

A viagem de uma jovem aventureira
Relatos sobre a descoberta de um novo mundo

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Elisabete Maria Almeida Oliveira

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Oliveira, E. M. A. (2017). *A viagem de uma jovem aventureira - Relatos sobre a descoberta de um novo mundo*. Porto: E. Oliveira. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO; VALORES.

DEDICATÓRIA

Sabes quantas vezes já senti a tua falta durante este percurso? Muitas! Tantas vezes quanto aquelas que tive vontade de subir aquelas escadas e partilhar contigo aquilo que estava a sentir e pedir-te a força que sempre me conseguiste dar. Foste cedo de mais sabes? O mundo nem sempre é justo! Devias estar aqui, agora! Precisava tanto de sentir o teu abraço neste momento. Mas não é possível!!!

Nunca houve dúvidas, por um único segundo que fosse, que seria a ti que dedicaria este documento. Por tudo o que representaste e continuas a representar para mim, enquanto o ser humano mais incrível que conheci.

Vou dedicar-te esta história! A aventura de uma menina que corre em busca do seu sonho. Aquele sonho que tantas vezes partilhei contigo e me disseste para não desistir. Aquele sonho que não foi possível acompanhares, pelo menos fisicamente. Sim fisicamente, porque sei que onde quer que estejas estás a olhar por mim. Eu sinto! Muitas vezes me questioneei onde arranjei forças para lutar contra tanta adversidade, contra tantas incertezas, contra tantos medos... mas rapidamente soube, porque sinto, que tinhas culpa no cartório.

Vou pedir-te só uma coisa, pode ser? Vou pedir que depois de acabar de te contar esta história me envies um sinal. Um sinal que me diga se estás orgulhosa de mim. Espero que estejas, oh Mariazinha!

Obrigada por tudo, Avó!

Gosto muito de ti!

AGRADECIMENTOS

À Professora Paula Queirós que, apesar do seu volume de trabalho, sempre se mostrou disponível para nos ajudar, mesmo que por vezes lhe enviássemos os documentos «em cima do joelho». Obrigada pela preocupação que demonstrou para com a nossa evolução e, apesar de tudo, por ir ao encontro das minhas expectativas.

À Professora Andreia Canedo pela referência que se tornou para mim enquanto profissional. Obrigada pela disponibilidade constante, pela partilha de momentos de reflexão, conhecimento e de experiência. Obrigada pelas palavras de incentivo quando volta e meia as inseguranças despertavam, pelas chamadas de atenção, pelos elogios, pela compreensão e essencialmente por acreditar nas nossas capacidades e nos desafiar a dar o melhor de nós.

Aos meus colegas estagiários, Filipe e Jéssica que sem dúvida foram os meus maiores pilares. Obrigada pela vossa amizade e pelo espírito de equipa que sempre transpareceu. Orgulho-me de ter amigos como vocês!

Aos alunos da turma residente e partilhada pelo facto de a cada dia me terem desafiado e me terem feito crescer, assim como pela recetividade e afetividade que demonstraram. Serão inesquecíveis e terão sempre um lugar no meu coração!

Aos professores do grupo de Educação Física, especialmente à professora Armanda, à professora Lurdes, à professora Alberta e ao Professor Jorge, com quem tive mais contacto, pela recetividade, carinho, pela partilha de experiências e por me fazerem sentir um deles.

A todos os professores que tive o privilégio de conhecer ao longo do meu percurso académico e que através da partilha de saberes, da paixão e dedicação à área do Desporto se mostram grandes referências.

À minha família, em especial aos meus pais pelo apoio incondicional que sempre demonstraram, pela paciência de me ouvirem todos os fins-de-semana a contar as novidades da semana e por acreditarem em mim e me terem dado a oportunidade de seguir este sonho. À minha irmã pelo facto de as duas nos encontrarmos numa fase decisiva e muitas vezes nos suportarmos uma à outra com palavras de incentivo.

À Ana Jorge, à Deo, à Rita e ao Cláudio pelo apoio incondicional nesta etapa e por me terem tirado do modo “não me chateiem estou focada no trabalho” quando o que realmente precisava era de um momento de descontração. Obrigada por acreditarem em mim e pela força que me deram.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
Resumo.....	XVII
Abstract	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXI
1. Introdução.....	- 1 -
2. Enquadramento Pessoal.....	- 3 -
2.1. Uma identidade em permanente (re)construção	- 3 -
2.2. Excertos da história de uma jovem aventureira	- 4 -
2.3. No cais deslumbrando o horizonte	- 6 -
3. Enquadramento Institucional	- 9 -
3.1. "Tudo a postos para embarcar!"	- 9 -
3.2. A importância da viagem.....	- 11 -
3.3. "Bem-Vindos à Rodrigues de Freitas!"	- 12 -
3.4. Os companheiros desta aventura	- 16 -
3.4.1. A corda da união.....	- 16 -
3.4.2. O farol e a bússola que iluminam até bom porto	- 17 -
3.4.3. Os tripulantes experientes	- 19 -
3.5. Os nativos da Rodrigues de Freitas	- 20 -
3.6. Os jovens "arrebitados" e os pequenos "pestinhas"	- 21 -
4. Enquadramento Operacional	- 25 -
4.1. Os primeiros passos rumo à descoberta.....	- 25 -
4.2. Entre mapas e rotas.....	- 26 -
4.3. A construção do roteiro turístico.....	- 32 -
4.4. O envolvimento com os nativos	- 37 -
4.4.1. O conhecimento enquanto leme que dirige a prática.....	- 38 -
4.4.2. O astrolábio que determina o melhor modelo a recorrer	- 43 -
4.4.3. Um lugar com dimensões a explorar e dominar.....	- 62 -

4.4.3.1. Nativos sobre controlo	- 62 -
4.4.3.2. Uma afetividade que foi crescendo genuinamente	- 64 -
4.4.3.2.1. Rebentar bolhas e bolhinhas	- 67 -
4.4.3.3. O tempo voa, mas somos nós que o pilotamos	- 69 -
4.4.3.4. Palavras, sons, gestos, imagens... o que interessa é transmitir a informação de forma eficaz.....	- 73 -
4.4.3.5. Uma alternativa expressiva e criativa	- 83 -
4.4.4. O binóculo enquanto observador constante na vigia do desenvolvimento	- 89 -
4.4.5. Apreciações constantes.....	- 93 -
4.5. Mergulhar numa nova cultura.....	- 100 -
4.5.1. Entre rituais e costumes	- 101 -
4.5.1.1. <i>Open Day</i> do Desporto Escolar	- 102 -
4.5.1.2. Corta-Mato (Local e Regional)	- 103 -
4.5.1.3. Torneio de Basquetebol e Voleibol	- 106 -
4.5.1.4. A experiência do <i>Ultimate Frisbee</i>	- 108 -
4.5.1.5. Visita de estudo a Lisboa.....	- 109 -
4.5.2. Duas colónias muito especiais.....	- 111 -
4.5.2.1. O Desporto Adaptado e o <i>Goalball</i>	- 114 -
4.5.3. O escudo protetor dos nativos	- 119 -
5. A perceção dos alunos sobre os valores pessoais e sociais inerentes à Educação Física e ao Desporto	- 123 -
5.1. Introdução	- 125 -
5.2. Propósito do estudo	- 129 -
5.3. Metodologia.....	- 130 -
5.3.1. Grupo de Estudo.....	- 130 -
5.3.2. Instrumentos	- 130 -
5.3.3. O Questionário.....	- 131 -
5.3.4. A entrevista semiestruturada em <i>focus groups</i>	- 133 -
5.3.5. Procedimentos de aplicação	- 133 -
5.3.6. Procedimentos de análise de dados	- 134 -
5.4. Apresentação e discussão dos resultados	- 138 -
5.5. Conclusão	- 156 -
5.6. Bibliografia	- 158 -

6. Desenvolvimento Profissional.....	- 166 -
6.1. Reflexões sobre experiências enriquecedoras	- 166 -
7. Conclusões e Perspetivas Futuras	- 170 -
8. Bibliografia	- 172 -
ANEXOS	XXIII
Anexo 1. Questionário "Objetivos do Desporto e da Educação Física"	XXIII
Anexo 2. Guião de Entrevista	XXIX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Valores inerentes ao Desporto	- 131 -
Quadro 2: Valores inerentes à Educação Física	- 132 -
Quadro 3: Perceção dos alunos sobre os valores inerentes à Educação Física	- 139 -
Quadro 4: Perceção dos alunos sobre os valores inerentes ao Desporto ..	- 140 -
Quadro 5: Teste de Normalidade realizado ao grupo de estudo	- 141 -
Quadro 6: Comparação entre a perceção dos valores inerentes à Educação Física e Desporto entre os alunos praticantes e não praticantes de atividade física e desportiva fora da escola	- 142 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Categorias e subcategorias compartimentadas	- 135 -
---	---------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário “Objetivos do Desporto e da Educação Física” (Gutiérrez Sanmartín, 1995)	- XXIII -
Anexo 2: Guião de Entrevista	- XXIX -

Resumo

O estágio profissional é visto como o culminar da formação académica. É a etapa na qual os estudantes, futuros profissionais, se confrontam com a realidade, na qual se faz a passagem da teoria à prática. É um período de experiência, onde todos os conhecimentos anteriormente adquiridos são colocados em prática e ganham significado. Esta etapa merece, no entanto, ser refletida e descrita, dando a conhecer todas as vivências ao longo da mesma, num local inicialmente desconhecido, mas que no decorrer do tempo se tornou autêntico, único e repleto de aprendizagens significativas. Assim, surgiu este Relatório de Estágio, um conjunto de páginas nas quais são descritas reflexões e experiências pessoais, que espelham os vários momentos, marcados por diferentes emoções, as dificuldades sentidas, as atividades desenvolvidas, as decisões tomadas e as tarefas levadas a cabo, ao longo deste percurso. Encontra-se, também, um estudo realizado sobre a perceção dos alunos relativamente aos valores inerentes à Educação Física e ao Desporto, temática que despertou interesse ao longo da prática pedagógica devido às particularidades da turma residente e, por fim, uma conclusão com uma reflexão acerca desta etapa, do seu significado, assim como as perspetivas futuras.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Formação Inicial; Educação, Educação Física, Valores.

Abstract

The internship is seen as the culmination of academic training. It is the stage in which students, future professionals, are confronted with reality, in which the transition from theory to practice is made. It is a period of experience, where all knowledge previously acquired are put into practice and becomes devoted of meaning. This stage, however, deserves to be reflected and described, making all the experiences that we had, in a place initially unknown, but which in the course of time becamed authentic, unique and full of meaningful learning. Thus, this Internship Report appears, a set of pages in which are described a set of reflections and personal experiences, which translate the various moments, marked by different emotions, the difficulties experienced, the activities developed, the decisions made and the tasks taken throug out this year. There is also a study about the students' perception of the values inherent in Physical Education and Sports, which aroused interest throughout the pedagogical practice due to the particularities of the resident group and, finally, a conclusion with a reflection about this topic, its meaning, as well as future perspectives.

Keywords: Professional Internship; Initial Formation; Education Physical Education; Values.

LISTA DE ABREVIATURAS

AA – Autoavaliação
AC – Avaliação Criterial
AD – Avaliação Diagnóstica
AER – Atividades Rítmicas e Expressivas
AF – Avaliação Final
AN – Avaliação Normativa
AS – Avaliação Sumativa
CC – Conhecimento do Conteúdo
CEI – Currículo Específico Individual
CML – Corta-Mato Local
CMR – Corta-Mato Regional
CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CT – Conselho de Turma
DA – Desporto Adaptado
DB – Diário de Bordo
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
EBSRF – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
EE- Estudante Estagiário
EED – Encargados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESEV– Escola Superior de Educação de Viseu
EXT - Exterior
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FB – Feedback
GC – Ginásio Central
GP – Ginásio Pequeno
MAPJ – Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo
MCJI – Modelo de Conhecimento para os Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano Anual

PAAA – Plano Anual de Atividades do Agrupamento

PC – Professora Cooperante

PD – Pavilhão Desportivo

PDA – Plano de Aula

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNED – Plano Nacional da Ética no Desporto

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

SA – Situação de Aprendizagem

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TGFU - Teaching games for understanding

TR – Turma Residente

TP – Turma Partilhada

UD - Unidade Didática

1. Introdução

Depois de definidas as armadas e os destinos deu-se início à viagem. A tripulação que integrou contou com a presença de outros dois aventureiros e de duas mestres da arte de ensinar, cuja relação foi evoluindo constantemente no sentido positivo. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas foi o local que lhe proporcionou esta aventura e lhe permitiu *“imersão 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”* (Batista & Queirós, 2015a, p. 33). Ao longo desta aventura foram várias as funções que desempenhou. Estas permitiram-lhe aplicar o conjunto de saberes teóricos e práticos anteriormente adquiridos confrontando-os com o contexto real de prática, exigindo consequentemente uma atitude crítica e reflexiva constante permitindo-lhe a (re)construção de alguns deles. Tratou-se de uma experiência que foi ao encontro daquele que é o objetivo desta viagem: 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”*¹.

De forma a dar o seu testemunho surge este documento, cuja narrativa se apresenta na terceira pessoa e que relata um conjunto de excertos da viagem da jovem aventureira na sua tentativa de descobrir o mundo da profissão docente. Estruturado em seis capítulos, será feito o relato das vivências aliadas a emoções e momentos de reflexão que permitiram o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

No primeiro capítulo, Introdução, será feita uma pequena contextualização sobre o trabalho desenvolvido. No segundo capítulo, Enquadramento Pessoal, descobrir-se-á partes da história de vida da jovem aventureira, referindo algumas experiências que influenciaram o delinear do seu caminho até à tomada de

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

decisão pelo viver desta aventura. No terceiro capítulo, Enquadramento Institucional, será apresentado e descrito todo o contexto no qual esta aventura se desenrolou, dando a conhecer a escola e as suas condições, os companheiros desta aventura e os nativos com os quais contactou. No quarto capítulo, Enquadramento Operacional, serão relatados os vários momentos referentes ao exercer das suas funções no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e na participação na escola e relação com a comunidade. Serão descritos episódios carregados de sentimentos e reflexão, nos quais estarão mencionadas as atividades organizadas, as dificuldades encontradas, as estratégias implementadas e as avaliações realizadas. No quinto capítulo, será apresentado um pequeno estudo que a jovem aventureira elaborou sobre as perceções dos alunos relativamente aos valores inerentes à Educação Física e ao Desporto, uma temática que lhe despertou interesse durante a prática pedagógica. No sexto capítulo, Desenvolvimento Profissional, será discorrida a importância que a jovem aventureira atribuiu à reflexão, durante esta aventura, dando igual ênfase ao seu diário de bordo que sempre a acompanhou. Por último, no sétimo capítulo, Conclusões e Perspetivas Futuras, será apresentada uma reflexão acerca desta aventura e do seu significado bem como as perspetivas futuras da jovem aventureira.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Uma identidade em permanente (re)construção

Cada ser humano conta uma história. Uma história de vida ímpar, pessoal, que os torna únicos, uma vez que integra todas as experiências que cada um vivencia. Estas ocorrem através do processo de socialização nos diferentes contextos onde cada um se insere e nos quais estabelece diferentes redes de interações com os diferentes grupos sociais (família, escola, amigos, etc...) (Musgrave, 1984). É nestas interações que se promovem *“momentos de formação pessoal, de construção de crenças, de definição de uma identidade e de edificação de convicções que influenciará a tomada de decisões”* (Milheiro, 2012, p. 110). É no cerne deste processo de socialização que se formam as representações sociais que surgem como explicações para a compreensão de uma determinada realidade. Estas *“constroem-se não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar novas representações”* (Gomes et al., 2014, p. 160). Por seu lado, as mesmas são de extrema importância para o indivíduo no que concerne à construção de uma identidade profissional. Daqui depreende-se que, no decorrer do processo de socialização, o indivíduo cria representações sobre as diferentes profissões podendo identificar-se com algumas delas e optando mesmo por escolher especializar-se num determinado ofício em detrimento de outro face aos seus constructos sobre o que cada profissão edifica.

Quando alguém afirma, «Quero ser Professor de Educação Física!» é porque vivenciou experiências enquanto aluno, que lhe permitiram criar um conjunto de crenças e expectativas em relação ao desporto, à disciplina e a esta profissão e que o influenciaram na sua tomada de decisão. No entanto, a identidade profissional não deve ser vista como *“uma obra solidária de uma vontade individual”* (Graça, 2014, p. 44), mas sim de um processo de construção que se vai (trans)formando e *“que se inicia antes da formação superior*

(socialização antecipatória), seguindo-se a socialização durante a formação inicial (formação superior e estágio profissional), continuando ao longo do percurso profissional” (Batista, 2014, p. 15).

2.2. Excertos da história de uma jovem aventureira

Por terras de Viriato, cidade de Viseu, nasceu no dia 2 de abril, aquela que se veio a tornar a menina de olhos azuis e cabelinhos loiros, a quem as senhoras da aldeia chamavam de “russita”. Ao crescer no seio de uma família humilde e numerosa, teve a oportunidade de ao longo da sua infância, experienciar as típicas brincadeiras de criança na companhia da irmã mais nova, dos primos e dos amigos. As constantes correrias, os trambolhões quando andava de bicicleta, o saltar à corda, o jogar à bola e até o lançar do pião que o avô tinha guardado, afiguraram-se como uma oportunidade de potenciar o seu reportório motor. Desde muito pequenina que no quotidiano passava a maior parte do seu tempo com os seus avós paternos. Estes eram muito ligados ao ambiente bucólico e, por isso, foi habituada desde cedo ao contacto com a natureza. Os verões eram passados na quinta dos avós com os primos, a correr pelos terrenos, a tomar banho no tanque ou a procurar paus para fazer as famosas figas. Era uma criança que tinha a necessidade de se sentir livre, de estar rodeada de crianças para brincar, mas também era teimosa e refilona, gostava de liderar. No entanto, era gentil, amável e gostava muito de se sentir útil. Gostava de acompanhar o avô velho no seu passeio matinal e de ajudar a cuidar dos primos mais novos, desenvolvendo assim um afeto e sensibilidade face a crianças e idosos. Nessa altura e até durante parte da sua adolescência, os sábados eram destinados ao futebol, isto porque, inicialmente o pai foi jogador, mas depois de não poder mais com as pernas decidiu ser treinador. Já a mãe preferia as suas corridas e caminhadas. O desporto e atividade física estiveram sempre presentes na vida desta menina. Durante a sua adolescência adorava as aulas de Educação Física (EF) e, além disso, uma outra paixão despertou: o voleibol! Teve a oportunidade de pertencer à equipa de Desporto Escolar (DE) de voleibol da escola e desde aí nunca mais deixou de a praticar

até sair do ensino secundário. A única oportunidade de praticar esta modalidade era apenas no âmbito escolar, uma vez que na cidade residente, esta não era valorizada. Desde pequena, talvez pelo facto de contactar com o campo e os animais, dizia que queria ser veterinária, no entanto, o gosto pelo desporto, pelas aulas de EF, mas essencialmente a forma como alguns professores a marcaram pelo seu profissionalismo e exigência, levaram-na a mudar de ideias, metendo na cabeça que queria ser professora dessa mesma disciplina. Deu por ela, a querer ser como os professores. Algumas das suas brincadeiras com os primos e amigos, quando ainda andava no 2º ciclo, passavam por ela ser a professora acompanhada por um caderno com os nomes a fazer a chamada, colocava-os a jogar diferentes modalidades e, por fim, atribuía uma nota a cada um. No final do secundário, ponderou a sua decisão e decidiu enveredar pela área do Desporto. Entrou no curso de Desporto e Atividade Física na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), do Instituto Politécnico de Viseu, onde teve oportunidade de conhecer excelentes professores dotados de um profissionalismo e de uma paixão pela área das Ciências do Desporto que a cativaram de imediato. Foi durante este percurso pela licenciatura que teve oportunidade de experienciar alguns dos momentos que certamente a marcarão para o resto da vida, nomeadamente os estágios curriculares no âmbito do desporto para terceira idade e das atividades de enriquecimento curricular de atividades físicas e desportivas no 1º ciclo, ou seja, crianças e idosos, pelos quais tem uma grande afeição e empatia. Terminada a licenciatura, a vontade em ser professora persistia apesar das várias opções proporcionadas pela área. Foi então que em conversa com um dos seus professores o mesmo lhe disse: *“Se é isso que realmente quer fazer e que sente que a vai fazer feliz, faça-o! Mas alerto-a que a profissão de professor, nos dias que hoje correm, requer coragem e sacrifício!”* As palavras do professor não poderiam ser mais acertadas, mas para ela soaram-lhe a desafio, uma aventura que estava disposta a experienciar e verificar se realmente valeria a pena seguir aquele sonho. Assim foi, decidiu continuar o seu percurso académico, candidatou-se e entrou no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O primeiro ano foi como um

começo, cidade nova, pessoas novas, mas, sobretudo, novas aprendizagens. Nesta casa, encontrou novamente exigência e profissionalismo por parte dos professores, que dotados de um enorme conhecimento se dedicam de corpo e alma à faculdade e ao seu trabalho. Eis que se deu a entrada no segundo ano, ano de estágio, ano de aventura e descoberta. Assim começou mais uma etapa. A derradeira etapa!

2.3. No cais deslumbrando o horizonte

Aproximava-se o dia e as expectativas começavam a surgir. Encontrava-se debruçada sobre os joelhos pensativa e um turbilhão de emoções e sensações começou a manifestar-se. O entusiasmo carregado de nervosismo e receio começaram a apoderar-se dela. O peso da responsabilidade fez com que dúvidas e inseguranças a inquietassem. Ciente das funções que teria de desempenhar ao longo desta aventura, estava consciente do trabalho árduo e das contrariedades que poderiam surgir, no entanto, não tinha dúvidas que seria um marco inesquecível.

Acreditava que esta aventura lhe iria permitir desenvolver um conjunto de capacidades e competências importantes. Jurou que adotaria uma postura empenhada, curiosa, crítica-reflexiva e acima de tudo pró-ativa, de modo a atingir os seus objetivos. Tencionava colocar em prática todos os seus saberes teóricos, práticos e ainda assim aprimorá-los ou desenvolver outros que se manifestassem significativos para sua evolução.

Sabia, contudo, que esta aventura não seria apenas sua, iria partilhá-la com a sua tripulação. Uma das tripulantes era sua amiga, sabia por experiência, qual era a sua postura no que diz respeito ao assumir de responsabilidades e qual o seu método de trabalho. Trabalhavam bem em equipa! No entanto, se as duas eram familiares, o outro tripulante caiu ali no meio... de paraquedas. Não o conheciam pessoalmente, mas ouviam-se rumores que se tratava de uma pessoa profissional, também ele com um bom método de trabalho. Esperava assim um grupo unido, cooperativo e com espírito de iniciativa. Mas o que seria de um grupo de inexperientes aventureiros sem alguém para os orientar? Duas mestres nesta área foram destacadas para os auxiliar. Tendo por base os feedbacks de antigos aventureiros, expectava profissionalismo, exigência,

acompanhamento e disponibilidade, ao longo desta etapa. Percecionava uma partilha de experiência e conhecimento, um estimular permanente do pensamento crítico-reflexivo e um proporcionar de vivências enriquecedoras e significativas que facilitassem a sua adaptação e orientassem o seu trabalho no sentido do cumprimento dos seus objetivos. E o destino desta aventura? Era ainda uma incógnita, apenas o nome sabia. Contudo, face aos elogios atribuídos ao destino ainda desconhecido as suas expectativas eram elevadas, esperando acima de tudo receptividade, partilha, conforto e um proporcionar de experiências significativas. E os nativos? Sim, era aquilo que mais a inquietava! Não sabia o que esperar, no entanto, pretendia estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo, começando por criar uma empatia e confiança, com o intuito de a verem como um apoio, sempre pronta a ajudar, tendo em vista um clima harmonioso.

Terminada a aventura, foi sem dúvida uma experiência enriquecedora. Uma aventura marcada por desafios, muito trabalho e novas aprendizagens. Foi sobretudo possível *“(re)construir o pensamento, o conhecimento e as conceções”* (Queirós, 2014, p. 81) inerentes às representações formadas no processo de socialização. Tal (re)construção é resultado da convergência constante entre os saberes teóricos e práticos que ocorreram em contexto real de prática, que por sua vez permitiram estimular a capacidade de observação, investigação e de reflexão crítica. No entanto, tudo isto não seria possível sem o apoio dos seus companheiros. Aqueles sempre presentes! Um grupo unido que demonstrou um espírito de equipa em todas as circunstâncias e no seio do qual despontou uma grande amizade. Relativamente às mestres detentoras do conhecimento, a elas se lhes deve em parte a evolução evidente, pela disponibilidade, orientação profissional e exigente ao longo desta aventura. No entanto, a sua maior fraqueza ou força, não sei, é a afeição, o carinho que ganhou por aqueles nativos. Retribuída é certo, mas que por isso a deixa triste, com uma dorzinha no coração de pensar que toda aquela rotina terminou. Quem sabe talvez um dia possa voltar a vê-los!

3. Enquadramento Institucional

3.1. "Tudo a postos para embarcar!"

Definidas as armadas e os seus destinos, apenas faltava aferir os últimos pormenores da viagem. A ansiedade transparecia e o burburinho era constante. Todos se reuniram para a apresentação dos documentos que suportavam e regularizavam esta aventura e para o esclarecimento das tarefas de que seriam incumbidos durante a mesma. Estavam reunidas as condições necessárias para se dar início à viagem. As palavras de incentivo e os votos de boa sorte, marcaram o dia 5 de setembro de 2016, o dia em que aqueles aventureiros partiram para aquela que seria uma aventura, que a memória jamais esquecerá.

O Estágio Profissional (EP) referente ao 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, encontra-se suportado por normas orientadoras que operacionalizam o seu regulamento para o ano letivo em vigor. O mesmo, no que concerne à sua organização “*incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio - que a prática pedagógica constitui uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional. O EP tem ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, e o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP*”.²

O EP diz respeito a uma unidade curricular pertencente ao 2º ano do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS). Este decorre no seio de uma Escola/Agrupamento de Escolas cooperante, a qual tem estabelecido um protocolo com a FADEUP. No decorrer do exercício das suas funções enquanto estudantes estagiários (EE), estes pertencem a um núcleo de estágio (NE) acompanhados por um professor cooperante que permitirá aquilo que é o

² Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

objetivo do EP, isto é, 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”*.³ O EP integra duas componentes, uma prática e outra teórica, ou seja, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional (REP), respetivamente, estando estas contempladas em três áreas de desempenho devidamente explícitas nas *Normas Orientadoras do EP do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*, que visam o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao exercer da profissão docente, sendo elas:

- 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, na qual o aluno é desafiado a elaborar tarefas de *“conceção, planeamento, realização e avaliação”*, permitindo desta forma dotar os EE de competências necessárias à condução do processo de ensino e aprendizagem (PEA).
- 2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, na qual se pretende a integração dos EE na comunidade educativa e meio envolvente, através da participação dos mesmos em atividades não letivas.
- 3) Desenvolvimento Profissional, a qual reporta a importância da aquisição de competências de reflexão e investigação por parte do EE como meio de construção do seu desenvolvimento profissional.

Desde a condução do PEA, à integração nas atividades não letivas da comunidade educativa e meio envolvente, passando pelos momentos de reflexão, investigação e ação, todas as tarefas propostas foram cumpridas com a seriedade que as mesmas exigiram, conferindo uma importância acrescida ao contexto de EP, na medida em que permitiu *“o imergir na cultura escolar nas*

³ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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” (Batista & Queirós, 2015a, p. 33).

3.2. A importância da viagem

Esta viagem tinha um significado especial. Era uma oportunidade única para obter respostas. Ser ou não ser? Estaria ou não à altura? Eram incertezas presentes que poderiam desaparecer. Era ali, com a realidade, que iria confrontar os seus saberes. Apenas de uma coisa tinha a certeza, quer as suas expectativas fossem ou não concretizadas, consigo traria o melhor tesouro que se pode encontrar, um baú cheio de aprendizagens que a fariam crescer.

A componente prática EP, enquanto contexto real de prática de ensino, *“pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão”* (Queirós, 2014, p. 78), na medida em que proporciona uma oportunidade única, essencial e extremamente enriquecedora de inteirar a cultura profissional docente. Trata-se de um período de indução no qual o estudante estagiário *“compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão”* (Flores, 1999, pp. 171-172).

O EP permite, por um lado, vivenciar os diferentes papéis inerentes ao desempenho da profissão docente e consequentemente adotar uma postura reflexiva perante o mesmo, pois importa *“dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e refletir criticamente sobre os meios, finalidades e as consequências da sua ação pedagógica”* (Queirós, 2014, p. 76), contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, é perceptível a sua importância na contribuição da identidade profissional que, segundo Nóvoa (2009), se trata de um processo complexo e contínuo que se constrói na base interligada de uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional, na medida em que o estudante estagiário tem a possibilidade de confrontar, em contexto real, as suas crenças e concepções baseadas nas suas experiências anteriores acerca do que é ser professor.

O EP, é acima de tudo, uma etapa entusiasta e formativa, uma vez que permite adotar uma postura curiosa em vivenciar e sentir o que realmente é ser professor, mas, ao mesmo tempo, tem a capacidade de nos consciencializar que nem sempre as nossas expectativas são as mais ajustadas à realidade encontrada, através das dificuldades a que nos sujeita, ocorrendo assim o designado «*choque com a realidade*» (Queirós, 2014). No entanto, estas dificuldades não devem ser vistas como algo desestabilizador, mas sim como aprendizagem, na medida em que nos obriga a refletir e consequentemente a nos adaptar à realidade e tomar as decisões acertadas. Importa ainda realçar que o EP é um meio favorável ao desenvolver do espírito de equipa, pelo facto de, em grande parte, este se tornar enriquecedor e significativo devido à cooperação encontrada no centro do núcleo de estágio, nomeadamente os professores cooperantes, outros professores experientes, orientadores e os colegas estagiários.

3.3. “Bem-Vindos à Rodrigues de Freitas!”

Encontravam-se próximos. Foi então que no horizonte ela se ergueu. Finalmente! Lançada a âncora, atracaram. A curiosidade despontava: Que história contava aquele local? Como será a sua cultura? Existirão muitas pessoas? Estarão elas recetivas à nossa presença? Estava ali, diante dos seus olhos, o local onde dali para a frente, iria passar alguns dos momentos mais importantes da sua vida. Nada sabia ainda, se não o que os seus olhos lhe mostravam, contudo, estava a um passo de descobrir.

Fundada na década de 40, o antigo Liceu D. Manuel II e agora Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF) é um edifício único, associado ao Conservatório de Música do Porto, que devido a um recente projeto de modernização e requalificação reúne boas condições para o desenvolvimento de atividades letivas e para o sucesso educativo dos seus alunos. A mesma enquanto uma instituição escolar funciona como uma “fábrica de cidadãos” (Canário, 2005), na medida em que, é por excelência, um espaço que dinamiza a educação e a cultura permitindo o desenvolvimento integral dos seus alunos sendo a sua “*missão primordial formar cidadãos autónomos, interventivos,*

*detentores de conhecimentos e meios para aceder à informação, assumindo um papel proactivo na sociedade*⁴, refletindo assim o seu lema: *“Educação para todos, um direito e um imperativo social!”*

Vemos aqui representada a estreita relação entre a escola e o sistema sociopolítico vigente, podendo a escola ser vista como um “espelho da sociedade”, uma vez que procura formar o tipo de homem ideal para o meio onde se insere (Queirós, 2002).

No entanto, hoje em dia, face à diversidade cultural existente, cabe à escola romper com as estruturas inflexíveis que a suportam e responder às necessidades individuais de cada indivíduo, visando defender a conceção de escola inclusiva e a equidade no âmbito da prática educativa, capaz de assegurar que todos os alunos, através das mesmas oportunidades e possibilidades, atinjam o máximo das suas potencialidades (Pereira, 2004).

De forma a responder a esta individualidade os docentes desta escola *“têm sentido a necessidade de trabalhar cada vez mais cooperativamente, construindo e partilhando materiais pedagógicos, discutindo problemas e soluções. As dinâmicas da Turma Mais e das Assessorias Pedagógicas impulsionaram significativamente estas práticas, que foram contagiando paulatinamente as equipas pedagógicas”*⁵.

No seguimento da escola inclusiva a EBSRF destaca-se como sendo escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), por integrar alunos provenientes de contextos sociais desfavorecidos e com Necessidades Educativas Especiais (NEE), valorizando a igualdade de oportunidades de acesso, mas, sobretudo, a igualdade de oportunidades de sucesso, na medida em que acredita que *a “excelência da escola reside, essencialmente, na sua capacidade de educar e integrar, de apontar caminhos alternativos, de respeitar a individualidade, sem perder de vista o enquadramento social e normativo”*⁶. Neste sentido, e no que aos alunos com NEE diz respeito, a escola usufrui de um gabinete de ensino especial, dotado de um *“conjunto de docentes e técnicos*

⁴ Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

⁵ Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

⁶ Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

especializados, capazes de responder às diferentes necessidades”⁷ de uma série de alunos cegos e de baixa visão e de uma unidade de apoio à multideficiência, “acolhendo alunos com problemáticas cada vez mais complexas e exigentes, requerendo uma resposta educativa altamente especializada”⁸.

No que concerne à oferta formativa, esta dispõe para além do 2º e 3º ciclos, três cursos de Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas) e um Curso Vocacional no que se refere ao Ensino Secundário, perfazendo um total de 1058 alunos.

Foi uma escola que, apesar de simples por fora, a deixou confusa por dentro. Parecia um labirinto com tantos pisos, cada um com uma cor diferente. A entrada encontra-se constantemente decorada fazendo alusão a uma temática específica. Há trabalhos dos alunos expostos pelos corredores referentes às mais diversas disciplinas. Até um museu existe. Sem dúvida uma escola que atribui importância à multidisciplinaridade. No entanto, esta escola tem muita história para contar. Uma história de mudanças. Lembra-se das conversas nostálgicas que teve com a professora cooperante e outros professores onde gabavam as excelentes condições de trabalho que esta instituição ofereceu em tempos.

Ao nível de organização e gestão, sabe-se que não é uma tarefa fácil, exige sobretudo uma grande capacidade de liderança e um grande espírito de equipa e profissionalismo entre os vários agentes da escola.

No entanto, era na disciplina de EF que residia a sua curiosidade. Sempre lhe disseram que a escola oferecia boas condições, daí as suas expectativas serem positivas. Na visita à escola matou logo a curiosidade. Descendo até ao último piso da escola, pôde verificar o espaço exterior (EXT) onde saltou à vista três campos, dois de andebol e um de basquetebol, e três pistas de atletismo de 50 metros. Foi aqui que encontrou um dos grandes desafios durante a sua prática. Era comum os alunos ocuparem aquele espaço como recreio, mesmo em tempo de aulas, o que de certa forma era compreensível, não havendo mais nenhum espaço que os permitisse estar ocupados nos seu tempos livres. No

⁷ Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

⁸ Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

entanto, condicionou com alguma frequência as aulas de EF, devido às bolas que volta e meia lá apareciam. Outro espaço oferecido é o pavilhão poliesportivo (PD). Mal o viu pela primeira vez ficou incrédula. Era um pavilhão de excelência, reunindo as condições necessárias à prática de modalidades como o andebol, o badminton, o basquetebol, o futsal e o voleibol. No entanto, apesar de reunir as condições necessárias estas rapidamente se tornavam menos acessíveis à lecionação de algumas das modalidades, uma vez que era partilhado por outros professores, podendo no máximo ser dividido em três partes. Exigiu por isso algumas adaptações ao nível do planeamento. Dentro da escola, encontramos o ginásio pequeno (GP), um pequeno espaço onde observando e vendo todo aquele material gímico se começa logo a imaginar as diferentes coisas que se podem fazer. No entanto, soube que em tempos aquele material se apresentava em maior número e diversidade, permitindo nessa altura abordar mais disciplinas e aparelhos na ginástica. Foi aqui que viveu momentos de trabalho em equipa, de superação de medos e de criatividade. Por fim, subindo aquelas escadas encontrou o ginásio central (GC). Espaço amplo, onde a luminosidade entra pelas grandes janelas que lá se encontram, permite a abordagem de modalidades como o voleibol, o badminton e o *goalball*. À parte destas modalidades é possível a abordagem de outras, tais como as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE). A música, a dança e a criatividade invadiram o GC. É sem dúvida um espaço que recorda com carinho. Foi ali que ocorreu a sua primeira observação pela PO, que desfrutou dos melhores momentos na Unidade Didática de ARE e foi o local onde ocorreu a despedida com os alunos.

Resumindo, é uma escola que comparada com muitas outras, está apetrechada de material cujo número, variedade e estado de conservação se caracterizam como satisfatório para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina EF.

3.4. Os companheiros desta aventura

Começou esta aventura com eles e com eles ficou no coração, sem dúvida uma das suas maiores conquistas. Nada teria sido igual sem aquele grandioso suporte. Há quem diga que “cada um tem aquilo que merece!” e ela muito agradecida se encontra, por tão generosa conquista.

A entrada na profissão é vivida de forma diferente de EE para EE, pois implica lidar com muitas novidades ao mesmo tempo, podendo despontar por um lado sentimentos como angústia, dúvida, insegurança e medo de falhar, ou por outro lado ansiedade e exaltação em experienciar o que é ser professor (Huberman, cit. por Queirós, 2014). Nestes momentos é necessário que se tenha um apoio, alguém com quem possam partilhar as suas inseguranças, as suas preocupações, mas também o seu entusiasmo, as suas conquistas. É necessário criar um sentido de pertença a um grupo, um grupo que os faça sentir protegidos e possam sempre contar. É neste sentido que surge a importância do EP se desenrolar no cerne de um ambiente onde o trabalho colaborativo deve transparecer entre os seus intervenientes, quer seja entre os membros pertencentes ao núcleo de estágio, quer entre os restantes professores do grupo disciplinar, tornando assim possível a partilha de experiências, a troca de opiniões, ideias, conceções e conselhos, o desabafo de receios e angústias e a construção de novas perspetivas em contexto real de prática.

3.4.1. A corda da união

A pouco e pouco aquela união foi crescendo. Foi como se uma corda aos poucos os fosse amarrando e se tornando mais resistente. Tudo começou com pequenas palavras, depois por longas conversas e por fim pela partilha de algo genuíno, de um sentimento mútuo, uma amizade sincera.

Por obra do destino juntaram os três no mesmo barco. O pensador nato, a sonhadora compulsiva e a tranquilidade em pessoa. Ele formou-se na FADEUP e elas na ESEV. Eram tão diferentes, mas ao mesmo tempo tão iguais. Estavam

ali os três a descobrirem-se, a darem um pouco de si todos os dias e a tentarem ser melhores.

Ainda mal se conheciam, mas desde o auge na elaboração de todos os documentos inerentes à prática pedagógica, à parte das tarefas de caráter individual inerentes a cada uma das suas turmas, decidiram que até ao final podiam unir esforços e trabalhar em equipa sempre que as tarefas assim o permitissem. Cada um tinha o seu método de trabalho, no entanto, conseguiram complementá-los aliando os pontos fortes de cada um, tendo em vista o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Todo esse trabalho teve um bocadinho dos três. Passavam muito tempo juntos, realizavam as tarefas juntos, iam às aulas um dos outros e sempre que havia oportunidade partilhavam experiências, conhecimentos e perspetivas. Foi uma amizade que foi crescendo e o apoio incondicional esteve lá quando necessário. Foram uma grande equipa!

“(...) esta semana começou pela ideia engraçada que eu e a minha colega estagiária tivemos de fazer um calendário da semana com post its, onde nos comprometemos a realizar uma determinada tarefa em cada dia. Estas tarefas diziam respeito ao conjunto de documentos escritos que temos que elaborar no âmbito de estágio tais como o Modelo de Estrutura de Conhecimento do Planeamento Anual, as Sebentas de apoio para os nossos alunos, os planos de aula para a semana seguinte, o presente diário de bordo e ainda adiantar o Projeto de Formação Individual. No final colocamos um post it com a afirmação “Vamos Conseguir! 😊”. E Conseguimos! Juntamente com o nosso colega estagiário dividimos o trabalho que era comum e tudo se tornou mais fácil.

(Diário de Bordo, Semana 7)

3.4.2. O farol e a bússola que iluminam até bom porto

Uma, era vincada por uma forte personalidade, dizia ela com mau feitio, mas nem imagina o quanto ajudou aqueles três tripulantes. Foi um farol, uma luz que no meio de incertezas e inseguranças os guiou por um caminho seguro.

A outra, era uma mestre daquela arte, vivia numa correria entre os seus mil afazeres. Poucas vezes a viam, mas sempre que necessário sabiam onde encontrá-la. Era como uma bússola que os aconselhava sobre o rumo certo, sobre a ponderação das suas decisões, sobre a melhor escolha para alcançar as suas metas.

A professora Cooperante (PC), profissional e dedicada, mostrou-se sempre presente desde o primeiro dia. Reunia exigência e ou mesmo tempo

compreensão. Deu espaço para experimentar, para arriscar, para errar, para refletir, para aprender... Sempre acompanhada pelo seu pequeno caderno foi neste que foi anotando as suas observações e traçando um perfil daqueles três aventureiros. Foram essas suas observações, posteriormente refletidas em grupo nas reuniões semanais, que contribuíram, em grande parte, para os encaminhar num bom caminho. Foi mais do que uma simples supervisora, foi também um apoio, um exemplo. Mostrou paixão pelo que fazia e transmitiu a imagem do que é ser bom profissional, dedicando-se com seriedade à sua profissão nas diversas funções que esta acarreta. Era uma pessoa conversadora, bem-disposta, proporcionava momentos de partilha de experiências, aprendizagens, conhecimento, mas ou mesmo tempo era uma boa ouvinte, mostrando o seu apoio sempre que necessário.

O PC enquanto profissional *“com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas que ocorrem na ação docente”* (Rodrigues, 2015, p. 101), surge como um dos *“principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente responsável, eficaz e competente”* (Albuquerque et al., 2005, p. 36). O PC tem nas suas mãos a responsabilidade da imagem que dá ao EE relativamente à profissão docente e neste caso à EF. O seu papel passa por ajudar os EE a entenderem os contornos da profissão, a adquirirem capacidades e competências necessárias para exercer a mesma e, além disso, a desenvolver o seu potencial crítico e reflexivo relativamente aos diferentes assuntos referentes à profissão, tendo em vista ajudá-los a procurar, criar e utilizar referências que o permitam construir e desenvolver uma postura profissional e o conduzam ao seu próprio estilo profissional (Rodrigues, 2015).

A professora orientadora (PO) não lhe era uma pessoa desconhecida. Já tinha contactado com ela no ano anterior. Ficou com a impressão de ser uma pessoa dotada de profissionalismo, dedicada e compreensiva. Era conhecedora profunda da profissão quer no que diz respeito aos aspetos didáticos, técnicos,

pedagógicos e identitários, perfil que caracteriza aquilo que deve ser um orientador de estágio (Albuquerque et al., 2005) e por isso era um desejo ter a sua orientação. Desejo cumprido! Comparando com a PC o contacto com a PO foi menos frequente. Tinha “*um papel de agente mais “controlador” e avaliador do processo*” (Gomes et al. 2014, p. 255). As suas visitas pontuais despontavam-lhe um nervoso miudinho, mas, ao mesmo tempo, deixava-a de certa forma à vontade, fazendo com que decorresse tudo de forma tão natural e espontânea. As reuniões de núcleo de estágio, nas quais esteve presente, serviam essencialmente como momentos de reflexão e de partilha de experiências encarados como regulação do processo de estágio. Além disso, era a ela que recorreria quando se aventurava pelos caminhos mais complexos da investigação ou da redação de documentos importantes. No decorrer do processo de EP revelou-se uma pessoa bastante acessível, mostrando preocupação com a sua evolução e ajudando sempre que lhe foi solicitada ajuda.

“Para terminar a semana, recebemos uma informação há muito esperada, a distribuição dos professores orientadores. Ficamos muito contentes por saber que a professora Paula Queirós ficou responsável pelo nosso núcleo de estágio. Enquanto estagiários comentamos entre nós que não poderíamos ter ficado com um núcleo de estágio mais completo, alunos com vontade de trabalhar e aprender e duas professoras que já demonstraram o seu profissionalismo e a sua predisposição em nos ajudar a ter um ano de estágio enriquecedor a todos níveis. Como a nossa professora cooperante mencionou “estão reunidas todas condições para termos um ano de estágio excelente!”.

(Diário de Bordo, Semana 3)

3.4.3. Os tripulantes experientes

Por lá se aventuraram e ficaram alguns tripulantes detentores de saberes que tão úteis lhe foram. Todos diferentes na sua forma de ser, mas igualmente afáveis. A partilha de experiências, as conversas, as brincadeiras, os convívios, tudo isto fizeram-na sentir como se fosse um deles.

Conheceu aquele grupo de profissionais, na sua maioria, nas reuniões realizadas pelo Departamento de Expressões e pelo Grupo Disciplinar. Desde aí que se mostraram recetivos e contribuíram mais facilmente para a sua integração e adaptação naquele novo mundo. Eram professores diferentes, nalguns via

exemplos a seguir, noutros colocou alguns pontos de interrogação. Contudo, foi um grupo com o qual tirou partido de momentos únicos quer formais, como a troca de experiências e partilha de opiniões sobre perspetivas do ensino e da disciplina, quer informais, como simples brincadeiras, conversas, os lanches a meio da manhã no bar da escola, os almoços pontuais. Foi um grupo no qual se sentiu integrada, e se sentiu um bocadinho como eles. Desta forma entende-se que a aprendizagem social da profissão, nomeadamente através do contacto com os outros professores, permite a *“partilha de conceções e entendimentos que, por sua vez, conduzem a práticas pedagógicas individuais mais consentâneas com as exigências concretas. Nestes espaços, o incentivo a examinar os sentimentos de pertença e identidade profissional ganha relevo.”* (Batista & Queirós, 2015a, p. 47)

“O convívio com aqueles mestres da arte de ensinar, que sempre foram recetivos connosco, desponta aquele sentimento de pertença, de fazer parte de um deles, de me sentir um bocadinho professora ao pé deles. Por outro lado, as conversas em redor das experiências, de perspetivas, de concessões sobre a profissão e sobre a educação física leva-nos também a refletir e a reconstruir ideias sobre a profissão docente, neste caso da Educação Física.”

(Diário de Bordo, Semana 36)

3.5. Os nativos da Rodrigues de Freitas

Não poderiam deixar de estar mencionados, aqueles em prol de quem se dedicou de coração. No meio de diferentes personalidades e necessidades, eles foram a sua missão, o seu desafio, o motor da sua ação.

Assim como para todos os professores, também para os EE, os seus alunos são os principais protagonistas, são o motor da sua ação. São aqueles que permitem a concretização desta etapa. Como afirma Ferreira (2015, p. 115). *“É com eles que, neste ano, tens de ser e fazer! Porque eles é que te vão permitir dar o melhor de ti. Tu vais ser quanto mais eles te derem para ser, e eles vão ser quanto mais tu deres para serem!”* Desenvolve-se assim uma relação de simbiose e aprendizagem mútua na qual alunos e professores estão sujeitos a aprendizagens constantes, uma vez que existe uma interação que potencia o

diálogo, a problematização e a construção de novos saberes. A relação professor-aluno torna-se assim uma das principais preocupações dos EE. É nesta que reside o centro do processo educativo, pois consoante a sua força poderá produzir resultados diferentes, isto é, quanto mais positiva for esta relação, maior será a probabilidade de as aprendizagens serem mais significativas (Linhares et al., 2014). Essa relação deve assim ser *“baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado”* (Müller, 2002, p. 276).

3.6. Os jovens “arrebitados” e os pequenos “pestinhas”

No meio de tanta juventude, onde apenas três rapazes se manifestavam entre as muitas raparigas, uns eram mais extrovertidos, outros mais tímidos, uns mais respondões, outros mais ponderados. Com alguns foi rápido, com outros custou mais um bocadinho, mas foi “algo” que foi crescendo. “Algo” este que não sabia explicar. Uma espécie de dependência mútua, na qual a aprendizagem se verificava em ambas as direções. No que diz respeito aos mais novos, os meninos davam-lhe apertos de mão, como se fossem homens grandes, as meninas davam-lhe abraços como se de uma amiguinha se tratasse. Eram pequenos “pestinhas” detentores de uma energia contagiante, que marcaram a sua memória de momentos únicos e inesquecíveis.

Após a PC baralhar de forma aleatória aqueles pedacinhos de papel, onde estavam escritas as turmas residentes (TR), eis que lhe aparece “11º (letra da turma)” entre as mãos. Seriam estes jovens do Curso de Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades que iria acompanhar até ao final daquela aventura. Para os conhecer melhor, recorreu a uma ficha biográfica elaborada pelo NE, podendo desta forma “vasculhar” um bocadinho sobre eles, aquilo que os caracterizava e os tornava únicos e que teria que ter em conta posteriormente no seu planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Eram vinte alunos, normalmente dezanove, com uma média de idades situada nos 17 anos, inseridos em ambientes familiares diversos, com interesses, *hobbies*,

experiências, e motivações diferentes e na qual a prática de atividade física e desportiva foi pouco referenciada como um hábito regular. Apenas cinco dos alunos afirmaram praticar atividade física e desportiva fora da escola. Eram um misto de personalidades que vivia rodeado de pequenas bolhas que se tornou a certo ponto difícil rebentar. No entanto, apesar das divergências e incompatibilidades existentes foi uma turma que sempre se mostrou recetiva à sua presença e ao trabalho que desenvolveu. A pouco e pouco foi conseguindo cativá-los. Alguns desafios foram encontrados ao início, mas no final tornaram-se verdadeiras conquistas.

“(...) muitas vezes já comentei com a minha colega estagiária: “Às vezes preferia não me afeiçoar tanto às pessoas. Depois disto tudo acabar vai custar tanto deixá-los. Gosto mesmo deles, como é que é possível!” (...) apesar de estarem a passar uma fase menos positiva face aos desentendimentos existentes dentro da mesma, continuo a dizer que não consigo imaginar o meu estágio sem eles. Em conversa com os meus colegas de estágio este período disse: “Se me perguntassem se queria trocar de turma, eu dizia que não!” Disse isto por uma razão muito simples, se evolui ao longo deste tempo foi graças a eles. Eles são o meu desafio! (...) Penso que até agora tenho desenvolvido um bom trabalho, pelos menos consegui cativar a maioria deles. Neste período, foram alguns os momentos em que os tive de chamar à atenção face a algumas atitudes, que de certa forma me desiludiram. No entanto, penso que são bons miúdos e que no fundo não fazem as coisas com má intenção. Gosto muito da relação que tenho com os meus alunos, agradeço a forma como eles me receberam desde o início.”

(Reflexão Final do 2º Período)

Falta falar nos “pestinhas” da turma partilhada (TP). O 5º ano era uma turma com um total de vinte e cinco alunos, treze meninas e doze meninos, sendo que dois deles apresentavam NEE e três currículo específico individual (CEI). Dois dos alunos com NEE frequentavam as aulas acompanhados por uma professora que lhes prestava apoio e que era responsável pelo planeamento das suas atividades, sendo estas adaptadas à sua condição. Uma terceira aluna, também com NEE, devido às condições de saúde, encontrava-se na unidade de multideficiência, devidamente acompanhada, não frequentando por isso as aulas de EF. Quanto aos alunos com CEI, estes frequentavam as aulas autonomamente, uma vez que o problema que apresentavam se caracterizava apenas por dificuldades cognitivas. Era uma turma que, enquanto

desconhecedores do ambiente escolar e de possíveis afinidades começou pela adoção de comportamentos muitas vezes elogiados pelo NE. Eram muito respeitadores e empenhados, no entanto, com o desenrolar do tempo, pela confiança e o à vontade sentidos, alguns comportamentos menos aceitáveis despontaram. No entanto, apesar da sua energia e vivacidade, que por diversas vezes foram alvo de chamadas de atenção, não havia melhor manifestação de cumplicidade e carinho da parte deles quando, sempre que encontravam o NE, se aproximavam preparados para dar aqueles apertos de mãos e abraços tão recompensadores.

“(...) conhecemos os nossos pestinhas do 5º ano. Pareceu-me ter alunos com vontade de trabalhar e muitos deles são crianças ativas fora da escola, o que mostra o seu gosto pelo desporto e atividade física.”

(Diário de Bordo, Semana 2)

“(...)após ouvir a apreciação dos professores, existe concordância entre os mesmos relativamente ao comportamento dos alunos. Nota-se que os mesmos se encontram familiarizados com o ambiente escolar, já estabeleceram relações mais coesas entre eles o que, consequentemente, se traduz frequentemente em conversas paralelas nas aulas, provocando a agitação referida anteriormente.”

(Diário de Bordo, Semana 23)

O facto de a turma ter alunos com NEE, foi uma experiência enriquecedora, uma vez que a inclusão de alunos com este tipo de características na escola é cada vez mais frequente. Torna-se assim importante para o professor saber como adaptar a aula face às condições dos mesmos. Foi neste sentido que decidi ajudar a professora responsável pelo grupo equipa do Desporto Adaptado, no âmbito do Desporto Escolar. Aqui aprendeu alguns exercícios e estratégias de como trabalhar com estes alunos, que em alguns momentos conseguiu colocar em prática durante as aulas do 5º ano.

“Durante esta aula, dediquei-me ao nosso aluno com NEE. (...) Este aluno também está comigo no Desporto Adaptado daí que durante esta aula realizei alguns exercícios de coordenação e orientação espacial, exercícios esses que os alunos realizam no desporto escolar, para desenvolver algumas capacidades motoras.”

(Diário de Bordo, Semana 9)

4. Enquadramento Operacional

4.1. Os primeiros passos rumo à descoberta

Tendo uma perspetiva superficial do que estava diante dos seus olhos, uma nova etapa estava a começar. Estava prestes a colocar mãos à obra e a um passo de descobrir os segredos daquele mundo. No entanto, algo de importante se precedia, pois face à novidade a orientação torna-se essencial. Foram surgindo algumas questões: “O que vou fazer?”, “Como vou fazer?” “Como vou avaliar as repercussões?”. Delineou assim o seu plano de ação!

“O processo de ensino em Educação Física é sempre um processo integral, complexo e unitário. Visa desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do desenvolvimento como personalidades. Como tal, deve ser sentido e vivido pelos alunos, para tal deve ser concebido, organizado, realizado e analisado pelo professor. Este entendimento é de importância decisiva para a realização da incumbência pedagógica da Educação Física” (Bento, 2003, p. 43). Face ao exposto, uma das tarefas incumbidas ao EE no contexto de EP, refere-se à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a qual pretende que este defina uma *“estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física”*⁹. Cabe ao EE ultrapassar diferentes etapas, a definição da sua conceção de ensino, uma vez que esta irá orientar a sua ação e distingui-las dos demais professores, o delinear do seu planeamento a um nível macro, meso e micro, colocá-lo em prática e por fim a avaliação das suas repercussões. Contudo, o EE deve estar ciente da plasticidade característica do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, tanto o professor como os alunos são agentes ativos no mesmo, o contexto e o envolvimento são também grandes influenciadores (Carreiro da Costa, cit. por Meireles, 2013), dando azo a

⁹ 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.

possíveis alterações, dada a imprevisibilidade que lhe é característica. Desta forma, é importante entender todas as etapas do PEA como interdependentes, pois tal como afirma Bento (2003, p. 17) *“o processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário. Todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente”*.

Foi no percorrer destas etapas que a jovem aventureira teve a oportunidade de vivenciar as principais tarefas da profissão docente e confrontar perspectivas com a realidade encontrada. Foi ali que colocou em prática todos os saberes teóricos e práticos até então aprendidos, mas também onde desenvolveu e aperfeiçoou outros, uma vez que estes foram interpretados e (re)construídos constantemente à luz da imprevisibilidade do contexto. O sonho começou a tornar-se realidade, aquela sensação de que aos bocadinhos se ia tornando mais professora começou a fazer-se sentir.

4.2. Entre mapas e rotas

Espalhados sobre aquela mesa de madeira encontravam-se diversos mapas e rotas com os possíveis caminhos a seguir. Restava-lhe realizar uma análise pormenorizada sobre os mesmos, para que pudesse tomar as decisões mais acertadas, uma vez que eram estas que iriam influenciar o resto do seu percurso.

Segundo Ponte (cit. por Batista, 2010, p. 14) *“as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, sendo, por um lado, as responsáveis pelo sentido que os indivíduos dão às coisas, por outro, funcionando como um “elemento bloqueador em relação a novas realidades (...)”. Estas são resultado, quer do próprio indivíduo, a partir da sua experiência, quer da interação social, através do confronto das suas concepções com as dos outros.”* A primeira etapa do PEA refere-se exatamente à conceção do ensino, uma vez que é esta que espelha a forma *“como os professores pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino”* (Graça, 2001, p. 110). Pode-se entender assim que as concepções de ensino representam *“um sistema de ideias, crenças, conhecimentos e interpretações”* (Barbosa, cit. por Batista, 2010, p. 15) sobre o ensino e que consequentemente

influenciam as percepções dos professores, levando-os a optar por tomar certas decisões sobre a sua prática.

O mesmo acontece com os professores de EF. Estes possuem um conjunto “*de crenças, valores e opiniões sobre a Educação Física, as suas finalidades e o processo de ensino-aprendizagem*” (Clark & Peterson, cit. por Meireles, 2013, p. 10) que por sua vez vão influenciar a tomada de decisão ao nível do planeamento e da sua intervenção. Contudo, torna-se importante referir que as concepções dos professores são também construídas ao longo da sua vida através do processo de socialização. Segundo Meireles (2013) as crenças e opiniões sobre a EF são formadas ao longo do processo de socialização através das experiências anteriores enquanto alunos, embora a mesma autora não retire ênfase à formação inicial de professores, enquanto um meio importante na construção de concepções de ensino, ao realizar a ponte entre essas mesmas experiências dos futuros professores e o contexto real de ensino.

Face ao anteriormente exposto a jovem aventureira refletiu sobre a sua concepção de ensino de EF. Em primeiro lugar torna-se importante referir que via a EF como uma disciplina curricular com valor educativo, capaz de proporcionar o desenvolvimento holístico dos alunos. Neste sentido, acreditava que o PEA em EF, quando bem orientado, conseguiria transmitir um ensino sustentado nos quatro pilares da educação, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2003). Acreditava numa EF emancipadora, capaz de preparar os alunos para uma participação ativa e eficaz na vida social e cultural. A sua concepção de ensino da EF era baseada no diálogo professor-aluno, a qual deveria refletir uma aprendizagem mútua, como se fossem parceiros numa missão, sendo esta possível apenas e só se existisse uma predisposição de ambas as partes para aprender.

“Eu vejo-me a mim e aos meus alunos quase como parceiros numa missão, a aprendizagem mútua, eles aprendem comigo, mas eu também aprendo com eles, no entanto, esta missão só é possível se houver trabalho em equipa, isto é, deve haver predisposição para aprender em ambos os casos.”

(Diário de Bordo, Semana 15 e 16)

Com o anteriormente referido a jovem aventureira queria dizer que na sua conceção de ensino atribuía um papel ativo e importante ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, não reservando esse papel apenas ao professor. Concordava com Graça (2015, p. 21) quando este afirma que os alunos *“trazem consigo conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas, e motivações que condicionam o que se pode passar e o que efetivamente se passa na aula”*. Este condicionamento deverá estimular o professor a refletir sobre a aula e arranjar soluções, permitindo-lhe assim (re)construir aprendizagens que consequentemente contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

Quanto à prática de ensino, entendia que esta deveria basear-se na proposta de desafios, recorrendo a situações de aprendizagem (SA) significativas e adaptadas às dificuldades de cada aluno, concedendo-lhes uma certa autonomia e estimulando-os na procura de soluções, proporcionando assim a aprendizagem através do desenvolvimento de uma atitude curiosa, crítica e reflexiva, por parte dos mesmos. Além disso, era da opinião que a prática de ensino deveria também desenvolver as relações interpessoais de forma positiva, isto é, que orientasse os alunos na aprendizagem de regras de conduta social de forma a existir um *transfer* para uma boa convivência social. Desta forma, apelava a SA que estimulassem o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos. Por seu lado, no que toca ao papel do professor entendia que este não deveria ser um simples “tarefeiro”, cujas funções se limitavam a preparar e orientar os alunos nas mais diversas SA, mas também um observador com uma atitude crítica e reflexiva.

Uma vez que se pretende *“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”*¹⁰, torna-se importante a análise e reflexão de *“uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola”* (Bento, 2003, p. 19).

¹⁰ 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.

Assim foi! Em cima da mesa, depois de retirados da sua pequena capa, encontravam-se espalhados todos os documentos disponibilizados pela PC. De um lado, encontravam-se documentos referentes à escola como o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA). Todos estes documentos foram essenciais ao início na medida em que permitiram à jovem aventureira compreender qual a visão da escola, os seus princípios, valores e as metas que se propunha cumprir, a sua dinâmica, funcionamento e as atividades que pretendia ver realizadas. Do outro lado, encontravam-se aqueles referentes à disciplina de EF, como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Regulamento e os Critérios de Avaliação Gerais e Específicos de EF para cada ciclo de ensino, o Planeamento Anual do Grupo EF, o Plano Anual de Atividades da área disciplinar de EF, o *Roulement* de Instalações, o Inventário do Material e por fim as Fichas Biográficas dos seus nativos. A análise e compreensão destes documentos tornou-se indispensável à fase de planeamento, uma vez que estes descreviam pormenorizadamente todas as condições e recursos para desenvolver uma prática eficaz no ensino da disciplina.

Sendo que os seus jovens “arrebitados” da TR se encontravam no ensino secundário a análise do PNEF foi centrada nesse ciclo de ensino. Este, tem como propósito constituir-se um guia orientador para a ação do professor de EF na sua prática de ensino, apresentando, à parte das finalidades e objetivos da EF no ensino secundário, um conjunto de diretrizes para a sua aplicação e desenvolvimento da EF (Jacinto et al., 2001). A primeira questão que colocou foi se estaria este programa adaptado à realidade atual da educação e da EF, uma vez ter sido publicado há mais de 10 anos. Face a este ponto rapidamente concluiu que não se ajustava na sua totalidade à realidade da EBSRF. Fazendo uma comparação entre o PNEF e o documento referente às “Competências Específicas da EF para o Ensino Secundário da EBSRF, verificou que ambos tinham em conta o desenvolvimento de competências que visam o desenvolvimento eclético dos alunos. Contudo, no que diz respeito à organização curricular dos conteúdos detetou algumas diferenças. Para o 11º ano *“admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do*

mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes” (Jacinto et al., 2001, p. 17), no entanto, ao analisar o Planeamento Anual de EF da EBSRF, este enunciava que para o 11º ano se deveriam abordar três modalidades coletivas, uma em cada período (Voleibol, Andebol e Basquetebol), Ginástica (solo, aparelhos e acrobática), Atletismo (resistência, lançamento do dardo, velocidade e barreiras), e uma modalidade alternativa (Desportos de Raquetes, Rugby, *Goalball*, Luta, *Softball*, Dança ou Ténis de Mesa). Também no que se refere à carga horária, o PNEF foi concebido para três horas distribuídas por um número mínimo de três sessões, no entanto, na EBSRF concebe dois blocos de noventa minutos distribuído por duas sessões semanais. Face ao anteriormente exposto, na opinião da jovem aventureira o PNEF, que não deixa de ser importante e de fazer valer o seu propósito, deve sofrer algumas reformulações no que diz respeito aos conteúdos propostos, ajustando a sua extensão e nível de complexidade às condições que as escolas reúnem para os lecionar e às características apresentadas pelos alunos.

Depois de analisado o PNEF, fazendo o seu contrabalanço com o Planeamento de EF e o documento referente às competências específicas a desenvolver nos diferentes domínios e matérias próprias da disciplina, a jovem aventureira procurou informar-se sobre os critérios de avaliação. Neste sentido, apurou que a área disciplinar de EF tem em conta na avaliação dos alunos os domínios psicomotor, atitudinal e cognitivo. A jovem aventureira considerou que os domínios nos quais os alunos são avaliados mostra a intenção do grupo disciplinar na formação integral dos alunos e ao mesmo tempo transparece a atribuição do valor educativo à disciplina, estando de acordo com a ponderação atribuída a cada um deles (50%, 30% e 20%, respetivamente).

Posto isto, o passo seguinte foi analisar o Plano Anual de Atividades da Área Disciplinar de EF, assim como o inventário de material e o funcionamento do *roulement* de instalações, documentos importantes a ter em conta na fase de Planeamento Anual para a sua turma. O primeiro forneceu-lhe informação sobre quais os dias do calendário letivo reservados para atividades extracurriculares e

que poderiam coincidir com as suas aulas. O levantamento do material existente, a sua quantidade e o seu estado de conservação, tornou-se importante uma vez que lhe permitiu ter uma perceção dos recursos materiais disponíveis para o planeamento das SA das modalidades que seriam abordadas. O *roulement* de instalações foi imprescindível na distribuição da abordagem das diferentes modalidades ao longo do ano letivo, na medida em que estas dependiam do espaço destinado a cada professor. Por fim, apenas lhe restava dar uma olhadela nas fichas biográficas dos alunos que lhe permitiram fazer uma breve caracterização dos seus jovens “arrebitados” e à qual atribuiu uma grande importância.

“Esta caracterização da turma será uma mais-valia para mim enquanto professora estagiária. As características socioeconómicas e sociais vão-me permitir compreender alguns comportamentos e atitudes por parte dos alunos, pois a sua justificação poderá estar no contexto onde estes crescem e as experiências que neste vivenciam. No que diz respeito ao historial médico dá-me a conhecer limitações que os alunos possam apresentar e assim adequar o planeamento de algumas atividades ou até mesmo os critérios de avaliação. O historial desportivo permite-me aferir a predisposição dos alunos para a prática de atividade física quer dentro, quer fora da escola e ainda os seus gostos quanto à disciplina de Educação Física e às modalidades que poderão vir a ser abordadas, podendo fazer uma previsão de quais os alunos mais ou menos motivados e quais as modalidades onde essa motivação poderá ser mais perceptível. Além disso essa informação será útil aquando a elaboração do planeamento anual, na distribuição das modalidades ao longo do ano letivo. No que concerne, à ocupação dos tempos livres a informação recolhida permite-me ter uma perceção dos gostos e interesses dos alunos, podendo esta informação ajudar-me a planear atividades mais criativas onde consiga conciliar esses mesmos gostos e interesses.

Concluindo a caracterização da turma irá possibilitar-me aplicar uma metodologia de ensino mais eficiente e eficaz que terá em conta as necessidades dos alunos, visando o

potenciar das suas capacidades.

(Projeto de Formação Individual)”

Feita a análise de todos os documentos, realizou-se uma reunião com toda a sua tripulação ficando definido que a jovem aventureira, iria abordar três desportos coletivos, um em cada período, sendo a ordem de abordagem, o voleibol, o andebol e o basquetebol. Ao longo dos três períodos também seriam abordadas quatro disciplinas da modalidade de atletismo, resistência e

lançamento do vortex, no primeiro período, corrida de velocidade no segundo e corrida de barreiras no terceiro período. A ginástica de solo e acrobática também foi uma das modalidades abordadas ao longo dos três períodos, tendo em vista a construção de um esquema gímico. Além disso, no que concerne à modalidade alternativa, depois de muito ponderar, optou por abordar um bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas.

Uma vez analisados todos os documentos, a jovem aventureira reunia as condições necessárias para construir o seu roteiro turístico.

4.3. A construção do roteiro turístico

Tomadas as decisões vistas como mais acertadas, foi elaborado um roteiro turístico pormenorizado com o plano dos trilhos a traçar que nada mais eram do que o desmembrar do seu percurso em diversas etapas.

Segundo Bento (2003, p. 59) “a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspectiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”. No discurso anterior, o autor refere-se aos três níveis de planeamento, isto é, Plano Anual (PA), Unidade Didática (UD) e Plano de aula (PDA), devendo estes, na sua opinião, ser “elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de concepção e de melhoria da realização do ensino” (Idem).

A primeira tarefa da jovem aventureira foi realizar o PA e respetivo Modelo de Estrutura do Conhecimento, proposto por (Vickers, 1990). Este último, na opinião da jovem aventureira foi um instrumento que, apesar de exigir algum trabalho, permitiu a organização detalhada de toda a informação necessária ao processo de ensino e aprendizagem, pois como referiu uma vez:

“(...) trata-se de um instrumento flexível que funciona como um meio de ligação entre a intenção e a ação, a conceção e a prática, sendo um aliado do professor de Educação Física na realização da planificação de todo o processo de ensino e aprendizagem. A elaboração deste documento requer que o professor percorra 3 fases

essenciais, a fase de análise, a fase de decisão e a fase de aplicação, sendo que só é possível passar para a fase seguinte quando completados os módulos (8 no seu todo) que lhe estão subjacentes.”

(Modelo de Estrutura do Conhecimento - Plano Anual 2016/21017)

Neste documento encontrava-se assim descrita a análise realizada aos PNEF, ao contexto (recursos espaciais, materiais e temporais) e aos alunos, as decisões tomadas em relação à extensão das matérias de ensino, aos objetivos definidos para cada matéria segundo cada umas das categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e aspetos fisiológicos e da condição física), à configuração da avaliação e às progressões e metodologias de abordagem das diferentes matérias. De seguida, foi elaborado o PA. Este trata-se de *"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"* (Bento, 2003, pp. 59-60). Na sua elaboração a jovem aventureira tentou atribuir o mesmo número de aulas às unidades didáticas a abordar em cada período e que estas fossem intercaladas, conciliando esta sua intenção com o *roulement* de instalações. Pretendia, por um lado, que os seus jovens “arrebitados” tivessem o mesmo tempo de prática nas diferentes modalidades e, por outro lado, sabendo que os alunos mostram preferência por modalidades diferentes, o facto de a abordagem das mesmas ser intercalada permitiria uma maior motivação por parte dos mesmos. Contudo, a sua intenção não foi possível de concretizar, pelo menos no que diz respeito ao mesmo número de aulas por modalidade abordada, uma vez que a rotação das instalações pelos diferentes professores, não o permitiu. Como se sabe, nas escolas coexistem diferentes tipos de instalações, porém as características que apresentam nem sempre se ajustam à abordagem de todas as matérias que o professor tem para ensinar. Existem instalações onde é possível abordar diferentes matérias e outras onde apenas é possível a abordagem específica de uma determinada matéria. É neste sentido que surge a elaboração do *roulement* de instalações, dando igualdade de oportunidade das

diferentes turmas passarem e permanecerem por cada uma delas (Jacinto et al., 2001). No entanto, o roulement rege-se por uma periodicidade ao qual o planeamento do professor tem que se reger, condicionando desta forma as opções pedagógicas.

O PA, divide-se em três períodos nos quais se abordam diferentes modalidades. Neste sentido, o passo seguinte foi a construção das UD de cada uma e respetivos Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC). Segundo Bento (2003, p. 60), o *"planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos."* Para a construção das UD, a jovem aventureira teve em conta, em primeira instância, as avaliações diagnósticas dos alunos, de forma a verificar o nível em que os seus nativos se encontravam e ponderar quais os conteúdos a selecionar para serem abordados. Posteriormente foram elaboradas as grelhas propostas por Vickers (1990) as quais se organizam segundo uma sequência de conteúdos, referentes às diferentes categorias transdisciplinares ao longo de um determinado número de sessões. Aquando a realização das mesmas, entendeu a importância da elaboração dos MEC, uma vez que toda a informação que lá se encontrava serviu de suporte para a construção destas.

Esta construção tornou-se ainda mais difícil quando a jovem aventureira teve que realizar sequências lógicas de conteúdos em UD's cujo número de sessões era reduzido, pois inevitavelmente o número de conteúdos por aula iria ser em maior quantidade, mas a sua abordagem lógica teria que ser preservada. De referir que, quer nesta etapa de planeamento, quer nas outras, a ajuda da PC foi uma mais-valia, tendo esta mostrado uma disponibilidade constante em refletir com a jovem aventureira sobre determinados aspetos dos conteúdos, sobre os quais ainda não se sentia completamente esclarecida.

A última etapa do planeamento é referente a realização dos PDA. Segundo Bento (2003) este nível de planeamento é a concretização das reflexões realizadas nos níveis de planeamento anteriores. Este conduz assim,

segundo o mesmo autor, à *“realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e dos alunos”* (p. 63).

Relativamente ao PDA, em conjunto com a sua tripulação foi definida a estrutura a ter em conta na sua elaboração. Ficou decidido que este deveria estar repartido em três partes: inicial, fundamental e final. Além disso, deveria contemplar todos os recursos necessários para a realização da aula (temporais, espaciais, materiais e humanos (alunos) bem como, os objetivos gerais para cada categoria transdisciplinar, a função didática da aula na UD, a descrição das SA, objetivos específicos, componentes críticas e a organização metodológica que lhe estavam inerentes. A PC afirmou que um PDA deve ser simples, mas ao mesmo tempo detalhado, de forma a ser perceptível não só pelo professor, mas também por quem está de fora. A mesma tinha sempre o cuidado de corrigir os PDA atempadamente e por vezes lá vinham algumas anotações sobre a falta de compreensão sobre a descrição desta ou daquela tarefa. Um exemplo da importância do PDA estar bem estruturado, embora não tenha ocorrido, é quando existe a necessidade de algum professor, por alguma razão, não poder estar presente e ter que fornecer o seu PDA a um colega. Este último terá mais facilidade em lecionar a aula como ela foi planeada, quanto melhor estruturado e perceptível estiver. Foi desta forma que a jovem aventureira aprendeu uma grande lição enunciada por Graça (1997, p. 97) *“ao professor exige-se-lhe, portanto, que saiba representar a matéria para os outros; não lhe basta saber para si”*.

No decorrer do ano foram vários os PDA que a jovem aventureira elaborou para diferentes modalidades. O grau de dificuldade variou consoante a modalidade abordada, uma vez que o seu conhecimento não se mostrou suficientemente robusto em todas elas. Por vezes as ideias fluíam facilmente e os “rabiscos” das SA, da organização das mesmas, da constituição dos grupos de trabalho, das estratégias que poderia utilizar para motivar os alunos lá apareciam na folha de rascunho, no entanto, existiram alturas em que as folhas simplesmente permaneciam em branco ou com ideias rasuradas. Tornou-se assim essencial para a jovem aventureira a procura do preencher dessa lacuna.

No que concerne à realização dos PDA, a jovem aventureira rapidamente se apercebeu que muitas vezes as intenções inerentes a cada um deles facilmente poderiam ser alteradas aquando da fase de concretização, face à imprevisibilidade de cada aula. Neste sentido, sempre que elaborava um PDA, pensava em várias condicionantes, e daí estar sempre prevenida com um plano B, com alternativas, caso o que havia planeado não desse para colocar em prática. A PC sempre a colocou à vontade para realizar as adaptações que achasse necessárias no momento, desde que os objetivos pré-definidos não fossem alterados. As adaptações do PDA face ao contexto foram frequentes e apesar de ter sido uma capacidade que foi desenvolvendo ao longo do ano, estas permitiram momentos de análise e reflexão proporcionando o confronto dos seus saberes teóricos e práticos com as experiências vivenciadas, originando assim a (re)construção de novos saberes.

“Planeei duas estações, uma mais centrada no trabalho técnico e outra no trabalho mais tático. A minha ideia seria trocar os grupos de trabalho, após algum tempo de exercitação em cada uma delas. Contudo, face ao reduzido número de alunos, na altura pareceu-me mais vantajoso fazer um circuito contínuo incluindo as duas estações.”

(Diário de Bordo, Semana 24)

É notório que a elaboração dos PDA com o passar dos anos e o acumular da experiência deixa de ser uma tarefa tão complicada. Na opinião da jovem aventureira, este torna-se essencial, mesmo que elaborado recorrendo a tópicos e “rabiscos” num simples pedaço de papel ou até mesmo num guardanapo, na medida em que, não só serve de guia, como permite refletir previamente sobre possíveis acontecimentos e formas de os solucionar, dando ao professor alguma segurança e preparação, aquando a sua ação durante a leção da aula. Podemos verificar assim que *“o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação. No processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reacção situativa. Mas nem por isso muita coisa deixa de depender já da antecipação mental da realidade do ensino mediante o seu planeamento e preparação ”* (Bento, 2003, p. 16) .

4.4. O envolvimento com os nativos

O seu percurso caracterizou-se pelo constante envolvimento com os nativos daquele local. Foi através desta interação que pôde compreender os desafios inerentes às funções que lhe foram atribuídas. A mesma emergiu num constante despontar de questões e reflexões que levaram à necessidade de aos poucos e poucos existirem pequenos reajustes no roteiro turístico previamente definido.

Segundo Bento (2003, p. 101) “uma aula é um trabalho duro para o professor (...) Requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações (...) A aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

Seguindo a ordem de etapas do PEA, a realização é aquela que sucede a etapa de planeamento. É nesta que este se operacionaliza, isto é, onde o planeamento é aplicado em contexto real de prática e no qual o professor constata, ou não, a sua eficácia e, neste último caso, toma decisões que permitam adaptar o planeado face as necessidades encontradas, com vista à sua otimização.

O envolvimento com os nativos foi como um período de sobrevivência dada à necessidade de se adaptar constantemente face ao inesperado. Foi um período marcado por sentimentos, sensações diversas, dificuldades e facilidades, certezas e incertezas, seguranças e inseguranças, momentos de reflexão e de tomada de decisões. Acima de tudo, foram etapas marcantes para a jovem aventureira, pois permitiram-lhe aprender e crescer, etapas essas que serão descritas de seguida.

4.4.1. O conhecimento enquanto leme que dirige a prática

“Toda a profissão possui um corpo de conhecimentos característico, que a delimita e identifica os seus agentes como possuidores desses conhecimentos e, assim, garante que possam exercê-la perante a sociedade” (Marcelo, cit. por Fernandez, 2015, p. 502). A profissão docente possui uma base de conhecimentos vista como uma trave-mestra da competência pedagógica, envolvendo esta, um conjunto de *“conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação do futuro professor”* (Misukami cit. por Marcon, 2013, p. 27) O conhecimento acompanhou a jovem aventureira ao longo da sua aventura, sendo um dos principais influenciadores do exercer das suas funções. O conhecimento do conteúdo (CC) revelou-se essencial, na medida em que está relacionado com o domínio da matéria de ensino e é considerado como fundamental para a eficácia da atuação dos professores (Marcon, 2013). Segundo Graça (1999, p. 181) *“os professores com conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caracterizada pelo estabelecimento de ligações entre os conceitos, pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação activa e significativa dos alunos.”*

O CC que possuía refletiu-se, na maior ou menor dificuldade na abordagem das diferentes modalidades, nomeadamente em ações como o planeamento, apresentação das tarefas, a observação e a emissão de *feedbacks* (FB). Como afirma McDiarmi et al. (cit. por Graça, 1999, pp. 185-186), a compreensão da matéria é importante para o ensino, uma vez que *“a capacidade dos professores colocarem questões, selecionarem tarefas, avaliar a compreensão dos alunos, realizar escolhas curriculares, tudo isso depende de como eles próprios compreendem a matéria”*.

A jovem aventureira apresentava algumas lacunas relativamente ao CC de algumas modalidades, nomeadamente andebol e atletismo, neste último caso na disciplina de corrida de barreiras. Aquando da fase de planeamento, face a elaboração das UD, a definição da sequência dos conteúdos referentes a estas modalidades tornou-se mais difícil, pois nem sempre esta se mostrou lógica,

sofrendo algumas alterações após análise e reflexão das mesmas com a PC. Também durante a elaboração dos PA, houve, por vezes, dificuldade em planear SA propícias ao exercitar dos conteúdos pretendidos.

“(…) no restante tempo de aula, os alunos exercitaram os conteúdos abordados, que refletindo melhor sobre o planeamento da unidade didática foram escassos para uma aula de 90 minutos, poderia ter abordado não só a ação do MI de ataque, mas também o do MI de passagem pois faria com que os alunos interiorizassem o movimento.”

(Diário de Bordo Semana 34)

Por sua vez, durante a fase de realização, o pouco ou muito CC levou a que nem sempre a sua postura fosse a mesma, nomeadamente na frequência com que emitia os FB, consequência da sua dificuldade em observar de forma eficaz o desempenho dos nativos aquando das SA.

“De facto o domínio do conteúdo, neste caso domínio teórico da modalidade de andebol, torna-se essencial e determina em grande parte o desempenho do professor. Nesta situação, em que estive a avaliar os alunos quanto ao seu desempenho, o facto de não dominar de forma satisfatória o conteúdo limitou a minha observação e posterior interpretação da performance dos alunos relativamente aos conteúdos que estavam a ser avaliados, podendo certamente ter cometido alguns erros nesta avaliação. Além disso, ao longo do processo de ensino aprendizagem este domínio do conteúdo é importante na regulação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente ao nível do fornecimento dos feedbacks por parte do professor.”

(Diário de Bordo Semana 17)

A capacidade de o professor emitir FB está relacionado com a sua capacidade de observação, estando esta, por sua vez, dependente do CC. Como refere Mendes et al. (2012, p. 59) é necessário, “*antes de observar, saber o que observar*”. É necessário, perante os diversos estímulos inerentes ao contexto de prática, que o professor seja capaz de desenvolver a sua atenção seletiva, isto é, ser capaz de observar o que realmente é importante para o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, a falta do CC fará com que o professor não seja capaz de identificar erros nos seus alunos e posteriormente emitir FB sobre o desempenho dos mesmos. Como refere Rosado et al. (2004, p. 151) “*saber diagnosticar os erros, determinar a sua importância relativa, bem como as suas causas e posterior correção, são algumas das principais responsabilidades dos*

professores e treinadores, parecendo evidente que sem uma efetiva competência neste domínio o melhoramento das performances dos praticantes fica comprometido”

“ (...) foi notória em algumas aulas, a minha inibição relativamente à transmissão de informação de retorno face ao desempenho dos alunos, uma vez que não me sentia tão segura relativamente ao conteúdo que estava a ensinar. Cabe-me a mim procurar colmatar estas lacunas do domínio do conteúdo, estudando e procurando esclarecer os conteúdos referente às modalidades nas quais sinto mais dificuldade.”

(Reflexão Final do 1º Período).

Face a estas lacunas de CC em algumas modalidades, a jovem aventureira dedicou-se à leitura, realizando uma revisão desses conteúdos tentando interiorizá-los e compreendê-los, e colocou as suas dúvidas, refletindo-as posteriormente em NE, no seio do qual sempre houve a disponibilidade em trocar experiências e conhecimentos, sobre as matérias que uns dominavam melhor do que outros. Este esforço não foi em vão, permitiu-lhe uma maior segurança no exercer das suas funções, nomeadamente ao nível dos FB, com o decorrer do tempo sentiu que a sua intervenção era mais frequente e mesmo a forma como transmitia a informação aos nativos foi-se tornando mais segura.

No entanto, embora o CC seja necessário, *“o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que (...) seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente”* (Mizukami, cit. por Marcon, 2013, p. 48). *“Ao professor exige-se-lhe, portanto, que saiba representar a matéria para os outros; não lhe basta saber para si”* (Graça, 1999, p. 218)

Na formação inicial, o EE têm acesso ao conhecimento sobre as diferentes modalidades e ao conhecimento das estratégias pedagógicas da atuação docente. Sabe-se, contudo, que estes conhecimentos apenas servem de ferramentas iniciais para o exercer das suas funções, pois cada contexto de prática é único e imprevisível. Cabe a estes serem capazes de refletirem sobre a sua prática pedagógica e (re)construírem todos esses conhecimentos de forma a darem uma resposta eficaz nas diversas situações tendo em vista a aprendizagem significativa dos seus alunos. Estamos assim perante um outro conhecimento, também ele fundamental para a eficácia da atuação do professor,

isto é, o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Marcon (2013, p. 75) refere que *“o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser compreendido como aquele que o futuro professor utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos”*.

O CPC foi um conhecimento adquirido pela jovem aventureira ao longo do tempo, através da vivência de diferentes dilemas e situações problema no contexto de prática. Este foi-se (re)construindo tendo por base a gestão da sua base de conhecimentos, modelando o seu CC num conhecimento significativo e com conteúdo de valor para os nativos. No decurso desta modelação (do CPC), alguns erros foram cometidos sendo necessário refletir sobre os mesmos nas diversas experiências, as quais teve oportunidade de vivenciar, como o planejar as SA e adaptá-las ao nível dos nativos, resolver problemas referentes a tarefas de gestão e de instrução, para que a jovem aventureira começasse a sentir mais facilidade em resolver esses imprevistos e proporcionar aos seus nativos um ambiente propício à aprendizagem.

“Este exercício ao qual faço referência diz respeito a uma forma jogada idêntica à da aula anterior, só que desta vez o passador teria que executar o passe de costas para o colega que se encontrava atrás de si. O facto de manter este mesmo exercício de umas aulas para as outras, prende-se pelo facto de ter um transfer importante para a situação de jogo, embora se apresente um pouco complexo ao nível da sua estrutura. Neste sentido, é importante criar rotinas de exercitação destes mesmos exercícios, não variando em demasia a sua estrutura. Tal rotina permite uma maior familiarização dos alunos com o tipo de exercício, sendo vantajoso na medida em que se perde menos tempo na sua explicação e conseqüentemente ganha-se tempo para a sua exercitação.”

(Diário de Bordo, Semana 9)

Este episódio refere-se a uma estratégia adotada pela jovem aventureira para que a assimilação e compreensão de um determinado conteúdo, por parte dos nativos, fosse facilitada. Ao experienciar que numa determinada SA, apenas introduzindo novos conteúdos, a compreensão dos nativos se tornava mais acessível, esta passou a ser a estratégia que começou a utilizar como rotina.

A adaptação das SA ao nível de desempenho dos nativos é um outro exemplo vivenciado. Nem sempre um mesmo conteúdo foi compreensível e exercitado de forma satisfatória pelos diferentes nativos, quer nos jovens “arrebitados”, quer nos pequenos “pestinhas”, sendo por isso necessário arranjar estratégias para que esse mesmo conteúdo fosse compreensível pelos nativos, face às dificuldades que apresentavam.

“(...) a turma foi dividida por níveis de desempenho. Os alunos que se encontravam a realizar progressões questionaram de imediato porquê de eu os ter colocado a realizar exercícios diferentes dos colegas. Em tom de brincadeira até afirmaram que eles é que eram bons. Tive a necessidade de lhes explicar e fazer entender que não fazia distinção entre bons ou maus alunos, mas sim que me preocupava com a evolução de cada um, tendo em conta as dificuldades manifestadas inicialmente. Expliquei-lhes que os colegas estavam a exercitar exatamente os mesmos conteúdos e que elas apenas estavam a realizar exercícios mais específicos relativamente a aspetos técnicos que ainda não apresentavam bem desenvolvidos.”

(Diário de Bordo, Semana 9)

“De facto, a manipulação da bola não é fácil para alguns dos alunos, havendo ainda dificuldade na realização do passe. Face a esta dificuldade dos alunos, desde a segunda aula que utilizamos uma das adaptações regulamentares, nomeadamente as “modificações por representação, de modo a que o sucesso se verifique... uma bola mais leve e macia de modo a facilitar o contacto, sendo esta menos agressiva...”

Mesquita et al. (2013, p. 89-90).

(Diário de Bordo, Semana 21).

Resumindo, o CPC torna-se um dos conhecimentos fundamentais à atuação docente na medida em que permite o desenvolver da base de conhecimentos para o ensino (CC, conhecimento do contexto, conhecimento dos alunos e conhecimento pedagógico geral), permitindo a sua valorização e consideração nas diferentes exigências da prática pedagógica, quer na fase de

planeamento e de realização, quer na gestão de estratégias de ensino e aprendizagem (Marcon, 2013). Desta forma é compreensível que o CPC, construído através das experiências da prática, seja considerado como uma mais-valia não só para o desenvolvimento profissional do profissional docente, mas principalmente para os alunos, na medida em que este surge da necessidade de lhes proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo a ser ensinado.

4.4.2. O astrolábio que determina o melhor modelo a recorrer

A eficácia do PEA pode ser averiguada através da quantidade e qualidade de aprendizagem que neste ocorre, por parte dos alunos. Para esta eficácia contribui a capacidade que o professor apresenta para gerir as diferentes variáveis do qual o processo de instrução depende, isto é, os objetivos e conteúdos de ensino, o contexto de prática e as motivações e necessidades dos alunos. Desta forma, o mesmo recorre a determinados modelos que surgem como um guia orientador para um ensino coerente e os quais servem de base para a tomada de decisões no decorrer do PEA. Corroborando esta ideia, Vickers (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 76) afirma que *“as decisões tomadas pelo treinador ou professor são sustentadas pelos modelos de instrução, os quais integram os conteúdos específicos e a organização do processo de instrução. Deste modo a organização do processo de instrução decorre da relação que se estabelece entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, estando esta relação intimamente dependente das condições situacionais em que se aplica.”*

Um dos modelos instrucionais mais recorrente na EF é o *Modelo de Instrução Direta* (MID). Segundo Metzler (2011, p. 174), *“direct instruction is characterized by teacher-controlled decisions and teacher-directed engagement patterns for learners. Teachers will have a distinct set of learning goals in mind; present students with a model of the desired movement, skill, or concept; and then organize student learning activities into segmented blocks of time, providing high rates of augmented feedback and encouragement as learners practice each*

task or skills. Given only decisions to make, students mostly follow the teacher's directions in class and respond to the teacher's questions when asked. The purpose of this patterns is to provide the most efficient use of class time and resources in order to promote very high rates of student engagement in practice tasks and skills. The essence of the model is to give students as many supervised practice attempts as possible, so that the teacher can observe those attempts and deliver high rates of positive and corrective feedback.” Podemos verificar que no MID o papel do aluno expressa-se por uma reprodução dos saberes transmitidos pelo professor, é mais passivo, uma vez que é um modelo centrado no professor, sendo este o responsável por todas as decisões do PEA. Trata-se de um modelo cujas estratégias instrucionais são explícitas e formais, no qual a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos são o foco principal, tendo como principal objetivo possibilitar aos alunos um tempo de prática elevado (Mesquita & Graça, 2009).

O MID foi um dos modelos que a jovem aventureira utilizou de forma mais frequente. A sua aplicação ocorreu desde o início da sua aventura, após sentir a necessidade de controlar, impor regras e rotinas aos seus nativos, ainda desconhecidos, de forma a ganhar o seu respeito, sendo possível, também, de se verificar ao longo da sua aventura, em algumas das suas funções, sendo estas identificadas por Rosenshine (1983) como funções instrucionais de ensino. Destas funções destacou-se a revisão da matéria abordada em aulas anteriores. Segundo Mesquita e Graça (2009, p. 48) a função da revisão dos conceitos e habilidades previamente abordados, tem como objetivo *“auxiliar o professor a aceder ao que os alunos retiveram e compreenderam da aula anterior; permitir ao aluno recordar a matéria previamente abordada, no sentido de ser capaz de estabelecer a relação entre o que aprendeu e o que irá aprender de novo ou, mesmo, o que vai consolidar do já abordado”*.

“Após a técnica de corrida voltei a relembrar a partida de blocos (...) Demorei algum tempo, mas quis reforçar novamente a abordagem dos blocos e a adoção da posição corporal nas diferentes vozes de partida.”

(Diário de Bordo, Semana 27)

“Quer num exercício, quer noutro, tive o cuidado de recorrer ao questionamento e de relembrar os alunos sobre os conteúdos abordados anteriormente...”

(Diário de Bordo, Semana 33)

A apresentação de novos conteúdos ou habilidades, também é uma das funções identificadas por Rosenshine (1983), sendo que esta é explicada e demonstrada pelo próprio professor aos alunos, visando a reprodução de um modelo correto de execução. São ainda mencionados os objetivos pretendidos, a importância do que será aprendido e as condições da própria prática (Rink, cit. por Mesquita & Graça, 2009).

“Posteriormente introduzi o gesto técnico do passe em suspensão. Antes de passar para o exercício comecei por questionar os alunos sobre qual a importância de introduzir este gesto técnico. A maioria respondeu, e muito bem, que poderia ser mais uma opção de ataque. Um dos alunos aproveitou para me perguntar o porquê de não abordar já o remate. Esta questão veio mesmo a calhar. Ainda bem que a coloquei, pois assim fiz-lhes entender que o passe em suspensão é visto como uma progressão para o remate, isto é, “o primeiro é propedêutico do segundo” (Mesquita et al., 2013, p. 100), pelo facto de a fase de corrida preparatória e da chamada ser feita da mesma forma. Além disso referi que este gesto técnico normalmente é utilizado no ataque com o intuito de colocar a bola no espaço vazio e mais próxima do fundo do campo.”

(Diário de Bordo, Semana 10)

“Uma vez que a aula foi no pavilhão desportivo, não puderam experimentar a partida, contudo, demonstrei a abordagem aos blocos e ainda referi as componentes críticas das posições a adotar nas diferentes vozes de partida. Relativamente à colocação dos MI nos blocos reforcei a importância de eles terem a noção do MI de impulsão, pois a colocação dos mesmos nos suportes do bloco não é em vão, segundo Rolim e Garcia (2013) o MI colocado no suporte da frente deve ser o MI de impulsão.”

(Diário de Bordo, Semana 20)

Outras das funções instrucionais é a monitorização da atividade motora dos alunos e a avaliação e correções sistemáticas face aos objetivos definidos (Renshine, 1983). É responsabilidade do professor certificar-se que os alunos possuem competências básicas, sendo que, para isso, torna-se necessário controlar a atividade motora dos alunos, quer através da emissão de feedbacks, quer da gestão do tempo de prática e número de repetições. É importante,

contudo, que o professor mantenha a prática de uma determinada tarefa até verificar que os alunos consigam realizá-la de forma satisfatória, tendo como referência critério uma taxa de sucesso a rondar os 80%. Desta forma, deve planejar atividades motoras que vão ao encontro dos objetivos e que permitam um elevado nível de empenho motor, sendo estas posteriormente alvo de avaliação e correções constantes (Mesquita & Graça, 2009).

Foi um modelo que sentiu necessidade de utilizar essencialmente aquando a abordagem de modalidades com baixa interferência contextual, em situações analíticas de aprendizagem técnica, como foi o caso da ginástica, do atletismo e das atividades rítmicas e expressivas.

Por outro lado, recorreu a este no envolvimento com os pequenos "pestitinhas", na medida em que foram abordados conteúdos pela primeira vez, uma vez que se encontravam numa etapa inicial de aprendizagem das diferentes modalidades. Eis que esta sua opção vai ao encontro do referido por Rosenshine e Stevens (cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 51), quando afirmam que o MID se assume *"vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas, num contexto fechado. A sua eficácia assume ainda maior relevância quando é aplicado em contextos de aprendizagem com alunos mais novos e com ritmos de aprendizagem lentos"*.

Embora tenha recorrido ao MID ao longo do tempo através das funções instrucionais anteriormente mencionadas, e face às necessidades impostas em concreto por algumas modalidades, outros modelos foram utilizados em simultâneo. Tal decisão prendeu-se pela necessidade de estimular e desenvolver a componente cognitiva e afetiva e perspetivar progressivamente uma maior autonomia por parte dos alunos, características que o MID não comporta. Neste sentido, surgiu a opção de implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Segundo Siedentop (1998, p. 18) *"Sport education is a curriculum and instruction model designed to provide authentic, educationally rich sport experiences for girls and boys in the context of school physical education (...) Sport education has six key features, which derive from how sport is conducted in community and interschool contexts (...) These features are*

seasons, affiliation, formal competition, culminating events, record keeping, and festivity. Mesquita e Graça (2009) afirmam que o MED defende a colocação da educação lúdica em contexto escolar nas orientações curriculares da EF, através do ensino do desporto, o qual tem inerente um potencial educativo. Desta forma, face às suas características (épocas desportivas, filiação, competição formal, evento culminante, registos estatísticos e festividade) e à implementação de atividades significativas, pretende proporcionar aos alunos uma experiência desportiva autêntica, visando a criação de condições para alcançar os objetivos definidos por Siedentop (2004) para este modelo: desenvolver pessoas desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Mesquita e Graça (2009) afirmam que este modelo está assente em ideias construtivistas e as estratégias adotadas são mais implícitas e menos formais. Os mesmos autores reconhecem ainda que o modelo revela pertinência pedagógica ao evidenciar as componentes sociais e afetivas na formação dos alunos.

A jovem aventureira tinha curiosidade em aplicar este modelo no desempenhar das suas funções. Esperou algum tempo até conhecer melhor os seus jovens “arrebitados” até decidir aplicá-lo. Realizou inicialmente, uma pequena experiência de forma a verificar a receptividade dos mesmos. A receção foi positiva, os nativos já tinham tido uma experiência com a aplicação deste modelo anteriormente, com um outro jovem aventureiro. Face aos problemas existentes entre os nativos e à falta de responsabilidade, no que diz respeito ao domínio atitudinal, apostou neste modelo com a expectativa que o desenvolvimento pessoal e social dos seus nativos fosse incrementado. Uma vez que o atletismo se mostrava uma das modalidades vistas como pouco apelativa pelos nativos, devido ao seu reduzido nível de desempenho e por ser uma modalidade mais técnica e menos entusiasta, pensou ser uma boa opção para implementar o MED, de forma a motivar os alunos para a prática desta modalidade. Seria mais vantajoso e mais confortável para a jovem aventureira, implementar este modelo numa modalidade em que se sentisse mais à vontade, como o caso do voleibol, no entanto, esta modalidade foi abordada no primeiro período da sua aventura, onde se encontrava numa fase de adaptação e na qual, como já referido anteriormente, ainda não conhecia os seus jovens “arrebitados”.

Para terminar a aula, informei os alunos sobre a implementação do Modelo de Educação Desportiva na modalidade de atletismo. Embora de uma forma híbrida, pensei que seria bom apostar na aplicação deste modelo na minha turma, uma vez que estes já tiveram contacto com o mesmo no ano letivo anterior e se encontram minimamente familiarizados, mas também pela sua reação face à última aula de atletismo que realizei no primeiro período, onde os dividi por equipas, realizei registo estatístico e atribuí prémios. Além disso tive o cuidado de pesquisar alguns relatos de antigos estagiários em alguns relatórios e artigos (Mesquita et al., 2016), (Pereira, 2015), (Coelho, 2011), que também o aplicaram, de forma a retirar algumas ideias sobre como poderia aplicá-lo e, acima de tudo, saber a perceção dos alunos sobre a sua implementação, no qual foi possível reter que no geral se verificou a existência de um entusiasmo que resultou da “interdependência das dinâmicas de trabalho cooperativo, da festividade fomentada pelo modelo/inerente/ implícita ao modelo e do clima motivacional gerado, com impacto substantivo no compromisso dos alunos para com a prática” (Mesquita et al., 2016). Entreguei o Dossier de Equipa, expliquei o sistema de pontuação, a atribuição de tarefas pelos diferentes elementos de equipa e os prémios que estão sujeitos a receber. Resta-me esperar pelo desempenho dos meus alunos nas próximas aulas.”
(*Dário de Bordo, Semana 18*)

O MED foi implementado de forma híbrida. Em primeiro lugar foram criadas três equipas equilibradas no que diz respeito ao seu nível de desempenho. Cada equipa tinha um “Manual de Equipa” no qual estavam definidos os papéis e funções de cada elemento da equipa (Capitão, Sub-capitão, estatístico, preparador físico).

“Aproveitei nesta aula para registar os tempos dos alunos ao longo de uma distância de 50 metros, de forma a obter alguns valores, sem ser apenas aqueles que irei contabilizar na avaliação. Um a um realizaram corrida de velocidade, partindo dos blocos. Eu encontrava-me ligeiramente à frente da linha de 50 metros, juntamente com os alunos com função de estatístico, uma vez que a cada valor registado correspondia uma determinada pontuação...”
(*Diário de Bordo, Semana 24*)

“Na sexta-feira, foi dia da avaliação sumativa de atletismo da minha turma residente. Nesta aula, os alunos responsáveis pela condição física de cada equipa realizaram o aquecimento e os exercícios de técnica de corrida. Ao colocar alguns alunos a apresentar, explicar e demonstrar os exercícios aos colegas, consegui verificar quem esteve atento ao longo das aulas não só aos exercícios apresentados, mas também às suas componentes críticas. Contudo, é importante esclarecer que eu me encontrava junto dos alunos para os ajudar. Este modelo de ensino, embora enfatize o papel ativo e

cooperante dos alunos, incentivando-os a aprender de forma autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2016; Mesquita et al., 2013), não anula o papel do professor, pois este assume a função de facilitador da aprendizagem na orientação dos alunos rumo à descoberta de soluções (Mesquita, 2012). Neste sentido, muitas vezes recorri ao questionamento, de maneira a que estes alunos olhassem para os colegas e identificassem os seus erros e posteriormente voltava a colocar questões sobre o que teriam que fazer para corrigir esses mesmos erros.”
(Diário de Bordo, Semana 27)

Esta característica do MED, a filiação, permite a integração dos alunos em equipas e o desenvolvimento da responsabilidade face aos papéis desempenhados, dando oportunidade de equilibrar a participação de cada um deles. Siedentop (1998), afirma que as equipas são formadas não só para o equilíbrio competitivo, mas também para desenvolver espírito de cooperação e entreajuda na aprendizagem.

A UD de atletismo, definida no MED como época desportiva, prolongou-se pelos três períodos, face às várias disciplinas que foram abordadas, no entanto, a sua implementação começou apenas no segundo período com as disciplinas de corrida de velocidade e corrida de barreiras, contabilizando um total de 15 sessões. O quadro competitivo caracterizou-se pela elaboração de um planeamento simples, visando o desenvolvimento das três dimensões nos quais os nativos eram avaliados, psicomotor, cognitivo e atitudinal. Desta forma, as sessões foram planeadas da seguinte forma: na parte inicial era realizada a corrida inicial, o aquecimento articular e a técnica de corrida por parte dos elementos das equipas responsáveis por essa função. Os exercícios de aquecimento e técnica de corrida foram fornecidos em material audiovisual e inicialmente demonstrados pela jovem aventureira, de forma a transmitir os critérios de êxito importantes para o desempenho correto destes exercícios por parte dos nativos. No decorrer da parte fundamental das sessões, a jovem aventureira planeava SA que permitiam aos nativos exercitar analiticamente os conteúdos abordados nas aulas como forma de treino, e outras de caráter competitivo onde os nativos colocavam em prática esses mesmos conteúdos.

“O tipo de exercícios utilizados eram de caráter mais analítico tornando a aula um pouca maçadora, para os alunos, no entanto, torna-se importante abordar esta matéria, que

permite “o desenvolvimento técnico-coordenativo e sentido de ritmo” (Rolim & Garcia, 2013, p. 89) com transfer para a generalidade das atividades desportivas. (...) Estes exercícios foram baseados essencialmente na exercitação da ação circular dos membros inferiores e da ação dos membros superiores, focando a atenção dos alunos para a ação de griffé e para a dorsiflexão do pé. (...) Após a realização destes exercícios, de maneira a tornar a aula um pouco mais dinâmica para compensar os restantes exercícios, planei um exercício de estafetas em que os alunos, distribuídos por 3 equipas, um de cada vez, teriam que ir buscar peças de um puzzle e aquando todas as peças estarem recolhidas os alunos teriam que montá-lo, ganhando a equipa que mais rapidamente o fizesse.”

(Diário de Bordo, Semana 18)

No final das sessões, era reservado um período de tempo para o preenchimento de algumas fichas, sendo estas as fichas de verificação de conhecimentos e as fichas de estrelas individual e de equipa. As primeiras tinham como intuito verificar se os alunos tinham retido alguma informação sobre os conteúdos abordados nas sessões, sendo corrigidas posteriormente e as segundas tinham como objetivo os alunos realizarem a sua autoavaliação face à sua componente atitudinal individual e em equipa, atribuindo para tal uma avaliação de 0 a 5 estrelas. Importa referir que as SA, a ficha de verificação de conhecimentos e a autoavaliação eram alvo de pontuação para a equipa, sendo realizado ao longo da aula um registo estatístico. Segundo Mesquita e Graça (2009) os registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais e de equipa valorizam a competição entre as equipas. Neste sentido, sessão a sessão, realizava-se o somatório das pontuações obtidas nestes três domínios. De forma a reforçar as conquistas das equipas, foram entregues alguns prémios como o “prémio equipa sabichona” à equipa com mais respostas corretas e o “prémio aluno 5 estrelas” entregue ao elemento de cada equipa visto pela mesma como aquele que demonstrava um comportamento exemplar, face à componente atitudinal.

“(...) foi entregue a cada equipa um conjunto de afirmações sobre a matéria da aula, as quais os alunos teriam que responder se eram verdadeiras ou falsas. Após a correção das afirmações, as equipas realizaram a pontuação obtida durante a aula. Além disso cada equipa teve que avaliar a sua equipa com um determinado número de estrelas e eleger o elemento da equipa que na sua opinião demonstrou um comportamento exemplar.

(Diário de Bordo, Semana 20)

Outra das características presentes na implementação deste modelo, foram os eventos culminantes. Estes foram realizados nas sessões referente à avaliação sumativa de cada disciplina do atletismo. Nestas, o ambiente era dividido entre o nervosismo inerente à avaliação, e a alegria face à festividade por parte das equipas. A jovem aventureira chamava um a um os seus nativos para realizar a avaliação individual de cada um deles ao som do apoio constante dos seus colegas. Posteriormente, era determinada a pontuação total de cada equipa e, por ordem de classificação, eram entregues os prémios que representavam o valor simbólico do desempenho e dedicação de cada equipa, ao longo das sessões.

“Gostei do burburinho de apoio e as palmas no final de cada um realizar a avaliação. Gostei de os ver pela última vez em equipa sentadinhos em roda a preencher as questões e a ficha de estrelas. Gostei de os ver mais próximos. Gostei do ambiente proporcionado na entrega de prémios, onde pela primeira vez recorri à ajuda de um aluno dispensado para reunir os colegas por equipas e enunciar as pontuações ao mesmo tempo que entregava os troféus a cada uma. Gostei de os ver todos juntos, erguendo o troféu, para tirar a última foto.”

(Diário de Bordo, Semana 35)

Terminada esta experiência a jovem aventureira relatou no seu diário de bordo um pequeno excerto, onde refletiu sobre a implementação deste modelo referindo aquilo que sentiu.

“Assim terminou a minha experiência com a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) e como tal merece uma pequena reflexão sobre a mesma. Da experiência que tive com o MED penso que é sempre bom aplicá-lo, mesmo que os resultados não sejam aqueles que esperamos. O produto final é sempre aprendizagem. Daquilo que eu senti, este modelo é trabalhoso, solicitou alguma disponibilidade da minha parte, na elaboração do planeamento, do dossier de equipa, das fichas de registo estatístico de todas as aulas, das fichas de verificação de conhecimento, dos prémios, da montagem de vídeos e imagens com exercícios, que nem sempre consegui gerir da melhor maneira com as restantes tarefas que tinha que desempenhar. No entanto, na minha opinião, considero que o MED poderá, quando se reunirem as condições ideais, resultar e manifestar resultados positivos e satisfatórios. Enquanto estudantes estagiários apostamos na sua aplicação como forma de verificar como nos sentimos a aplicá-lo e verificar qual a sua receptividade perante os alunos. Importa, contudo,

referir que nem todos nós temos um domínio completo das ferramentas teórico-práticas, daí aplicarmos este mesmo modelo de uma forma mais híbrida, nem todas as turmas mostram a mesma predisposição para este género de modelos, por mais boa vontade que tenhamos em aplicá-lo. Confesso que a sua aplicação, se centrou na minha curiosidade nas possíveis mudanças que poderia trazer no domínio atitudinal e social dos alunos, também para ir um pouco ao encontro da temática do meu estudo de investigação sobre os valores pessoais e sociais inerentes ao desporto e à educação física. Se recorrermos à literatura, Hastie, Martínez de Ojeda e Calderón Luquin, 2011; Wallhead e O'Sullivan (cit. por Pereira, 2015, p. 5) estes referem que o Modelo de Educação Desportiva se mostra eficaz no que diz respeito “ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos particularmente no que concerne às suas atitudes (entusiasmo, motivação, etc.) e valores (afinidade, equidade, etc). Siedentop (1998) e Mesquita e Graça (2009) afirmam também que este modelo permite o desenvolvimento social através da filiação, uma vez que o trabalho em grupo de equipas duradouras, estimula o aproximar dos seus elementos e a partilha de momentos em equipa, favorecendo o sentimento de pertença a um grupo. Refletindo sobre a postura dos meus alunos, penso que a este nível não se mostrou tão eficaz como desejaria. A minha turma, como já foi referido anteriormente, apresenta alguns problemas relacionais e este modelo poderia ser um bom aliado para os colmatar, uma vez permitir a tal filiação onde a interação é maior e os alunos unem esforços para um mesmo objetivo. No entanto, tal não se verificou. Mesmo cientes de que as faltas de assiduidade, de atraso, de material, comprometiam o bom desempenho da equipa, uma vez estarem sujeitas a pontuação, os alunos não levaram este comprometimento com seriedade. Existiam elementos dentro da mesma equipa que nem sequer comunicavam e outros, por faltarem frequentemente às aulas, nem sabiam a que equipa pertenciam. Outro aspeto focado por Siedentop (1998) é a atribuição de papéis aos elementos da equipa, que segundo Mesquita (2012) permite uma maior autonomia nos alunos e uma maior comprometimento no exercer dessas mesmas funções em prol do bom desempenho da equipa, nunca esquecendo que os alunos contam sempre com a ajuda do professor. Reportando tudo isto para a minha prática pedagógica, dei-me ao trabalho de criar um grupo no facebook onde fui colocando vídeos e imagens dos exercícios de aquecimento, de técnica de corrida, de exercícios das diferentes disciplinas de atletismo abordadas e ainda os vídeos que mostrava na aula para me ajudar na transmissão de informação. Além disso foi entregue a cada equipa, um dossier de equipa onde constava os papéis a desempenhar por cada aluno e a descrição da sua função. Todo este trabalho, muitas vezes foi em vão, pois o dossier ficava no cacifo ou em casa e os alunos nem se quer sabiam as suas funções. Os vídeos enviados, certamente que para alguns deles serviu simplesmente para a contagem de mais uma publicação no mural do facebook, pois quando solicitados a apresentar e explicar os exercícios aos colegas, muitos afirmavam não ter visto nada ou ter visto sem darem muita importância. Ressalvo que os exercícios eram adequados ao nível dos alunos e já tinham sido abordados inicialmente por mim em aulas anteriores, uma vez que estes apenas estavam responsáveis por apresentar exercícios de aquecimento, técnica de

corrida ou de condição física, sendo os restantes exercícios da minha responsabilidade, uma vez os alunos não estarem totalmente familiarizados com a modalidade. Estou a lembrar-me também do exemplo dos registos estatísticos. Que «nó cego» para alguns. Todas as aulas levei uma folha onde estava tudo discriminado com o sistema de pontuação, que foi sempre o mesmo, apenas modificava na coluna referente ao tipo de exercício. No entanto, todas as aulas de atletismo as perguntas eram as mesmas. Pelo menos fico feliz que a festividade tenha servido para ao menos ver algum entusiasmo. A festividade aliada a cada evento culminante esteve sempre presente (...) Nestes momentos em que o ambiente era de celebração, mesmo que não se tenham apercebido, muitos deles que não se identificam uns com os outros se mostram interativos, por instante colocaram os seus atritos de lado. Se soubessem o quão mais fácil é se colocassem as divergências de lado e se aceitarem e respeitarem com todas as suas diferenças...”

(Diário de Bordo, Semana 35)

É possível verificar que a jovem aventureira considera que a implementação do MED deve ser uma opção por parte de futuros aventureiros. É um modelo que apresenta muitas potencialidades, como comprova a literatura. No entanto, exige por parte de quem o aplica uma grande dedicação, na medida em que se trata de uma modelo trabalhoso. No que se refere à sua implementação com os seus nativos, os resultados não foram ao encontro das suas expectativas, face ao objetivo que lhe tinha inerente, contudo, considera ser uma boa oportunidade para proporcionar aprendizagens significativas aos mesmos, pois quando existe recetividade por parte destes, predisposição por parte de quem o aplica e recursos suficientes, este pode evidenciar bons resultados.

Os jogos desportivos coletivos, nomeadamente o voleibol, o andebol e o basquetebol, foram matéria de ensino ao longo desta aventura e como tal foi necessário recorrer a alguns modelos de ensino para que fosse possível transmitir aos nativos o conteúdo educativo a eles inerentes.

Como afirmam Graça & Mesquita (2009, p. 131) “o tratamento didático desta matéria circunscrevia-se à apresentação e exercitação das habilidades em situações isoladas do contexto de jogo. Esta tradição didática, ainda muito arraigada nas práticas de ensino, dá hoje sinais claros de esgotamento.” Desta forma, tornou-se necessário adotar uma ideia mais cognitivista e construtivista

de abordar esta matéria desenvolvendo as capacidades cognitivas como a percepção, compreensão e tomada de decisão, as capacidades socio-afetivas e a autonomia dos alunos no PEA. Os mesmos autores mencionam três desses modelos, aos quais, durante a sua aventura, a jovem aventureira teve necessidade de recorrer, isto é, o Modelo de ensino dos jogos para a compreensão, conhecido por *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Os dois primeiros modelos foram utilizados no decorrer da abordagem das modalidades de andebol e basquetebol. *“Ambos os modelos enfatizam a importância decisiva de escolher uma forma modificada de jogo que esteja em conformidade com as possibilidades dos alunos...privilegiam o confronto com problemas reais de jogo em ambientes autênticos de jogo...subordinam declaradamente a introdução do ensino das habilidades do jogo à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão”* (Graça et al., 2013, p. 166). O MCJI recorre além das formas básicas de jogo, a formas parciais de jogo e a tarefas baseadas no jogo. *“As formas básicas de jogo são versões modificadas de jogo formal, apropriadas ao nível dos alunos (...) Cada forma básica de jogo fornece o contexto para determinar as necessidades de aprendizagem, consolidar e aplicar as aprendizagens, facultar a passagem para uma nova forma básica de jogo mais complexa”* (Graça & Mesquita, 2009, p. 142). Através das avaliações diagnósticas, foi possível determinar a forma básica na qual se encontravam os nativos nas modalidades de andebol e basquetebol, através da performance demonstrada durante a mesma. Desta forma, as SA foram planeadas tendo em conta as aprendizagens e necessidades dos nativos, de forma a consolidar todas as aprendizagens dessa forma básica de jogo, visando prepará-los para passar a uma nova forma básica de jogo.

“Feita a avaliação diagnóstica foi possível verificar que, de uma forma geral, os alunos apresentam dificuldades ao nível da criação de linhas de passe e desmarcação, na tomada de decisão e na ocupação racional do espaço, denotando-se conseqüentemente a aglomeração em torno da bola, pois não existe uma diferenciação de papéis (atacantes e defensores). A nível técnico denotam-se dificuldades na realização dos passes de ombro e picado, nomeadamente no que diz respeito à sua trajetória, comprometendo desta forma a receção, e ainda do remate. Após a análise é possível verificar que a sua maioria encontra-se no nível 1 jogo, uns na forma básica de jogo 1 (FBJ1) onde os

principais problemas táticos são, manter a posse de bola, progredir em direção à baliza, ocupar o espaço de forma racional, criar linha de passe, e ainda o encadeamento de habilidades, condicionado pelas dificuldades de manipulação da bola e outros que se encontram na forma básica de jogo 2 (FBJ2), caracterizada por algumas dificuldades em criar superioridade numérica, em impedir a progressão ofensiva e na recuperação e cooperação defensiva.”

(Justificação da Unidade Didática de Andebol)

Contudo, uma vez que as formas básicas de jogo por si só não permitem desenvolver convenientemente as competências necessárias a estas modalidades, recorre-se a estruturas parciais destas formas básicas de jogo, isto é, as formas parciais de jogo. As mesmas dizem respeito a situações simplificadas de diferentes partes do jogo, nas quais os alunos são confrontados com os problemas e exigências de execução de uma dessas partes da forma básica de jogo (Graça & Mesquita, 2009).

“Posteriormente introduzi o enquadramento defensivo através do exercício 2x2 + 2 apoios. Uma vez ter privilegiado o ataque nas últimas aulas, pois pretendia que eles ocupassem o espaço de forma racional aquando o ataque e explorassem as situações de oportunidade de finalização, bem como experienciassem algum sucesso com a finalização, chegou a altura de fazer frente a esse enquadramento ofensivo através do enquadramento defensivo. Face à construção do jogo coletivo em fase de ataque, torna-se essencial o “desenvolvimento das ações defensivas que visam defender o espaço defensivo, impedindo ou condicionando a progressão do atacante direto com bola” (Estriga e Moreira, 2013, p. 152) Neste exercício, a partir da exercitação do enquadramento ofensivo e criação de oportunidades de finalização, pretendia que os alunos tivessem noção de como os jogadores defensores, dispostos entre a linha de 6 e 9 metros, teriam de atuar face às tentativas de finalização dos seus colegas.”

(Diário de Bordo, Semana 21)

Por sua vez, de forma a realizar os conteúdos pretendidos para dar resposta às soluções, foram planeadas tarefas baseadas no jogo, isto é, *“tarefas que restringem as possibilidades de escolha das soluções... de maneira a enfatizar os mecanismos de execução num contexto muito simplificado, mas claramente referenciado à situação particular do jogo em foco”* (Graça & Mesquita, 2009, p. 143).

“No exercício seguinte em que o objetivo foi trabalhar a ocupação racional do espaço, através da ocupação das posições livres para abrir linhas de passe, no qual “as decisões resultam na aprendizagem de como se colocar na melhor posição em relação à bola de maneira a ajudar os colegas de equipa” (Graça et al., 2013, p. 175), sendo esta noção de extrema importância no que diz respeito à organização do ataque em situação de jogo.

Os diferentes grupos compreenderam o objetivo do exercício, isto é, a importância do portador da bola ter sempre duas linhas de passe, à direita e à esquerda. O único aspeto ao qual tive de intervir durante a realização do mesmo foi a velocidade de reação em ocupar as posições para que a troca de bola fosse rápida para impedir a ação do defesa.”

(Diário de Bordo, Semana 32)

Após adotar estes modelos a jovem aventureira considera que estes mostram-se uma mais-valia para os seus nativos, permitindo-lhes participar na construção das suas aprendizagens, através do desvendar de enigmas inerentes ao jogo, desenvolvendo assim a sua capacidade cognitiva. Por outro lado, permitiu desenvolver competências de jogo e consequentemente o gosto e a participação no mesmo por alguns nativos mais motivados.

A abordagem da modalidade de voleibol teve por base o MAPJ, modelo este que *“ênfatiza o desenvolvimento de competências para jogar Voleibol, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática”* (Graça & Mesquita, 2009, p. 1). Desta forma, existem formas de jogo modificadas e adaptadas consoante o nível dos alunos, abordadas ao longo de quatro etapas de aprendizagem. As tarefas propostas desafiam os alunos a compreenderem os problemas táticos a elas inerentes e a estimular o desenvolver das habilidades técnicas, que nada mais são do que as soluções a esses problemas. À semelhança do que acontece com os modelos anteriores, a forma de jogo selecionada depende do nível em que se encontram os alunos, sendo que só passam para um nível superior de prática, isto é, outra etapa, quando todos os conteúdos da etapa anterior estiverem dominados. Desta forma à medida que se avança na etapa de aprendizagem são introduzidos novos conteúdos técnico-táticos de acordo com a dinâmica que o jogo exige. No entanto, estes não são abandonados ao longo das etapas de aprendizagem seguintes, mas sim

solicitados de forma cada vez mais combinada e exigente (Graça & Mesquita, 2009).

Com a avaliação diagnóstica a jovem aventureira conseguiu identificar níveis de desempenho diferentes, nos diferentes nativos.

“Feita a avaliação diagnóstica, foi possível distinguir dois níveis. Um grupo significativo que se encontra no nível 1 (jogo estático), caracterizado por uma passividade em campo por parte dos alunos, pela adoção de uma posição vertical, dificuldades na movimentação e controlo da bola, ações individuais, os alunos jogam para se defender da bola e não para a jogar, não assumem a responsabilidade da bola e quando há contacto existem muitos erros. Por outro lado uma minoria de alunos encontra-se no nível 2 (jogo anárquico), onde existe uma maior intencionalidade nas jogadas mas há uma desorganização visível. A comunicação entre o par ocorre raramente, o que leva a intervenções tardias e pouco eficazes. Posto isto, o meu objetivo será conseguir com que estes alunos melhorem o seu desempenho até ao final do ano almejando que atinjam o nível 3 (organização rudimentar do ataque).

(Justificação da Unidade Didática de Voleibol)

Como afirmam Munsch et al. (cit. por Mesquita et al., 2013, p. 83) dada a exigência técnica do voleibol, *“o MAPJ integra uma tipologia de tarefas que visa manipular o grau de complexidade do jogo na versão formal, suportada nos princípios da continuidade e no incremento gradual de dificuldade.* Esta tipologia integra assim as tarefas de aquisição, de estruturação e de adaptação. As tarefas de aquisição permitem a aprendizagem de habilidades técnicas e as suas variantes visando o seu domínio. Neste sentido foram várias as que proporcionou aos seus nativos. O domínio das habilidades técnicas apresentou-se uma das principais lacunas de aprendizagem na maioria dos nativos, tendo investido algum tempo na exercitação dos mesmos.

“Numa segunda parte da aula, introduzi a manchete, informando os alunos sobre as suas componentes críticas. A minha intenção com as progressões propostas, em que um aluno em pé lançava a bola ao colega que se encontrava à sua frente com um joelho apoiado no chão e com membros superiores em extensão à frente do tronco, era que os alunos tomassem consciência do contacto da bola com os antebraços e não com os pulsos, e da ação coordenada dos membros superiores com os membros inferiores.”

(Diário de Bordo, Semana 22)

No que se refere às tarefas de estruturação, estas tem como principal objetivo proporcionar aos alunos *“a exercitação das habilidades técnicas em situações que integram a lógica acontecimental do jogo, e que incrementam o seu fluxo”* (Graça & Mesquita, 2009, p. 150), ou seja, *“focalizam a atenção dos praticantes a eficiência técnica, ao mesmo tempo que são incluídos critérios de êxito baseados na eficácia e onde emerge, já, alguma necessidade de adaptação”* (Mesquita et al., 2013, pp. 84-85). Estas tarefas foram planeadas pela jovem aventureira e exercitadas pelos nativos aquando da necessidade de estes aprenderem situações inerentes à lógica do jogo que apelam à sequência de ações. Desta forma, foram exercitadas SA significativas que exigiam encadeamento de ações, permitindo aos nativos desenvolverem comportamentos técnico-táticos desejáveis em situações concretas da lógica do jogo.

“Por fim introduzi e exercitei um exercício cujo objetivo era desenvolver a noção recebedor, não recebedor e o encadeamento de ações entre o 1º e o 3º toque. Na apresentação deste exercício, utilizei o questionamento de modo a que eles conseguissem pensar e entender o que se pretendia. Aquando a exercitação deste exercício, foi possível verificar o seu entendimento, no entanto, quer as dificuldades verificadas na aula anterior, quer as que refletiram nos exercícios abordados nesta aula foram notórias em grande parte dos alunos, o que impediu em alguns grupos que o encadeamento de ações entre o 1º e 3º toque não ocorresse de forma fluida, ou simplesmente não se verificasse.”

(Diário de Bordo, Semana 7)

“Os seguintes exercícios consistiram na exercitação da receção em manchete aliada, posteriormente, com a noção recebedor, não recebedor e o encadeamento de ações entre o 1º e o 3º toque.”

(Diário de Bordo, Semana 8)

Por fim, no que às tarefas de adaptação diz respeito, estas *“integram o jogo de oposição desenvolvendo a antecipação, a imprevisibilidade e a inteligência tática. Os praticantes disponibilizam de uma vivência do jogo em formas modificadas, bem como da apreciação e da compreensão dos problemas táticos e, ainda, da aplicação das habilidades técnicas, onde se ambiciona a confluência da eficiência, eficácia e adaptação”* (Mesquita et al., 2013, p. 85). Este género

de tarefas era realizado no fim da parte fundamental da aula. A jovem aventureira através de SA em contexto de jogo modificado, colocava os seus nativos às situações de imprevisibilidade do jogo em oposição, de forma a verificar se estes realizavam o *transfer* dos conteúdos técnico-táticos exercitados anteriormente.

“Posteriormente e para terminar a aula, introduzi o jogo 4x4. Aquando a introdução do jogo referi a forma como os alunos se deveriam distribuir pelo campo, isto é, em losângulo, de modo a existir um passador, dois atacantes e um recebedor. Durante o jogo pedi para terem atenção à aplicação das situações de aprendizagem que foram exercitadas anteriormente e ainda aos aspetos relativos à rotação dos jogadores em campo, pois ainda existiam alunas que a realizavam em sentido contrário.”

(Diário de Bordo, Semana 11)

Na abordagem desta modalidade, foi onde a diferença de níveis foi mais evidente e a necessidade de realizar adaptações face ao desempenho dos alunos se mostrou mais recorrente. O domínio das habilidades técnicas, não transpareceu na maioria dos nativos, prejudicando assim a dinâmica e a fluidez do jogo. Neste sentido, de forma a permitir a criação de oportunidades de prática equitativas, de forma a minimizar a exclusão dos nativos com mais dificuldades, foram realizadas algumas modificações de forma a manipular o grau de complexidade das tarefas, como as modificações por representação e por exagero. As primeiras dizem respeito a modificações que incrementam o fluxo do jogo, enquanto as segundas tem como propósito focar a atenção dos alunos na escolha acertada da solução para os problemas táticos ou para o incremento da performance no uso das habilidades técnicas (Graça & Mesquita, 2009).

“Face à dificuldade apresentada por alguns alunos relativamente aos conteúdos abordados nas aulas anteriores, nomeadamente a manchete, o passe e o serviço por baixo, decidi optar por planejar uma aula tendo em conta os níveis dos alunos. (...) Relativamente às sugestões da professora cooperante estas vão ao encontro das afirmações de Mesquita et al. (2013, p. 87) é notória a “identificação de níveis de desempenho elementares (quando os praticantes não conseguem sustentar minimamente a bola mesmo jogando no plano frontal) ... e por outro lado a identificação de níveis de desempenho superiores que vão desde a capacidade mínima de sustentar a bola ... até à capacidade de encadear as ações de jogo, desde o 1º toque até ao 3º toque...”. Face a esta heterogeneidade é importante que, numa primeira fase, para os alunos com mais dificuldade em sustentar a bola, sejam implementadas adaptações

através de “modificações por representação... como realizar até 3 toques, de forma a corrigir um primeiro toque deficitário, e um ressalto da bola no solo antes do 1º toque, ... o agarrar a bola no primeiro e segundo contacto...”(Mesquita et al. 2013, p. 89-90)”

(Diário de Bordo, Semana 8)

“O conteúdo introduzido posteriormente foi o passe. Os alunos em grupos de dois, frente a frente, tentaram realizar passe entre si, começando, contudo, com algumas adaptações. Em primeiro lugar os alunos realizavam passe seguido de ressalto, de modo a obrigar o colega a colocar-se atrás da bola e agarrar a bola acima da cabeça. Em seguida os alunos realizaram auto-passe seguido de passe, de forma ter consciência da brevidade de contacto com a bola.”

(Diário de Bordo, Semana 17)

O facto de a maioria dos nativos se encontrar na primeira etapa de aprendizagem deste modelo de ensino, houve alguma dificuldade em gerir os níveis de trabalho, pois existia um reduzido número de nativos que se encontrava num nível superior, o que nem sempre foi vantajoso, no que diz respeito à realização das tarefas de adaptação. As equipas nem sempre foram equilibradas aquando o jogo de oposição, levando muitas vezes alguns nativos a desmotivar pela falta de fluidez de jogo. No entanto, outros nativos entenderam e mostraram-se recetivos em ajudar os restantes colegas a melhorar. Foi a modalidade, na qual a jovem aventureira, mais frequentemente teve que fazer entender os seus nativos da importância de realizar este trabalho diferenciado.

“Para terminar realizou-se o jogo 4x4. Normalmente costumo dividir os alunos por níveis de desempenho, mas como tinha falta de alunos decidi formar duas equipas equilibradas, com alunos com mais e menos dificuldades. Esta minha decisão não foi bem vista por parte de uma aluna com mais dificuldade, pois a mesma afirmou que os colegas com menos dificuldades não mostravam espírito de entreajuda e assim preferia ficar numa equipa com colegas do mesmo nível. A postura da aluna não foi a melhor e por isso chamei-a à atenção. A mesma não gostou e recusou-se a jogar. Os restantes alunos participaram de forma empenhada no jogo e o espírito de entreajuda entre eles manifestou-se, aplicando as regras e as situações de aprendizagem exercitadas na aula. No final da aula, pedi que se sentassem na bancada e voltei a frisar a importância de os separar por níveis de desempenho em alguns exercícios, pois existe necessidade de exercitar alguns aspetos técnicos importantes de forma mais específica nos alunos com mais dificuldade. (...) Nesse mesmo dia, durante a tarde, encontrei a aluna mencionada

anteriormente e pedi para falar com ela. Não gosto de ter assuntos mal resolvidos e nesse sentido nada melhor que uma conversa para esclarecer as coisas. Tentei, fora do contexto de aula, ter uma conversa mais tranquila com ela. Da mesma forma que ela me ouviu, também eu a deixei manifestar o seu descontentamento. A aluna disse que entendia o facto de a ter colocado num grupo que apresenta mais dificuldades, pois tinha consciência que as tinha, mas que seria bom permitir fazer grupos heterogéneos e incentivar os outros a ajudar, pois estes hoje só o fizeram no jogo, porque realmente queriam jogar e não havia alternativa dado ao número reduzido de alunos. Entendi o ponto de vista da aluna, mas também lhe fiz entender que provavelmente o género de exercícios que eu lhes iria pedir para realizar não seria tão desafiante e consequentemente iria manifestar-se na sua motivação e empenho durante a aula. Disse-lhe que o que me importava não era ter jogadores profissionais, mas sim alunos que, tendo em conta a sua avaliação diagnóstica, mostrassem evolução ao longo da unidade didática. Acrescentei ainda que estes grupos servem para isso mesmo, ou seja, para exercitarem tarefas com exigência diferente, mas com os mesmos objetivos, permitindo que todos evoluam.”
(Diário de Bordo, Semana 11)

Terminada a experiência da abordagem da modalidade de voleibol utilizando este modelo, a jovem aventureira considera que o MAPJ foi uma boa experiência pois permitiu aos seus nativos serem confrontados com situações significativas do contexto de jogo, dando-lhe a oportunidade de compreenderem a dinâmica do jogo de voleibol. Apesar de no início os seus nativos se encontrem num nível baixo de desempenho conseguiu, por um lado, ver melhorias ao longo do tempo e, por outro, incutir o gosto pela modalidade em alguns dos seus nativos.

Em suma, após a descrição destas experiências na abordagem das diferentes modalidades, a jovem aventureira concorda com Rink (2001), quando a mesma afirma não existir um modelo adequado a cada contexto, sendo necessário, entre os modelos mais centrados no professor e aqueles que incentivam à participação dos alunos, “*encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva*” (Mesquita & Graça, 2009, pp. 45-46). Verificou-se, no entanto, que a utilização combinada de diferentes modelos, isto é, de forma

híbrida, utilizando os pressupostos de cada um, vistos como relevantes, é possível de ser implementada, cabendo, no entanto, ao professor optar pelo o(s) modelo(s) mais adequado(s) face ao PEA (Aleixo, 2012).

4.4.3. Um lugar com dimensões a explorar e dominar

Tal como refere Rink (cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 43) “os professores eficazes criam um ambiente para aprendizagem”. Contudo, segundo Rosado e Ferreira (2009) para que o ambiente seja propício à aprendizagem é necessário a coordenação entre três sistemas: **sistema de instrução, sistema social e sistema de gestão**. Estes devem estar presentes de forma simultânea na operacionalização do PEA, sendo necessário explorá-los e dominá-los para que este se desenvolva de forma eficaz. Na mesma linha de pensamento Sarmiento et al. (1993, p. 1) afirma que “a intervenção pedagógica envolve a utilização de diversas técnicas de ensino identificadas e relacionadas com as **técnicas de instrução, gestão, clima relacional e controlo disciplinar**”. Contudo, a coordenação destes três sistemas e a aplicação destas técnicas, nem sempre se tornou uma tarefa fácil. No entanto, com o decorrer da sua aventura, a jovem aventureira verificou uma evolução na exploração e domínio dos mesmos, permitindo com que a sua intervenção fosse mais eficaz.

4.4.3.1. Nativos sobre controlo

Aquando o primeiro contacto com os nativos, a primeira preocupação da jovem aventureira foi o controlo disciplinar. As primeiras inquietações eram referentes ao receio de não os conseguir controlar, não os cativar, não conseguir ganhar o seu respeito, uma vez que se tratavam de nativos adolescentes, um público exigente e detentor de personalidades muito peculiares e cuja diferença de idades em relação à sua não era significativa.

Segundo Piéron (1999, pp. 249-250) “*el control de la clase, que de forma mucho más direta llamaremos disciplina (...) se trata de una preocupación en la vida diaria de un profesor cuando considera su acción en la clase (...) Los problemas de control de la clase, los comportamientos conflictivos y la*

desobediencia constituyen la primera preocupación de los profesores y de los que están en los cursos de formación". Falar de **controle da turma** é fazer referência a uma *"eficaz ordenação das relações interpessoais (...) um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção dos comportamentos apropriados"* (Sarmiento et al., 1993, p. 3). Estamos assim perante o **sistema social** no qual se encontram inerentes as relações entre os alunos e entre estes e o professor, sendo por isso importante garantir a existência de comportamentos apropriados, entre os mesmos (Siedentop & Tannehill, 2000). Para garantir a disciplina, no primeiro contacto com os nativos a jovem aventureira mencionou de forma clara um conjunto de regras discutidas e definidas antecipadamente no seio da sua tripulação. Estas deveriam ser cumpridas pelos mesmos ao longo do ano, fazendo-os compreender a importância das mesmas para o bom funcionamento do PEA. Segundo Siedentop & Tannehill (2000) as regras são expectativas sobre a adoção de um comportamento numa determinada situação, sendo necessário que o professor enunciar essas regras aos alunos, contudo, para que estes as aceitem deve também justificar a sua existência.

De entre as regras estipuladas, estas nem sempre foram respeitadas por parte de alguns nativos, sendo necessário algumas vezes chamar à atenção, principalmente quanto à pontualidade, assiduidade e ao respeito para com o outro.

"Saí da aula triste, pela falta de respeito perante o meu trabalho e perante aqueles colegas que realmente estão na aula, motivados, recetivos (...) Alguns alunos chegaram atrasados, outros tiveram falta de material e sobram aqueles que nem à aula decidem aparecer. Às vezes coloco-me a pensar o que vai na cabeça destes jovens para terem determinadas atitudes."

(Diário de Bordo, Semana 20)

"(...) o raspanete referente à falta de respeito que muitos dos alunos tiveram para com o meu trabalho e para com os colegas na última aula tinha que ser transmitido. Sou uma pessoa pouco dada a sermões, não sou de me exaltar facilmente e gosto de manter uma relação serena com os meus alunos, mas perante a sua atitude tive necessidade de lhes fazer entender que o que eles fizeram não se faz e que fiquei triste com eles (...) "

(Diário de Bordo, Semana 21)

Não foi apenas as regras que permitiram a jovem aventureira ter controlo sobre os seus nativos, foi necessário melhorar a sua capacidade de observar atentamente os comportamentos dos mesmos durante a aula e movimentar-se constantemente pelo espaço, tendo-os sempre no seu campo de visão. Por outro lado, sempre que achou pertinente chamou-os à atenção, mostrando que agiram mal e quais as repercussões desses mesmos comportamentos.

Em suma, a jovem aventureira não verificou o receio que inicialmente tivera face à possibilidade de os nativos não a respeitarem, nem de os conseguir controlar. Foi uma dimensão na qual não sentiu muita dificuldade uma vez que se apresentaram, na sua generalidade, um grupo tranquilo e onde foram escassos os episódios de indisciplina.

“A relação com a minha turma é boa, desde início que não houve problemas relativamente ao seu controlo (...) Trata-se de uma turma que apesar das suas dificuldades se demonstra empenhada e recetiva às tarefas propostas.”

(Reflexão Final 1º Período)

4.4.3.2. Uma afetividade que foi crescendo genuinamente

O clima relacional é também considerado um fator importante para proporcionar um bom ambiente para a aprendizagem. Como afirmam Rosado e Ferreira (2009, p. 190) *“a optimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser alcançados”*. A relação estabelecida com os nativos, como será descrita de uma forma detalhada mais à frente, foi crescendo de uma forma muito positiva. A jovem aventureira sempre teve o cuidado que esta fosse pautada de uma certa afetividade. Sempre demonstrou a sua preocupação para com eles, a sua disponibilidade para os ajudar e a sua compreensão quando era necessária. Foi com pormenores que conseguiu chegar a eles e ao mesmo tempo ‘trazê-los para si’, como conhecê-los um bocadinho melhor, aceitar a sua heterogeneidade e arranjar estratégias para responder às necessidades de cada um, promover a igualdade de oportunidades para todos, elogiar e encorajar os desempenhos e os sucessos, emitir simples comunicações não-verbais de valorização e

reconhecimento face aos bons desempenhos, como um sorriso, um bater de palmas, apresentar coisas novas e que fossem ao encontro dos seus gostos, ouvir as suas opiniões e sugestões e sobretudo mostrar entusiasmo no trabalho que desempenhava. Tudo isto teve um impacto na motivação, empenhamento e participação por parte dos nativos, potenciando assim a sua adesão durante as aulas. Por outro lado, esta adesão fez com que a jovem aventureira cada vez mais se sentisse entusiasmada no exercer das suas funções. Concordando com Rosado e Ferreira (2009, p. 191) *“o ambiente relacional é decisivo para a satisfação pessoal dos professores/treinadores e dos praticantes, na manutenção da disciplina, do empenhamento, nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio-afetivo”*.

Relativamente à relação que estabeleceu com os seus nativos esta não poderia estar mais orgulhosa. Segundo Freire (cit. por Müller, 2002 p.120), *“o ideal são professores sem receio de expressar sua afetuosidade, “é preciso não ter medo do carinho [...]”. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos”*. Se havia algo do qual a jovem aventureira não tinha medo era do carinho. Sempre foi uma pessoa que gostou de interagir, era compreensiva, sensível e que se apegava rapidamente às pessoas que lhe tocavam o coração. Não teve medo de ser carinhosa e afetuosa na relação que manteve com os seus jovens ‘arrebitados’ e os seus pequenos ‘pestinhas’. Por eles manifestava preocupação, sentia-se um bocadinho responsável por cada um. Nutria um sentimento especial por todos, mesmo por aqueles que ao início se mostraram mais distantes e menos recetivos à sua presença. Esses foram desafios, dos quais nunca desistiu. Com o tempo surgiu uma aproximação que nem soube explicar como ocorreu, talvez pela tentativa de os conhecer melhor, pela preocupação demonstrada, pelos incentivos, pela motivação constante, por nunca ter falhado quando foi solicitada, pelos ‘raspanetes’ quando foram necessários, pelas conversas mais sérias, quem sabe por ter ido ao encontro das expectativas deles. Uns eram jovens ‘arrebitados’, outros pequenos ‘pestinhas’ e como tal demonstram atitudes típicas da sua idade, às vezes corretas e alvo de elogio, outras menos corretas,

que mereceram ser refletidas. Por várias vezes os jovens ‘arrebitados’, aqueles com os quais mantinha um maior contacto, lhe agradeceram pela sua compreensão, pela sua preocupação, alguns até pelos raspanetes. Mencionaram por diversas vezes, que aquele ano tinha sido diferente, pelo facto de nunca terem uma relação tão próxima com nenhum outro aventureiro que por ali tivera passado e por terem tido oportunidade de vivenciar experiências positivas. Isso como é óbvio encheu-lhe o coração de orgulho, mas a jovem aventureira acreditava que não seria possível ter adotado esta postura se os nativos não lhe tivessem dado indícios para agir dessa forma. Sentiu que foram especiais e que tinha ganho uma afeição muito grande por todos eles, não só por serem os primeiros nativos com os quais teve a oportunidade de vivenciar a sua aventura, mas por serem realmente nativos com bom fundo e que apesar de tudo souberam valorizar o seu esforço e o seu trabalho.

“Não sei se é normal ou não, mas eu afeiçoei-me tão rapidamente a eles, cada um com as suas qualidades e defeitos, fazem com que eu, também com as minhas qualidades e os meus defeitos, consiga esforçar-me e tentar ser melhor.”

(Diário de Bordo, Semana 15 e 16)

“Após ouvir o discurso dos restantes professores uma dela dizia “daqui a uns tempos vou encontrar-vos na rua já uns homens feitos com os vossos empregos, com as vossas famílias...” e eu pensava: “vou estar tão longe deles, quando é que será que volto a vê-los (sem ser para o próximo ano letivo, pois fizeram-me prometer que voltava para os visitar)? Eles foram os meus primeiros alunos “a sério”, são especiais e assim, do nada vou deixar de os ver. Não é difícil! É muito difícil! No entanto, dei-me conta também que (...) no fundo tomam consciência de que às vezes as suas atitudes nem sempre são as melhores e reconhecem que os professores estão ali para os ajudar porque se preocupam com eles.”

(Diário de Bordo, Semana 38,39 e 40)

4.4.3.2.1. Rebentar bolhas e bolhinhas

Tal como a relação entre professor e alunos, também a relação entre alunos tem influência no ambiente de aprendizagem. Neste sentido, os possíveis conflitos existentes entre eles devem ser geridos da melhor forma. A jovem aventureira deparou-se com um grupo de ‘jovens arrebitados’, onde no seio do mesmo existiam grupos que apresentavam alguns assuntos mal resolvidos e outros por resolver e cujas razões eram desconhecidas. No entanto, estes conflitos estavam a comprometer a sua aprendizagem, na medida em que se fechavam cada um na sua ‘bolha’ e simplesmente não comunicavam entre si. No que diz respeito à EF, esta relação não foi evidente desde o início, apenas começaram a surgir com o decorrer do tempo, contudo, a jovem aventureira já se encontrava alertada aquando de uma reunião com outros tripulantes experientes.

“A palavra “bolhas” foi certamente aquela que mais se proferiu em toda a reunião, isto porque se assiste um ambiente pesado dentro da turma, fruto da divisão da mesma em dois grupos, que apresentam uma “crise” quanto à sua relação. Esta desunião da turma está a ser, na opinião de alguns professores, a causa para a manifestação de uma postura menos adequada dentro da sala de aula. Para agravar esta situação, a turma apresenta um aproveitamento pouco satisfatório e uma percentagem de assiduidade e pontualidade escassa (...)

A maioria dos professores afirmou que as suas aulas parecem monólogos ou cuja participação se resume a um ou dois alunos.

(Diário de Bordo, Semana 25)

Com o decorrer do tempo esta relação conflituosa foi-se manifestando, sendo possível observar, durante algumas SA, nas quais não estavam grupos definidos a divisão desses mesmos grupos. Era notória a falta de comunicação entre os mesmos e que por vezes assistiu e teve que se impor face a algumas discussões e verbalizações provocatórias.

“Como foi referido em diários de bordo anteriores, a minha turma apresenta grupos que não mantêm uma boa relação. Durante um exercício despontou-se uma troca de palavras mais agressiva entre alguns alunos, levando uma das alunas a alterar-se. Tive que reagir colocando-me no meio dos alunos e separando-os de modo evitar um problema maior...”

(Diário de Bordo, Semana 28)

“No final da aula, reuni com eles na bancada do pavilhão. Achei impressionante o facto de uma simples marcação de datas para a realização de entrevistas referentes ao trabalho de investigação ter dado aso a tanto alarido. São mesmo cabeças duras, não há maneira de rebentar aquelas bolhinhas.”
(Diário de Bordo, Semana 36)

Face a esta incompatibilidade surgiu a necessidade de recorrer a algumas estratégias de forma a manter um clima de aprendizagem, no entanto, foi um dos seus grandes desafios, na medida em que a falta de comunicação foi um aspeto batalhado até ao final do ano.

Normalmente, associa-se uma conotação negativa ao conceito de conflito, no entanto, Cunha e Leitão (2012) sugerem uma visão construtiva sobre os conflitos, assente na conceção de que estes podem ser vistos como um risco, mas também como uma oportunidade. A jovem aventureira concordava com a perspetiva anterior na medida em que, via os conflitos como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, desde que a sua gestão fosse eficaz. Apesar de estar ciente da dificuldade que os conflitos transportam quanto à sua gestão, acreditava que quando bem implementadas algumas estratégias, estas poderiam contribuir para o despontar de dois importantes pilares da educação do século XXI referidos por Delors (2003), o *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros* e *o aprender a ser*.

“São mesmo cabeças duras, não há maneira de rebentar aquelas bolhinhas. Isto fez-me refletir sobre um dos pilares na qual a educação assenta- “O aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” através do desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências (Delors, 2003). É sem dúvida das aprendizagens que se demonstra um dos maiores desafios da atualidade, principalmente na escola onde reina a diversidade.

A escola, enquanto espaço de formação deve ter atenção especial a este pilar que cada vez mais se está a desmoronar. É necessário primar a gestão de conflitos, construir um ambiente que potencie o exercício da aceitação, da tolerância e do respeito pelo outro e pelas suas diferenças, sendo estes valores imprescindíveis à interpretação da sociedade em que vivemos.”

(Diário de Bordo, Semana 36)

Face aos exposto, as conversas com os nativos sobre a importância de respeitar e saber lidar com as diferenças tiveram lugar algumas vezes, além disso aquando do planeamento, uma vez que a turma se encontrava maioritariamente ao mesmo nível, a organização dos grupos de trabalho era pensada de forma a provocar a interação entre os grupos em conflito. Por um lado, sabia que correria o risco de existir alguma destabilização, mas por outro, sentia que era uma prioridade estabelecer estas relações de forma a incentivar a um pilar da educação tão importante como é o *aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros*. No entanto, estes grupos não eram fixos, existiam aulas em que a jovem aventureira dava liberdade aos nativos de se organizarem consoante a sua preferência, proporcionando também um ambiente confortável no decorrer das SA. Outra das estratégias foi a implementação do Modelo de Educação Desportiva, uma vez que apelava ao trabalho em equipa e segundo a literatura, o modelo tem apresentado resultados favoráveis no que diz respeito à dimensão social. Assim, não descurando das potencialidades e aptidão dos alunos face ao atletismo, modalidade na qual foi implementado, distribuiu de forma equilibrada os jovens ‘arrebitados’ em três equipas, estando presentes em cada um deles, elementos dos diferentes grupos. Revelou-se um esforço da parte da jovem aventureira em recorrer a estas estratégias, no entanto, apesar de os alunos se manterem empenhados e terem proporcionado um ambiente positivo, sem episódios de indisciplina, a interação entre elementos de grupos diferentes, no seio dos grupos de trabalho, em alguns casos era escasso.

4.4.3.3. O tempo voa, mas somos nós que o pilotamos

Apesar da sua inquietação inicial, face ao controlo do grupo de nativos e à relação que se iria estabelecer entre eles ter sido ultrapassada, outra se fez sentir ao longo do desempenhar das suas funções, o seu papel de gestora. Segundo Rosado e Ferreira (2009, p. 189) “o **sistema de gestão das tarefas** corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem, ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos

alunos/participantes, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”. Januário (1996, p. 107) refere ainda que “a qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor”. Entende-se assim que a gestão do tempo de aula tem influência no tempo disponível de prática por parte dos alunos e, conseqüentemente na sua aprendizagem. Como afirma Mesquita (1997), o ganho de aprendizagem é tanto maior, quanto mais tempo de prática motora o professor proporcionar aos alunos. Segundo Metzler (2000, p. 90) “time management refers to the teacher's ability to maximize one of the most important learning resources available to her - the number of minutes allocated for each lesson. A lesson will consist of several segment or blocks of time, each one given to certain operations: management/organization, transition (moving students between segments), task presentation, learning activities, and closure/review. Since it is not possible to extend class longer than its scheduled length, extra minutes used in one segments must be taken away from other segments, including active learning time. Some amount of management, organization, and transition time is necessary in physical education, but it is the more effective teacher who keeps that time in those segments that lead directly to learning. There are many actions that a teacher can take to maximize the use of available class time. Some of decisions are made in the planning stage, others are made during the course of the lesson.”

Ao longo da sua aventura a gestão do tempo nem sempre foi fácil. Ao início, a preocupação com todas estas tarefas era uma constante, mas nem sempre o conseguiu gerir da melhor forma. No entanto, com o tempo a jovem aventureira notou uma evolução no que diz respeito a esta dimensão.

“Da minha parte penso que poderia ter gerido melhor o tempo, alonguei-me nos exercícios de aquecimento tendo posteriormente de ajustar o tempo destinado ao primeiro exercício da parte fundamental. Eu própria senti ao longo da realização deste exercício que não iria ter tempo para cumprir o plano de aula, na sua totalidade.”

(Diário de Bordo Semana 4)

“No que diz respeito à minha intervenção, fiquei contente por nesta aula conseguir organizar rapidamente os grupos de trabalho nos diferentes exercícios, pois o número de alunos para o qual planei a aula, tendo em conta os dispensados, era inferior ao esperado. (...) Ainda ao nível da organização, desta vez do material, tive o cuidado de o colocar aquando da realização do aquecimento, de modo a não perder muito tempo nas transições.”

(Diário de Bordo Semana 33)

Para tal, contribuíram as reflexões relativamente à gestão destas tarefas durante as aulas, onde se debruçou sobre como poderia solucionar os aspetos menos positivos. Também as conversas com a sua tripulação a permitiram, através da partilha de diferentes perspetivas, refletir sobre algumas soluções mencionadas. Por outro lado, as observações das aulas da PC, a qual possuía uma maior destreza na gestão dessas mesmas tarefas, proporcionaram-lhe momentos de aprendizagem, uma vez que absorvia da prática da mesma algumas estratégias que implementava com eficácia.

“Após a minha aula, o núcleo juntou-se para a reunião habitual onde começamos a falar das observações das diferentes aulas. Foi uma reunião diferente, permitiu a todos nós emitir a nossa opinião sem hesitações, porque foi numa perspetiva construtiva, e refletir sobre as mesmas. Nesta mesma reflexão foi possível verificar também as diferenças encontradas entre as nossas intervenções e a intervenção da professora cooperante. É notória a diferença que faz a experiência, nomeadamente na rápida tomada de decisões durante a aula, algo que para nós ainda é um “nó cego” que com o tempo se vai desmanchando.”

(Diário de Bordo Semana 4)

Segundo Januário (1996); Metzler (2000); Siedentop e Tannehill (2000) a eficácia na gestão do tempo de aula, está aliada ao estabelecimento de rotinas de gestão. Neste sentido, de forma a rentabilizar o tempo de aula, a jovem aventureira criou algumas rotinas e estratégias ao longo do tempo. A primeira rotina imposta foi a pontualidade. A jovem aventureira sempre reforçou aos seus nativos a importância do cumprimento dos horários. Desde o primeiro contacto que estes sabiam que a pontualidade era um dos aspetos avaliados e que tinham um determinado tempo para se equipar, pois caso contrário teriam falta de atraso. Além disso, foram alertados por diversas vezes sobre a importância da pontualidade para o bom funcionamento da aula. No entanto, este foi um dos aspetos menos positivos durante a sua aventura, pois por mais repreensões

emitidas aos nativos, a maioria chegava constantemente atrasada. Outra das rotinas implementadas diz respeito às tarefas administrativas, como a preparação do material necessário à aula e das SA atempadamente e ainda o controlo da assiduidade e pontualidade dos nativos. Uma vez que se incutia pontualidade aos nativos, também a jovem aventureira dava o exemplo. Tinha sempre a preocupação de chegar ao local da aula, antes do toque de entrada, de forma a recolher o material necessário às SA.

No que diz respeito ao controlo da assiduidade e pontualidade dos nativos, este foi um aspeto no qual sentiu uma evolução. Ao início, quando ainda não conhecia os nativos esperava que chegassem até à hora da aula começar e posteriormente realizava a chamada, no entanto, com o tempo esta tarefa foi se tornando cada vez mais rápida, sendo o seu registo efetuado à medida que os nativos iam chegando. Uma das suas principais dificuldades prendeu-se com os tempos de transição. Ao início desperdiçava algum tempo na preparação das SA, os nativos encontravam-se à espera e posteriormente tinham que ouvir a explicação das mesmas, assim como se deveriam organizar. Neste sentido, com o tempo foi conseguindo desenvolver algumas estratégias. Sempre que possível planeou exercícios com estruturas semelhantes e definiu atempadamente a organização dos grupos, que quase sempre se mantinham até ao final da aula. Por outro lado, caso houvesse necessidade de alterar a estrutura de uma situação de aprendizagem, aproveitava e preparava-a enquanto decorria a anterior. Além disso, sempre que necessário os nativos eram solicitados para a auxiliar na recolha e arrumação de material e na ajuda da preparação das SA.

“Para a montagem das estações, como vem sendo habitual nas aulas, os alunos são responsáveis por transportar o material necessário para cada uma delas.”

(Diário de Bordo Semana 5)

Ainda relativamente aos tempos de transição, foram definidos alguns sinais para interromper ou reunir os nativos, sendo estes do seu conhecimento. Sempre que a jovem aventureira soava o som do apito, ao simplesmente proferir um *‘cheguem aqui’* os nativos sabiam que teriam de se movimentar rapidamente para junto dela, de forma a ouvirem a explicação da próxima situação de aprendizagem. Por outro lado, sempre que era necessário interromper ou

introduzir alguma variante durante as mesmas, bastava-lhe chegar junto dos nativos levantar uma das mãos e pedir-lhes que parassem por alguns instantes para transmitir a informação. Todas estas rotinas e estratégias permitiram disponibilizar aos nativos mais tempo para a exercitação das SA e por outro lado um melhor controlo dos nativos, evitando alguns comportamentos menos apropriados.

4.4.3.4. Palavras, sons, gestos, imagens... o que interessa é transmitir a informação de forma eficaz

Por fim e não menos importante, pelo contrário, falta referir o **sistema instrução**, este associado aos *“comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino”* (Siendentop, cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 73). *“Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais (exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbal) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem”* (Rosado & Mesquita, 2009, p. 73).

No decorrer da sua aventura, a transmissão da informação tornou-se um desafio. Por vezes surgiram episódios em que durante a apresentação de uma determinada situação de aprendizagem, alguns alunos encontravam-se atentos, outros desconcentrados e quando perguntava se tinham dúvidas nenhum deles se pronunciava. Contudo, aquando da execução das mesmas, nem todos respondiam de forma correta ao que se pretendia, pedindo a alguns para voltar a repetir o que realmente era para fazer. Foi então que refletiu que talvez a forma como transmita a informação não fosse a mais eficaz. De facto, uns dos seus aspetos menos positivos era a tendência em prolongar-se, em explicar pormenorizadamente as SA, pois pensava que assim conseguia fazer com que os alunos a entendessem. Contudo, segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 71) *“um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na optimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta”*, pois normalmente, a informação transmitida é superior à sua capacidade de processamento. Além

disso, os mesmos autores referem que é importante ter em atenção que “entre aquilo que o professor ou treinador pretende dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende, não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado” (idem, p.72).

Face ao exposto, tornou-se importante desenvolver algumas estratégias comunicacionais de forma a otimizar a sua instrução. A sua primeira preocupação foi garantir que selecionava a informação relevante a ser transmitida.

Ao longo da sua aventura, no início de cada aula, depois de todos estarem sentados e em silêncio, a jovem aventureira começava por informar os seus nativos sobre os objetivos da sessão, os conteúdos que seriam introduzidos e/ou exercitados e ainda desvendando algumas SA que seriam realizadas, não deixando de mencionar a sua pertinência. Além disso, contextualizava a aula através da relação que fazia com as aulas anteriores, permitindo desta forma aos nativos “*perceber a razão dos esforços empreendidos (...) as relações que as sessões estabelecem umas com as outras e, conseqüentemente, permitindo-lhes perceber a lógica global da formação e os objetivos mais gerais que persegue a sua atividade*” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 77).

Por outro lado, no encerramento de cada sessão, a jovem aventureira reunia os nativos e fazia uma breve apreciação, normalmente coletiva, da prestação dos mesmos, mencionando os aspetos positivos e aqueles que necessitavam ser melhorados, havendo ainda espaço para encorajar e incentivar as conquistas dos nativos. Contudo, também gostava de saber a opinião deles relativamente às dificuldades e facilidades sentidas. Tinha o cuidado de rever os conteúdos abordados na aula e também questionava sobre dúvidas que pudessem existir, de forma a esclarecê-los.

“No final da aula, voltei a lembrar os aspetos importantes sobre os conteúdos abordados e questionei os alunos sobre possíveis dúvidas e dificuldades sentidas...”

(Diário de Bordo Semana 10)

“No final da aula, senti que deveria valorizar o esforço de algumas alunas e relembrar-lhes que com esforço e empenho elas conseguem, ainda que não seja na perfeição.”

(Diário de Bordo Semana 9)

Agia assim em conformidade com Rosado e Mesquita (2009, p.93), quando mencionam que o encerramento das sessões deve (...) *“rever o essencial das aprendizagens da sessão, quer por instrução direta, quer por questionamento aos alunos, verificando a compreensão e a retenção dos aspetos mais significativos, reformulando aspetos essenciais e fornecendo feedback individual e coletivo sobre questões de aprendizagem e de trabalho em conjunto (...) a solicitação de apreciações do trabalho desenvolvido, o enquadramento da sessão nas sessões e aprendizagens seguintes...”*

No entanto, foi na apresentação das SA, durante a aula, que residiu o seu maior desafio.

Segundo Rink (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p.79) *“entende-se por apresentação das tarefas a informação transmitida pelo professor ou treinador aos alunos ou atletas durante a prática motora acerca do que fazer e como fazer”*. Ciente que deveria melhorar a forma como transmitia a informação aos seus nativos, a jovem aventureira começou a adotar algumas estratégias. Durante a apresentação das SA focou-se em recorrer a uma **explicação** clara, sucinta e perceptível, de forma a garantir a atenção e compreensão dos nativos, informando-os dos objetivos, os critérios de execução e as disposições organizativas. Contudo, importa realçar que esta explicação apenas era realizada quando se reuniam as condições ideais. Neste sentido, os nativos após o soar do som do apito, ou de um *‘cheguem aqui’* sabiam que deveriam aproximar-se, dispor-se em semicírculo em frente à jovem aventureira e estar em silêncio. Por vezes, quando algum burburinho se via ouvir por parte dos nativos, a mesma fazia uso do silêncio, não começando a explicação enquanto a atenção de todos não fosse conseguida.

De forma a melhorar a compreensão dos nativos face a informação que lhes é transmitida recorreu a outras estratégias complementares. Assim ao mesmo tempo que realizava a explicação das SA, fazia-se acompanhar de uma **demonstração**. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 96) *“a demonstração, em*

parceria com a exposição, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efetuar". Esta demonstração era realizada quer por ela, quando se sentia confortável em fazê-lo, ou mais frequentemente utilizava um nativo como modelo, sendo que tinha o cuidado em escolher um que fosse um bom modelo.

Segundo Rink (1985); Rosado e Mesquita (2009), a demonstração deve ser feita pelos alunos, desde que estes não sejam colocados numa situação constrangedora, pois assim o professor fica liberto para focar a atenção dos alunos para os aspetos relevantes, completando a demonstração com a informação verbal.

A utilização dos nativos como modelo de demonstração foi uma das estratégias à qual recorreu de forma progressiva, no entanto, é importante referir que para a escolha destes modelos foi necessário observar os alunos nas diferentes modalidades, de forma a verificar quais os que apresentavam uma maior aptidão para as SA propostas.

"Aquando a explicação dos exercícios e das ajudas tive o cuidado de recorrer a alunos que exemplificassem bem o gesto técnico e ainda de ter referido alguns erros comuns que deveriam ser evitados."

(Diário de Bordo Semana 5)

"Às vezes, nem sempre a informação que transmitimos durante as correções é perceptível pelos alunos, sendo necessário, nalguns momentos, recorrer a um modelo de padrão de referência por onde se possam guiar. Há quem diga que "uma imagem vale por mil palavras", neste caso não é uma imagem, mas sim uma demonstração real. (...) De entre os critérios didáticos para a demonstração, apontados por Rosado e Mesquita (2009, p. 97-98) destacam-se, entre outros, o facto de "o seu executante ser um bom modelo (...) alguém que possa dar ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa" e "alguma informação verbal deve preceder a demonstração, de modo a orientar a atenção para os aspetos críticos". O recurso a um modelo padrão de referência, também designado por "modelo de aprendizagem" torna-se vantajoso, na medida em que permite aos alunos a perceção dos erros cometidos (Lee & While, 1990; McCullagh & Caird, 1990; Pollack & Lee, 1992, cit. por Rosado & Mesquita, 2009)."

(Diário de Bordo Semana 10)

Outro tipo de estratégia a que recorreu para completar a explicação das SA, ainda que utilizadas em último recurso, foram os materiais audiovisuais como esquemas e vídeos. Os vídeos tinham como intuito mostrar a execução mais detalhada de alguma habilidade técnica, cuja imagem revelasse com grande pormenor os critérios de execução. Por outro lado, quando apresentava uma situação de aprendizagem cuja informação referente à tática era mais complexa, completava a sua explicação através de esquemas realizados pela mesma, desenhados numa folha de papel, ou fazendo uso do quadro branco no qual desenhava o que pretendia.

“Aquando a explicação do exercício, recorri à ajuda de um esquema elaborado por mim em casa...”

(Diário de Bordo Semana 9)

“Posteriormente, para introduzir a fase de aceleração e maximal, recorri à visualização de um vídeo, onde se poderia identificar, de forma clara, as diferentes fases da corrida de velocidade. Com este vídeo tinha como objetivo conseguir com que os meus alunos identificassem as características referente à postura do atleta e à ação dos apoios no solo no decorrer da corrida.”

(Diário de Bordo Semana 34)

Segundo Rosado e Mesquita (2009, p.101) *“a optimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento.”* Os mesmos autores referem ainda que a sua utilização torna-se crucial na medida em que permite verificar o grau de compreensão da informação transmitida.

O questionamento surgiu frequentemente ao longo das aulas nos diferentes momentos. Este era frequentemente utilizado para averiguar possíveis dúvidas ou confirmar se a sua explicação tinha sido explícita. Também durante as apresentações das situações de aprendizagens, diante conversas paralelas entre os nativos, surgiam questões sobre o que tinha proferido com o intuito de verificar o nível de atenção dos mesmos. Também era frequente recorrer a perguntas de revisão, cujo objetivo era verificar a aquisição de conhecimentos referente a conteúdos abordados anteriormente.

“Durante o vídeo, aquando a fase de partida dos blocos, recorri ao questionamento de modo a perceber se ainda se recordavam quais as vozes de partida e se as identificavam no

vídeo através da postura adotada pelo atleta. Os alunos apenas possuem conhecimento de determinado conteúdo, se se proporcionar a sua memorização e compreensão. Desta forma, este tipo de questionamento, recorrendo a perguntas de revisão, são importantes pois permitem verificar conhecimentos já transmitidos ... estimulam o aluno a recordar o que viu ou ouviu (Rosado e Mesquita, 2009; p.104-105).

(Diário de Bordo Semana 24)

“Quer num exercício, quer noutra, tive o cuidado de recorrer ao questionamento e de relembrar conteúdos abordados anteriormente e que foram importantes na sua exercitação.

(Diário de Bordo Semana 33)

Com o objetivo de desenvolver nos nativos a capacidade de análise de problemas que surgiam nas SA, quer referente às habilidades técnicas, quer táticas, fazendo-os chegar a uma solução. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 103) este tipo de questionamento é visto como uma estratégia onde se procura que *“a dúvida seja o motor que cria a necessidade de procurar uma solução, pretendendo-se, também, que essa solução seja procurada, de forma ativa, pelos alunos a partir de um processo de investigação e descoberta.”*

“O seguinte exercício era semelhante, no entanto, acrescentei mais um defesa e dois apoios, ou seja, $2 \times 2 + 2$ apoios. Adotei a mesma estratégia, utilizado no exercício anterior, recorri ao questionamento aquando a demonstração do mesmo. É necessário criar estas situações problema nos alunos de forma a estimular a análise das situações passíveis de ocorrer em jogo de modo a que estes tentem criar soluções para conseguirem alcançar o seu objetivo.”

(Diário de Bordo Semana 19)

“Neste sentido, muitas vezes recorri ao questionamento, de maneira a que estes alunos olhassem para os colegas e identificassem os seus erros e posteriormente voltava a colocar questões sobre o que teriam que fazer para corrigir esses mesmos erros.”

(Diário de Bordo Semana 27)

Também o feedback interrogativo, sendo uma forma de questionamento, foi utilizado frequentemente durante as aulas. Por diversas vezes aproximou-se

dos nativos questionando-os sobre o seu desempenho, sobre o que poderiam estar a fazer de errado, de forma a estimulá-los a refletir e a verbalizar a percepção da sua execução. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 102), o feedback interrogativo *“pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções (...) permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal”*.

Após a apresentação de uma situação de aprendizagem, os alunos são convidados a realizá-la, no entanto, durante a mesma, estes devem receber uma informação de retorno relativamente ao seu desempenho, de forma a corrigir possíveis erros na sua execução (Rosado & Mesquita, 2009). A esta informação de retorno é frequente chamar de FB, o qual é visto, segundo os mesmos autores, *“como uma mais-valia, do professor no processo de interação pedagógica”* (idem, p. 82). Segundo Januário (1996, p. 116) *“o feedback é definido pelo comportamento do ensino que consiste na reacção do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez (...) É este o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas*. Contudo, o FB deve ser entendido como um processo ciclo que compreende duas fases, a fase de diagnóstico e a fase de prescrição (Rosado & Mesquita, 2009). O ciclo de FB começa assim pela fase de diagnóstico onde, através da observação do desempenho do aluno, onde o professor identifica os erros na sua execução, reflete sobre a sua natureza e importância e identifica as suas causas. O professor procede assim a um processo de tomada de decisões, confrontando a prestação realizada com aquela que o mesmo entende como a desejada. Após esta avaliação da prestação dos alunos, passa-se à fase de prescrição, na qual o professor emite ao aluno informação referente ao seu desempenho. Contudo, o ciclo não se encerra neste ponto, a esta fase está também inerente a constatação, por parte do professor, sobre a compreensão do aluno face à informação recebida. Desta forma, o professor realiza uma nova

observação com o intuito de verificar ou não se o aluno utilizou o FB e se o fez de forma eficaz, sendo imitado um novo feedback ao seu desempenho (Piéron, 1999; Rosado & Mesquita, 2009; Jórdan & López, 2010). No entanto, a eficácia do feedback está diretamente associada à capacidade de observação e análise das habilidades motoras por parte do professor (Piéron, 1999; Rosado & Mesquita, 2009). Corroborando a ideia anterior Mendes et al. (2012, p. 60) refere que o treino da observação é essencial e que este *“é utilizado como suporte à formação do docente, permitindo-lhe uma melhor adequação e qualidade do feedback pedagógico a fornecer ao aluno, já que este momento de prescrição depende da qualidade da observação realizada pelo professor (...) possibilita, igualmente, a constituição e adequação dos grupos de nível de proficiência da turma, bem como, a análise do rendimento e evolução dos alunos proveniente das atividades prescritas, permitindo a regulação do processo de ensino”*.

O FB foi uma constante ao longo da sua aventura, pois via o mesmo como uma estratégia importante para os ganhos de aprendizagens dos seus nativos, no entanto, sentiu que a sua intervenção a este nível variava consoante as modalidades abordadas. Existiam modalidades nas quais se sentia mais confortável e confiante em transmitir essa informação de retorno, como no Voleibol, as atividades rítmicas e expressivas e a ginástica, do que noutras, como no andebol e atletismo. A razão da sua ocorrência prendia-se por outro lado pelo domínio do conteúdo, pela experiência e pela motivação em lecionar determinadas modalidades quando comparada a outras. Neste sentido, depreende-se que a emissão destes feedbacks nem sempre foi eficaz, no entanto, sentiu que foi um dos aspetos em que evoluiu.

“O fornecimento de feedbacks torna-se de extrema importância na aprendizagem dos alunos, pois quando emitidos na altura certa e de forma adequada podem levar a ganhos significativos no desempenho dos alunos. Temperado (cit. por. Rosado & Mesquita, 2011, pag. 86) afirma que as informações provenientes do feedback quando emitidas de forma apropriada

“conduzem o praticante à resposta correta, criando condições para que a performance permaneça mesmo na ausência dessas informações”(…) “O serviço por cima é considerado um gesto técnico complexo, no entanto, a sua execução incorreta resulta de erros comuns visíveis nesta turma. Durante a circulação pelos diferentes grupos, consegui identificar três erros, nomeadamente o membro superior em extensão paralelo ao tronco e não acima dos ombros e com o cotovelo fletido, a rotação excessiva do tronco e o lançamento da bola para a

frente do tronco, provocando o desequilíbrio aquando o batimento da bola. A minha intervenção foi constante, embora não tenha conseguido chegar a todos os alunos como eu queria, pois tenho sempre o cuidado de fechar o ciclo de feedback e, com o receio de me esquecer, mantenho-me perto de um mesmo aluno até ele realizar o gesto técnico de forma satisfatória.”

(Diário de Bordo Semana 9)

Outra dificuldade que senti foi conseguir estar atenta a todas as estações e fornecer mais feedbacks (...)

(Diário de Bordo Semana 5)

“No que diz respeito à minha intervenção preocupo-me em recorrer a vários tipos de feedbacks, contudo, devo ser ainda mais interventiva, pois foi notória em algumas aulas, a minha inibição relativamente à transmissão de informação de retorno face ao desempenho dos alunos, uma vez que não me sentia tão segura relativamente ao conteúdo que estava a ensinar. Cabe-me a mim procurar colmatar estas lacunas do domínio do conteúdo, estudando e procurando esclarecer os conteúdos referente às modalidades nas quais sinto mais dificuldade.”

(Diário de Bordo Semana 15 e 16)

Segundo Rosado e Mesquita (2009) quando os FB são emitidos de forma exagerada pode ser prejudicial ao aluno, neste sentido importa que haja uma gestão ao nível da frequência de emissão. Apesar da frequência dos FB se manifestar uma preocupação constante, houve sempre a tentativa de realizar uma gestão relativamente à sua emissão, isto é, a jovem aventureira tentou que não fosse escassa, pois era importante que os nativos recebessem informação sobre o seu desempenho mas, por outro lado, que não fosse em demasia, pois estes deviam ser estimulados a refletir sobre o que fizeram de errado e incentivados a chegar a uma solução para melhorarem, pois a emissão dos FB em demasia “*pode provocar dependência do praticante, desviando a sua atenção da análise interna dos movimentos executados*” (idem, p. 89).

Outro aspeto que importa considerar são os tipos de FB. Segundo Rosado e Mesquita (2009) podem destacar-se diferentes tipos de FB tendo em consideração a sua direção, especificidade, pertinência e relação com a informação. Neste sentido ao longo da sua aventura foram vários os episódios onde recorreu a estes diferentes tipos FB. Quanto à sua especificidade, estes

podem ser de caráter apreciativo (positivo ou negativo) ou específico (prescritivo, descritivo, valorativo, corretivos), sendo que os segundos funcionam de forma mais eficaz que os primeiros, pois os FB apreciativos não fornecem informação sobre o que se fez e o que se deve fazer para melhorar, não sendo, por isso, muito relevantes para a facilitação das aprendizagens motoras (Rosado & Mesquita, 2009). Durante a sua aventura, os dois tipos de FB foram utilizados embora os específicos com mais frequência que os apreciativos, pois estes últimos apenas surgiam aquando de um elogio a algum nativo, após a resposta a um FB anteriormente emitido, com o intuito de os motivar e incentivar a melhorar.

“Tentei sempre dar feedbacks, não só corretivos, mas também positivos sempre que as via realizar o exercício com êxito. Aliás, é disto que elas precisam para se sentirem confiantes, de experienciarem o sucesso aquando a exercitação e de se sentirem encorajadas a fazer mais e melhor.”

(Diário de Bordo Semana 9)

Os FB podem ser tipificados quando à sua direção Rink (1993); Rosado e Mesquita (2009); Metzler (2011), podendo estes serem emitidos apenas a um aluno em específico, FB individuais, a um determinado grupo de alunos ou à turma no geral, FB grupal. Os três tipos de FB foram utilizados durante a realização das SA por parte dos alunos. O FB individual foi o utilizado com mais frequência, sendo emitido com o intuito de corrigir os erros cometidos por um nativo em específico. Por outro lado, quando observava que existia um erro que era comum a um determinado grupo de nativos, chamava-os à parte e emitia o mesmo FB aos mesmos, ou com mais frequência, interrompia a situação da aprendizagem e, sempre com o cuidado de não mencionar nomes, descrevia o que estava a ser feito e prescrevia o que deveriam fazer para melhorar (FB descritivo e prescritivo). Por vezes, também recorria a nativos como modelos a seguir, dando-lhes uma ideia correta daquilo que se pretendia.

“Pedi aos alunos para parar com a exercitação do mesmo e visualizarem um dos alunos a exercitar o passe com salto e ao mesmo tempo pedi-lhes que estivessem atentos na forma como o aluno recebia a bola e fletia os membros inferiores para obter impulsão.”

(Diário de Bordo Semana 10)

Segundo Rosado e Mesquita (2009, p.89) *“os professores tendem a organizar os seus feedbacks de forma negativa, isto é, fornecendo uma informação centrada nos erros cometidos... os feedbacks corretivos não têm que ser, necessariamente, negativos, podendo ser, com vantagem, organizados de uma maneira positiva...”*. A jovem aventureira consciente deste aspeto e da importância desta estratégia para a contribuição de ambientes positivos de aprendizagem, por vezes emitiu um FB cuja informação começava por referir um aspeto positivo do desempenho do nativo e só depois mencionava outro que ainda era necessário melhorar. Desta forma, valorizava e incentivava os nativos, uma vez que, apesar de estarem cientes dos aspetos que ainda tinham para melhorar, relativamente à sua performance, sabiam que com o seu empenho outros já tinham sido alcançados.

Em suma, é possível depreender a pertinência do feedback enquanto estratégia instrucional, na medida em que este, tendo em conta a sua tipologia, segrega informações que quando apropriadas e emitidas no momento certo *“conduzem o praticante à resposta correta, criando progressivamente condições para que a performance permaneça mesmo na ausência dessas informações”* (Temperado, cit. por Rosado e Mesquita, 2009, p. 86).

4.4.3.5. Uma alternativa expressiva e criativa

Como foi referido anteriormente, a jovem aventureira ficou responsável por abordar uma modalidade alternativa. A escolha da mesma residia entre as atividades rítmicas e expressivas (ARE) e o judo. O judo era aquela na qual a jovem aventureira se sentia mais confiante, pois ao longo da sua formação o número experiências foi superior, quando comparada com as ARE. Contudo, sempre gostou de desafios, decidindo assim arriscar e optar por esta última modalidade.

As ARE encontram-se referidas no PNEF do ensino secundário, na tipologia das atividades na qual a EF está dividida. Dentro destas atividades, encontram-se inerentes matérias como a dança moderna, as danças tradicionais portuguesas (folclore), danças sociais e a ginástica aeróbica. Este documento

alega ainda que com a abordagem das ARE pretende-se que os alunos sejam capazes de *“apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da dança em coreografias individuais e de grupo correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições”* (Jacinto et al., 2001, p. 15). A dança é considerada como uma modalidade fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pelo facto de *“desenvolver as capacidades perceptivas e cinestésicas, as capacidades emocionais, intelectuais e morais, a experiência sociocultural, o juízo estético, a capacidade de comunicação, a imaginação criadora, as capacidades de representação e de realização e a reflexão e avaliação artística”* (Batalha, cit. por Ferraz, 2015, p. 258), porém ainda existe alguma resistência e insegurança relativamente à sua abordagem, por parte da maioria dos professores. Segundo Rocha e Rodrigues (2007) a razão para que tal aconteça prende-se pelo facto de existirem alguns preconceitos ou pela falta de experiência, agarrando-se assim às tradições.

Face aos géneros de dança definidos no PNEF, a jovem aventureira optou por abordar a aeróbica. Tal escolha prendeu-se com o facto de ter obtido alguma experiência ao longo da sua formação e com o facto de ser um trabalho em grupo que existia uma menor dependência entre eles, pois apenas a coreografia era elaborada em grupo, tratando-se dos mesmos movimentos, mas executados de forma individual, evitando assim desentendimentos entre os nativos, como aqueles que ocorriam na UD de ginástica devido à falta de empenho de alguns deles.

A jovem aventureira, apesar de ter tomado a decisão de abordar esta UD, encontrava-se receosa quanto a recetividade dos seus nativos. Por mais que seja uma modalidade nova, a dança requeria dos mesmos desinibição, descontração, imaginação, não ter qualquer receio em se expor em frente dos colegas e partilhar a sua criatividade, o que, por vezes, poderia não ser fácil. Além disso, existiam nativos do sexo masculino que, geralmente, não se sentem motivados com este tipo de modalidades. Não tendo uma perceção da realidade decidiu procurar por testemunhos que lhe dessem uma noção da motivação dos nativos perante a experiência desta UD.

“Foram feitos alguns estudos por estagiários que abordaram dança na escola e que se centraram essencialmente nas expectativas dos alunos e nos seus comportamentos nas aulas de dança. Tive curiosidade em ir verificar os resultados e as conclusões destes estudos e verifiquei, que apesar das raparigas terem mais expectativas positivas do que os rapazes, ambos os géneros apresentaram uma predisposição para abordagem desta modalidade nas aulas de Educação Física (Almeida, 2015). Também Ferraz (2015) no seu estudo verificou que as aulas de dança observadas foram caracterizadas pelo elevado tempo de “atividade motora” por parte dos alunos, que aponta para uma boa receptividade por parte dos mesmos relativamente a esta modalidade. Mediante estes resultados, penso que a dança não será nenhum “bicho papão”, agora cabe aos professores, também eles ser criativos e propor exercícios que estimulem os alunos.”

(Diário de Bordo Semana 19)

A jovem aventureira apesar de se centrar na matéria de ginástica aeróbia decidiu, numa primeira fase, dar a conhecer aos seus jovens ‘arrebitados’ os conteúdos básicos inerentes à dança, servindo estes como *transfer* para qualquer tipo de dança. A abordagem destes conteúdos permitiram-lhe planejar situações de aprendizagens diversas que apelavam, não só à sua criatividade, na medida em que pensava em exercícios novos para as aulas, mas também à criatividade dos seus nativos inerentes à forma como se expressavam durante as mesmas e nas quais o seu o desempenho foi bastante satisfatório.

“Este período, os meus alunos terão a oportunidade de experienciar a ginástica aeróbica, contudo, achei por bem, numa primeira fase, dar-lhes a conhecer alguns conteúdos importantes como a noção de corpo, de tempo, de espaço, de relação e de energia, conteúdos estes com transfer para qualquer tipo de dança.”

(Diário de Bordo Semana 17)

“(...) surpresa das surpresas, os meus meninos demonstraram-se muito bons “atores”. Perante a proposta de em grupo escreverem uma palavra e posteriormente transmitirem um sentimento utilizando a expressão corporal, recorrendo aos conteúdos abordados até então, o ginásio transformou-se num ambiente de imaginação e criatividade por parte dos meus alunos. Todos os grupos tiveram oportunidade de apresentar as “suas obras-de-arte” uns aos outros. Desde a simulação de um pedido de casamento, transmitindo felicidade, até a uma trágica história de amor, todo o empenho deles nestes exercícios me surpreendeu bastante.”

(Diário de Bordo Semana 19)

“No exercício seguinte, foram convidados a recorrer novamente à sua criatividade. Este pretendia trabalhar o conteúdo da relação com os outros e também com os objetos. Atribuí a cada grupo um determinado objeto associado a um determinado sentimento. A sua missão era, através da dança criativa onde o objeto deveria estar presente, transmitir esse sentimento de modo a que os colegas tentassem adivinhar. Uns mais criativos do que outros lá conseguiram com que os colegas adivinhassem os sentimentos. Tenho-me vindo a aperceber que os alunos aderem bem a estes exercícios de criatividade, daí que vou tentando em todas as aulas retirar um pouco de tempo para que eles estimulem essa capacidade, tão importante.”

(Diário de Bordo Semana 20)

Quanto à ginástica aeróbica, a postura dos jovens ‘arrebitados’ permaneceu a mesma. Estas aulas foram planeadas com o intuito de lhes ensinar os passos básicos desta modalidade e posteriormente o método de aprendizagem coreográfica para que posteriormente em grupo pudessem autonomamente criar a sua própria coreografia. A atitude dos mesmos mostrou-se curiosa e ao longo das aulas verificou-se que os nativos se encontravam motivados e empenhados.

“Além da exercitação dos conteúdos da dança, esta aula tinha o propósito de introduzir os passos básicos da ginástica aeróbica. Apresentei-lhes alguns passos, bem como o tempo que a sua realização ocupava na música. Uma vez que o tempo começava a ser escasso, tive que avançar rapidamente na explicação dos passos, pois tinha planeado, para último exercício, apresentar uma pequena coreografia de aeróbica acompanhada de trabalho localizado, aproveitando para os familiarizar com a modalidade e trabalhar a condição física em simultâneo. A reação foi muito positiva, chegando alguns deles a pedir para voltar a repetir a coreografia, porque estavam a gostar.”

(Diário de Bordo Semana 19)

“No restante tempo da parte fundamental, juntei os alunos perto do quadro. Necessitei de recorrer a este, pelo facto de ser mais perceptível para eles a montagem coreográfica. Além disso, após a explicação recorri a um exemplo de quatro passos, de forma a que os alunos conseguissem pensar como poderiam realizar a coreografia com os mesmos. Após questionar sobre uma das possibilidades de construir a coreografia, uma das alunas mostrou estar atenta e por isso solicitei que viesse ao quadro para explicar aos colegas como tinha idealizado a coreografia.

(Diário de Bordo Semana 25)

Quando a jovem aventureira agarrou esta UD, pensou que poderia ser uma boa maneira de explorar a sua criatividade e proporcionar novas experiências aos seus nativos. Por essa razão, uma vez que a parte referente ao trabalho de condição física suscitava algum aborrecimento principalmente por parte das suas jovens, decidiu que poderia recorrer a algumas atividades físicas ditas de academia que permitiam trabalhar as capacidades motoras físicas e coordenativas dos mesmos.

“Arranjei garrafas de água de plástico e, com a ajuda da minha colega estagiária, retiramos um tempinho da nossa tarde de segunda-feira e fomos à praia enchê-las com areia. Assim surgiram alguns halteres. Os alunos ao verem tantas garrafas ficaram curiosos, contudo, durante o trabalho de ginástica localizada para membros superiores que fiz com eles, mostraram-se empenhados e muito recetivos. Face a esta recetividade, uma vez que os meus alunos não se contentam com pouco, uma das minhas alunas desafiou-me a abordar alguns passos de body-combat numa das aulas.”

(Diário de Bordo Semana 20)

“Para terminar, decidi trazer um conjunto de exercícios de body balance que permitiram trabalhar força, flexibilidade e equilíbrio. Tento nesta unidade didática proporcionar coisas novas e neste sentido decidi recorrer a esta modalidade.”

(Diário de Bordo Semana 25)

“Decidi aceitar o desafio de “ensinar body combat” já algum tempo proposto por uma das minhas alunas(...) No início da aula os alunos mostraram-se bastante recetivos ao aquecimento com passos de “body combat”, principalmente os rapazes uma vez que se torna uma modalidade mais motivante para eles. As raparigas também gostaram e uma delas pediu-me para voltar a repetir. Não é de todo as modalidades em que me sinto mais à vontade, o trabalho em casa foi constante para que pudesse realizar estes passos de forma razoável e passar uma boa experiência aos alunos. No final, como a aula iria ser essencialmente de exercitação da coreografia e de certa forma repetitiva, decidi proporcionar-lhes um momento mais relaxante. Coloquei-os sentados e deitados trabalhando a respiração e a concentração nas suas sensações corporais, através de meditação guiada, terminando como tem sido habitual, com alongamentos.”

(Diário de Bordo Semana 26)

Aquando da avaliação sumativa desta UD, a jovem aventureira não poderia ter ficado mais orgulhosa com os resultados. Este foi reflexo da motivação, do empenho e trabalho de grupo desenvolvido pelos jovens ‘arrebitados’ ao longo das aulas, que por sua vez a incentivaram e a permitiram desempenhar o seu trabalho com sucesso. Foi uma UD bem conseguida a sua felicidade foi partilhado com os nativos ao qual para seu contentamento também lhe emitiram *feedbacks* muito positivos.

“Terminada esta unidade didática fiz questão de lhes enviar os vídeos das coreografias, que gravei para me auxiliar na avaliação, e de lhes dizer que fiquei surpreendida desde o início com a sua receptividade e muito satisfeita com o seu empenho durante a mesma, contribuindo essa atitude e postura para que me sentisse mais segura na sua lecionação e me estimulasse a tornar as aulas ainda mais atrativas. Após o envio dos vídeos fiquei ainda mais contente com o feedback positivo que recebi de alguns alunos: “Obrigada por nos ajudar da forma como nos ajuda”; “Obrigada stora pela motivação que nos dá e por estar sempre disponível a nos ajudar 😊”; “Obrigada professora por se dedicar com gosto e interesse pelas nossas aulas ,tornando-as agradáveis e divertidas.”

Confesso que estas palavras me encheram o coração, é sempre bom saber que o tempo que dedicamos para desempenhar um bom trabalho é reconhecido pelos nossos alunos, e que o mesmo teve um impacto positivo nas experiências vivenciadas nas aulas de

Educação Física.”

(Diário de Bordo Semana 28)

Concluindo, relativamente à sua experiência na abordagem da UD de ARE, a jovem aventureira recorda-a como um dos melhores momentos que vivenciou durante a sua aventura. Possibilitou aos seus jovens ‘arrebitados’ experienciarem uma nova modalidade que bem pode funcionar como uma alternativa a modalidades, cujos os recursos necessários são escassos em algumas escolas, uma vez que apenas requer espaço e som, pois o resto depende apenas da criatividade e expressão corporal de quem a pratica. Foi notório o envolvimento entusiasta dos nativos o que a faz pensar que a dança pode tornar-se numa boa opção na EF desde que bem abordada, apenas deve existir predisposição dos professores para colmatar as lacunas do seu conhecimento e deixar as inseguranças que os fazem resistir de lado.

4.4.4. O binóculo enquanto observador constante na vigia do desenvolvimento

Uma das tarefas obrigatórias e incumbidas à jovem aventureira e aos seus companheiros era a elaboração de planos de observação sistemática, sendo aconselhadas no mínimo dez aulas de cada companheiro e seis da PC ou outro tripulante experiente. Por outro lado, também estes novatos tripulantes eram sujeitos a um total de três observações pela PO.¹¹

Segundo (Martins, 2011, p. 18) *“em Formação de Professores, a Observação tem sido uma estratégia bastante utilizada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação. Observar o professor em formação surge com a intenção de o ajudar a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista à sua promoção profissional.”* Também Aranha (2007, p. 3) refere a importância da observação quando afirma que *“quem não sabe observar não consegue analisar, avaliar nem identificar erros (...) e, por conseguinte, não consegue melhorar prestações, ou seja, não evolui. (...) A observação é uma capacidade essencial a qualquer professor ou treinador. Ela tão importante na análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, como na da própria atividade do professor”*.

A jovem aventureira estava ciente da importância da observação para o seu desenvolvimento profissional, sabia que esta iria permitir-lhe confrontar várias metodologias e realidades do contexto da prática pedagógica e refletir sobre as mesmas, retirando as suas conclusões, sendo assim uma ajuda crucial, não só para melhorar a sua intervenção, mas também a sua capacidade de observação. Neste sentido, em concordância com a PC, que sempre enfatizou a importância da observação, decidiu estar presente em todas as aulas, quer desta, quer dos seus companheiros. Foram realizadas observações mais informais às aulas, nas quais, sentados na bancada do PD ou nos bancos suecos

¹¹ 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

do GC ou do GP, os novatos tripulantes e a PC trocavam opiniões sobre aspetos observados que despertaram interesse ou dúvidas durante as mesmas. Além destas observações, outras já mencionadas foram realizadas, isto é, aquelas formais e obrigatórias, previamente discutidas e calendarizadas em NE. Nestas, a jovem aventureira e os seus companheiros recorriam a grelhas de observação, também estas elaboradas em NE, nas quais constavam categorias referentes ao comportamento do professor e que norteavam a atenção dos mesmos para aspetos comportamentais concretos da atuação de quem estava a ser observado.

“Ao longo da semana as observações das aulas, quer dos colegas, quer da professora cooperante foram uma constante. Como referi em reflexões anteriores, em grupo elaboramos uma ficha de observação, sujeita ao parecer da professora cooperante, onde destacamos algumas categorias que, no nosso entender, poderiam fornecer informações pertinentes para o nosso desenvolvimento na prática docente.”

(Diário de Bordo Semana 4)

Ao início, a observação recorrendo a este instrumento tornou-se difícil, na medida em que eram muitas categorias na qual a atenção deveria estar focada, contudo, com o decorrer do tempo, esta capacidade de observação foi-se tornando menos complicada, fruto da experiência que foi ganhando pelo facto de estar presente em todas as aulas dos companheiros e da PC e também da observação inerente ao decorrer da sua prática pedagógica.

Importa referir que existiram momentos de observação, cuja presença de um dos observadores a deixava ansiosa e nervosa. Falo exatamente das visitas da PO. Tais emoções não passavam de ‘macaquinhos’ na cabeça da jovem aventureira que lhe causavam uma pressão que exaltavam o medo de estar a ser ‘posta à prova’ e não demonstrar um bom desempenho. No entanto, no decorrer das mesmas a sua intervenção foi simplesmente decorrendo de forma natural, pois refletiu que erros todos cometemos e que esses devem ser encarados de forma positiva, pois são eles que após refletirmos nos ajudam a aprender.

“ (...) o resto da semana foi pautada pela minha ansiedade relativamente à aula de sexta-feira. Tal estado prendia-se pelo facto da professora orientadora me vir observar pela primeira vez.

O nervosismo fez-se sentir à medida que os dias iam passando. Os meus colegas passaram os dias a dizer para ter calma e encarar toda esta situação tranquilamente, mas o medo de “fazer asneiras” era tanto que a ideia de que estou no início e que as falhas fazem parte já não passava pela minha cabeça. (...) Sexta-feira! Chegou o dia! A dor de barriga manifestava-se. Estava no gabinete de Educação Física com os meus colegas estagiários e a porta abriu-se. A professora cooperante entrou acompanhada da professora orientadora. A minha ansiedade começou a ser cada vez maior. Acalma-te, pensava eu, vai correr tudo bem, respira! Deslocamo-nos até ao ginásio central, onde iria dar lugar a aula, e o que ao início da aula era tudo nervos e ansiedade ao longo da aula foi-se transformando em tranquilidade até ao fim da mesma.

O meu estado fez-me refletir. Em todas as aulas tenho medo de falhar. Porquê que nesta em especial estou mais nervosa? De facto, a professora orientadora não está comigo diariamente, apenas sabe do meu estado de evolução pelos feedbacks da professora cooperante, no entanto, convém que na aula que me for observar eu consiga transmitir-lhe uma boa imagem do meu trabalho. Mas eu vou errar, claro que vou errar em alguma coisa. Eu não sou docente, eu estou a aprender a profissão docente. É desta forma que devo encarar o estágio profissional, isto é, como um “terreno de construção da profissão” (Queirós, 2014, p. 78). O errar, o falhar, são importantes e essenciais para o nosso desenvolvimento profissional. São esses erros, essas falhas que nos fazem refletir no que aconteceu e como é que poderei remediá-los. Ninguém nasce ensinado e para aprender é preciso experienciar.”
(Diário de Bordo Semana 9)

A par de cada observação havia sempre um tempinho para realizar uma reunião entre NE. Nestas, cada novato tripulante, acompanhado das suas anotações referentes à sua prática pedagógica, refletia sobre a sua ação e por outro lado ouvia os comentários da PC, dos companheiros e da PO, quando presente. Apesar de nem sempre ser fácil julgar ou criticar os outros, o clima destas reuniões foi sempre pautado pela tranquilidade e respeito pela troca de opiniões. De facto, era nesta troca de opiniões, que tinham por base a observação, que se encontrava o tesouro para o desenvolvimento profissional. Estas tinham inerentes perspetivas diferentes, decorrentes de interpretações divergentes daquilo que foi observado e que posteriormente eram sujeitas a reflexão.

Segundo Vieira (cit. por Martins, 2011, p. 24) *“observar é interpretar e como todo acto interpretativo, a observação reflecte a subjectividade do sujeito que observa”*. Corroborando esta afirmação, também Paiva (2005, p. 3) refere que *“o acto de observar está carregado de subjectividade, condicionando a forma como avaliamos o que observamos, o que não deixa de ser reflexo de teorias pessoais sobre o processo de ensino/aprendizagem. Ao torná-las explícitas, ao questioná-las e problematizá-las, encetamos passos num caminho inverso ao que mantém rotinas e tradições e abrimos as portas a possibilidades, alternativas, a atitudes e posições de confronto, inconformismo, inovação e transformação”*.

“É rotina após a lecionação das aulas realizar-se uma reunião de núcleo de estágio, caracterizada por um clima tranquilo, sincero e acima de tudo construtivo. Ao longo da mesma estabelece-se um diálogo onde se exprime aquilo que cada um de nós percecionou da sua atuação, a opinião dos colegas estagiários e as observações da professora cooperante, tornando-se numa mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como afirma Martins (2011), dá-nos a possibilidade de refletir sobre aquilo que achamos ser os nossos pontos fortes e fracos, manifestar as dificuldades sentidas e justificar algumas decisões, ao mesmo tempo que temos a oportunidade de partilhar conhecimentos e perceções.
(Diário de Bordo Semana 4)

“No contexto da prática docente a observação das aulas “possibilita oportunidades de auto e heteroavaliação com cariz formativo que têm a colaboração e a reflexão conjunta sobre as práticas” (Cruz, 2011; Lopes & Silva, 2012, cit. por Ribeiro, 2015, p. 52), dando ao docente a possibilidade de o ajudar a compreender e a melhorar a sua forma de atuar. Este feedback vindo dos observadores, permite ao docente desenvolver uma capacidade individual de julgar o seu próprio desempenho, responsabilizando-se pela melhoria das suas práticas” (Ribeiro, 2015).
(Diário de Bordo Semana 8)

A observação foi assim considerada como um ato de partilha entre toda a sua tripulação e que possibilitou a sua evolução e dos seus companheiros. A abertura que demonstraram para ouvir e aceitar o que lhes era dito, vendo os discursos proferidos como construtivos, traduziu-se numa ajuda de parte a parte e que os fez refletir criticamente sobre as suas ações no decorrer do PEA, possibilitando com que fossem melhorando ao longo do tempo.

4.4.5. Apreciações constantes

Uma vez envolvida com os nativos, a jovem aventureira gostava de ter um feedback constante sobre os frutos decorrentes dessa interação, sentindo por isso a necessidade de realizar apreciações sobre a mesma. Estas nem sempre foram fáceis de realizar tendo recorrido por vezes a meios vistos como eficazes, tudo em prol de uma apreciação fiel que permitisse um desenvolvimento positivo daqueles nativos.

“Conjuntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor (...) a análise e avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções” (Bento, 2003, pp. 174-175). Esta análise e avaliação são feitas não só ao processo, onde se procede à “determinação da qualidade das diversas componentes do processo de ensino e aprendizagem (Bento, 2003, p. 181), mas também ao produto, na qual se tem em conta o “controlo dos resultados obtidos pelos alunos, isto é, dos objetivos alcançados” (idem). Podemos dizer assim que a finalidade da avaliação é a de regular a prática educativa. Para tal, há uma recolha sistemática de informações, que depois de analisadas podem promover a qualidade das aprendizagens (Cunha, cit. por Gonçalves, 2010, p. 30).

Indo ao encontro do referido anteriormente, durante a sua aventura a jovem aventureira sempre encarou a avaliação como uma tarefa de extrema importância não só para si e para o desenvolvimento do seu trabalho, mas também para os alunos. A mesma através da avaliação pôde retirar ilações sobre os efeitos decorrentes das suas decisões quer na fase de planeamento, quer na fase de realização. Assim, foi possível modificar os aspetos que considerou terem sido menos positivos e sempre que possível tentou melhorar os aspetos positivos, sempre perspetivando o sucesso no PEA. Por outro lado, via a avaliação como um dos indicadores mais importantes para os alunos, na medida em que estes ficavam elucidados do nível em que se encontravam funcionando como um estímulo para que estes se esforçassem tendo em vista melhorias nos seus resultados.

Foram vários os momentos de avaliação que lhe proporcionaram um *feedback* sobre os efeitos do PEA e que a permitiram tomar algumas decisões, no entanto, nem sempre se tornou uma tarefa confortável, muito menos fácil, pois a inexperiência, o facto de não se sentir com o mesmo à vontade em todas as modalidades, dado ao seu domínio do conteúdo, o medo de cometer alguma injustiça, o facto de serem muitos alunos e não conseguir focar a atenção em todos, tudo isto fê-la colocar numa situação incómoda. No entanto, sempre se esforçou para dar o seu melhor e tentar ser o mais justa possível na sua apreciação.

“(...) eis o momento de realizar a minha primeira avaliação diagnóstica enquanto professora estagiária. Estava ansiosa e ao mesmo tempo com receio de não conseguir ser justa na avaliação que iria fazer. Trata-se de uma avaliação difícil, muito mais para nós que somos inexperientes, e os erros que podemos cometer podem comprometer o planeamento e consequentemente a aprendizagem significativa dos alunos. Não foi fácil e exige muita concentração durante a mesma. São muitos alunos e apesar de ter simplificado os conteúdos a observar temos que ter algum cuidado para analisarmos os mesmos com o maior rigor possível, ainda para mais quando não conhecemos os nossos alunos.”

(Diário de Bordo Semana 3)

Relativamente à avaliação final de cada período dos seus nativos a jovem aventureira possuía uma grelha com os seus critérios, onde constavam os domínios a serem avaliados e as respetivas percentagens, isto é, domínio psicomotor – 50%, atitudinal – 30%, e cognitivo – 20%. Os nativos foram familiarizados com os mesmos desde o primeiro contacto, tendo estes acompanhado a jovem aventureira no decorrer de toda a sua aventura. O domínio psicomotor era a dimensão dominante e na qual a avaliação se centrava em grosso modo, no entanto, uma vez que se pretendia o desenvolvimento eclético dos nativos os outros domínios não podiam ser descorados.

De entre as diferentes modalidades e momentos de avaliação foram três os que se destacaram, isto é, a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

Relativamente às AD, as mesmas foram sempre realizadas na primeira aula de cada UD. Esta modalidade da avaliação tem por objetivo identificar “se

o aluno possui os pré-requisitos (conhecimentos e aptidões numa situação inicial) necessários para a atividade”(Gonçalves, 2010, p. 47).

“(…)a avaliação diagnóstica é um instrumento de extrema importância, pois através desta o professor tem uma percepção de “quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitam ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática (...) permitindo ao professor obviar dificuldades, recuperando aprendizagens que são fundamentais para a aquisição dos novos conhecimentos, mas também identificar situações em que os alunos já possuem conhecimentos sobre a temática a estudar o que possibilita ao professor elaborar estratégias de enriquecimento, progredindo mais rapidamente no cumprimento do currículo” (Martins, 2012, p. 11).

(Diário de Bordo Semana 3)

Foram as AD que permitiram a jovem aventureira conhecer os seus nativos, identificando aqueles que possuíam características e necessidades semelhantes, permitindo-lhe desta forma iniciar o seu planeamento, definindo os objetivos que pretendia alcançar para cada UD, os conteúdos que seriam ensinados e as estratégias metodológicas que iria utilizar. Além disso, com estas avaliações tinha diante si uma referência para proceder a comparações no final do processo de ensino e aprendizagem, podendo averiguar assim o sucesso ou não dos nativos. No entanto a AD, tal como afirma Gonçalves (2010), deve ser de carácter qualitativo fornecendo informações sobre o nível de desempenho geral da turma, não contando por isso para a avaliação final dos alunos.

Também no final de cada UD eram realizadas as AS. Estas têm por finalidade emitir *“um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno* (Rosado et. al, cit. por Gonçalves, 2010, p. 56) sendo na opinião de Rosado et al. (2002, p. 68) *“a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos”*. A AS permitiu assim à jovem aventureira comparar os resultados finais com os iniciais, obtidos na AD, e aferir o grau de (in)sucesso dos alunos e a eficácia do PEA. No entanto, a mesma via AS como o momento de constatar factos ou retirar dúvidas relativamente à avaliação realizadas ao longo das aulas,

tendo em conta não só a performance do aluno naquele momento, mas sim a evolução que mostrou ao longo da cada UD.

“Contudo, no meu entender não podemos pensar na avaliação sumativa como o único momento em que os alunos têm a oportunidade de demonstrar a aquisição das suas aprendizagens, pois pode acontecer os alunos não estarem presentes no momento de avaliação pelas mais diversas razões ou, mesmo presentes, podem não evidenciar performances semelhantes às que já evidenciaram noutras aulas por estarem mais ansiosos, nervosos ou desconcentrados. Tudo isto foi uma realidade esta semana. Tive alunos que faltaram ao momento de avaliação e alunos que se apresentaram mais nervosos e desconcentrados. Por isso, vejo a avaliação sumativa como o momento propício para tirar eventuais dúvidas que possa ter face à avaliação contínua que se vai realizando ao longo das aulas. Uma das minhas alunas questionou-me se o facto de não ter estado presente na avaliação de voleibol teria influência na classificação atribuída, à qual a minha resposta foi que a avaliação era contínua, ao longo das aulas. É importante que os alunos se apercebam que o trabalho que eles realizam nas aulas não é em vão e que nos preocupamos com eles e estamos atentos ao seu desenvolvimento ao longo do tempo e não apenas neste momento de avaliação.”

(Diário de Bordo Semana 14)

De facto, ao longo da aventura foi feita uma avaliação formativa, na qual a jovem aventureira observava de forma sistemática e cuidadosa os seus nativos. Esta modalidade de avaliação é vista como a mais importante, distinguindo-se das outras modalidades pois mantém uma *“articulação estreita com o processo de ensino e aprendizagem e desempenha uma ação de controle e ajustamento permanente e simultânea em relação ao trabalho em curso”* (Sobral & Barreiros, 1980, p. 13). A AF funciona assim como um feedback não só para o professor, mas também para os alunos. Para os professores porque lhes permite regular o PEA ao longo do tempo, através da identificação de alguma decisão menos conseguida e da evolução demonstrada pelos alunos e para os alunos porque têm a perceção dos seus pontos fortes e de outros que ainda devem melhorar pelas informações emitidas pelo professor. A AF era feita recorrendo a anotações, não tendo sido elaborada nenhuma grelha para esse efeito. Nessas anotações constavam apontamentos sobre o que ia observando, as decisões que tomava e os seus efeitos. Eram recolhidas informações referentes aos três domínios, psicomotor, atitudinal e cognitivo. Estes apontamentos eram um

tesouro pois serviam para refletir posteriormente, quer em conversa com a sua tripulação, quer nos momentos dedicados à escrita do diário de bordo. No entanto, esta não se materializava apenas em anotações, também se manifestava em palavras não só corretivas, mas ao mesmo tempo de incentivo. Falo dos *feedbacks* que a jovem aventureira emitia aos seus nativos, não só referentes ao seu desempenho durante as tarefas, mas também face a atitudes sócioafetivas que iam revelando. Estes *feedbacks* não eram apenas emitidos no decorrer das tarefas, pois a jovem aventureira sempre que sentiu necessidade chamava-os à parte e dava o seu parecer, quer ele fosse positivo ou menos positivo.

Como foi referido anteriormente, o processo de avaliação não é fácil tendo a jovem aventureira recorrido a alguns instrumentos que facilitassem o seu trabalho. Durante as avaliações diagnósticas e sumativas fazia-se acompanhar por grelhas de avaliação, elaboradas juntamente com a sua tripulação. Estas continham apenas os conteúdos vistos como relevantes para avaliar, pois a avaliação tornar-se-ia mais difícil se o número de conteúdos a observar fosse em grande quantidade, dado número de alunos e a falta de experiência.

“Durante esta semana, juntamente com os meus colegas, aproveitamos para refletir acerca da estrutura da grelha de avaliação diagnóstica e quais os conteúdos que deveriam ser avaliados em relação às modalidades que cada um de nós vai abordar, nomeadamente o voleibol e basquetebol, sendo posteriormente sujeita ao parecer da professora cooperante que nos deu algumas sugestões para a melhorar.”

(Diário de Bordo Semana 3)

Por outro lado, nas avaliações sumativas, em algumas UD, recorreu ao uso de instrumentos audiovisuais, como foi o caso da gravação de vídeos. Nas UD de atletismo, ginástica e atividades rítmicas e expressivas, cuja técnica era minuciosa, por vezes nem sempre era fácil observar tudo ao pormenor. Por conseguinte, eram gravadas as performances individuais dos nativos relativamente ao atletismo e de grupo, no caso da ginástica. Estas gravações eram uma mais-valia para a jovem aventureira, que posteriormente revia os vídeos e realizava os ajustes que entendia face à avaliação que tinha feito na aula. Apenas recorreu a este instrumento nas UD anteriormente mencionadas

pela facilidade de utilização que estas proporcionaram quando comparadas às UD de modalidades coletivas. Enquanto estas últimas exigiam que mais grupos realizassem as tarefas em simultâneo, mais movimento e ocupação do espaço, as primeiras permitiam gravar o desempenho de um nativo ou grupo de cada vez, facilitando assim a gravação.

“A ginástica é uma modalidade minuciosa, existem detalhes que são importantes e que fazem a diferença e que nem sempre são fáceis de identificar, muito menos para nós que ainda somos inexperientes. Por outro lado, a ginástica pelo lado estético que lhe é característico tem a capacidade de fazer com que quem está a observar tenha a necessidade de desfrutar e de apreciar. Desta forma apesar de algumas anotações feitas no momento da apresentação de cada grupo, pedi à minha colega que as filmasse, servindo-me assim desta estratégia para que, com calma possa fazer uma avaliação mais justa sobre as mesmas.”

(Diário de bordo Semana 13)

Apresentadas as diferentes modalidades de avaliação utilizados pela jovem aventureira, torna-se importante referir como avaliou os alunos nos diferentes domínios.

No que se refere ao domínio psicomotor, tinha em conta o desenvolvimento das competências técnicas e táticas nas diferentes modalidades e das capacidades físicas, sendo a sua avaliação realizada através de observações formais na AS e através das observações e *feedbacks* constantes, isto é, através de uma AF. Contudo, apesar de tirar algumas ilações no decorrer da sua aventura, a condição física foi avaliada recorrendo à aplicação da bateria de testes FITescola, no início do primeiro período e no final do terceiro, permitindo comparar os resultados e verificar existiram melhorias nessas capacidades. Por seu lado o domínio atitudinal era avaliado de forma formativa através de anotações referentes à assiduidade, pontualidade, empenho e comportamentos manifestados pelos nativos. Por fim, o domínio cognitivo era avaliado tendo em conta os conhecimentos previstos de adquirir pelos nativos e que foram definidos pela tripulação mais experiente. Neste sentido, recorreu a testes escritos e também à AF, nesta última através da observação do desempenho dos nativos durante as tarefas, uma vez que esses conhecimentos lhes estavam inerentes e também do questionamento, onde

através das respostas dos mesmos poderia verificar se esses conhecimentos tinham sido adquiridos ou não.

Como já referenciado anteriormente a jovem aventureira considerou que a avaliação não foi uma tarefa simples, não só pelos aspetos já mencionadas, mas também pelo dilema entre a Avaliação Normativa (AN) e Avaliação Criterial (AC). Por um lado AN compara o desempenho dos alunos entre si (Rosado et al., 2002), isto é, *“a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)”* (Gonçalves, 2010, p.43), por outro a AC tem em conta se o desempenho dos alunos vai ao encontro dos critérios previamente estabelecidos, ou seja, *“faz-se em função das ações de cada aluno, considerado individualmente e não em comparação com os outros (...) é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos”* (Gonçalves, 2010, p. 30).

No decorrer da sua aventura a jovem aventureira serviu-se destas duas avaliações. Por um lado, recorria a grelhas cujos critérios pré-estabelecidos foram observados e os quais foram referências para a sua avaliação, por outro houve momentos em que os comparava, sendo os grupos de trabalho constituídos com base nesta avaliação. Contudo, foi no momento de atribuir uma classificação nas diferentes modalidades que esta realizou uma avaliação recorrendo à complementaridade destes dois tipos de avaliação, pois apesar de ter em conta os resultados obtidos pelos alunos em relação aos critérios pré-estabelecidos, sentiu a necessidade de ponderar as notas, fazendo uma comparação entre os alunos, tendo em conta a sua evolução ao longo do tempo, nas diferentes modalidades.

Embora se tenha realizado no final de cada período, a jovem aventureira também considerou que a Autoavaliação (AA) foi um dos momentos mais importantes, concordando com Rosado et al. (2002, p. 84) quando estes afirmam que *“a auto-avaliação apresenta características da avaliação formativa, visto que regula o processo de aprendizagem, neste caso pelo indivíduo que aprende”*. Durante os momentos destinados à AA, era entregue aos nativos uma ficha elaborada pela tripulação experiente, nos quais estes eram convidados a refletir sobre as suas aprendizagens e os seus comportamentos, identificando os seus

pontos fortes e fracos. Esta reflexão permitiu-lhes atribuir uma classificação que no entender dos mesmos mais se ajustava à perceção que estes tinham da sua prestação. Por outro lado, ao terem acesso à sua AA referente aos períodos anteriores, os mesmos conseguem ter uma perceção sobre a sua evolução ao longo do tempo. Assim entendem-se que a AA se torna um dos momentos importantes de avaliação, na medida em que ao realizarem esta reflexão os alunos podem identificar e perceber os progressos conseguidos e os erros cometidos podendo assim futuramente continuar a aplicar os primeiros e corrigir os segundos (Rosado et al., 2002).

Terminando este capítulo, é possível verificar que a jovem aventureira pôde entender o quão importante é a avaliação, na medida em que foi esta que lhe forneceu um *feedback* sobre os resultados do PEA, permitindo-lhe tomar decisões essenciais para levar o mesmo a bom porto.

4.5. Mergulhar numa nova cultura

A escola enquanto comunidade educativa requer a interação entre todos os seus intervenientes, isto é, alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais, e encarregados de educação. Podemos verificar desta forma, face às possíveis relações entre estes intervenientes, que o papel do professor é muito vasto e complexo, indo as suas funções para além das suas obrigações enquanto responsável pela planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Batista, 2012).

Neste seguimento podemos dizer que o EP, enquanto meio privilegiado de socialização na profissão, permite ao EE a sua integração na comunidade educativa e na comunidade envolvente através da participação em atividades que não só as de lecionação. Esta integração traduz-se segundo Graça (2014, p. 58) *“na busca de ser aceite e reconhecido pela comunidade de professores, pelos alunos, pelos funcionários, pelos dirigentes da escola, pelos pais dos alunos como professor; de se reconhecer como professor, de se sentir fazer parte de uma comunidade de prática; de interiorizar os valores comuns, a moral*

colectiva, as expectativas da comunidade; de vestir e sentir-se confortável na pele do professor”.

É neste sentido que o EP preserva a importância da participação dos EE nestas atividades ditas não letivas, uma vez que o permitirão conhecer a escola e o contexto de envolvimento dando-lhe a oportunidade de se tornar um promotor de uma relação de cooperação entre a escola e o meio (Batista & Queirós, 2015a). Tal experiência exigirá do EE um trabalho responsável, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa e ainda uma grande capacidade crítica e reflexiva quanto ao desempenhar dessas funções.

Durante esta aventura foram várias as atividades onde teve a oportunidade de participar, tais como as atividades presentes no plano anual de atividades do agrupamento, nomeadamente nas atividades promovidas pelo departamento curricular, as atividades do núcleo de estágio, o seu contributo no DE e o acompanhar de perto o papel do Diretor de Turma (DT), o que lhe proporcionou o entendimento do que é “ser professor” não só dentro, mas fora do seu “habitat natural”, o espaço de aula, e consequentemente o estabelecer de laços mais próximos com os diferentes membros da comunidade educativa. Foi nesta participação na escola e na relação estabelecida a comunidade que sentiu aquele sentimento de pertença, como se da escola fizesse parte.

4.5.1. Entre rituais e costumes

Como em todas as culturas, existem rituais e costumes e neste local não era exceção. Embora fossem atividades pontuais, eram uma tradição naquele local. Teve a oportunidade de ter uma participação ativa em cada um, sendo que um deles ficou à responsabilidade do seu grupo de companheiros.

No decorrer da primeira semana foi organizada a reunião de Departamento de Expressões, nas quais estiveram presentes os tripulantes experientes das diferentes áreas disciplinares, entre as quais de EF, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica e a reunião da Área Disciplinar de EF, apenas com os de EF. Nestas reuniões foram apresentadas as propostas de atividades para o PAAA. As atividades propostas pelos

tripulantes experientes de EF já eram uma tradição na escola apenas faltava definir a sua calendarização e atribuir responsabilidades relativamente à sua gestão e organização. No que concerne ao seu NE este ficou responsável pela organização do Corta-Mato Local, sendo que em todas as outras atividades deu o seu contributo nas mais diversas tarefas. Na sua perspetiva estas atividades organizadas pelo grupo de EF acabam por dinamizar a escola e, consequentemente por motivar os alunos a participar. Apesar de muitas vezes ver a disciplina de EF ser desvalorizada, foi nestas atividades que viu que por mais “atacada” que seja é esta disciplina, que tendo o desporto como conteúdo, tem a capacidade de concentrar, num curto espaço de tempo os membros da comunidade educativa. Relativamente ao EE, é possível através desta experiência entender os contornos necessários à gestão e organização, através do assumir de responsabilidades ao nível da elaboração e coordenação deste tipo de projetos. Entendeu também que este tipo de projetos requer trabalho colaborativo não só entre os tripulantes experientes, mas também auxiliares e elementos da direção, no entanto, a importância do espírito de equipa não é vista da mesma forma por todos.

4.5.1.1. *Open Day* do Desporto Escolar

O “*Open Day* do Desporto Escolar” foi uma atividade dinamizada pelo coordenador do DE, sendo esta direcionada a todos os nativos, com o objetivo de dar a conhecer a oferta de modalidades presentes no Programa do DE da escola. Aproveitando as aulas de EF daquele dia, providenciou a experimentação de algumas modalidades nas diferentes instalações desportivas, sendo que ao longo da atividade a sua contribuição passou essencialmente pelo fornecimento de *feedbacks* aos diferentes nativos na modalidade de Voleibol. Quer os jovens “arrebitados”, quer os pequenos “pestinhas”, tiveram a oportunidade de estar presentes nesta atividade mostrando-se entusiasmados e curiosos na experimentação das mesmas. Embora da parte dos primeiros não se tenha verificado adesão, dos segundos foram vários os que ao longo do ano se inscreveram e participaram nos treinos do DE da modalidade que escolheram.

No entender da jovem aventureira, a dinamização de atividades como esta são uma mais-valia na medida em que é uma forma de cativar os nativos para a prática de atividade física e desportiva nos seus tempos livres, ocupando-os assim de uma forma saudável e proveitosa.

4.5.1.2. Corta-Mato (Local e Regional)

De entre as atividades do Plano Anual de Atividades do Grupo de EF, o seu NE ficou responsável pela organização do Corta – Mato Local (CML). Esta atividade passou por diferentes fases, sendo que o seu ponto de partida foi a definição da temática a ela inerente. Depois de muito conversarem sobre o que poderia ser mais apelativo eis que chegaram a um consenso. O *Speedy Gonzáles* seria a cara do evento! A partir desse momento rapidamente foram despontando ideias para o cartaz, a decoração e os prémios. Numa fase posterior foram realizadas as fichas de inscrição, os dorsais e os cartazes, estes últimos afixados mais tarde pela escola nos sítios mais frequentados pelos nativos, de forma a chamá-los à atenção. A PC, além de ajudar os seus jovens aventureiros nestas atividades ficou responsável pelo envio, via email das informações sobre as condições de participação aos restantes tripulantes experientes de EF e pelo registo das inscrições na base de dados em Excel criada para esse efeito, acabando, contudo, este trabalho por se tornar numa dor de cabeça devido aos erros que por vezes apareciam, por parte de alguns tripulantes experientes nas inscrições dos nativos.

No decorrer de algumas semanas o NE juntou-se no gabinete para realizar todos os adornos, como a decoração e os prémios.

“O gabinete de Educação Física foi invadido pela cultura mexicana com tantos sombreros feitos de papel amarelo a envolver um simples prato e copo de plástico e um pequeno acabamento com uma fita para decorar (...) Pegamos em massa de moldar e fizemos pequenos círculos, onde colamos papel com informações referentes ao escalão e aos três primeiros lugares e ainda uma fita para colocar ao pescoço de cada participante. Claro está que no papel não poderia faltar a nossa mascote, o “Speedy González”. Et Voilá, as nossas medalhas estavam prontas.”

(Diário de Bordo Semana 12)

“(...)lá estávamos nós no gabinete prontos para mais um dia de preparativos. As medalhas dos nossos amigos do desporto adaptado estavam prontinhas, o pormenor da escrita em braille fez toda a diferença. Assim como as medalhas, também os sombreros estavam terminados. Prémios, medalhas, moldura para as fotografias e o desenho da mascote, todos os adornos decorativos estavam prontos.”

(Diário de Bordo Semana 13)

A parte logística da CML não se limitou apenas às recompensas dos participantes, sendo necessário realizar outro tipo de tarefas. Desta forma, foi marcada uma reunião, entre os tripulantes experientes e EE da área disciplinar de EF, onde a PC distribuiu funções a desempenhar pelos membros do grupo no dia do evento.

No dia anterior, com a ajuda de alguns funcionários foram transportados os plintos que serviriam de pódio e o percurso foi delimitado.

Chegados ao dia do evento tudo estava pronto para dar início ao Corta-Mato.

“Eu e a minha colega chegamos cedinho, ainda não se ouvia barulho na escola. A primeira coisa que comentamos foi que São Pedro foi generoso, o tempo estava favorável. Logo de seguida chegaram a professora cooperante e o nosso colega. A pouco e pouco iam aparecendo professores para nos ajudar e de repente o pavilhão desportivo transformou-se. Uma tapete comprida descrevia o trajeto percorrido pelos participantes da meta até ao pódio. Junto das bancadas, sobre uma mesa, estavam as medalhas, cuidadosamente colocadas por ordem de classificação e por escalão. Ao lado, num dos degraus da bancada, estavam os prémios, os nossos sombreros, sobre o olho atento da nossa mascote desenhada em papel que se encontrava colocada num quadro.”

(Diário de Bordo Semana 13)

A sua função ao longo deste evento passou essencialmente por introduzir o número do dorsal dos participantes por ordem de chegada no computador, entregues pelos seus companheiros após os participantes chegarem à meta. Junto à meta encontrava-se colocado o sistema de som, sendo a música uma constante durante a prova, assim como a boa disposição de um professor que assumiu a função de *speaker*. Chegada a hora a PC deu início ao evento. A mesma, sempre que um dos escalões ia competir fazia o reconhecimento do

percurso, bem como referia as regras de competição. Dado o sinal de partida restava saber quem seriam os vencedores. Este evento contou ainda com a presença de alguns aventureiros que passaram por ali, denotando-se que apesar do tempo a relação com aquela comunidade se apresentava muito positiva.

Terminado o CML, o seu sentimento foi de missão cumprida. Foi um evento, no qual o trabalho em equipa demonstrado pelo NE e alguns tripulantes experientes se verificou e colheu bons frutos. Além disso afirma ter-lhe fornecido uma oportunidade única para desenvolver a nível pessoal, competências ao nível da organização e gestão dos recursos inerentes à realização deste tipo de atividades e que foi uma mais-valia para a criação de relações, no seio da comunidade escolar.

Do CML foram selecionados os nativos das diferentes escolas para participar na fase seguinte, o Corta-Mato Regional (CMR).

“De manhã cedo, os alunos encontravam-se junto à entrada da escola, empolgados para partirem. Entramos no autocarro e o burburinho fazia-se ouvir, com questões colocadas aos professores. Durante a viagem foram dadas todas as indicações e esclarecimentos sobre a prova, assim como a entrega das camisolas com as quais iriam representar a escola. Chegados ao destino, o Parque da Cidade, distribuímos os dorsais pelos alunos e de seguida deslocamo-nos para junto da pista.”

(Diário de Bordo Semana 22)

No decorrer do evento viu-se a desempenhar funções como ajudar a organizar os nativos pelos diferentes escalões e realizar a chamada dos mesmos à medida que as suas provas iam decorrendo, levando-os posteriormente ao local de partida, onde estavam os responsáveis pela colocação do chip automático no dorsal. Além disso, aquando da chegada, recebeu os dorsais e organizou-os por ordem.

“Perto da meta encontrava-se o pódio. À medida que a prova de cada escalão terminava eram anunciados os três primeiros lugares. Da nossa escola, os meninos do desporto adaptado estiveram de parabéns, dois deles receberam uma medalha, uma de segundo e outra de terceiro lugar. Após terminar a prova voltamos para a escola e durante a viagem a animação foi uma constante, os alunos mais novos manifestaram-se entusiasmados comentando a prova ao longo da mesma.”

(Diário de Bordo Semana 22)

Foi um evento no qual a jovem aventureira, que apenas ia como acompanhante dos nativos, viu ali a oportunidade de experienciar várias funções e acompanhar o evento na tentativa de entender a sua dinâmica.

4.5.1.3. Torneio de Basquetebol e Voleibol

Além do CML, a calendarização do Plano Anual de Atividades contava com a realização de mais duas atividades, o Torneio de Basquetebol 3x3 e o de Voleibol. Apesar do seu NE não ser responsável pela sua organização, a jovem aventureira e os seus companheiros mostraram-se sempre disponíveis para dar o seu contributo. À semelhança do que aconteceu com a organização do CML, foram delegadas funções aos tripulantes experientes e EE. O Torneio de Basquetebol, realizado no último dia de aulas do primeiro período, contava com a participação de todos os nativos interessados a partir do 6º ano.

“O Pavilhão Desportivo acolheu os alunos dos diferentes ciclos de ensino para o desenrolar de vários jogos basquetebol inter-turmas. As bancadas do pavilhão estavam cheias de alunos prontos a apoiar os seus colegas. Ao som do microfone as equipas eram chamadas para que se desse início aos jogos.”
(Diário de Bordo Semana 15 e 16)

No que concerne às suas funções, a mesma ficou responsável pelo preenchimento dos boletins de jogo, nos quais tinha que fazer o registo do número de cestos concretizados e de faltas de cada equipa, o que nem sempre foi fácil de gerir, uma vez que por vezes os nativos mostravam o seu desagrado face à arbitragem e pelo facto do quadro competitivo sofrer alterações constantes relativamente às faltas de comparência de algumas turmas.

Foi uma atividade que no geral correu bem, os nativos mostraram-se empenhados e motivados durante a sua participação e o clima envolvente foi bastante positivo, apenas ressalva alguma desorganização entre tripulantes experientes, pois sentiu que alguns deles estavam mais dentro da dinâmica organizativa do que outros o que levou a que alguns deles puxassem cada um para o seu lado, condicionando a gestão do mesmo. Neste torneio saiu de lá orgulhosa com a prestação dos seus jovens “arrebitados”, uma vez que ficaram no merecido 1º lugar.

Apesar dos pequenos pormenores que não correram tão bem neste torneio, estes serviram de aprendizagem para a organização do Torneio de Voleibol, celebrado naquele que é o dia do patrono da escola, dia 24 de janeiro. Esta atividade, cuja organização ficou à responsabilidade do grupo de estágio do ISMAI, contou novamente com a colaboração de todos os tripulantes experientes de EF e EE. O torneio foi organizado com o intuito de realizarem jogos de 2x2, para os alunos do 6º ano, decorridos no GC, jogos 4x4 para alunos do 7º ao 10º ano e jogos 6x6 para alunos do 11º e 12º anos, tendo estes decorrido no PD.

Foi a primeira vez que o seu NE se viu separado no desempenhar de funções, ficando separados pelos diferentes campos do PD. As suas funções consistiam em ajudar a preencher os boletins de jogo, esclarecer as equipas das regras, ficar responsáveis pelo marcador ou ainda por arbitrar os jogos caso necessário, como aconteceu com a jovem aventureira. Alguns nativos disponibilizaram-se para arbitrar, no entanto, estes mesmos alunos também estavam inscritos como participantes, daí que, na sua ausência, tenha assumido essa função no campo pelo qual ficou responsável.

Terminado o torneio a jovem aventureira felicitou o NE responsável pelo desempenhar do seu trabalho, pois verificou que refletiram sobre os aspetos menos positivos do Torneio de Basquetebol e conseguiram ser superiores ao nível da organização. Tiveram o cuidado de ao início explicar como tudo se iria processar e quais as funções a desempenhar. Ao nível do preenchimento dos boletins e do quadro competitivo verificou-se uma melhoria significativa muito em parte graças ao trabalho incansável dos EE pertencentes à organização, que se mostraram sempre numa correria para recolher informações sobre os resultados de cada jogo e a verificar o quadro competitivo de modo a que tudo estivesse em conformidade. Refletindo sobre estas atividades, recorda-as como momentos diferentes, onde o clima de descontração permitiu o elevar da relação entre os diferentes intervenientes, tornando-se esta igualmente descontraída e consequentemente mais natural.

4.5.1.4. A experiência do *Ultimate Frisbee*

A atividade *Ultimate Frisbee* decorreu no PD e foi realizada no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde, sendo aberta a todos os tripulantes experientes e nativos.

“(...) as enfermeiras começaram por distribuir um papel informativo alusivo ao “Dia Mundial do Rim” e a recomendar algumas medidas preventivas ao aparecimento de doenças renais. Dentro destas medidas encontra-se a adoção de um estilo de vida saudável onde está inerente a prática de atividade física.”

(Diário de Bordo Semana 26)

Indo ao encontro do que as enfermeiras mencionaram sobre a adoção de um estilo de vida saudável, alguns dos nativos e tripulantes experientes tiveram a oportunidade de experimentar o *Ultimate frisbee*, que é *“um desporto de equipa, de não-contacto, que pode ser jogado em relva, praia ou pavilhão... é um desporto sem contacto físico e auto-arbitrado. Todos os jogadores são responsáveis por administrar e respeitar as regras. O Ultimate apoia-se no Espírito do Jogo, que atribui a cada jogador a responsabilidade pelo fair play”*.¹²

O atleta convidado para dar a conhecer a modalidade, adaptou as dimensões do terreno de jogo ao pavilhão desportivo familiarizando os nativos e tripulantes experientes sobre o regulamento da modalidade e recriou posteriormente uma situação de jogo. Os nativos mostraram-se curiosos e entusiasmados com a experiência, no entanto, também os EE e os tripulantes experientes tiveram oportunidade de experimentar. Recorda-se de lhe ter apanhado o gosto, ficando até mais tarde juntamente com a sua companheira e uma das tripulantes experientes a experimentar uma situação de jogo reduzido de 2x2.

Viu esta atividade como uma mais-valia para os tripulantes experientes e os nativos pois o conhecimento adquirido poderia ser transportado para as aulas,

¹² Site da Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco. Consultado a 10/03/2017 Obtido de <http://www.portugal-ultima1te.org/>.

bastando apenas iniciativa para o fazer, uma vez que as condições estavam reunidas.

“(...) esta modalidade é uma novidade e os alunos gostam de experimentar modalidades diferentes daquelas que estão habituados a praticar nas aulas de Educação Física e depois, porque é simples de adaptar em contexto escolar e não necessita de muito material, nem este é dispendioso, podendo perfeitamente ser substituído por um disco.”

(Diário de Bordo Semana 26)

4.5.1.5. Visita de estudo a Lisboa

A visita de estudo a Lisboa foi realizada no âmbito da disciplina de Português e teve como intuito visitar uma exposição com a obra de Almada Negreiros e os espaços da cidade descritos por Eça de Queirós, na sua obra “*Os Maias-Episódios da Vida Romântica*”. Os nativos foram acompanhados por tripulantes experientes, sendo que a jovem aventureira e a sua companheira também foram convidadas a seguirem nesta viagem.

“Na manhã de segunda-feira, bem cedinho, lá estavam alunos e professores, junto à entrada da escola, prontos para partirem rumo a Lisboa. Eu e a minha colega estagiária tivemos a oportunidade de acompanhar as nossas turmas, juntamente com a professora cooperante e a professora de Língua Portuguesa, disciplina no âmbito da qual esta visita de estudo foi organizada.”

(Diário de Bordo Semana 30)

Chegados a Lisboa o primeiro local a visitar foi a *Fundação Calouste Gulbenkian*, onde a jovem aventureira acompanhou os seus jovens “arrebitados” ao longo da exposição cujo tema era “*José de Almada Negreiros: uma maneira de ser moderno*”.

“Gostei bastante desta exposição! As explicações e questões colocadas pelo guia face ao trabalho do artista despertou em mim curiosidade e até me mostrei interventiva, levando alguns alunos da minha turma a comentar que eu era “a nova aluna do liceu”. Penso que foi pela sensação de voltar a reviver estes tempos de aluna do secundário, de obter conhecimento através de outra forma sem ser dentro da sala de aula, que me despertou este à vontade quase como se fosse um dos alunos. Foi bastante gratificante compreender as mensagens transmitidas por este artista nas suas mais variadas obras.”

(Diário de Bordo Semana 30)

Durante a exposição houve uma frase do artista que a marcou: *“Isto de ser moderno é como ser elegante: não é uma maneira de vestir, mas sim uma maneira de ser”*¹³ Esta frase reflete a visão de Almada Negreiros em negar o formalismo, apelando à descoberta da novidade, isto é, à capacidade de olhar para o passado e fazê-lo projetar no futuro. Após refletir e interpretar a frase, a jovem aventureira associou esta visão do artista, à necessidade de se ser criativo e inovador!

“Existe uma tendência para a maioria dos professores replicarem e estagnarem as suas matérias e métodos de ensino. No entanto, pretende-se professores atualizados e que consigam pegar naquilo que existe e transformá-lo, tornando-o mais apelativo e ao mesmo tempo significativo para os seus alunos.”

(Diário de Bordo Semana 30)

Após a exposição, a visita prosseguiu desta vez em direção ao Rossio, na cidade de Lisboa, com o intuito de realizar o roteiro turístico previamente definido. Confessou ter ficado um pouco desiludida, pois devido a alguma falta de organização, que levou a um atraso, não foi possível visitar todos os locais que estavam programados.

“(…) foi possível visitar dois cafés frequentados também por Almada Negreiros e Fernando Pessoa, seu amigo. O primeiro café, conhecido por “A Brasileira” no Chiado, onde podemos ver a estátua de Fernando Pessoa e posteriormente o café e restaurante “Martinho da Arcada” na Praça do Comércio. Tivemos ainda oportunidade de contemplar o exterior do Teatro Nacional de São Carlos, também na zona do Chiado, onde, em frente se localiza a casa onde viveu Fernando Pessoa e ainda do Supremo Tribunal de Justiça e da Câmara Municipal de Lisboa. Foi pena não termos tido oportunidade de desfrutar da cidade que é muito bonita e com tanta história para contar.”

(Diário de Bordo Semana 30)

Terminada a visita debruçou-se a refletir sobre a importância das visitas estudo para os nativos. Partilhando da opinião Rebelo (2014, p. 17) considera ser *“uma das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador para os alunos, que se empenham na*

¹³ Depoimento de Almada Negreiros para o catálogo do Salão dos Independentes, Sociedade Nacional de Belas Artes, 1930

sua realização.” De facto, verificou-se uma intervenção constante por parte de alguns nativos durante a exposição de Almada Negreiros. Caracterizadas também pela sua “componente lúdica, as visitas de estudo propiciam uma melhor relação aluno-professor, e devem ser entendidas como mais do que um simples passeio” (p. 17). Este aspeto foi notório. Quer durante a viagem dentro do autocarro, quer durante a visita, as conversas entre si e os seus jovens “arrebitados” foram mais espontâneas. Houve uma abertura diferente, os nativos tentaram conhecê-la melhor para além da sua figura enquanto professora. Refere que achou engraçado o facto de alguns deles a questionarem sobre os seus gostos, as suas escolhas relativamente ao percurso académico, sobre a sua cidade natal, etc... Houve uma maior proximidade. De uma forma geral via as visitas de estudo como “uma oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade” (p. 17).

4.5.2. Duas colónias muito especiais

Era um local dotado de várias colónias, as quais poderia visitar semanalmente e dar o seu contributo na formação dos nativos. Ao início escolheu apenas uma, no entanto, encontrou outra muito semelhante, na qual sentiu que também fazia sentido ajudar. Eram como duas partes que se complementavam. Apresentavam características muito especiais em relação a outras colónias e com as quais teve de se adaptar. Os próprios nativos dessas colónias eram especiais. Eram diferentes dos outros! Ali não se colocava em questão a intencionalidade dos gestos e afetos. Eram realmente genuínos! Foi sem dúvida uma das melhores recordações que leva consigo.

Além do currículo escolar obrigatório que permite a aquisição de um conjunto de conhecimentos importantes para a formação dos alunos, a escola proporciona um conjunto de atividades de complemento curricular funcionando, tal como o nome indica, como complemento educativo a esse processo de desenvolvimento de formação. Estas atividades surgem da necessidade de ocupar os tempos livres dos alunos, sendo de carácter não obrigatório e escolhidas pelos próprios alunos (Cunha, 2013). No que às atividades

extracurriculares diz respeito foram implementadas algumas medidas pelo Ministério da Educação, nomeadamente a definição de um programa para o DE (Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro), destinado à participação voluntária dos alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do secundário.

Revisando a literatura sobre a organização do DE (Graça, 2004; Sousa & Magalhães, 2006), verifica-se que este se desenvolve dentro do sistema educativo, sendo da responsabilidade do Gabinete Coordenado do Desporto Escolar cujas funções passam pela planificação, coordenação, dinamização e avaliação do DE. Este programa de atividades desportivas atualmente desenvolve-se em torno de 37 modalidades¹⁴, individuais e coletivas, apresentando quadros competitivos em dois âmbitos, um Quadro Competitivo Nacional e um Quadro Competitivo Local e Regional. Este programa realiza-se ao longo do ano letivo de acordo com os quatro escalões etários, cada um deles no sexo masculino e no sexo feminino, existindo, contudo, grupos/equipas organizados em vários escalões e mistos. As atividades do programa do DE podem ser internas ou externas. As atividades internas são desenvolvidas internamente a cada escola, com alunos da mesma, sendo da responsabilidade do professor coordenador do DE. Destacam-se atividades como torneios inter-turmas, dias/semanas dedicadas ao desporto, ações de formação para dirigentes, árbitros/juízes, atividades para alunos portadores de deficiência, etc. As externas desenvolvem-se no âmbito dos grupos/equipa, através da participação em encontros escolares de caráter maioritariamente competitivo, seletivo, estruturado ou não, por fases sequenciais de seleção local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Após experienciar de perto a sua dinâmica e refletir sobre a importância deste tipo de atividades na escola, entendeu que o DE sem dúvida apresenta um vínculo com a educação, na medida em que, quando bem orientado, se torna num contexto educativo. As atividades físicas e desportivas a ele inerentes, permitem desenvolver potencialidades físicas, psicológicas e sociais, contribuindo assim para a complementaridade da formação e desenvolvimento

¹⁴ - Informação retirada do site <http://desportoescolar.dge.mec.pt/> consultado a 13 de junho de 2017.

global dos alunos. O DE, quando bem orientado, promove experiências motoras significativas, promove hábitos de vida saudável, através da sua prática regular e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. No entanto, concordando com Kretchmar (2000), cabe à escola, tendo em conta as suas condições, diversificar a oferta de atividades, dando espaço às diferentes subculturas do movimento de forma satisfazer, cada vez mais, as preferências dos alunos, contribuindo desta forma para uma maior adesão.

Durante a reunião de Área Disciplinar de EF, após apresentadas as propostas de atividades para o plano anual de atividades, foi mencionada a oferta de modalidades no âmbito do DE, bem como os professores por estas responsáveis. Voleibol, patinagem, badminton, ténis de mesa, ginástica de solo e trampolins, desporto adaptado e *goalball*, era esta a oferta desportiva da EBSRF.

Uma das tarefas incumbidas aos EE é a sua participação no acompanhamento de um dos professores no DE. Claro que o Voleibol, enquanto desporto de eleição e que praticou durante algum tempo, foi uma das modalidades que ponderou desde início. No entanto, após ter refletido pensou que seria uma boa oportunidade acompanhar a professora responsável pelo Desporto Adaptado (DA). Na sua decisão pesaram inicialmente as suas experiências anteriores. Já tinha tido oportunidade de trabalhar com crianças, jovens e idosos, no entanto, trabalhar com pessoas portadoras de deficiência sempre foi uma curiosidade. Mais tarde, com o decorrer da prática pedagógica, mais precisamente nas aulas dos “pestinhas” verificou a dificuldade de arranjar estratégias e atividades inclusivas apropriadas ao desenvolvimento dos alunos com NEE. Foram os momentos de reflexão sobre estas experiências, sobre o facto de as escolas assumirem cada vez mais um papel inclusivo e sobre a importância dos professores estarem capacitados para responder de forma satisfatória às necessidades específicas destes alunos dada a sua condição, que a levaram a tomar a decisão final. A sua companheira acabou por escolher acompanhar a professora responsável pelo *Goalball*, o que fez com que esta aprendizagem de certa forma se completasse, daí terem assumido o compromisso de acompanharem estes dois grupos/equipa.

Ainda referente ao DE, teve a oportunidade de acompanhar pontualmente as funções atribuídas ao seu coordenador, um dos professores de EF da escola, passando estas pela elaboração do plano anual de atividades e gestão de recursos, pelo acompanhamento das competições, o preenchimento e apresentação dos relatórios das atividades e pela promoção e divulgação de atividades desportivas dentro da comunidade escolar.

4.5.2.1. O Desporto Adaptado e o Goalball

O Desporto Adaptado (DA), surge no DE como uma das modalidades com vista à integração dos alunos portadores de deficiência. No decorrer da sua participação no DE a jovem aventureira descreve o DA, como um meio propício ao desenvolvimento das capacidades dos alunos portadores de deficiência recorrendo a atividades motoras que solicitam as suas habilidades, tendo em conta as suas necessidades e respeito pelas diferenças individuais.

Os nativos pertencentes a este grupo/equipa eram de facto especiais, não só pela sua condição, mas também pela força de vontade e empenho demonstrado em todas as sessões, sendo uma fonte de motivação para quem estava responsável por eles e um exemplo de superação. Apresentando estes nativos NEE, torna-se necessário um programa de atividades específicas e adequadas tendo em consideração as suas potencialidades e limitações e realizar estas de maneira constante, progressiva e regular (Cidade & Freitas, 2002). Desde o início que se encontrava entusiasmada para começar a dar o seu contributo no DA, colocando-se à disposição da professora responsável para o desempenhar de qualquer função. Recorda-se da primeira vez que contactou com eles, sentados à conversa no CRE (Centro de Recursos Educativos), onde rapidamente se estabeleceu um diálogo e uma empatia.

“Fiquei encantada com a força de vontade destes meninos que na sua maioria apresenta problemas graves de visão e cognitivos. Nunca pensei que fossem tão ativos e empenhados na realização das tarefas propostas pela professora. A relação que eles criaram comigo, logo na primeira aula foi incrível, parecia que já me conheciam desde sempre. Houve uma empatia tão rápida que os meninos foram contando histórias da sua vida, os seus gostos, os seus interesses. De facto, admiro estes meninos pela sua força de vontade, faz-me pensar que às vezes não pensamos na sorte que temos e que

muitas vezes não sabemos valorizar pequenas coisas. Estes meninos apesar das limitações são curiosos e empenham-se quando algo lhes dá prazer e sentem-se orgulhosos pelas suas conquistas.”

(Diário de Bordo Semana 6)

No primeiro contacto a professora responsável familiarizou-a com informações referentes à deficiência de cada um dos nativos e as limitações daí decorrentes, tornando-se estas informações importantes aquando do planeamento das aulas de DA. Sendo um grupo de nativos portadores de deficiência visual, um dos seus principais problemas prende-se com a dificuldade em assumir modelos de referência e de estimulação motora, o que consequentemente limita a interiorização do esquema corporal. Tal condição leva a que se torne necessário realizar um *“trabalho motor com ênfase em orientação espacial e equilíbrio”* (Cidade & Freitas, 2002). Ao longo das aulas foram realizadas atividades que não só trabalharam estes conteúdos, como também permitiram trabalhar a coordenação, o ritmo, a perícia e manipulação de objetos e as suas capacidades físicas, respeitando sempre às suas limitações.

No âmbito do DA, as atividades fora da escola, embora em menor frequência quando comparado com as outras modalidades do DE, proporcionaram o vivenciar de experiências enriquecedoras para estes nativos, nomeadamente a ida ao Complexo Desportivo da Maia, onde tiveram oportunidade de saltar nos trampolins, ao Surf e ainda a Atividade “Multiatividades” na Escola E B 2,3 de Pedrouços. Dada a sua disponibilidade a jovem aventureira apenas conseguiu estar presente nesta última juntamente com os restantes elementos do NE. O evento “Multiatividades” foi uma atividade realizada no âmbito do desporto escolar, direcionada aos grupos de desporto adaptado de várias escolas, consistindo este na realização de provas em diferentes estações, as quais exigiam algumas capacidades condicionais e coordenativas.

“O ambiente estava muito animado foi possível detetar meninos com diferentes tipos de deficiência a participar nas provas. Os nossos meninos afirmaram ter gostado das diferentes atividades, embora a melhor tenha sido a última, na qual experienciaram saltos nos insufláveis. Além disso revelaram-se excelentes bailarinos, em especial a nossa menina, que nos fez rir imenso, por ser tão engraçada a dançar com uma

descontração incrível. É sempre bom acompanhar estes meninos! Eles podem não ter essa noção, mas ao final da semana, apesar de toda a atenção que nos exigem, proporcionam-nos momentos únicos, que no fundo nos fazem descontrair e abstrair do stress da rotina e isso é sem dúvida gratificante.”

(Diário de Bordo Semana 33)

Uma vez se tratarem de nativos com deficiência visual, a sua única fonte de receção de informação era o canal auditivo, daí que durante esta experiência a jovem aventureira deparou-se com algumas dificuldades no exercer das suas funções ao nível da comunicação, aquando a instrução e fornecimento de *feedbacks* no decorrer das tarefas.

“Estou habituada, quer com a turma residente, quer com a turma partilhada, a recorrer a uma informação objetiva e aliada à demonstração e a primeira vez que me vi nesta situação com os alunos do desporto adaptado senti alguma dificuldade.”

(Diário de Bordo Semana 28)

Entendeu com o tempo que estes nativos exigiam uma comunicação verbalmente cuidada, devendo em todas as instruções utilizar uma linguagem clara, tranquila para facilitar a perceção dos alunos e explicar de forma detalhada o que pretende mesmo que lhe pareça algo muito simples e comum (Seabra Junior; Manzini, cit. por Fiorini et al., 2013). Tornou-se necessário saber o nome deles e sempre que se aproximava ou afastava de um deles avisava, mostrando desta forma uma certa preocupação e interesse para com eles e a sua segurança. Quanto à demonstração aquando a instrução ou fornecimento de *feedbacks*, aprendeu que esta é possível através da manipulação física, dando possibilidade aos nativos de tocar e serem tocados (Cidade & Freitas, 2002). Verificou-se que alguns nativos tinham vindo a ser estimulados ao longo do tempo, cont

udo, outros ainda se estavam a descobrir e a descobrir o meio envolvente. Nestes casos o medo do desconhecido era evidente. Existia um dos nativos que apresentava receio na realização de algumas atividades e foi aí que com a ajuda da professora responsável entendeu a importância de nestes casos apresentar as tarefas de forma faseada, levando à sua adaptação e aquisição de uma maior segurança.

“Durante o circuito um dos nossos alunos cegos, teve algum receio em se sentar na bola suíça. Depois de várias tentativas, com ele muito agarradinho a mim e à professora responsável, o menino lá se sentou e no final até achou piada aos saltos que podia dar com ela. Este menino que possui muitas limitações tem vindo a superar algumas dificuldades face a situações das quais sente algum receio, mas é um menino muito especial, todos nós sentimos um carinho muito grande por ele, queremos ajudá-lo a vencer os medos e estimulá-lo a fazer coisas novas, das quais não está habituado.”
(Diário de Bordo Semana 19)

Como referido anteriormente esta experiência pelo DE não ficou pelo DA, uma vez que decidiu acompanhar a sua companheira no *Goalball*. Ao chegar a esta colónia também ela especial, a jovem aventureira viu alguns dos seus nativos do DA, percebeu que eram uns saltitões que andavam a saltar de colónia em colónia. Esta colónia ao contrário do DA, apresentava uma mistura de nativos, uns portadores de deficiência visual, outros sem qualquer tipo de deficiência. Esta modalidade apesar de ter sido concebida especificamente para pessoas com deficiência visual não se restringe apenas a estas, na medida em que desde que haja disposição de jogar com vendas nos olhos, qualquer pessoa a pode praticar e retirar os benefícios que dela advêm, nomeadamente o desenvolvimento da capacidade da perceção auditiva e tátil e de comportamentos que incentivem a adoção de uma atitude inclusiva (Almeida et al., 2008).

Ao contrário do DA, o *Goalball* adotou uma metodologia de trabalho mais rotineira, uma vez que a reduzida carga horária, escasso material existente e o número elevado de nativos, faziam com que o treino fosse orientado mais para situação de jogo, permitindo a todos uma participação mais ativa. A sua participação no *Goalball* acabou também por não ser aquilo que esperava, na medida em que as suas funções passaram sobretudo pela arbitragem dos jogos, sendo que esta função também só era possível quando tinha oportunidade de o fazer. O *Goalball* permitiu vários encontros inter-escolas, nomeadamente com os grupos/equipas de uma escola de Braga e Penafiel. Nestes encontros, as suas funções eram mais variadas, ficando responsável pelo boletim de jogo e a cronometragem do tempo. Apesar de uma participação não tão ativa como

esperava, conseguiu retirar um conjunto de aprendizagens ainda que muito basilares referentes a esta modalidade, devendo-se em grande parte à disponibilidade constante de uma das professoras do Ensino Especial, que dominava os conteúdos da mesma. Ainda referente ao *Goalball*, esta última professora proporcionou a todos os interessados uma oportunidade única para aprender algumas orientações metodológicas para o ensino desta modalidade ao convidar uma treinadora de *goalball* para dar uma formação. Ficou a entender que das orientações metodológicas apresentadas, algumas são transversais também ao desporto adaptado e que são trabalhadas frequentemente, como a noção de corpo, que permite ao deficiente visual trabalhar igualmente a sua orientação e mobilidade, a relação com o objeto, através do trabalho de manipulação do mesmo e a relação com os outros.

“No goalball apesar da relação “eu e o corpo”, “eu e a bola” e “eu e os outros”, também existe a relação “eu e o jogo”, ou seja, o entendimento da dinâmica do jogo e o processo de tomada de decisão. Após a apresentação das orientações metodológicas, tivemos a oportunidade de realizar alguns exercícios práticos, como exercitar os diferentes tipos de lançamentos e posições defensivas existentes e por fim realizar uma situação de jogo.”

(Diário de Bordo Semana 28)

Ainda relativamente ao DA e ao *goalball* chamou-lhe à atenção a forma como cada professora se relacionava com estes nativos especiais.

“(...) dei por mim a conversar com a professora cooperante sobre a relação que as professoras responsáveis têm com os alunos, na qual eu lhe afirmei ter reparado que uma das professoras apresenta uma maior afetividade e paciência com os alunos do que outra.”

(Diário de Bordo Semana 28)

Sabe-se de antemão que no processo de ensino e aprendizagem a relação estabelecida entre professor-aluno é fundamental. Esta relação, de forma a proporcionar resultados positivos no desenvolvimento do aluno, deve basear-se na afetividade. *“A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”... que domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal*

– *é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade*” (Hister, 2014, p. 1). A afetividade é um meio de motivação e torna-se ainda mais essencial nestes na relação com estes nativos especiais, que certamente se sentem mais entusiasmados durante o processo de ensino e aprendizagem, ao verificarem que o professor, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, se preocupa e compreende as suas necessidades e interesses.

Foi sem dúvida uma mais-valia ter dado o seu contributo nestas duas colónias. Quanto à aquisição de conhecimentos o DA trouxe-lhe um leque de aprendizagens superior quando comparado ao *Goalball*, no entanto, considera que esta experiência foi completamente recompensadora essencialmente pelo contacto com estes nativos especiais.

“(...) quer no Goalball, quer no Desporto Adaptado, onde contactamos com os mesmos meninos, aprendemos lições maravilhosas. Com estes meninos aprendi que a felicidade se pode encontrar nas pequenas coisas, que a força de vontade é mais forte do que qualquer adversidade, que podem existir gestos sinceros e genuínos.”

(Diário de Bordo Semana 36)

4.5.3. O escudo protetor dos nativos

Conhecia aqueles nativos melhor que ninguém. Revelou-se incansável com a sua dedicação e força de vontade em ajudar cada um deles. Funcionava como um escudo protetor. Sempre que se perfilava uma ameaça, este insurgia-se contra esta, elevando o sentido de altruísmo e de humildade que lhe era caraterístico.

De entre as muitas funções que um professor pode exercer dentro da escola, a direção de turma é uma das que o coloca numa posição privilegiada nas estruturas de gestão intermédia da escola (Zenhais, 2006), na medida em que tem um papel fundamental na colaboração escola-família. Quanto ao cargo de DT, Roldão (1995, p. 10) refere que as suas funções o situam numa “*interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão*”. Por um lado, assume a função de coordenação junto dos docentes da turma e de articulação/mediação entre a ação desses mesmos professores com os alunos e os Encargados de Educação (EED) e por outro cabe-lhe a responsabilidade da gestão global do conselho de turma a que preside.

No decorrer desta experiência esta jovem aventureira apenas teve o papel de espetador relativamente ao exercer dessas funções por parte da PC, acompanhando de perto a dedicação da mesma perante o seu grupo de nativos. Apesar de já conhecer estes nativos, este era o primeiro ano que assumia esta função perante os mesmos. Com o decorrer do tempo viu-a como um exemplo de dedicação na ocupação deste cargo, manifestando sempre uma atitude rigorosa e exigindo o mesmo aos seus alunos. As constantes chamadas de atenção sobre a justificação atempada das faltas, a gestão de conflitos entre alunos, as conversas com mesmos sobre as “queixas” vindas de outros professores, a entrega de convocatórias para reuniões com os EED e a transmissão de informações referentes aos exames nacionais ou outros assuntos igualmente importantes fizeram com que a PC desabafasse que apesar do desgaste que sentia era algo que como DT sentia ser uma prioridade, assumindo, no entanto, que esta preocupação e dedicação que tem para com os seus alunos acaba por ‘colher frutos’. Foram notórios os resultados positivos ao longo do tempo ao nível da responsabilidade e atitude dos nativos, sendo ainda mais gratificante verificar que estes reconhecem o esforço e lhe sabem dar o devido valor, sendo isto notório através de expressões como *“a professora é assim, mas nós gostamos de si. Sabemos que é assim, porque se preocupa connosco!”* Perante alguns episódios da relação DT – alunos que teve oportunidade de presenciar, deu por si a pensar que estes últimos encontravam na DT um apoio constante e verdadeiro que, possivelmente, em alguns casos poderia ser o único.

“Comentei com a professora cooperante que, para alguns alunos, esta preocupação por parte dos professores e diretores de turma é importante, pois pode ser o único apoio que eles têm, na medida em que muitas vezes esse apoio não existe no seio familiar. Aproveitando as palavras de Lopes (2016, p. 13), que vão ao encontro daquilo que eu pretendia transmitir, “Os professores assumem várias tarefas. Às vezes desempenham o papel de pais, outras vezes, são psicólogos, outras são simplesmente amigos, mas tendo sempre um papel ativo na vida dos seus alunos. Ser diretor de turma implica assumir, para além do papel de professor, ... responsabilizar-se por vários alunos. O diretor de turma constitui o elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa, inclusive aos próprios agregados familiares e à vida ativa dos alunos, fora da escola...tendo um olhar privilegiado sobre a vida particular de

cada aluno, deve executar ... o acompanhamento pessoal das carências de cada um, assim como ter conhecimento e tomar providências, perante os problemas que possam eventualmente afetar e interferir com o sucesso da aprendizagem deles."

(Diário de Bordo Semana 26)

Como anteriormente referido o papel do DT passa também por comunicar com os EED. Segundo Zenhas (2006) a comunicação entre a escola e a família deve caracterizar-se pela qualidade, pela frequência e pela diversidade dos meios passando esta por reuniões com os EED, comunicações escritas e atendimentos individuais. É através desta comunicação que poderá ocorrer um processo cooperativo de resolução de problemas para melhorar o bem-estar e aproveitamento dos alunos/educandos. Indo ao encontro com o anteriormente referido recorda-se de serem várias as ocasiões em que a PC, no desempenho do cargo de DT, foi comentando a frequência com que tinha realizado telefonemas, enviado emails e estado presente em reuniões com os EED. Esta relação interpessoal DT- EED deve ser o mais cordial possível e caracterizada por uma afetividade, empatia, autenticidade, disponibilidade e cooperação, tendo em vista o desenvolver de uma relação positiva que traga benefícios para o sucesso educativo dos alunos (Zenhas, 2006).

No que concerne ao Conselho de Turma (CT) cabe ao DT presidi-lo, tendo em conta que neste participam todos os professores da turma, o delegado de turma e os representantes dos EED, sendo que estes dois últimos intervenientes apenas estiveram presentes nas reuniões intercalares. Nas reuniões realizadas pelo CT, o DT deve *"dar o parecer sobre todas as questões relacionadas com os seus alunos, articular as atividades dos professores da turma com as do conselho de turma no que respeita às questões interdisciplinares, articular as atividades interdisciplinares, analisar os problemas de integração dos alunos, propor sempre soluções e colaborar nas ações que possam favorecer as relações escola/meio, dar execução às orientações do conselho pedagógico e aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar dos alunos"* (Lopes, 2016, p. 30). Foram várias as reuniões de CT, quer da TR, quer da TP, nas quais pôde estar presente e que lhe permitiram entender a sua dinâmica. Vem-lhe à memória todos os professores reunidos em redor das carteiras da sala de aula

prontos a dar a sua opinião, do DT acompanhado por um dossiê onde constavam as informações dos nativos e da ata previamente elaborada com os principais pontos da ordem de trabalhos, posteriormente retificada ao longo da reunião pela professora com função de secretária. As reuniões, quando intercalares e ainda que numa primeira parte, contavam também com a presença do delegado de turma e dos representantes dos EED, servindo estes de porta-voz dos colegas de turma e dos restantes EED, respetivamente. Enquanto nas reuniões de avaliação intercalares o CT fazia o ponto de situação da turma, onde se expunham os principais problemas e se discutiam estratégias de forma a solucioná-los, nas reuniões de avaliação final, realizadas no final de cada período letivo, eram discutidas e ponderadas as avaliações dos alunos. Nestas foi possível verificar a dificuldade na atribuição de classificações, na medida em que existiam fatores transversais às várias disciplinas, que por vezes faziam com que a nota atribuída por um professor tivesse a necessidade de ser ajustada.

Acompanhado o trabalho desenvolvido pela PC no que diz respeito à direção de turma, considera o DT como um “*eixo em torno do qual gira a relação educativa*” (Marques, 2002, p. 15), uma vez que é a ele que cabe promover o trabalho cooperativo entre os outros docentes da turma, os EED e os alunos, visando o desenvolvimento harmonioso destes últimos.

5. A percepção dos alunos sobre os valores pessoais e sociais inerentes à Educação Física e ao Desporto

Resumo

O presente estudo teve como propósito averiguar as percepções dos alunos do ensino secundário sobre os valores pessoais e sociais inerentes à disciplina de Educação Física. O grupo de estudo foi constituído por 19 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, dos quais apenas 5 praticavam atividade física e desportiva fora da escola. Para a elaboração deste estudo foram utilizados dois instrumentos: o questionário “*Objetivos del Deporte y Educacion Física*” (Gutiérrez Sanmartin, 1995) com o intuito de identificar quais os valores que os alunos associavam à Educação Física e ao Desporto e de uma entrevista semiestruturada com o propósito de verificar se os mesmos tinham noção da manifestação ou não desses valores nas aulas de Educação Física e de como estes valores poderiam ter *transfer* para a sua vida enquanto membros da sociedade. Os dados fornecidos pelo questionário foram sujeitos a um tratamento e análise estatística recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS statistics 24, enquanto a informação resultante das entrevistas sofreu uma análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os alunos têm percepção de alguns dos valores inerentes à Educação Física e ao Desporto, não existindo diferenças significativas entre a percepção dos alunos que praticam e não praticam desporto fora da escola. Os alunos evidenciaram também expressar alguns desses valores durante as aulas de Educação Física, nomeadamente valores sociais, como o respeito pelo outro e cooperação e valores pessoais como a superação e êxito pessoal, criatividade e diversão. Relativamente à importância da disciplina para a sua formação, enquanto cidadão, os alunos manifestaram que esta permitia a transmissão de valores pessoais, como o cuidado com a dimensão estética e a superação e êxito pessoal e sociais, como a cooperação e o respeito pelo outro, sendo estes fundamentais para as suas vidas, presente e futura.

Palavras chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO, VALORES PESSOAIS, VALORES SOCIAIS, PERCEÇÃO DOS ALUNOS.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the preception of highschool students about the personal and social values inherent to Physical Education. The study group consisted of 19 students of both sexes, aged between 16 and 18 years old, of which only 5 practiced physical activity and sports outside the school. For the elaboration of this study, two instruments were used: the questionnaire "*Objetivos del Deporte y Educacion Física*" (Gutiérrez Sanmartin, 1995) in order to identify the values that the students associated with Physical Education and Sports and a semistructured interview with the purpose of verifying if they sensed the manifestation or not of these values in Physical Education classes and how these values could have transfer to their life as members of the society. The data provided by the questionnaire were subjected to statistical treatment and analysis using the statistical program SPSS statistics 24, while the information resulting from the interviews underwent a content analysis. The results showed that the students perceive some of the values inherent to Physical Education and Sports, and there were no significant differences between the perception of students who practice and do not practice sports outside the school. The students also showed some of these values during PE classes, for exemple, social values, such as respect for the other and cooperation, and personal values, such as self-improvement and personal success, creativity and fun. Regarding the importance of the subject for their training as a citizen, the students stated that it allowed the transmission of personal values, such as care with the aesthetic dimension and personal and social success, such as cooperation and respect for others. This values were perceived as being fundamental to their lives, in the present and in the future.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, SPORTS, PERSONAL VALUES, SOCIAL VALUES, STUDENT PERCEPTION

5.1. Introdução

Numa sociedade contemporânea onde se assiste a transformações constantes, os referenciais éticos e morais e os valores socialmente dominantes tendem a sofrer alterações ou até mesmo a desaparecer, dando origem a uma sociedade confundida e imergida em profundas contradições (Carranza & Mora, 2003). A escola, enquanto espaço de concretização da educação e preparação dos indivíduos para a sua integração ativa na sociedade, deve ser capaz de acompanhar essas transformações. Podemos dizer assim, que a escola se afigura como um espelho da sociedade refletindo o ambiente circundante onde se insere, na tentativa da *“procura de formar o tipo de homem ideal para cada época”* (Queirós, 2002, p. 59).

Segundo Delors (2003, p. 19) a educação é vista como *“uma das chaves de acesso do sec. XXI”*, afirmando que é ela que irá dar *“resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação”* (Idem, p. 19). A escola deve pois, pensar assim, numa educação que apareça como uma experiência global, estruturada em quatro aprendizagens essenciais ao longo da vida do indivíduo, sendo estas: ***“aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta”*** (Idem, p. 90). Verificamos assim que estas quatro aprendizagens desencadeiam uma educação em valores e atitudes fundamentais ao desenvolvimento holístico, eclético e harmonioso dos indivíduos e consequentemente a uma integração eficaz na sociedade. No entanto, o autor refere ainda que um dos maiores desafios da sociedade e por conseguinte da educação trata-se de desenvolver a capacidade de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Cada vez mais o mundo carece de valores como a compreensão mútua, entreajuda pacífica e harmonia. Neste sentido, o sistema educativo deve contribuir para a aquisição de valores sólidos, quer ao

nível individual, quer coletivo, reforçando o ***aprender a ser*** e o ***aprender a viver juntos*** (Carranza & Mora, 2003).

Na tentativa de dar resposta a esta carência a escola usufrui, ainda que muitas vezes desvalorizados, de meios importantes e significativos, capazes de transmitir valores imprescindíveis ao desenvolvimento dos indivíduos enquanto futuros cidadãos ativos. Estreitando a visão, olhemos para o caso da disciplina de Educação física (EF). Esta é entendida como uma disciplina importante do currículo escolar, estando contemplada no mesmo desde o primeiro ciclo do ensino básico. A mesma recorre ao movimento e ao desporto, enquanto fenómeno cultural, social e biológico, como matéria de ensino, tendo como objetivo o desenvolvimento holístico dos indivíduos. Queirós (2002, p. 120) afirma que a EF é *“uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. É a forma de este lhe conferir importância educativa”* tornando-o assim um *“objeto de tratamento pedagógico”* (idem, p. 176). Também segundo Bento (cit. por Batista & Queirós, 2015b, p. 35) a EF é uma disciplina com potencial educativo, pois recorre ao desporto como *“uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais”*. Podemos dizer que a EF é um contexto rico na transmissão e aquisição de valores, sendo considerada por Mesquita e Rosado (2009, p. 22) como um *“espaço por excelência de formação e desenvolvimento pessoal e social”*.

Visitando a literatura podemos verificar quais os valores atribuídos à EF e ao Desporto, enquanto matéria de ensino. Na sua maioria são referentes ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Puig (cit. por Carranza & Mora, 2003, p. 27), atribui valores como *“justiça, liberdade, solidariedade e tolerância, recetividade, benevolência, cooperação, respeito, amor, amizade, consideração, cuidado, capacidade crítica e autocrítica, autonomia, responsabilidade e valorização”*. Gutiérrez Sanmartín (1995) numa categorização de valores sociais identificou que, inerentes ao Desporto, estão a realização e poder social, desportivismo e jogo limpo, expressão de sentimentos, companheirismo e diversão, aptidão e forma física, enquanto na EF referiu a sociabilidade, o êxito pessoal e de grupo, a criatividade, a cooperação, o companheirismo, a diversão,

a superioridade e a autoimagem. Moreira e Pestana (2008, p. 96) identificam como valores inerentes ao Desporto a *“solidariedade, honestidade, disciplina, paciência, compreensão, respeito pelo outro e pelas regras, superação, trabalho”*. Os mesmos autores fizeram ainda referência a um comentário proferido numa reunião do programa mundial Anti Doping, o qual afirma que *“o espírito desportivo valoriza a inteligência, o corpo e o espírito do homem, que se distinguem pelos seguintes valores: ética, fair play e honestidade, saúde, excelência no rendimento, carácter e educação, diversão e alegria, trabalho de equipa, dedicação e respeito pelas regras e leis, respeito por si e pelos outros participantes, coragem, comunidade e solidariedade”* (idem p. 99). Já Rosado (2009, p. 10) assume a EF como capaz de transmitir valores como o *“apego à liberdade, à honestidade, à amizade, à paz, ao espírito de superação, à valorização do autoconhecimento, da disciplina, da fraternidade, da convivência social, o culto da cooperação e da tolerância”*. Reforçando, e fazendo referência ao Código de Ética Desportiva do Plano Nacional de Ética no Desporto (PNED, 2014, p. 10) o mesmo enuncia os Valores da Ética Desportiva, sendo estes, *“respeito pelas regras e pelo adversário, árbitro ou juiz; o fairplay ou jogo limpo; a tolerância; a amizade; a verdade; a aceitação do resultado; o reconhecimento da dignidade da pessoa humana; o saber ser e estar; a persistência; a disciplina; a socialização; os hábitos de vida saudável; a interajuda; a responsabilidade; a honestidade; a humildade; a lealdade; o respeito pelo corpo; a imparcialidade; a cooperação e a defesa da inclusão social em todas as vertentes”*.

Através dos valores mencionados anteriormente verificamos que a EF se torna uma disciplina privilegiada, no que diz respeito ao trabalho do desenvolvimento do indivíduo, na dimensão da aprendizagem do *saber viver juntos e saber ser*.

No entanto, o seu valor educativo é frequentemente desvalorizado, por discursos que apresentam a EF e os seus objetivos de forma distorcida. Batista e Queirós (2015b), ao realizarem uma revisão da literatura verificaram existir diferentes discursos relativamente às perceções existentes sobre a EF. Entre eles encontra-se a interpretação da EF como sendo uma atividade educacional preocupada unicamente com o físico ou o facto de considerarem que utiliza o

desporto como conteúdo exclusivamente na vertente competitiva, não permitindo assim, o incremento das especificidades das práticas inerentes à mesma. Além destes, outros dois discursos são enumerados. Um deles considera que a EF apenas serve para a criação e manutenção de hábitos para uma vida ativa e saudável nos alunos, e o outro discurso sustenta que a EF é vista como um espaço recreativo, associado apenas ao prazer, dando a entender, que esta disciplina é apenas um divertimento. Estes discursos influenciam essencialmente alguns alunos que, por meio do processo de socialização, adotam concepções erradas sobre a disciplina, fazendo-se transparecer posteriormente nas suas atitudes perante a mesma, não lhe atribuindo a importância que esta merece. Contudo, esta desvalorização, deve-se em parte à forma como as atividades são planificadas e organizadas pelos profissionais das disciplinas. Neste sentido os mesmos devem ter em atenção o “ *incorporar na Educação Física práticas desportivas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto*” (Batista & Queirós, 2015b, p. 35).

5.2. Propósito do estudo

Tendo em consideração a prática pedagógica em contexto de estágio profissional (EP), onde a estudante-estagiária (EE) vivenciou situações no seio da sua turma residente (TR), o irrefutável valor educativo da EF para a formação integral dos alunos, veio-se a refletir na importância dos valores inerentes à EF e ao Desporto, enquanto matéria de ensino, na educação dos alunos. Face à relação conturbada entre os alunos da TR, na qual *o aprender a viver juntos* e *o aprender a ser* ainda não se refletia na maioria destes e face à desvalorização da disciplina por parte de alguns alunos, foram colocadas as seguintes questões norteadoras:

- Terão os alunos perceção dos valores inerentes à EF e ao Desporto, como sendo parte do seu conteúdo de ensino? E será que o facto de os alunos praticarem desporto fora da escola, influencia essa perceção?
- Terão os alunos consciência da expressão ou não, desses valores através das suas atitudes?
- Que importância lhes atribuem para o seu quotidiano, enquanto cidadãos?

Assim sendo, a realização deste estudo teve como propósito compreender a importância que os alunos atribuem à disciplina de EF para a sua formação enquanto cidadãos, uma vez ser um meio de transmissão de valores.

5.3. Metodologia

5.3.1. Grupo de Estudo

Para a realização do estudo foi escolhido um grupo composto por 19 alunos de uma turma do ensino secundário, do Curso de Científico-Humanístico, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Destes 19 alunos, 3 eram do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que apenas 5 praticavam atividade física e desportiva fora da escola.

5.3.2. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada recorrendo à aplicação de um questionário e à realização de uma entrevista semiestruturada em *focus groups*.

O questionário utilizado foi de carácter fechado uma vez que *a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas* (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 64).

No que se refere à entrevista semiestruturada esta é das mais comuns na investigação qualitativa, distinguindo-se dos demais tipos de entrevistas, pela flexibilidade que apresenta ao permitir a exploração de outras questões decorrentes da colocação do conjunto de questões pré-definidas no guião de entrevista sobre o tema a ser abordado (Queirós & Lacerda, 2013).

A entrevista foi realizada através de *focus groups*, reunindo um pequeno grupo de participantes e por ser conduzida com o objetivo de elaborar a perspetiva dos mesmos sobre um determinado assunto (Patton, cit. por Queirós & Lacerda, 2013). Esta torna-se útil na medida em que permite *transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos, já que várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse* (Queirós & Lacerda, 2013, p. 191) e pelo facto de *“estimular um grupo e colocá-lo a falar de acontecimentos ou experiências partilhadas por todos os intervenientes”* (Fontana & Freij, cit. por Queirós & Lacerda, 2013, p.192).

5.3.3. O Questionário

O questionário utilizado “*Objetivos del Deporte y Educacion Física*” (Gutiérrez Sanmartin, 1995) é constituído por um conjunto de 64 itens referentes a objetivos propostos para o Desporto e para a Educação Física, os quais estão agrupados em categorias (Quadro 1 e 2) que representam os valores que lhe estão associados. Estes itens estão sujeitos a uma apreciação por parte dos inquiridos através do preenchimento de uma escala de Likert apresentada da seguinte forma: 1- Discordo, 2- Concordo em Parte, 3- Concordo e 4 – Concordo Totalmente.

Nos quadros seguintes (Quadro 1 e 2), encontram-se descritos os valores inerentes ao Desporto e à EF, respetivamente, aos quais estão associados itens concretos do questionário.

Quadro 1: Valores inerentes ao Desporto

Desporto	
Valor (descrição)	Itens
Realização e poder social (referente a objetivos que fazem referência ao sentimento de realização pessoal, definidos através de itens que pretendem o atingir do êxito pessoal, imagem pública e reconhecimento social)	2; 39; 27; 11; 57; 23; 8; 32; 16; 62
Desportivismo e Fair-Play (referente ao respeito mútuo por todos os agentes desportivos intervenientes, adversários, juízes, árbitros e pelas regras e normas do jogo)	30; 24; 35; 26; 18; 47; 40; 28; 3; 44; 21; 52
Expressão de Sentimentos (referente a manifestação de sentimentos em relação aos outros ou por si próprio, como por exemplo injustiça, promoção da igualdade, satisfação pelo trabalho desenvolvido, etc...)	25; 46; 55; 53; 64; 49; 50; 61; 41

Companheirismo e diversão (referente à relação que estabelece com os companheiros, à preocupação com os mesmos, à procura dos benefícios em prol do grupo e não pessoais, à procura de diversão no jogo, etc...)	4; 17; 12; 7; 51; 34; 19; 15; 10; 59; 29; 1
Aptidão e forma física (referente à aptidão e destreza no jogo através da boa forma física, da capacidade de superação, da perseverança, etc...)	45; 36; 31; 63; 6; 56; 20; 22; 5; 43; 48; 38

Quadro 2: Valores inerentes à Educação Física

Educação Física	
Valor (descrição)	Itens
Sociabilidade (referente à tolerância, compreensão e socialização, à preocupação com os outros, à capacidade de reconhecer os erros cometidos, de aprender a perder, de relacionar-se com os outros e fazer amigos, etc...)	21; 23, 51; 55; 1; 40; 17; 34; 58; 3; 25
Êxito Pessoal e de Grupo (referente ao reconhecimento dentro do grupo, sentir-se útil, superar-se, promoção da igualdade entre todos e fazer valer as potencialidades de cada um dentro do mesmo grupo, etc...)	62; 63; 53; 9; 50; 47; 2; 8
Criatividade e Cooperação (referente ao desenvolvimento da criatividade, aprender a tomar as próprias decisões face a situações difíceis, ajudar os colegas naquilo que domina melhor, respeitar os diferentes pontos de vista, cooperar e compartilhar do trabalho dos colegas, mostrar humildade, etc...)	61; 52; 24; 20; 29; 28; 33; 64; 43; 13

Companheirismo e diversão (referente à união do grupo, ao procurar diversão no jogo sem se importar com o resultado, respeitar as decisões dos outros sem criar problemas, respeitar o adversário, fomentar o companheirismo dentro do grupo, etc...)	19; 59; 12; 4; 16; 18; 37; 30; 22
Superioridade e Autoimagem (referente ao demonstrar superioridade sobre os outros, adquirir autoridade sobre os outros, sabor da vitória, etc...)	32; 56; 27; 45; 49; 39; 44

5.3.4. A entrevista semiestruturada em *focus groups*

Posteriormente à aplicação do questionário foi realizada uma entrevista de carácter semiestruturado em *focus groups*, cujas questões foram elaboradas com o intuito de complementar a informação obtida após a análise de resultados do mesmo. O guião de entrevista elaborado foi revisto por uma especialista em Pedagogia do Desporto, a qual deu aval à sua utilização.

5.3.5. Procedimentos de aplicação

Feito o levantamento do consentimento prévio dos encarregados de educação dos alunos para aplicação dos questionários e para a realização das entrevistas, passou-se à realização da tradução do questionário, recorrendo para tal à ajuda de uma docente especialista em Idioma Castelhana (Anexo 1). Em seguida foram agendados os dias para a aplicação do mesmo e para a realização das entrevistas, tendo em conta o planeamento das aulas da EE e a disponibilidade dos alunos, respetivamente.

O questionário foi aplicado durante uma das aulas de EF da EE, sendo os alunos esclarecidos previamente sobre as razões que levaram à sua aplicação, o modo de preenchimento e as questões relativas ao anonimato.

Relativamente às entrevistas, estas foram realizadas num local cujo ambiente era calmo e sem interferências de terceiros. A cada aluno foi atribuído um número, tendo este, sido utilizado posteriormente para a transcrição das entrevistas (ex: E1). Para além das questões colocadas no guião de entrevista (Anexo 2), foram exploradas outras que surgiram no decorrer da mesma.

5.3.6. Procedimentos de análise de dados

Aplicados os instrumentos anteriormente referidos, a análise dos dados obtidos foi feita recorrendo a métodos de abordagem quantitativa e qualitativa.

A abordagem quantitativa e qualitativa diferem no seu campo de ação. Bardin (2004, p. 108) refere que a *“primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico (...) é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil na fase de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (...) deve ser então utilizado nas fases de colocação das hipóteses.*

Assim sendo, após a aplicação do questionário, os dados obtidos foram introduzidos numa base de dados e posteriormente analisados recorrendo ao programa estatístico *IBM SPSS statistics 24*, sendo feita inicialmente uma análise estatística descritiva e posteriormente, na tentativa de verificar a existência de diferenças significativas entre as variáveis do estudo, procedeu-se à estatística inferencial, sendo utilizado o teste não paramétrico, *Mann-Whitney*.

No que concerne às entrevistas, foi feita inicialmente uma análise de conteúdo, a qual se caracteriza por um técnica de análise de discursos diversificados, com vista a transformá-los em informação teoricamente significativa ou esclarecedora em relação à problemática em questão, recorrendo para tal à inferência de forma a analisar os conteúdos manifestos ou latentes dos textos (Bardin, cit. por Queirós & Graça, 2013).

Após esta análise de conteúdo recorreu-se ao processo de categorização. Este diz respeito a *“um processo que tem a ver com o agrupamento de dados de*

acordo com características comuns” (Pereira & Leitão, cit. por Ribeiro, 2013, p. 116) podendo a construção de um sistema de categorias ser definido *à priori* (sendo a matriz de categorias definida previamente ao processo de categorização), *à posteriori* (as categorias são criadas após uma organização do material segundo indicadores comuns), ou pelos dois (Queirós & Graça, 2013).

Desta forma foram criadas categorias *a posteriori* às quais foram agrupadas subcategorias facilitando assim a organização e posterior descrição dos dados obtidos, tal como se pode observar na tabela seguinte (Tabela 1).

A tabela 1 expõe essas mesmas categorias e subcategorias, isto é, os valores sociais e valores pessoais identificados pelos alunos aquando das respostas à entrevista. Dos valores sociais descaram-se o **respeito pelo outro e a cooperação**, enquanto em relação aos valores pessoais, foram apontados o **cuidado com a dimensão estética, a superação e êxito pessoal e a criatividade e diversão**.

Tabela 1: Categorias e subcategorias compartimentadas

Valores sociais	
	• Respeito pelo outro
	• Cooperação
Valores pessoais	
	• Cuidado com a dimensão estética
	• Superação e êxito pessoal
	• Criatividade
	• Diversão

De seguida será feita a definição das categorias e subcategorias:

Categoria Valores Sociais

Esta categoria caracteriza-se pela identificação dos valores partilhados por uma determinada sociedade, vistos pelos seus indivíduos como os mais apropriados para o estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas.

Subcategorias:

a) Respeito pelo outro

Adoção de comportamentos vistos como aceitáveis perante as interações sociais

b) Cooperação: Adoção de comportamentos de entreaajuda entre os elementos de um grupo ou indivíduos, visando um determinado objetivo.

Categoria Valores Pessoais

Esta categoria caracteriza-se pela identificação dos valores que refletem os desejos, as necessidades e tudo o que cada indivíduo vê como importante para si, e que influenciam as suas tomadas de decisão e consequentemente os seus comportamentos.

Subcategorias:

a) Cuidado com a dimensão estética: Preocupação com corpo, com a melhoria da qualidade de vida e da saúde.

b) Superação e êxito pessoal: Vontade em experienciar o sucesso através do esforço para vencer dificuldades, visando o aperfeiçoamento.

- c) **Criatividade:** Capacidade de desenvolver o potencial criativo, através da criação algo novo.
- d) **Diversão:** Procura pelo sentimento de prazer associado à satisfação e ao divertimento.

5.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos e a sua discussão estão organizados com base na informação recolhida na análise quantitativa e qualitativa realizada, sendo esta posteriormente discutida e confrontada com o estado de arte referente às temáticas em estudo.

5.4.1. Análise quantitativa

Numa fase anterior à da análise quantitativa, referente à aplicação do questionário, foram definidas as hipóteses que se pretendiam testar, sendo estas:

Hipótese Nula

H₀: Não existem diferenças significativas relativamente à perceção dos valores inerentes ao Desporto e à EF entre os alunos que praticam e não praticam atividade física e desportiva.

Hipótese Alternativa

H₁: Os alunos que praticam atividade física e desportiva fora da escola têm uma diferente perceção dos valores inerentes ao Desporto e à EF.

Uma vez iniciada a análise de dados, o primeiro passo foi identificar o grau de concordância dos alunos face aos valores identificados no questionário, quer para o Desporto, quer para a EF tendo recorrido para esse efeito à análise da estatística descritiva. De realçar que na análise, foram tidas em conta as medidas de assimetria e curtose, com o intuito de verificar a tendência das respostas (Quadro 3 e 4).

Através da leitura do Quadro 3 podemos verificar que, no que diz respeito à EF, os alunos parecem concordar com atribuição de cada um dos valores definidos no questionário, não apresentando, no entanto, um grau de concordância tão elevado quanto ao valor referente à *Superioridade e Autoimagem* ($x = 2.78$). Dos valores definidos e com os quais os alunos concordaram, aquele que mais vezes é apontado pelos alunos diz respeito à

Criatividade e Cooperação ($x=3.45$), seguindo-se o *Companheirismo e Diversão* ($x=3.25$), *Sociabilidade* ($x=3.22$) e por fim *Êxito Pessoal e de Grupo* ($x=3.09$).

Quadro 3: Percepção dos alunos sobre os valores inerentes à Educação Física

Estatística descritiva				Resultado
Educação Física	Sociabilidade	Média	3,22	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,64	
		Assimetria	3,28	
		Curtose	12,35	
	Êxito pessoal e de Grupo	Média	3,09	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,39	
		Assimetria	-0,34	
		Curtose	-1,00	
	Criatividade e Cooperação	Média	3,45	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,32	
		Assimetria	-0,86	
		Curtose	3,25	
	Companheirismo e Diversão	Média	3,25	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,36	
		Assimetria	-0,09	
		Curtose	-0,37	
	Superioridade e Autoimagem	Média	2,78	Os alunos, em média, <u>concordam em parte</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,42	
		Assimetria	0,61	
		Curtose	1,17	

Por sua vez, no que concerne ao Desporto, podemos verificar, através do Quadro 4, um grau de concordância entre os alunos no que se refere aos valores definidos, embora, à semelhança do que ocorreu com a EF, um dos valores não tenha manifestado um grau de concordância tão elevado ($x=2.44$), sendo este valor referente à *Realização e Poder Social*. Dos valores do Desporto, aquele que reuniu um maior grau de concordância foi o *Desportivismo e Fair Play* ($x=3.49$), seguindo-se o *Companheirismo e Diversão* ($x= 3.46$), *Aptidão e Forma Física* ($x=3.32$) e por fim *Expressão de Sentimentos* ($x=3.30$).

Quadro 4: Percepção dos alunos sobre os valores inerentes ao Desporto

Estatística descritiva				Resultado
Desporto	Realização e Poder Social	Média	2,44	Os alunos, em média, <u>concordam em parte</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,52	
		Assimetria	0,35	
		Curtose	-0,84	
	Desportivismo e Fair Play	Média	3,49	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,28	
		Assimetria	-0,27	
		Curtose	-1,01	
	Expressão de Sentimentos	Média	3,30	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,33	
		Assimetria	-0,71	
		Curtose	0,87	
	Companheirismo e Diversão	Média	3,46	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,33	
		Assimetria	-0,29	
		Curtose	-1,33	
	Aptidão e Forma Física	Média	3,32	Os alunos, em média, <u>concordam</u> com a atribuição deste valor
		Desvio Padrão	0,36	
		Assimetria	-0,51	
		Curtose	-0,22	

No entanto, uma vez existirem alunos praticantes de atividade física e desportiva fora da escola, foi feita uma análise estatística inferencial de forma a perceber se essa condição teria alguma influência na percepção dos valores, quando comparados com os colegas que não praticam atividade física e desportiva fora da escola.

Inicialmente, uma vez que a amostra é reduzida foi feito o Teste de Normalidade, de forma a verificar qual a distribuição do grupo de estudo, requisito essencial para identificar que tipo de testes utilizar para realizar as comparações desejadas. Da análise a este teste verificamos, como se pode

comprovar no Quadro 5, que a significância é de 0.000, o que significa que a variável “prática desportiva” não segue uma distribuição normal.

Quadro 5: Teste de Normalidade realizado ao grupo de estudo

Testes de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Praticadesportiva	,40	19	,000	,62	19	,000
a. Correlação de Significância de Lilliefors						

Uma vez o grupo de estudo ser de reduzida dimensão e não apresentar uma distribuição normal, realizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* que “permite detetar diferenças significativas entre os valores centrais de duas situações, quando se consideram sujeitos diferentes (...) quando não se encontram reunidas as condições de aplicação de um teste paramétrico.” (Martinez & Ferreira, 2008, p. 90).

Desta forma, foram comparadas as médias referentes às respostas para cada valor definido para a EF e para o Desporto entre os alunos praticantes e não praticantes de atividade física e desportiva.

O facto de a prática desportiva fora da escola se apresentar, quando devidamente orientada, um contexto cujas vivências são mais significativas em comparação com as aulas de EF, levou a considerar que esta poderia ter alguma influência na hora de julgar os valores anteriores, sendo por essa razão alvo de análise. No entanto, da análise aos resultados do teste *Mann-Whitney*, presentes no Quadro 6, podemos verificar que para todos os valores definidos, quer para a EF, quer para o Desporto, o valor de significância bilateral é superior a 0.05, o que significa que não existe evidências estatísticas para afirmar que a percepção que os alunos têm dos valores inerentes ao Desporto e à EF seja influenciada pelo facto de os alunos praticarem atividade física e desportiva fora da escola, verificando-se desta forma a hipótese nula.

Quadro 6: Comparação entre a percepção dos valores inerentes à Educação Física e Desporto entre os alunos praticantes e não praticantes de atividade física e desportiva fora da escola

Categorias de valores		Prática desportiva	Mediana (Int. IQ)	z	Sig.(2-tailed)
Desporto	Realização e poder social	Pratica	2,5 (0,9)	-0,51	0,65
		Não Pratica	2,4 (0,8)		
	Desportivismo e Fair Play	Pratica	3,5 (0,6)	-0,30	0,77
		Não Pratica	3,5 (0,5)		
	Expressão de Sentimentos	Pratica	3,2 (0,6)	-1,54	0,14
		Não Pratica	3,3 (0,4)		
	Companheirismo e Diversão	Pratica	3,7 (0,4)	-1,29	0,23
		Não Pratica	3,3 (0,7)		
Educação Física	Aptidão e Forma Física	Pratica	3,2 (0,5)	-0,04	0,97
		Não Pratica	3,4 (0,5)		
	Sociabilidade	Pratica	3,1 (0,3)	-0,38	0,71
		Não Pratica	3,0 (0,5)		
	Êxito Pessoal e de Grupo	Pratica	3,4 (0,9)	-0,30	0,77
		Não Pratica	3,1 (0,4)		
	Criatividade e Cooperação	Pratica	3,6 (0,5)	-0,64	0,54
		Não Pratica	3,6 (0,6)		
	Companheirismo e Diversão	Pratica	3,2 (0,4)	-0,43	0,77
		Não Pratica	3,2 (0,7)		
	Superioridade e Autoimagem	Pratica	2,7 (0,7)	-0,38	0,77
		Não Pratica	2,8 (0,4)		

Sig – Valor de significância para $p \leq 0,05$

Z – Teste Não Paramétrico (Mann - Whitney)

Int.IQ - (valor interquartil)

A EF e o Desporto, enquanto seu conteúdo de ensino, são importantes meios de transmissão de valores sociais e pessoais. Vários são os autores que identificam esses valores, contudo, quando se pretende confrontar a literatura sobre qual a percepção dos alunos sobre os mesmos, são escassos os estudos encontrados. Um dos estudos desenvolvidos sobre esta temática foi realizado por Gutiérrez Sanmartin (1995), o qual realizou um estudo no qual aplicou o mesmo questionário a professores e alunos. Os resultados obtidos foram diferentes dos aqui expostos. Este verificou que, para a EF, o valor mais percebido pelos alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, foi a Sociabilidade, seguindo-se a Superioridade e Autoimagem, o Companheirismo e Diversão, o Êxito Pessoal e de Grupo e, por fim, a Criatividade e Cooperação. Esta diferença de resultados pode ser justificada pelo facto de já se ter passado um longo período de tempo desde a realização deste estudo, período ao longo do qual alguns valores dos jovens possam ter sofrido alterações. Já no que ao Desporto diz respeito, o valor mais percebido por parte desses alunos foi a Aptidão e Forma Física, seguindo-se a Expressão de Sentimentos, o Companheirismo e Diversão, o Desportivismo e Fair-Play, e por fim a Realização e Poder Social. Por outro lado, quando comparou as respostas dos estudantes que praticavam e não praticavam atividades desportivas fora da escola Gutiérrez Sanmartin (1995), pôde averiguar que esta variável não mostrou ser diferenciadora, no que diz respeito à percepção dos alunos sobre os valores inerentes à EF. O mesmo não aconteceu relativamente aos valores inerentes ao Desporto. O mesmo autor verificou, curiosamente, que eram os alunos que não praticavam qualquer atividade desportiva quem atribuem uma maior importância ao facto de conseguir a Realização e Poder Social e que valorizam mais o Desportivismo e *Fair-Play*. Em contrapartida, Fernandes et al. (2007), num estudo cujo objetivo era examinar os valores desportivos e orientações cognitivas, expressos por alunos de Educação Física, perante diferentes situações na aula, identificou que alunos que praticam desporto, seja individual ou coletivo, revelaram não só uma maior vontade pela prática desportiva, como uma orientação permanente para o respeito pelo

adversário e pelas regras nos jogos, comparando-os com alunos que não praticam desporto.

Além destes, outros estudos foram realizados com estudantes do ensino secundário, entre eles o de Cortes e Oliva (2016), cuja maioria enumerou o companheirismo e a cooperação como os valores mais importantes na EF, e de Ramírez et al. (2015), no qual os alunos identificaram como valores como a amizade, a saúde, a higiene e o respeito. No que diz respeito à perceção de alunos do ensino secundário sobre os valores do desporto, foi realizado um estudo por Rocha (2014), com o objetivo de perceber o entendimento dos jovens sobre os valores desportivos e os ideais olímpicos. Neste estudo, os resultados apontaram que a maioria dos jovens, de ambos os sexos, não tinham conhecimento de outro valor que não o de *fair play*, embora, alguns deles tenham mencionado que existiam outros como espírito de equipa, respeito, cooperação, amizade, ajuda, solidariedade e o desportivismo.

Face aos resultados dos estudos mencionados, estes vão ao encontro das afirmações de vários autores. Os valores como a autoimagem, a diversão, o êxito pessoal, a cooperação, a amizade, a saúde e o respeito visto pelos alunos relativamente à EF, foram também mencionados por Puig (cit. por Carranza & Mora, 2003) e Rosado (2009). Por sua vez, os valores percecionados pelos alunos enquanto inerentes ao Desporto, como aptidão e forma física, a diversão, o *fair-play*, o espírito de equipa, o respeito, a cooperação, a amizade, a ajuda, a solidariedade e o desportivismo, também foram mencionados por Moreira e Pestana (2008) e são reforçados no Código de Ética Desportiva (PNED, 2014).

5.4.2. Análise qualitativa

Feita a análise de conteúdo às entrevistas e definidas as categorias e subcategorias *à posteriori*, foram organizados os resultados. A sua apresentação e discussão será feita de seguida, estando estes organizados, por ordem das questões colocadas e com base nas categorias e subcategorias, anteriormente mencionadas.

1ª Questão: *Face aos valores que identificaram quando responderam ao questionário, no que diz respeito à relação professor-aluno e à relação com os vossos colegas, de que forma entendem que estes se expressam ou não? E como é que afetam a vossa postura ao longo das aulas de Educação Física?*

Analisado o conteúdo foi possível verificar que face à primeira questão, na sua maioria, os alunos mencionaram que os valores pessoais e sociais que expressavam nas aulas de Educação Física são respetivamente, a) a **superação e êxito pessoal, a criatividade e a diversão** e b) o **respeito pelo outro e a cooperação**.

Valores Pessoais

Superação e êxito pessoal

A **superação e êxito pessoal**, refere-se à vontade dos alunos em experienciarem o sucesso através do seu esforço para vencer as suas dificuldades e melhorar as suas capacidades.

Estes valores estão intimamente associados a outro valor mencionado por Sérgio (1989), como inerente ao Desporto e à EF, **a transcendência**. O mesmo autor refere que através da motricidade humana, intrínseca ao Desporto e à EF, o ser humano tenta alcançar o seu valor mais absoluto, a transcendência, a qual demonstra a sua intenção em superar-se a si mesmo e de se transformar. Um estudo levado a cabo por Sena (2007) e Sena e Lima (2009) com o objetivo de

verificar qual a contribuição do jogo enquanto precursor na socialização de valores, no contexto escolar, verificaram que os alunos manifestaram perseverança, através da persistência frente à necessidade de superação de dificuldades e experiências de fracasso, corroborando assim as afirmações anteriores.

O discurso dos alunos também revelam manifestar estes valores durante as aulas, através do seu empenho nas aulas, tentando melhorar as suas capacidades, visando o seu aperfeiçoamento:

E1. *“Talvez o facto de querer sempre ultrapassar o meu melhor. Por exemplo, se eu sei fazer uma coisa então, tento fazer melhor. No caso das barreiras eu sabia que conseguia transpor as barreiras, mas quis sempre melhorar a técnica ao longo das aulas e acabei por melhorar e conseguir uma boa nota com esse esforço...”*

E6. *“... eu tento sempre esforçar-me ao máximo para dar sempre o meu melhor, para obter o melhor desempenho possível. Primeiro, porque é bom para mim tentar superar-me...Penso que dei sempre o meu melhor para alcançar os meus objetivos. Por exemplo eu próprio nas aulas consigo colocar metas a mim mesmo e que tento sempre alcançar. “*

Contudo, foi possível verificar que este valor de superação, de conseguir o êxito pessoal, nem sempre se expressou, como mencionaram alguns alunos, tendo estes afirmado ter consciência que apresentavam uma frequente falta de assiduidade e de uma atitude pouco empenhada nas aulas. Sabe-se, no entanto, que a ocorrência desta diferença entre o empenho manifestado pelos alunos nas aulas é um facto possível de ser explicado pela motivação que estes apresentam diante a disciplina, ou dos conteúdos abordados:

E2. *“Às vezes tenho consciência que não dou o meu melhor... Não sei, talvez preguiça ou não ter vontade de fazer... eu não gosto de atletismo...”*

E3. *Para ser sincera este ano não foi assim nada de especial para mim, faltei a muitas aulas, o que não mostrou muito interesse da minha parte. Tenho a noção que não me esforço muito...*

E11. *No meu caso eu penso muitas vezes: “ok EF não conta para média e é aquela disciplina que temos logo às 8:20, à sexta-feira...” Como é óbvio não tenho motivação para me levantar da cama...falto mas venho sempre às aulas que gosto... por exemplo nunca faltei a nenhuma aula de volei, nunca faltei a uma aula de ginástica...*

Diversão

A diversão está associada à satisfação vivenciada pelos alunos durante as aulas. Estes sentimentos estão associados a um dos valores identificados por Patrício (1993), isto é, o valor hedonístico, a tentativa da procura pelo sentimento de prazer associado à satisfação e ao divertimento. Santos (cit. por Ribeiro, 2013) associa este valor ao contexto desportivo, afirmando que este pode ser manifestado através do *“prazer que os praticantes conseguem retirar da prática desportiva, podendo ser relativos ao prazer corporal (como superação em termos físicos ou como vertigem na perspetiva dos sentidos) ou ao prazer lúdico (divertimento)”* (idem, p. 118).

Alguns estudos como o de Silveiras (2013); Osório (2013) e (Oneto, 2013) realizados sobre a atitude dos alunos face à EF verificaram que a maioria dos alunos, entre eles alunos do ensino secundário, revelaram gostar da disciplina e das matérias e manifestaram satisfação/ prazer nas aulas, afirmando divertirem-se durante as mesmas. Neste sentido, o discurso dos alunos do grupo de estudo vai ao encontro destes estudos, uma vez que demonstra que alguns alunos gostam das aulas de EF, que se divertem e que sentem prazer ao praticar essas mesmas aulas:

E7. “Há colegas que vão porque aquilo lhes dá prazer... eu nunca faltei às aulas de dança porque me divertia e gostava de fazer, porque aquelas aulas eram divertidas”

E13. “Eu adoro EF, desde sempre é um prazer para mim. Sou uma pessoa que não gosta de faltar às aulas de EF...”

Criatividade

A criatividade está associada a capacidade de produzir coisas novas válidas, tanto para si, como para os outros (Pope, cit. por Veiga, 2014). Na opinião de Oliveira (2010) a escola é um meio propício ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos através de atividades proporcionadas pelos professores também eles criativos. Ao valerem-se dessa criatividade os professores podem tornar as aulas mais prazerosas e estimulantes para os seus alunos. Segundo Sérgio e Trigo (cit. por Freire et al., 2011), a criatividade é um

dos valores inerentes à EF, na medida em que esta disciplina pode contribuir para a possibilidade criadora dos indivíduos, através da ultrapassagem da mera reprodução mecânica dos movimentos. Esta capacidade criadora, quer individual, quer em grupo, é estimulada em EF, através de matérias como a dança e a ginástica acrobática como mencionaram alguns alunos:

E7. “... A criatividade por exemplo... Há tarefas que a professora nos pede para fazer em grupo que nos permite desenvolver essa criatividade. Por exemplo na ginástica a professora pediu um esquema e eu quando o fiz comecei logo a imaginar “como é que podia fazer isto, ou aquilo” “Era giro fazer isto...” ou nas aulas de dança quando nos dava um tema e nós tínhamos que nos expressar com o movimento e assim...”

Por um lado, a dança pode *“influenciar no potencial criativo, impulsionando o ser criador do aluno, desenvolvendo as possibilidades do movimento como expressão criativa (Arce & Dácio, 2007). Por seu lado, a ginástica, “possibilita um número ilimitado de construções de coreografia. Isso se deve à grande variedade existente para cada item da composição, como por exemplo, o material, o tema, a variação de movimentos e formações coreográficas, o vestuário, a música, a interação com os espectadores, o número de participantes, etc.” (Redondo, 2004, p. 22).*

Valores Sociais

Respeito pelo Outro

O respeito pelo outro está aqui representado como um valor de grande importância quando pensamos na interação pessoal, na medida em que é este que permite adotar atitudes aceitáveis perante as relações interpessoais. Segundo Fernandes (2010, p. 15) o *respeito “é um dos primordiais princípios básicos para a convivência”*. Quer a EF, quer o Desporto, são contexto onde a interação entre os indivíduos é inevitável, sendo o respeito um valor que lhes deve estar inerente. Neste sentido, no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) estão estabelecidos objetivos para a disciplina, comuns a todas as suas áreas, entre eles o relacionamento marcado pela cordialidade e respeito entre

os alunos e, ainda, o respeito pelas exigências e possibilidades individuais (Jacinto et al., 2001)

Quanto ao discurso dos alunos face à manifestação deste valor, os resultados remetem para afirmações que fazem referência ao respeito pelo trabalho, quer da professora, quer dos colegas, ao respeito pelas dificuldades dos colegas e das diferenças de opinião, bem com a aceitação de críticas:

E1. "...as criticas que às vezes lhes faço, mas eles não levam a mal. Por exemplo não há aquele problema de dizer "estás a fazer isto mal, tens que fazer desta ou daquela maneira", porque os meus colegas vêm isso como uma forma de os ajudar a melhorar."

E2. "Acho que devemos saber respeitar as pessoas que trabalham connosco, mesmo que haja divergências. Temos que deixar os problemas de parte, porque estamos a trabalhar para o mesmo e acho que faço isso com os meus colegas."

E7. "...nas aulas sempre respeitei os colegas que tinham mais dificuldade, nunca gozei com eles, nem impliquei com eles porque estavam a fazer alguma coisa mal, mesmo quando estávamos a jogar em equipa. Eu também não sou boa em tudo e gostava e fizessem o mesmo comigo."

No entanto, este valor, por vezes, não se expressou por parte de alguns alunos, sendo as razões apontadas a falta de assiduidade, pontualidade, material e empenho. Mais uma vez a questão da motivação em relação ao à disciplina ou às matérias abordados, voltam a ter uma grande influência nestas atitudes manifestadas pelos alunos, embora estes estejam cientes das consequências que essas atitudes podem acarretar no trabalho desenvolvido pela professora e pelos seus colegas:

E4. "...faltei frequentemente às aulas e isso teve influências negativas...para a professora, porque certamente que teve que ajustar aquilo que planeou para as aulas e para os colegas, porque nas modalidades em que trabalhávamos em equipa, por exemplo a ginástica e o atletismo, acabaram por ser prejudicados."

E7. "O que se verifica nas modalidades em que se tem de trabalhar em equipa é que uns trabalham e outros sentam-se à sombra da bananeira."

E12. "...na ginástica eu chegava muito atrasada, porque sou preguiçosa e gosto de ficar na cama, e o meu grupo tinha que estar à minha espera para trabalhar no esquema. Como é óbvio isso era uma falta de respeito para com os meus colegas."

E16. “...no atletismo eu era capitã de equipa e a minha equipa não deu nada, porque estava sempre a faltar, chegavam atrasados ou nunca traziam equipamento... por isso acho que fui um bocado prejudicada e a minha equipa também...”

Cooperação

A cooperação trata-se de um conceito que permite definir ações e relações entre indivíduos. Trata-se de um conjunto de ações conjuntas combinadas entre grupos ou indivíduos face a um determinado objetivo (Fernandes, 2010). Entende-se assim que através destas relações de cooperação, é possível desenvolver, consequentemente, valores como a solidariedade e a entreaajuda. A EF ao proporcionar uma maior interação com os alunos e ao recorrer ao Desporto, enquanto seu conteúdo pedagógico, proporciona aos seus alunos um bom meio para desenvolver este espírito de entreaajuda entre eles. Nos estudos de Sena (2007) e Sena e Lima (2009) em situação de jogo, os alunos mostraram atitudes de solidariedade diante das dificuldades dos companheiros. O estudo de Nolasco (2007) obteve resultados semelhantes, na medida em que, os alunos manifestaram ajudar e apoiar os colegas relativamente aos seus erros e/ou sendo eles menos habilidosos.

Indo ao encontro destes resultados e afirmações, os discursos dos alunos também manifestaram preocupar-se com os colegas, demonstrando espírito de entreaajuda e apoio quando necessário:

E6. “Acho que também me preocupo com os meus colegas, porque nas tarefas em equipa tento sempre puxar por eles, se vejo que alguém faz assim alguma coisa mal, não quer dizer que eu seja um pró, mas tento sempre ajudar e incentivar...”

E11. “...eu comprometi-me com os meus colegas nas aulas de ginástica onde tínhamos que fazer um esquema em grupo e nas de atletismo em que a professora até nos deu um dossier com as nossas funções dentro da equipa... por isso eu pensei “ok isto é para ser levado a sério, porque tenho pessoas a depender de mim, da mesma forma que eu dependo deles.”

2ª Questão: *Uma vez que a Educação Física é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, face aos valores inerentes ao desporto e à disciplina, que importância lhes atribuem para a vossa formação enquanto cidadãos ativos numa sociedade?*

Valores Pessoais

Superação e êxito pessoal

A EF, quando bem orientada permite o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, para que este desenvolvimento integral se manifeste é necessário *“estimular atitudes de empenho, perseverança, esforço e autodisciplina, atitudes essas, ... em que o aperfeiçoamento e a superação, são desafios constantes”* (Souza, 2007, p. 12). Além disso através da prática desportiva, é possível, segundo Zenhas (2009), desenvolver o sentido de responsabilidade pelo cumprimento dos compromissos assumidos, o estabelecimento de metas pessoais e a tentativa de as alcançar. Durante as aulas de EF, através dos *feedbacks* fornecidos pelo professor os alunos recebem correções ao seu desempenho e são incentivados a empenhar-se para melhorá-lo. A responsabilidade e disciplina também se encontra presente através do cumprimento de regras previamente estabelecidas ou através dos compromissos assumidos como a assiduidade, a pontualidade e o cooperar com os grupos de trabalho.

A importância da EF, enquanto disciplina importante na transmissão de valores de superação, visando o êxito pessoal, é mencionado pelos alunos. Os seus discursos corroboram o anteriormente exposto, na medida em que manifestam que quer a EF, quer o Desporto, enquanto seu conteúdo, são contextos que permitem aprender a superar as dificuldades, tentando sempre melhorar, a desenvolver autodisciplina e responsabilidade, mencionando, ainda, serem valores importantes futuramente no mundo laboral:

E8. “...permite-nos ter aquele sentimento de querer ser sempre melhor naquilo que se faz, e isso é importante, porque futuramente num emprego, devemos sempre procurar ser melhor naquilo que fazemos e não pensar do tipo “eu sei e pronto, chega...”

E9. *“...de nos permitir pensar que devemos fazer mais e melhor, também é importante na nossa vida em tudo o que fazemos...”*

E5. *“Consigo ver na EF e também pela modalidade que pratico fora da escola, que existe muita disciplina envolvida, muito respeito pelo outro, responsabilidade, e isso é importante reter.”*

E16. *“...aprendemos a ser responsáveis porque, por exemplo a professora no atletismo atribuiu-nos algumas tarefas... por exemplo eu era responsável pelo aquecimento, então eu em casa preocupava-me em treinar os exercícios para não fazer figuras na aula...e isso futuramente no nosso emprego é importante sermos responsáveis e tentar sempre fazer bem as nossas tarefas do trabalho...”*

No que se refere à percepção dos alunos face à importância do desenvolvimento destes valores para o futuro, nomeadamente no exercer de funções numa determinada profissão, Dias (2004) afirma que o cumprimento de compromissos e o esforço são características inerentes a todas as profissões. Por seu lado, Batista (2004) realça que um bom profissional deve apresentar, entre outras, características uma pré-disposição para o trabalho em equipa, persistência, responsabilidade e disciplina. Daí podemos afirmar que quer através da EF, quer do Desporto, enquanto seu conteúdo, é possível desenvolver estas características.

Cuidado com a dimensão estética

O cuidado com a dimensão estética está aqui representado através da percepção sobre a importância da EF e do Desporto, enquanto o seu conteúdo pedagógico, no desenvolvimento da preocupação com o corpo, da melhoria da qualidade de vida e saúde.

O PNEF refere que uma das finalidades da disciplina é o desenvolvimento da aptidão física, visando a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, tendo como objetivos gerais, não só, mas também, dar oportunidade aos alunos conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança e conhecer e aplicar os diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar (Jacinto et al., 2001). Neste sentido, o discurso dos alunos vai

ao encontro desta finalidade e dos seus objetivos, uma vez que os mesmos evidenciaram que entendiam a EF, como meio que os ajuda a ter preocupação com o corpo e com a saúde, na medida em que os incentiva adotar estilos de vida saudável:

E2. "...faz bem não só ao físico, mas também a nossa sanidade mental. Podemos também desenvolver mais o nosso corpo e adotar estilos de vida mais saudáveis."

E5. "... é importante porque é sempre uma mais-valia estarmos saudáveis e mesmo retirar alguns hábitos para o nosso dia-a-dia";

E18. "...é essencial para nos ensinar alguns hábitos de vida saudáveis...se formos a ver ao praticarmos atividade física também faz com que comamos melhor, porque pensamos que queremos ter um corpo bonito...é verdade, nós cada vez mais somos julgados pela nossa forma física, se não fores aquele estereótipo daquela pessoa que tem o corpo ideal, muitas vezes na sociedade és colocada de parte..."

Estes discursos são corroborados por alguns estudos que foram desenvolvidos e permitiram verificar qual a opinião dos alunos em relação à perceção dos alunos quanto à importância atribuída à disciplina de EF. Betti e Liz (2003); Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007); Nolasco (2007) e Coelho (2016) averiguaram, através dos seus estudos, que os alunos atribuíam à EF um papel importante na melhoria da sua condição física e saúde. Lemos (2006, p. 201) também pode constatar que os alunos entrevistados consideraram que a EF *"serve para incentivar a prática de atividade física ao longo da vida, como meta de um programa de saúde e qualidade de vida, ao longo da vida para jovens e adultos"*. Podemos verificar que a perceção dos alunos em estudo e os resultados dos estudos, estão em conformidade com as finalidades e objetivos inerentes à EF escolar, descritas no PNEF.

Valores Sociais

Respeito pelo outro

De facto a EF, quando comparada com as restantes disciplinas, apresenta um maior dinamismo e permite que a relação entre os alunos e até mesmo entre estes e o professor sejam mais próxima (Hanauer & 2005). Ao recorrer ao desporto como seu conteúdo de ensino, estimula também o trabalho em grupo/equipa, intensificando essa interação. Exemplos disso são os jogos desportivos coletivos, através dos quais os alunos formam e disputam o jogo em equipa, e ainda a ginástica acrobática e a dança, na qual os alunos poderão ser avaliados através da apresentação de coreografias elaboradas em grupo. O trabalho de grupo, permite assim que os alunos interajam entre si, sendo uma boa ferramenta para o desenvolver de valores sociais. Uma vez que o trabalho em grupo permite esta interação, é possível que tenham ocorrido algumas divergências entre as opiniões dos diferentes elementos. Segundo Riess (2010) através do trabalho em grupo, os alunos não só desenvolvem a sua capacidade de ter convicção nas suas próprias ideias e de as defender, como também a sua capacidade de compreensão, através do respeito pelos diferentes pontos de vista, desencadeados pela troca de ideias e conhecimentos. As ideias aqui mencionadas pelos autores citados foram percecionadas pelos alunos, os quais manifestaram que a EF ajuda a respeitar e aceitar opiniões e críticas diferentes das suas:

E2. "... aprendemos a aceitar várias críticas e opiniões dos nossos colegas e da professora, o que é bom, porque no nosso dia-a-dia acontecem situações em que também temos que aceitar e respeitar as opiniões dos outros

E3. ao trabalharmos com outras pessoas muitas vezes existem trocas de opiniões e também nos fazem críticas e a EF permite-nos aprender a lidar com isso.

E9. "... aprendemos a aceitar críticas e a aceitar a opinião dos outros, porque futuramente num emprego também vamos ter que trabalhar com outras pessoas e saber respeitar as ideias e opiniões delas."

Cooperação

Segundo o PNEF a EF tem as suas orientações metodológicas assentes numa conceção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais, entre eles a *“orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos”* (Januário, et al., 2001, p. 9). O mesmo documento enuncia ainda objetivos que reforçam o estimular este valor por parte dos alunos, entre eles interesse e apoio nos esforços dos companheiros, através da entreajuda, visando o aperfeiçoamento e satisfação própria e dos outros e ainda colaborar com os companheiros nas decisões e tarefas de grupo com equidade e respeitando as potencialidades e dificuldades de cada um (Jacinto et al., 2001). Reforçando novamente a importância do trabalho em grupo na EF, estes têm um papel importante no que diz respeito desenvolvimento da cooperação, na medida em que permite estimular uma atitude cooperativa entre os seus elementos face às intenções do grupo, na medida em que estes vão compreendendo o significado de entreajuda (Riess, 2010).

A importância da EF na transmissão deste valor, foi mencionada no discurso dos alunos, afirmando estes que a esta disciplina ajuda a aprender a respeitar as dificuldades dos outros, a desenvolver o espírito de entreajuda e acrescentando ainda serem valores importantes para todas as relações sociais que estabelecem ou que venham vir a estabelecer no futuro:

E4. “... aprendemos a trabalhar em grupo e isso é bom...aprendemos a ajudar os outros, a ter espírito de companheirismo.”

E8. “... a EF é importante, porque nos ajuda a lidar com as pessoas, a ajudar os outros e aceitar ser ajudado, porque não nascemos ensinados. O companheirismo também é importante no nosso dia-a-dia...”

Indo ao encontro com o anteriormente exposto, também Moura (2011) ao questionar os alunos do ensino secundário sobre qual a sua perceção sobre o potencial axiológico da EF, verificou que os mesmos manifestaram conseguir perceber e respeitar as dificuldades e potencialidades de cada um, da importância de serem solidários uns com os outros, visando atingir um fim coletivo e não individual.

5.5. Conclusão

A revisão da literatura mencionou que quer a EF, quer o Desporto apresentam-se como meios poderosos na transmissão de valores pessoais e sociais (Puig (cit. por Carranza & Mora, 2003); Gutiérrez Sanmartin (1995); Moreira & Pestana (2008); Rosado (2009); (PNED, 2014)). No entanto, são escassos aqueles que se debruçam sobre a perceção dos alunos relativamente à importância da EF, enquanto disciplina promotora destes mesmos valores. Embora o grupo de estudo seja reduzido, foi possível verificar que os alunos participantes demonstraram ter consciência da transmissão de alguns valores por parte da EF (criatividade, cooperação, companheirismo, diversão e sociabilidade) e do Desporto, enquanto seu conteúdo pedagógico (êxito pessoal e de grupo, desportivismo, fair play, aptidão e forma física e expressão de sentimentos). Foi possível verificar ainda, através dos seus discursos, alguns desses valores são manifestados nas aulas, por alguns alunos, nomeadamente a superação e êxito pessoal, a diversão, a criatividade, o respeito pelo outro e a cooperação. Estes resultados corroboram outros estudos realizados com alunos em aulas de EF (Sena (2007); Nolasco (2007) Sena & Lima (2009); Silves (2013); Osório (2013); Oneto (2013)). No entanto, foi possível verificar que alguns alunos nem sempre expressam valores como superação e êxito pessoal e respeito pelo outro, sendo que a motivação face à disciplina ou às matérias abordadas, é a razão que está na base desses factos. No que diz respeito à perceção dos alunos face à importância da EF e do Desporto para a sua formação enquanto cidadão, os alunos manifestaram estar conscientes do seu potencial na transmissão de valores sociais e pessoais, referindo que estes teriam um *transfer* positivo não só para o seu dia-a-dia perante as suas interações sociais, mas também futuramente para a entrada do mundo de trabalho. Desta forma, os valores mais mencionados foram o cuidado com a dimensão estética, o respeito pelo outro, a cooperação e a superação e êxito pessoal, corroborando assim outros estudos onde foi possível averiguar a opinião de alunos relativamente à importância da EF (Betti & Liz (2003);

Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007); Nolasco (2007); Lemos (2006); Riess (2010); Moura (2011); Coelho (2016)).

Face a estes resultados, o objetivo deste estudo foi conseguindo, na medida em que foi possível verificar a importância que os alunos atribuem à disciplina de EF para a sua formação enquanto cidadãos, uma vez ser um meio de transmissão de valores. O desenvolvimento destes e de outros valores, também associados à disciplina, permitirão aos alunos o recurso a uma educação baseada nas quatro aprendizagens referidos por Delors (2003) como fundamentais para a vida dos indivíduos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Contudo, apesar de a EF e o Desporto serem considerados meios importantes para a transmissão de valores, estes apenas serão percecionados pelos alunos, se as orientações metodológicas adotada pelos professores remarem nesse sentido. Desta forma, os professores de EF têm um papel crucial na tentativa de estimular e motivar os seus alunos para a prática física e desportiva e através dela conduzi-los a uma educação baseada em valores, visando o seu desenvolvimento integral.

5.6. Bibliografia

- Arce, C., & Dácio, G. (2007). A dança criativa e o potencial criativo: Dançando, criando e desenvolvendo. *Revista Eletrônica Aboré*. Consult. 20 ago 2017, disponível em http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Carmen%20Arce%20e%20Gabriela%20Dacio.pdf
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Batista, A. (2004). *O Perfil do Profissional de Sucesso do Mundo Moderno* (1ª ed.). Consult. 21 jul 2017, disponível em: <http://www.andersonhernandes.com.br/wp-content/uploads/2011/12/perfil.pdf>
- Batista, P., & Queirós, P. (2015b). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Betti, M., & Liz, M. (2003). Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, 9(3) 135–142. Consult. 20 ago 2017, disponível em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/08MBetti.pdf>
- Carranza, M., & Mora, J. (2003). *Educación física y valores : educando en un mundo complejo : 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó
- Coelho, P. D. A. A. (2016). *Perceção dos alunos face à importância da disciplina de Educação Física*. Porto: P. Coelho. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Cortes, D., & Oliva, F. (2016). Desarrollo de valores y actitudes através de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262. Consult. 18 ago 2017, disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/53455/36566>.
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir* (8ª ed.). São Paulo: ASA Editores, S.A.
- Fernandes, H., Vasconcelos, J., Moreira, M., & Costa, H. (2007). A influência das orientações motivacionais nas atitudes desportivas em aulas de Educação Física. *Motricidade*, 3 (3), 16-23 Consult. 18 ago 2017, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v3n3/v3n3a03.pdf>
- Freire, E., Silva, S., & Miranda, M. (2011). Valores como Conteúdo da Educação Física Escolar: perspectiva a partir da Motricidade Humana. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 19(4), 89-96. Consult. 18 ago 2017, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Elisabete_Freire2/publication/233729356_Valores_como_Conteudo_da_Educacao_Fisica_Escolar_Perspectiva_a_Partir_da_Motricidade_Humana/links/0fcfd50ad4a0d6b2c6000000/Valores-como-Conteudo-da-Educacao-Fisica-Escolar-Perspectiva-a-Partir-da-Motricidade-Humana.pdf
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática* (5ª ed.). Oeiras: Celta.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores Sociales y Deporte - La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Hanauer, F., & (2005). *Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física*. Consult. 23 jul 2017, disponível em <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica.pdf>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Consult. 21 fev 2017, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Educacao_Fisica/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Lemos, K. L. M. (2006). *Educação Física e Valores: Análise centrada em discursos de professores e alunos de Escolas do Ensino Fundamental e Médio da Cidade de Belo Horizonte*. Porto: K. Lemos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2008). *Análise de Dados com SPSS - Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Moreira, C., & Pestana, D. (2008). Algumas reflexões sobre a ética desportiva. *Motricidade*, 4 (3), 96-102. Consult. 28 jun 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2730/273020556013.pdf>

- Moura, W. C. (2011). *Axiologia e Educação (Física): Discursos de professores e alunos em tempos de relativismo*. Porto: W. Moura. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nolasco, R. C. (2007). *As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de educação física*. Rio de Janeiro: R. Nolasco. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Castelo Branco.
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia* 27 (1), 83-92. Consult. 18 ago 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>
- Oneto, A. F. O. N. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física. Influência das variáveis ano de escolaridade, contexto de ensino e nível socioeconómico*. Braga: A. Oneto. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Osório, T. F. O. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física. Influência das variáveis género, nível socioeconómico e nota da disciplina*. Braga: T. Osório. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PNED (2014). *Código de Ética Desportiva* (1ª Ed.). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude. Consult. 28 jun 2017, disponível em http://www.pned.pt/media/24987/codigoetica_web.pdf

- Queirós, P. M. L. (2002). O corpo na educação física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos. Porto: P. Queirós. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, 113-149). Porto: Edição CIFI2D.
- Queirós, P., & Lacerda, T. (2013). A importância da entrevista na investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 175-206). Porto: Edição CIFI2D.
- Ramírez, L., Molina, G., & Ramos, M. (2015). The Values in the Field of Physical Education. Perceptions of Students. *European Educational Research Association*. Consult. 18 ago 2017, disponível em <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35115/>
- Redondo, G. L. (2004). *Criatividade nas coreografias de ginástica geral*. Campinas: G. Redondo. Monografia de Licenciatura apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- Ribeiro, N. M. B. (2013). *Ética e valores no desporto escolar : Estudo centrado em alunos praticantes da modalidade de Futsal na região de Viseu*. Vila Real: N. Ribeiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Riess, M. L. R. (2010). *Trabalho em Grupo: Instrumento Mediador de Socialização e Aprendizagem*. Porto Alegre: M. Riess. Monografia de

Licenciatura apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul.

- Rocha, T. (2015). Que valores desportivos e Percepção Olímpica têm Jovens em Portugal: Uma análise do estudo feito nas escolas do concelho de Guimarães. *Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo, Comité Olímpico de Portugal*. Consult. 18 ago 2017, disponível em http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/PremiosCOP/COP_PFO_TS/fil_e026.pdf
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Lisboa: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 335-351 disponível em <http://www.formapex.com/barak-rosenshine/111-teaching-functions-in-instructional-programs?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=bb4ce84748d5a7ce8f9f97b65257e63b>.
- Sena, S. (2007). *O jogo como precursor de valores no contexto escolar*. São Paulo: S. Sena. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.
- Sena, S., & Lima, J. (2009). O jogo como precursor de valores no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(3), 247-262. Consult. 18 ago 2017, disponível em <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16727/18440>
- Sérgio, M. (1989). *Educação física ou ciência da motricidade humana?* São Paulo: Papirus.

- Silveiras, J. C. (2013). *Atitudes dos Alunos face à Educação Física*. Vila Real: J. Silveiras. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Souza, G. A. (2007). *A importância da educação física na 1ª série do ciclo na prefeitura do município de São Paulo*. São Paulo: G. Souza. Monografia apresentada à Universidade Federal de Brasília.
- Veiga, A. L. P. P. (2014). *Criatividade e psicoterapia: Consciência que os jovens estagiários têm sobre a necessidade do uso da criatividade em psicoterapia*. Lisboa: A. Veiga. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Zenhas, A. (2009). O desporto e o sucesso escolar. *Educare.pt*, disponível em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11988&langid=1>

6. Desenvolvimento Profissional

6.1. Reflexões sobre experiências enriquecedoras

“Os demais momentos, situações, interações fizeram-na crescer pessoal e profissionalmente. No entanto, este crescimento apenas foi possível pela sua disponibilidade em oxigenar os seus pensamentos através das reflexões constantes, fossem elas momentâneas ou quando se encontrava imergida nas palavras que escrevia sobre as folhas do seu diário de bordo.”

Falar de Desenvolvimento Profissional é falar de *“um processo que envolve múltiplas etapas (...) um processo em contínuo e que está sempre incompleto”* (Elias, 2008, p. 131). Este começa com a formação inicial, a qual proporciona aos futuros professores o conhecimento teórico profissional, preparando-os para os problemas e exigências do contexto real de prática. Contudo, como afirma Nóvoa (1992, p. 27) *“as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas”*, ou seja, face à imprevisibilidade das situações do contexto de prática este conhecimento teórico profissional apenas pode orientar os professores de forma muito limitada, pois nem sempre se ajusta aos problemas que destas situações emergem (Gómez, 1992). Face a estas dificuldades inerentes à articulação entre a ação prática e a ação teórica devem existir momentos *“para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as conceções (...) o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotará o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer, sendo este capaz de colocar as questões adequadas e saber responder ao porquê e para quê da sua ação”* (Queirós, 2014, p. 81). Como refere Gómez (1992, p. 110) *“o profissional competente atua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”*. Os professores devem *“aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas”* (idem). Entendemos assim que os professores são aprendizes

toda a vida, criam o seu próprio conhecimento profissional, sendo responsáveis pela sua autoformação e consequentemente pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao longo da sua aventura a jovem aventureira experienciou diversas situações que entendia serem testes à sua capacidade de atuar face ao inesperado. De facto eram, e foi na reflexão que encontrou uma aliada para as suas tomadas de decisão. Durante a realização das suas funções aquando do envolvimento com os nativos, foram várias as situações que a fizeram refletir e tomar decisões imediatas. Adaptar situações de aprendizagem face às dificuldades evidenciadas no momento por parte dos nativos, alterar os grupos de trabalho porque não estavam equilibrados, chamar atenção por alguma atitude menos positiva por parte de alguns nativos, tudo isto foi alvo de uma **reflexão na ação**, isto é, de análise e interpretação de situações momentâneas durante a própria ação que a permitiram tomar decisões e agir de uma determinada forma (Alarcão, 1996).

A prática reflexiva esteve ainda presente durante as reuniões de NE, na qual a jovem aventureira realizava uma **reflexão sobre a ação**, ou seja, analisava retrospectivamente a reconstrução mental das situações ocorridas e da forma como atuou (Alarcão, 1996), explicando o porquê de tomar determinadas decisões. Estas reuniões tornaram-se benéficas pela partilha de opiniões e sugestões vindas dos seus companheiros, da PC e da PO, quando se encontrava presente, na medida em que como afirma Gómez (1992, p. 105) *“são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e (...) os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções, e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemática, incertas e conflituosas”*.

“ É rotina após a lecionação das aulas realizar-se uma reunião de núcleo de estágio, caracterizada por um clima tranquilo, sincero e acima de tudo construtivo. Ao longo da mesma estabelece-se um diálogo onde se exprime aquilo que cada um de nós percecionou da sua atuação, a opinião dos colegas estagiários e as observações da professora cooperante, tornando-se numa mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como afirma Martins (2011), dá-nos a possibilidade de refletir sobre aquilo que achamos ser os nossos pontos fortes e fracos, manifestar as dificuldades sentidas e justificar algumas decisões, ao mesmo tempo que temos a oportunidade de partilhar conhecimentos e perceções.

(Diário de Bordo Semana 4)

Todos os finais de semana, a jovem aventureira dedicava tempo ao seu objeto mais precioso, o seu Diário de Bordo (DB). Apesar de no início a mesma apresentar uma escrita mais descritiva, com o tempo o DB contribuiu não só para a descrição das suas aventuras durante as várias semanas, mas também proporcionou o mais importante momento de prática reflexiva, a **reflexão sobre a reflexão na ação**, uma vez que, segundo Alarcão (1996, p. 17), é o “*processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*”. Alves (2004, p. 226) destaca o impacto do DB sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, “*na medida em que permite a sua interiorização e reflexão, fundamentais para uma auto-análise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais, isto é, construtiva, pessoal e altruisticamente*”. Também Nóvoa (cit. por Henriques, 2010, p. 35) afirma que “*para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para um ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se 'uma viagem de descoberta, que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora*”.

Com o tempo a jovem aventureira tornou-se numa viciada na escrita do seu DB, não porque achasse que era mais uma tarefa, mas sim porque realmente lhe atribuiu uma importância fulcral para o seu desenvolvimento profissional.

“Muitas vezes pensamos que os diários de bordo parecem ser mais uma tarefa de estágio e que só servem para nos dar mais trabalho. Nada se consegue sem esforço! Eu vejo o diário de bordo como a narrativa das minhas aventuras neste contexto de estágio, no qual há a possibilidade de expressar muitas vezes aquilo que sentimos e aquilo que consideramos relevante para a nossa formação. Parece estranho o que vou dizer mas, muitas vezes, o diário de bordo é como se fosse o meu confidente, o meu melhor amigo, com o qual eu sinto necessidade de conversar todos os fins-de-semana sobre aquilo que aconteceu durante a semana. (...) O diário de bordo é essencial para o aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, pois permite juntar aos conhecimentos que já possuímos outros que surgem da sua confrontação com os problemas que vivenciamos, permitindo consequentemente o nosso desenvolvimento profissional.

(Diário de Bordo Semana 15 e 16)

“Ainda bem que tenho este diário de bordo que me deixa exteriorizar, através de palavras, aquilo que vai não só na minha cabeça, mas também no meu coração.”

(Diário de Bordo Semana 30)

7. Conclusões e Perspetivas Futuras

Aproximavam-se os últimos dias e a nostalgia das experiências vivenciadas fazia-se sentir. Estava na altura de fazer o balanço daquele ano de descoberta. Descoberta daquele mundo e descoberta da sua identidade em permanente (re)construção. Lembrou-se de quando pisou o chão daquele lugar a primeira vez e do turbilhão de emoções que sentiu, sem saber o que pensar. Foi então que, aos poucos, se apercebeu que viveu toda aquela experiência de uma forma tão natural, terminando-a com a memória cheia de recordações. Estas recordações fizeram-na pensar que tudo tinha valido a pena. Nas mesmas relembrou momentos inesquecíveis com aqueles que, desde o início, a receberam de braços abertos e a permitiram imergir na sua cultura, *“desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”* (Batista & Queirós, 2015a, p. 33). Dos seus nativos, quer os pequenos “pestinhas”, quer os jovens “arrebitados”, recorda a boa relação que estabeleceu com eles, os desafios que lhe colocaram a todo instante, a oportunidade de ter aprendido e crescido com eles e a motivação que lhe fizeram sentir para continuar a querer experienciar mais aventuras neste mundo. Esta aventura proporcionou-lhe o contacto com verdadeiras mestres *“com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas que ocorrem na ação docente”* (Rodrigues, 2015, p.101) que a acompanharam, compreenderam, acreditaram nas suas capacidades e a estimularam a superar-se, mas que, sobretudo, lhe proporcionaram uma experiência autêntica. Esta experiência permitiu-lhe desenvolver *“as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente responsável, eficaz e competente”* (Albuquerque, Graça & Januário, 2005, p. 36). Recorda também com muito orgulho, o espírito de equipa que esta aventura proporcionou, através da relação de amizade e cooperação que despontou entre ela e os seus companheiros. Além desta, outra relação também se veio a tornar mais firme e sem dúvida importante para a mesma, na medida em que a fez sentir integrada naquele

grupo. A relação estabelecida entre o grupo de tripulantes experientes, com quem teve a possibilidade de privar. Esta foi rica no que diz respeito à partilha de concepções e entendimentos que, muitas vezes, a fizeram refletir e conduzir à sua própria concepção. Foi sem dúvida uma aventura que nunca mais irá esquecer, por todos os aspetos positivos que lhe forneceu. Contudo, esta aventura apenas marca parte da descoberta deste mundo, o qual tem uma infinidade de contextos a explorar e que tem a capacidade de (re)construir a identidade profissional daqueles que se atrevem a explorá-lo e que consequentemente contribui para o seu desenvolvimento profissional. A jovem aventureira, termina a sua aventura, com a convicção de que este mundo realmente é único, repleto de valores inigualáveis para a formação integral do Homem, mas que, para tal, é necessário que nele se encontrem verdadeiros exploradores, merecedores de elogio e admiração, por abraçarem as suas obrigações, transparecendo o verdadeiro espírito aventureiro. A jovem aventureira, tem em mente continuar a explorar este mundo que a fascinou e foi ao encontro das suas expectativas, sabendo, contudo, que atualmente são escassas as oportunidades de exploração. No entanto, é uma aventureira destemida que de tudo fará para correr atrás dessas oportunidades, tendo no seu coração a esperança de que um dia irá voltar a sentir todo este turbilhão de emoções e continuar a sua jornada interminável rumo à (re)construção da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física : a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aleixo, I. M. S. (2012). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: I. Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Almeida, A. (2015). A Dança na de Educação Física: opinião dos alunos. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 149-165). Porto: FADEUP.
- Almeida, J., Filho, C., Morato, M., Patrocinio, R., & Munster, M. (Org.) (2008). *Goalball invertendo o jogo da inclusão*. Campinas: SP, Autores Associados.
- Alves, F. (2004). Diário - Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*, 29, 222-239. Consult. 10 jul 2017, disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>
- Aranha, Á. (2007). *Observação de aulas de Educação Física. Sistematização de observação e fichas de registo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Batista, M. L. M. (2010). *Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico*. Lisboa: M. Batista. Dissertação de apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Batista, P. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 09-41). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015a). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cidade, R., & Freitas, P. (2002). *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Universidade Federal do Panamá.

- Coelho, I. M. F. (2011). *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Atletismo*. Porto: I. Coelho. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Cunha, A. J. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. Porto: A. Cunha. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Cunha, P., & Leitão, S. (2012). *Manual de Gestão de Conflitos* (2ª ed.). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir* (8ª ed.). São Paulo: ASA Editores, S.A.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Porto: Fundação Manuel Leão
- Estriga, L., & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino no andebol. *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 123-164). Porto: Editora FADEUP.
- Fernandez, C. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (pck) de professores de ciências. *Revista Ensaio*, 17 (2), 500-528. Consult. 01 ago 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>
- Ferraz, J. (2015). Análise dos Comportamentos do Aluno e do Professor numa Unidade Didática de Dança. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 167-191). Porto: FADEUP.

- Ferreira, C. (2015). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-145). Porto: FADEUP.
- Fiorini, M., Deliberato, D., & Manzini, E. (2013). Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *Motriz*, 19 (1), 62-73. Consult. 13 jun 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a07v19n1.pdf>.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204. Consult. 10 fev 2017, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/564/1/MFlores.pdf>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192. Consult. 23 mar 2017, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12740.pdf>
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a Ser Professor o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Gonçalves, F. (2010). *Avaliação : um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. B. S. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In *Contextos da pedagogia do desporto : perspectivas e problemáticas* (pp. 165-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto : a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 104-113.
- Graça, A. (2004). El deporte escolar en Portugal. In P. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI : análisis y debate desde una perspectiva europea* (pp. 95-114). Barcelona: Editorial Grao.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In R. A. & M. I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 165 -198). Porto: Editora FADEUP.
- Henriques, M. C. (2010). *Supervisão inter-pares: um percurso colaborativo de formação*. Lisboa: M. Henriques. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hister, B. (2014). A importância da afetividade na relação professor-aluno no processo ensino - aprendizagem. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Consult. 15 jun 2017, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd190/a-afetividade-professor-aluno.htm>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Consult. 21 fev 2017, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Educacao_Fisica/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jórdan, O., & López, L. (2010). Comunicación y aprendizaje en Educación física. In C. Arévalo & T. Arribas (Eds.), *Didáctica de la educación física*. Barcelona: Editorial Graó.

- Kretchmar, R. S. (2000). Movement Subcultures: Sites for Meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71 (5), 19-25. Consult. 13 jun 2017, disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2000.10605140?needAccess=true>.
- Linhares, P., Irineu, T., Figueiredo, J., & Sousa, T. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127. Consul. 12 fev 2017, disponível em <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/viewFile/35258/18479>
- Lopes, F. N. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Porto: F. Lopes. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Marcon, D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo : a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caixas do Sul: EDUCS.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Martins, M. (2012). *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado. ISEC, Lisboa. Obtido de:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9054/1/Disserta%C3%A7ao%20Final%20F%C3%A1tima%20Martins.pdf>

- Meireles, J. F. L. B. B. (2013). *As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em Educação Física*. Lisboa: J. Meireles. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Exedra*, 6, 57-69. Consult. 10 mai 2017, disponível em <http://www.exedrajournal.com/?p=149>
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. M. J. Bento (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-121). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Revista Motricidade*, 12(1), 26-42. Consult. 22 mai 2017, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/4213/7389>
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instrucional Models for Physical Education* (3rd ed). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers
- Milheiro, J. A. C. (2012). *Processo de (Re)Construção do que é Ser Professor de Educação Física: Socialização Antecipatória e Vivências do Estágio Profissional*. Porto: J. Milheiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Müller, L. (2002). A Interação professor – aluno no processo educativo. *Revista Integração*, 31, 276-280. Consult. 3 mai 2017, disponível em https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203-218. Consult. 25 mar 2017, disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

- Paiva, M. M. F. M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês : um estudo de caso*. Braga: M. Paiva. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pereira, J. A. R. (2015). *O Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: J. Pereira. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Piéron, M. (1999). El control de la clase. In M. Piéron (Ed.), *Para una enseñanza eficaz de las actividades fisico-deportivas* (pp. 249-272). Barcelona: INDE
- Queirós, P. M. L. (2002). O corpo na educação física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos. Porto: P. Queirós. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-86). Porto: FADEUP.
- Rebelo, B. J. R. L. (2014). *Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem*. Lisboa: B. Rebelo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Ribeiro, H. I. D. D. (2015). *A Observação de Pares como Estratégia de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional. A Visão dos Professores do 1º CEB*. Vila Real: H. Ribeiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirro/Mosby.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learnig* (2nd ed) Missouri: Mosby - Year Book.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128. Consult. 09 ago 2017, disponível em http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=pedu_facpub
- Rocha, D., & Rodrigues, G. (2007). A dança na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3) 15-21 disponível em http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_01.pdf
- Rodrigues, E. (2015). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 93-104). Porto: FADEUP.
- Roldão, M., C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o atletismo: desafios*. Porto: Editora FADEUP.

- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 68-130) Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157. Consult. 20 jun 2017, disponível em <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16557/18270>
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 335-351 disponível em <http://www.formapex.com/barak-rosenshine/111-teaching-functions-in-instructional-programs?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=bb4ce84748d5a7ce8f9f97b65257e63b>.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª ed). Lisboa: Edições FMH.

- Siedentop, C., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how it works?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20. Consult. 8 mai 2017, disponível em http://web.uvic.ca/~thopper/iweb09/TeelaGuill/Teela/Home_files/sport%20education.pdf
- Siedentop, D. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Sobral, F., & Barreiros, M. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Educação Física.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar: Um Retrato*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Books
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário "Objetivos do Desporto e da Educação Física"

Objetivos do Desporto e da Educação Física

O desporto e a educação física constituem dois importantes campos da atividade humana, podendo ser considerados numa perspetiva profissional, recreativa ou educativa.

Como responsáveis da formação de profissionais que estarão intimamente ligados a estas áreas, estamos interessados em conhecer as tuas opiniões acerca de alguns aspetos relacionados, primeiro com o desporto e segundo com a educação física.

Lembra-te que não existem respostas corretas ou erradas, uma vez que se trata de uma opinião totalmente pessoal e, por isso, é respeitável, sempre que expressada com sinceridade.

Por último, asseguramos o **absoluto anonimato** de todas as tuas respostas **respeitando o direito à intimidade pessoal**.

Idade: ____ Sexo: F ____ M ____ Escolaridade: ____

Praticas algum desporto? ____ Qual? ____ Desde quando? ____

Como tem sido a tua experiência na disciplina de Educação Física na escola?

Muito Boa ____ Boa ____ Razoável ____ Má ____ Muito Má ____

De seguida apresentamos uma série de objetivos que possivelmente já viste transmitir em diferentes acontecimentos desportivos, quer na televisão, como espetador ou como praticante de algum deles. Agora queremos que nos indiques quais seriam os teus objetivos.

Como sabes, quando as atividades físicas e desportivas se desenvolvem dentro de um espaço institucional (escola), com um programa educativo definido, os seus conteúdos passam a fazer parte da disciplina de Educação Física.

Segundo esta distinção entre Desporto e Educação Física, pedimos-te que, na primeira coluna, nos indiques quais são os objetivos que tu consideras que se devem transmitir no desporto, expressando o teu grau de acordo com cada um dos objetivos que aqui te sugerimos, rodeando com um círculo a alternativa que consideras mais adequada.

Na segunda coluna, deves assinalar quais são para ti os objetivos que devem ser transmitidos com a Educação Física, indicando o teu grau de acordo com os objetivos que aqui te propomos. OBRIGADA PELA TUA VALIOSA COLABORAÇÃO.

As possibilidades de resposta são:

1) Discordo	3) Concordo
2) Concordo em parte	4) Concordo Totalmente

	Desporto				Educação Física			
1 - Preocupação e interesse pelos outros	1	2	3	4	1	2	3	4
2 - Conseguir o êxito pessoal	1	2	3	4	1	2	3	4
3 - Desportivismo, aceitar a vitória e a derrota	1	2	3	4	1	2	3	4
4 - Procurar diversão no jogo, sem valorizar o resultado	1	2	3	4	1	2	3	4
5 - Mostrar a maior disponibilidade motora possível face às atividades propostas	1	2	3	4	1	2	3	4
6 - Procurar benefícios para a saúde através do exercício	1	2	3	4	1	2	3	4
7 - Manter uma boa relação com os colegas, apesar das diferenças.	1	2	3	4	1	2	3	4
8 - Conseguir benefícios económicos	1	2	3	4	1	2	3	4
9 - Olhar para o exercício como uma meta pessoal, superando as metas traçadas	1	2	3	4	1	2	3	4
10 - Favorecer a igualdade como pessoas, apesar das diferenças nas suas capacidades e destrezas.	1	2	3	4	1	2	3	4
11 - Procurar o reconhecimento público aumentando a aprovação dos outros	1	2	3	4	1	2	3	4
12 - Favorecer o companheirismo entre os membros do grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
13 - Aproveitar os obstáculos para melhorar os resultados	1	2	3	4	1	2	3	4
14 - Admitir a superioridade de quem demonstra ser melhor	1	2	3	4	1	2	3	4
15 - Conformer-se com a abordagem da equipa ou grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
16 - Querer um bom resultado ainda que não tenha sido um bom jogo	1	2	3	4	1	2	3	4
17- Procurar os benefícios do grupo em vez de benefícios pessoais	1	2	3	4	1	2	3	4
18 - Aceitar sem discussão as decisões de juizes e árbitros	1	2	3	4	1	2	3	4

19 - Fazer algo em favor de um colega favorecendo a união do grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
20 - Treinar e jogar duro para vencer	1	2	3	4	1	2	3	4
21 - Tolerar as falhas dos outros membros da equipa ou grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
22 – Derrotar o adversário com a maior diferença possível	1	2	3	4	1	2	3	4
23 - Irritar e provocar para intimidar os adversários	1	2	3	4	1	2	3	4
24 - Respeitar pontos de vista diferentes dos seus	1	2	3	4	1	2	3	4
25 - Controlar as emoções pessoais	1	2	3	4	1	2	3	4
26 - Aceitar e cumprir as regras jogo/tarefas	1	2	3	4	1	2	3	4
27 - Adquirir autoridade sobre os outros	1	2	3	4	1	2	3	4
28 - Cooperar e partilhar o trabalho com os outros	1	2	3	4	1	2	3	4
29 - Ser humilde com os outros	1	2	3	4	1	2	3	4
30 - Respeitar os adversários	1	2	3	4	1	2	3	4
31 - Adquirir uma boa forma física	1	2	3	4	1	2	3	4
32 - Demonstrar superioridade sobre os outros	1	2	3	4	1	2	3	4
33 - Ensinar os colegas nas tarefas que domino melhor	1	2	3	4	1	2	3	4
34 - Relacionar-se com os outros e fazer amigos	1	2	3	4	1	2	3	4
35 - Jogar limpo, mesmo que isso signifique desperdiçar algumas vantagens que poderiam melhorar os resultados (o marcador)	1	2	3	4	1	2	3	4
36 - Perserverar, ser cada vez melhor nas tarefas	1	2	3	4	1	2	3	4
37 - Espírito de pertença a um grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
38 - Conseguir uma melhor beleza corporal	1	2	3	4	1	2	3	4
39 - Saborear com satisfação a vitória	1	2	3	4	1	2	3	4

40 - Aprender a reconhecer os erros cometidos	1	2	3	4	1	2	3	4
41- Encontrar satisfação no trabalho bem realizado	1	2	3	4	1	2	3	4
42 - Descarregar a agressividade e tensão pessoal	1	2	3	4	1	2	3	4
43 - Aprender com as capacidades dos melhores	1	2	3	4	1	2	3	4
44 - Reconhecer uma boa atuação de um colega adversário	1	2	3	4	1	2	3	4
45 - Mostrar capacidade própria perante as dificuldades da tarefa	1	2	3	4	1	2	3	4
46 - Liberdade de expressão pessoal	1	2	3	4	1	2	3	4
47 - Encorajar as possibilidades de cada um	1	2	3	4	1	2	3	4
48 - Adquirir a capacidade de sofrimento	1	2	3	4	1	2	3	4
49 - Melhorar o conceito que cada um tem de si mesmo	1	2	3	4	1	2	3	4
50 - Promover a igualdade entre todos, sem se importar com as diferenças de sexo e cultura, religião ou ideias políticas	1	2	3	4	1	2	3	4
51 - Ajudar os colegas sem esperar nada em troca	1	2	3	4	1	2	3	4
52 - Aprender a tomar decisões perante situações difíceis	1	2	3	4	1	2	3	4
53 - Sentir-se útil na vida	1	2	3	4	1	2	3	4
54 - Satisfazer os desejos da família	1	2	3	4	1	2	3	4
55 - Aprender a expressar sentimentos perante os colegas / companheiros	1	2	3	4	1	2	3	4
56 - Conhecer os seus limites	1	2	3	4	1	2	3	4
57 - Dar o seu melhor, mesmo podendo comprometer a saúde	1	2	3	4	1	2	3	4
58 - Fazer os exercícios só porque os outros o fazem	1	2	3	4	1	2	3	4
59 - Participar de forma alegre, saudável e divertida	1	2	3	4	1	2	3	4

60 - Praticar individualmente para evitar o relacionamento com os outros	1	2	3	4	1	2	3	4
61 - Desenvolver a criatividade pessoal	1	2	3	4	1	2	3	4
62 - Conseguir obter um lugar de destaque na equipa/grupo	1	2	3	4	1	2	3	4
63 - Adquirir uma maior potência física	1	2	3	4	1	2	3	4
64 - Aprender a denunciar uma injustiça	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 2. Guião de Entrevista

Perceção sobre a manifestação, ou não, de valores nas aulas de Educação Física

1ª Questão: Face aos valores que identificaram quando responderam ao questionário, no que diz respeito à relação professor-aluno e à relação com os vossos colegas de que forma entendem que estes se expressam ou não? E como é que afetam a vossa postura ao longo das aulas de Educação Física?

Perceção da importância da Educação Física e do Desporto na transmissão de valores

2ª Questão 2: Uma vez que a Educação Física é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, face aos valores inerentes ao desporto e à disciplina, que importância lhes atribuem para a vossa formação enquanto cidadãos ativos numa sociedade?