.g. Hastie, 1998; Hastie et al., 2013), é importante identificar se estes aspetos positivos também abrangem a retenção da aprendizagem, ou seja, se permitem que a melhoria do desempenho e das competências adquiridas permaneçam ao longo do tempo. Por outras palavras, serão as melhorias da *performance*, identificadas com a aplicação do MED, aprendizagens duradouras?

De acordo com Pereira et al., (2013; 2015), que realizaram estudos sobre a retenção da aprendizagem, os resultados obtidos foram positivos.

Atendendo a este quadro, o presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos da aplicação do Modelo de Educação Desportiva na retenção da aprendizagem ao nível da: i) Tomada de Decisão, ii) Execução das Habilidades, iii) Ações de Apoio e Ações Defensivas e iii) Performance Global do Jogo no Basquetebol.

4.5.3. Metodologia

Privilegiando a influência do MED no processo de ensino-aprendizagem, tanto ao nível das habilidades motoras, como da retenção da aprendizagem, e tratando-se de uma experiência nova, tanto para mim, enquanto professor, como para o aluno, enquanto elemento recetor do conhecimento, a metodologia utilizada pretendeu identificar as potencialidades do MED como instrumento

facilitador da lecionação, mas sobretudo como ferramenta com potencial para a melhoria das competências dos alunos, bem como para a retenção da aprendizagem.

Acresce que a aplicação do MED, disponibilizando elevados níveis de autonomia, origina hábitos de autorresponsabilização, fomenta a capacidade de liderança e motiva os alunos para, em equipa, cooperarem e se solidarizarem na procura de soluções para obstáculos que, naturalmente, surgem aquando da realização prática das tarefas propostas (negociadas).

4.5.4. Participantes

O grupo de participantes é constituído por 18 alunos de uma turma do 9º ano, de uma Escola Secundária de Ponta Delgada - Açores. A turma inclui 14 elementos do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

Sobre a motivação dos participantes para a modalidade de Basquetebol, os rapazes afirmaram gostar da modalidade, não havendo nenhum atleta federado, e as raparigas não a apontaram como modalidade preferida.

4.5.5. Época Desportiva

O presente estudo foi aplicado numa UD de Basquetebol (12 aulas + aula do teste de retenção da aprendizagem), que se estendeu, estrategicamente, do segundo ao terceiro período (teste de retenção). No que concerne aos recursos espaciais para a lecionação das aulas, a escola dispõe de um pavilhão desportivo com o material necessário para a prática da modalidade.

Para a aplicação do MED, organizou-se a turma em duas equipas de 5 elementos e outras duas de 4, tendo por base os dados recolhidos sobre o nível de cada um, aquando da avaliação diagnóstica, para que cada um dos grupos fosse o mais heterogéneo possível. O objetivo da aplicação deste critério foi promover a interação intra e inter-equipa(s). Também as capacidades motoras que os alunos apresentavam nas várias modalidades, bem como a prática, ou não, da modalidade de Basquetebol, fora do ambiente escolar, foram consideradas para a formação das equipas.

Em todas as aulas, os elementos de cada equipa trocavam de funções. Assim, todos eles puderam experienciar cada uma delas.

Apenas após a realização da avaliação diagnóstica, foi elaborada a época desportiva (Quadro 4). Nesse quadro, são apresentados os conteúdos e a explicitação dos elementos utilizados do MED.

Quadro 4 - Época Desportiva

Aulas	Conteúdos	MED
1		Introdução à unidade: formação das equipas; definição das cores, nome e grito.
2 e 3	Pré-Teste (T1): Competição formal 5x5.	Competição de pré-época.
4	Passe, receção, drible, penetração e defesa homem-homem.	Alunos-treinadores: aquecimento das equipas com supervisão do professor. Professor dirige as aulas.
5 e 6	Competição formal 3x3 em espaço reduzido.	Competição época desportiva: Alunos participam numa competição formal, aplicando as regras e as diferentes funções: árbitro e estatístico.
7	Passe, receção, drible, penetração, defesa homem-homem e apoio.	Alunos-treinadores: dirigem o aquecimento das equipas, bem como alguns exercícios, sempre com supervisão do professor. Professor dirige as aulas.
8 e 9	Competição formal 3x3 em espaço reduzido.	Competição época desportiva: Alunos participam numa competição formal, aplicando as regras e as diferentes funções: árbitro e estatístico.
10	Passe, receção, drible, penetração, defesa homem-homem e apoio.	Alunos-treinadores: dirigem o aquecimento das equipas e os exercícios propostos. Professor: realiza a instrução da cobertura defensiva.
11 e 12	Pós-Teste (T2): Competição formal 5x5.	Evento culminante: cerimónia de entrega de prémios (diplomas para todos os atletas; troféu por equipa por classificação; equipa mais empenhada; atleta mais empenhado).

Considerando que o MED potencia o nível de autonomia dos alunos, como pode ser constatado no Quadro 4 (coluna MED), as equipas exercitaram os conteúdos com base num referencial que lhes foi entregue antes das tarefas: o *skill card*.

Aos alunos, foi-lhes igualmente disponibilizada uma tabela, onde registavam os resultados de cada tarefa executada.

Para evitar que a aplicação do MED resultasse num aparente “caos”, não só em consequência da minha inexperiência enquanto professor, mas principalmente, para que os alunos, coletivamente, não considerassem que as ferramentas do Modelo não proporcionavam melhoria do seu desempenho, durante as aulas mantive-me em constante circulação, racionalizando os feedbacks prescritivos e incrementando os de questionamento e de reforço, sempre atento a qualquer situação limite, que pudesse por em causa os objetivos do MED no processo de ensino-aprendizagem.

4.5.6. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada em três momentos distintos: o pré-teste (T1), que decorreu no início da UD; o pós-teste (T2), realizado na última aula da UD; o teste de retenção (TR), concretizado 4 semanas após o término da UD.

Todos os alunos foram avaliados, em situação de jogo 5x5, durante 5 minutos corridos. Para assegurar a recolha de dados, utilizou-se uma câmara colocada num ângulo estratégico, para que fosse possível observar todas as ações realizadas pelos alunos.

A avaliação da *performance* dos alunos foi realizada posteriormente com a visualização das imagens (vídeos), recorrendo à adaptação do *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)*, desenvolvido por Oslin et al. (1998).

A escolha deste instrumento deveu-se à necessidade de realizar uma avaliação individual que se centrasse no jogo, procurando analisar tanto a componente técnica, como a tática, de forma harmoniosa.

De facto, privilegiei métodos de avaliação que fossem para além da simples observação da qualidade técnica das habilidades motoras, atendendo

igualmente às competências essenciais relacionadas com o jogo, que me permitissem avaliar a relação entre as variáveis do processo e do produto.

De acordo com Graça e Mesquita (2013, p. 23), “o GPAI (...) constitui um importante avanço, não apenas para o estudo do ensino do jogo, mas também como regulação do próprio desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, dado que estes instrumentos concebem a avaliação como um processo alinhado com a aprendizagem”. Com estes instrumentos, a avaliação de ensino dos jogos deixou de estar dependente dos testes de habilidades e passou a contar com indicadores relativos ao desempenho efetivo no jogo, contemplando não apenas a execução contextualizada das habilidades, mas também a tomada de decisão, o posicionamento no campo, as ações sem bola no ataque e na defesa.

Os conteúdos e critérios a observar (Quadros 5, 6, 7), focaram-se na Tomada de Decisão, na Execução das Habilidades, nas Ações de Apoio e nas Ações Defensivas. À posteriori, foi calculada a Performance Global do Jogo (Quadro 8).

No preenchimento dos Quadros 5, 6 e 7, utilizei traços ao alto por cada critério observado (por aluno), através do vídeo, classificando-os como apropriado/inapropriado e eficaz/ineficaz.

Quadro 5 - Tomada de decisão nos princípios ofensivos e execução da habilidade

Ataque	Tomada de Decisão		Execução da Habilidade	
	Apropriada	Inapropriada	Eficaz	Ineficaz
Tenta Lançamento				
Tenta Drible				
Tenta Passe				
Tenta Receção				

Quadro 6 - Ações ofensivas

Apoio	Ações de Apoio	
	Apropriada	Inapropriada
Passe e Corte		
Cria Espaço para Receber		
Corta para Receber Perto do Cesto		

Quadro 7 - Ações defensivas

Defesa	Ações Defensivas	
	Apropriada	Inapropriada
Defende entre o Jogador e a Bola		
Apoio		

Quadro 8 - Cálculo da Performance Global do Jogo

Σ	Índice Tomada Decisão	\div	4
	Índice Execução de Habilidades		
	Índice Ações de Apoio		
	Índice Marcar/Defender		

4.5.7. Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados, foram calculados o Índice de Tomada de Decisão (ITD), o Índice de Execução de Habilidades (IEH), Índice Ações de Apoio (IAA) e o Índice Marcar/Defender (IM/D) e a Performance Global do Jogo (PGJ).

Posteriormente, com a utilização do software Excel, procedi à análise estatística, recorrendo numa primeira fase a uma análise descritiva, através das medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão). Por último, recorri à análise da variância (ANOVA) e efetuei um teste post hoc HSD de Tukey, para confirmar se os dados recolhidos eram (ou não) “estatisticamente significativos”, isto é, se houve ou não aprendizagem e retenção de aprendizagem.

4.5.8. Apresentação dos resultados

4.5.8.1. Índice de Tomadas de Decisão

No gráfico 1, podemos observar os dados resultantes do cálculo do Índice de Tomada de Decisão, obtido através da divisão do número de tomadas de decisão apropriadas, pela soma de todas as tomadas de decisão (apropriadas e inapropriadas) $[\text{n}^\circ \text{ de tomadas de decisão apropriadas} / (\text{n}^\circ \text{ de tomadas de decisão apropriadas} + \text{n}^\circ \text{ de tomadas de decisão inapropriadas})]$.

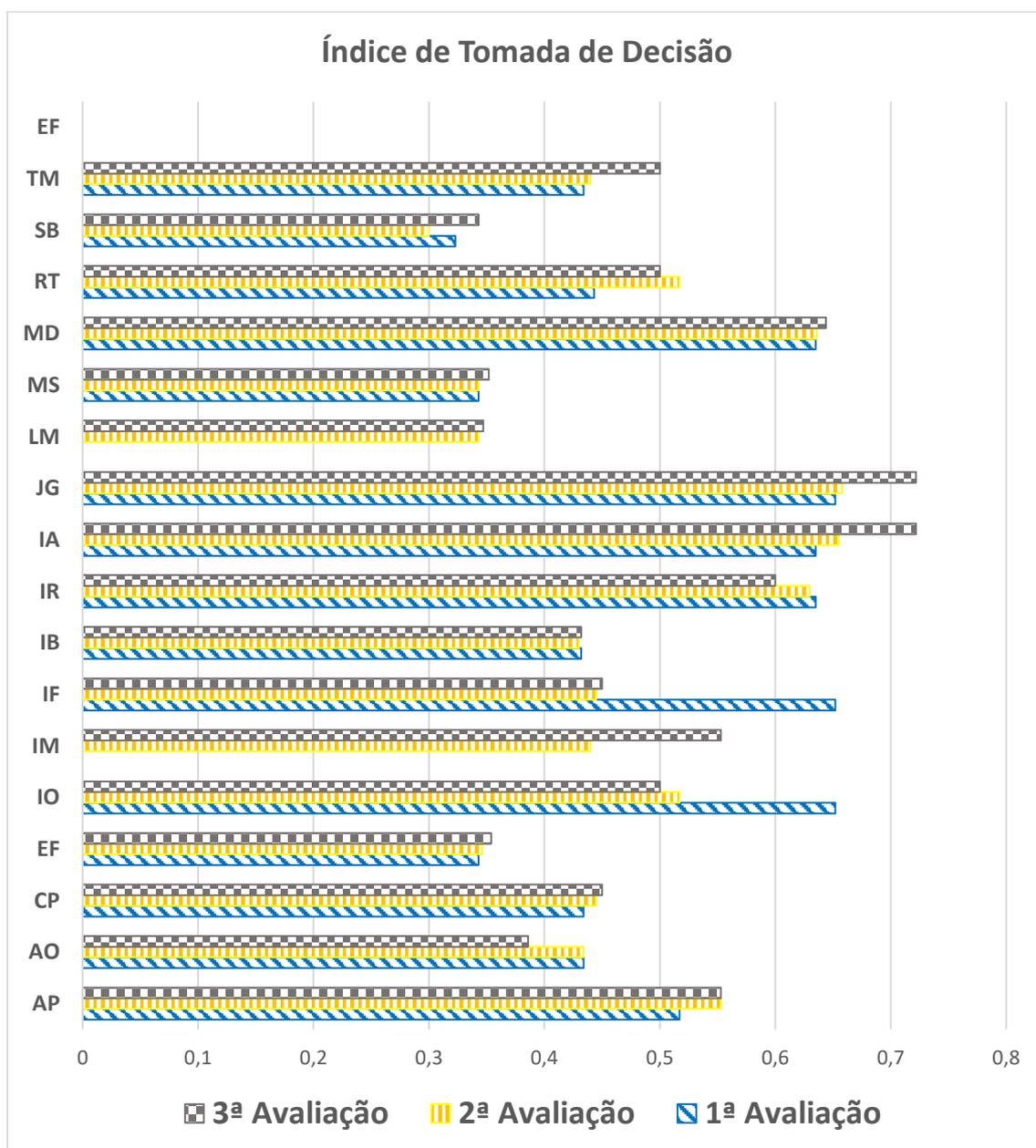


Gráfico 1 - Índice de Tomada de Decisão nas 1ª, 2ª e 3ª avaliações

Os dados presentes no gráfico 1 indicam uma aparente evolução individual dos alunos ao longo das 3 avaliações realizadas.

O gráfico 2 apresenta a evolução da média dos Índices de Tomada de Decisão. É possível verificar que, entre a 1ª e 2ª avaliações (pré-teste e pós-teste), existiu uma aparente diminuição das respectivas médias, com aparente posterior recuperação entre as 2ª e 3ª avaliações.

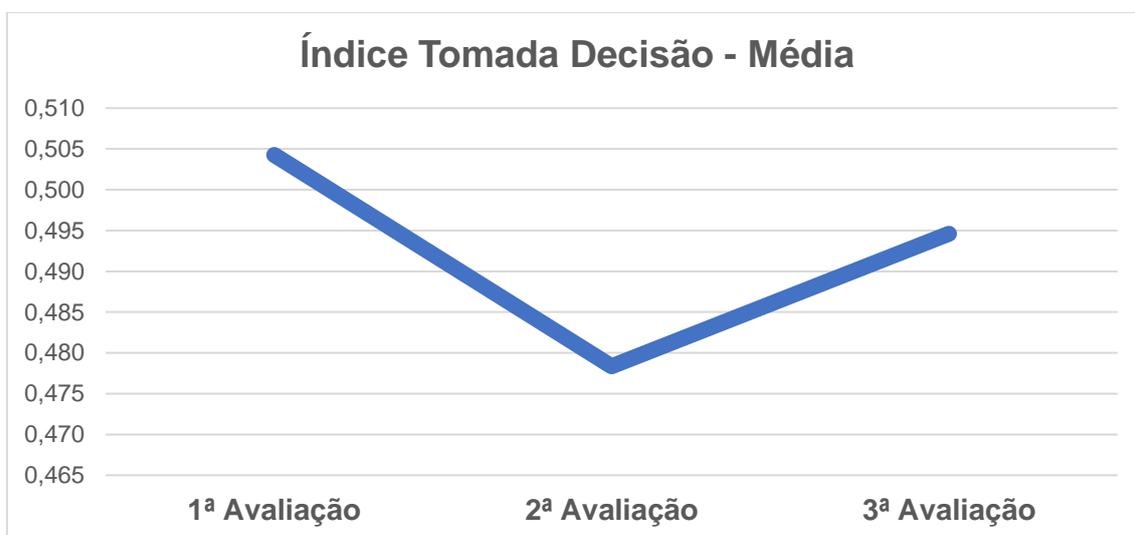


Gráfico 2- Média do Índice de Tomada de Decisão

O gráfico 3 apresenta a evolução do desvio padrão dos Índices de Tomada de Decisão. Da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível das tomadas de decisão, tornou-se mais homogénea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação.



Gráfico 3 - Desvio padrão do Índice de Tomada de Decisão

No quadro 9, podemos observar a análise de variância (ANOVA) para o Índice de Tomada de Decisão e concluir que não existem diferenças com significado estatístico.

Quadro 9 - Teste de medidas repetidas do Índice de Tomada de Decisão – análise da variância (ANOVA)

ANOVA TD			
Fonte de variação	F	valor P	F crítico
Entre grupos	0,1848	0,8319	3,1996

No quadro 10, podemos observar a análise HSD de Tukey para o Índice de Tomada de Decisão e concluir não existir significado estatístico, na comparação por pares

Quadro 10 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Tomada de Decisão

Tomada Decisão	1ª avaliação	2ª avaliação	Teste Retenção
1ª avaliação		0,8221	0,9729
2ª avaliação	0,8452		0,921
Teste Retenção	0,3157	0,5469	

4.5.8.2. Índice de Execução de Habilidades

No gráfico 4, podemos observar os dados resultantes do cálculo do Índice de Execução de Habilidades, obtido através da divisão do número de habilidades eficientes pela soma do número total de habilidades (ineficientes e eficientes) [n° de habilidades eficientes / (n° de habilidades ineficientes + n° de habilidades eficientes)].

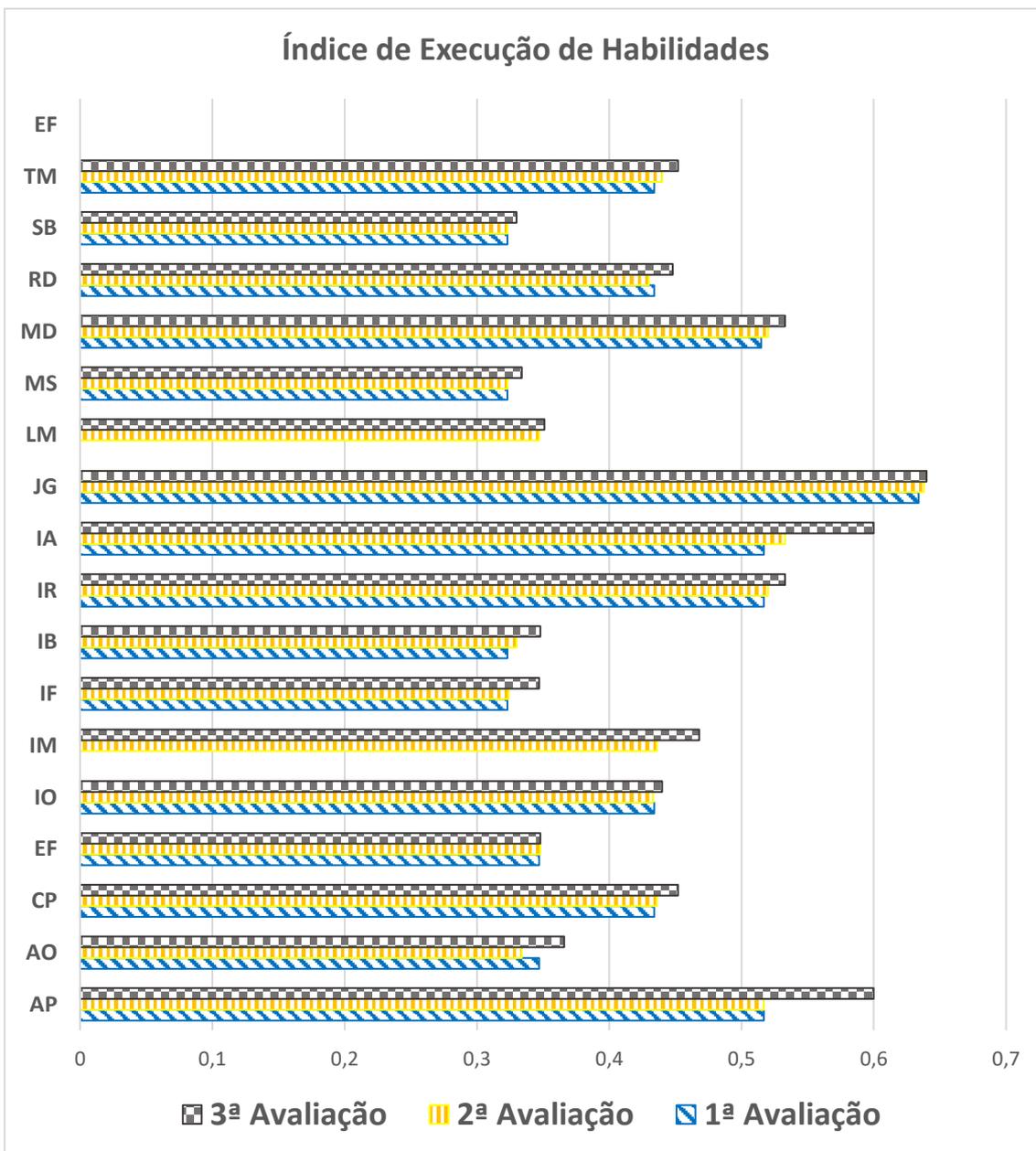


Gráfico 4 - Índice de execução das habilidades nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.

Os dados presentes no gráfico 4 indicam uma aparente evolução individual dos alunos ao longo das 3 avaliações realizadas.

O gráfico 5 apresenta a evolução da média dos Índices de Execução de Habilidades. É possível verificar que, entre a 1ª e 2ª avaliações (pré-teste e pós-teste), existiu uma aparente diminuição residual das respectivas médias, com aparente posterior recuperação entre a 2ª e 3ª avaliações.

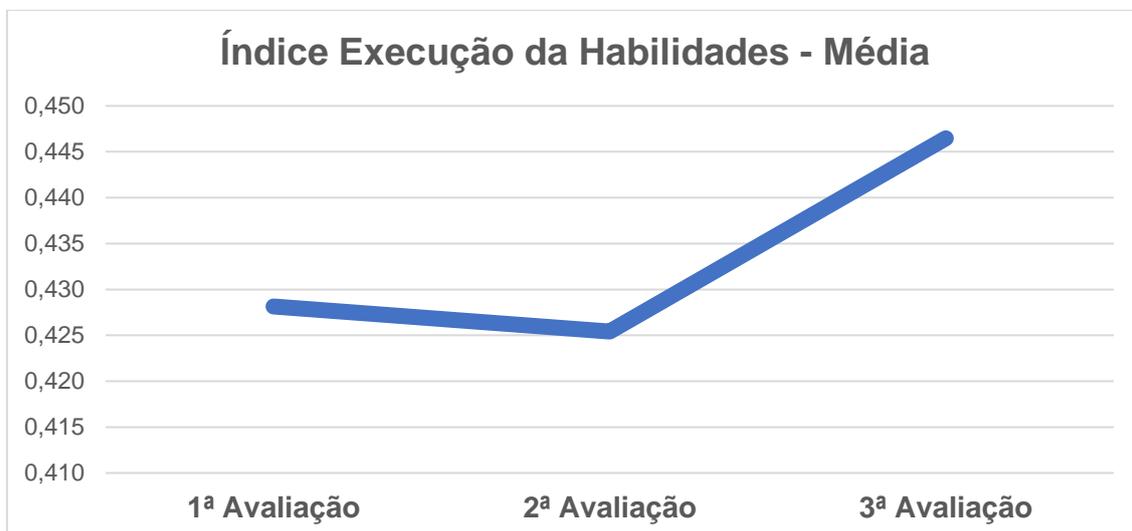


Gráfico 5 - Média do Índice de execução de habilidades

O gráfico 6 apresenta a evolução do desvio padrão dos índices de Execução de Habilidades. Da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível da Execução de Habilidades, tornou-se residualmente mais homogênea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação.



Gráfico 6 - Desvio padrão do índice de Execução de Habilidades

No quadro 11, podemos observar a análise de variância (ANOVA) para o Índice de Execução de Habilidades e concluir que não existem diferenças com significado estatístico.

Quadro 11 - Teste de medidas repetidas do Índice de Execução de Habilidades – análise da variância (ANOVA)

ANOVA EH			
<i>Fonte de variação</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,2267	0,7980	3,1996

No quadro 12, podemos observar a análise HSD de Tukey para o Índice de Execução de Habilidades e concluir não existir significado estatístico, na comparação por pares.

Quadro 12 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Execução de Habilidades

Execução Habilidades	1ª avaliação	2ª avaliação	Teste Retenção
1ª avaliação		0,9967	0,8594
2ª avaliação	0,1102		0,8083
Teste Retenção	0,7428	0,881	

4.5.8.3. Índice de Ação de Apoio

No gráfico 7, podemos observar os dados resultantes do cálculo do Índice das Ações de Apoio, obtido através da divisão do número de movimentos de apoio apropriados pela soma do número de movimentos de apoio total (inapropriados e apropriados) $[\text{n}^\circ \text{ de movimentos de apoio apropriados} / (\text{n}^\circ \text{ de movimentos de apoio inapropriados} + \text{n}^\circ \text{ de movimentos de apoio apropriados})]$.

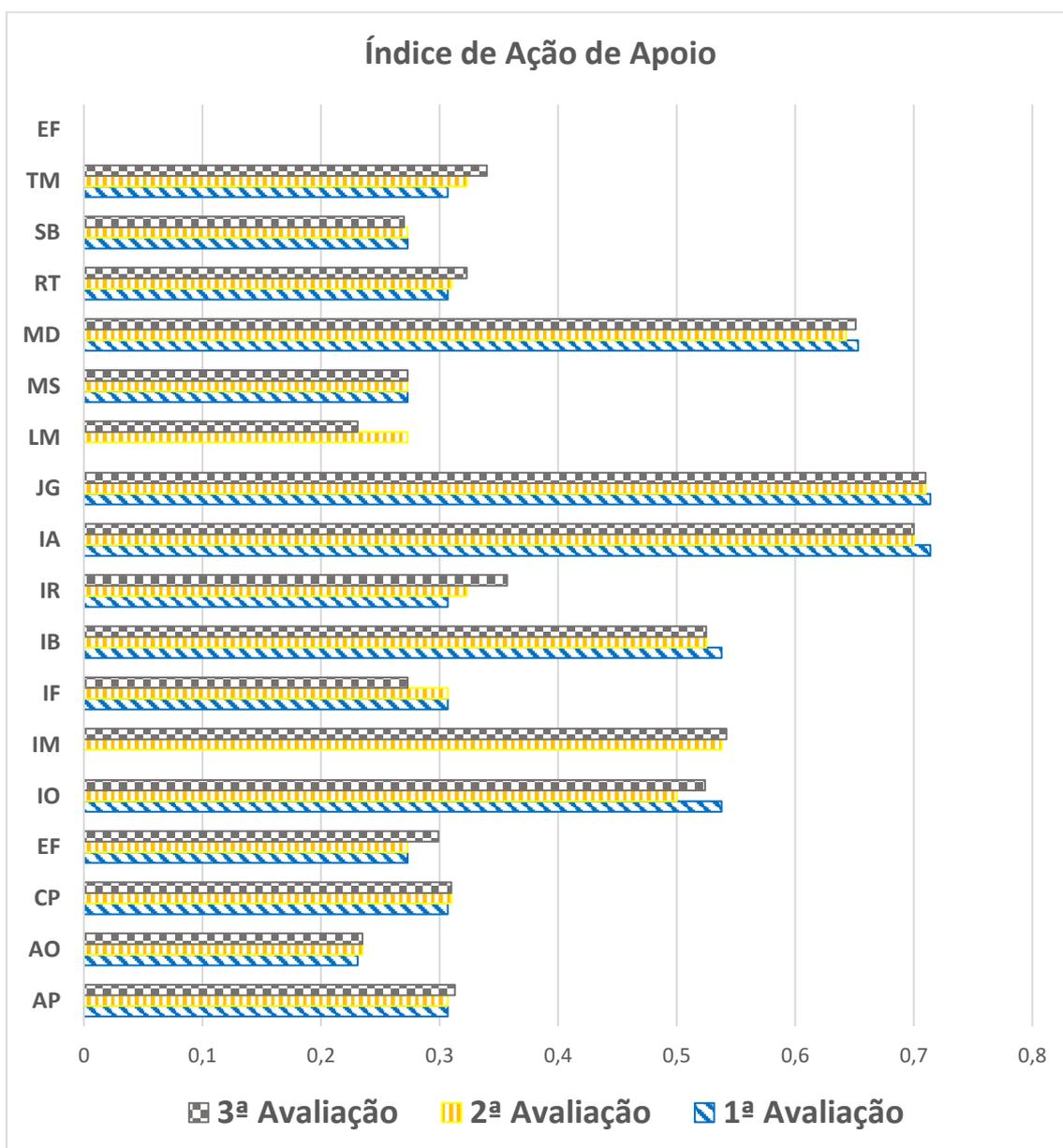


Gráfico 7 - Índice de Ações de Apoio nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.

Os dados presentes no gráfico 7 indicam uma aparente evolução individual dos alunos ao longo das 3 avaliações realizadas.

O gráfico 8 apresenta a evolução da média dos Índices das Ações de Apoio. É possível verificar que, entre a 1ª e 2ª avaliações (pré-teste e pós-teste) existiu uma aparente diminuição das respetivas médias, com posterior aparente recuperação entre a 2ª e 3ª avaliações.

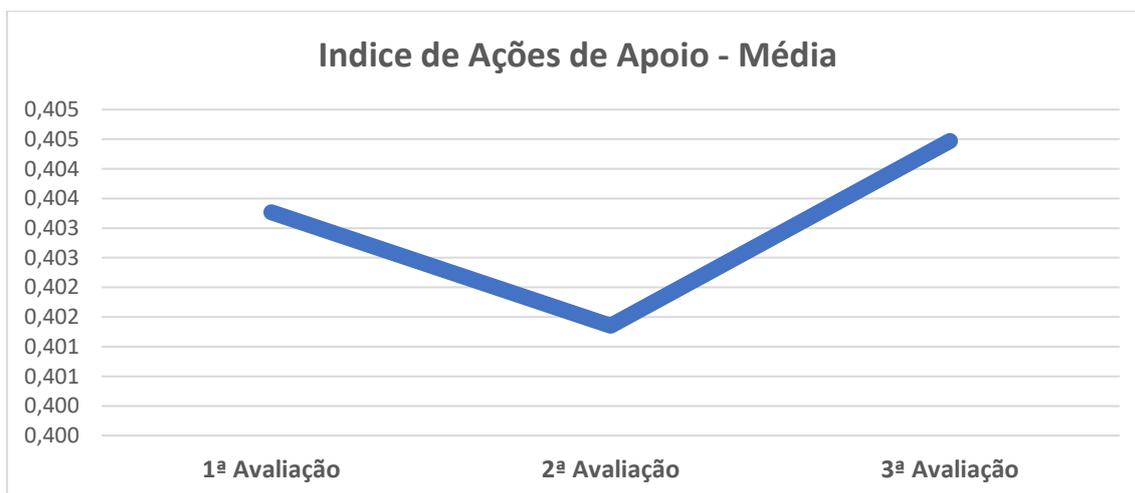


Gráfico 8 - Média do Índice de Ações de Apoio

O gráfico 9 apresenta a evolução do desvio padrão dos Índices de Ações de Apoio. Da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível das tomadas de decisão, tornou-se mais homogénea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação.

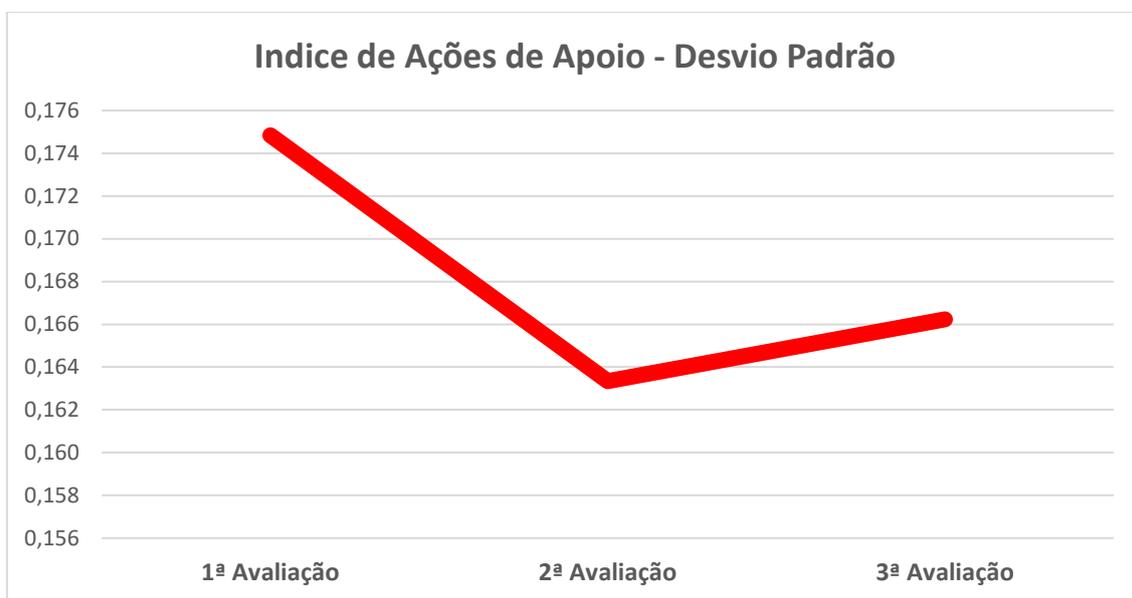


Gráfico 9 - Desvio Padrão do Índice de Ações de Apoio

No quadro 13, podemos observar a análise de variância (ANOVA) para o Índice de Ações de Apoio, e concluir que não existem diferenças com significado estatístico.

Quadro 13 - Teste de medidas repetidas do Índice de Ações de Apoio – análise da variância (ANOVA)

ANOVA AA			
<i>Fonte de variação</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,0015	0,9985	3,1996

No quadro 14, podemos observar a análise HSD de Tukey para o Índice de Ações de Apoio, e concluir não existir significado estatístico, na comparação por pares

Quadro 14 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Ações de Apoio

Ações Apoio	1ª avaliação	2ª avaliação	Teste Retenção
1ª avaliação		0,9994	0,9998
2ª avaliação	0,0455		0,9984
Teste Retenção	0,02862	0,07655	

4.5.8.4. Índice de Marcar / Defender

No gráfico 10, podemos observar os dados resultantes do cálculo do Índice Marcar/Defender, obtido através da divisão do número de ações de defesa apropriada pela soma número de ações de defesa totais (inapropriada e apropriada) [n° de ações de defesa apropriados / (n° de ações de defesa inapropriados + n° de ações de defesa apropriados)].

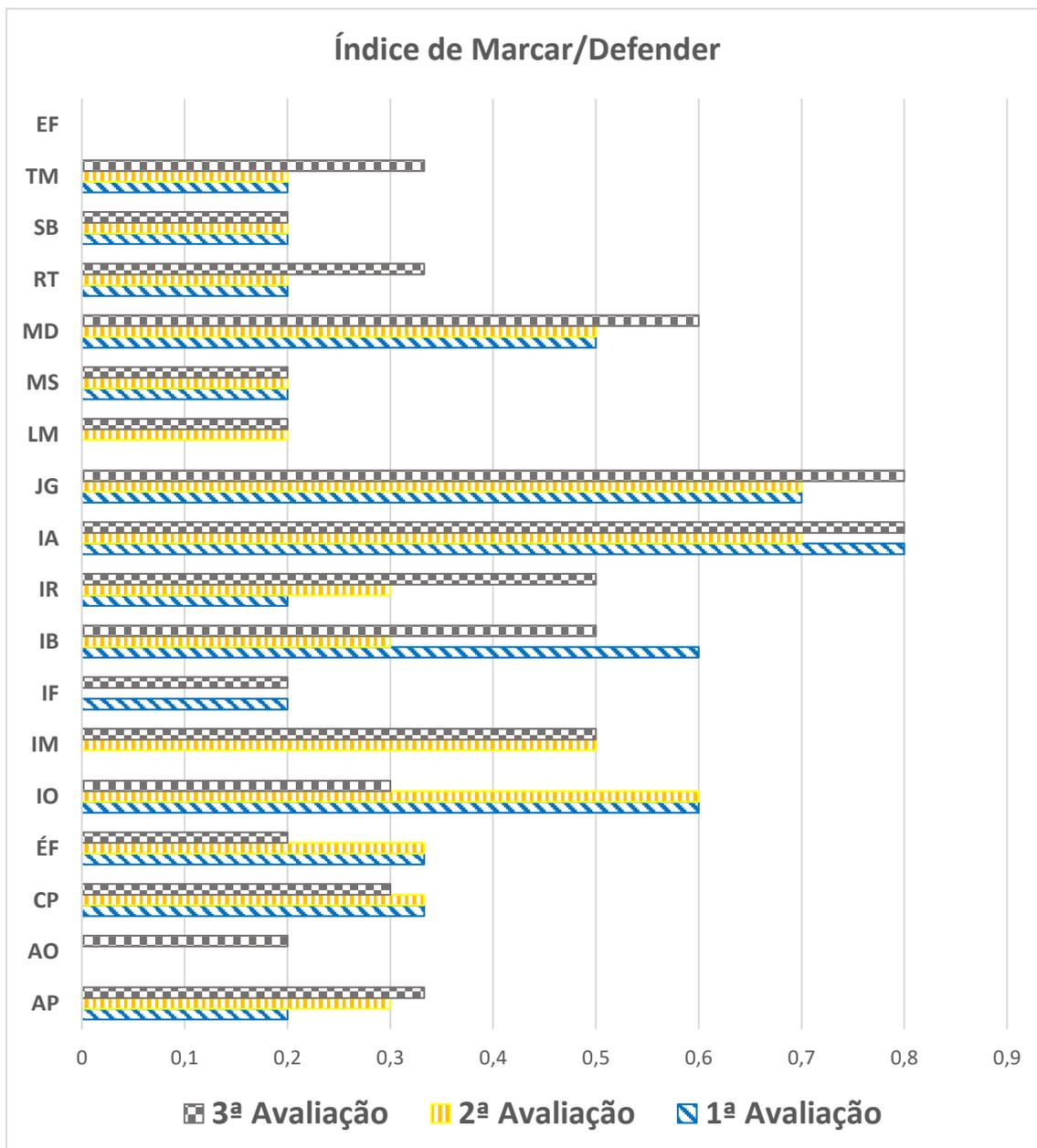


Gráfico 10 - Índice de Marcar/Defender nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações.

Os dados presentes no gráfico 10 indicam uma aparente evolução individual dos alunos ao longo das 3 avaliações realizadas.

O gráfico 11 apresenta a evolução da média dos índices Marcar/Defender. É possível verificar que, entre a 1ª e 2ª avaliações (pré-teste e pós-teste), existiu uma aparente diminuição das respectivas médias, com aparente posterior recuperação entre a 2ª e 3ª avaliações.

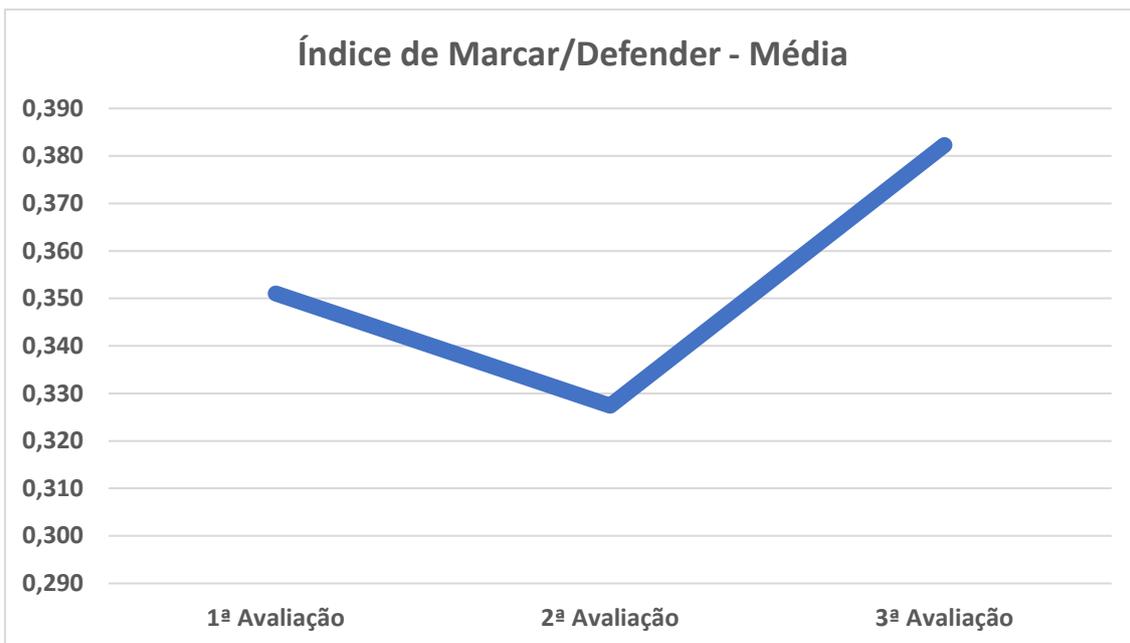


Gráfico 11 - Média do Índice de Marcar/Defender

O gráfico 12 apresenta a evolução do desvio padrão dos Índices Marcar/Defender. Da sua análise resulta que, entre as 1ª, 2ª e 3ª avaliações, a turma, ao nível de Marcar/Defender, tornou-se mais homogênea.

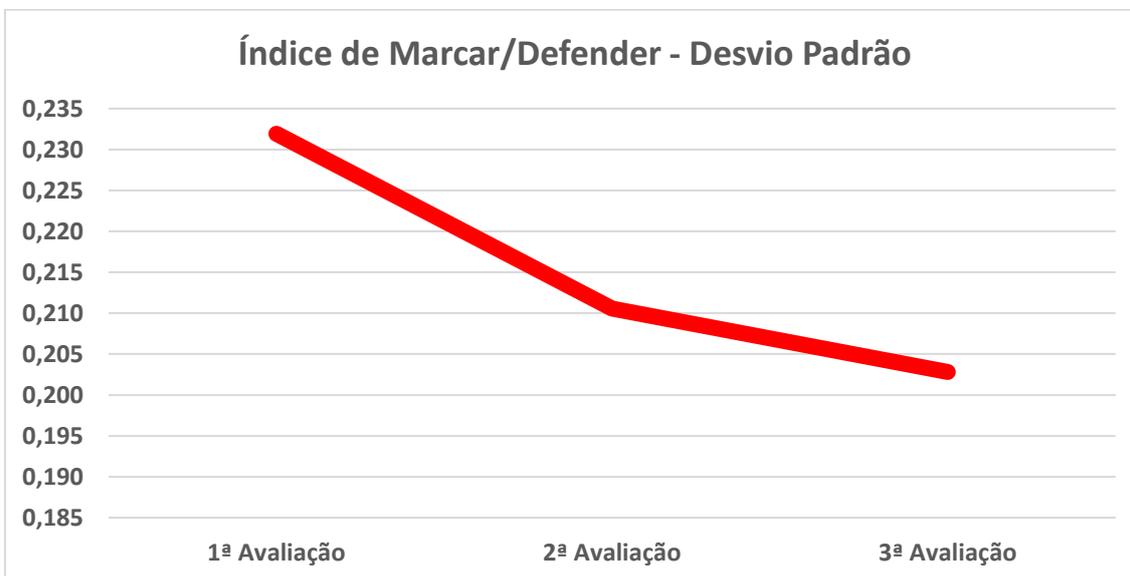


Gráfico 12- Desvio Padrão do Índice de Marcar/Defender

No quadro 15, podemos observar a análise de variância (ANOVA), para o Índice de Marcar/Defender, e concluir que não existem diferenças com significado estatístico.

Quadro 15 - Teste de medidas repetidas do Índice de Marcar/Defender – análise da variância (ANOVA)

ANOVA MD			
<i>Fonte de variação</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,2793	0,7576	3,1996

No quadro 16, podemos observar a análise HSD de Tukey, para o Índice de Marcar/Defender, e concluir não existir significado estatístico, na comparação por pares.

Quadro 16 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice de Marcar/Defender

Marcar/Defender	1ª avaliação	2ª avaliação	Teste Retenção
1ª avaliação		0,9481	0,9115
2ª avaliação	0,4398		0,738
Teste Retenção	0,5806	1,054	

4.5.8.5. Performance Global do Jogo

No gráfico 13, podemos observar os dados resultantes do cálculo da Performance Global do Jogo, calculado pela seguinte fórmula: (Índice de Tomada de Decisão + Índice de Execução das Habilidades + Índice de Ações de Apoio + Índice de Marcar/Defender) / Número total de Índices (quatro).

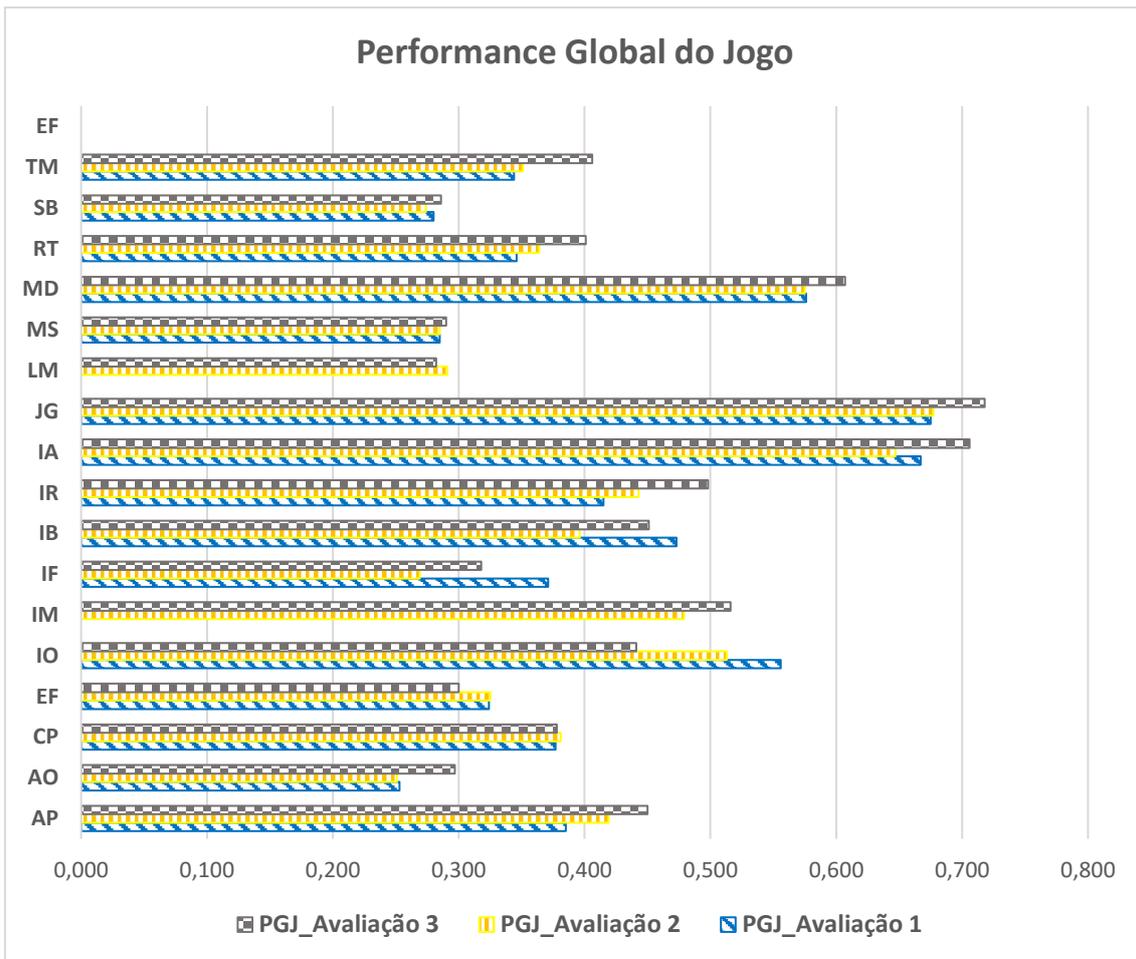


Gráfico 13- Performance Global do Jogo nas 1ª, 2ª e 3ª Avaliações

Os dados presentes no gráfico 13 indicam uma aparente evolução individual dos alunos ao longo das 3 avaliações realizadas.

O gráfico 14 apresenta a evolução da média da Performance Global do Jogo. É possível verificar que, entre a 1ª e 2ª avaliações (pré-teste e pós-teste), existiu uma aparente diminuição das respectivas médias e aparente posterior recuperação entre a 2ª e 3ª avaliações.

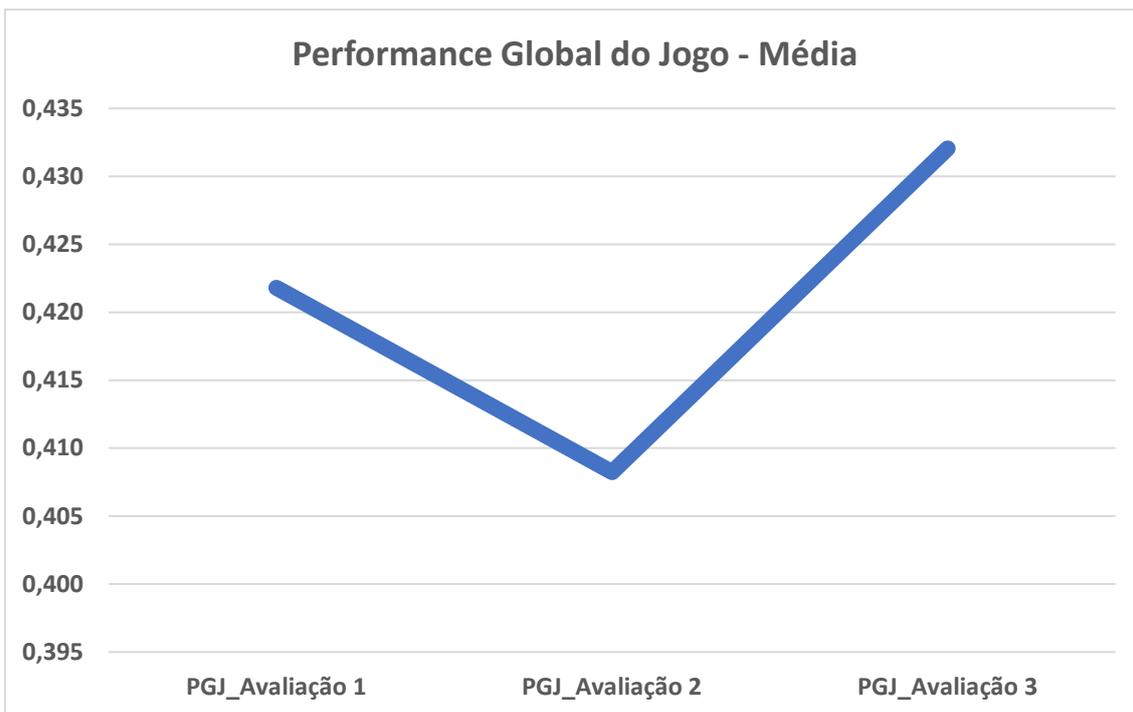


Gráfico 14 - Média da Performance Global do Jogo

O gráfico 15 apresenta a evolução do desvio padrão dos Índices da Performance Global do Jogo. Da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma tornou-se mais homogênea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação.

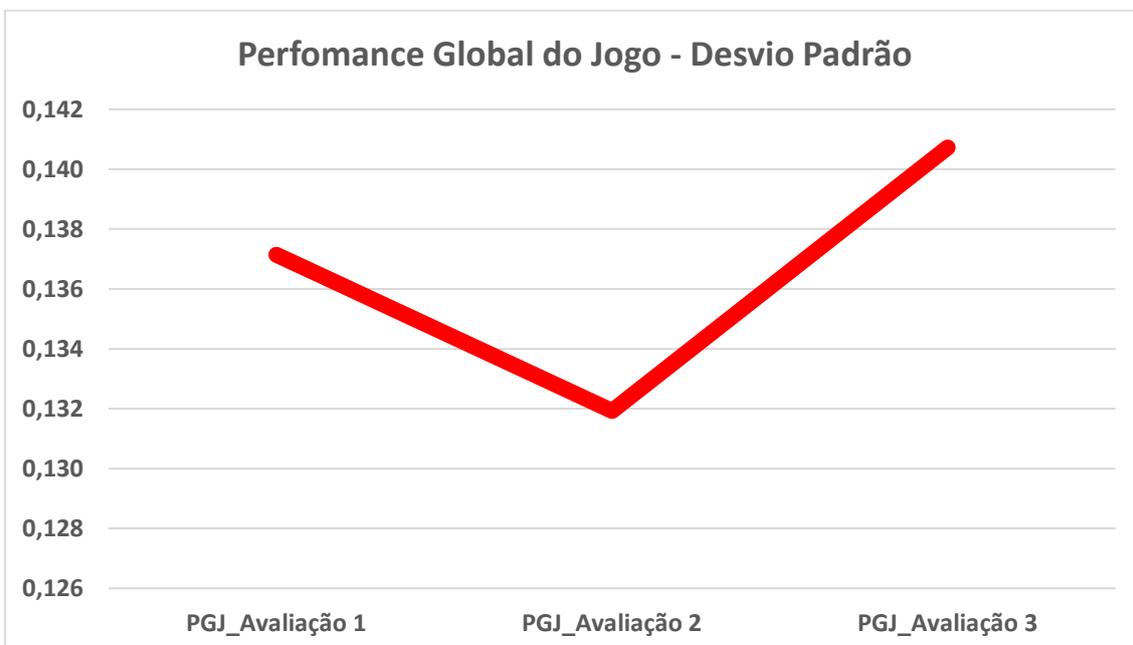


Gráfico 15 - Desvio Padrão da Performance Global do Jogo

No quadro 17, podemos observar a análise de variância (ANOVA) para a Performance Global do Jogo e concluir que não existem diferenças com significado estatístico.

Quadro 17 - Teste de medidas repetidas da Performance Global do Jogo – análise da variância (ANOVA)

ANOVA PGJ			
<i>Fonte de variação</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,1300	0,8784	3,1996

No quadro 18, podemos observar a análise HSD de Tukey, para o Índice de Performance Global do Jogo, e concluir não existir significado estatístico, na comparação por pares.

Quadro 18 - Teste post hoc HSD de Tukey do Índice da Performance Global do Jogo

Performance Global Jogo	1ª avaliação	2ª avaliação	Teste Retenção
1ª avaliação		0,9577	0,9755
2ª avaliação	0,3964		0,8676
Teste Retenção	0,2998	0,719	

4.5.9. Discussão

4.5.9.1. Índice de Tomada de Decisão

No gráfico 2, relativamente à Média dos Índices de Tomada de Decisão, a evolução desejável seria uma evolução positiva, das respetivas médias, entre a 1ª e a 2ª avaliações e, idealmente, uma estabilização (ou aumento) entre a 2ª e a 3ª avaliações (retenção da aprendizagem). Tal aparente evolução positiva, apenas se verificou entre a 2ª e a 3ª avaliações, pese embora, quando analisados os valores da média entre a 1ª e a 3ª avaliações, se identifique uma aparente evolução ligeiramente negativa.

Entre o pré-teste (1ª avaliação) e o teste de retenção da aprendizagem (3ª avaliação), existiu uma aparente deterioração das médias dos índices da Tomada de Decisão.

No escrutínio da aparente evolução registada, identifiquei as seguintes causas:

A) A minha inexperiência na aplicação do MED e a inexperiência dos alunos para, com levado grau de autonomia, exercitarem as Tomadas de Decisão. De facto, este parâmetro apela à capacidade cognitiva dos alunos, pelo que o nível de autonomia proporcionado pelo MED pode ter dificultado a aprendizagem das competências, dado que o modelo foi aplicado num curto período de tempo. Tal pode ser justificado pelo facto de o processo cognitivo ser ativo e condicionar a forma de entender a aprendizagem. Como afirmam Gaspar et. al (2008, p.4), “para se aprender, é preciso o envolvimento em tarefas adequadas”. Também Arends (2008, p.347) refere que “a experiência traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes”;

B) O nível de exigência do jogo, que ao ter-se tornado mais rápido, obrigou a um maior número e rapidez nas tomadas de decisão;

C) A avaliação do parâmetro Tomada de Decisão ter tido uma elevada carga subjetiva, o que, no caso de um professor inexperiente, poderá ter influenciado o registo das ações (in)apropriadas, isto porque uma avaliação qualitativa é subjetiva e requer a presença de um observador experiente (Vickers, 1990).

Registo ainda que, em complemento ao escrutínio atrás explicitado, a justificação da aparente evolução negativa dos índices de Tomada de Decisão, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o Pós-teste (2ª avaliação), poderá ter estado relacionada com aquilo que habitualmente se designa por “excesso de confiança”, muito frequente na prática desportiva.

Relativamente ao gráfico 3, sobre o Desvio Padrão do Índice de Tomada de Decisão, caso a evolução da média fosse consistentemente positiva (o que não se verificou), o desvio padrão deveria apresentar uma curva descendente. Tal significaria que, para além de uma aparente retenção da aprendizagem, as tomadas de decisão da turma teriam sido, por sua vez, mais homogéneas.

Com a realização do teste de medidas repetidas (ANOVA) do Índice de Tomada de Decisão (Quadro 9), posso concluir que os resultados **não** são estatisticamente significativos. Tal é confirmado por um valor de F inferior ao Fcrítico e um valor P superior a 0,05.

Com a realização do teste post hoc HSD de Tukey (Quadro 10), posso concluir que, também na comparação por pares, os resultados não têm significado estatístico.

Deste modo, considerando os resultados dos testes ANOVA e post hoc Tukey, apesar de uma, aparente, regressão no desempenho dos alunos, entre a 1ª e a 2ª avaliações, no que se refere ao indicador Tomada de Decisão, **não** posso afirmar, categoricamente, ter existido regressão na aprendizagem. No entanto, posso afirmar, categoricamente, **não** ter existido aprendizagem.

Pelo facto de as diferenças, entre a 2ª e a 3ª avaliações (pós-teste e teste de retenção), não terem significado estatístico, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem no conteúdo Tomada de Decisão.

4.5.9.2. Índice de Execução de Habilidades

No gráfico 5, relativamente à Média dos Índices de Execução de Habilidades, a evolução desejável seria uma evolução positiva, das médias, entre a 1ª e a 2ª avaliações e, idealmente, uma estabilização (ou aumento) entre a 2ª e a 3ª avaliações (retenção da aprendizagem). Tal aparente evolução positiva, apenas se verificou entre a 2ª e a 3ª avaliações, pese embora, quando analisados os valores da média entre a 1ª e a 3ª avaliações, se identifique uma, aparente, evolução positiva.

Entre o pré-teste (1ª avaliação) e o teste de retenção da aprendizagem (3ª avaliação), existiu um aparente aumento das médias dos índices de Execução de Habilidades.

No escrutínio da aparente evolução registada, identifico as seguintes causas:

A) A assimilação da execução das habilidades, como um parâmetro influenciado pela destreza motora, ter melhorado consoante a quantidade de repetições efetuadas durante a aplicação do MED, mesmo em situações de elevado nível de autonomia;

B) Com a aplicação do MED, os alunos terem aumentado o seu nível de responsabilização, abdicando da execução das habilidades em proveito próprio, e concentrando-as em benefício da equipa. Com efeito, neste modelo, uma prática desportiva culta significa que o jovem conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, em qualquer um dos papéis assumidos (Mesquita, 2012).

Relativamente ao gráfico 6, sobre o Desvio Padrão do Índice de Execução de Habilidades, da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível da Execução de Habilidades, tornou-se residualmente mais homogênea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação, constatação visível, também, entre a 1ª e a 3ª avaliação.

Idealmente, o gráfico do desvio padrão, dado que a evolução da média foi positiva (1ª e 3ª avaliações), deveria apresentar uma curva descendente, o que não se verificou.

O aumento da heterogeneidade, entre a 1ª e a 3ª avaliações, poderá estar relacionado com a própria heterogeneidade da destreza motora dos alunos, a qual se acentua à medida que aumenta o nível de exigência e a rapidez do jogo.

Com a realização do teste de medidas repetidas (ANOVA) do Índice de Execução de Habilidades (Quadro 11), posso concluir que os resultados **não** são estatisticamente significativos. Tal é confirmado por um valor de F inferior ao F crítico e um valor P superior a 0,05.

Com a realização do teste post hoc HSD de Tukey (Quadro 12), posso concluir que, também na comparação por pares, os resultados não têm significado estatístico.

Deste modo, considerando os resultados dos testes ANOVA e post hoc Tukey, apesar de uma aparente regressão no desempenho dos alunos, entre a 1ª e a 2ª avaliações, no que se refere ao indicador de Execução de Habilidades, **não** posso afirmar, categoricamente, ter existido regressão na aprendizagem. No entanto, posso afirmar, categoricamente, **não** ter existido aprendizagem.

Pelo facto de as diferenças, entre a 2ª e a 3ª avaliações (pós-teste e teste de retenção), não terem significado estatístico, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem no conteúdo Execução de Habilidades.

4.5.9.3. Índice de Ações de Apoio

No gráfico 8, relativamente à Média dos Índices de Ações de Apoio, a evolução desejável seria uma evolução positiva, das respetivas médias, entre a 1ª e a 2ª avaliações e, idealmente, uma estabilização (ou aumento) entre a 2ª e a 3ª avaliações (retenção da aprendizagem). Tal aparente evolução positiva, registou-se entre a 1ª e a 3ª avaliações e entre a 2ª e a 3ª avaliações, pese embora, entre a 1ª e a 2ª avaliações, se tenha verificado uma aparente evolução negativa.

Entre o pré-teste (1ª avaliação) e o teste de retenção da aprendizagem (3ª avaliação), existiu um aparente aumento das médias dos Índices das Ações de Apoio.

No escrutínio da aparente evolução registada (1ª e 3ª avaliações), identifiquei as seguintes causas:

A) A assimilação, por parte dos alunos, dos movimentos adequados das ações de apoio, que tinham sido treinados em exercícios fora do contexto de jogo (desconstrução das fases ofensivas do jogo);

B) A perceção, por parte dos alunos, da necessidade das ações de apoio para a concretização do processo ofensivo do jogo. Ou seja, a aplicação do MED poderá ter-lhes incrementado o discernimento para corrigirem as suas ações de apoio. Tal como refere Arends (2008, p. 347), “a experiência traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes”.

Registo ainda que, em complemento ao escrutínio atrás explicitado, a justificação da aparente evolução negativa dos índices das Ações de Apoio, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o pós-teste (2ª avaliação), poderá estar relacionada com o nível de exigência do jogo, que, ao ter-se tornado mais rápido, obrigou a um maior número e rapidez nas ações de apoio, situação para a qual os alunos não se mostraram consistentemente preparados.

No entanto, alerta para o facto de a observação e registo das Ações de Apoio poderem conter elevado grau de subjetividade. De facto, Memmert e Harvey (2008) refere que em certas dimensões do GPAI, torna-se muito difícil perceber quando é que uma ação é apropriada ou inapropriada, especialmente quando são observados comportamentos em que não há contacto com a bola.

O mesmo autor menciona que o avaliador deve passar por uma fase de treino intensiva antes da observação oficial, possibilitando-o de identificar uma ação apropriada e inapropriada de forma eficiente e sugere a possibilidade de existirem vários observadores, de modo a concretizar uma estratégia melhor e mais justa (Memmert & Harvey, 2008).

Poderá ainda ter estado na origem da aparente evolução negativa entre o pré-teste (1ª avaliação) e o pós-teste (2ª avaliação), o facto de se tratar de uma ação que faz apelo à capacidade cognitiva (perceber o jogo e executar o movimento adequado à situação em causa) e os alunos, pela sua idade, ainda não possuírem a maturidade suficiente para, com elevado grau de autonomia, executarem consistentemente as ações de apoio adequadas. Como referido na discussão sobre o índice Tomadas de Decisão, tal pode ser justificado pelo facto de o processo cognitivo ser ativo e condicionar a forma de entender a aprendizagem (Gaspar et al, 2008). Como afirma Gaspar et. al (2008, p.4), “para se aprender, é preciso o envolvimento em tarefas adequadas”;

Relativamente ao gráfico 9, sobre o Desvio Padrão do Índice de Ações de Apoio, da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível das Ações de Apoio, tornou-se mais homogénea, sendo que perdeu alguma homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação. Entre a 1ª e a 3ª avaliações, a turma tornou-se mais homogénea. O aumento da homogeneidade, entre a 1ª e a 3ª avaliações, poderá ter estado relacionado com o treino fora do contexto de jogo (desconstrução do jogo), durante a aplicação do MED, permitindo a assimilação coletiva pela turma dos momentos e movimentos adequados nas Ações de Apoio.

A aplicação do MED evidencia o seu potencial para o desenvolvimento pessoal e moral dos alunos (Mesquita & Graça, 2011). No mesmo sentido, Arends (2008) sugere que os objetivos do MED são a realização escolar, a tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais. Considera-o mesmo um “modelo de aprendizagem cooperativa”. Deste modo, o aumento da homogeneidade do Índice de Ações de Apoio, poderá estar relacionado com a vontade coletiva (cooperativa) de ultrapassar obstáculos, originados pelo aumento da competitividade, incrementando, assim, os níveis de solidariedade, entre os alunos de cada equipa, tornando-os mais proativos nas ações de apoio.

Com a realização do teste de medidas repetidas (ANOVA) do Índice de Ações de Apoio (Quadro 13), posso concluir que os resultados **não** são estatisticamente significativos. Tal é confirmado por um valor de F inferior ao Fcrítico e um valor P superior a 0,05.

Com a realização do teste post hoc HSD de Tukey (Quadro 14), posso concluir que, também na comparação por pares, os resultados não têm significado estatístico.

Deste modo, considerando os resultados dos testes ANOVA e post hoc Tukey, apesar de uma aparente regressão no desempenho dos alunos, entre a 1ª e a 2ª avaliações, no que se refere ao indicador de Ações de Apoio, **não** posso afirmar, categoricamente, ter existido regressão na aprendizagem. No entanto, posso afirmar, categoricamente, **não** ter existido aprendizagem.

Pelo facto de as diferenças, entre a 2ª e a 3ª avaliações (pós-teste e teste de retenção), não terem significado estatístico, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem no conteúdo Ações de Apoio.

4.5.9.4. Índice de Marcar/Defender

No gráfico 11, relativamente à Média do Índice Marcar/Defender, a evolução desejável seria uma evolução positiva, das respetivas médias, entre a 1ª e a 2ª avaliações e, idealmente, uma estabilização (ou aumento) entre a 2ª e a 3ª avaliações (retenção da aprendizagem). Tal aparente evolução positiva, registou-se entre a 1ª e a 3ª avaliações e entre a 2ª e a 3ª avaliações, pese embora, quando analisados os valores da média entre a 1ª e a 2ª avaliações, se identifique uma aparente evolução negativa.

Objetivamente, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o teste de retenção da aprendizagem (3ª avaliação), existiu um aparente aumento das médias dos índices Marcar/Defender.

No escrutínio da aparente evolução registada (1ª e 3ª avaliações), identifico as seguintes causas:

A) A assimilação, por parte dos alunos, da necessidade das ações Marcar/Defender para a concretização do processo defensivo do jogo. Neste caso, a aplicação do MED ter-lhes-á proporcionado a aprendizagem que lhes permitiram executar estas ações. De facto, aprende-se melhor quando se está

intimamente envolvido nessa aprendizagem (Johnson & Johnson, 2006). Os autores referem ainda que o conhecimento deve ser descoberto pelo próprio para ter significado e consequências no seu comportamento;

B) A assimilação, por parte dos alunos, dos movimentos adequados de Marcar/Defender, que tinham sido treinados, durante a aplicação do MED, em exercícios fora do contexto de jogo (desconstrução das fases defensivas do jogo). Como referido por Arends (2008, p.347), a “experiência traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes”;

C) O aumento da competitividade e o incremento da perceção de que o processo defensivo permite, em muitas circunstâncias, a recuperação da bola, para o início do processo ofensivo (situação de jogo preferida pelos alunos).

Registo ainda que, em complemento ao escrutínio atrás explicitado, a justificação da evolução negativa dos índices Marcar/Defender, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o pós-teste (2ª avaliação), poderá estar relacionada com o nível de exigência do jogo, que ao ter-se tornado mais rápido obrigou a um maior número e rapidez nas ações Marcar/Defender, situação para a qual os alunos não se mostraram, na altura, consistentemente preparados.

Relativamente ao gráfico 12, sobre o Desvio Padrão do Índice Marcar/Defender, da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma, ao nível das ações defensivas, tornou-se mais homogénea, sendo que esta homogeneidade também se verificou da 2ª para a 3ª avaliação. Assim sendo, da 1ª para a 3ª avaliação, no que toca à homogeneidade, verificou-se a evolução pretendia.

O aumento da homogeneidade, entre a 1ª e a 3ª avaliações, poderá ter estado relacionado com o treino fora do contexto de jogo realizado aquando da aplicação do MED. Tal como referido no escrutínio do gráfico da Média, o aumento da competitividade e o aumento da perceção coletiva (cooperativa) de que o processo defensivo permite, em muitas circunstâncias, a recuperação da bola, para o início do processo ofensivo (situação de jogo preferida pelos alunos), poderá ter estado na origem da maior homogeneidade do indicador Marcar/Defender.

Com a realização do teste de medidas repetidas (ANOVA) do Índice Marcar/Defender (Quadro 15), posso concluir que os resultados **não** são

estatisticamente significativos. Tal é confirmado por um valor de F inferior ao Fcrítico e um valor P superior a 0,05.

Com a realização do teste post hoc HSD de Tukey (Quadro 16), posso concluir que, também na comparação por pares, os resultados não têm significado estatístico.

Deste modo, considerando os resultados dos testes ANOVA e post hoc Tukey, apesar de uma aparente regressão no desempenho dos alunos, entre a 1ª e a 2ª avaliações, no que se refere ao indicador de Marcar/Defender, **não** posso afirmar, categoricamente, ter existido regressão na aprendizagem. No entanto, posso afirmar, categoricamente, **não** ter existido aprendizagem.

Pelo facto de as diferenças, entre a 2ª e a 3ª avaliações (pós-teste e teste de retenção), não terem significado estatístico, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem no conteúdo Marcar/Defender.

4.5.9.5. Performance Global do Jogo

Os resultados apresentados no gráfico 14, relativamente à Média da Performance Global do Jogo, estão alinhados com os resultados obtidos nos índices anteriormente analisados.

A evolução desejável seria uma evolução positiva, das respetivas médias, entre a 1ª e a 2ª avaliações e, idealmente, uma estabilização (ou aumento) entre a 2ª e a 3ª avaliações (retenção da aprendizagem). Tal aparente evolução positiva, apenas se verificou entre a 2ª e a 3ª avaliações, pese embora, quando analisados os valores da média entre a 1ª e a 3ª avaliações, se identifique uma aparente evolução positiva.

Objetivamente, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o teste de retenção da aprendizagem (3ª avaliação), existiu um aparente aumento das médias da Performance Global do Jogo.

No escrutínio da aparente evolução (negativa) registada entre a 1ª e a 2ª avaliações, identifico as seguintes causas:

A) Por um lado, a minha inexperiência na aplicação do MED e, por outro, a inexperiência dos alunos para, de modo apropriado, colocarem em prática as ações do jogo (analisadas) com elevado grau de autonomia. Também o facto de, sem experiência prévia, e com a sua aplicação num curto período de tempo, o

MED poder dificultar a aprendizagem das competências. De facto, como afirma Gaspar et al. (2008, p.4), “para se aprender, é preciso o envolvimento em tarefas adequadas”;

B) O nível de exigência do jogo, que ao ter-se tornado mais rápido, obrigou a um maior número e rapidez nas tomadas de decisão, situação para a qual os alunos não se mostraram, na altura, consistentemente preparados;

C) O aumento do nível de exigência do jogo, ter exigido um maior apelo à capacidade cognitiva dos alunos que, pela sua idade e por não terem a maturidade suficiente, para executarem, de modo adequado, as ações do jogo com elevado grau de autonomia. Como refere Arends (2008, p.347), a “experiência traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes”.

Registo ainda que, em complemento ao escrutínio atrás explicitado, a justificação da aparente evolução negativa da Performance Global do Jogo, entre o pré-teste (1ª avaliação) e o Pós-teste (2ª avaliação), pode estar relacionada com aquilo que habitualmente se designa por “excesso de confiança”, muito frequente na prática desportiva.

No escrutínio da aparente evolução registada entre a 1ª e 3ª avaliações, identifico as seguintes causas:

A) As repetições efetuadas durante o processo de aplicação do MED terem permitido a assimilação, por parte dos alunos, dos movimentos adequados das ações do jogo, treinados, durante a aplicação deste modelo, em exercícios fora do contexto do jogo (desconstrução do jogo);

B) A perceção, por parte dos alunos, da necessidade de movimentos e ações coletivas (cooperativas) de jogo, permitindo-lhes a correção dos erros das ações coletivas cometidos na 2ª avaliação. Com efeito, aprende-se melhor quando se está intimamente envolvido nessa aprendizagem (Johnson & Johnson (2006). Os mesmos autores, acrescentam que o conhecimento deve ser descoberto pelo próprio para ter significado e consequências no seu comportamento;

C) A autorresponsabilização dos alunos, consequência das tarefas e do nível de autonomia que lhes foi concedido, ter originado maior entusiasmo, espírito de compromisso e domínio dos conteúdos. Tal é validado por Pereira et al. (2013) quando, sobre a aplicação do MED, refere que, atendendo ao facto de

os alunos realizarem tarefas de organização e serem responsabilizados por algumas funções, sentirem-se no dever de dominar os conteúdos.

Relativamente ao gráfico 15, sobre o desvio padrão da Performance Global do Jogo, da sua análise resulta que, entre a 1ª e a 2ª avaliações, a turma tornou-se mais homogénea, sendo que perdeu homogeneidade da 2ª para a 3ª avaliação, situação também verificada, entre a 1ª e a 3ª avaliação.

Idealmente, o gráfico do desvio padrão, dado que a evolução da média foi aparentemente positiva (1ª e 3ª avaliações), deveria apresentar uma curva consistentemente descendente, o que não se verificou.

O aumento da heterogeneidade, entre a 1ª e a 3ª avaliações, poderá estar relacionado com a assimilação heterogénea dos conteúdos da UD basquetebol, num contexto de maior autonomia, proporcionado pelo MED, no qual o professor, tendencialmente, deve assumir a sua condição de facilitador atento, parcimonioso nas suas intervenções e eficaz nos feedbacks emitidos.

Com a realização do teste de medidas repetidas (ANOVA) da Performance Global do Jogo (Quadro 17), posso concluir que os resultados **não** são estatisticamente significativos. Tal é confirmado por um valor de F inferior ao $F_{crítico}$ e um valor P superior a 0,05.

Com a realização do teste post hoc HSD de Tukey (Quadro 18), posso concluir que, também na comparação por pares, os resultados não têm significado estatístico.

Deste modo, considerando os resultados dos testes ANOVA e post hoc Tukey, apesar de uma aparente regressão no desempenho dos alunos, entre a 1ª e a 2ª avaliações, no que se refere à Performance Global do Jogo, **não** posso afirmar, categoricamente, ter existido regressão da aprendizagem. No entanto, posso afirmar, categoricamente, **não** ter existido aprendizagem.

Pelo facto de as diferenças, entre a 2ª e a 3ª avaliações (pós-teste e teste de retenção), não terem significado estatístico, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem na Performance Global do Jogo.

4.5.10. Conclusões

Pese embora a aparente evolução negativa dos índices, durante a aplicação do MED (1ª e 2ª avaliações), quando analiso, com o auxílio das ferramentas estatísticas (ANOVA e teste post hoc HSD de Tukey), a aparente evolução da 2ª para a 3ª avaliações, à qual acrescento o escrutínio que realizei durante o EP nas fases de conceção, planeamento e realização, posso afirmar que existiu retenção da aprendizagem por parte dos alunos.

Essa conclusão pode ser suportada pela própria aparente evolução dos Índices nas 3 Avaliações.

Se, por um lado, durante a aplicação do MED existiu uma aparente regressão das competências (desempenho) dos alunos (1ª e 2ª avaliações), o que me poderia levar a concluir que a aplicação do MED, enquanto modelo facilitador das aprendizagens, não funcionou adequadamente, por outro lado, tal conclusão só teria validade se entendêssemos as aprendizagens, apenas como melhoria do desempenho individual, no caso na modalidade de Basquetebol. Mas o MED é (muito) mais do que isto!

O MED, para além de poder incrementar o desempenho individual do aluno, assume-se como um modelo de aprendizagem cooperativa (Arends, 2008), para formar desportistas competentes ao nível motor (que entendem e aplicam estratégias e táticas durante a participação com sucesso num jogo), literatos (que entendem os valores e tradições do desporto, bem como os seus rituais e regras distinguindo entre boas e más práticas desportivas) e entusiastas (aqueles que participam de forma a valorizar, preservar e proteger a cultura desportiva).

A aparente evolução positiva, de 3 dos 4 Índices dos parâmetros avaliados e do Índice da Performance Global do Jogo, entre a 2ª e a 3ª avaliações, poderá estar relacionada com o potencial do MED para dotar os alunos de capacidade de autonomia, de conhecimento (literatos), de capacidade crítica, de espírito de equipa e de entusiasmo, fatores que potenciam a autoavaliação (autoescrutínio), para a identificação do seu potencial de melhoria (individual ou coletivo) e para a adoção, mesmo que de modo implícito, das suas próprias ações de melhoria.

Sobre o Estudo de análise dos efeitos e da eficácia da aplicação do MED na retenção da aprendizagem no ensino da modalidade de Basquetebol, pelo

facto de as diferenças dos Índices analisados e da Performance Global do Jogo, entre as 2ª e 3ª avaliações, não terem significado estatístico, permitem-me concluir que existiu retenção da aprendizagem na UD de Basquetebol.

Mesmo com uma aparente regressão nos índices analisados, entre a 1ª e 2ª avaliações, cujas diferenças não têm significado estatístico, é gratificante constatar que, tanto os alunos como eu, na condição de Professor Estagiário, passamos por um processo de experimentação, cuja aprendizagem foi “retida” por todos. Pelos alunos, quando recordarem, na comparação com outros modelos, que também podem ser capitães-de-equipa, gestores, árbitros, jogadores, oficiais de mesa ou mesmo repórteres desportivos. Por mim, enquanto professor, que viu alunos felizes por terem sido capazes de executar tarefas e ultrapassar obstáculos, que normalmente ficam à responsabilidade do professor.

O MED não é de fácil aplicação, e ainda menos, para professores com pouca experiência. Contudo, o grau de autonomia proporcionado aos alunos pelo MED, se numa primeira fase (e primeiro contato) pode parecer resultar numa experiência “caótica”, com o decurso da sua aplicação, num contexto de maior autonomia, os alunos adquirem hábitos de autorresponsabilização, incrementam a sua capacidade de liderança, motivam-se para ultrapassar obstáculos e solidarizam-se para encontrar soluções.

Na minha opinião, pela experiência da aplicação do MED, sinto-me confortável para afirmar que o Modelo pode trazer grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a sua otimização é mais facilmente concretizável nas suas diferentes variáveis, e sobretudo no que se refere à melhoria do desempenho e retenção da aprendizagem, se os alunos tiverem tido contato prévio com o MED, iniciando a assimilação da sua metodologia em momentos anteriores (precoces) do seu percurso escolar.

No caso em apreço, objeto desta conclusão, a aplicação do MED na turma do 9º ano, quando os alunos, provavelmente, nunca o vivenciaram, revelou-se, para mim, uma experiência tão arrojada, quanto desafiante. Para retratar fielmente, e com rigor, as situações mais exigentes da aplicação do MED, em alguns momentos, no meu autoescritínio, fui tentado a questionar a eficácia do Modelo.

Mas, como sei que “depois da tempestade vem a bonança” e “são as dificuldades que aguçam o engenho”, por diversas vezes fiz apelo à minha experiência de aplicação do MED, na modalidade de atletismo que, em boa hora, também decidi realizar.

De facto, confirmei que a monitorização da aplicação do MED, a medição dos (in)sucessos, a experiência e competências entretanto adquiridas (também na modalidade de atletismo), e a identificação das ações de melhoria que introduzi na fase de conceção e planeamento, permitiram que, no último terço da aplicação do Modelo, a realização prática atingisse, se não todos, pelo menos uma boa parte dos objetivos.

Sem percorrer o processo de melhoria contínua, facilmente a aplicação do MED poderia ter bloqueado no aparente “caos”, não só consequência da minha inexperiência enquanto professor, mas principalmente, se os alunos, coletivamente, percecionassem que as ferramentas do Modelo não proporcionavam melhoria do seu desempenho.

Registo, ainda, que a pouca quantidade de aulas, na modalidade (basquetebol), não permitiu explorar todas as potencialidades do MED, situação que me foi referida pelos alunos.

De facto, quando os alunos estavam a “desfrutar” do MED, terminologia apenas possível de utilizar, a partir do momento em que o Modelo começou a ser assimilado, a UD de Basquetebol foi concluída.

Só pelo facto de os alunos poderem exercer diferentes papéis ao longo da UD, terá revelado, em alguns casos, competências que eles próprios desconheciam e que poderão explorá-las e melhorá-las, ao longo do seu percurso escolar, e mesmo na sua vida fora da escola.

Tão importante como os indicadores que medem a retenção da aprendizagem, o feedback positivo dos alunos funcionou como uma espécie de “carimbo de validação” da minha experiência de aplicação do MED e incentivo para continuar a percorrer, também com este modelo, o caminho da “melhoria contínua”

4.5.11. Referências Bibliográficas

- Abe, M., Schambra, H., Wassermann, E. M., Luckenbaugh, D., Schweighofer, N., & Cohen, L. G. (2011). Reward Improves Long Term Retention Of A Motor Memory Through Induction Of Offline Memory Gains. *Current Biology*, 21(7), 557-562.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Doyon J, Penhune V, Ungerleider LG. Distinct contribution of the cortico-striatal and cortico-cerebellar systems to motor skill learning. *Neuropsychologia*. 2003;41(3):252-62. Review.
- Gaspar et al. (2008). *Modelos de Ensino e Aprendizagem (Cognitivo, Comportamental e Interpessoal)*. Lisboa: II Congresso Internacional TIC e Educação 205 Universidade Aberta. (trabalho não publicado) disponível na plataforma da unidade curricular.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e Conceções de Ensino dos Jogos Desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graham, G. (1991). Result of Motor Skill Testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(353-374.).
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379
- Perreira
- Hastie, P. A., Calderon, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The Development of Skill and Knowledge During a Sport Education Season of Track and Field Athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336-344.
- Hastie, P. A., Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 15-30). Porto Alegre: Penso.
- Johnson, D. W.; Johnson, F. P. (2006). *Joining together: Group theory and group skills* (9th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kalkhoran, F. J., & Shariati, A. (2012). The Effects of Contextual Interference on Learning Volleyball Motor Skills. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 550-556.
- Karni, A., Meyer, G., Rey-Hipolito, C., Jezzard, P., Adams, M. M., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1998). The acquisition of skilled motor performance: Fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 95(3), 861-868.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 220-240.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*: FMH Edições.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Pereira J, Hastie P, Araújo R, Farias C, Rolim R, Mesquita I (2015). *A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach*. J Sports Sci Med. 2015 Mar 1;14(1):118-27. eCollection 2015 Mar.
- Piaget, J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives - Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rendell, P., Philipps, L., Henry, J., Brumby-Rendell, T., Garcia, X., Altgassen, M., & Kliegel, M. (2011). *Prospective memory, emotional valence and ageing*. *Cognition and Emotion*, 25(5), 916-925

- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.): Mosby.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes Positivos de Aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto*.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education*. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy*. (pp. 79-85). Champaign IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed.): Human Kinetics.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

4.6. Professor a tempo inteiro

Durante a semana (14 a 18 de maio) decorreu, dentro do previsto no estágio profissional, a semana do professor a tempo inteiro. Apesar de não ter sido possível organizar um horário de 22 horas, pelo facto de não existirem turmas suficientes do ensino regular para dividir pelos três estagiários, passámos a ter uma maior carga horária do que aquela a que estávamos habituados. Foi uma experiência enriquecedora.

A semana iniciou-se com o 7º ano (segunda-feira, 10:15/11:45, na sala de judo). Apesar de decorrer na sala de judo, a unidade didática abordada foi a ginástica acrobática. Esta turma era composta por 17 alunos, contudo, face à ausência de 3 alunos, a aula foi lecionada apenas a 14 alunos. Previamente, reuni-me com a professora da turma, no sentido de conceber e planear a aula. Durante esta reunião, a professora da turma explicou-me a abordagem que normalmente faz nesta UD.

Apesar de ter planeado a aula, utilizando os meus conhecimentos teóricos e as ferramentas do processo de ensino-aprendizagem que tinha adquirido até à data, no EP, a conversa prévia com a professora da turma ajudou-me a melhorar a metodologia de organização da aula, conhecimentos que assimilei e que me serão úteis no meu futuro enquanto docente.

Da pouca experiência que possuo, tenho a clara perceção que os alunos mais novos estão mais predispostos a aumentar as suas competências e, como tal, mais recetivos ao trabalho prático em contexto de sala de aula.

Aproveitando este aspeto, ao que se juntou o facto de dispor de conhecimentos teóricos e práticos na modalidade, a aula foi muito interessante e dinâmica. Não só pela minha avaliação, mas, sobretudo, pelo feedback que os alunos me deram, considero que foi, não só um excelente momento de aprendizagem para mim, enquanto EE, mas sobretudo um momento em que, percecionei, ter contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda aula desta turma decorreu no polidesportivo ao ar livre (quarta-feira, 12:45/13:30) e a unidade didática foi o andebol. Infelizmente, nesta aula, só estiveram presentes oito alunos, os restantes oito foram impedidos de realizar a aula, uma vez que não tinham trazido o equipamento adequado. A professora pediu-me desculpa pelo sucedido, mas que, pelo facto de os alunos,

repetidamente, não trazerem o equipamento adequado, argumentou que tinha que adotar esta atitude, uma vez que os alunos já tinham sido avisados para a impossibilidade de realizarem as aulas, no caso de não estarem devidamente equipados.

O rigor para o cumprimento das regras e a aplicação de penalizações, devidamente explicadas, no momento certo, transmitem aos alunos a mensagem correta. Considero que a atitude da professora da turma foi a adequada, porquanto as frequentes exceções, podem, perigosamente, transformar-se “na regra”. Podem mesmo impossibilitar, no futuro, a definição de regras e critérios justos, cuja aplicação pode ser sempre questionada pelos alunos, tendo por base a complacência do docente perante acontecimentos anteriores.

O fato de ter apenas oito alunos, permitiu que cada um deles tivesse um maior tempo de exercitação, fator essencial para o processo de aprendizagem. A instrução mais personalizada contribuiu igualmente para a mais rápida identificação das ações de melhoria e transmissão de feedbacks na quantidade adequada, garantindo que a aula decorresse com boa dinâmica.

O 8º ano foi a turma que se seguiu. (terça-feira, 12:45/13:30, e quinta-feira, 8:30/10:00). Na aula de 45 minutos, a UD foi natação. Nesta turma de 17 alunos, 12 deles frequentavam, ou tinham frequentado, o ensino especializado de natação. Para estes alunos, o planeamento da aula foi adaptado ao seu nível de competências e conhecimentos. Como tal, reduzi a componente instrucional, tendo optado, após reunião com o professor da turma, que a aula funcionasse em contexto de treino. Neste sentido, indiquei os estilos e o número de piscinas, tendo dado aos alunos autonomia para a gestão do tempo e do esforço. Para os restantes 5 alunos, que tinham menores competências, o planeamento previu uma maior componente instrucional, na qual indiquei algumas das “palavras-chave” que utilizaria nos feedbacks. Com a adoção da pedagogia diferenciada, a aula foi bastante produtiva. Para os alunos que estavam a realizar a aula em ambiente de treino, os feedbacks foram esporádicos. Isso permitiu-me dedicar bastante mais atenção aos alunos com menores competências, rentabilizando o tempo de prática de cada um deles, durante o qual foi mais fácil corrigir os movimentos e melhorar a técnica.

Na aula de quinta-feira, o conteúdo da UD foi a ginástica – ginástica de solo. No planeamento desta aula, inclui também a ginástica de saltos. A ideia de

incluir o segundo conteúdo surgiu na reunião preparatória com o professor da turma e foi justificada pelos seguintes motivos: primeiro, pela gestão do espaço e maximização do tempo de exercitação de cada aluno; depois, porque a Direção Regional da Educação indicou que estes conteúdos seriam o objeto da Prova de Aferição, agendada para a semana seguinte. Deste modo, a aula foi planeada como se tratasse de um treino de preparação para a Prova de Aferição, o que depois de explicado aos alunos, garantiu, não só o bom empenho e dedicação destes, mas igualmente a elevada dinâmica da mesma.

Registo também o empenho e colaboração do professor da turma, cuja disponibilidade em muito contribuiu para o sucesso desta minha tarefa incluída no EP.

Com a turma do 11º ano, apenas realizei uma aula de 90 minutos (a segunda). Tal aconteceu, porque os alunos, na primeira aula, tinham sido convocados para um trabalho de resposta a um inquérito.

Na segunda aula agendada, o conteúdo da UD foi o basquetebol. Na aula, apresentaram-se apenas 8 alunos (2 faltaram), tratando-se, portanto, de uma turma pequena, consequência da redução de alunos que se tem vindo a verificar no ensino secundário regular.

Na reunião de preparação com o professor da turma, fui informado das dificuldades dos alunos nesta modalidade. Assim, no planeamento da aula incluiu os aspetos básicos do basquetebol, como: manipulação da bola, passe de peito, drible e lançamentos. O fato de serem poucos alunos representou uma vantagem, permitindo-lhes mais tempo de exercitação, e feedbacks instrucionais personalizados.

Para além das aulas lecionadas às turmas de outros professores, o agendamento da semana incluiu igualmente duas aulas (45 minutos e 90 minutos) da minha turma de EP (9ºano), uma aula de cidadania de 90 minutos e 90 minutos para trabalho de Direção de Turma.

Esta experiência, apesar de não ter sido totalmente a tempo inteiro, pelas razões atrás referidas, foi muito enriquecedora. Permitiu situar-me relativamente às competências e à experiência adquiridas, até então no EP.

O facto de ser obrigado a sair da minha zona de conforto, lecionando turmas que desconhecia, e trabalhar com alunos sobre os quais não tinha informação relevante sobre o comportamento, a competência e o empenho

individual, permitiu-me identificar a minha (in)capacidade para reagir a situações, não só diversificadas, mas sobretudo “diferentes”.

Através do autoescrutínio e da reflexão, bem como pelas indicações e sugestões dos professores das turmas e escrutínio do PC, foi possível identificar o meu potencial de melhoria e as respetivas ações de melhoria. A experiência foi igualmente enriquecedora, porquanto fui confrontado com dinâmicas diferentes, múltiplos conteúdos e carga horária exigente.

Das ações de melhoria a adotar, destaco: a necessidade de elaborar planos de aula genéricos, para que possam ser facilmente adaptados em função das variáveis com que somos confrontados, consequência da falta de conhecimento prévio da turma; a importância de tentar, sempre que possível, recolher a maior quantidade de informação sobre a turma. Esta recolha de informação é dificultada, quando se trata de aulas de substituição, por indisponibilidade súbita do professor da turma.

Por último, como “o ótimo é inimigo do bom”, mesmo considerando a falta de conhecimento prévio da turma, deve ser privilegiada a componente prática da aula, maximizando o tempo de exercitação, acompanhado de feedbacks instrucionais, em vez das introduções teóricas (briefings), que por mais bem elaboradas que estejam, podem ser totalmente ineficazes, sobretudo por desconhecermos qual o “código linguístico” que os alunos já dominam.

4.7. Avaliação

A avaliação assume-se como um momento determinante da ação educativa, na medida em que se inscreve na continuidade da ação pedagógica e contribui para um balanço dos pontos fortes e fracos do aluno numa perspetiva de interação reguladora, isto é, através de um diálogo e de ações reguladoras em redor de tarefas, no sentido da sua superação (Hadji, 1997).

A avaliação, quanto à sua natureza, é sobretudo um processo de comunicação entre quem ensina e quem aprende (Barlow 1992). Já Hadji (1997), refere-se à avaliação como um jogo de expectativas entre o que o professor espera de um aluno e o que o aluno produz, em função da forma como interpretou os pedidos do professor. O mesmo autor, defende que se devem olhar as práticas de avaliação de um ponto de vista dos seus valores e procurar perceber quais as que estão mais próximas de uma avaliação que constitua uma assistência às aprendizagens, em contraponto ao entendimento de que a avaliação é apenas uma ação de verificação e controlo das competências aprendidas (ou não), que tendencialmente origina a rotulagem dos alunos, num ranking daquilo que pode ser entendido como um check-list de conteúdos aprendidos.

É através da análise da avaliação que se determina o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e se catalogam os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos (Bento 2003). O mesmo autor também menciona que o processo de análise e avaliação não está apenas direcionado para os alunos, mas também para os professores, permitindo verificar a sua intervenção e a precisão dos seus planos.

A avaliação, deve, pois, constituir-se mais como a monitorização e escrutínio sobre os (in)sucessos do professor no processo de ensino-aprendizagem e não como uma hierarquização dos alunos ao nível das suas competências. É, por isso, que Bento (2003) coloca o foco no professor, quando defende que a planificação, a realização e a avaliação estabelecem uma estreita relação ente si, sendo que todas estas contribuem para o sucesso das funções do professor. O mesmo autor refere, mesmo, que a planificação e a realização

do ensino, a análise e a avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor.

A avaliação coloca, assim, o professor numa posição comum, de analisado e analisador, que Bento (2003) define como um “incómodo necessário” no processo de ensino-aprendizagem.

Tyler (1949), o “pai da avaliação”, já se referia à avaliação como a comparação constante entre os resultados dos alunos e os objetivos, previamente definidos, afirmando que este é o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam.

Então, para que a avaliação se constitua como um instrumento de monitorização e adequação do processo de ensino-aprendizagem, esta tem, obrigatoriamente, de incluir a análise e avaliação sistemática das aulas, e não se pode resumir aos momentos de avaliação diagnóstica e sumativa. Bento (2003), defende que, assim, é possível evitar que o confronto com todo o tipo de situações incomodativas seja frequente, para que a experiência frustrante seja uma exceção. O mesmo autor menciona que, sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado, não é possível a avaliação dos alunos.

Considero que este processo de reflexão é um fator crítico de sucesso. Bento (2003) refere, mesmo, que sem controlo permanente da qualidade do ensino, nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.

A qualidade do ensino tem que ser entendida como um processo e não como um rótulo ou um “chavão”, utilizados nos discursos para assinalar efemérides ou no dia das inaugurações. No processo, estão incluídos a monitorização, o escrutínio, a identificação do potencial de melhoria, a definição das ações de melhoria, a sua aplicação prática, reiniciando-se este círculo virtuoso no percurso para a melhoria contínua.

A função e objetivos da avaliação não são apenas a atribuição de uma classificação, mas são um poderoso instrumento de melhoria contínua do processo de aprendizagem e, como tal, um auxiliar precioso do professor no escrutínio da sua ação, desde o planeamento à realização prática.

Natriello (1987) distingue quatro funções distintas da avaliação: a certificação, que procura garantir que o aluno atingiu um determinado nível; a seleção, que assegura a identificação do nível dos alunos para a entrada e o

prosseguimento de estudos; a orientação, que auxilia no aconselhamento pessoal do aluno consoante as dificuldades encontradas e a motivação, que surge com a informação acerca do sucesso do aluno.

Pese embora Natriello (1987) direcione a “certificação”, a “seleção” e a “motivação”, como funções da avaliação com repercussão direta no aluno, responsabiliza o professor pela “orientação”. Tal poderá não ser suficiente para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos, devendo o professor, a montante, ter que (re)planear o processo de ensino-aprendizagem, com recurso à pedagogia diferenciada, para adequar os conteúdos, ao nível de conhecimentos e competências dos alunos.

Vickers (1990) refere-se a duas formas de avaliação: a quantitativa e a qualitativa. A avaliação quantitativa baseia-se no produto da execução da habilidade: dá resposta a questões como “quão alto”; “quão preciso” e “quão rápido”. A avaliação qualitativa procura verificar a qualidade da técnica ou tática do executor. Esta última distingue-se por ser uma abordagem bastante subjetiva e difícil de ser concretizada, mas, ao mesmo tempo, a mais utilizada e requerida pelos professores (Vickers, 1990).

Ainda que inconscientemente, estamos constantemente a avaliar e a ser avaliados, em função de valores, narrativas ou comportamentos. Trata-se de uma avaliação claramente subjetiva. Quando a avaliação é parte integrante da nossa função profissional, torna-se clara a dificuldade de a fazermos, libertos de toda a carga subjetiva. No entanto, se tomarmos consciência desta nossa limitação, conhecendo os fatores que a influenciam, conseguimos atenuar o seu impacto.

Sobre a subjetividade na avaliação, podemos considerar duas fontes principais que podem influenciar a avaliação: os fatores individuais e os fatores sociais. Nos fatores individuais, podem pesar, entre outros, o humor, a disponibilidade, o estado de fadiga do avaliador ou a chamada “primeira impressão”. Nos fatores sociais, podem ter influência, a comunicação verbal, a linguagem corporal, o vestuário, a cultura de um grupo social ou próprio contexto geográfico onde a avaliação acontece.

Sobre a frequência da avaliação, importa destacar o parâmetro da regularidade: avaliação contínua e avaliação pontual. Ambas, cumulativamente, apresentam uma função crucial em todo o processo de ensino-aprendizagem. A

avaliação pontual corresponde a uma avaliação isolada, podendo esta coincidir ou não com a avaliação final de uma UD. A avaliação contínua procura acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, função imprescindível ao questionamento permanente sobre o resultado do processo de ensino-aprendizagem. Tem um papel imprescindível, pois devemos questionar-nos permanentemente sobre o que realizamos. As avaliações pontuais frequentes, podem, complementarmente, constituir-se como instrumento de aferição (ou correção) da avaliação contínua, a qual pode conter demasiada carga subjetiva.

Durante este ano letivo, foram vários os momentos de avaliação pontual (avaliação diagnóstica e sumativa), mas, para além destas, todas as aulas foram alvo de avaliação (avaliação contínua). Os conceitos psicossociais e a cultura desportiva constituíram, também, parâmetros da avaliação contínua.

Para além da frequência e regularidade, a avaliação é também caracterizada pelo seu nível de explicitação: avaliação explícita e avaliação implícita.

A avaliação explícita distingue-se pela existência de critérios de avaliação explícitos, decorrendo, desta forma, numa situação formal por ser reconhecida pelos sujeitos como tal. A avaliação implícita, por sua vez, tem um carácter mais informal para os sujeitos avaliados, sendo que não existem critérios evidentes, nem uma discriminação dos sujeitos avaliados (Gonçalves et al., 2010). Ou seja, no caso da avaliação implícita os alunos não se apercebem de que estão a ser alvo de avaliação.

No início do EP, as avaliações eram feitas num documento, onde constavam os nomes dos alunos e os critérios a avaliar, e “com a caneta na mão”. No entanto, com a demora na anotação sobre determinado critério, acabava por perder momentos relevantes da aula a olhar para o papel, em vez de observar os alunos.

Com o decorrer do EP, e com a ajuda do PC, o papel e a caneta acabaram por ficar na secretária, dedicando-me por inteiro à observação dos alunos, registando apenas uma ou outra nota, dos momentos objetivamente significativos. Acresce que, o facto de irmos conhecendo cada vez melhor as competências dos nossos alunos, constitui, sobremaneira, um fator facilitador da avaliação contínua.

Mas mais do que avaliar, é importante sabermos o que vamos avaliar e como vamos avaliar. Vickers (1990) refere duas abordagens distintas: a avaliação criterial (AC) e a avaliação normativa, sendo a primeira caracterizada pela definição de *standards* baseados na natureza da habilidade, tendo em conta as condições encontradas no ambiente de ensino. Neste caso, o conhecimento do aluno é avaliado em relação a critérios pré-estabelecidos, constituídos pelos objetivos de ensino sem que, necessariamente, seja efetuada uma comparação entre eles. Assim, a autora define critérios de *performance* ou de competência: os critérios de performance referem-se a comportamentos observáveis e claramente mensuráveis; os critérios de competência distinguem-se por se relacionarem com objetivos gerais, de formas superiores de pensamento, atitudes e valores, não se expressando assim, necessariamente, em comportamentos observáveis.

A avaliação normativa procura realizar uma comparação do aluno em relação a valores tabelados, um ranking nacional (Vickers, 1990), ou relativamente a um aluno que se encontra no ponto mediano de capacidade (referência), sendo os restantes avaliados em comparação ao mesmo. Trata-se, assim, de posicionar o aluno relativamente ao grupo ou uma norma.

No EP, dei primazia à avaliação criterial (AC). Realizava a avaliação normativa, normalmente, depois de feita a AC com base naquilo que conhecia de cada aluno e não através de valores tabelados (valores de referência), predominantemente com o objetivo de diferenciar dois (ou mais) alunos, que tendo obtido a mesma nota, na avaliação criterial, devessem ser diferenciados. Neste caso, adotava aquilo que Gonçalves et al. (2010) designa de como “avaliação mista.”

De acordo com Gonçalves et al. (2010), as modalidades de avaliação distinguem-se em três variantes: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, que são exploradas nos pontos subsequentes.

4.7.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) tem como objetivo analisar, *a priori*, a capacidade dos alunos para uma dada modalidade, permitindo, assim, planear melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Em reunião de NE, foi-nos sugerido realizar a avaliação diagnóstica por espaços de ensino. Concretizando, se iniciávamos as aulas no pavilhão, o objetivo seria fazer a avaliação diagnóstica das modalidades de pavilhão. No meu caso, nesta primeira aula, realizei a AD de basquetebol, voleibol e badminton. A seguir, transcrevo a reflexão que realizei sobre o assunto:

“Optei por avaliar três unidades didáticas, por se tratar de três modalidades de pavilhão. A aula foi muito dinâmica e, na minha opinião, mais proveitosa para os alunos, pois estes, na mesma aula, tiveram a oportunidade de praticar mais do que uma modalidade. Assim, foi possível realizar uma boa gestão do tempo, utilizando apenas uma aula para a avaliação diagnóstica das três modalidades de pavilhão, podendo, posteriormente, em cada uma destas três modalidades, direcionar-me imediatamente à introdução dos conteúdos”. (Reflexão da aula nº: 2, 18/09/2017).

Apesar de a metodologia utilizada ser muito prática, uma vez que, em apenas uma aula, conseguimos avaliar três modalidades, na minha opinião, para um professor menos experiente, os resultados recolhidos, podem ficar aquém/além da realidade. É que, com tanta coisa diferente a acontecer ao mesmo tempo, e com a nossa atenção tão dispersa, provavelmente, existiram acontecimentos que me passaram despercebidos.

Como medida de precaução, as restantes avaliações foram feitas no início de cada UD, assegurando-me, desta forma, que conseguia reter o máximo de informação relativamente a cada aluno, para, posteriormente, poder planejar/corrigir/adaptar, de forma mais sólida, o processo de ensino-aprendizagem da respetiva modalidade.

Nas modalidades coletivas, utilizei o jogo formal para a realização da AD. Assim, para além das componentes técnicas, consegui avaliar o posicionamento e o envolvimento de cada aluno, no processo tático do jogo.

4.7.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa é a ferramenta com a qual, tanto os alunos, como o professor, são informados sobre o desempenho e eficácia do processo de

ensino-aprendizagem. Através da avaliação formativa, é possível monitorizar o grau de cumprimento dos objetivos planeados.

Também, por isso, a avaliação formativa é um excelente instrumento para monitorizar o processo de ensino-aprendizagem e, através do escrutínio, identificar o potencial de melhoria, definir as ações de melhoria e implementá-las, verificando a sua eficácia na subsequente avaliação formativa.

O planeamento deve incluir a existência de momentos formais desta modalidade de avaliação. No entanto, os seus dados não devem ser utilizados para a classificação dos alunos, situação que lhes deve ser explicada. Assim, os níveis de *stress* e ansiedade, característicos destes momentos, não influenciam todo o processo de avaliação, os alunos não são tentados a ocultar as suas dificuldades e estarão mais disponíveis para aceitar as ações de melhoria propostas.

A avaliação formativa é a única que permite promover uma aprendizagem mais autónoma por parte do aluno, auxiliando também o professor na construção de uma avaliação mais justa e eficiente (Gonçalves, 2012). Esta avaliação é a mais adequada para monitorizar o nível de domínio de uma determinada tarefa e, por esta via, é um bom instrumento de apoio, tanto para o aluno, como para o professor, não só para identificar o potencial de melhoria, como para identificar a respetivas ações (de melhoria) a implementar. Tal como menciona Weston (2004), o objetivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno, é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria. Por isto, a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, funcionando como um duplo feedback (Humphries et al., 2012).

Realizei a avaliação formativa, de caráter implícito, no decorrer das aulas. Deste modo, sem a explicitar, os alunos mostraram-se disponíveis para as tarefas, mesmo para aquelas em que se sentiam menos habilitados. O facto de não introduzir o caráter formal de uma avaliação, originou que os alunos não se “escondessem” atrás das tarefas, permitindo-me realizá-la com mais veracidade, garantindo que os feedbacks instrucionais fossem bem aceites, sem provocarem qualquer tipo de constrangimento.

Foi, também, através da avaliação formativa que identifiquei a razoabilidade (ou não) do planeamento, permitindo-me ajustá-lo/adaptá-lo nas aulas seguintes.

A evidência desta minha prática consta da reflexão que a seguir transcrevo:

“Não foi possível cumprir na íntegra o plano de aula, não por esquecimento ou por algum imprevisto com implicação no tempo útil da aula, mas porque elevei demasiado as expetativas. Como refletido anteriormente, sobre as aulas nº: 5 e 6, as quais de acordo com o observado e monitorizado nesta aula (Avaliação Contínua), decorreram com grande dinâmica, tendo os alunos cumprido os objetivos planeados, percecionei que podia aumentar o nível de exigência. Na prática, subir a fasquia. Mas, na aula de ontem, as tarefas não decorreram como planeado. Os alunos estiveram desconcentrados, com níveis de motivação diferentes, o que não me permitiu trabalhar os conteúdos planeados. Pese embora continue a achar que, do escrutínio da aula anterior, a ação de melhoria foi bem definida, agora aprendi (percebi) que a disponibilidade dos alunos é um aspeto fundamental a ter em conta no planeamento das aulas. De facto, não há duas aulas iguais e no futuro deverei ser mais prudente, quando pretender elevar o nível de exigência no processo de ensino-aprendizagem.

(...) Na próxima aula, terei que desconstruir este exercício, para que os alunos com menores aptidões possam progredir nas suas competências e no seu desempenho. Para o exercício seguinte, o objetivo era a exercitação do remate em contexto de jogo 2x2. A tarefa foi bem executada, com exceção da exercitação do remate, a qual eu pretendia que acontecesse com bastante frequência. Salvo algumas exceções, este objetivo não foi atingido, porquanto a bola defendida raramente era colocada adequadamente no colega de equipa que deveria efetuar o remate. (Reflexão das aulas nº: 8 e 9, 02/10/2017).

4.7.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa deverá ser entendida como um meio para se conhecer mais sobre uma determinada realidade, numa perspetiva de se

aperfeiçoarem processos futuros (Morais et al., 2005), mas Atkins et al. (2001) é menos otimista, quando menciona que esta avaliação tem mais por função constatar o insucesso do que promover o sucesso escolar. No entanto, se a avaliação inicial apresenta as possibilidades de aprendizagem, com base num prognóstico, esta (avaliação sumativa) surge como o diagnóstico de todas as atuações do aluno, onde, por sua vez, se pode depreender se o correspondente prognóstico foi alcançado (Carrasco 1989).”.

“(...) Uma vez que os alunos já tinham falado comigo sobre esta última aula e já sabiam tratar-se da aula da avaliação sumativa, antes de começarem a fazer o jogo 4x4, onde seriam avaliados, disse-lhes para não se sentirem pressionados pela palavra AVALIAÇÃO, uma vez que todas as aulas até então seriam consideradas no processo de avaliação, e que se, eventualmente, esta não corresse tão bem, tudo o que estava para trás ia ser tido em conta. Disse-lhes que dessem o seu melhor (...).”
(Reflexão da aula nº: 19, 27/10/2017)

A avaliação sumativa é, normalmente, realizada no final de cada ciclo de ensino e no final do ano. Pode, também, ser realizada no final de uma ou várias UD's que interesse avaliar individualmente ou globalmente.

Sabe-se que uma avaliação qualitativa é subjetiva e requer a presença de um observador experiente (Vickers, 1990), sendo que a capacidade de observação depende da experiência do professor. Por isso, considero que a realização da avaliação sumativa constitui mais um certificado da aptidão do desempenho do professor, na realização da avaliação formativa, do que uma certificação de competências aprendidas pelo aluno.

“(...) Por ser a minha primeira avaliação sumativa, senti um pouco mais o peso desta responsabilidade, mas tendo em conta que já tinha uma ideia mais ou menos definida do nível de cada um, este foi-se desvanecendo, tendo mesmo perdido a noção do tempo, tendo sido alertado pelo Professor Cooperante para a aproximação do final da aula. Posso também afirmar que isto aconteceu porque estava muito satisfeito com o que estava a ver (...).” (Reflexão da aula nº: 19, 27/10/2017)

Para a realização da avaliação sumativa, utilizei a tabela da avaliação diagnóstica, que, já com as anotações da mesma, me serviam de guião para aquilo a que daria mais foco na observação de cada aluno. Deste modo, conseguia fazer uma boa observação de todos os acontecimentos, tornando mais fácil o desempenho da minha função, enquanto avaliador. Assim, a avaliação sumativa, em vez de funcionar apenas como uma ação de verificação e controlo das competências aprendidas (ou não), constituiu um instrumento de calibração e validação dos momentos de avaliação a montante.

Para além das habilidades motoras, também os conteúdos das dimensões psicossociais, cultura desportiva e fisiologia e condição física (Vickers, 1990) são sujeitos a um processo avaliativo ao longo do ano.

A dimensão psicossocial foi objeto de uma avaliação contínua. Em todas as aulas eram apontados os comportamentos inapropriados de cada aluno.

Sobre a cultura desportiva, para além do questionamento sobre a modalidade da UD, esta avaliação teve maior preponderância no teste escrito realizado no final de cada período, onde estavam incluídas as modalidades abordadas durante o mesmo.

Relativamente à fisiologia e a condição física, os instrumentos utilizados foram uma bateria de quatro testes (fitnessgram): teste de resistência (vai, vem ou milha); teste de força superior (flexões de braços); teste de força média (abdominais) e o teste de flexibilidade (senta e alcança), sendo que todos eles foram realizados em aulas diferentes.

Com o aproximar do final do período, foi realizado um teste por aula, garantindo que os alunos não acusassem o cansaço acumulado de testes anteriores. Pela mesma razão, a realização destes testes aconteceu no início de cada aula, obviando o desgaste físico provocado pelas tarefas da aula.

De acordo com o DOG do DEF da ESL, a avaliação sumativa do 3º ciclo do ensino regular, no Domínio cognitivo operativo, é calculada com base na ponderação de 3 itens: atividades físicas (60%); aptidão física (10%) e os conhecimentos (10%), perfazendo um total de 80% para este domínio.

No Domínio atitudinal comportamental, a avaliação sumativa é calculada com base na ponderação de 4 itens: participação efetiva (5%); empenhamento (5%); comportamento (5%) e atividades de crédito (5%).

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5.1. Participação nas atividades escolares

5.1.1. Corta-mato escolar

O corta-mato escolar, fase escola, foi uma competição organizada pelo Departamento de Educação Física, liderado pelo Professor G. G., responsável pela organização desta atividade, com a contribuição do NE. A par da Super Taça Escolar, esta é a atividade com maior adesão por parte dos alunos da nossa escola.

Participaram cerca de 150 estudantes, separados por escalões consoante a idade e divididos por uma prova (Corta-mato) e uma caminhada.

Para além das responsabilidades na organização, fiquei encarregado de fazer de guia na caminhada.

Toda a atividade correu conforme planeado e desta prova saíram 10 representantes da Escola para o Corta-mato fase ilha, desta feita, organizado pelo Serviço de Desporto de São Miguel.

Considero que esta atividade permitiu aumentar o espírito de equipa do NE e a cooperação com os professores do Departamento de Educação Física da ESL. A realização desta atividade permitiu-me escrutinar sobre a importância do professor, na concretização deste tipo de eventos, que agregam alunos de vários anos escolares e escalões etários, permitindo levar o emblema da escola à cidade e à ilha de São Miguel.

Do ponto de vista logístico, retive a importância da divulgação atempada do evento, de modo a garantir adesão, motivação e competitividade ao evento.

5.1.2. Mega Sprinter

Esta foi a atividade que ficou à responsabilidade do NE e esta representa uma prova de velocidade de 60 metros. Nesta, apesar de estarem perto de 80 alunos inscritos, a participação efetiva ficou a rondar metade destes.

Na minha opinião, esta ausência dos alunos deveu-se a dois fatores. Em primeiro lugar, o fato de ser a primeira atividade desportiva do ano letivo e aqueles que se inscreveram, estarem de alguma forma “envergonhados”.

Algo que foi deixando de acontecer, no decorrer das atividades seguintes, onde os alunos se iam convencendo uns aos outros para participar. Em segundo lugar, alguma falta de comprometimento dos alunos desta escola, que após confirmarem a sua inscrição não compareceram no evento, sem justificação plausível.

Apesar de tudo, a competição foi bem conseguida e desta prova apuramos 12 alunos à fase de ilha e, por sua vez, 1 deles conseguiu um 2º lugar na prova regional.

De realçar a participação dos alunos do Curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva da nossa escola.

Como aprendizagem desta iniciativa, registo a necessidade de insistir e trabalhar com os nossos alunos, no sentido de cumprirem os compromissos assumidos. Também destaco a necessidade de uma forte publicitação e divulgação atempada, envolvendo professores de outras disciplinas que normalmente são entusiastas destas atividades e, como tal, facilmente atuam como elementos encorajadores da participação.

5.1.3. Mega Salto

O Mega Salto apresenta-se com uma prova de salto em comprimento.

Como referido anteriormente, a participação dos alunos aumentou, não no número de inscritos, mas sim em alunos presentes.

Nesta atividade, não nos foi atribuída uma responsabilidade específica.

Uma vez que só havia duas caixas de areia, a dinâmica da atividade foi mais lenta e os alunos do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (CTAGD) ficaram responsáveis pelas medições e pela validação e registos dos saltos. A nossa participação, nesta atividade, ficou mais pela supervisão dos alunos do CTAGD.

Nesta atividade, o desenvolvimento da capacidade de liderança, ao longo do ano, foi posta à prova. Aqui tivemos que estar constantemente a coordenar

os alunos do CTAGD para que o rigor nas medições se mantivesse ao longo de toda a prova.

Nesta atividade, ficaram também apurados 7 alunos para a fase de Ilha.

Como aprendizagem desta iniciativa, destaco a vertente da coordenação, no caso, dos alunos do CTAGD. Também ao nível da coordenação, foram fundamentais a experiência e as competências entretanto adquiridas, ao nível da comunicação, capazes de evidenciar, junto dos alunos do CTAGD, a importância da tarefa que lhes tinha sido atribuída.

5.1.4. XXIII Super Taça Escolar

A Super Taça Escolar é uma competição entre as três escolas secundárias públicas da cidade de Ponta Delgada.

Nesta competição, participaram cerca de 500 alunos das três escolas, ao longo de 3 dias, separados em dois escalões: Sub16 e Sub19, masculinos e femininos.

Nesta Super Taça, as modalidades representadas foram o Basquetebol, o Futebol, o Voleibol, o Atletismo e a Ginástica.

Esta atividade foi, sem dúvida, a que me deu mais prazer na sua realização, pois era aquilo por que mais esperava quando era aluno na ESL.

Nesta, fiquei responsável por 3 equipas de basquetebol, pela ginástica, em conjunto com outras duas Professoras, e não satisfeito ainda fui colaborar com o Voleibol. Escusado será dizer que ao fim de três dias estava sem voz, tamanho era o entusiasmo e a vibração com tudo o que me estava a envolver.

No Basquetebol terminámos à geral num honroso 3º lugar, uma vez que nos dois escalões de sub19 tínhamos apenas 5 jogadores de campo, o que se mostrou decisivo na fase crítica do jogo.

Na ginástica, terminámos os Sub19 masculinos e os Sub16 femininos em 1º lugar e com isto subimos ao lugar mais alto do pódio nesta modalidade.

No final dos 3 dias e chegando ao 2º critério de desempate, a ESL classificou-se num excelente 2º lugar.

Como aprendizagem, realço o espírito de entreaajuda por parte de todos os professores, que sabendo da dimensão desta atividade, se disponibilizaram para ajudar em todo o processo, desde a conceção até à fase final da entrega

de prémios. Para além disso, estar diretamente ligado a esta organização desde o início, deu-me a conhecer toda a logística, desde a solicitação dos apoios, a organização do percurso e a orçamentação da prova.

5.1.5. Núcleo de Exploração da Natureza

O núcleo de exploração da natureza ficou inteiramente à responsabilidade do NE e apesar de toda a dinamização e insistência da nossa parte, esta teve que ser cancelada no final do 1º Período, pois a expectativa e a realidade mostraram-se muito distantes.

Esta era uma atividade financiada pelo Gabinete de Desporto da Câmara Municipal de Ponta Delgada e, como tal, tínhamos objetivos a cumprir, entre eles, a assiduidade acima de 15 alunos.

Numa fase inicial, conseguimos cumprir com todos os objetivos, mas, com o passar do tempo, os alunos presentes eram cada vez menos e não cumprindo com este parâmetro foi-nos aconselhado pelo Professor Cooperante a não avançar com a candidatura, correndo o risco de *a posteriori* ter de a cancelar.

Neste núcleo, tínhamos planeado atividades como: escalada, BTT, canoagem, provas de orientação e, caso houvesse essa possibilidade, um batismo de surf.

Como aprendizagem desta iniciativa, realço a necessidade de planear atividades com exequibilidade prática. Dada a quantidade de atividades dos alunos fora do horário escolar, a conceção deste tipo de atividades deve ter em consideração a possibilidade de as realizar em horário escolar.

5.2. Desporto Escolar

Entende-se por Desporto Escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo quando desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres dos alunos, num regime de participação voluntário, integradas no plano de atividades da unidade

orgânica e coordenadas no âmbito do sistema educativo em articulação com o sistema desportivo.

O Desporto Escolar visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

No contexto dos princípios que orientam o Projeto Educativo da ESL, o respeito, a justiça, a solidariedade e a responsabilidade são valores essenciais ao desenvolvimento integral do indivíduo enquanto cidadão ativo e participante na sociedade que deve ajudar a construir. Deve a escola promover a ocupação positiva de tempos livres dos alunos, no sentido da aquisição de hábitos de vida saudáveis e desenvolvimento de valores fundamentais como o espírito de grupo, a solidariedade e tolerância.

As atividades desportivas escolares (ADE) têm como principais objetivos:

- a) Proporcionar aos alunos a prática de atividades físicas e desportivas que deem resposta às suas motivações e contribuam para o seu desenvolvimento global, fomentando a ocupação criativa dos tempos livres e hábitos de vida saudável;
- b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito lúdico, recreativo e desportivo, fomentando a vivência de boas relações interpessoais e do correto espírito competitivo onde prevalecem valores como a lealdade, a fraternidade e justiça;
- c) Proporcionar aos alunos o enquadramento em tarefas de organização desportiva;
- d) Contribuir para a formação de Seleções da escola no âmbito da participação em eventos e competições interescolas.

Todas as atividades desenvolvidas pelo Departamento de EF da ESL foram ao encontro das preferências dos alunos, desempenhando assim uma função motivadora de incentivo à participação desportiva na escola.

Ao longo deste ano letivo, foram várias as atividades desenvolvidas, nomeadamente as fases escola, ilha e Açores do Mega Sprinter, Corta Mato e Mega Salto, a XXIII Supertaça Escolar e a Romaria Escolar.

É de salientar que todas estas atividades contaram com a minha participação, dando o meu contributo em todas as tarefas necessárias na

preparação, gestão e organização. Apesar do Mega Sprinter ter sido a atividade à qual nos (núcleo de estágio) foi atribuída maior responsabilidade, aquela que me deu mais prazer contribuir foi, sem dúvida, a XXIII Super Taça Escolar.

Como aprendizagem, a participação nestas atividades permitiu-me conhecer todo o processo logístico desde o enquadramento legal dos treinos, das inscrições para as provas e o funcionamento prático das mesmas. Permitiu-me, também, ter contato com as responsabilidades de coordenação do desporto escolar.

5.3. Direção de Turma

No decorrer do EP, acompanhei o trabalho e responsabilidades do Diretor de Turma (DT). Este trajeto começou aquando da primeira reunião de diretores de turma. Nesse momento, tive oportunidade de conhecer o DT, e tomar contato com os conteúdos, tarefas e responsabilidades a seu cargo.

O DT, no início do ano, elabora um dossier, por cada turma, no qual deverão constar todas as informações relevantes dos alunos nomeadamente: as fichas socioeconómicas; as avaliações; os contatos dos encarregados de educação; as justificações de faltas; os atestados médicos; as participações disciplinares e outros documentos relevantes para a caracterização e monitorização da turma.

No início do EP, participei na elaboração da caracterização geral da turma. Esta caracterização é realizada com base na análise das fichas socioeconómicas que seguem um modelo geral da ESL.

Registo o fraco envolvimento dos encarregados de educação (EEEd), no acompanhamento dos educandos, situação esta que pôde se retratada pela pouca frequência com que os EEEd se dirigiam à ESL e ao DT.

Nos momentos em que não existia contacto (atendimento) com os EEEd, em conjunto com o DT, centrava o meu trabalho, colaborando na justificação de faltas ou no envio de avisos aos EEEd. Situações houve, que foi necessário reportar ao Tribunal de Família e Menores, casos de alunos com elevado número de faltas, cujos EEEd não se revelaram competentes para solucionar este tipo de

problema, sobretudo por negligenciarem as várias tentativas de contato encetadas pelo DT.

Participei nas reuniões de Conselho de Turma, que aconteceram no fim de cada período letivo. Nestas reuniões, para além da informação de cada aluno, partilhada por cada um dos professores das diferentes disciplinas, eram identificadas situações críticas, acerca de algum aluno, ou grupo de alunos, e concertadas estratégias comuns, com o objetivo de solucionar-las.

As reuniões do Conselho de Turma são igualmente o momento por excelência para recolher informação relevante sobre os alunos, importante para a atribuição da nota final em cada período letivo.

Participei igualmente na entrega de notas aos EEd, no fim de cada período letivo, sendo que as respetivas notas são entregues, pessoalmente ao EEd, pelo DT, situação aproveitada por este para alertar os EEd para algumas ações de melhoria que os alunos terão de implementar para melhorarem o seu desempenho.

Como aprendizagem, refiro que o DT atua como gestor ativo das relações de interdependência entre os atores da comunidade educativa. O DT é o elemento de ligação (contato/relação) entre os alunos, professores, escola enquanto instituição e encarregados de educação. Tem assim, a tarefa, muitas vezes árdua, de monitorizar, identificar o potencial de melhoria, as ações de melhoria e assegurar a sua implementação, junto dos agentes da comunidade educativa, com objetivo de incentivar o sucesso dos alunos.

Registo ainda, que esta tarefa me permitiu conhecer melhor as estratégias para envolver os agentes da comunidade educativa. Só com a participação ativa de todos os agentes, é possível identificar de soluções (ações de melhoria), capazes de ultrapassar os obstáculos resultantes das interações aluno-aluno, aluno-professor e Comunidade-Escola, que muitas vezes, sem a devida monitorização, têm tradução prática nos problemas disciplinares dos alunos.

6. Desenvolvimento Profissional

No âmbito das Normas Orientadoras do EP³, o Desenvolvimento Profissional “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (p.7).

O objetivo principal é levar o EE a “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação)” (p.7).

O desenvolvimento profissional apresenta-se como um processo fundamental na atividade do professor. Esta abrange um conjunto de atividades e experiências fundamentais para o processo de construção da competência do professor, sendo este desenvolvimento resultante da reflexão acerca do exercício da atividade, das experiências formativas, da investigação e da ação. A competência, numa perspetiva global, define-se como o traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, sobre o qual é possível emitir um juízo de valor (Esteves, 2009).

Jonnaert (cit. por Esteves, 2009) defende, ainda, que a competência de um professor é representada pelas formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na ação, numa dada situação. Neste sentido, quanto mais capaz for o professor de gerir estes recursos, melhor será a sua competência.

Face a este quadro, a minha maior preocupação, ao longo do EP, prendeu-se com a vontade e necessidade de adquirir novos conhecimentos e competências, que me pudessem tornar num melhor docente, capaz de ultrapassar as adversidades impostas neste processo, podendo, assim, concretizar, não só a melhoria contínua dos meus alunos, mas igualmente a minha.

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016-2017. Porto: Faculdade de Desporto.

A primeira atividade realizada, neste âmbito, foi a realização do Projeto de Formação Individual (PFI). O PFI surgiu, assim, como um projeto que recaiu sobre a organização e orientação de todo o meu percurso no EP, onde pude refletir sobre as minhas dificuldades e aspetos positivos, que identifiquei como essenciais para a minha atuação enquanto professor. Durante a realização do PFI, percebi quais as primeiras dificuldades a ultrapassar para que pudesse evoluir de forma positiva, no desempenho das minhas funções enquanto professor.

No decorrer do EP, a ação reflexiva, que, na minha opinião, se distinguiu por uma das ações de maior importância para a melhoria contínua da minha prática pedagógica, esteve sempre presente e os seus conteúdos em constante evolução. Tal é validado por Bento (2003, p.190), quando defende que a reflexão posterior sobre a aula “constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”. O autor defende ainda, que a reflexão é decisiva para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino.

A reflexão, durante o planeamento da aula, e a que era feita depois da conclusão da aula, mostraram-se fundamentais na identificação das ações de melhoria, traduzidas em novas abordagens e novas estratégias, capazes de, não só ultrapassar situações menos conseguidas (insucessos), como também para conseguir atingir melhores desempenhos pessoais, e dos meus alunos, num contexto de permanente insatisfação e na busca constante da superação. Tal só foi possível, monitorizando, mesmo que qualitativamente, o meu desempenho (através das reflexões das aulas) e identificando as ações de melhoria a implementar na realização da prática profissional.

Schön (1987) distingue três tipos de reflexão: a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação ocorre no decurso da própria ação, com breves instantes de distanciamento, onde reformulamos o que estamos a fazer enquanto o estamos a realizar (Alarcão, 1996).

A reflexão sobre a ação ocorre num momento posterior à ação e define-se como uma reconstrução mental onde o professor analisa retrospectivamente a sua ação em determinado momento (Alarcão, 1996).

Por último, surge, num nível mais profundo, a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta reflexão pressupõe uma análise, posterior à ocorrência, acerca da reflexão reativa (reflexão na ação) que o professor realizou anteriormente (Alarcão, 1996).

Para Alarcão (1996), este é o processo que ajuda o professor a determinar as suas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. A autora acrescenta, ainda, que a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer.

Havendo falta de experiência, numa fase inicial, a reflexão na ação foi um obstáculo que prejudicou o meu desempenho. Conseguir perceber o que estava a acontecer no momento, constituía uma dificuldade. Umhas vezes, porque a ocorrência passava despercebida aos meus olhos inexperientes, outras, porque, sendo uma situação que não tinha sido previamente pensada, as soluções por vezes eram escassas.

Com o decorrer do EP e com o acumular de experiência e de momentos de reflexão, as situações que antes me eram estranhas, começaram a ter a minha rápida intervenção, com o intuito de aplicar a melhor solução para aquele concreto momento. Exemplos disso são a capacidade de ajustar, ou até mesmo reconstruir, um exercício que, no momento, não estava a ser executado corretamente; a rápida intervenção no que se refere ao feedback adequado para determinada situação ou, até mesmo, a minha intervenção através da demonstração nos casos mais complexos.

A reflexão sobre a ação acontecia no momento pós aula e, na maior parte das vezes, durante a redação das reflexões de aula do “portefólio digital”, no meu caso *Dropbox*. Aqui, a reflexão era ponderada, dado que a pressão neste momento era inexistente, o que permitia escrutinar os acontecimentos ocorridos com maior clareza. A reunião semanal do NE e os debates informais com o PC após a aula foram também um momento fundamental acerca da reflexão sobre a ação, onde as nossas dificuldades sentidas eram expostas e refletidas em grupo, recorrendo-se a uma discussão. Durante estas discussões, podemos ser

confrontados com uma visão completamente diferente da nossa, uma visão com um olhar exterior e que sem a pressão do momento consegue ver e discorrer (percecionar) sobre a situação de uma forma diferente.

Por vezes, perante um momento de pressão, não nos conseguimos distanciar e uma discussão em grupo torna-se fundamental para a identificação das ações de melhoria, fundamental para percorrermos o processo de melhoria contínua. Para além disso, diferentes opiniões e visões alargam os nossos horizontes e melhoram a nossa capacidade reflexiva.

A reflexão sobre a reflexão na ação foi realizada em todos estes momentos. Se, na reflexão individual, era confrontado comigo próprio acerca do motivo de agir de determinada forma, nos momentos de reflexão em grupo, por vezes, esta reflexão era mediada pelo PC, que após o seu próprio escrutínio, ia lançando questões, para, no momento, refletirmos e debatermos sobre as mesmas.

No decorrer do EP, os meus colegas de NE colocavam-me, também, algumas questões, que me levavam a refletir sobre diversos temas. Foi com o recurso a este tipo de metodologia que a reflexão na ação foi sendo gradualmente aprimorada, permitindo, assim, mais facilmente identificar ações de melhoria e atingir o objetivo de melhoria contínua.

Para além destes momentos mais “formais”, existiam, também, as minhas reflexões individuais não escritas. Estas surgiam ao acaso, nos intervalos, nas viagens de carro, durante as refeições ou, até mesmo, de forma não intencional.

Todos estes momentos de reflexão foram fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos e competências. Foram estes que me tornaram, ao longo do EP, num professor mais habilitado, com melhores métodos e estratégias, consequência direta na identificação, mais nítida, das ações de melhoria, cuja posterior implementação prática, contribuíram para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse, gradualmente, mais eficaz.

Como afirmam Rosado e Mesquita (2011b, p. 214), “a aprendizagem experiencial deverá ser aproveitada (...) enquanto meio prioritário de aprendizagem, desde que se baseie na compreensão das decisões tomadas e nos erros cometidos.”

Foi esta a minha principal preocupação. Tal como escrevi na capa deste Relatório, “mesmo portador de conhecimentos teóricos, depois da turma sair do

“pavilhão”, são os (in)sucessos que, depois de escrutinados, permitem alcançar o objetivo ... da melhoria contínua”.

O recurso à literatura foi, também, fundamental, uma vez que depois de encontrar estratégias previamente fundamentadas, tinha apenas que adaptá-las ao contexto da minha sala de aula e, simultaneamente, à minha identidade enquanto professor.

Foi, deste modo, que fui construindo a minha identidade enquanto professor. A minha constante insatisfação e procura de novas e melhores soluções, tenho a convicção, definiram o professor que sou hoje.

Durante o EP, iniciei a minha atividade num ginásio da cidade de Ponta Delgada, perto da ESL. Para além de ter sido uma oportunidade para singrar numa área que adoro, foi a necessidade de crescer enquanto profissional na área do desporto, que me fez responder afirmativamente ao projeto que me foi proposto. Apesar do aumento da quantidade de trabalho diário, tive sempre como prioridade a conceção, o planeamento e a realização prática das aulas do EP.

Esta nova experiência deu-me também outro tipo de competências. Refiro isto porque algumas das estratégias utilizadas no ginásio, consegui transferi-las para a lecionação das aulas. Cada situação (contexto) permitiu-me o escrutínio, a reflexão, a identificação de ações de melhoria e a sua implementação prática, fruto de situações vivenciadas em dois locais diferentes, com públicos e solicitações diferentes, originaram soluções, com aplicação em ambos os contextos (situações).

Segundo Alarcão (1996, p. 176), “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”.

Porque estagiei na minha ilha (São Miguel), durante o ano letivo de 2017/18, não me foi possível assistir a nenhuma aula de Tópicos II. Este aspeto

revelou-se uma desvantagem, uma vez que não assisti aos debates sobre as temáticas junto dos restantes colegas e professores. Apesar disso, no NE, depois de recebermos os PowerPoint's referentes às diversas temáticas, promovemos debates sobre o conteúdo dos mesmos. Este debate tornava-se muito enriquecedor e, mais ainda, quando nos era possível fazê-lo juntamente com o PC.

Para terminar, realço o contato com a minha Turma Residente (9º ano), com a turma temporária (6º ano), com as turmas dos meus colegas EE, enquanto observador, e com as turmas que lecionei durante a Semana do Professor a Tempo Inteiro.

Foi com eles, por causa deles e para eles, que todos os dias me superei em prol da melhoria do meu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Foi com eles, por causa deles e para eles, que refleti, durante praticamente todos os momentos disponíveis ao longo deste ano, em busca da melhoria contínua - minha e deles.

Foi com eles, por causa deles e para eles, que hoje sou aquilo que sou, mas, cultivando a permanente insatisfação, continuo sempre a querer percorrer o caminho da melhoria contínua, enquanto professor. O conformismo não é uma característica que me assista.

7. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

Concluo, tal como comecei: “mesmo portador de conhecimentos teóricos, depois da turma sair do “pavilhão”, são os (in)sucessos que, depois de escrutinados, permitem alcançar o objetivo ... da melhoria contínua”. Esta frase, tal como a escrevi, pretende retratar o meu percurso no EP. Com efeito, se as competências adquiridas no meu percurso universitário são “o alicerce” (a base), é no confronto com a realidade – escola, alunos, comunidade escolar e sociedade – que saboreamos os (in)sucessos. O EP, para além de me permitir “o confronto”, motivou-me para monitorizar os (in)sucessos, refletir sobre eles, e através do “escrutínio”, ser capaz de identificar as oportunidades de melhoria. São estas oportunidades de melhoria que me obrigaram a descobrir (pesquisar) as ações de melhoria, implementá-las, voltar a escrutiná-las, para tentar alcançar o objetivo da “melhoria contínua”. Mas, como a melhoria é “contínua”, é, por isso mesmo, um objetivo inalcançável. Apenas aumentou a (minha) “insatisfação permanente”.

O EP foi marcante na minha vida enquanto estudante. Primeiro, pelas “experiências vivenciadas” no confronto com a realidade; segundo, pelas “competências adquiridas”, pelo somatório das ações de melhoria e, por último, pela “autoconfiança” que alcancei, fruto os obstáculos ultrapassados.

Cessado o ano, posso afirmar que esta etapa da minha vida foi marcada pela dualidade do ser aluno e ser professor, simultaneamente.

“Sim, senhor professor”! Ouvir pela primeira vez, esta expressão causou-me estranheza, incomodou-me, ... estremei. Mas estas 3 palavras eram, afinal, o sinal de uma mudança inevitável: a transição de aluno, ... para professor.

A possibilidade de colocar em prática os conhecimentos e competências adquiridos, durante os anos de formação, foi um privilégio. As dificuldades, mas também as vitórias; as reflexões sobre os (in)sucessos, para a descoberta das oportunidades de melhoria; a identificação das ações de melhoria, a sua aplicação prática e o conseqüente escrutínio, constituíram um círculo virtuoso que hoje me asseguram ter escolhido o Curso certo para, num caminho “incerto”, abraçar a profissão com que sonhei.

O EP foi uma etapa de enorme realização pessoal e profissional. Mostrou-me que sou capaz de transmitir conhecimento, liderar uma turma ou de coordenar grupos de crianças e/ou adolescentes.

A minha primeira turma marcou-me e constituirá, com certeza, uma referência para a minha vida (futura) de professor. Dei-lhes um pouco de mim e tenho (quase) a certeza que eles se aperceberam disso. No futuro, gostava que eles me reconhecessem como o professor de EF do 9º ano. E não é pouco!

Mas o EP profissional foi só o começo. A minha expectativa é continuar a melhorar a “comunicação”, aprimorar a “escuta ativa” e alicerçar a “empatia”. Continuar a pesquisar sobre as ferramentas do processo de “melhoria contínua”, já muito desenvolvido noutras áreas, mas ainda pouco operacionalizado no processo de ensino-aprendizagem.

Tudo isto só faz sentido se eu continuar a aprofundar o “objeto” da comunicação, ou seja, “o conhecimento”, para que, com o domínio do “código linguístico”, com uma “linguagem corporal” adequada e evitando a “ambiguidade”, as ideias a transmitir sejam claras e precisas, úteis e relevantes.

Quantas vezes já ouvimos (e dissemos) que “o professor X sabe muito, mas não sabe explicar”?

A minha expectativa é ser reconhecido pelo modo como viabilizo a transmissão da mensagem e não pelos conhecimentos que entopem a mensagem.

Quero ter oportunidade de aprofundar as potencialidades do MED. Quando, numa primeira fase, a aplicação do MED significou ter de abandonar a minha zona de conforto, depois “ganhei-lhe o gosto”. É que observar os meus alunos a sentir que, afinal, são mais capazes do que julgavam ser, é tão, ou mais, gratificante do que ensiná-los a executar um “mortal” perfeito.

Sei que, numa primeira fase, as oportunidades de lecionar numa escola são reduzidas. Mas lá chegarei. Para já, estou focado na minha atividade de instrutor de *fitness e personal trainer*, num ginásio na cidade de Ponta Delgada.

Mas gostaria de realizar o meu próprio investimento na área do *fitness*. As oportunidades existem e os incentivos ao investimento também. Tudo tem um tempo. Agora foi o tempo de aprender a ser professor. Gostei muito! Chegará o momento em que vou querer aprender a ser empreendedor. Até lá, vou estar

atento, fazer um “pé-de-meia” e, com os pés assentes no chão, decidir o que realmente vale a pena!

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*.
- Allen, J.D. (1986). *Classroom management: Students' perspective, goals and strategies*. American Educational Research Journal, 23, 437–459.
- Anderson, W. G.; Barrette, G. (1978). *Teacher Behavior*, In Anderson, W. G.; Barrette, G. (ed.): *What's Going in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*, Monography 1, Motor Skills: Theory into Practice, 1978, 25-38.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Atkins, D. H., Kelly, K. T., & Morrison, G. S. (2001) *Development of the child evaluation measure: An assessment of children's learning across disciplines and in multiple contexts*. Educational & Psychological Measurement
- Banks, J.A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barlow, M (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Batista, I. (2009). *Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária – “Em cada rosto igualdade”*. A página da Educação N.º185, série II. Porto: Universidade Católica. Disponível em:
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13542&mid=2>
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*: Livros Horizonte.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Carrasco, J.F. (1989). *Como Avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: ed. ASA.

- Carvalho, R. (2006). *Cultura Global E Contextos Locais: A Escola Como Instituição Possuidora De Cultura Própria*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Coelho, O. (2004) *Pedagogia do Desporto* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Costa, F. C. (1983). *A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Cruz Quebrada: ISEF
- Cunha, T. (2012). *Manifestações de Saberes e de Fazeres: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Cunha, T.: Relatório de Estágio apresentado a
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating Motor Skills - Rethinking That Expert Demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31-35.
- Dayrell, J. (1996). *A Escola como Espaço Sociocultural*. Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Darden, G. F. (1997). *Demonstrating Motor Skills - Rethinking That Expert Demonstration*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31-35.
- Esteves, M. (2009). *Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores*. *Revista de Ciências da Educação* (8), 37-48.
- Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented Feedback. *What's Going On In Gym: Descriptive Studies Of Physical Education Classes*.
- Gonçalves, J. P. et al. (2010). *A percepção de crianças e adultos sobre o medo de avaliação*. In: II Jornada Nacional de Educação de Naviraí, Naviraí.
- Gonçalves, F. (2012) *Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses*. *Journal of Physical Education and Sport Management*, v. 3, n. 1, p. 1-5.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e Conceções de Ensino dos Jogos Desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF
- Hastie, P.A., & Siedentop, D. (1999). *An ecological perspective on physical education*. *European Physical Education Review*, 5, 9–29.

- Hastie, P.A., & Siedentop, D. (2006). *The classroom ecology paradigm*. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 214– 225). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hastie, P. A., Calderon, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The Development of Skill and Knowledge During a Sport Education Season of Track and Field Athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336-344.
- Humphries, C. A., Herbert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). *Development of a Physical Education teaching efficacy scale*. *Measurement, Physical Education & Exercise Science*, v. 16, n. 4, p. 284-299.
- Johnson, D. W.; Johnson, F. P. (2006). *Joining together: Group theory and group skills (9th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- McCaughy, et al. (2008). *The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended*. *Quest*, 60, 268-289.
- Mesquita, I. (2004). *Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens*. In A. Gaya, Marques, A., & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades* (pp. 143-170). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Rosado, A. (2004). *O desafio pedagógico da Interculturalidade no espaço da Educação Física*. In E. Lebre & J. Bento (Eds.) *Professor de Educação Física. Ofícios da Profissão*. FCDEF-UP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-65). Cruz Quebrada: FMH.
- Metzler, M. (1979). *The measurement of academic learning time in Physical Education*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models For Physical Education: Allyn and Bacon*.

- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence-a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v. 21, n. 4, p. 415-437.
- Natriello, G. (1987). *The Impact of Evaluation Processes on Students*. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Nóvoa, A. (2009). *Para Uma Formação De Professores Construída Dentro Da Profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Portman, P.A. (1995). *Who is having fun in physical education classes?* Experiences of sixth grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445–453.
- Queirós, P. (2014). *Da Formação À Profissão*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional Na (Re)Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.): Mosby.
- Rosado, A. (2007). *Sport and Personal and Social Development*. In Manuel João Coelho e Silva & Carlos Gonçalves (Ed.). *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem [Promotion of learning positive climates]. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 143-153). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes Positivos de Aprendizagem*. In *Pedagogia do Desporto*.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, pp. 69-130. Lisboa: Edições FMH – UTL.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011a). *Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto: FMH Edições*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011b). *Modelos, Conceções e Estratégias de Formação de Treinadores*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-219).
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011c). *Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Rosenshine, B. (1983). *Teaching Functions in Instructional Programs*. *Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Edições ASA. Porto.
- Schein, E. (1990). *Organizational Culture*. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education*. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy*. (pp. 79-85). Champaign IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in Physical Education* (3rd ed.).
- Siedentop, D., Hastie, P., Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed.): Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.): Mayfield Publishing Company.
- Torres, L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21 (1), pp. 59-81.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995) *Learning from wise Mother Nature or Big Brother instructor: the wrong choice as seen from an educational perspective*. *Educational Psychologist*, 30, n. 3.

Weston T. (2004) *Formative evaluation for implementation: Evaluating educational technology applications and lessons*. American Journal of Evaluation, v. 25, n. 1, p. 51-64.

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